

Cefedem Bretagne - Pays de la Loire
Diplôme d'Etat de professeur de musique en instrument traditionnel
(2003 - 2005)

Le rôle du contexte d'apprentissage :
le cas des instruments traditionnels « déracinés »

Mémoire de D.E.

Hoëla Barbedette

Novembre 2005

SOMMAIRE

Introduction : choix du sujet et optique de ce travail	3
1. Instruments « déracinés »	5
• Les instruments traditionnels d'ailleurs, du musée à la world music	5
• Pourquoi parler de « déracinement » ?	7
• Usages artistiques	8
• Formes d'apprentissages	10
2. Que peut-on transmettre lorsqu'on enseigne un instrument traditionnel hors de son contexte ?	12
• Le rôle du contexte dans l'apprentissage.....	12
• Usage limité d'instruments déracinés dans le cadre d'une pédagogie donnée.....	14
• Le rapport aux origines : force et écueils du « purisme ».....	15
• Y a-t-il vraiment une façon d'enseigner propre à chaque instrument ou chaque musique ?	18
3. Vouloir donner du sens à l'apprentissage d'un instrument traditionnel, n'est-ce pas la recreation permanente d'un contexte ?	20
• Des replantages réussis !	20
• Donner du sens à l'enseignement d'un instrument venu d'ailleurs.....	22
• La situation est-elle tellement différente pour le reste des instruments de musique ?.....	26
Conclusion. Retour sur ma propre pratique	28
Bibliographie	29
Références discographiques	30

Introduction : choix du sujet et optique de ce travail

Il y a plusieurs mois que j'ai choisi de travailler sur cette thématique, car les musiques traditionnelles « du monde » et la question de la transmission sont des sujets qui me passionnent. Je me suis rendue compte aussi que ce sujet n'était pas sans liens avec mon parcours de ces trois dernières années. En effet, dans le cadre des stages du Cefedem ou à côté, j'ai plus fréquenté les musiques dites « d'ailleurs » que je ne l'avais fait jusque là : mon deuxième stage en milieu professionnel s'est déroulé à l'instrumentarium de la Folie Musique, à côté de la Cité de la Musique ; j'ai fait un tutorat avec une enseignante en danses traditionnelles qui empruntait aussi aux répertoires extra-francophones ; j'ai utilisé mon deuxième stage de perfectionnement pour découvrir le *kanun* turc en Crète ; et en parallèle j'ai aussi eu l'occasion de suivre un stage de quatre jours de musique peule nigérienne, un stage de danse norvégienne et, dans le cadre d'un orchestre dans lequel je joue, plusieurs master-class avec des musiciens de la Réunion, de Bulgarie, d'Éthiopie, d'Iran...

Pourquoi cet intitulé évoquant les instruments et non les musiques du monde ? Il m'a semblé que ce sont avant tout ces instruments particulièrement marqués dans leur forme qui sont symbole et vecteur de cultures musicales données. Ils matérialisent en quelque sorte la notion d'étrangeté, de décalage. Bien évidemment il est question dans ce travail tout autant de musique que d'instrument, car s'intéresser à l'enseignement de ces instruments si manifestement venus d'ailleurs et en décalage apparent avec notre univers, cela conduit aussi à s'interroger sur la musique qui est jouée dessus : la musique de leur culture d'origine ? Une autre ? Pour quelles raisons ? Toutes ces questions qui semblent évidentes dans ce cas de figure pourraient peut-être d'ailleurs être élargies aux instruments « d'ici », dont la pratique est apparemment plus enracinée, mieux contextualisée. L'ancrage culturel et l'insertion dans une société concernent tout autant la pratique et l'enseignement en France et en Bretagne d'un instrument « classique » comme le piano ou d'instruments populaires comme le biniou et la bombarde. Il est intéressant (et même fondamental) d'utiliser ce détour par les instruments d'origine lointaine pour s'interroger sur notre propre cas, où la prise de distance est plus difficile. Le détour par « l'autre » est souvent assez éclairant sur son propre fonctionnement – car les parallèles et les passerelles, au final, sont toujours assez nombreux.

Par rapport à l'instrument dont je joue, le choix de ce sujet n'est donc pas anodin. En effet la harpe dite « celtique » est un instrument récemment implanté en Bretagne, où jusqu'à il y a une quarantaine d'années il n'existait pas de tradition de harpe (et donc pas d'enseignement). Mais je ne souhaitais pas aborder cet aspect de front, et il me semblait plus intéressant de travailler sur un sujet apparemment éloigné, de façon à mettre en évidence des questions somme toute génériques.

En une trentaine de pages, ce travail est plus la proposition d'un point de vue sur ce que recouvre la notion de contexte d'apprentissage d'un instrument de musique, qu'une étude poussée de l'enseignement des musiques du monde en France. Je me suis donc basée sur mon expérience propre, sur mes travaux au cours des trois années au Cefedem ou sur

des travaux antérieurs, sur mes lectures et sur deux entretiens et quelques échanges menés dans le cadre de ce mémoire – entretiens trop peu nombreux à mon goût, mais en mener plus aurait correspondu à un travail de plus grande envergure.

Dans une première partie nous essayerons donc de circonscrire le phénomène des instruments « déracinés » – en expliquant au passage le choix de ce terme – et tout particulièrement les types d’enseignement de tels instruments qui existent en France. Alors se posera la question du contexte : qu’entendons-nous par là au juste ? Quel est son rôle ? Peut-on enseigner un instrument hors de son contexte ? Quel rapport entretiennent les enseignants avec le contexte propre de l’instrument déraciné ? Cette interrogation sur le sens et le « hors contexte » nous amènera enfin à considérer que le contexte, de jeu comme d’apprentissage, se réinvente en permanence, et cela autant pour les instruments « venus d’ailleurs » que pour les instruments apparemment bien « ancrés » culturellement.

1. Instruments « déracinés »

- **Les instruments traditionnels d'ailleurs, du musée à la *world music***

Les instruments de musique extra-occidentaux ont d'abord été des objets de collections. Ces instruments, issus de cultures alors pour la plupart qualifiées de « primitives », ont été rapportés par les explorateurs puis les marchands d'art au cours de la colonisation, et entreposés dans des vitrines pour leur intérêt scientifique ou leur beauté plastique. Bien souvent leurs pérégrinations et les différences de climat rendaient ces pièces injouables : cordes détendues ou cassées, peaux déchirées, fêlures... On avait donc peu idée de la musique qui pouvait être produite avec ces objets. Passion pour la beauté des instruments « exotiques » qui a pu conduire à des extrêmes. Par exemple les harpes à tête sculptée des Mangbétu (ex-Zaïre) connaissent, suite à la présence d'une mission ethnographique américaine de 1909 à 1915, une « véritable explosion sculpturale, les facteurs rivalisant d'imagination plastique pour créer des objets somptueux destinés aux musées »¹ ce qui rendait certains instruments inutilisables, quoique magnifiques...

En France, c'est à partir de la fin du 19^{ème} siècle que le mouvement romantique et surtout les expositions universelles, qui sont l'occasion de faire venir et donc d'entendre jouer de véritables musiciens indigènes, provoquent un intérêt pour les musiques des peuples colonisés. Intérêt présent en particulier chez les compositeurs, toujours en quête de nouvelles sources d'inspiration. Car si l'« exotisme » a toujours été une thématique de la musique savante (présente par exemple dans *Les Indes Galantes* de Rameau ou la *Marche Turque* de Mozart), s'inspirer du jeu même de ces instruments « inouïs » est une donnée nouvelle. Ceci dit les premières rencontres avec des instruments exotiques ne sont pas forcément évidentes, comme en témoignent les descriptions sarcastiques, voire virulentes, des articles de Berlioz décrivant les concerts de musique chinoise et indienne organisés pour la première exposition universelle à Londres en 1851². Plus tard par contre, Debussy s'inspirera des musiques d'Indochine et d'Indonésie découvertes à l'Exposition universelle parisienne de 1889, et cinquante ans après, Messiaen transposera la musique du *gamelan* balinaï ou du *gagaku* japonais³...

Au cours du 20^{ème} siècle, les instruments de musique « du monde » ont donc progressivement trouvé leur place dans les musées et les encyclopédies musicales. Quand pouvait-on les entendre ? Il y a eu des collectages, bien sûr, surtout à partir des années 1950, et également des concerts, plutôt adressés à un public de « connaisseurs ». La deuxième moitié du siècle voit la naissance de collections de disques de musiques venues du monde entier, musiques de traditions savantes ou populaires, collectées ou enregistrées

¹ G. Arnaud « La parole du fleuve : les harpes d'Afrique centrale », *cité musique – journal de la cité de la musique, Hors-série*, 1999, p. 3.

² Cf. G. Le Vot, « Berlioz écrivain & les musiques « autres ». Réflexion sur l'exotisme et la « surdité musicale » en France à l'époque romantique », in *A la croisée des chemins. Musiques savantes – musiques populaires. Hommage à George Sand*, Courlay : FAMDT Editions (coll. « Modal poche »), 1999, pp. 50-69.

³ Cf. P. Albèra, « Les leçons de l'exotisme », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n°9, Genève : Georg Editeur, 1996, pp. 53-82.

en studio. Par exemple « Folkways Records », collection américaine réputée qui est fondée dès 1947 et sera distribuée en France pendant 20 ans par une autre collection, « Le chant du monde », qui fonctionne sur cette même thématique. La prestigieuse collection de musiques traditionnelle « Ocora » a été créée par Radio France à la même époque, en 1957¹.

Avec le mouvement folk et revivaliste des années 1970, on a d'une part un intérêt accru pour les musiques de toutes les cultures, en particulier les musiques populaires, d'autre part on assiste aux premiers « mélanges » et utilisation d'instruments exotiques inhabituels dans la musique occidentale à la mode. Les Beatles seront notamment parmi les précurseurs de la rencontre entre musique pop et instruments d'Inde du Nord, présentant dès les années 1960 dans plusieurs de leurs chansons (*Love you to, Within you without you, the inner light...*) « une volonté évidente d'utiliser, en plus des instruments et des sonorités hindoustanis, les formes, les échelles et les rythmes de cette musique »². C'est également l'époque de l'apparition des premières grandes modes en matière de musiques dites « du monde » : musiques cubaines, Mystère des voix bulgares, polyphonies Corses, Tambours du Burundi...

Dans les années 1980, dans un contexte où le marché du disque est plus en plus traversé par les enjeux de l'économie libérale, un groupe de producteurs de disques réunis autour de Peter Gabriel lance la *world music*. En effet la mondialisation des échanges, la progression du tourisme et plus largement la mobilité de la population mondiale, la diffusion des supports de musique et la demande d'exotisme ont favorisé l'ouverture de l'oreille occidentale aux musiques « exotiques », dévoilant un marché où les *majors* de la production se sont engouffrées, mais incitant aussi à « reformater » ces musiques pour les rendre plus accessibles et plus vendables³. Parfaitement armée pour la concurrence commerciale, puisque conçue comme un label, un produit de marketing, la *world music* et ses dérivés (titres aux consonances exotiques sur des albums de variété) sont donc très diffusés et occasionnent aujourd'hui souvent la première rencontre auditive du grand public avec un instrument venu d'ailleurs. Pour certains cela est critiquable parce qu'induisant une fausse représentation de l'usage et de l'origine de ces instruments. D'autres objecteront que d'une façon ou d'une autre, la *world music* contribue au moins à une « ouverture de l'oreille » qui est aussi ouverture de l'esprit, éveil de la curiosité – on peut toujours aller ensuite chercher des enregistrements plus « authentiques ».

¹ Cf. A. Morgant, « Ocora. La plus grande collection de musiques traditionnelles du monde. », *Musique Bretonne* n° 187, 2004, pp. 34-35.

² L. Leante, « Love you to. Un exemple de rencontre entre musique indienne et musique pop dans la production des Beatles », *Cahiers de musique traditionnelle* n° 13, Genève : Georg éditeur, 2000, p. 106.

³ La *world music*, sorte de syncrétisme musical basé sur les musiques traditionnelles (largement « occidentalisées ») est véritablement plus la conséquence d'une volonté commerciale qu'artistique... Elle se distingue de ce qui « relève de la tradition la plus manifeste » en se présentant plus comme un « mariage du sens et du divertissement, de la mémoire et du plaisir immédiat, du local et de l'universel » : timbres de voix et sonorités d'instruments inhabituels, rythmes étranges (on s'aventure plus rarement jusqu'à proposer les véritables échelles musicales de ces musiques, qui paraîtraient souvent « fausses » à notre oreille habituée au tempéré), le tout mélangé à des voix (et langues, souvent) et des instruments du monde occidental, guitares, saxophones, batterie rock..., tandis que les morceaux sont « formatés », en durée et en esthétique sonore,

Aujourd'hui sur la scène, dans les bacs de disquaires, sur les ondes et sur le Net, il est possible de découvrir toutes sortes d'instruments du monde. Diverses démarches artistiques se côtoient, se démarquant plus ou moins les unes des autres. De la *world music*, que nous venons d'évoquer, à une musique traditionnelle « authentique » reflet d'une pratique au sein d'une culture donnée, toutes sortes d'étapes intermédiaires sont possibles, « fusion », « métissage », « rencontre » entre des cultures... termes dont la définition reste à la libre appréciation de ceux qui l'emploient. Par exemple, le chanteur Erik Marchand, présenté par les média comme un expert en « métissages » musicaux, dit ainsi en évoquant la démarche de l'orchestre Kreiz Breizh Akademi¹ :

« Qu'est ce que la fusion ? Utiliser des formes et techniques issues d'autres musiques ainsi que de la sienne et les mêler. Ainsi en fut-il dans les années soixante à soixante dix de l'utilisation de l'harmonie en musique bretonne (cette fusion doit paraître plus politiquement correcte car appartenant à la culture occidentale dominante à la quelle il faut bien que nous appartenions). Le fait de retrouver ou de créer des formes n'utilisant pas ce système nous amène forcément à nous inspirer de ou à ressembler à d'autres musiques dites ethniques (l'occident chrétien et fondateur de l'économie de marché n'a-t-il pas une vision « ethnique » du monde ?) ».

- **Pourquoi parler de « déracinement » ?**

Précisons tout d'abord que nous parlerons essentiellement des instruments dont l'appartenance à une autre culture musicale que la nôtre est évidente, marquée par leurs forme et facture originales. Ces instruments sont très souvent fabriqués avec des matériaux naturels d'origine végétale ou animale : bois, probablement la matière la plus fréquemment utilisée pour différentes pièces (manches, caisses de résonances, archets...), peaux pour les membranes de nombreux types de percussions ou le dessus de certaines caisses de résonances (*kora*, luths sahéliens, *rebab* afghans...), cuir ou fibres végétales pour les ligaments ou les cordes, qui peuvent aussi être en boyau ou en crin, roseau pour les tubes ou anches, cuir pour fabriquer des poches de cornemuse,alebasse séchée pour les caisses de résonance, et ainsi de suite. La facture de ces instruments est généralement artisanale, il n'y a pas de standardisation, peu de mécanisation dans la fabrication, parfois utilisation de matériel de récupération (comme le *steel drum* cubain, qui est un bidon récupéré et transformé). D'autre part l'esthétique générale de ces instruments, leur forme inhabituelle et leur décoration qui peut être très raffinée se rattachent parfois très ostensiblement à des cultures données. C'est par exemple la marqueterie ou les rosaces « arabes » des luths ou des *kanun*, les incrustations de nacre des instruments indiens ou des *hardingfele* norvégiens, les têtes sculptées des harpes d'Afrique Centrale, les dessins pyrogravés sur les flûtes d'Amérique latine...

Un tel marquage visuel empêche d'assimiler ces instruments aux pianos, violons, guitares, et autres cuivres aux formes standardisées, souvent manufacturés. Même s'il est

pour passer à la radio. Cf. F. Tenaille, « Les musiques du monde en France », *Internationale de l'imaginaire*, n°11, Arles, coéd. Actes Sud – Leméac (coll. « Babel »), 1999, p. 26.

¹ Orchestre et lieu de formation qui a pour objectif de jouer et d'orchestrer des gammes traditionnelles bretonnes (dites modales) anciennement chantées.

bien entendu que l'on retrouve ces derniers instruments – marqués comme « occidentaux » en dépit de leurs origines diverses – un peu partout dans le monde, souvent complètement assimilés par des cultures musicales populaires et traditionnelles. Disons que ce qui nous intéresse prioritairement, c'est l'instrument qui porte son « exotisme » non seulement dans son jeu, son répertoire ou son histoire, mais avant tout et de façon très « première » pour celui qui le découvre, dans son apparence et son timbre.

Dès lors, on pourrait dire qu'il y a « déracinement » dès qu'il y a, chez l'auditeur ou l'apprenti musicien, la conscience que ces instruments ont été importés et « viennent d'ailleurs », même si c'est un ailleurs assez vague. Avec son nom bizarre, sa sonorité d'outre-tombe et ses décorations, le *didgeridoo* peut difficilement être pris pour un instrument « français », même si son origine n'est pas forcément très limpide pour les adolescents qui s'y essayent. Pareillement, les joueurs de *djembe* ont conscience de jouer d'un instrument « africain » – bien que l'Afrique soit immense ! Le *saz* (terme très générique en fait là-bas) est connu comme un instrument turc, etc. L'identité première de ces instruments est d'être « étrangers », d'appartenir à une autre culture que celle de leur nouvel environnement. D'où l'idée de parler d'instruments « déracinés », extraits de la culture à laquelle on les rattache habituellement¹.

• Usages artistiques

En France, sur les scènes de théâtres ou de festivals, que découvrons-nous des instruments de musique « du monde » ? Ils peuvent être utilisés de façon « authentique », pour une prestation qui s'inscrit dans la continuité d'une culture musicale, par des musiciens étrangers venus pour l'occasion et dont ce n'est pas forcément l'habitude de se produire en concert. En effet, les musiques du monde sont souvent des musiques jouées dans des contextes définis, rarement du type concert. Par exemple, les griots d'Afrique sahélienne sont rattachés à des familles nobles et interviennent lors des cérémonies diverses, fêtes religieuses, assemblées... déclamant des louanges et/ou jouant pour la danse. La musique de la confrérie *gnawa* du Maroc, très prisée en Europe actuellement, est une musique de transe jouée en principe lors de rituels à vocation thérapeutique. Toutes les musiques soufis (*qawwali* pakistanais, cérémonie *ayin* des *mevlevi* turcs...) sont d'ailleurs des musiques sacrées, musiques de transe plutôt destinées à un cercle d'auditeurs/participants partageant la même croyance. De même, hors de leur univers, de nombreuses musiques à danser ne se retrouveront pas nécessairement jouées dans un

¹ Cette image du déracinement est cependant discutable, et j'ai pu observer qu'elle choque parfois mes interlocuteurs, qui y perçoivent alors l'équation *tradition = enracinement = immobilisme*. Je vois plutôt dans la racine l'image de la source d'énergie, du lien avec le terreau à l'origine de la croissance d'une plante – même si ce terreau peut lui-même se fertiliser d'apports extérieurs, être le fruit d'une autre plante... De plus, qu'il y ait des racines n'empêche jamais de transplanter ! D'autres images auraient pu être utilisées, mais celle d'instruments « expatriés » me semblait trop évoquer une réalité humaine et sociale. Celle d'instruments « migrants », assez poétique, rend peut-être les instruments un peu trop acteurs de leur parcours ? Par contre j'emploie aussi le terme « exotique », plus utilisé et qui rappelle bien l'origine de ces instruments. Disons que le terme de déracinement, inhabituel, permet d'interpeller et de poser notre problématique, dans la mesure où il remet en question la perception de tels instruments (et de leur enseignement) dans notre société, et permet également d'envisager leur devenir en exploitant le champ sémantique proposé – glisser petit à petit vers l'« enracinement ».

contexte de danse – et le cas échéant il n'est pas dit que le public connaisse réellement les danses proposées (même quand elles sont à la mode : qui, en France, connaît vraiment les pas de la salsa pourtant si populaire ?). En somme, même joués par des musiciens adéquats, les instruments de musique sont rarement présentés d'une façon qui corresponde à leur usage « chez eux » – pour découvrir ce contexte à distance, la meilleure solution reste le cinéma (et l'audiovisuel) documentaire ou de fiction « réaliste ». Hormis cette question du contexte d'exécution et d'écoute, lors de la venue de musiciens étrangers l'instrument, la technique de jeu et le répertoire restent authentiques, tout comme ils peuvent l'être sur des enregistrements réalisés *in situ* ou en studio et diffusés, nous l'avons dit, par des collections spécialisées.

Nous l'avons évoqué également, il existe de plus en plus d'usages artistiques d'instruments « du monde » hors de leur cadre musical traditionnel. Lors de concerts-rencontre entre deux cultures, les musiciens sont conduits à intégrer de nouveaux répertoires et procédés musicaux, tout en conservant leur technique de jeu propre. C'est le cas par exemple pour *Songhai 2* (rencontre entre les guitaristes flamenco du groupe Ketama et toute une brochette de musiciens maliens autour de Toumani Diabaté), où les joueurs de kora improvisent à leur manière sur des thèmes de flamenco, et réciproquement, ou encore c'est ce qui se passe au sein des *Balkaniks* d'Erik Marchand lorsque le joueur de cymbalum, moldave, se met à jouer de la gavotte. Quand un joueur de oud parfaitement formé à la musique arabe comme le libanais Rabih Abou-Khalil rassemble des Syriens, un Indien, et un jazzman américain, en plus d'un nouveau répertoire, se dessinent de nouvelles techniques de jeu pour l'instrument¹.

Ce renouvellement d'un jeu instrumental se rencontre également lors de l'« adoption » d'un instrument dans une culture musicale donnée : à la suite de quelques précurseurs, les bouzoukistes irlandais ont développé un jeu complètement différent de celui des Grecs.

Enfin on croise parfois des instruments venus de loin mais utilisés de façon plutôt anecdotique, sans forcément de grande maîtrise technique, plus pour leur timbre original qu'autre chose. C'est le cas pour beaucoup de percussions sollicitées par des percussionnistes gourmands en sonorités diverses ; ou cela se détecte dans un groupe où le guitariste va utiliser un oud, un banjo... sur quelques mesures d'introduction d'un morceau seulement. Parfois c'est la recherche d'une couleur particulière, comme dans *Transept*, du vieil Patrick Bouffard, qui a adjoint à son quatuor de base (deux vieilles, cornemuse, accordéon), un guitariste-saxophoniste-oudiste et des percussions « du sud » (bendir, derbouka, cajon...), mêlant des compositions « orientalisantes » aux bourrées et polkas du Centre de la France. Parfois on assiste carrément à l'invention d'un registre musical, comme avec le groupe LO'JO Triban, aux chansons très poétiques, certaines dans une

¹ « Abou-Khalil élargit la technique de jeu du luth arabe (oud) et ouvre de nouvelles possibilités à la musique arabe instrumentale. Bien que ses compositions correspondent dans la forme, le rythme et le son aux règles de la musique arabe, il est parvenu à jouer sa musique en compagnie de musiciens venus de cultures différentes, du domaine du jazz ou encore avec le quatuor pour violons Kronos. » Jerry G. Bauer, jaquette du disque compact *Tarab*, enja records, 1993.

langue inventée, associant toute sortes d'instruments (piano, clarinette, batterie, kamale n'goni, doudouk, bendir...) et de rythmiques du monde entier.

- **Formes d'apprentissages**

Quoiqu'il en soit, lorsque sur scène on remarque que de tels instruments sont joués par un musicien occidental, et plus généralement lorsque cette découverte donne envie d'apprendre soi-même à pratiquer cet instrument, on se demande quel a été l'apprentissage de ces musiciens, et quelles sont les possibilités d'apprentissage qui s'offrent à l'élève potentiel en France ? Les parcours sont multiples, et l'on devine bien que certains instruments sont plus faciles à rencontrer que d'autres. Toutefois les formules restent globalement les mêmes. Nous allons essayer de les recenser.

En premier lieu, il y a l'autodidaxie, souvent la démarche première de quelqu'un qui se décide à jouer d'un instrument acheté sur un marché ou rapporté d'un voyage à l'étranger. L'autodidacte appuiera son apprentissage sur des méthodes (éditées sur papier, sur Internet ou en CD-Rom pour les instruments les plus fréquents) et des enregistrements de référence. Gweltas Simon, fabricant de kora qui a appris son métier au Burkina Faso et s'est maintenant installé en France, a ainsi, comme il n'était pas pédagogue, « *demandé à des amis professeurs de musique de concevoir des tablatures pour un logiciel musical, de manière à pouvoir disposer d'un répétiteur numérique* » tout en précisant que « *rien ne remplace l'écoute active la plus fréquente possible de la musique vivante, bien sûr !* ».

Au-delà de l'imperfection qu'on peut lui trouver, l'apprentissage tout seul face à un livre ou un ordinateur ne s'avère pas si aisé, quand il ne rebute pas carrément. Eléonore Billy, qui de retour de Suède vient de monter cours et stages de nyckelharpa suédois en Ile-de-France, constate que la mise en place de ces cours est pour la démarche de ses élèves « *un des points décisifs car beaucoup n'auraient pas osé se lancer seuls dans l'apprentissage d'un instrument qui peut paraître compliqué au premier abord... beaucoup étaient en attente de ces cours ou stage, et la preuve en est qu'on a du succès dans tout ce qu'on a mis en place* ». Animés par un étranger reconnu de passage de France ou par un Européen « initié », les stages sont probablement la meilleure solution pour découvrir ou perfectionner la pratique d'un instrument déraciné. En cherchant bien (et en étant prêt à se déplacer...), on trouvera des stages pour de nombreux instruments, souvent organisés dans le cadre d'une association – parfois créée par l'enseignant lui-même – ou d'un lieu-ressource en matière de musique du monde comme peuvent l'être la Folie Musique¹ à la

¹ Créée en octobre 1998 dans un bâtiment qui appartient à la Cité de la Musique, la **Folie Musique** a pour vocation d'« accueillir les jeunes de tous niveaux pour qu'ils s'initient aux musiques et instruments du monde (...) en permettant d'aborder de nombreux styles, traditionnels et contemporains ». Au départ peu nombreux (éveil musical, monde Arabe, djembés...) les ateliers se sont développés au fil des ans, en même temps que s'enrichissait le parc instrumental, constitué essentiellement d'instruments de percussion en séries conséquentes, de façon à fournir tout un groupe. Les instruments acquis le plus récemment sont par exemple le *pan* (formation de *steel drum*) de Trinidad et une vingtaine de tambours *sabar* du Sénégal. Gilles Delebarre, co-fondateur de l'instrumentarium d'Angers et aujourd'hui responsable de la Folie Musique, résume ainsi les objectifs du lieu : proposer « *une musique qui soit rapidement accessible, où le geste musical n'est pas trop élaboré, avec cependant un dépaysement matériel significatif* » pour les jeunes, les groupes scolaires ou issus d'écoles de musique ou pour les adultes, pour lesquels sont réservés quelques créneaux horaires ou organisés des stages. La **Galerie sonore** d'Angers, antérieure, a un fonctionnement similaire.

Cité de la Villette ou la Galerie Sonore d'Anger. Le « Labyrinth musical » où j'ai suivi un stage de kanun turc en Crête cet été s'apparentait à un tel lieu-ressource pour les Grecs en matière de musiques du monde oriental, proposant des stages de musique crétoise mais aussi Turque, Bulgare, Afghane...

Les plus chanceux sont ceux qui ont la possibilité de suivre des cours réguliers, grâce à la présence dans leur environnement proche d'une de ces associations spécialisées, d'un musicien au sein d'une communauté immigrée locale, voire d'un « maître » étranger installé en France.

Ce sont probablement les plus motivés de ces apprentis qui opteront pour le « voyage d'apprentissage » dans le pays même où se pratique leur instrument. Voyage qui peut durer plus ou moins longtemps et prendre plusieurs formes : stage (organisé éventuellement par un organisme du pays de départ), inscription dans une école, cours particuliers, quête itinérante de musiciens qui accepteront peut-être de transmettre leur savoir...

Ces différentes possibilités d'apprentissage ont souvent été les étapes successives du parcours des musiciens occidentaux qui se sont spécialisés dans un instrument issu d'une autre culture et que l'on retrouve sur scène ou à la place de l'enseignant. Eléonore Billy, après dix ans de violon en musique traditionnelle (française) et cinq ans de conservatoire, s'est passionnée pour le nyckelharpa au point d'aller passer un an dans une école de musique traditionnelle en Suède. Elle explique qu'elle « *trouvait ca important, personnellement, de connaître cette culture d'origine, d'où [sa] volonté de partir une année en Suède, mais maintenant qu'[elle] maîtrise davantage cette culture, [elle se] sent encore plus libre d'aller voir ailleurs, de l'enseigner et d'essayer de le répandre en France* ». Un peu comme l'étudiant en langues part faire ses classes, le passionné de flûte *bansouri*, de *kora*, de tambour *sabar* ou de harpe *llanera* finit par décider de passer quelques mois sinon plusieurs années en Inde, au Mali, au Sénégal ou au Venezuela.

De retour en France, ces musiciens souhaitent partager leur passion pour un instrument original, et éventuellement en vivre. Ils organisent donc un enseignement, sous l'une des formes que nous avons évoquées, invitant un de leur maître ou se retrouvant eux-mêmes à la place de l'enseignant. Avec quels objectifs ? Comment cela se passe-t-il ? C'est à la question de l'enseignement des instruments du monde en France que nous allons nous intéresser à présent.

2. Que peut-on transmettre lorsqu'on enseigne un instrument traditionnel hors de son contexte ?

Le propre des instruments « déracinés », nous l'avons dit, est d'être plutôt rares dans notre univers et d'y avoir relativement peu d'ancienneté. Autrement dit, ce sont des instruments qui n'ont pas d'ancrage culturel en France – si ce n'est dans des communautés immigrées. Dès lors, leur enseignement peut poser question, puisqu'il ne se rattache à aucune tradition d'enseignement propre en France. Si nous maintenons à l'écart de notre réflexion les instruments traditionnels issus des cultures régionales, y compris d'outre-mer, on constate que les « musiques du monde » ont peu de place dans les écoles de musique institutionnelles. Dans le meilleur des cas trouve-t-on, de temps à autre, une classe de percussions afro-cubaines ou de djembé. Les questions que pose la pratique d'instruments « exotiques » sont en général : Apprendre, mais avec quelle sorte d'enseignant ? De quelle manière ? Pour jouer quoi ? pour jouer où, avec qui ?

• Le rôle du contexte dans l'apprentissage

Nous avons déjà soulevé le problème du « hors contexte » au sujet des concerts de « musiques du monde ». Toute forme d'expression musicale se rattache à une culture et une histoire qui l'ont fait naître, à un public de musiciens et d'auditeurs, à des circonstances de jeu... Ce que nous pouvons regrouper sous la notion de *contexte*. Le contexte d'une expression musicale, c'est à la fois ce qui permet de la produire et ce qu'elle produit elle-même, tant sur un plan concret que symbolique. Bien sûr le contexte n'est pas rigide, et certaines musiques ont continué d'évoluer dans de nouveaux contextes, comme le jazz, qui n'a plus du tout le même cadre aujourd'hui, où c'est une musique de clubs, plutôt appréciée de la classe intellectuelle, qu'au début du 20^{ème} siècle où c'était la musique des Noirs américains. Bien entendu il reste toujours possible d'écouter et apprécier une musique « hors de son contexte » – quoiqu'il serait plus juste de dire « en changeant le contexte », car même l'écoute d'un disque sur le divan de son salon n'est pas dénuée de tout contexte.

De la même manière qu'il y a un contexte pour le jeu musical, il existe un contexte culturel pour l'apprentissage d'une musique – contexte « général », qui n'est pas le contexte immédiat du cours, les lieux, la relation avec le professeur, etc. Ce contexte est social et moral et renvoie à plusieurs éléments. En premier lieu, l'insertion sociale de la musique enseignée elle-même : quelle est l'histoire de cette musique, son ancrage dans la société, sa fonction (musique de cour ou musique populaire, musique sacrée ou profane, liée à un groupe social ou ethnique particulier...) ? Quelle est la perception générale de cette musique, comment la juge-t-on ? Quelles sont les valeurs véhiculées concernant cette musique mais aussi son apprentissage, quel est le regard porté sur les transmetteurs ? Il existe en effet des musiques très prisées par les occidentaux qui ont un faible statut social dans leur pays (par exemple les musiques des Tsiganes dans les pays de l'Est de l'Europe).

Autre aspect du contexte, la (ou les) forme(s) que revêt normalement l'apprentissage : Existe-t-il des écoles, l'académisme y a-t-il un poids important, ou bien chaque maître forme-t-il son ou ses disciples ? Ou encore tout est-il basé sur

l'imprégnation et l'imitation ? Quel est le public concerné par cet apprentissage : uniquement les descendants de la famille (très fréquent chez les Tsiganes), ou plus largement les membres de la même caste (tels les griots), ou bien encore seulement ceux qui peuvent payer ? La pratique est-elle réservée à un seul sexe ?

Quels sont les objectifs, la vocation de cet enseignement : qui est-ce que l'on forme/veut obtenir ? à quoi ? En général cet aspect est lié aux fondements de l'enseignement (familial ou de caste, religieux, politique...) et sous-tendu par le souci de pérenniser un répertoire propre et surtout une fonction sociale du musicien.

C'est en quelque sorte une relation dialectique, un va-et-vient entre ce contexte et l'expérience de l'élève musicien qui va donner du sens à sa pratique et l'aider à se construire. A partir du moment où une activité fait sens, l'apprentissage en est motivé par la curiosité, par l'envie d'aller plus loin, le plaisir de prendre ses marques. On le devine, cette attitude constructive favorise l'avancement de l'élève. Dans son travail sur l'enseignement des musiques traditionnelles afro-cubaines, Raphaëlle Frey-Maibach rappelle que, l'apprentissage du corpus *afro de Cuba* étant largement basé sur l'observation, l'imitation et la reproduction d'une musique par ailleurs complètement insérée dans la vie quotidienne, « le développement des capacités d'observation et de reproduction à distance est favorisé par un contexte social et affectif fort »¹.

Réfléchissant sur ce lien entre le progrès (ou l'échec) de l'élève et ce qu'il appelle le contexte social, Jean-Claude Lartigot explique que « les progrès dans l'apprentissage se réalisent grâce à l'interaction sociale ; autrement dit l'évolution de l'apprentissage d'un instrument de musique se réalise au contact avec le social qui l'environne et tend à la piloter. (...) Un élève donne du sens musical à ses acquisitions par son habileté à utiliser les contradictions et facilitations générées par les acteurs sociaux qui l'environnent, agissant bien souvent au nom de conceptions prédéterminées de la réussite. »² Précisons bien que postuler que le sens dépend du contexte n'est absolument pas une déroboade, car ce contexte n'est pas extérieur et inaccessible : on participe chacun à son élaboration – l'élève y compris –, de façon plus ou moins consciente.

Mais les instruments déracinés se retrouvent justement projetés en dehors de leur contexte culturel habituel. Ils n'appartiennent pas vraiment à une conception commune d'un univers musical donné ; mis à part au sein d'une communauté immigrée, il n'existe pas ou peu de références collectives concernant ces instruments, qu'il s'agisse de leur pratique ou de leur enseignement. Alors comment expliquer qu'on les enseigne, et surtout, si le contexte fait défaut, comment cela peut-il fonctionner ? Nous allons d'abord nous intéresser aux enseignants en musique qui dans leur pratique font appel aux instruments de musique du monde de façon très circonscrite, les intégrant plus au contexte occidental que cherchant à adapter ce dernier aux nouveaux instruments. Puis, à l'opposé, nous verrons ce

¹ R. Frey-Maibach, *Musiques traditionnelles afro-cubaines. Eléments d'un mythe et angles d'approches pour l'enseignement*, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2002, p. 21.

² J.-C. Lartigot, *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement*, Ed. Van de Velde (coll. « Musique et société »), 1999, p. 28.

que peut induire un respect excessif du contexte d'origine, avant de nous interroger sur ce qui peut exister comme points communs entre les apprentissages musicaux, quels que soient l'instrument et le contexte.

- **Usage limité d'instruments déracinés dans le cadre d'une pédagogie donnée**

Ce que l'on rencontre probablement le plus souvent, ce sont des enseignants de musique « occidentale » qui, dans le cadre d'un cours d'éveil, de formation musicale, de musique d'ensemble, utilisent un ou plusieurs instruments « d'ailleurs » dans leur pédagogie. Le plus souvent il s'agit de percussions, bendir, congas, maracas, ou éventuellement de senza ou de flûtes diverses... Autrement dit d'instruments pour lesquels le geste musical est peu élaboré, du moins pour l'usage qu'on en requiert ici : écoute d'un son nouveau, observation de la production du son, etc. On peut même parfois avoir l'impression qu'il est plus fait appel à un objet original et attrayant qu'à une culture musicale donnée, lorsque des instruments issus de toutes les régions du monde se côtoient allègrement dans le petit ensemble d'une classe d'éveil musical, se retrouvant d'une certaine manière détournés de leur fonction musicale de départ. Mais le plus souvent les emprunts, même partiels, aux cultures étrangères s'insèrent dans des projets pédagogiques précis. Dans sa brochure, la Galerie sonore d'Anger est présentée dans cette optique aux enseignants, écoles ou associations qui veulent venir à l'exposition : les 2000 instruments, de facture récente, sont « en état de jeu et utilisé par le public. [L'exposition] permet de faire découvrir de timbres inhabituels et d'initier aux principes essentiels qui régissent la pratique musicale à travers le monde par la diversité des instruments présentés ».

Cet appel à des éléments d'une culture musicale étrangère dans le cadre d'une pédagogie ne se limite pas nécessairement à l'emprunt d'instruments. Lors de rencontres nationales de formateurs en musique traditionnelles en 1994, l'accordéoniste Jean-Pierre Yvert relate ainsi l'expérience d'un atelier exploitant « l'oralité » des musiques traditionnelles :

« je peux peut-être parler de ce que je fais à l'école de musique de Vienne. On n'a aucune prétention d'y enseigner un type de musique traditionnelle ni même un instrument de musique traditionnel. (...) Les musiques traditionnelles offrent des pratiques différentes des pratiques de la musique classique et il semblait utile, à la directrice de l'école de Musique de Vienne et à moi-même, de s'en servir. (...) On joue du répertoire que j'amène. Pas de solfège, pas de support écrit. On navigue entre une espèce d'oralité et une espèce de solfège inavoué... (...) L'objet ce n'est pas du tout la transmission des musiques traditionnelles, c'est de faire des élèves qui ont une pratique dans une école de musique fassent directement de la musique, ensemble, vite, prennent plaisir à le faire, jouent avec leurs copains, inventent des trucs, se libèrent. »¹

On retrouve dans ce propos l'argumentation présente lorsqu'il est fait appel aux musiques du monde dans les écoles institutionnelles, notamment dans les ensembles de percussions ou dans des chorales. Dans un domaine proche, celui de la danse et de l'expression corporelle, Myriam Eliat, avec qui j'ai suivi un stage de tutorat, considère également le

répertoire étranger comme un de ses outils pédagogique. Bien que spécialisée dans les répertoires de danse populaires belges et françaises, elle fait appel aux répertoires extra-francophones (danses grecques, israéliennes, américaines...) lorsqu'elle travaille avec des enfants de onze-douze ans. D'une part parce que ce sont des danses simultanément « de pas » et de figures nécessitant un travail de coordination corporelle bienvenu à cet âge-là, d'autre part parce qu'alors en pleine « *exploration du monde* » les enfants sont tout à fait motivés par ce genre de répertoire.

De même en élargissant la question aux répertoires, on trouve des enseignants de violon, de clarinette, de guitare ou autre qui utilisent un répertoire emprunté à une autre culture musicale mais adapté à leur instrument ou à leur pratique (écriture de musiques non-écrites, harmonisation pour le piano, invention de codages de rythmes...). C'est tout à leur mérite en tant qu'ouverture mais cela peut poser quelques questions, en particulier s'il s'agit de musiques traditionnelles habituellement transmises oralement, ou par imprégnation – par exemple les musiques populaires cubaines. En effet bien souvent elles sont abordées, en école de musique, de la même manière que le restent des pièces travaillées, issues du répertoire classique, et le professeur n'est pas forcément très au fait de l'origine du morceau, de sa fonction, de la façon de phraser, d'ornementer... autant d'éléments auxquels l'élève n'aura dès lors pas accès.

Mais doit-on s'interdire de toucher à de nouveaux instruments, et plus généralement à de nouveaux répertoires, sous prétexte que l'on n'est pas spécialiste en ce domaine ? J'aurais tendance à dire que c'est à chacun de juger jusqu'où il peut aller et de présenter la chose à ses élèves ou ses auditeurs de façon honnête, tout en se faisant plaisir et en restant pertinent. Par exemple dans ma pratique, je m'autorise à enseigner et partager ma passion de la musique suédoise, bien qu'au départ ce ne soit pas une musique de harpe, ce qui nécessite un travail d'adaptation – par ailleurs passionnant à faire décrypter aux élèves – mais que je sais danser et que j'ai plusieurs fois eu l'occasion de jouer avec des connaisseurs. Tandis que j'enseigne beaucoup plus rarement, et avec beaucoup de précautions la musique pour harpe d'Amérique latine, car je connais très peu ce domaine. Comme c'est un répertoire dont il me semble indispensable de connaître l'existence quand on est harpiste, je me contente de le faire découvrir à mes élèves, en leur conseillant de s'adresser à plus connaisseur que moi s'ils veulent approfondir.

- **Le rapport aux origines : force et écueils du « purisme »**

Poser la question du contexte d'apprentissage pour un instrument déraciné de sa culture d'origine et s'interroger sur la pertinence des démarches « hors contexte », cela peut conduire à considérer que cet apprentissage n'a de sens que dans le milieu d'origine de cet instrument. Autrement dit qu'il faut des conditions d'apprentissage « authentiques » pour une pratique musicale légitime (position qui exclut bien sûr les démarches du type *world music* – encore que pour certains il reste nécessaire de connaître les bases « traditionnelles » avant de se risquer aux modernisations diverses). Il est certain que

¹ Propos de Jean-Pierre Yvert, in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, Courlay : FAMDT Editions (Coll. « Modal poche »), 1995, pp. 17 et 18.

l'ancrage dans une société donnée donne plus de cohérence et de force à une pratique culturelle – tant que celle-ci ne se sclérose pas. On voit des cultures musicales se réduire en même temps que disparaît leur contexte propre, mais on en voit aussi s'appauvrir à trop s'isoler. En matière de culture (au sens anthropologique), l'échange et la circulation entre les groupes et plus largement entre les sociétés sont des conditions indispensables à l'invention et en fait à la survie.

Concernant l'enseignement de la musique, doit-on considérer qu'il faut être « natif » d'une culture pour en apprendre la musique ? Cela frise vite l'intégrisme... Certes il existe des milieux très fermés, où l'acceptation par ses pairs d'un musicien d'origine « extérieure » est exceptionnelle – ainsi il est très rare qu'un musicien de flamenco reconnu ne soit pas d'origine gitane (et quand c'est le cas, comme pour le guitariste Thierry Robin, il a vécu dans ce milieu qui l'a adopté). Il serait probablement plus juste de considérer toute musique comme une construction humaine qui, au même titre qu'une langue, est dès l'enfance progressivement assimilée au cours de la socialisation, avant même qu'il ne soit question d'apprentissage d'un instrument particulier. Parfois même l'apprentissage musical ne se fait que par cette imprégnation et socialisation progressive. Lors des rencontres nationales des formateurs en musiques traditionnelles, l'ivoirien Mamadou Coulibaly rappelle ainsi qu'en Afrique, « l'apprentissage de la musique se fait en général lors d'initiations (...). La musique se fait aussi dans le quotidien, le soir au clair de lune, ça existe dans toutes les sociétés. Et dans les champs, il y a des moments aménagés, des moments de pause où on apprend dans certaines cas à jouer du tambour ou du xylophone. Y'a des xylophones qui sont exclusivement joués dans les champs. »¹

Mais comme pour la langue ou tout autre élément culturel, il n'y a pas deux parcours, deux « résultats » identiques, et il est tout à fait possible d'« apprendre », d'assimiler une culture étrangère pour quelqu'un d'extérieur. D'ailleurs on constate souvent que les musiciens qui font la démarche d'aller vers un instrument différent et une autre culture musicale sont particulièrement chevronnés et inventifs. Eléonore Billy, dont nous avons déjà évoqué le parcours, s'estime ainsi très libre vis-à-vis de sa pratique du nyckelharpa : « *je n'ai pas la limite qu'on peut avoir quand on veut maintenir une "tradition" en place, je n'ai aucun scrupule à faire évoluer l'instrument, à jouer autre chose que de la musique trad suédoise ou jouer sur un nyckel électrique.* »

Le fabricant de koras Gweltas Simon, qui a lui même vécu longtemps en Afrique Sahélienne, attache beaucoup d'importance à la connaissance du milieu d'origine et des gens qui font telle ou telle musique, de leur façon de penser et de vivre. Dans la démarche de l'apprenant étranger, selon lui,

« tout dépend de l'objectif de cette pratique instrumentale : S'il s'agit de rester exclusivement fidèle à la culture d'origine, il convient d'avoir accès le plus souvent possible à tout ce qui constitue cette culture, et en particulier à ceux qui la représentent le mieux, si possible dans un cadre convivial sinon amical, » l'idéal restant de se rendre sur place. « Si la perspective ultime est celle d'une appropriation des éléments de la pratique instrumentale traditionnelle originale, soit dans une perspective de "métissage", soit dans

¹ Propos de Mamadou Coulibaly, *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, op. cit., p. 53.

la perspective d'un enrichissement de sa propre expression musicale par la diversification des timbres et des formes, il convient cependant d'essayer d'intégrer au mieux non seulement les techniques de jeu et les postures, mais aussi les conceptions de la production musicale dont on souhaite s'inspirer. »

Pour l'enseignant qui se trouve « hors contexte », il lui faut avant tout poser et argumenter ses limites, considérer jusqu'où il peut aller pour conserver un sens à sa démarche – et aider par là celle de ses élèves. Cette problématique est très présente à la Folie Musique, où l'on propose aux classes de la région parisienne des initiations au gamelan, au steel drum, des cycles autour de cultures extra-européennes (dix séances mêlant conte et musique et aboutissant à une petite représentation). Si la décoration des locaux de la Folie est très neutre, par contre le dépaysement introduit par la présence d'instruments au départ inconnus des enfants est accentué par le comportement qu'on leur demande d'avoir autour de ces instruments, comportement qui sensibilise aux autres cultures : si ce sont des instruments dont on joue assis par terre, tout le monde s'assoit par terre. S'il ne faut jamais les enjamber, comme c'est le cas pour le gamelan, on prend soin de respecter cette règle et de les contourner, etc. Bien entendu, c'est seulement quelques éléments culturels que les intervenants ont retenu et transposés – parfois même ils expliquent dans quelle mesure on a transgressé certaines règles (par exemple que normalement les filles, ou les garçons, ne doivent pas jouer de tel ou tel instrument). Les limites sont clairement posées, et en cas de litige, par exemple si les professeurs d'école ont monté une chorégraphie qui est basée sur un rythme non traditionnel, ce sont les intervenants de la Folie Musique, tous musiciens d'origine étrangère ou ethnomusicologues qualifiés, qui tranchent. Pour eux, il s'agit malgré tout de « *faire respecter une tradition – ne pas jouer de rythmes inexistants, par exemple – sinon ça devient un banal spectacle d'école* » explique Luciana Penna-Diaw, coordinatrice pédagogique et ethnomusicologue.

Toutefois cette question du sens pour son public n'est jamais définitivement réglée et se repose constamment, comme peut très bien le ressentir le musicien/formateur expatrié : jamais il ne peut transmettre à ses élèves ce que lui a vécu dans son pays. Raphaëlle Frey-Maibach a constaté dans son propre parcours puis dans son enseignement des percussions afro-cubaines que

« le fait que les éléments culturels soient [à Cuba] intégrés dans la vie de tous les jours peut paraître un obstacle insurmontable pour la bonne progression d'un élève issu d'un milieu culturel différent. (...) Certes, pour un Cubain, les facilités d'accès aux arts (concerts et représentations), les nombreuses occasions de participer à des pratiques religieuses facilitent la compréhension des systèmes opératoires des musiques du corpus *afro de Cuba*. Pour les autres, la possibilité de s'approprier ce répertoire dépendra du temps qu'ils désirent y consacrer, de leur motivation pour apprendre et de l'importance de la fascination exercée par le modèle »¹.

Ce qui peut être favorisé par l'action du formateur, qui utilise des subterfuges, des détours pour « donner idée de... », à travers la « mise en scène » du cours (comme à la Folie Musique), en apportant des livres, des films ou encore en faisant danser des stagiaires

avant de leur proposer un air de danse. Autre solution que peut choisir l'enseignant d'un instrument déraciné en France : donner à son enseignement exactement la même forme que celle qu'il recouvre dans sa culture d'origine (relation maître/disciple, cours collectifs, lien à l'écrit ou pas, cursus obligé...). Ce qui mène à s'interroger sur le rôle de la forme d'enseignement par rapport au contexte culturel.

- **Y a-t-il vraiment une façon d'enseigner propre à chaque instrument ou chaque musique ?**

Reproduire à l'identique la façon dont est assurée la transmission de la pratique d'un instrument exotique, de son répertoire et de sa technique n'est pas forcément toujours faisable, et n'est peut être pas forcément toujours souhaitable. Le dépaysement met parfois en exergue certaines qualités comme certains défauts, et peut aider à améliorer, voire à réadapter aux circonstances d'aujourd'hui les pratiques au sein même de la société dont est issu cet instrument.

Plus largement, on peut constater que les grandes formes d'apprentissage se retrouvent partout dans le monde. L'autodidaxie, où le savoir et le savoir-faire sont « dérobés » sans qu'il y ait de relation d'enseignement officiellement établie, grâce à l'observation et l'imitation de musiciens-références, qui peuvent parfois être au sein de la famille, est probablement un phénomène universel et forme une part de tout apprentissage. Partout dans le monde, la transmission au sein de la famille est basée sur l'imprégnation, l'imitation et le bouche à oreille. Autre possibilité, l'apprentissage auprès d'un maître, qui se fait accompagner par l'élève et/ou lui donne cours, à son domicile ou dans le cadre d'une institution, pour des cours individuels (voire exclusifs, certains maîtres n'acceptant qu'un disciple) ou collectifs, la classe pouvant être de niveau hétérogène ou homogène. Le musicien-formateur peut se comporter comme un maître-référence à imiter de son mieux, ou bien comme un « passeur » de mémoire qui initie à une pratique et transmet un corpus, ou encore comme un accompagnant/accoucheur qui favorise le parcours personnel de l'élève... Lors de mon stage en Crète j'ai pu observer assez peu de volonté pédagogique chez Görksal Baktagir, virtuose reconnu de la nouvelle génération du *kanun* turc. En effet, face à notre groupe de dix-sept élèves de niveaux différents, qu'il voyait six heures par jour pendant six jours, il n'a jamais cherché à individualiser son enseignement, enchaînant des morceaux de plus en plus difficiles et s'adressant de ce fait de plus en plus aux meilleurs élèves lors d'un cours assez « magistral », tandis que le restant des élèves attrapaient ce qu'ils pouvaient des morceaux et des explications. Dans un autre stage de deux jours que nous avons réalisé au Cefedem avec un percussionniste nigérien qui nous initiait à la calebasse peule, j'ai vu un comportement tout à fait différent. Bari Sar décomposait les rythmes, allait de l'un à l'autre pour vérifier que nous suivions, élaborait une progression dans les rythmes que nous avons travaillé... Nous étions là aussi une quinzaine, mais il est vrai de niveau assez comparable, et de plus il y avait là l'avantage d'une langue commune, ce qui n'était pas le cas pour Baktagir qui ne parlait pas grec.

¹ R. Frey-Maibach, *op. cit.*, p. 22.

Ces positionnements pédagogiques sont liés aux circonstances bien entendu, mais aussi au parcours et aux conceptions propres du musicien qui transmet. Lors d'un master-class sur le *maloya*, le chanteur réunionnais Daniel Waro montrait les éléments de la polyrythmie « en bloc », tandis que ses musiciens, plus jeunes, faisaient appel à la théorisation rythmique et à l'analyse dans leurs explications. Mais Waro se définit comme un chanteur et un fabricant d'instruments, et dit de lui-même qu'il n'est pas musicien... On peut douter de cette assertion, mais il est vrai que ses jeunes accompagnateurs n'ont pas eu le même parcours que lui, voire ont été formés à l'écriture solfégique et pour certains, titulaires du D. E. de musique traditionnelle, se sont spécialisés dans l'enseignement musical. De la démarche globale et de la démarche analytique, laquelle des deux pédagogies était la plus adaptée à notre public (composé d'une quinzaine de musiciens « traditionnels » bretons) et à cette après-midi dont la vocation était de nous faire rencontrer une autre culture musicale ? Difficile à dire en fait... Probablement les deux étaient nécessaires, l'une nous « dépayasant » comme il est souhaitable pour toute approche ethno(musico)logique et nous plaçant dans une situation d'imprégnation, et l'autre donnant quelque recul théorique facilitant l'analyse.

En Bretagne on retrouve bien toutes ces formes d'apprentissage musical et ces différentes figures du « professeur ». Si on prend le cas de la bombarde, il existe de très nombreuses façons d'enseigner – en mettant de côté les cas d'autodidaxie qui existent toujours, quoiqu'ils soient le plus souvent couplés avec quelques stages, une année de cours, etc. J'ai pu rencontrer des sonneurs, véritables « maîtres » qui s'érigent en référence par rapport à une « tradition » à transmettre – ceux-là se retrouvent surtout dans le milieu des sonneurs de couple biniou-bombarde. A l'autre extrême il existe des professeurs de bombarde soucieux de l'épanouissement musical de leurs élèves, les faisant aborder toute sorte de répertoires pour leur laisser une liberté de choix dans leur parcours, leur composant des exercices adaptés, parfois s'affichant clairement en opposition avec les façons de faire de la « tradition »... En passant par les cours collectifs de bagad où le jeu des élèves est, nombre et musique d'ensemble à vocation de concours oblige, plus « formaté » par un enseignant plutôt « répétiteur »... Tout cela, il faut en convenir, dans un contexte culturel global qui en Bretagne est le même pour tous ces cours de bombarde.

Autrement dit, la question de savoir « de quelle manière on peut enseigner un instrument hors de son contexte ? » est une mauvaise question, car elle recouvre deux aspects différents. D'une part il y a la question du contexte, qui effectivement n'est globalement plus en adéquation avec l'instrument, ce qui demande de la part de l'enseignant comme de l'élève une démarche particulière. D'autre part il y a la question de la relation pédagogique et de la forme que prend l'enseignement, question qui n'est pas spécifique à ce cas de figure, car elle se pose dès qu'il y a formation à une pratique musicale. Le musicien qui souhaite transmettre la pratique d'un instrument venu d'ailleurs se retrouve dans les deux cas devant un choix pédagogique, et éventuellement didactique, fonction des possibilités de la situation et de ses convictions. Mais au fond est-il vraiment le seul à avoir cette pédagogie du « contexte » à mettre en place ?

3. Vouloir donner du sens à l'apprentissage d'un instrument traditionnel, n'est-ce pas la recréation permanente d'un contexte ?

Un contexte culturel adéquat favorise l'apprentissage d'un instrument, en ce qu'il permet la construction de sens autour de la pratique musicale. Nous avons vu que ce contexte revêt plusieurs dimensions et qu'il est à distinguer de la forme que prend la relation d'apprentissage, laquelle est parfois directement issue du contexte, mais est également liée aux choix de celui qui transmet comme de celui qui apprend. Le contexte culturel est d'ailleurs lui aussi influencé par la pratique elle-même. Par exemple le regard social sur les musiciens peut se modifier avec de nouveaux comportements des musiciens. Ce qui mène à penser que l'on peut agir sur le contexte, le construire. Et donc dans le cas des instruments déracinés, que l'on peut inventer un nouveau contexte, à plus ou moins grande échelle, de façon à ce que le « décalage culturel » de l'instrument et de sa pratique s'atténue. N'est-ce pas d'ailleurs ce qui se passe quand un instrument « d'origine étrangère » s'implante dans une culture et y est adopté ?

- **Des reimplantations réussies !**

Les exemples sont nombreux, mais souvent difficiles à discerner, tant l'insertion du nouvel instrument a été réussie... Historiquement, le cas de l'accordéon est un des plus exemplaires : la rapidité avec laquelle cet instrument, véritable produit de l'ère industrielle, a été adopté dans quasiment toutes les musiques populaires des zones reliées par les nouveaux circuits de communication (voies maritimes et rail) à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} est impressionnante. Et aujourd'hui on retrouve l'accordéon diversement utilisé, avec quelques variantes de fabrication, de la musique populaire de Norvège à Madagascar.

De telles assimilations sont toujours en cours. Par exemple, le djembé, tambour traditionnel de l'ethnie malinké, a été popularisé en Afrique et en Occident par son usage au sein des « ballets nationaux » de Guinée, du Mali, du Burkina Faso. Si le répertoire propre de cet instrument est toujours pratiqué, quoique souvent extrait de son contexte traditionnel, l'usage du djembé par des batteurs originaires d'autres ethnies (parfois au détriment de leur propres percussions traditionnelles) est de plus en plus fréquent, ce qui lui attribue de nouveaux rythmes, voire le sort de toute tradition séculaire en l'intégrant à des nouvelles expressions musicales urbaines¹. Aujourd'hui, même les percussionnistes du Mozambique, à l'autre extrémité de l'Afrique, utilisent le djembé des Mandingues... En Grèce, les joueurs de kanun turc que j'ai rencontrés, s'ils reconnaissent qu'ils ne sont pas encore très nombreux, souhaitent développer la pratique de cet instrument, l'utilisant sur scène dans des répertoires gréco-turc² mais aussi dans des répertoires « purement » grecs.

¹ Cf. V. Zanetti, « De la place du village aux scènes internationales. L'évolution de *jembe* et de son répertoire », *Nouveaux enjeux. Cahiers de musiques traditionnelles n°9*, Georg Editeur, (coll. « Ateliers d'ethnomusicologie »), 1996, pp. 167-187.

² Au-delà de la musique savante de la période ottomane, il existe un énorme répertoire de chansons populaires en commun entre la Grèce et l'Ouest de la Turquie.

J'ai entendu ces jeunes « kanunistes » grecs jouer du *rebetiko*, de la musique crétoise, et même de la musique d'Épire (en principe chantée, jouée au violon ou à la clarinette de façon très caractéristique avec des mélismes lents). Et plus près de nous, en Bretagne, on voit qu'après la cornemuse écossaise et la harpe irlandaise, la cornemuse irlandaise *uillean pipe* intègre progressivement l'instrumentarium breton : Elle est enseignée en plusieurs lieux (Carhaix, St Brieuc, Quimper...), Plusieurs joueurs bretons sont réputés, tels Patrick Molard, Ronan le Bars ou Loïc Bléjean, et, suivis en cela par leurs émules, dépassent le répertoire irlandais en adaptant l'instrument à la musique bretonne. On trouve même maintenant des luthiers de *uillean pipe* en Bretagne.

Pour chacun de ces exemples, on constate que différents éléments du contexte ont favorisé cette intégration d'un nouvel instrument. Dans le cas du djembé, les musiciens qui l'emploient dans de nouvelles ethnies sont déjà des batteurs, et vont aborder le djembé avec leur technique et leurs rythmes propres. Autre facteur important dans ces transformations de l'usage de l'instrument, la volonté des musiciens de se conformer à une mode, à des attentes du public (notamment occidental)... de façon à continuer à gagner leur vie, voire devenir célèbres. Dans l'adoption du kanun, il y a un passé commun entre Grèce et Turquie, et de nombreuses passerelles entre les deux univers musicaux. De plus le *santouri*, cithare apparentée au kanun mais à cordes frappées, est un instrument traditionnel du *rebetiko* grec. En outre la présence d'enseignants dans les grandes villes, l'organisation de stages comme celui que nous avons suivi ou la proximité de la Turquie favorisent le développement de la pratique d'un instrument comme le kanun (souvent abordé en deuxième instrument, d'ailleurs, après le piano par exemple). Concernant le développement du *uillean pipe* en Bretagne, le sentiment (fortement entretenu par les médias, quelle que soit sa légitimité) de « cousinage » celtique avec les Irlandais et la valorisation de leur musique, ainsi que la notoriété des précurseurs – Patrick Molard a des élèves qui ont déménagé spécialement à Carhaix pour apprendre auprès de lui – ont joué un rôle fondamental.

Mais ne s'agit-il pas là d'un processus permanent dans l'histoire des instruments et des musiques ? Tout n'y est qu'emprunts, imitations, réadaptations, améliorations... au gré des contextes économiques, politiques, des modes, bref de la petite ou de la grande histoire. A l'heure de la mondialisation, les stages de percussions peules, de kora, de saz ou autre ne sont peut-être que les avant-garde d'un brassage beaucoup plus généralisé de l'enseignement des musiques du monde !... Si cette vision est un peu excessive, car on ne peut imaginer avoir accès partout à toutes les cultures musicales, ce qu'il faut par contre constater, c'est que les cours ou stages d'instruments « déracinés » en France se font en général dans un cadre où il y a déjà quelques éléments de base à la constitution d'un nouveau contexte. C'est le cas à la Folie Musique : certes on n'y pratique quasiment que des musiques extra-européennes, mais dans la mesure où les classes des écoles et collèges de la région parisienne qui y viennent sont presque toutes multiculturelles et multi-ethniques, cela fait largement plus sens pour elles de suivre un cycle sur le merveilleux arabe ou mandingue que sur le folklore auvergnat... Plus généralement, les ateliers de percussions africaines qui fleurissent un peu partout sont souvent reliés à une association

qui organise des échanges, un jumelage avec un village africain... Ainsi le bagad de Bubry s'est-il intéressé aux percussions mandingues suite à un jumelage de la commune avec un village malien : cela a débouché sur une initiation pour les musiciens du bagad, ainsi qu'un concert avec les musiciens d'une autre association de percussions africaines du département. Toujours dans le milieu associatif, le Centre des Musiques Traditionnelles Nordiques organise toutes sortes d'activités sur toute la France pour sensibiliser aux musiques suédoises et norvégiennes : cours et stages avec des enseignants scandinaves, mais aussi concerts, tout en facilitant, par le biais d'une revue trimestrielle, la circulation de l'information sur les festivals d'été en Scandinavie. Comme beaucoup d'autres sur un procédé similaire, cette association construit progressivement par et autour de ses adhérents une sorte de « micro-contexte » qui donne sens à la pratique d'instruments et de danses pour le moins atypiques. Parfois il s'agit de la mise en valeur d'éléments déjà présents (par exemple dans le cas de communauté immigrées), parfois l'association elle-même devient le contexte.

Finalement les instruments « déracinés » présents dans notre univers ne sont peut-être pas tant que cela « hors contexte » qu'on voudrait le penser... Et comme cela a été le cas pour de nombreux autres auparavant, ces nouveaux instruments seront probablement un jour tout à fait enracinés...

- **Donner du sens à l'enseignement d'un instrument venu d'ailleurs**

Le risque à parler de contexte d'apprentissage, c'est de considérer l'enseignement musical comme une finalité en soi. Or la finalité, c'est bien entendu la construction par l'élève de son parcours de musicien – peu importe que ce soit comme professionnel ou amateur – et son épanouissement dans ce domaine... Comment créer un contexte qui favorise cela ? Au delà du contexte culturel général, plutôt « défaillant » pour les cultures expatriées, et de la forme de l'enseignement choisie, nous venons d'évoquer la création de sortes de « micro-contextes », souvent associatifs, autour de la transmission. En resserrant encore la focale, on constate que de nombreux éléments sont à la portée du professeur comme de l'élève pour faciliter cette construction de sens.

En premier lieu, si l'on s'intéresse au musicien-formateur, son parcours propre et surtout la cohérence de sa démarche ont une importance fondamentale, en particulier s'il n'est pas issu de la culture qu'il souhaite partager. Dans ce cas il convient que sa démarche, susceptible d'être remise en question par un observateur extérieur, soit en premier lieu cohérente pour lui même. Un enseignant « bien dans ses baskets », et qui assume tant la pratique de cet instrument original que le fait de l'enseigner dans un nouveau contexte, influence et « convainc » ses élèves dans ce sens-là. On peut prendre l'exemple d'Eléonore Billy, pour qui la passion fait tout :

« Bien sur les gens sont intéressés de connaître mon parcours mais c'est toujours un intérêt curieux car peu connaissent l'instrument et donc ils se demandent comment j'en suis arrivée là ! Mais je n'ai jamais eu besoin de justifier quoi que ce soit. Je parle seulement de ma passion dès que j'ai entendu le son du nyckel et puis mon parcours qui a suivi découle de cette passion. Tout est parti d'un hasard, d'une rencontre et puis la vie fait le reste ! ».

On peut penser aussi à Jean-Michel Veillon en Bretagne, qui, s'il n'était pas la première personne à utiliser une flûte traversière irlandaise, est un musicien qui a « fait école », tant son jeu a séduit et convaincu. C'est quelqu'un qui a beaucoup enseigné à une période, surtout en stages, et aujourd'hui on trouve des flûtistes qui jouent et enseignent un peu partout, dans son secteur et dans le reste de la Bretagne, sans que cette pratique ne soit remise en question – l'instrument est maintenant adopté dans la musique bretonne. Lui-même raconte assez bien comment il a fallu qu'il se convainque en premier de la pertinence de son jeu :

« je n'ai jamais vraiment joué la musique bretonne comme la musique irlandaise. Peut être un tout petit peu à la flûte au début, mais ça ne me satisfaisait pas, parce que quand même, j'étais sonneur de bombarde, avant d'être flûtiste. Au début, je jouais de la flûte pour la musique irlandaise. (...) dans Kornog, alors là, je me suis dit, bon, arrête de contourner le problème : est-ce que je vais jouer de la musique bretonne à la flûte ou non. Et c'est plein de gens, autour de moi, qui m'encourageaient à le faire. Chaque fois que je me suis mis à jouer un air breton, à la flûte en faisant attention au style et tout, j'ai été encouragé. Les gens m'ont dit « c'est vachement bien ». C'est comme ça que je m'y suis mis. Mais, pour faire ça, il a fallu que je réalise que « musique celtique », ça brouillait les pistes. Qu'il y avait musique gaélique, donc Irlande, Ecosse, et musique bretonne qui est quand même très à part. (...) Et maintenant, c'est clair que si je joue de la musique irlandaise, je me rends bien compte que c'est un état d'esprit différent de la musique bretonne. »

Au quotidien, faire du « cours » un moment d'échange où les attentes des élèves sont prises en compte est également indispensable à la construction de sens. Il est facile d'imaginer que les motivations des élèves à jouer de tels instruments sont très variés. Cela peut être la curiosité, voire la passion pour une culture en général, pour un grand musicien en particulier, ou simplement pour un « son » spécifique. Parfois c'est l'envie de découvrir un instrument proche d'un autre déjà pratiqué (par exemple si un violoniste s'intéresse à la lyra, un batteur aux tablas...) ou d'adapter un répertoire connu sur un nouvel instrument. Ou encore c'est simplement l'apparence de l'instrument et sa « mythologie » qui ont séduit. La démarche des élèves peut aussi être motivée non par l'instrument et son répertoire, mais par la forme qu'en prend l'enseignement : oralité et absence de solfège, cours collectifs... différents aspects peuvent attirer un public parfois rebuté par l'apprentissage de la musique dans les institutions. Raphaëlle Frey-Maibach en a fait l'expérience : « la recherche d'une pratique festive collective, la possibilité de pratiquer un instrument sans passer par la maîtrise du solfège, l'improvisation libératrice, sont autant de stéréotypes cataloguant les musiques traditionnelles. Si de surcroît elles sont extra-européennes, elles revêtent un aspect supplémentaire de séduction : le dépaysement allant de pair avec l'oubli des contraintes de notre société. »¹ De ce fait, « la fréquentation des cours, le plus souvent non institutionnels, est le fait d'un public adulte conscient à un certain niveau de ses choix culturels. Ces éléments constituent de véritables enjeux dans la mise en place d'une pédagogie. » Car le formateur ne peut évidemment passer à côté d'une certaine « individualisation », et en tout cas d'une adaptation de la réponse à son public s'il

souhaite que l'apprentissage prenne tout son sens pour chacun. Face aux représentations des élèves qui viennent vers elle pour découvrir une musique cubaine souvent stéréotypée, Raphaëlle Frey-Maibach explique comment elle essaye de déjouer le « malentendu culturel » entretenu sur ce répertoire par médias, agences de voyage et autres.

« Chaque année je commence donc par essayer de préciser le plus possible les objectifs de ma démarche pédagogique. Le répertoire qui m'a séduit, le corpus *afro de Cuba*, ne fait que très peu partie des aspects cubains mis en exergue par le phénomène *latino*. La globalité, percussions, chants et danses, toujours surprenante pour les néophytes n'a évidemment pas la priorité dans leur démarche initiale. Ce n'est que progressivement que je les amène à reconsidérer cette globalité, le fait que je la pratique moi-même me permet de donner systématiquement les références dansées et chantées des polyrythmies abordées, créant ainsi un contexte que j'estime plus adapté pour la compréhension de ce corpus. »²

C'est encore l'enseignant qui va ouvrir la porte d'une « transculturalité » et faciliter à ses élèves la pratique de cet instrument d'origine étrangère dans leur propre milieu. Cela passe par l'adaptation du répertoire de l'instrument, voire l'invention d'un nouveau répertoire, lui permettant ainsi de s'insérer dans des pratiques déjà ancrées dans son terrain d'adoption – et permettant à ceux qui en jouent de se retrouver sur un pied d'égalité avec d'autres musiciens. Pour Raphaëlle Frey-Maibach, c'est à l'enseignant européen de légitimer ses élèves dans leur pratique,

« d'avoir une vision globale et d'éclairer ses élèves sur le chemin de la découverte et de la création consciente d'une pratique métisse. Cette orientation permet sans aucun doute de rendre plus accessible l'ensemble des composants d'une culture. L'accès aux sources s'en trouvera ainsi facilité et s'effectuera sur le mode de l'échange, favorisant un réel enrichissement artistique et culturel des deux parties. Les évolutions stylistiques seront d'autant mieux perçues, que le système d'apprentissage aura posé comme conditions essentielles le principe de la variation dans la recreation artistique. La reproduction à l'identique du chef-d'œuvre ne peut en aucun cas tenir lieu d'objectif. La connaissance du contexte est certes primordiale, mais doit avant tout rester au service de la création artistique »³.

La démarche du musicien expatrié Mamadou Coulibaly est comparable, pour lui aussi il faut « recréer » et adapter aux circonstances pour donner du sens : « En Europe, il ne s'agit pas évidemment de faire comme on le fait en Afrique. J'essaie, progressivement de leur donner un produit fini, je recrée en fait quelque chose qui est propre à moi, que j'adapte à partir de mon expérience africaine. (...) Et donc le travail que je fais ici, bien sûr c'est sur les instruments africains... Mais je n'ai pas tellement envie de faire la même chose, parce que je n'ai pas le contexte. Je pars de l'idée... »⁴.

De la même manière, la construction en commun d'objectifs est un autre outil qui permet de structurer l'apprentissage et la pratique des élèves et de les relier à leur

¹ R. Frey-Maibach, *op. cit.*, p. 27.

² *Id.* p. 29.

³ *Id.* p. 32.

⁴ Propos de Mamadou Coulibaly, in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, *op. cit.*, p. 53.

environnement social. Par exemple à la Folie musique, c'est la perspective de la représentation à la dixième séance devant d'autres groupes qui ont suivi d'autres cycles qui est un des moteurs du travail collectif – lequel s'insère en général également dans un projet à l'année de la classe (actuellement ce qu'on appelle les Itinéraires de Découverte). Dans des cours associatifs il s'agit souvent de prestations publiques du groupe d'élèves, participation à la vie du quartier, à la fête de la musique, organisation d'un bal, de soirées thématiques... Mais cet objectif peut aussi être l'organisation de rencontres avec d'autres musiciens, soit issus de la culture dont il est question, soit eux aussi apprentis, ou encore un voyage dans le pays référence, la fabrication d'un instrument, la participation à un enregistrement...

Le contexte immédiat du cours, le cadre en quelque sorte, demande lui aussi à être modelé – quand il y en a un bien sûr. Cela recouvre le lieu même et sa décoration qui peut être plus ou moins adaptée : au delà du simple confort acoustique, qui n'est pas une constante dans les cours associatifs installés dans toutes sortes de lieux, une décoration adéquate peut favoriser la mise en condition des élèves. Par exemple des tapis orientaux pour pouvoir jouer au sol, des instruments exposés, des affiches annonçant des concerts, évoquant des lieux... Attention cette forme de théâtralisation peut aussi s'avérer excessive, ou tenter d'impressionner pour cacher un déficit de qualification de l'enseignant... mais quoiqu'il en soit elle joue son rôle. Pour ma part je n'ai pas du tout le même souvenir des premiers cours de harpe que je suivais dans l'arrière boutique d'un magasin de jouets et de ceux que j'ai suivi ensuite chez ma professeur, dans une pièce avec plusieurs harpes et d'autres instruments, des miniatures, une belle armoire...

Le contexte immédiat, c'est également la philosophie et les activités de la structure ou de l'association qui accueille cette pratique. On ne vit pas de la même manière un cours de gamelan dans une pièce contiguë au prestigieux musée de la musique de la Cité de la Villette qu'un stage de kanun ou de oud dans un village crétois au *Labyrinth Museum*, musée constitué de la magnifique collection d'instruments orientaux de Ross Daly et où le soir les stagiaires peuvent ouvrir les vitrines et essayer les instruments... Le ressenti n'est pas le même pour un stage de musique suédoise organisé dans un centre d'accueil avec beaucoup d'activités annexes : danse, ateliers sur des thématiques culturelles (chants de Noël, langue, cuisine...), que pour un cours de percussion dans une association qui fait aussi de l'alphabétisation et des actions humanitaire... Chacun de ces contextes induit un état d'esprit différent (et s'adresse à un public différent, souvent) et sensibilise à sa manière à la culture concernée, abordée soit plutôt comme un passe-temps, soit comme un objet d'étude quasi ethnographique, soit comme un hobby passionné, soit comme un engagement militant...

Enfin, l'enseignant qui initie à la pratique d'un instrument exotique peut être le relais d'une insertion dans un réseau plus large. Il peut mettre ses élèves en relation avec d'autres musiciens immigrés ou non, informer sur des associations agissant sur la même thématique culturelle ou au contraire sur différentes thématiques musicales, inciter à aller à

des festivals... Autant d'éléments, de rencontres qui vont aider l'apprenti-musicien à se forger le sentiment de partager sa démarche avec d'autres personnes au parcours comparable. Ainsi Eléonore Billy associe-t-elle son enseignement du nyckelharpa aux activités de l'association Connaissance des Musiques Traditionnelles Nordiques, qui rayonne sur toute la France. De la même manière de nombreuses fédérations et réseaux d'associations existent et s'affichent sur les sites *web* – l'Internet est très utilisé pour ces mises en relation.

- **La situation est-elle tellement différente pour le reste des instruments de musique ?**

Au delà du cas des instruments exotiques, on se rend vite compte que pour les instruments de musique traditionnels « français », c'est-à-dire issus des différentes cultures populaires paysannes régionales, ainsi que pour les instruments de musique dits « classiques », « baroques », ou autres, ce problème du décalage existe aussi et des questions similaires se posent. Comment organiser le contexte et quel sens donner à l'apprentissage d'un instrument qui réfère à un milieu culturel différent d'aujourd'hui ? Qu'il s'agisse d'un Requiem, d'un concert symphonique, d'une danse de l'aire neuve ou d'une chanson à faire pleurer la mariée... Au départ destinées à des circonstances et un public particulier, jouées par des musiciens à la formation spécifique, chacune de ces pratiques musicales sont autant de références à une société passée et d'une certaine manière, « étrangère ». Bien sûr on les joue encore aujourd'hui, et c'est une chance, mais pour cela il y a eu dans chacun de ces cas modification, réadaptation des circonstances de jeu, de la formation des musiciens, et même du répertoire. Ne s'agit-il pas là de ce dont nous parlons justement, de réinvention du contexte ? Dans le domaine des musiques traditionnelles plus particulièrement, n'est-ce pas cela que reflètent les nombreuses interrogations, transmises par des colloques, des articles, sur la forme de l'apprentissage, sur la place de la fonctionnalité de la musique dans les écoles de musiques, sur l'immersion, etc. ?

On pourrait même aller jusqu'à dire que par essence, le « cours » fait que l'on enseigne/apprend toujours « hors contexte » par rapport à une pratique donnée (le « en contexte » demanderait de sortir du cours afin de se retrouver totalement immergé dans la pratique, à l'instar de l'apprenti-griot qui suit ses maîtres partout et que l'on voit assis sans jouer sur un coin de natte)... Et de ce fait la question du sens, de l'élaboration d'un contexte qui aide à faire sens, se pose toujours pour l'enseignant. Dans un dossier de la revue *Musique Bretonne* sur l'enseignement musical en Bretagne, le chanteur et pédagogue Charles Quimbert remet en question la notion même d'« enseigner » la musique, rappelant que comme la majorité des musiques traditionnelles, la musique bretonne « ne s'enseignait pas mais se transmettait dans un rapport de maître à élève, à la demande de ce dernier, animé par un profond désir d'imitation, d'identification »¹, et suggérant que même dans le contexte contemporain des « écoles » de musique, « le terme *enseigner* ne convient sans doute pas à ce que nous sommes censés faire, à savoir transmettre un savoir-faire. Nous

¹ C. Quimbert, « La musique s'enseigne-t-elle ? », *Musique bretonne*, n° 181, 2003, p. 14.

sommes censés former des praticiens de la musique et non des musicologues »¹. Cette part trop importante accordée à la théorie dans l'enseignement musical est d'ailleurs selon lui un problème partagé par les professeurs du « classique ». Ayant passé en revue les dimensions de l'oralité et de l'imprégnation dans l'apprentissage traditionnel, avec la part de mythification qu'on leur attribue aujourd'hui, Charles Quimbert propose d'envisager, comme lieu de formation, des « maisons de la musique » plutôt que des écoles de musique, afin de bien concevoir la musique comme une pratique que l'on peut transmettre.

« La difficulté demeure dans le fait de recréer des conditions d'imprégnation dans une école de musique, et bien sûr hors de cette école, par le biais de la vitalité générale de cette dernière. Si nous ne le faisons pas, cette musique restera en quelque sorte étrangère. Au sein de l'école, cela peut passer par de nombreuses heures d'écoute des collectes, par la pratique du collectage, par la participation et donc la mise en place de nombreuses animations, concerts et festoù-noz. (...) L'ensemble constitue la condition sine qua non pour que cet apprentissage ne soit pas une pratique solitaire, ennuyeuse, sans perspective, mais donne l'envie d'atteindre un but (je jouerai comme, je ferai danser, etc.). (...) Sans ce contexte où se brassent jeunes et vieux, émules et confirmés, l'attrait, mais aussi l'appropriation de la musique bretonne comme sienne ne pourra avoir lieu »².

Comme on le voit, la problématique est ici la même que celle que nous avons observée dans l'apprentissage d'instruments venus d'ailleurs. Peut-être que pour les musiques traditionnelles les réponses sont un peu plus faciles à mettre en œuvre, ou du moins peuvent plus facilement s'intégrer à une vie sociale environnante. Mais dans tous les cas il doit y avoir prise de conscience de ces nécessités de l'apprentissage, ainsi qu'une attitude volontariste d'élaboration d'un contexte original pour favoriser la transmission. Et cela autant du côté du formateur que de celui qui apprend. En effet, en se plaçant du point de vue de l'apprenant, on peut aussi considérer qu'au départ il se trouve toujours « déraciné » par rapport à la nouveauté de la musique et de l'instrument. Aider l'apprenti-musicien à donner sens à sa pratique et se construire un parcours est une constante de tout enseignement musical. Si nous voulons filer la métaphore jardinière, plus qu'enraciner sa pratique, notion vaguement teintée d'immobilisme, on peut évoquer l'idée que le musicien-formateur « aide à prendre racine » et aide donc à favoriser un développement immédiat et futur... et dans le cas des instruments déracinés comme dans celui des instruments « du cru », ce qui compte pour que le jardin soit florissant, c'est le terreau d'accueil, ainsi que peut-être le savoir-faire des jardiniers !

¹ *Id.*, p. 15.

² *Ibid.*, p. 18.

Conclusion. Retour sur ma propre pratique

Lorsqu'ils sont pratiqués en France, les instruments de musique alors dits « du monde » se retrouvent, fatalement, déracinés de leur milieu culturel. De la même manière, s'ils y sont enseignés, c'est hors de leur contexte d'enseignement habituel. Mais nous avons vu que cette notion de contexte recouvre plusieurs dimensions, allant du contexte socioculturel général à la relation qu'entretiennent l'apprenti et son formateur, en passant le statut social du musicien, la fonction de la musique, la forme de l'apprentissage, les attentes familiales... A chacun de ces niveaux, le rapport entre le contexte et l'expérience de l'élève détermine une construction de sens, une cohérence de l'apprentissage de la pratique musicale. En travaillant sur le caractère « hors contexte » des instruments déracinés, nous avons constaté que ce que met en œuvre pédagogiquement l'enseignant d'un instrument déraciné pour le « recontextualiser » s'apparente largement à la démarche de tout formateur au jeu d'un instrument de musique. Dans l'enseignement musical, il y a toujours une part de « hors contexte » par rapport à la pratique musicale.

Il en va de même dans mon quotidien de professeur de musique traditionnelle à la harpe celtique. D'une part j'ai un rapport particulier au contexte « musique traditionnelle de Bretagne », dans la mesure où c'est un instrument récemment arrivé en Bretagne, et sur lequel il n'existe de toute manière pas de tradition de jeu. Adaptation d'un répertoire, technique de jeu, relation avec les autres instruments, choix pédagogiques dans la transmission... tout s'invente progressivement, et c'est ce qui me passionne depuis plus de dix ans. L'image assez stéréotypée de la harpe celtique induit également très souvent un décalage entre les attentes de mes élèves et la réalité de la pratique que je leur propose, un peu comme la surprise des amateurs de musique cubaine découvrant une musique bien plus complexe qu'ils ne l'imaginaient... De la même manière que ce qu'évoquait Raphaëlle Frey-Maibach, il me faut aider mes élèves à construire progressivement un regard sur leur instrument et sur la musique abordée, en faisant appel au contexte immédiat environnant (les autres musiciens, les activités de l'école, la musique en Bretagne...). Après avoir ces dernières années beaucoup travaillé sur une technique de jeu et d'arrangements à la harpe adaptée à la musique bretonne, sur la place du chant dans l'apprentissage, sur le jeu d'ensemble et les cours collectifs, c'est précisément autour de ce rapport au contexte d'apprentissage et à l'environnement immédiat que je souhaite développer ma pédagogie actuellement. Ce sont des actions que pour certaines je mène déjà, mais je souhaite les étendre et les rendre plus cohérentes les unes par rapport aux autres : plus de mise en relation avec des élèves d'autres instruments, intégration à une « vie » (éventuellement à construire) de l'école ou de l'association, et au delà à une vie locale en participant à diverses manifestations, prise de conscience du milieu culturel musical ambiant en Bretagne, montage de projets, stages, concerts... Le terrain d'action est vaste et motivant.

Bibliographie

ALBERA Philippe, « Les leçons de l'exotisme », *Nouveaux enjeux. Cahiers de musiques traditionnelles*, n°9, Genève : Georg Editeur, 1996, pp. 53-82.

ARNAUD Gérald, « La parole du fleuve : les harpes d'Afrique centrale », *citée musique – journal de la citée de la musique, Hors-s erie*, 1999.

BARBEDETTE Ho la, *La Folie Musique au Parc de la Villette. Rapport de stage en entreprise*, Cefedem Bretagne-Pays de la Loire, novembre 2004.

BARBEDETTE Ho la, *La notion de musique celtique en Bretagne dans les années 1990*. Mémoire de maîtrise de sociologie, U.H.B. Rennes II, 2001-2002.

BOURS Etienne, *Dictionnaire thématique des musiques du monde*, Paris : Librairie Arth me Fayard, 2002.

CLER Jérôme, *Musiques de Turquie*, Citée de la Musique/Actes Sud, 2000.

(Coll.), « *Les musiques du Monde en question* », *Internationale de l'imaginaire*, n°11, Arles, co d. Actes Sud – Leméac (coll. « Babel »), 1999.

(Coll.), *L'air du temps. Du romantisme à la world-music*, Parthenay : FAMDT Editions (coll. « Modal »), 1993.

(Coll.), *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, Courlay : FAMDT Editions (coll. « Modal poche »), 1995.

FREY-MAIBACH Raphaëlle, *Musiques traditionnelles afro-cubaines. Eléments d'un mythe et angles d'approches pour l'enseignement*, Cefedem Rhône-Alpes, juin 2002.

HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris : Anthropos – Economica, 1988.

LARTIGOT Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement*, Ed. Van de Velde (coll. « Musique et société »), 1999.

LEANTE Laura, « Love you to. Un exemple de rencontre entre musique indienne et musique pop dans la production des Beatles », *Métissages. Cahiers de musique traditionnelle n  13*, Genève : Georg  diteur, 2000, pp. 103-116.

LE VOT Gérard, « Berlioz écrivain & les musiques « autres ». Réflexion sur l'exotisme et la « surdité musicale » en France à l'époque romantique », in. *A la croisée des chemins. Musiques savantes – musiques populaires. Hommage   George Sand*, Courlay : FAMDT Editions (coll. « Modal poche »), 1999, pp. 50-69.

MORGANT Armel, « Ocora. La plus grande collection de musiques traditionnelles du monde », *Musique Bretonne n  187*, 2004, pp. 34-35.

QUIMBERT Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », *Musique bretonne*, n° 181, 2003, pp. 14-19.

ZANETTI Vincent, « De la place du village aux scène internationales. L'évolution de *jembe* et de son répertoire », *Nouveaux enjeux. Cahiers de musiques traditionnelles n°9*, Georg Editeur, (coll. « Ateliers d'ethnomusicologie »), 1996, pp. 167-187.

Références discographiques

Citées dans ce travail :

ABOU KHALIL Rabih, *Tarab*, enja records, 1993.

The BEATLES, *1967-1970*, EMI records, 1993.

BOUFFARD Patrick, *Transept*, Modal Plein jeu, 2001.

KETAMA, DIABATE Toumani & SOTO José, *Songhai 2*, Rykodisc/Nuevo medio, 1994.

LO'JO, *Ce soir là...*, Emma Production, 2003.

MARCHAND Erik et les Balkaniks, *Pruna*, Le Chant du Monde 2004.