

CEFEDM BRETAGNE PAYS DE LOIRE

D.E Musique traditionnelle

**La transmission de la musique traditionnelle,
de la société rurale aux écoles de musique :
« Le traditionnel est-il soluble dans l'institution ? »**

Luc Danigo

Année 2005

Sommaire

Introduction

I – La tradition orale dans la société rurale.....p 4

A – L'imprégnation

B – la transmission orale

C – L'autodidaxie

D – la transmission de maître à élève

E – L'apprentissage en famille

F – Un enseignement corporatif au sein de la ménestrandise

II – La transmission de la musique populaire

à l'apparition de la société

contemporaine..... p 11

A – Les pionniers, les militants

B – Heurs et malheurs de l'enseignement associatif

III – La musique traditionnelle face

à l'ouverture de l'institution aux musiques non-écrites..... p 19

A – L'enseignement artistique spécialisé

B – Des craintes, face à l'entrée dans les établissements agréés

C – De nouveaux enjeux, de nouveaux espoirs

IV – L'enseignement de la musique traditionnelle à l'épreuve de

l'intégration..... p 28

A – Diverses fortunes, à travers trois exemples choisis

B – Des conditions de réussite de l'intégration

conclusion

Introduction

« [...] des concours de binious sont maladroitement organisés : en général, on ne choisit comme membres du jury, que des musiciens incapables de connaître la musique bretonne ; on oublie que le biniau est une musique spéciale, qu'aucun conservatoire n'enseigne, ni n'enseignera jamais... » François Jacob, *Les Binious et les bombardes*, 1923

La musique traditionnelle ne pourrait donc pas être enseignée dans une école de musique ? Certains, comme François Jacob au début du XX^{ème} siècle, le pensent. Pourtant, la musique populaire de tradition orale européenne aurait pu s'éteindre (comme cela s'est produit dans plusieurs régions du monde, avec la disparition de la société rurale à laquelle elle était intimement liée) si des musiciens, des militants, des acteurs culturels, n'avaient poursuivi et sa transmission. Cela s'est fait tout d'abord de façon empirique, puis au moyen d'un enseignement de plus en plus organisé.

Depuis la fin du XX^{ème} siècle, la musique traditionnelle est enseignée dans plusieurs écoles de musique institutionnelles, ce qui a suscité et suscite encore une controverse entre les promoteurs de cet enseignement, ceux qui refusent purement et simplement cette nouvelle donne ou qui, pour diverses raisons, s'en méfient.

Pour examiner ces différents points de vue, nous avons choisi de tenter d'éclairer quatre questions principales :

Comment, et dans quelle société a évolué la musique traditionnelle jusqu'à notre époque ?

Quelles furent les conditions du renouveau de sa transmission ?

Quelles ont été les réactions face à l'ouverture de l'institution à ces musiques ?

L'enseignement de la musique traditionnelle peut-il intégrer l'institution sans dommage ?

I – La tradition orale dans la société rurale

1ere partie : la tradition orale dans la société rurale.

A - l'imprégnation

Nous allons ici évoquer plusieurs facettes de la transmission de la musique traditionnelle dans son milieu d'origine, c'est à dire la société rurale telle qu'elle était jusqu'aux grands bouleversements du XX eme siècle.

Dans la société rurale traditionnelle, la musique est omniprésente, au même titre que les sons du quotidien. Le chant est toujours présent lors des travaux agricoles, lors du transport de troupeaux. Les jeunes se confectionnent des instruments de fortune pour en jouer tout en gardant les bêtes des journées durant. Tout ceci compose un substrat culturel fertile, où tout morceau de musique aura un « air de déjà vu », le répertoire traditionnel (qu'on appelle pas encore ainsi) régnant sans partage. Dans ces conditions, l'apprentissage par imitation est quelque chose qui semble parfaitement naturel. Il en est de la musique comme du geste (nombreux sont les danseurs et les chanteurs qui ont appris par simple observation, ayant l'impression « d'avoir toujours su »). Ce processus perdure de nos jours dans certains domaines, comme la transmission du répertoire enfantin, issu de la « culture des cours de récréation » : le processus d'apprentissage comporte une phase d'imprégnation passive, puis d'appropriation, souvent sans que l'enfant ait l'impression d'avoir « appris quelque chose ». c'est un apprentissage par le jeu (répétition d'une même comptine sur toute une « carrière » d'écolier de primaire (environ cinq ans). En ce qui concerne la technique instrumentale, elle s'élabore à partir de cette imprégnation, par observation, par essais successifs (nous aborderons plus loin le rôle d'un éventuel maître d'instrument). Voici par exemple la définition que donne Yves Defrance du violoneux : « Joueur de violon dont le savoir est acquis oralement, souvent empiriquement, dont le savoir-faire est expérimenté « sur le tas ».¹

Certains instrumentistes actuels font le choix de transmettre de cette façon, à la faveur du regain des musiques traditionnelles de ces trente dernières années, comme le montre ce témoignage de Jean-Luc Revault, jeune violoneux contemporain : « J'ai croisé John Wright sur mon chemin. Lui, il ne m'a pas dit

¹ Yves Defrance : La geste violoneuse de Bretagne. *Violon populaire, le caméléon merveilleux*. Ed Modal. P.155

« fais –ci ou fais-ça », on a joué ensemble et, par imprégnation, on a trouvé plein de choses. »¹

L'imprégnation, quand elle atteint un certain point, accélère l'apprentissage, réduit souvent le rôle du professeur à celui d'accoucheur. Voici ce qu'en dit Shermin Movaffaghi, musicien iranien : « Autrefois, quand un individu voulait apprendre la musique, il était déjà plus ou moins imprégné de mélodies traditionnelles populaires ou savantes. [...] Le cas où un élève totalement ignorant se mettait à la musique sous la direction d'un professeur devait être très rare ».²

On peut noter que, dans cet état de choses, une technique peut être apprise, mais qu'elle n'est pas toujours enseignée à proprement parler. La force de l'imprégnation était telle dans la société traditionnelle que les apprentissages semblaient se faire tout à fait naturellement, on apprenait à danser, à chanter, comme on apprenait à marcher.

B - La transmission orale

L'oralité est fondatrice de la pratique culturelle de la société rurale, ainsi que l'ont constaté les chercheurs qui l'ont étudiée sur le terrain :

« Force est de constater qu'ici aussi [en Haute-Cornouaille, ndlr], la tradition s'est montrée autre chose qu'une observation pure et simple [...] la tradition altère, mais aussi enrichit et améliore ». Constate Jean-Michel Guilcher.³ Le répertoire subit de ce fait quantité de variations instillées par les interprètes qui se l'approprient. La reconnaissance par la société dont le danseur, le chanteur, le sonneur font partie fixera la limite de la liberté de ce dernier.

Le processus de transmission orale est bien identifié : « Par imprégnation et imitation, mais aussi avec un certain degré d'improvisation et de créativité, les membres de la communauté s'approprièrent [les] gestes et techniques d'expression. le musicien apprenait les airs « d'oreille », «(c'est à dire de routine) [...] c'est la répétition globale des mélodies en vue de l'obtention d'un son désiré qui constitue donc l'essentiel de l'apprentissage. Comment expliquer dès lors que

¹ Interview de Jean-Luc Revault par Jean-François Vrod : les violons de la Bouèze. Violon populaire, le caméléon merveilleux. Ed Modal P.198

² « La musique persane », Laterza Emilio, Movaffaghi shermin ? site internet consulté le 27 / 10 / 95

³ Guilcher Jean-Michel, La tradition populaire de danse en Basse-Bretagne, ed.Mouton, 1963, p XVIII / XIX

certaines mélodies traditionnelles de structure complexe ont été assimilées intégralement d'une manière orale par beaucoup d'anciens musiciens ? Le répertoire traditionnel est constitué de nombreux chants à structures simples et répétitives. Cette structure est répétée autant de fois que le désirent le musicien ou les danseurs. En effet, la musique de tradition orale est largement destinée à faire danser. L'expression des morceaux joués est étroitement liée au mouvement induit par la danse [...] un autre trait majeur des musiques de tradition orale tient dans leur facilité à permettre des variations. Cette tendance concerne la musique, le chant et aussi la danse [...] chaque musicien, en se faisant l'interprète d'une mélodie, apporte une variante, une ornementation qui lui est propre, le libérant ainsi de la simple copie. » : d'après le mémoire de Gilles Rougeyrolles, soutenu pour l'obtention du CAFIPEMF session 98 / 99 site internet de l'iufm midi pyrénées

Nous avons dans l'extrait qui précède plusieurs des caractères principaux de l'oralité : imprégnation, imitation, créativité (on imite sans copier tout à fait, phénomène que l'on peut appeler « appropriation »), répétitivité du répertoire, relation fréquente au mouvement. On peut affirmer que c'est l'oralité qui élabore la musique traditionnelle.

L'oralité permet une approche globale, instinctive et sensorielle de la musique, on peut dire qu'elle a façonné la musique traditionnelle.

C - l'autodidaxie

La simplicité formelle de la musique traditionnelle a permis un apprentissage qui s'est déroulé quelquefois sans la médiation d'un professeur.

L'autodidaxie fut souvent pratiquée dans la société rurale traditionnelle, de longues journées à garder les bêtes furent l'occasion, pour les enfants comme pour des adultes, de s'exercer sur des instruments de fortune. La « musique buissonnière » fut l'école de certains sonneurs.

Les revivalistes des années 70 ont persévéré dans ce mode d'apprentissage. Certains possédaient un bagage technique dû à leur formation classique, en école de musique, d'autres ont appris directement leur instrument en même temps que le répertoire traditionnel, par tâtonnements (ce fut le cas notamment des pionniers du renouveau du violon en Basse-Bretagne, comme

Jacky Molard, Pierrick Lemou ou Christian Lemaître, qui ont commencé à transmettre leur savoir, dès les années 1980, lors de stages organisés par des structures telles *Ti Kendalc'h*, Le centre *Amzer nevez*, l'association *Mod all* à La Chapelle neuve, dans les Côtes d'Armor).

D - La transmission de maître à élève

Un enseignement structuré a existé dans le monde rural, de jeunes musiciens ont pu bénéficier des leçons d'un maître.

Le déclin de la société traditionnelle s'accompagne du recul de la transmission par imprégnation, la musique étant de moins en moins présente au quotidien. Dès la fin du XIXe siècle, la pratique du chant diminue dans certaines régions, tandis que la musique instrumentale connaît un essor. L'autodidaxie, très vivace auprès des instrumentistes, n'est pas néanmoins le seul moyen d'acquérir le savoir-faire musical, et de nombreux sonneurs (de binioù / bombarde, mais aussi d'accordéon, de clarinette, de violon..) se forment aux côtés d'un « maître ».

Cette pratique est monnaie courante en scandinavie, où les styles locaux découlent le plus souvent d'un musicien particulier dont se réclament plusieurs disciples, qui voient leur pratique validée par la conformité à ce style¹.

Les moyens d'apprentissage dans ce rapport de maître à élève comportent tous les caractères de la transmission orale : écoute, imprégnation auprès du professeur, appropriation, re-création. Jusqu'au début du XXe siècle, tout se passe comme si l'élève portait déjà la musique en lui : « l'imprégnation accélère grandement les choses », témoignent les violoneux de La Boueze. Le travail du pédagogue consiste alors à accompagner l'apprenant dans son processus d'appropriation de la matière traditionnelle, de réunir les conditions (répétitions, pratique en public ...) pour que s'opère la synthèse, il « conduit » l'élève. Après la première guerre mondiale, le déclin de la tradition s'accélérait, les sonneurs et musiciens ruraux deviennent de plus en plus les dépositaires du répertoire traditionnel.

L'enseignement rétribué est attesté à de nombreuses reprises, l'élève étant véritablement un apprenti ; il partage la pratique du maître, sonnait avec lui dans les assemblées, apprenant le « métier » sur le tas, tout en s'imprégnant du savoir-

¹ Yver Jean-Pierre, *Quand mille flocons font boule de neige ... ou la transmission des musiques traditionnelles en Suède*, *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, ed FAMDT 1994, p 6

faire de son professeur (les gains étant alors empochés en partie ou en totalité par ce dernier, en échange de la transmission de son savoir).

E - L'apprentissage en famille

Le patrimoine musical s'est fréquemment transmis au sein de la cellule familiale.

Une famille de musiciens constitue souvent un milieu privilégié où l'émulation et l'imprégnation peuvent se montrer très vivaces. Ce fut souvent le cas dans le passé, en Bretagne par exemple : Il est fait mention dans l'ouvrage *Musique Bretonne*¹, parmi de nombreux autres exemples, des familles Donnio, Le Sciallour, Labbé... et notre époque en connaît également (familles Paranthoën dans le Morbihan, Diquelou dans le Finistère, à la différence notable que les enfants de ces sonneurs ont fait un apprentissage poussé en école de musique). Cette transmission dans l'intimité de la famille a connu, dans le passé, un pendant organisé, planifié, avec les corporations ménestrières.

F - Un enseignement corporatif au sein de la ménestrandise

Dès la fin du moyen-âge, des corporations de ménestriers (musiciens de tradition orale) s'organisent dans plusieurs régions de France et d'Europe, phénomène qui perdure jusqu'au XVIIIe siècle. La transmission du répertoire et du savoir-faire, y est organisé en un système d'apprentissage : l'élève (l'apprenti) est placé chez un maître (il est souvent hébergé par ce dernier) qui lui transmet son savoir, aussi bien musical que professionnel (si le maître, exerce conjointement les professions de musicien et de tisserand, l'élève apprendra les deux activités auprès de lui). Les périodes d'apprentissage s'étalent sur des périodes allant de trois à sept ans, parfois plus, et les leçons sont quotidiennes.

Cette formation organisée diffère bien-sûr de ce que l'on sait de la transmission dans la société rurale, mais les caractères majeurs sont bien les mêmes : imprégnation (qui est ici favorisée par l'intimité voulue entre le maître et l'élève), oralité. L'innovation, à cette époque, consiste en la planification, l'organisation de l'enseignement².

¹ *Musique Bretonne, Histoire des sonneurs* de tradition, collectif, Le chasse-marée / Ar men, 1996 p 278 à 293

² Charles-Dominique Luc, *Les ménestriers français sous l'ancien régime*, de Klincksieck, 1994

La tradition, par les vecteurs que nous venons de voir, s'est enrichie au fil des siècles, ce qui en a complexifié les codes (un long processus était nécessaire pour être apte à devenir sonneur). Le déclin du monde rural a marqué la quasi-disparition de nombreux éléments qui en favorisait l'assimilation (imprégnation, oralité à l'avènement de la société de l'écrit). Cependant, la pratique musicale populaire, mise à mal par l'évolution de la société, n'a pas pour autant disparu.

II – La transmission de la musique populaire à l'apparition de la société contemporaine

2eme partie : De nouveaux moyens pour transmettre la musique traditionnelle

Des musiciens, des chanteurs, des danseurs qui ne pouvaient pas se résoudre à regarder mourir une pratique culturelle à laquelle ils étaient viscéralement attachés ont trouvé, à l'avènement de la société contemporaine, de nouvelles ressources pour en assurer la pérennité. Nous allons examiner les conditions de ce renouveau à l'aide d'exemples recueillis en France, et principalement en Bretagne.

A - Les pionniers, les militants

1 - Sauver la musique traditionnelle

Face au recul de la société traditionnelle et de la pratique culturelle qui lui était liée, les projets d'organisation de l'enseignement de la musique populaire émergent dès le milieu du XX^e siècle, par exemple, en ce qui concerne la Bretagne : création de la B.A.S (Bodadeg ar Sonerion, *assemblée des sonneurs*) en 1943, par Polig Montjarret, qui regroupa autour de lui « quelques jeunes sonneurs isolés, privés de conseils et réduits à ressasser un répertoire de quelques airs seulement »¹ du *Scolaich Beg an Treis* (centre accueillant des stages d'instruments traditionnels) au début des années 60, de SKV (Sonerien ha Kanerien Vreiz, *Sonneurs et Chanteurs de Bretagne*) et le Centre Breton d'Art Populaire dans les années 70, sans oublier la confédération *Amzer Nevez* qui tenta, dans les années 80, l'aventure d'un Conservatoire Régional de Musique Bretonne (ce projet, était déjà en germe dès 1959, avait clairement pour but de « sauver la musique bretonne » comme l'affirmait Polig Montjarret).

Dans les années d'après 68, les folks clubs et les structures d'éducation populaire créent partout en France des ateliers d'instruments traditionnels, le plus souvent encadrés par des amateurs (l'explosion des cours d'accordéon diatonique de ces vingt dernières années peut en témoigner).

¹ *Ar Soner*, n° 264, Hiver 1981

2 - Le pari de la modernité

En 1977, sous l'impulsion de Pierre-Yves Moign et de René Abjean, se crée, à Brest, le Centre Breton d'Art Populaire. Dans le paysage culturel breton de l'époque, il répond, d'après ses initiateurs, à une demande que ni l'institution, ni les groupes folkloriques, ni même les bagadoù ne peuvent satisfaire, au niveau des instruments, en particulier (personne d'autre ne propose de cours de flûte ou de harpe celtique, par exemple). Le projet du centre repose également sur une volonté de coller à la modernité, à l'urbanité : « L'art populaire breton deviendra urbain, ou bien il cessera d'exister », ¹ il refuse le passéisme, préférant transmettre une musique vivante : « La musique populaire s'est maintenue dans un esprit de renouvellement, malgré l'influence de ceux qui voulaient la maintenir telle qu'elle était il y a trente ans ». Les créateurs du *CBAP* constatent que le répertoire traditionnel est devenu absent du quotidien, Gaby Le Bot, responsable de la culture de la municipalité de Brest, le souligne, lors de l'inauguration du centre : « le maçon juché sur son échaffaudage avec son poste à transistors n'a plus besoin de chanter, d'autres le font pour lui ».

Le *CBAP* entend combattre la passivité culturelle avec un véritable projet d'établissement mettant l'accent sur la modernité, l'urbanité, la culture vivante. Bénéficiant de l'aide publique, ses dirigeants expriment cependant une certaine méfiance par rapport à une culture officielle incarnée par l'institution : « Ne recevoir, pour un pays, des influences que d'une seule direction est pour moi un processus de provincialisation culturelle » affirme Pierre-Yves Moign.

Le souci de réfléchir à un enseignement de la musique traditionnelle date donc de plus d'un demi-siècle. Il fut quelquefois axé principalement sur la technique instrumentale, comme le montre le projet du *Scolaich Beg an treis* : « former des formateurs, améliorer le niveau technique des musiciens » ², dans d'autres cas, le loisir et le plaisir de jouer l'emportaient (animation socio-culturelle) mais montra une volonté farouche d'éviter passéisme et folklorisation, d'où une certaine prise de distance avec les groupes folkloriques, coupables aux yeux de certains de figer la tradition par une représentation scénarisée.

¹ Création du Centre Breton d'Art Populaire, Ouest-France, 6 et 7 Mai 1978

² Herri Leon-Ar big et le Scolaich beg an treis, Ar Soner, n°321, Août / Septembre 1992

B - Heurs et malheurs de l'enseignement associatif

Un grand enthousiasme a accompagné la création de ces structures qui remportèrent d'emblée un certain succès. Au fil des années, cependant, des remises en questions se firent jour.

1 - Un enseignement qui trouve son public

A la faveur du revival breton des années 50, l'émergence des bagadoù, créés d'après le modèle des pipe-bands écossais avec un pupitre de bombardes en plus, permet une activité sociale importante : en faire partie, comme faire partie d'une fanfare, est à la portée de toutes les bourses, les occasions de jouer sont nombreuses (l'accent est mis très vite sur la pratique publique), et l'intérêt porté au répertoire traditionnel, alternative à la culture dominante, est source de motivation. Un point important de la réussite des bagadoù : les concours, organisés par la fédération, entraînent une émulation qui accélère la progression technique des sonneurs. On peut dire que les associations bretonnes d'enseignement de la musique traditionnelle ont fait œuvre d'éducation populaire, ce qui explique leur immense succès (les sonneurs de bagad se comptent par milliers de nos jours).

La vague folk des années 70 a suscité une véritable explosion de la demande d'apprentissage d'instruments traditionnels, comme par exemple l'accordéon diatonique qui est, sans doute encore aujourd'hui, l'instrument traditionnel le plus enseigné. Les structures d'éducation populaire ont répondu à cette demande, et un grand nombre d'ateliers s'est ouvert dans les années 80, où ce fut même difficile de répondre à la demande. Plusieurs vocations de musiciens et d'enseignants sont nées de ces ateliers.

La demande n'a cessé de croître au fil des années, et la pratique d'un instrument traditionnel a dépassé la sphère de militants culturels où elle était apparue.

2 - Des difficultés apparaissent, des inquiétudes surviennent

L'amateurisme souvent pratiqué dans les Maisons pour Tous et les établissements de ce type n'a pas toujours permis d'assurer un enseignement de qualité, que l'absence, le plus souvent, de projet pédagogique n'a pas pu contrebalancer, dès lors, l'enseignement s'est souvent limité à la technique de l'instrument, ce qui a entraîné quelquefois un académisme paradoxal, dans un enseignement qui se veut alternatif, ce que Xavier Vidal, coordinateur de l'Ecole de musique traditionnelle du Lot, a constaté : « L'enseignement des musiques traditionnelles s'est rendu coupable d'académisme, à trop se limiter au côté instrumental de l'apprentissage, et cela dans l'enseignement associatif des années 80 »¹

Cet apprentissage focalisé uniquement sur l'instrument a entraîné quelquefois une certaine stérilité de la pratique.

¹ Un enseignement de la musique traditionnelle dans le Lot, Pastel, n°12, Printemps 1992, p.6

La connexion avec le terreau de la tradition ne s'est pas toujours faite et ces musiciens amateurs, pourtant importants en nombre, sont souvent restés à la marge d'une tradition vivante en pratiquant une musique relativement figée, ressassant souvent les mêmes thèmes sans que l'appropriation ne se fasse (on connaît tous quelques rengaines reprises par nombre d'accordéonistes en tous points du territoire). L'écrit, par le biais de la tablature, ayant quelquefois remplacé l'apprentissage oral, un ensemble d'automatismes plus ou moins perfectionnés se sont substitués à une appropriation des thèmes par les apprenants.

Patrick Malrieu, fondateur de Dastum, association de collectage et de valorisation du répertoire traditionnel le déplorait en 1983 : « Il faut bien reconnaître que les reproches qui peuvent être faits à ces groupes [les groupes de fest-noz de l'époque, ndlr] s'adressent en tout premier lieu à l'enseignement et l'éducation. On ne peut attendre dans un pays où l'on a négligé l'enseignement musical [...] des miracles d'originalité et d'identité dans l'expression. Et ceci reste vrai tant que les seules écoles de musique traditionnelle seront marginales et souvent bénévoles.»¹

Une certaine partie de la formation des musiciens traditionnels de l'époque contemporaine fut assurée par les groupes folkloriques, comme cela s'est beaucoup pratiqué dans le centre-France (Auvergne, Limousin). Cet enseignement, axé principalement sur le spectacle, a souvent eu pour effet de figer le répertoire en le coupant de sa source, créant en même temps une mauvaise image de marque de la tradition, ce qui éloignera pour un temps le jeune public.

La renaissance de la pratique instrumentale des années 70 s'est heurtée à l'accélération du déclin de la société rurale, entraînant avec elle le recul brutal de la culture traditionnelle pendant la décennie suivante. La Bretagne fut relativement préservée de ce phénomène, la tradition étant relativement bien ancrée, mais le centre-France, où pourtant le mouvement folk avait fait beaucoup d'adeptes, subit durement cette désaffection: « le milieu rural, en Corrèze, est totalement déculturé par endroits » affirme Olivier Durif dans les années 90²

Depuis une trentaine d'années, le militantisme et le bénévolat ne cessent de reculer or, ils ont longtemps constitué l'assise de la pratique de la musique

¹ Malrieu Patrick, Histoire de la chanson populaire bretonne, Dastum et Skol, 1983, p.84

² Rencontre avec Olivier Durif, site internet du CMTRA, 27 10 2005

traditionnelle. Les associations connaissent les pires difficultés à assurer leur mission alors que la demande artistique subsiste.

Le manque de moyens financiers a quelquefois découragé les bonnes volontés : en 1984, le Conservatoire régional de musique bretonne, où 500 élèves suivent des cours, est contraint à la fermeture, et au licenciement de son personnel. Par ailleurs, pour pouvoir fonctionner sans pratiquer des tarifs prohibitifs, les structures d'éducation populaire doivent généraliser l'usage des cours collectifs, de quatre, voire cinq élèves par heure (c'est le cas actuellement au Centre Breton d'Art Populaire, dans les Maisons pour Tous à Brest et à Landerneau).

La charte de l'enseignement artistique spécialisé reconnaît explicitement l'action importante, mais aussi les faiblesses des structures d'enseignement associatives : « les établissements de droit privé [...] ont été des lieux d'expérimentation dans certaines disciplines artistiques et ont souvent permis l'instauration de relations avec d'autres publics que ceux des établissements gérés directement par les collectivités locales. La qualification de leurs personnels reste cependant trop insuffisante et leur politique tarifaire, parfois mal maîtrisée, contribue à exclure les publics qu'ils avaient d'abord attirés ».¹

L'organisation de la formation en musique traditionnelle est devenue une nécessité urgente compte tenu des difficultés de l'enseignement associatif, et des errements du passé : « je garde encore très vif le souvenir cuisant de nos déconvenues des années 70 [...] euphorie, mais recul très net ensuite, le mouvement s'est dilué par manque de structuration. » Pierre Corbefin, directeur du Conservatoire Occitan en 1991² L'histoire du conservatoire occitan épouse d'ailleurs une évolution vers plus de structuration : l'enseignement des débuts n'était pas organisé (pas de cursus, ni même de niveaux autres que « débutants » et « non-débutants »), l'enseignement collectif se faisait par la force des choses. Les apprenants trouvaient rarement une réponse à leurs interrogations spécifiques. Cette école a introduit la notion de cursus à partir de 1992, l'enseignement y fut planifié, progressif et organisé dans le temps, ce qui garantissait, aux yeux de leurs promoteurs, une meilleure répartition des élèves au

¹ Charte de l'Enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, Ministère de la culture et de la communication, Lettre d'information n°80

² Corbefin Pierre, Les II emes assises nationales de la musique traditionnelle, *Pastel* n°4, p.11

sein des différents groupes, pour que ces derniers puissent recevoir l'encadrement le mieux adapté.

La continuité de la transmission de la musique populaire de tradition orale a été un pari difficile face aux mutations de la société. Mais sa disparition complète a pu être évitée contre vents et marées. A la fin du XX^{eme} siècle, le souci de réfléchir à l'enseignement des musiques traditionnelles connaît une nouvelle audience avec la fin du monopole de la musique classique au sein de l'institution musicale française.

III – La musique traditionnelle face à l’ouverture de l’institution aux musiques non-écrites

3eme partie : L'institution ouvre ses portes aux musiques non-écrites

Dans les années 1980, un vent de réforme souffle sur l'enseignement artistique spécialisé, ce qui se traduit notamment par une ouverture à d'autres esthétiques que la culture classique. Certains enseignants, chercheurs et musiciens traditionnels y voient la possibilité d'ouvrir une ère nouvelle pour l'enseignement de la musique traditionnelle, d'autres, au contraire, réagissent avec méfiance, voire avec hostilité.

Après une brève présentation de l'enseignement institutionnel, de ses enjeux et des critiques, parfois virulentes, dont il fait l'objet à l'heure où sa mutation est en marche, nous nous interrogerons sur les inquiétudes que suscite la possibilité, pour les musiques traditionnelles, d'y être représentées. Enfin, nous nous intéresserons aux enjeux que cette situation nouvelle peut représenter pour l'enseignement des musiques de tradition orale.

A - L'enseignement artistique spécialisé

Nous entendons pas « enseignement institutionnel », celui des écoles de musiques agréées : Ecoles Municipales de Musique, Ecoles Nationales de Musique, Conservatoires nationaux de Région et les deux Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique. Leur rôle est précisé dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé, conçue par la direction de la musique et de la danse (DMDTS).

La charte reconnaît trois objectifs principaux à l'enseignement artistique :

La diversification des disciplines

L'articulation des lieux d'enseignement à la vie artistique locale.

Un partenariat avec l'éducation nationale

Elle insiste aussi sur l'ouverture aux acteurs culturels de la société.

1 - Enjeux de l'enseignement de la musique¹

« La musique est formatrice : oreille, voix, corps, facultés intellectuelles, aptitude à la communication, la formation musicale (si elle ne se limite pas à l'étude de la notation) est transversale, c'est une voie ouverte à l'acquisition d'une liberté de penser et d'agir. » indique Claude-Henri Joubert. Cependant, il ajoute plus loin : « Mais notre société situe plus volontiers la musique du côté du divertissement. Dommage que la musique ne soit considérée que comme un art ».

2 - Une institution souvent critiquée

L'enseignement institutionnel est quelquefois l'objet de critiques, parfois virulentes. Dans son mémoire de DEA intitulé L'Ecole de musique reste à inventer le professeur de pédagogie Eddy Schepens pointe certains travers. Examinons-en certains, d'après ce document.

De façon fondée, ou non, cela relève du lieu commun que de reprocher à l'enseignement institutionnel de la musique sa propension à ne privilégier que l'excellence. En fait, affirme Eddie Schepens, la formation en école de musique serait organisée de façon pyramidale, des écoles de musique municipales à la base, jusqu'au CNSM en son sommet, ce qui veut dire que la sélection accompagnerait les élèves tout au long de leur cursus

La segmentation de l'enseignement y est également dénoncée : « la maîtrise du geste global est censée se faire au fil du temps, quand l'incorporation aura été suffisante pour que se reliant « spontanément » des savoirs-faire disjoints dans l'enseignement. Une pédagogie centrée sur la matière, le « texte sacré » (toute déviance par rapport à ce texte devenant une faute). La pratique amateur est souvent le parent pauvre de l'école de musique, qui, pour beaucoup, fonctionne en vase-clos.

A ces quelques critiques, viennent s'ajouter beaucoup de fantasmes, répandus également chez les musiciens qui ne font pas partie de l'institution, noircissant volontiers le tableau de notions rejetées par ces derniers : élitisme, course à l'examen, solfège à outrance ...

Tout cela a produit une méfiance de la part de ceux-là mêmes à qui l'enseignement institutionnel commence à ouvrir les portes.

¹ L'enseignement de la musique en France, Claude-Henri Joubert, L'Ecole de l'art ,° 2, 1995 p. 11

3 - La mutation des écoles institutionnelles

A partir de 1982, L'institution musicale française a entamé une mutation qui s'accompagne d'une ouverture aux musiques autres que classique, sous l'impulsion de Maurice Fleuret, alors directeur de la musique au sein du ministère de la culture, et de Bernard Lortat-Jacob, délégué aux musiques traditionnelles. L'enseignement de la musique, dans notre pays passait jusque-là pour être refermé sur la musique écrite exclusivement, et ce depuis sa création après la révolution française.

Depuis les années 80, plusieurs établissements publics accueillent des cours de musique traditionnelle (les Conservatoires et Ecoles Nationales de Musique de Calais, Limoges, Pontivy, l'ENM de la Creuse, l'Ecole départementale du Lot, Quimper, Brest, Rennes entre autres). Ces intégrations ne se sont pas faites sans réactions, de la part des acteurs des musiques traditionnelles, des musiques actuelles mais aussi de la musique classique.

B - Des craintes, face à l'entrée des musiques traditionnelles dans les établissements agréés

1 - On redoute la fin d'une liberté

Les militants de la musique populaire, héritiers d'une tradition plutôt libertaire, ne se reconnaissent pas forcément dans l'image d'un professeur « diplômé d'état », dont la pratique musicale se limiterait au cadre de l'école : « Attention à ne pas créer des fonctionnaires de la musique traditionnelle » s'inquiéta Marc Bleuse, inspecteur général à la musique, en 1983 ¹

L'intégration à l'enseignement institutionnel induit une dépendance par rapport au politique, aux décideurs, ce dont beaucoup d'acteurs de la tradition ne veulent pas.

2 - Inquiétudes face aux évaluations

L'évaluation, inhérente à tout cursus, est regardée parfois avec méfiance par les musiciens traditionnels, enseignants et élèves (il est vrai que la tradition a traversé les siècles sans autre passage d'examen que sa validation par le public, acteur de son élaboration).

3 - Le spectre de l'académisme

On reproche souvent à l'enseignement classique de proposer un enseignement trop centré sur la technique instrumentale. Cette question préoccupe les musiciens traditionnels qui y voient un réel danger quant à l'évolution future de la pratique musicale. Quelques réactions de sonneurs réputés à la suite d'un concours, en 1994, témoignent de ces inquiétudes : pour André Thomas (sonneur de binioù) « la musique traditionnelle doit se rapprocher le plus possible du langage parlé et non de la lecture à vue sur une partition » . Pierre Darcel, sonneur de bombarde au bagad de Vern-sur-Seiche va encore plus loin : « le sonneur acquiert son savoir-faire au contact du public. Il peut être un très bon musicien, mais s'il ne sait pas émouvoir son public, il peut poser son binioù tout de suite. » Jean-Louis Le Vallégant, sonneur de bombarde et saxophoniste, met en cause la formation de ces musiciens : « quels sont les contenus des

¹ Compte-rendu de la commission « Musique traditionnelle » Ministère de la culture, 21 Janvier 1983. Revue Musique bretonne, n° 35, Mars 1983

enseignements reçus et des enseignements dispensés au sein des formations (les bagadoù, ndlr) ? Comment se fait-il que des musiciens soi-disant traditionnels soient si peu imprégnés de leur musique ? »¹

«... il faut que notre génération garde un cap progressiste et ne tombe pas dans l'écueil possible de l'académisme [...] ce qui m'a intéressé dans ces musiques, c'est leur dimension alternative, profondément créatrice. Du coup, je ne voudrais pas qu'elles deviennent normatives, et perdent leur belle substance de liberté. » Olivier Durif² exprime ici une inquiétude répandue chez les acteurs de la musique traditionnelle, celle d'une tradition victime de l'académisme institutionnel. Il ajoute plus loin qu'à son avis, certains groupes folkloriques sont tombés dans cet écueil, où la lettre est devenue prescription.

L'académisme pourrait naître d'une application des règles de la musique classique au traditionnel (au niveau de l'écriture musicale, en particulier). Le cas s'est déjà produit dans le passé, pas au sein de l'institution, mais dans le mouvement folk, pendant les années 70, comme le précise Claude Sicre, musicien des *Fabulous trobadors*, notamment, et militant culturel : « il y avait un certain nombre d'aspects négatifs, comme la formation des musiciens, par exemple ; contrairement aux musiciens de rock qui s'étaient formés de façon routinière, beaucoup de folkeux avaient une formation classique. Musicalement, cela s'en ressentait [...] le folk était avant tout un courant musical qui avait pour principale préoccupation l'enjolivement de mélodies rurales à l'aide d'instruments champêtres. »³

Le mouvement folk, en effet, fut avant tout une esthétique musicale qui s'est desséchée au bout de quelques années, comme une plante privée de racines. Beaucoup de gens ont prédit un sort semblable à un enseignement institutionnalisé de la musique traditionnelle calqué sur le modèle classique (musique écrite, segmentation de l'apprentissage ...) ce qui produirait probablement des musiciens frustrés, peut-être sans motivation.

Cette question préoccupe également Xavier Vidal, pour qui la créativité de l'élève compte avant tout : « tracer le même chemin pour tous les élèves serait tomber dans un académisme souvent trop présent dans l'enseignement des musiques

¹ Bombardés virtuoses et expertes recherchent bon goût et plus si affinités. Jean-Louis Le Vallégant, *Ar Soner* n°328, printemps 1994.

² Cf note 2 p.16

³ Interview de Claude Sicre, *Pastel* n°22, automne 1994 p.12

traditionnelles. »¹ Notons que Xavier Vidal ne vise pas forcément ici les établissements institutionnels, car l'enseignement associatif peut engendrer lui aussi un académisme, comme nous l'avons déjà souligné.

Dans le même ordre d'idées on a souvent brandi l'épouvantail d'un cursus inadapté aux élèves de musique traditionnelle, parce qu'il serait calqué sur celui du classique.

4 - Une tradition dénaturée ?

On pourrait craindre que l'oralité puisse ne pas avoir droit de cité dans les écoles institutionnelles, or, comme le dit Olivier Durif, « le traditionnel n'est pas un répertoire, mais une façon de jouer la musique, avant tout oralement. » L'abandon de l'oral au profit de l'écrit ne permettrait pas une pratique traditionnelle de la musique populaire, où l'expression personnelle est prépondérante. Est-on sûr que tous les directeurs d'Écoles de musique, principalement issus d'une culture de musique écrite, soient prêts à inscrire l'oralité dans le projet pédagogique de leur établissement ?

L'image d'un conservatoire replié sur lui-même revient souvent dans les interrogations, et enseigner la musique traditionnelle en vase-clos, sans prestations publiques n'aurait pas de sens. Coupée de la vie sociale, la tradition perd sa sève, elle meurt ou devient une musique sans intérêt

¹ cf note 1 p. 15

C - De nouveaux enjeux, de nouveaux espoirs

Le mouvement de prise en compte des musiques traditionnelles par le ministère de la culture au début des années 80, sous l'impulsion de Maurice Fleuret et de Bernard Lortat-Jacob, a débouché sur la mise en place de diplômes et de formations pour les enseignants (Certificat d'aptitude en 1987, Diplôme d'Etat en 1989), ce qui peut être source d'encouragements quant à la qualité de l'enseignement de professeurs formés, bénéficiant de davantage de crédibilité.

1 - Une reconnaissance tant attendue

La musique traditionnelle, bien que largement diffusée dans certaines régions, a besoin d'être reconnue, de sortir, en quelque sorte, du ghetto où elle est quelquefois confinée (les habitants de certaines régions ont, de leur tradition, une image faussée par le prisme du folklore scénarisé). Cette reconnaissance signifie également des moyens accrus pour un enseignement musical qui en manque cruellement. Olivier Durif a plaidé dans ce sens : « A nous tous (musiques actuelles, jazz, musiques traditionnelles, ndlr) nous formons un très grand secteur musical qui, paradoxalement, ne perçoit en tout et pour tout que 5 % des subventions de la direction de la musique et de la danse du ministère de la culture... »

La reconnaissance, c'est également la valorisation du métier d'enseignant par la formation, par les conditions de travail. Henri Fournès, directeur du CNSM de Lyon le revendique : « Je me suis violemment battu pour que le secteur des musiques dites traditionnelles ait une reconnaissance puis une existence institutionnelles »¹

¹ Entretien a vec Henri Fournès, directeur du CNSMD de Lyon, site internet du CMTRA, 27 / 10 / 2005

2 - Musique orale, musique globale

L'arrivée de l'enseignement des musiques non-écrites peut aussi constituer une nouvelle approche de l'enseignement de la musique: « la globalité de l'objet musical par rapport aux découpages disciplinaires [...] médiation entre accompagnement des pratiques et acquisition d'apprentissages précis, transmission par imprégnation et enseignement méthodologique ». Jean-Charles François¹. L'oralité de la musique traditionnelle amène une globalité de la pratique musicale, ce qui va dans le sens de l'évolution amorcée par l'institution depuis les années 80 ; les conservatoires et les Ecoles nationales se tournent de plus en plus vers un enseignement privilégiant la pratique.

Les musiques traditionnelles s'inscrivent donc tout à fait dans des projets mettant en avant la globalité de l'apprentissage musical.

L'enseignement de la musique traditionnelle est l'occasion également de défendre une oralité qui ne va plus de soi de nos jours. Michel Lebreton l'affirme²: « la société orale a disparu, ne nous berçons pas d'illusions [...] nous sommes structurés par l'écrit, la modernité, mais notre musique est orale, c'est ce qui la caractérise. » il invoque aussi le refus de « pétrifier l'argile souple de l'oralité. »³

3 - Une spécificité acceptée

Le schéma d'orientation pédagogique des musiques traditionnelles, du moins l'avant dernier en date⁴ propose un texte de référence dont le contenu rejoint en bien des points les préoccupations des acteurs de ces musiques : il évoque les caractéristiques spécifiques et fondatrices des musiques traditionnelles, la réappropriation critique des sources (pour les élèves), l'implication souhaitée des élèves dans des démarches de collectage. Oralité, mémoire, sont clairement évoquées, ainsi que les pratiques sociales en lien avec le monde associatif

¹ Entretien avec Jean-Charles François, directeur du CEFEDM Rhône-Alpes, site internet du CMTRA

² Lebreton Michel, La transmission des musiques de tradition orale auprès des enfants cf note p. 8

³ idem

⁴ Schéma d'orientation pédagogique-Fiche musiques traditionnelles, Jean-Pierre Estival DMDTS

IV – L’enseignement de la musique traditionnelle à l’épreuve de l’intégration

4eme partie L'enseignement de la musique traditionnelle à l'épreuve de l'intégration

A - Diverses fortunes de l'enseignement de la musique traditionnelle en école agréée à travers trois exemples choisis

Afin d'éclairer la réflexion sur les craintes et les espoirs suscités par la possibilité, pour un enseignement de la musique traditionnelle, d'intégrer des établissements publics, tels que des ENM ou des CNR, j'ai mené une enquête, sous la forme d'un questionnaire expédié, via internet, à trois informateurs que j'ai choisis pour leur expérience de l'enseignement ou de l'apprentissage de la musique traditionnelle en école agréée.

Ces trois informateurs sont :

Françoise Etay, Professeur responsable du département musique traditionnelle du Conservatoire National de Région de Limoges

Laurent Bigot, créateur du département de musique traditionnelle de l'Ecole Nationale de Musique de Pontivy

Konogan An Habask, jeune sonneur (bombarde, binioù, uilleann-pipes) qui a suivi un cursus complet de musique traditionnelle en école nationale de musique (celle de Quimper, en l'occurrence).

J'ai demandé à ces trois personnes de me faire part de leur expérience, par le moyen d'un questionnaire pour, à travers les réponses qu'ils m'ont données, apercevoir les facteurs qui pouvaient favoriser, ou au contraire gêner une implantation sereine des musiques traditionnelles dans ce type d'établissements.

Voici d'abord l'expérience de Françoise Etay. Titulaire du CA de musique traditionnelle, d'un CAPES de musique et d'un DEA d'ethnomusicologie, elle est à l'origine de la création du département de musique traditionnelle du CNR de Limoges, où elle officie depuis 1987.

Voici les questions qui lui ont été posées :

Françoise Etay, qui êtes-vous ?

Décrivez les circonstances de l'intégration de la musique traditionnelle au CNR de Limoges.

Quel bilan peut-on en tirer, après plusieurs années de fonctionnement ?

Ce département est ouvert depuis 1987, grâce au soutien de la Direction Régionale des Affaires Culturelles, de la Direction de la Musique au Ministère de la Culture, et aux demandes répétées d'une soixantaine d'élèves potentiels, qui ont constitué les premiers effectifs de ce département.

Il y eut des réticences, notamment de la mairie, pour des raisons de budget, du directeur du CNR, qui souhaitait plutôt l'ouverture d'une bibliothèque qui n'existait pas à l'époque, et des professeurs du Conservatoire qui avaient une mauvaise image du patrimoine régional (image véhiculée par les groupes folkloriques).

Les musiciens traditionnels eurent quelquefois à batailler pour dépasser une image négative qui est encore souvent répandue dans le milieu de la musique classique, ce qui peut créer un risque de « ghettoïsation » de leur pratique.

Après dix-huit années de fonctionnement du département, le bilan qu'en tire sa créatrice recèle des sujets de satisfaction, mais aussi des préoccupations :

La pratique amateur a été stimulée au sein de ce département, ainsi que la professionnalisation de certains anciens élèves : « Plusieurs centaines de musiciens amateurs, qui n'ont pas abandonné la pratique après la fin de leur cursus, y ont été formés, ainsi que plusieurs professionnels, intermittents du spectacle et professeurs diplômés. » Une nouvelle dynamique culturelle s'est installée, recréant des occasions de jouer, comme les bals et animations organisés par les parents d'élèves, ou des associations extérieures.

Cependant, certains points peuvent susciter des inquiétudes, tels que l'éloignement des élèves des sources de la tradition, et du monde rural, en général (on peut constater que, la musique se porte relativement bien, du moins dans sa pratique instrumentale, mais on ne peut pas en dire autant de la langue occitane qui, au contraire de la langue bretonne, ne suscite pas l'intérêt des jeunes).

La présence de plus en plus importante de l'aspect spectaculaire de la pratique musicale, par les concerts et les auditions, au détriment d'une musique véritablement fonctionnelle, de bal ou d'animation de fêtes, inquiète également Françoise Etay.

Enfin, le militantisme culturel des premiers élèves a cédé la place à un comportement de « consommateurs de loisirs » des apprenants actuels, ce qui ôte une dimension importante à une pratique qui se voudrait traditionnelle (le musicien-acteur culturel)

Laurent Bigot, titulaire du CA également, (actuellement responsable du département de musique traditionnelle de l'Ecole Nationale de Musique de Brest) a été à l'initiative de l'ouverture du département de musique traditionnelle de l'Ecole Nationale de Musique de Pontivy en 1987.

Laurent Bigot a répondu aux questions suivantes :

Quel accueil a-t-il été réservé au traditionnel à l'ENM de Pontivy ?

Quelle était la place du traditionnel dans l'ENM ?

Quelle fut l'évolution au fil du temps ?

Cette ouverture fut bien accueillie par la municipalité de l'époque, d'autant plus que Laurent Bigot fut le premier professeur certifié à intégrer cette structure. Le jeune directeur de l'école (Joel Doussard, qui dirige l'ENM de Brest actuellement) était intéressé par les pédagogies originales, par l'oralité, il a donc laissé Laurent Bigot organiser le département à sa guise. L'équipe des enseignants de musique classique fut moins enthousiaste au premier abord, mais, suite à la nationalisation de l'établissement, d'importants changements se sont opérés dans l'équipe.

L'accueil fut beaucoup plus réservé de la part du bagad de Pontivy, la *Kerlenn Pondi* , qui jusque là assurait l'exclusivité de l'enseignement de la musique traditionnelle dans cette ville, et les collaborations ne furent pas aisées, au début, d'autant plus que la pédagogie du bagad n'accorde pas de place à l'oralité (ce qui peut paraître un comble : l'institution fait le choix de l'oralité alors qu'une école associative de musique traditionnelle la refuse !).

Au bout de quelques temps, la mutualisation parvint à se mettre en marche, et les élèves de la *Kerlenn Pondi* purent suivre tout naturellement l'enseignement dispensé au département « Musique traditionnelle » de l'ENM de Pontivy. La connexion avec le milieu associatif, très puissant en Bretagne, se réalisa donc, faute de quoi, la marge de manœuvre eût été des plus réduites.

Ce département a eu une place de choix au sein de l'école, car il fut un véritable moteur pour l'animation, pour la formation des professeurs (qui ont pu assister à de nombreux stages sur l'oralité, l'improvisation ... organisés au sein du département, qui rayonnait véritablement sur toute la région)

Suite au changement de municipalité, en 1995, le soutien de la mairie diminua, mais le département continua à fonctionner.

Après le départ de Laurent Bigot, en 2000, Yann Kermabon a pris les rênes du département et poursuit l'œuvre dans une structure qui est sur le point s'étendre en devenant intercommunale.

La musique traditionnelle s'est très bien implantée dans ce cas précis, bénéficiant d'une conjoncture très favorable. Le soutien de la municipalité n'est plus le même, actuellement, mais il n'empêche que la reconquête de la tradition via l'institution se poursuit.

L'influence du milieu socio-culturel fut ici déterminante car, même si la principale association locale, La *Kerlenn Pondi* n'accepta pas d'emblée la nouvelle donne de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'école municipale, puis nationale, la mutualisation finit tout de même par opérer.

La confiance dont le directeur de l'époque a fait preuve vis à vis de l'oralité proposée par Laurent Bigot favorisa également la bonne réussite de l'implantation de la musique traditionnelle dans cette école.

Konogan An Abask, 21 ans, a suivi un cursus complet au sein du département de musique traditionnelle de l'Ecole Nationale de Musique de Quimper.

Le questionnaire adressé à Konogan fut le suivant :

Présentation, parcours.

Quelle est ta définition de la tradition ?

Te considères-tu comme un sonneur traditionnel ?

Il y a des réticences à l'entrée du traditionnel dans les écoles de musique pendant les années 80, les connais-tu ? Qu'en penses-tu ?

Né en 1984, dans une famille de militants bretons et de musiciens (son grand-père maternel jouait de la cornemuse au *Bagad Kemper*), il a débuté l'apprentissage de la musique dès 1990.

Il a suivi l'enseignement de plusieurs professeurs au cours de son apprentissage : Jean-yves Herlédan, Pascal Rode, Christian Faucheur, Pierre Crépillon, Patrick Molard.

Sa pratique musicale hors du cadre institutionnel de l'Ecole de Musique fut relativement précoce, (dès 1997, il fonde le groupe Startijenn avec des camarades de son collègue, il sonne en couple avec plusieurs compères, dont son jeune frère, Kenan), il se produit alors dans quantités d'animations organisées par les

associations locales, les écoles Diwan où il suit sa scolarité, puis, la renommée aidant, à des festoù-noz et des festivals de rayonnement régional.

Il se considère comme un sonneur traditionnel, s'inscrivant dans la continuité d'une culture qu'un peuple a élaborée au fil du temps. Il a conscience d'être l'héritier d'une culture qui « nous appartient ».

De par sa jeune expérience, Konogan a vécu intimement l'arrivée de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'institution. D'après lui, la structure ne s'est pas adaptée immédiatement à cette innovation où l'enseignement de la musique écrite donnait le ton. Il affirme avoir suivi des cours de Formation musicale inadaptés à sa pratique, senti une réticence vis à vis d'une musique « de tradition orale, une musique modale, avec des instruments qui sonnent trop fort ». Il estime qu'après quelques années de fonctionnement, les tensions s'apaisent peu à peu et que l'intégration semble en bonne voie.

On le voit ici, ce jeune musicien a trouvé un épanouissement avec la pratique de la musique traditionnelle, qu'il fait vivre de façon tout à fait ... traditionnelle. Mais il s'agit ici d'un cas relativement exceptionnel, car ce jeune homme a évolué dans un milieu très favorable à ce genre de pratique, dans une ville qui a fait de la musique de bagad son image de marque, dans un environnement scolaire baigné de musique bretonne.

Le travail de l'institution, ici, doit beaucoup à l'influence du milieu extérieur, c'est peut-être ce qui manque au CNR de Limoges, où la qualité de l'enseignement, l'action culturelle menée par Françoise Etay ne suffisent pas pour l'instant à revivifier suffisamment la pratique traditionnelle dans la société Limousine.

Nous voyons, à travers ces trois exemples, que la réussite de l'entreprise ne dépend pas de la seule institution, mais que le facteur humain, dans l'école ou à l'extérieur d'elle, reste prépondérant.

A la suite de cette enquête, de la consultation d'articles et d'ouvrages traitant de du sujet de l'enseignement de la musique traditionnelle en école agréée, nous avons dégagé quelques conditions qui pourraient assurer une bonne intégration de cet enseignement dans l'institution.

B – Des conditions de réussite de l'intégration

1 - Susciter la motivation des élèves

La réussite ne sera au rendez-vous que si les élèves ont une réelle motivation pour l'apprentissage de la musique traditionnelle. Il est inévitable que ces cours attirent des élèves fuyant les contraintes de l'enseignement classique, mais, sans réel projet dans lequel s'inscrire, cela risque de générer des « classes de délestage », un succès par défaut, en quelque sorte.¹

2 - Garantir la spécificité des musiques traditionnelles

Un projet pédagogique basé sur les spécificités de la musique traditionnelle est le meilleur garant de la réussite de l'intégration de cette pratique dans un conservatoire ou une ENM. Voici ce que précise un texte élaboré lors des rencontres de Sauveterre-de-Rouergue, réunissant les acteurs des musiques traditionnelles et de la direction de la musique, en novembre 1990 :

« une des spécificités des musiques traditionnelles est leur transmission orale. Ce type d'apprentissage permet la variation, et quelquefois l'improvisation. Les modes, rythmes et timbres de ces musiques se démarquent souvent de ceux que l'on trouve dans les formes esthétiques classiques. L'approche des musiques populaires est liée à une attirance pour les cultures régionales en général (langue, danse ...). Tous ces aspects ne peuvent être écartés de l'enseignement de ces musiques. C'est pour cette raison qu'elles méritent une pédagogie originale qui prend en compte tous ces éléments. »²

La musique traditionnelle ne fut pas toujours, par le passé, enseignée de cette façon : par exemple, le projet du *Scolaich Beg an treis* était clairement de faire monter le niveau technique des praticiens des instruments du bagad (cornemuse, bombarde, batterie), et cet objectif fut en grande partie atteint : « Ce fut un mouvement d'amélioration du niveau technique des musiciens » souligne Bob Haslé³

Ce projet correspondait à une urgence de l'époque, mais serait insuffisant actuellement pour assurer la pérennité de la pratique traditionnelle

¹ Les ateliers 95 / 96 du Conservatoire occitan, *Pastel* n°26, p. 4 et 5

² Revue *Musique bretonne*

³ cf note p.13

3 - Promouvoir l'oralité

Jean-Charles François, directeur du CEFEDM Rhône-Alpes reconnaît que les spécificités des genres musicaux doivent être respectées : « les dispositions prises dans le cadre des études [...] garantissent que les étudiants doivent fonctionner selon les procédures et règles établies dans le contexte de chaque genre musical pris spontanément. »¹ « Dans la musique classique, il faut respecter les œuvres écrites. La musique traditionnelle est de tradition orale, elle vit dans l'infinité des variantes et elle exige de se détacher de l'écriture » souligne Erika Tasnady²

Cette approche particulière pourrait avoir des prolongements dépassant la seule pratique de la musique traditionnelle, Xavier Vidal le précise : « [elle] n'est pas défendue comme une particularité des musiques traditionnelles, mais comme une démarche originale qui doit intéresser toute forme de musique »

4 - Quelles évaluations ?

La majorité des musiciens, des enseignants, des élèves pratiquant la musique traditionnelle refusent une évaluation de type « examen », où le candidat est seul face à un jury. Il est vrai que cette pratique correspond à un examen des qualités musicales d'un élève, que le public de connaisseurs qui constitue le jury est à même d'apprécier. Mais il n'en va pas de même pour la pratique traditionnelle : comment juger de la dansabilité d'une exécution, de la complicité qu'un musicien arrive à établir avec son public autrement qu'en situation réelle de jeu ? Certains départements de musique traditionnelle ne pratiquent pas d'évaluations, excepté en cycle III (c'est le cas à Limoges et à Brest), d'autres les ont adaptées à la spécificité de la musique traditionnelle, comme celui de l'Ecole de musique départementale des Landes, représentée par Yan Cozian : les évaluations, dès le premier cycle, se font avec des danseurs, dont certains font partie du jury (intervention de Yan Cozian au cefedem Bretagne Pays de Loire, le 10 septembre 2004.)

¹ cf note p.27

² site duCMTRA

Des évaluations de ce type sont également menées au sein du SIMUREL (Ecole de musique de Brest-Métropole-Océane), où les élèves sont évalués lors de prestations publiques, organisées le plus souvent par des associations extérieures à l'école de musique, par un jury disséminé dans le public. On peut noter que ce type d'évaluation génère certainement moins de stress qu'un passage d'examen devant jury.

5 - Favoriser la pratique hors de l'école

Il ne faudra pas manquer le rendez-vous de la pratique amateur, de l'implication dans la société. Certaines errances ont été commises par le passé où, à la faveur de l'engouement du folk, d'excellents instrumentistes ont pratiqué une musique désincarnée, en décalage avec sa vocation première (danse, accompagnement de rites ...), comme le rappelle Claude Sicre : « Beaucoup de musiciens traditionnels n'ont pas réfléchi à la fonctionnalité de la musique, ils ne l'ont abordée que par le biais de l'esthétique [...] or, ce n'est pas ça. C'est un ensemble de fonctions, de codes [...] Tant que l'on ne l'aura pas compris, on ne pourra inventer quoi que ce soit. »¹

Le contenu d'un cursus de musique traditionnelle doit donc réserver une place importante à la pratique en extérieur, car c'est sur le terrain que l'apprenant peut faire vivre sa musique.

6 - S'ouvrir sur la société

Les musiques traditionnelles doivent continuer à irriguer la vie sociale, c'est une dimension essentielle de l'apprentissage²

Un partenariat avec les associations oeuvrant sur le terrain est indispensable, l'Ecole de musique ne pouvant, à elle seule, assumer ce rôle. Le Conservatoire Occitan en a fait l'amère expérience lors de la saison 94 / 95 : une tentative d'ouverture d'ateliers pour enfants n'a pas rencontré le succès escompté, pour des raisons que livre Luc Charles-Dominique : « la majorité des enfants non-motivés, n'ayant pas de finalité ni d'environnement favorable (contexte inexistant à Toulouse-centre), le Conservatoire Occitan n'est pas parvenu à contrebalancer

¹ Interview de Claude Sicre, cf note 3 p.24

² Schéma d'orientation pédagogique, cf note 4 p.27

cette lacune. »¹ Le centre Breton d'Art Populaire, a eu à faire face aux mêmes difficultés dans le milieu urbanisé de Brest. Une collaboration suivie avec les associations culturelles locales permet de garder un contact avec le terrain.

La pratique de la musique traditionnelle ne saurait être un phénomène uniquement institutionnel ou libertaire. Des passerelles avec la société, urbaine ou rurale, sont indispensables pour qu'elle perdure.

¹ Les ateliers du Conservatoire Occitan, cf note 1 p.34

Conclusion

Après la disparition de l'ancienne ruralité, l'enseignement associatif a pris le relais de la transmission de la musique populaire de tradition orale, en tentant, avec diverses fortunes, le pari de l'adaptation au monde moderne. L'ouverture des écoles agréées à cette pratique a provoqué des inquiétudes quant à la survie des valeurs associées à cette musique, mais elle a éveillé également l'espoir d'assister à la reconnaissance de la tradition par l'institution, synonyme de moyens nouveaux.

Les premières expériences de création de cours dans des établissements municipaux, régionaux ou nationaux, permettent de voir que l'enseignement d'une musique de tradition orale n'a pas forcément à perdre d'être intégré à l'Institution, mais à la condition de conserver ses codes fondateurs (l'oralité, le rapport à la danse et à une certaine fonctionnalité), et d'être pratiquée dans la société. C'est probablement de la responsabilité des enseignants de savoir transmettre plus qu'un instrument ou qu'une esthétique musicale, mais bien une pratique, dans une institution musicale ouverte à tous les styles.

Qu'il me soit permis de remercier ceux qui m'ont apporté une aide précieuse pour l'élaboration de ce travail : Françoise Etay, Laurent Bigot et Konogan An Abask. Mais également Donatien Laurent et Yanik Lefort.

Bibliographie

Ouvrages

- Collectif. *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*. De. FAMDT coll. Modal. 1994
- Malrieu Patrick. *Histoire de la chanson populaire bretonne*. Dastum et Skol. 1983
- Guilcher Jean-Michel. *La tradition populaire de danse en Basse-Bretagne*. Mouton. 1963
- Charles-Dominique Luc. *Les ménétriers français sous l'ancien régime*. Klinksieck. 1994
- Becker Roland, Le Gurun Laure. *La musique bretonne*. Coop Breizh. 1994
- Vuillemin Dominique. *L'apprentissage de la musique*. Seuil. 1997
- Collectif. *Violon populaire, Le caméléon merveilleux*. Modal 2003
- Collectif. *Musique bretonne. Histoire des sonneurs de tradition*. Le chasse-marée / Ar men. 1996

Articles issus de la presse et des revues spécialisées

- Herri Léon-Ar big et le Scolaich beg an treis. *Ar Soner* n°321. Août-Septembre 1992
- Olivier Steven. La B.A.S. mouvement générateur d'une conscience bretonne. *Ar Soner* n°327. Hiver 1994
- Le Vallégant Jean-Louis. Bombardes virtuoses et expertes recherchent bon goût et plus si affinités. *Ar Soner* n°328. Printemps 1994
- Interview de Claude Sicre. *Pastel*. n°22. Automne 1994
- La MJC du Pont des demoiselles. *Pastel* n°34. Automne 1997. P.15
- Entretien avec Olivier Durif. *Pastel* n°37. Été 1998. P.18
- Les ateliers 95 / 96 du Conservatoire Occitan. *Pastel*
- Un enseignement de la musique traditionnelle dans le Lot. *Pastel*. n°12. Printemps 1996. p.6
- Joubert Henri-Claude. L'enseignement de la musique en France. L'École de l'Art. n°2. 1995
- Compte-rendu de la commission Musiques traditionnelles. Ministère de la culture. *Musique bretonne* n°35. Mars 1983
- La création du Centre Breton d'Art Populaire. *Ouest-France*. 6 / 7 Mai 1978

Sites internet consultés

CMTRA

La musique persane