

1. Préambule :

La présence des musiques traditionnelles dans une école de musique n'est pas sans poser question à cette première génération d'enseignants qui fut souvent, et est encore, autodidacte. Mon « entrée en musique » s'est faite sur l'identification de mes préoccupations de l'époque (nous sommes en 1972 et j'ai 18 ans) aux images véhiculées par le folk, à savoir un retour à un mode de vie « simple et authentique » auréolé d'une nature toute originelle, le tout enrobé dans un grand élan collectiviste et autogestionnaire. La musique est alors affaire de tous, mais elle se vit dans un quotidien bien particulier (le lycée, le Larzac, la fac ou les rassemblements d'Amnesty International). Elle se partage enfin à l'occasion de nombreux moments festifs et se revendique comme anti-conservatoire et anti-solfège. On reconnaîtra là la nécessité que peut ressentir un groupe social à vivre ses aspirations à travers le fait musical. Cette démarche pourrait du reste s'appliquer à la plupart des musiques dites actuelles. Elle est probablement le seul lien qui permette de les rassembler sous ce même vocable.

Il va nous falloir élucider les rapports dynamiques que peuvent entretenir ces différentes pratiques sous un même toit, l'école de musique, à la lueur d'une démarche qui remette le citoyen-musicien au centre de nos préoccupations. Cela demande dans un premier temps de mieux réaffirmer l'identité de ces musiques et de leurs pratiques afin de s'en distancier plus facilement dans un second temps au moment de l'élaboration de projets communs d'actions musicales. Je passerai régulièrement du particulier (les pratiques des musiques traditionnelles) au général (les pratiques musicales) afin de dégager des problématiques communes à l'ensemble des domaines musicaux. J'exposerai par la même occasion en quoi l'école de musique me semble être le lieu par excellence de ce projet.

2. Le schéma identitaire des musiques traditionnelles du domaine français :

Je décrirai rapidement le processus identitaire comme l'affirmation des valeurs autour desquelles une communauté se regroupe et se définit dans une expression, en l'occurrence musicale. Ce processus repose sur une dialectique qui fait que sujet et objet se réalisent l'un par l'autre dans le moment de la pratique musicale. Les conditions de cette pratique peuvent disparaître, entraînant, par la mort des derniers acteurs, la mort de leur culture musicale pour peu que celle-ci se transmette par la seule oralité.

Du moins en était-il ainsi jusqu'au siècle dernier. Mais notre société moderne a ceci de particulier qu'elle est la première à jeter un regard insistant et nostalgique sur le passé, recyclant les objets culturels les plus divers, y compris populaires, et se les réappropriant à partir des signes extérieurs les plus visibles, les modes de vie n'étant plus les mêmes. Le processus identitaire doit donc être également considéré dans le temps et devient schéma identitaire.

Par schéma identitaire, j'entends l'ensemble des pratiques connues dans l'histoire d'un domaine musical, quels qu'en soient les acteurs. Ainsi les éléments suivants rentrent en ligne de compte dans la définition du schéma identitaire des musiques traditionnelles du domaine français :

- **l'aire culturelle** liée, par exemple, aux pratiques de l'instrument enseigné. Cette aire est protéiforme, car évoluant dans le temps au grès des réimplantations de cet instrument. Ainsi la musette¹ du Centre, son répertoire et ses pratiques ne sont plus les mêmes entre le début du XIXe siècle, celui du XXe

¹ Nom donné, entre autres, à la cornemuse traditionnelle des régions du centre de la France.

siècle et ces 25 dernières années. Le même instrument joué traditionnellement dans le Hainaut jusqu'aux alentours de 1912 (la muchosa) est réinvesti par le milieu folk du Nord de la France qui réinterprète pêle-mêle les danses wallonnes (souvent du répertoire de violoneux), les bourrées retrouvées dans des manuscrits de la Bibliothèque Nationale, et d'autres, plus récentes, transmises par des groupes folkloriques;

- **les collectes des folkloristes** effectuées dans la seconde moitié du XIXe siècle et le début du XXe siècle. Les plus anciennes de ces collectes ont souvent été réalisées dans la perspective traditionaliste de sauvegarder « les chants qui rappellent les luttes héroïques de nos pères et les joies paisibles de leurs foyers domestiques...(ainsi qu')une fraîcheur de génie qui n'appartient qu'à quelques époques heureuses »² ;
- **les démarches des groupes folkloriques** qui ont mis en scène danses et musiques dans un souci de sauvegarde et de représentation d'un patrimoine en voie d'extinction ;
- **les enquêtes ethnomusicologiques** accomplies pour la plupart dans le dernier quart du XXe siècle. Elles sont le fait d'universitaires rompus à l'enquête de terrain mais pratiquant rarement l'objet de leurs études dans le paysage des musiques actuelles ;
- **les collectes des folkeux** réalisées à la même période et qui nourrissent en partie la pratique actuelle. Les premières de ces collectes sont souvent menées intuitivement par des passionnés ne disposant pas de méthode scientifique. Elles secrètent parfois un sentiment de filiation du jeune musicien des villes envers le vieux ménétrier des champs.

Ces différentes démarches, toutes estimables à divers titres, n'ont de commun que l'objet de leur recherche et la passion qu'il suscite. Dans le domaine de la pratique musicale contemporaine, qui est celui qui nous intéresse, l'ethnomusicologue ne peut la considérer qu'à l'aune de ses rencontres sur un terrain éphémère qui nous est étranger par essence. Le folkeux vit son loisir en mélangeant allégrement les territoires, genres musicaux et instruments de tous bords, ignorant souvent ces mêmes enquêtes de terrain. Le groupe folklorique se réalise à travers la mise en scène des signes extérieurs d'une tradition populaire, quelquefois aux dépens des éléments de styles propres aux musiques interprétées. Ils participent pourtant tous de ce qui est primordial pour l'enseignant, à savoir la vie actuelle et quotidienne de cette musique et donc de sa transmission.

La première tâche de l'enseignant est alors de nourrir son projet des éléments pertinents issus de ce schéma identitaire. Il n'est ainsi ni le relais exclusif de l'ethnomusicologue, ni celui du folkeux, du folkloriste, de l'historien ou de tout autre acteur des musiques traditionnelles... Il est le passeur qui lance des ponts de cordes entre ces territoires, et d'autres encore. Ce faisant, il participe lui-même à la redéfinition de l'objet « musiques traditionnelles » en établissant des connections particulières à son projet de formation. Il replace le patrimoine au sein de l'école de musique dans une perspective mouvante : celle des pratiques de tous les jours.

Cette première approche s'applique également aux autres domaines musicaux, tant il est vrai que l'objet, quel qu'il soit, n'est jamais unique mais multiple et diversifié par les expériences et perceptions que l'on en a. Il y a là un terrain sur lequel une équipe d'enseignants peut travailler de concert. Il lui est alors loisible de passer les frontières des esthétiques, non pas soumise à un simple esprit de tolérance mais ani-

² Hippolyte Fortoul Ministre de l'Instruction Publique et des Cultes sous Napoléon III, 15/11/1852

mée par la mise en perspective des univers musicaux que procure la connaissance des pratiques musicales dans le temps et dans l'espace. C'est déjà là une authentique démarche de création que de révéler tout à la fois l'identité et la relativité de l'acte et de l'objet musical. Et l'école de musique peut être le lieu idéal de cette opération.

3. Les patrimoines en mouvements :

C'est dans cette vision en mouvement des patrimoines, dans la recréation inéluctable de leurs identités par la pratique quotidienne que l'enseignant peut puiser la pertinence de son action. S'il doit avoir une connaissance approfondie de son domaine dans le temps et dans l'espace, il ne peut se limiter à une unique retransmission des savoir-faire et comportements des derniers témoins d'une société de tradition orale aujourd'hui disparue. Il y a en effet risque de fossiliser à jamais une pratique en s'interdisant tout ce qui ne respecte pas le canon validé par l'enquête et figé dans l'enregistrement à un moment donné. Le manque de recul historique est un autre danger qui mène tout droit au champ des fantômes d'une soit disant tradition authentique ou d'une identité multiséculaire de tel ou tel peuple. C'est d'ailleurs là une préoccupation qui n'a pas cours dans les sociétés de tradition orale et dont il faut se méfier comme de la peste car elle ouvre une porte à tous les révisionnismes.

Nous pointons ici une autre problématique commune aux différentes musiques enseignées dans l'école de musique, à savoir l'analyse musicale et historique des textes et des styles dans une perspective de transmission. Nous savons qu'une œuvre classique peut sonner différemment selon les analyses et les choix effectués par les interprètes ainsi que les goûts de l'époque à laquelle elle est rejouée. Nous constatons qu'il en est de même dans la pratique de la

cornemuse du centre de la France³ où les modes de jeu lorgnent, selon les inclinaisons de chacun et les engouements du moment, vers l'Écosse, l'Irlande ou l'Auvergne, pour ne citer que les sources d'inspirations les plus connues.

Si l'enseignant, qui est d'abord musicien (ça fait du bien de le réaffirmer de temps en temps) est lui-même inscrit dans cette logique de choix, il lui revient d'en faire l'un des objets de son projet pédagogique en formant ses élèves-citoyens à ce relativisme de l'esthétique. Il lui faut alors mettre en perspective l'histoire même de ces différentes démarches afin que l'élève s'inscrive de son propre fait dans la complexité de ces situations et effectue sciemment ses propres choix⁴.

Il y a là, de plus, les principes d'un grand projet commun de formation musicale où le branle de la Renaissance peut-être abordé à la lumière des chants à danser de tradition populaire, où les chansons collectées au XIXe siècle sont le reflet de la coexistence de structures modales et tonales, parfois intimement liées, où certains intermèdes d'opéras du XVIIIe siècle sont matières à contredanses populaires, ... Encore une fois la présence de différents domaines musicaux sous le même toit permet une redéfinition plus globale de l'acte de formation.

4. Le professeur autodidacte ou « t'apprendras à apprendre » :

Les enseignants des musiques actuelles en école de musique n'ont généralement pas été formés dans ce cadre, ou du moins pas

³ Les collectes réalisées auprès des derniers témoins de la tradition orale, pour inestimables qu'elles soient, ne sont malheureusement pas assez abondantes et variées pour pouvoir définir des écoles de styles propres à cet instrument. D'où la nécessité de nourrir la pratique actuelle d'emprunts extérieurs.

⁴ L'évolution des mélodies de scottishes depuis la fin du siècle dernier illustre bien ce propos : le chaloupage interprété il y a cent ans par la présence de rythmes pointés dans le répertoire est souvent remplacé de nos jours, dans les nouvelles mélodies, par des rythmes syncopés.

Le guide et le passeur
Deux figures de l'enseignement de la musique aujourd'hui

encore. Cette première génération d'autodidactes des musiques traditionnelles, en ce qui me concerne, a grandi au milieu des bals folks, des collectes de hasard, des stages d'été, des rencontres et lectures de circonstances. Cette situation a généré les parcours les plus divers. Certains points importants se sont pourtant dégagés aux yeux du plus grand nombre : la convivialité du moment musical, l'attrance pour les timbres riches, les répertoires fortement stylés et dotés d'une ornementation spécifique, l'envie de mener les métissages les plus variés.

Le pari est alors de construire le projet de formation sur les valeurs inscrites dans ces expériences. Il s'agit de surcroît, de les transmettre au sein d'une institution où les valeurs sous-jacentes à la pratique sont peu interrogées, car attachées à deux siècles de tradition.

Le premier écueil à éviter est de se dissoudre dans l'institution. Celle-ci, sous couvert d'une tolérance consensuelle entre les partenaires en présence, peut accueillir les « autres » musiques à la condition qu'elles acceptent d'entrer dans le moule conventionnel : cours instrumental d'un côté et cours de formation musicale de l'autre, travail essentiellement individuel, lecture obligatoire, formation axée sur la seule interprétation... Le danger est alors de s'enfermer dans une logique de compétition en voulant prouver que l'on peut faire aussi bien que les « classiques » par la maîtrise de leurs outils.

Le second écueil est de croire que l'on apporte un vent de liberté dans un lieu poussiéreux que l'on considère avec des accents de commisération. Le fait de jouer une bourrée à la cornemuse n'est pas une garantie contre un enseignement centré sur la compétitivité, cherchant à repérer l'élève doué au sein de la masse informe des autres ou exigeant de ce même élève qu'il copie mécaniquement le maître : les musi-

ques actuelles ne sont pas « naturellement » porteuses de projets pédagogiques réhabilitant le sujet apprenant. Elles ont simplement la chance d'être issues d'expériences de terrains souvent communautaires et ouvertes aux brassages les plus divers.

Savoir saisir cette richesse est un pas important vers la définition d'un projet pédagogique plaçant le musicien au centre de l'école de musique. La pratique d'ensemble des musiques traditionnelles peut ainsi offrir à tous les élèves d'une école un moment de formation pendant lequel le groupe est confronté à l'apprentissage oral d'un thème, à son interprétation collective, à une analyse permettant de créer soi-même une ligne simple d'accompagnement, à la recherche d'une orchestration tenant compte des possibilités instrumentales du groupe, à l'animation d'un bal, pour ne citer que quelques exemples. Par ailleurs, le jeune cornemuseux peut découvrir les exigences de la pratique au sein d'un orchestre à vents, la logique et l'utilisation d'un conducteur, s'initier aux éléments d'ornementation utilisés au violon, au hautbois ou à la flûte à bec, monter un programme avec la classe de percussions, s'inscrire librement à une classe de formation musicale... Autant d'activités croisées qui font de tous les professeurs des autodidactes du monde musical.

Les musiques actuelles peuvent interroger la tradition de l'enseignement de la musique et le choix de société qui lui est sous-jacent. Leur présence dans l'école de musique peut participer à la définition de ce que doivent être aujourd'hui les élèves musiciens. Aux professeurs de s'appuyer sur la variété des esthétiques et des pratiques pour bâtir ensemble un projet de formation qui place l'élève au sein des réalités diverses des cultures musicales.

5. Univers musicaux : les complémentarités au-delà des spécificités :

La proposition précédente s'attire souvent la protestation suivante : « c'est sans doute très intéressant, mais pendant ce temps là, l'élève ne travaille pas son instrument et son solfège. » C'est tout d'abord affirmer la prééminence du travail des doigts et de la lecture sur celui de l'acte musical dans sa diversité. C'est aussi refuser à ce dernier toute valeur formatrice. C'est enfin assujettir l'élève à l'objet musique tout puissant dont la fréquentation est scandée par le rythme immuable des examens où la seule virtuosité est exigée⁵. Voyons plutôt en quoi la mise en relation d'esthétiques et de pratiques différentes peut être source de formation.

La création d'une classe de cornemuse à l'ENMD de Calais y a introduit les éléments suivants :

- a) un domaine musical autre que celui enseigné habituellement (les musiques et danses de traditions populaires) et reposant, en partie, sur un univers modal ;
- b) un instrument populaire non utilisé dans l'orchestre romantique (la cornemuse, instrument à bourdon) ;
- c) une transmission des savoir-faire qui passe essentiellement par l'oralité et le jeu collectif (cours de solfège facultatif) ;
- d) un apprentissage laissant une place importante et quotidienne à l'improvisation, la création et la pratique d'ensemble servis par un jeu de relations diversifiées entre élèves et entre élèves et professeur ;
- e) une formation globale mêlant étroitement pratique instrumentale, écoute et analyse (formation musicale) pris en charge par le même professeur ;

⁵ A ce propos, je me souviens avoir entendu récemment, lors d'un reportage télévisé, une jeune pianiste belge de talent annoncer qu'elle n'envisageait pas de carrière professionnelle. A une question portant sur son avenir pianistique elle répondit qu'elle comptait se consacrer à son instrument en participant régulièrement à des concours de qualité, résumant ainsi sa pratique à cette seule réalité.

- f) une évaluation continue dont le but est de permettre à l'élève et au professeur de mettre à jour les acquis et difficultés rencontrées afin d'y remédier ;
- g) une pratique musicale régulièrement diffusée en dehors de l'école de musique, sur la région Nord comme ailleurs, et ce dans les situations les plus diverses (animation de rue, bal folk, concert, défilé festif, reconstitution historique, création lors d'événements culturels particuliers, participation en costume à des prestations de groupes folkloriques, enregistrement en studio, ...). Cette diffusion peut se faire sans la présence du professeur qui, dans ce cas, met en contact les partenaires qui organisent eux-mêmes la marche à suivre ;
- h) L'encouragement à la création de groupes autonomes, facilitée par l'habitude du travail collectif.

Reprenons chacun de ces points et voyons en quoi ils peuvent participer d'un projet général de formation musicale :

- a) la modalité fait partie du patrimoine musical au sens large. Elle nous ouvre des portes dans le temps (Moyen-Age, Renaissance, chants traditionnels du XIXe siècle...) mais aussi dans l'espace des cultures (musiques arabes, indiennes, jazz...). Il y a là matière à connaissances mais aussi à pratiques : improviser sur des formules modales amène à s'installer dans la cohérence et la couleur des appuis, attractions et mouvements mélodiques d'un mode et à repenser la tonalité dans l'histoire et non pas comme une fin en soit ;
- b) la mise en relation de timbres nouveaux pour les élèves pose le problème des équilibres sonores et donc de l'interprétation ;
- c) l'oralité met en avant observation, imprégnation et mémorisation, mais elle prend toute sa valeur par les situations d'écoute qu'elle permet dans un jeu collectif visant à l'autonomie ;

- d) l'improvisation et la création participent pleinement d'une formation musicale en ce qu'elles demandent à chacun de mobiliser ses savoir-faire en vue d'une production personnelle⁶ ;
- e) la formation musicale pratiquée instrument en main prend pleinement sa dimension de découverte des univers et outils musicaux : écoute, reproduction, échange des perceptions, analyse, perspectives historiques, culturelles, écriture, interprétation d'oreille, lecture... tout cela menant à la compréhension et à la maîtrise des œuvres⁷ ;
- f) l'évaluation continue va dans le sens de la logique des cycles en ce qu'elle permet à chacun d'avancer à son rythme. Mais elle est surtout un outil qui aide l'élève à cerner ses compétences et ses capacités ainsi qu'à formuler les réponses à apporter à ses lacunes ;
- g) la large diffusion de réalisations de groupes est essentielle à toute pratique musicale. Elle met en relation les élèves et les partenaires locaux et régionaux. Elle les immerge dans le paysage musical réel. Elle est porteuse de projets personnels des jeunes musiciens ;
- h) tout cela concourt également à encourager la constitution de groupes autour d'envies musicales précises que le professeur peut accompagner dans un premier temps.

En quoi ces objectifs seraient-ils contraires à l'apprentissage du violon classique ? En quoi pénaliseraient-ils le jeune trompettiste ? En quoi cela est-il du temps perdu ? En quoi cela pose t'il problème ?

⁶ C'est dans ce sens qu'un cours dédié à l'improvisation manque en partie son but : il entérine la marginalisation de cette pratique en en faisant un « plus » qui se rajoute au cours traditionnel.

⁷ Voir à ce propos le passionnant ouvrage de Christine Culioli : « Objectif musique » édité par l'IPMC.

6. Le guide et le passeur :

C'est que cette redéfinition du professeur passe par une redéfinition de l'élève et donc du statut des objets musicaux et donc de l'école de musique.

Dans le cas d'une transmission héritée de la tradition de l'école de musique, on remarquera que les objets musicaux (patrimoine, code, instrument) transcendent les sujets (élève, professeur, parent, élu) qui sont à leur service. La sacralisation de ce patrimoine justifie sa pure et simple reproduction qui justifie elle-même de longues années de répétitions afin que l'élève soit suffisamment performant dans l'optique unique d'un jeu soliste, virtuose et professionnel. Cette situation n'est pas l'apanage des musiques dites « classiques » et l'on constate que l'apprentissage des musiques traditionnelles, du jazz et plus largement de ces fameuses « musiques actuelles » s'accommode parfois fort bien de cette démarche. Le professeur y est un guide qui ouvre ce seul et unique chemin.

guide

1. Personne qui guide, montre le chemin, fait visiter.
2. [Militaire] : soldat sur lequel les autres doivent régler leurs mouvements
3. Fig. Personne qui en dirige, en conseille d'autres. *Un guide spirituel.*
4. Par extension. Ce qui dirige un être humain dans ses actions. *Sa conscience est son seul guide.*

(Petit Larousse 2000)

Dans le cas d'une transmission où le sujet est partenaire du projet, il lui est loisible d'investir son instrument par une interprétation personnalisée, d'explorer ses savoir-faire par l'improvisation, d'inventer par le biais de l'analyse de styles, de diffuser sa musique sous de multiples formes, d'entretenir un rapport aux acteurs musicaux de sa région et tout cela dans un processus à la fois individuel et collectif. Le professeur est alors un passeur qui ouvre ces différentes pistes, entremêlant les itinéraires.

raires atypiques, donnant à l'élève les outils nécessaires à une autonomie globale dans le champ musical. Il s'implique subjectivement dans la façon de passer les frontières.

passeur

1. Personne qui conduit un bac, un bateau pour traverser un cours d'eau.
2. Personne qui fait passer une frontière clandestinement à des personnes ou à des marchandises taxées, prohibées.
3. [Sports] Personne qui effectue une passe.

(Petit Larousse 2000)

Ce professeur, passeur, s'inscrit dans une logique de communication et d'échange d'informations. En mettant sa culture, ses savoir-faire musicaux en relation à ceux d'autres partenaires (professeurs, musiciens de tous horizons, musicologues, agents culturels...) il éclaire, aux yeux de l'élève, les multiples facettes de sa propre pratique musicale. Il lui faut la repenser dans sa complexité historique et géographique : l'apprentissage du hautbois et de la cornemuse peut amener à explorer l'époque et les répertoires de la Renaissance et à créer une formation à l'image de « la bande des hautbois et musettes du roi ». L'apprentissage de la clarinette permet de replacer cet instrument au sein de la famille des chalumeaux, instruments traditionnels à anche simple, et de s'essayer à jouer en petit groupe à la façon des polyphonies du launeddas sarde.

Tout cela ne peut qu'être le résultat d'une mise en commun de connaissances et de compétences et donc d'un travail d'équipe structuré et impulsé par l'institution. Le passeur est au centre des échanges nécessaires opérés au sein de l'école de musique mais aussi avec le monde environnant. Son projet pédagogique puise sa substance à la fois dans son domaine musical particulier et dans la mise en réseau de savoir-faire, le tout au service de la formation et d'actions musicales dans la cité. L'école de musique devient le vecteur de cette démarche et

pourrait se redéfinir comme la maison du musicien. Elle peut être ce lieu où s'affirment les identités à travers des projets communs d'actions musicales. Elle peut être ce lieu où s'équilibrent l'offre de patrimoines et les demandes de musiques actuelles.

7. Le musicien ou l'éternel oublié :

Retour sur le sujet, retour sur le musicien. Il est bien embêtant cet élève. Son professeur le voudrait au plus haut sommet de son art et le voilà qui renâcle dans le choix des œuvres à interpréter. Il le souhaiterait fidèle à l'image qu'il se fait du musicien et le voilà qui part faire la musique buissonnière on ne sait où. Il l'imagine dans sa chambre, courbé d'innombrables heures sur son instrument alors qu'il passe son temps à télécharger des fichiers MP3 !!! Ingrat ! Ne sait-il donc pas que son maître lui a donné le meilleur de ce qu'il y a (et ici, vous pourrez choisir entre « les plus grands génies occidentaux » ou « l'éternelle culture bretonne, flamande ou bulgaroroumanovaque » ou encore « le seul et unique soliste de jazz qui vaille la peine que l'on s'y arrête »...).

Ne nous resterait-il plus qu'à diffuser NTM dans les cours de formation musicale pour intéresser les élèves à la dictée musicale? Ou, pour reprendre l'éditorial de « La lettre du musicien » datée de mars 2000 : à apprendre, « comme cela se fait dans d'autres pays, à déceler les enfants doués (on les trouve dans tous les milieux) » et les aider « à s'insérer dans les bonnes filières ». Non ! Redescendons sur terre pour mieux prendre appui et rebondir.

L'avenir de l'école de musique est bien d'être cette maison du musicien où l'apprenti se construit dans la diversité des expériences, dans l'élaboration et la confrontation des discours, dans l'interprétation mais aussi la création, l'improvisation. Il y deviendra le barde qui

Le guide et le passeur
Deux figures de l'enseignement de la musique aujourd'hui

rassemble dans la cité, le conteur qui déroule l'histoire de ses musiques. Il aura eu la chance de se former avec des professeurs qui lui auront fait passer les frontières, qui l'auront guidé en toute franchise dans leur subjectivité, qui lui auront servi d'intermédiaires avec le monde environnant. Ces professeurs, à la fois guides, passeurs et médiateurs, souhaitons qu'il puisse les rencontrer. C'est en tout cas tout le mal que je lui souhaite.

Michel Lebreton
Responsable du dépt. Musiques Traditionnelles de l'ENMD de Calais
Avril 2000