

Transmission, formation, médiation... Les musiques de l'oralité sont-elles solubles dans l'institution?

Musiques de l'oralité et institution, voilà deux termes qui portent chacun leur lot de représentations. Ouverture sur le monde pour les unes et rigidité congénitale pour l'autre en feraient des réalités inconciliables.

Mais l'intitulé de cette commission nous propose, parmi d'autres, trois actions possibles qui représentent à elles seules des démarches d'enseignement. Elles ont le mérite de nous replacer, non plus sur le terrain des représentations, mais sur celui des pratiques et en l'occurrence de pratiques d'enseignement.

Trois termes donc...

- **Transmission** renvoie à un acheminement de messages d'un émetteur à un récepteur. C'est une relation essentiellement asymétrique où l'enseignant construit et structure un savoir qui est donné à l'élève. Celui-ci le reçoit dans une tête supposée « vide ». L'enseignant n'attend rien d'autre de l'élève que la reproduction fidèle de son message ;
- **Formation** renvoie au monde adulte avec des projets aussi divers que la formation professionnelle en vue d'acquérir des compétences liées à un métier ou la formation personnelle à visée émancipatrice généralement promue par des mouvements d'éducation populaire ;
- **Médiation** enfin renvoie tout à la fois au rôle d'intermédiaire et de metteur en situations de jeu que l'enseignant est aujourd'hui appelé à jouer face à l'abondance d'objets culturels et techniques et leurs relations diverses. Il crée les situations qui permettent à l'apprenant de découvrir et manipuler des objets divers à travers des scénarios variés. Et de s'approprier son acte musical.

Si l'on s'en tient à ce que je viens d'énoncer, nous sommes face à plusieurs propositions pédagogiques qui sont : imiter – reproduire, acquérir des compétences liées à une activité sinon un métier, s'émanciper, découvrir et manipuler, s'approprier son acte musical.

Ces différentes propositions qui, prises séparément, renvoient à des conceptions d'enseignement elles-mêmes différentes, recoupent en grande partie ce qui définit de plus en plus le musicien actuel, contemporain... bref d'aujourd'hui, dans nos sociétés occidentales, à savoir :

- Un être spécialisé dans son domaine mais en prise avec d'autres horizons et projets musicaux et artistiques ;
- Un instrumentiste qui jongle entre interprétation, variation, improvisation et création ;
- Un soliste qui s'exprime en groupe, s'appuie sur le groupe et offre son propre appui aux autres membres du groupe ;

- Un être social qui présente ses projets musicaux dans les lieux les plus variés y compris ceux qui ne sont à priori pas destinés à cela.

Ce musicien là aura bénéficié d'un enseignement le mettant en position de découvrir, manipuler des objets sonores, seul et en groupe. Il aura également imité et tenté de reproduire des gestuelles, des intentions. Puis de les varier. Il aura improvisé, inventé de différentes manières à travers des projets multiples mettant en rencontres des acteurs de tous genres. Il se sera peu à peu construit en musique. Il se sera émancipé, gagnant en autonomie et en capacité critique.

Dès lors la question de départ peut être complétée par deux propositions :

- Le projet des lieux d'enseignements actuels, institutionnels ou non, a-t'il pour objectif de former ce musicien émancipé ?
- L'enseignement des musiques traditionnelles répond il toujours à ce projet ?

Les réponses sont multiples et mettent à bas les représentations usuelles : certains lieux d'enseignement, institutionnels ou non, tendent vers cet objectif. Certaines pratiques d'enseignement des musiques de l'oralité se coulent dans le moule traditionnel de l'institution.

Il est donc important de mettre en lumière les pratiques répondant à la formation de ce musicien et qui peuvent permettre une collaboration fructueuse entre musiques de l'oralité et institution.

J'ai privilégié quatre points qui me semblent à la fois en cohérence avec les pratiques des musiques de l'oralité et les objectifs du Ministère de la Culture tels que définis en 2008. Cette liste ne se veut donc pas exhaustive.

1. Un apprentissage par oralité ou plus exactement par sensoricité :

Il s'agit d'une caractéristique fondamentale des musiques de l'oralité. Elles s'appréhendent par une immersion globale des sens, du corps et de l'entendement qui participent à la constitution et à l'appropriation des savoirs. Il s'agit de mobiliser conjointement l'oreille qui écoute, la voix qui chante, le corps qui danse, les pieds qui battent, les mains qui jouent, la parole qui exprime dans ce qui fait sensoricité.

Cette sensoricité est l'un des terrains possibles de rencontre avec l'institution. Certains conservatoires sont en recherche de modes d'apprentissages qui mettent l'apprenant en action sensorielle dans un objectif d'imprégnation qui mène ensuite, et ensuite seulement, vers des connaissances construites.

Le corolaire à ce choix est de privilégier un apprentissage fait d'expériences, de tâtonnements et de constructions individuelles et collectives par le développement des capacités expressives de chacun, seul comme en groupe. Rappelons que ces objectifs sont présents dans le dernier Schéma National d'Orientation Pédagogique du Ministère de la Culture daté de 2008.

2. Un apprentissage ouvert à la variabilité, l'improvisation :

Les musiques de l'oralité sont liées par leur plasticité à la variabilité sous des formes très diverses, entre variabilité ornementale, thématique, modale... Cette variabilité est en opposition à notre rapport au savoir médiatisé par le modèle écrit. Elle interroge notre rapport à l'écrit et au modèle à reproduire. Elle ouvre un champ de possibles à l'apprenant qui s'approprie peu à peu des objets musicaux sans cesse en devenir.

Les improvisations sont également partie intégrante de certaines musiques de l'oralité. Leurs places dans l'apprentissage développent les capacités inventives du musicien.

Le corolaire de ce choix est de privilégier un apprentissage ne s'arrêtant pas à la seule interprétation. Rappelons pour la deuxième fois que ces objectifs sont présents dans le dernier Schéma National d'Orientation Pédagogique du Ministère de la Culture daté de 2008.

3. Un apprentissage du territoire du quotidien:

Les musiques de l'oralité, pour une grande part d'entre elles, peuvent habiter les lieux les plus variés. Entre salles de concert ou de danse, lieux publics tels que écoles, mairies, bibliothèques..., espaces de la cité en général, elles permettent d'ouvrir la diversité du territoire à la pratique et la diffusion musicales.

Le corolaire de ce choix est de privilégier la mise en réseau des lieux de formation avec les partenaires culturels et éducatifs du territoire. Rappelons pour la troisième fois que ces objectifs sont présents dans le dernier Schéma National d'Orientation Pédagogique du Ministère de la Culture daté de 2008.

4. Un apprentissage de la diversité culturelle :

Les musiques de l'oralité nous mettent en contact avec des objets musicaux « autres » ne répondant pas ou peu à nos habitudes culturelles. Ils sont, dans un premier temps, à la fois attirants et rugueux, exotiques et dérangeants. C'est lorsqu'ils nous mettent en relation avec les sujets qui les portent ou les ont portés que l'apprenant prend peu à peu la dimension de « l'autre », le musicien du Pays. Et de la culture et de l'histoire qui portent ou ont porté ses pratiques.

Le corolaire de ce choix est de développer un enseignement curieux de l'histoire mais aussi de la socio culture qui donnent chair et vie aux objets musicaux proposés aux apprenants. Est-il utile de rappeler pour la quatrième fois que ces objectifs sont présents dans le dernier Schéma National d'Orientation Pédagogique du Ministère de la Culture daté de 2008.

Conclusion provisoire... Pas de solubilité mais une co-construction

Les conditions décrites ci-dessus illustrent les possibles et souhaitables coopérations entre musiques de l'oralité et projets pédagogiques organisés, qu'ils soient institutionnels ou pas. Ce sont généralement des aspects d'ordre idéologique qui font que la rencontre ne se fait pas. Au nom d'une tradition plus de deux fois séculaire, certains conservatoires se sentent investis d'une mission de sauvegarde de leurs pratiques basées sur l'interprétation virtuose de l'instrument et du code au service des musiques dites « classiques ». Notons que cette tradition recule de plus en plus.

Arrêtons nous cependant sur les lieux où ces coopérations se dessinent. Les musiques de l'oralité n'ont pas à s'y dissoudre dans une solubilité indésirable au risque de prendre le goût du Nescafé ! Elles ont par contre à être forces de propositions pour participer au projet pédagogique de l'établissement et s'enrichir mutuellement pour le plus grand profit des apprenants. Elles encouragent la pluridisciplinarité, les pédagogies différenciées et de groupe. Elles peuvent ainsi aller au-delà de leur terrain et apporter, par exemple, des modes d'enseignements reliant un solfège corporel et vocal au solfège écrit. Tout ceci dans un esprit de co-construction.

ANNEXE

Développements en rapport avec un projet d'établissement

1. D'un point de vue des situations pédagogiques:

- **Une pratique de groupe.** J'entends par là un collectif d'apprenants d'horizons multiples mis en situation, avec l'aide d'enseignants, de construire des objets musicaux variés. Ces co-constructions se basent sur la découverte et l'apprentissage de répertoires chantés, dansés, joués. Donc une appréhension par le corps dans son entièreté. Il est nécessaire de définir le type d'interprétation souhaitée en relation avec les sources. Dans le cas d'un atelier accueillant des musiciens de tous horizons, la dansabilité peut être un critère tout comme le phrasé pour un chant. Dans le cas d'un atelier spécialisé, le groupe tentera dans un premier temps de s'approcher au plus près des sources;
- Ce projet de co construction nécessite la mise en place **d'une pédagogie de groupe** afin que chacun se forme dans la confrontation aux autres. C'est en cela qu'il ne s'agit d'une pratique collective vouée à la seule interprétation d'une œuvre;
- Les premiers travaux peuvent être liés à des **choix** d'orchestration: quelles entrées et sorties de timbres, quels contrastes de densités sonores pour quels effets? Et ces recherches se complètent par d'autres portant sur des **choix** de bourdons, tenus, itératifs ou/et rythmiques ainsi que sur la capacité du groupe à entretenir un bourdon «vivant » ayant un développement sonore et pas uniquement un son tenu platement;
- Les musiciens peuvent ensuite être appelés à **expérimenter des règles d'improvisations mélodiques à divers degrés de complexité.** Par exemple:
 - improviser quelques courtes phrases à partir d'un mouvement pris dans la mélodie;
 - faire de même en alternant deux mouvements attribués chacun à un musicien. Les enchaîner par toilages;
 - ces règles peuvent être exécutées hors pulsation en tant qu'introduction à la mélodie ou dans la pulsation et le rythme du thème entre deux expositions;
 - la paraphrase est une étape ultérieure. L'une des pistes pour l'aborder consiste à s'éloigner peu à peu de la mélodie de départ au fil des expositions, pour y revenir un fine;
 - le mode considéré à travers ses mouvements mélodiques, son intervalle de structure, ses bourdons, ses attractions... devient un jeu d'improvisation au plus près des ressorts constitutifs de la mélodie choisie. Les mouvements montants et descendants peuvent, par des jeux de tempéraments propres, se décliner selon des modes différents.

Cette démarche basée sur la dialectique « essais - évaluations - errements - essais... » est celle d'un atelier au sens où chacun y amène ses outils,

apprenants comme enseignants, pour élaborer peu à peu, par tâtonnements successifs, un objet commun appartenant au groupe constitué.

2. D'un point de vue didactique:

Toutes ses pistes sont liées à des moments d'analyse in situ permettant de se mettre en écoute des éléments constitutifs de telle et telle mélodie et **de les transformer en connaissances**. On aborde ainsi, en reprenant les points ci-dessus dans le même ordre:

- Les notions de pulsation et familles rythmiques ainsi que de à travers le mouvement dansé;
- Les notions de phrase et carrure à travers les mouvements dansés et chantés;
- Les notions de recherche d'un son de groupe ainsi que de contrastes dans le jeu des timbres;
- Les notions de mouvement mélodique avec ses tensions, suspensions et détentes, d'intervalle de structure (notes de repos - tonique - et de polarisation ou aimantation - dominante), de ton, demi-ton et intervalles non tempérés, d'attraction...

3. D'un point de vue de la dynamique de groupe:

En ouvrant une partie des ateliers aux musiciens de tous les départements du conservatoire, cette pratique concourt à décloisonner les départements et à ouvrir à la fois à des esthétiques et des pratiques autres. Ce peut être un puissant outil de décloisonnement et de formation d'un musicien à la fois spécialisé dans son domaine et formé à se frotter aux spécialisations des autres.

4. D'un point de vue de l'action culturelle:

Les pratiques actuelles des musiques traditionnelles peuvent investir l'espace des territoires environnants de plusieurs manières:

- Par la danse: les ateliers et les stages occasionnels avec des partenaires institutionnels ou associatifs. Les bals dans les lieux culturels, salles des fêtes;
- Par la participation aux manifestations calendaires de toutes sortes;
- Par l'animation des espaces publics à l'occasion de festivités locales.

STRATÉGIES D'IMPLANTATIONS

Si le volontarisme d'élus et de la direction d'un établissement d'enseignement est évidemment nécessaire à l'implantation d'un enseignement des musiques traditionnelles dans un conservatoire, les arguments jouant dans ces sens doivent être exposés clairement et différemment selon les lieux et territoires.

Dans les territoires où des traces plus ou moins récentes attestent de pratiques et de répertoires de musiques et danses traditionnelles, c'est évidemment un axe à mettre en valeur, d'autant plus si il peut être lié à une langue vernaculaire.

Mais quelles que soient les réalités culturelles et patrimoniales locales, il est important de pointer ce que les pratiques des musiques et danses traditionnelles peuvent apporter au projet d'établissement. Les plus importantes sont, à mes yeux:

- Le rapport à la danse qui est propre à nombres de répertoires et de pratiques anciennes et actuelles et qui est un vecteur original de formation musicale;
- Le rapport aux textes mêlant chansons et contes qui permet de développer un univers onirique susceptible d'être mobilisé lors de moments de formation et de créations;
- Un apprentissage mêlant formations musicale et instrumentale et s'appuyant sur la mobilisation du corps et de la voix jusque dans l'abord de codes écrits;
- Une pédagogie de groupe s'appuyant d'une part sur des formes collectives telles que les chants à danser, les musiques instrumentales, les récits et d'autre part sur la co construction de mises en forme de répertoires incluant les choix d'orchestration, d'arrangements et d'improvisations;
- La possibilité de créer des ateliers de pratiques collectives ouverts à tous les élèves du conservatoire sur des objectifs de création de groupes autonomes