Matthieu CLARA
CEFEDEM 2008-2010

L'APPRENTISSAGE DES MUSIQUES TRADITIONNELLES EN FRANCE

DE LA RENCONTRE AU PARTAGE

Mon approche de la pratique musicale afro-cubaine

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon tuteur Eddy Schepens pour son soutien et ses conseils.
Je remercie aussi mon professeur de culture musicale, Jean Blanchard, pour son implication dans le suivi de mes travaux.
Enfin je remercie chaleureusement Baptiste Romano, Isel Rasua et Étienne Jean-Baptiste pour l'aide et la confiance qu'ils m'ont apporté lors de nos rencontres.

Merci à vous tous...

Sommaire

Introduction **4**
I .Récit, vision et questionnements d'un musicien enseignant **5**
1. Récit d'expérience **5**
2. Questionnement **9**
3. Problématique et Hypothèse **11**
II. Sémiologie musicale et identité culturelle **13**
1. Le chemin de l'Authenticité **13**
a. Authentification par la critique **13**
b. Authentification par la présence **16**
c. Conclusion **16**
2. Les racines de l'Origine **17**
3. La voie de la Légitimité **19**
a. Le concept de légitimité selon Bourdieu **19**
b. Deux visions de la légitimité : Cuba VS France **20**
- La légitimité à Cuba **20**
- La légitimité en France **21**
c. Une autre vision de la légitimité **22**
4. Musique métissée et interculturalité **24**
a. Le métissage dit naturel **24**
b. Le métissage dit " acquis " **24**
c. La troisième voix du métissage ou l'accueil multiculturel **26**
d. Conclusion **27**
III. Construction artistiques et partage de traditions **29**
1. Pourquoi la musique traditionnelle cubaine **29**
2. Le tambour à travers le monde et le monde à travers le tambour **31**
3. Les musiques traditionnelles sur le territoire français **33**
- Étude de la répartition des enseignements des musiques traditionnelles en France **34**
- Étude de la répartition des esthétiques des musiques traditionnelles en France **35**
4. Les attentes de l'apprenti musicien **38**
5. Les enjeux de l'apprenti musicien **39**
6. Le statut de l'enseignant : une expertise utopique **40**
7. Pédagogie des musiques traditionnelles, ou la rencontre des techniques d'apprentissages **41**
- *phase 1*: enseignement oral **41**
- *phase 2*: approche de l'écriture **41**
- *phase 3*: La traduction des textes afin de leur donner du sens **42**
- *phase 4* : Le cours collectif ou la pratique naturelle des musiques traditionnelles **42**
8. Conclusion **43**
Conclusion **44**
Annexe **45**
- Retranscription de l'entretien avec Baptiste Romano **45**
- Retranscription entretien avec Isel Rasua **48**
- Morceaux choisis de l'entretien avec Étienne Jean-Baptiste **52**
Tableau des établissements d'enseignement de la musique réalisé par la DMDTS et la FAMDT **54**
Tableau des établissements d'enseignement de la musique par rapport à l'étude de la DMDTS et de la FAMDT réalisé par Matthieu Clara **55**
Glossaire **56**
Bibliographie **57**

Introduction

Je me considère, comme beaucoup d'autres, comme un musicien de la rencontre qui s'est forgé à la musique traditionnelle au travers de voyages et de partages. Rien ne me prédisposais à la pratique instrumentale et encore moins à l'enseignement. Pourtant " *mi camino* " [1] fût différent, et me voilà aujourd'hui musicien-enseignant. Ce chemin n'a pas été de tout repos. Il a été parsemé d'embuches et j'ai été confronté à une réalité parfois hostile.

C'est pourquoi, dans ce mémoire, je me base sur mon récit d'expérience de la musique, qui a commencé sur le tard, à l'aube de mes 19 ans. Mon parcours a engendré un certains nombres de questionnements, que je vous exposerai tout au long de cette étude. Ces interrogations regroupaient autant les enjeux d'interculturalité et de multiculturalité, que de légitimité ou de médiation. Elles m'ont amené à définir et expliciter ma problématique et mes différentes hypothèses.

De plus, il me semble essentiel d'approfondir et de définir différents termes. Dans un premier temps il me faudra définir et présenter les différentes significations et articulations de " l'authenticité " en musique. Nous replacerons aussi le termes " d'origine " dans le contexte particulier de la musique traditionnelle. Nous mettrons par ailleurs en avant le risque de l'emploi de la notion de " légitimité ". Enfin, nous parlerons des différentes visions du métissage dans la musique.

Dans un deuxième temps, et dans une lecture miroir de la deuxième partie de cette étude, je confronterai ces notions et je donnerai une vision de ce que peut attendre un apprenti lui-même exogène à la musique traditionnelle. Nous évoquerons ainsi l'expérience du partage et de la réciprocité.

Laissez-vous donc porter et venez à la rencontre d'une réflexion sur l'environnement du musicien exogène et sur l'apprentissage d'une musique d'ailleurs. Sans carcan, ni conservateur, ce mémoire est 100% musico-responsable !

1 *Mi camino* : mon chemin

I. Récit, vision et questionnements d'un musicien enseignant

1. Récit d'expérience

C'est par le voyage que j'ai abordé la musique. En effet mon chemin a été bercé par des rencontres, des opportunités. La première rencontre fondamentale de mon cheminement est celle de Renaud Burdin avec qui nous avons découvert ensemble la musique africaine. Nous avons tout deux été frappés par la polyrythmie si bien que 12 ans plus tard, nous constatons avoir pérennisé ce chemin en devenant des percussionnistes professionnels.
Après un an de cours de djembé et de travail personnel intensif, j'ai décidé de partir dans l'un des pays de cette tradition musicale: le Sénégal.
Ce fut un moment décisif pour mes choix futurs. Je suis parti seul dans la ville d'Mbour, et pendant les trois premières semaines j'ai partagé la vie d'une troupe de griots sénégalais, accompagnant leurs répétitions et prenant des cours de percussions avec les musiciens de la troupe. J'ai découvert la complexité et la réalité du contexte musicale et culturel : le Wolof/Baifal. En effet le cadre de leur pratique musical est en grande partie religieux, la religion Baifal. C'est un mouvement indépendant du courant Islamique. Leur pratique est basée sur des chants quotidiens en l'honneur d'Allah et une cérémonie hebdomadaire où l'on se réunit pour danser en cercle et chanter au rythme des sabars. Du point de vue humain, ce voyage m'a permis de me confronter à un peuple très ouvert et accueillant, mais vivant dans une pauvreté et une précarité importante. Et cela a affecté ma vie en France dès mon retour. Et c'est donc avec un peu plus de distance que je me suis confronté à ma culture quotidienne.

À mon retour, je repris des cours à la MJC, et cette année 1999 annonça la fin des Tambalis et la création de la compagnie Zambo. Cette compagnie regroupait quatre musiciens et quatre danseuses qui avaient pour but de créer un spectacle afro. Cette initiative démontre une réelle envie de représenter cette esthétique sur scène.
En juin 2001, la compagnie changea de forme, nous étions alors 4 percussionnistes. Je suivais régulièrement des stages dirigés par des grands maîtres (Maré Sanogo, Famoudou Konaté...).
C'est en 2002 que mes premières activités professionnelles virent le jour. Ce premier pied dans la rémunération de mes activités artistique, se fit en accompagnant des cours de danse africaine dans les MJC de Chambéry, d'Aix-Les-Bains et d' Annecy-le-Vieux. Ce pas fut déterminant dans mes choix professionnels, tant dans ma volonté de me professionnaliser, que dans la nécessité de diversifier mes compétences.
J'ai donc essayé d'intégrer une formation en percussion africaine, sans succès. En effet cette année là je me suis présenté à l'ENM de Villeurbanne où j'ai passé l'audition. Le résultat fut négatif, cela a provoqué une réelle remise en question. Cela m'a permis de prendre la décision de changer de cap et de revoir mes perspectives. J'ai fait le choix d'ouvrir ma pratique et de ne pas m'enfermer dans une pratique typiquement " africaine ". Voulant jouer des percussions en formation avec un aspect harmonique et mélodique, je me suis donc inscrit à l'APEJ'S, en percussions afro-cubaines.

Et ce fut le temps d'une deuxième rencontre fondamentale: celle d'Isel Rasua, professeur de percussions afro-cubaines, arrivé de la Havane 4 ans plus tôt.
L'APEJ'S est une école du réseau de la FNEIJMA située à Chambéry qui a une ligne pédagogique dynamique et diversifiée.
J'ai travaillé l'harmonie avec les cours de piano complémentaires, j'ai aussi entraîné mon oreille avec les cours d'ear training, j'ai rencontré le jazz et les musiques actuelles en parallèle de mon cursus traditionnel où ma discipline principale était les cours de percussions cubaines, et la mise en pratique des techniques instrumentales lors

d'ateliers d'orchestre salsa. C'est lors de cette formation que j'ai entamé mon apprentissage de l'écriture (solfège rythmique).
L'APEJ'S a mis en place un partenariat très riche avec la scène nationale locale, l'espace Malraux. Grâce à ces dispositifs, j'ai pu jouer sur une scène importante avec des musiciens de renom comme Karim Ziad, Ngyuen Lee ou encore Laurent Dehors.
Enfin, plus particulièrement, mon travail avec Isel Rasua m'a permis d'appréhender sérieusement le travail de mon instrument, la position corporelle, ainsi que la technique instrumentale. Mais c'est l'élément humain qui a le plus déterminé la suite de mon cheminement. Isel a été un professeur avec lequel j'ai développé une relation privilégiée. Il m'a transmis cette étincelle pour la culture cubaine, qui a rendu inévitable mon voyage à Cuba.

C'est donc grâce aux différents contacts d'Isel que mon voyage a pris forme. Et pour consolider mon projet, j'ai choisi de mettre en place un partenariat avec une association locale, Savoie Solidaire. Je leur ai proposé de réaliser une exposition sur mon voyage, autour du thème suivant : Les musiques cubaines et la réalité " métisse " de cette île. Le projet de cette exposition se composait de photographies, de récits d'expériences, d'instruments de musique ainsi que de la présentation de l'album Héritage, composé des musiques que j'ai pu rencontrer pendant mon séjour à La Havane. Savoie Solidaire a soutenu mon projet en participant financièrement. Cela donna un cadre à mon voyage. En effet, j'ai visité de nombreux musées, et je me suis surtout lancé à la recherche de représentations musicales dans la ville (répétitions, cérémonies, concerts improvisés et concerts officiels). Ce mode opératoire a fait de mon voyage une véritable immersion culturelle.
Comme je l'ai dit précédemment, j'ai logé chez une famille cubaine et j'ai eu l'occasion de travailler avec Armando Ovalle, éminent percussionniste de la Havane qui me fit prendre conscience de " la bomba " (énergie nécessaire à la pratique de cette musique, qui peut être appelé " Groove " ou encore " Swing " dans d'autres esthétiques musicales). Ce fut aussi une rencontre difficile avec une réalité musicale et culturelle dure. En effet, j'étais confronté à des difficultés techniques qui m'ont déstabilisé. Je me suis senti comme immerger, noyer dans une culture riche et une pratique instrumentale que je connaissais trop mal. Je me sentais là-bas comme un étranger qui n'avait pas encore sa place dans cette culture.
Au-delà de l'aspect musical, ce voyage me mit en position d'observateur dans un pays dont je ne parlais pas la langue et ne connaissais pas la culture. Ce bain dans cette culture m'apporta beaucoup sur la vision de ce peuple, sur moi-même et me fit prendre un virage déterminant dans l'approfondissement de mes connaissances en musique cubaine laissant les percussions africaines en retrait.

À mon retour, à la fin de l'été 2003, j'étais déterminé à revenir à La Havane plus longuement pour continuer ma formation.
J'ai eu besoin de temps afin de mettre en place le projet de formation à la Havane, donc je me suis dirigé vers une formation professionnelle au sein du Jazz Action Montpellier où j'ai suivi un cursus de deux ans.
La première année fut consacrée aux cours d'harmonie jazz, de saxophone, d'improvisation, de percussions cubaines et d'un atelier salsa comprenant un cours d'orchestre, un cours de danse et un cours de rythme.
La deuxième année fut consacrée à l'apprentissage du tambour ka de Guadeloupe, du jeu en orchestre jazz caribéen sous la direction de Franck Nicolas, trompettiste jazz de la scène française. Cette rencontre fut très enrichissante. Elle m'a permis de découvrir la musique traditionnelle et le jazz de Guadeloupe, que j'approfondis et que je pratique toujours aujourd'hui.

Ces deux années à Montpellier m'ont donné la possibilité de collaborer avec différents groupes tels que Shalakata (Afro-Beat), Camp'in Jazz (Jazz latin) et Crocus Quartet (Jazz).
Le bilan que je peux tirer de ces années au JAM est le suivant : j'ai eu une vision globale sur le métier de musicien, et j'ai mis en pratique sur scène la technique instrumentale que j'ai acquise. J'ai aussi appris à travailler en équipe, à savoir diriger un groupe, à me vendre, à faire des choix artistiques et scéniques.
Pendant ces deux années j'ai recherché des partenaires pour financer mon projet d'étude au Conservatoire de la Havane pendant un an. Je me suis donc formé à présenter, à synthétiser et à défendre mon projet. Mon objectif a été atteint puisque j'ai été soutenu par le ministère de la jeunesse et des sports, la Région Rhône-Alpes, le département de la Savoie et la ville d'Aix-Les-Bains. Pourtant j'ai été confronté aux attentes institutionnelles. Je parle notamment de la visibilité quasi obligatoire que doit avoir un projet financé par l'Etat. Et parfois même une certaine démagogie qui consiste à placer les partenaires financiers comme des partenaires moraux ,ou logistiques, qui ont soutenu le projet et l'ont suivi à chaque instant, alors qu'il n'en est rien. Je me souviens que je me renseignais sur les politiques culturelles de la France, et que j'orientais la genèse de mon projet en fonction de ces attentes. Et même si mon projet plaisait à mes financeurs, je puis affirmer que la rencontre culturelle n'a pas toujours été possible entre nous, car nous avions des objectifs divergents.

En Octobre 2005 je suis parti pour 8 mois à l'Institut Supérieur d'Arts de La Havane après deux années intensives de préparation, qui me semblent aujourd'hui, avec du recul, avoir été une étape nécessaire. Je suis donc parti avec la volonté de ne revenir que la " bomba en el corazon "[2].
En arrivant, il me sembla important de me mélanger à d'autres étudiants pour travailler la langue et pouvoir faire plus de rencontres. C'est pour cela qu'après une audition j'ai pu intégrer l'Institut Supérieur d'Arts de la Havane et sa résidence étudiante. J'ai pu bénéficier de cours de congas, de timbales, de caisse claire et de batàs avec des grands noms de la musique cubaine (Roberto Concepcion, Emilio Del Monte, Yaroldi et Freddy Valdes...). En parallèle à ma formation à l'ISA, j'ai travaillé avec un professeur particulier de technique des congas, Yusnier Sanchez Bustamante et avec le groupe de cérémonie " Los Chinitos " avec qui mon intérêt pour la musique yoruba de Cuba est né. Durant ce voyage j'ai fait le choix de ne pas voyager dans l'île et je me suis consacré à ma formation musicale chaque jour de la semaine en sortant seulement pour voir des concerts, des cérémonies, des répétitions et des amis. La vie à la résidence a été vraiment enrichissante du point de vue humain, et cela malgré la distance mise entre les étrangers et les cubains, logés dans des bâtiments séparés. En effet, partager son intimité avec des personnes venues du monde entier dans le même but que soi, apprendre et s'imprégner de la culture cubaine, a enrichi ma vision du monde. J'ai pu mettre alors en place mon projet de départ qui consistait à créer un groupe de musique cubano-européen: Coros Groov'. Ce groupe était composé d'un batteur français, d'un contrebassiste danois, d'un guitariste allemand, d'un trompettiste cubain, d'un tromboniste cubain, d'un chanteur cubain et de moi-même, percussionniste, directeur artistique et compositeur. Cette expérience m'a permis de réunir Cubains et étrangers dans un même projet et de prendre une position de chef et de compositeur. Cela a été une expérience extraordinaire pour moi, de devoir m'affirmer en tant que directeur et compositeur dans une langue étrangère et de devoir fédérer des personnes totalement différentes pour le bien d'un projet " métis ".
À l'heure de mon retour en France, l'ISA me fit passer un examen pour l'obtention d'un

[2] *la bomba en el corazon* : Le groove dans le cœur.

certificat musical, que j'ai obtenu avec mention " excellente ".
Ce voyage m'apporta plus de crédibilité vis-à-vis des institutions, des musiciens et de la société en général. La question récurrente et frustrante pour le musicien en voie de professionnalisation que j'étais, " Mais tu fais quoi à côté? C'est quoi ton métier"... cette question là n'était plus d'actualité. Durant ce voyage, j'ai beaucoup évolué, aussi bien musicalement qu'intérieurement. Ma position en tant que musicien s'était renforcée et me permettait d'assumer mes choix et mes envies.

De retour en France, à l'été 2006, des questions se posaient : que faire maintenant? Comment faire reconnaître ma formation ici? Comment m'intégrer socialement et professionnellement?
Une partie de la réponse je l'ai trouvée en intégrant le CNR de Lyon dans le Cursus Afro-cubain en CPS (Cursus Professionnalisant Spécialisé) où j'ai obtenu mon DEM avec félicitations du jury en juin 2008. Ces deux années de formation ont été riches. J'ai approfondi mes connaissances en chant, que je n'avais que très peu travaillées à Cuba, et j'ai élargi ma formation en tant qu'accompagnateur de danse jazz et contemporaine pour ouvrir davantage mes compétences artistiques. Cette formation a été entreprise lors des cours de danse du CNR de Lyon et au sein du centre de formation pour danseurs, Scène Formation, à Villeurbanne, en convention avec le conservatoire. Une nouvelle rencontre fondamentale intervenue durant cette formation au CNR a été la MAO (Musique Assistée par Ordinateur). Ce nouvel instrument m'est apparu indispensable à ma pratique artistique, mélangeant musique traditionnelle et musiques actuelles. Ce travail m'amena à collaborer avec le Centre National de Danse de Lyon et de nombreux chorégraphes tels que Hee Jin Kim, Mychel Le Coqs, Yuva Pick...

Mon arrivée à Lyon et mon entrée au Conservatoire a favorisé la rencontre avec ce nouveau milieu musical. Cela m'a permis d'intégrer la formation Kazz Project (Musique Afro Jazz Caribéen), Habla'Tambores (Musique Afro de Cuba) et de créer le groupe de musique afro de Cuba Yuma Banda pour continuer à interpréter la musique que j'aime et reprendre mon intégration et ma professionnalisation en tant qu'artiste.
En parallèle, mes activités étaient grandissantes. J'accompagnais des cours de danse africaine dans les MJC de Perrache et Ménival et je commençais à enseigner la musique à Mermoz en Zones d'Éducation Prioritaire, au sein des écoles maternelle et primaire Pasteur et pour l'école associative ACIF. Travailler en milieu socio-économique fragile a confirmé mon engagement pour la pratique instrumentale et l'enseignement.
C'est alors que j'ai pris la décision de m'inscrire au CEFEDEM Rhône-Alpes et de passer le concours d'entrée...

Par la suite j'ai pu intervenir dans différents lieux (Association Socioculturelle de Vienne, Conservatoire de Lyon, Collège R. Cassin de Villefontaine...) où j'ai abordé l'enseignement des musiques traditionnelles d'une nouvelle façon. En effet, jusqu'alors je transmettais mes connaissances sans le souci de mettre les élèves en autonomie et sans réellement leur laisser la place de créateur. Pour y remédier, j'ai décidé de mettre en place des dispositifs où ils devaient (d'après des sources et la présentation du but et du contexte de ces musiques) réinterpréter la musique et créer leurs propres chants, inspirés de ceux existants. Cette approche m'a ouvert les portes de nouvelles pratiques pédagogiques et m'a confronté à de nouvelles questions sur l'univers des musiques traditionnelles, et naturellement, cette approche a fait germer l'idée de ce mémoire.

Après cette rétrospective, je constate que depuis mes débuts dans la musique, l'apprentissage a été étroitement imbriqué avec le jeu scénique. En effet dès le début j'ai commencé à participer à des concerts et rapidement j'ai commencé, certes modestement, à gagner de l'argent. Est-ce l'envie de m'insérer rapidement dans ce milieu puisque j'avais commencé la musique sur le tard?
En effet, j'ai commencé la percussion à 18 ans. La pression sociale et familiale à me former à un métier qui ne m'intéressait pas (la chimie des matériaux) me poussa rapidement à faire des choix et à les affirmer. Cet intérêt pour la musique, sous toutes ses formes, a mis en avant un trait de mon caractère : cette envie de fédérer les personnes, les esthétiques musicales, l'apprentissage de la pratique scénique, l'accompagnement de la danse et le rôle de créateur. Ce tempérament fédérateur justifie mon engagement en tant que formateur sur les territoires socialement défavorisés où l'enjeu de fédération me semble plus important et plus risqué et m'apparaît être plus concret.
Et c'est cette notion de risque et cet enjeu de réussite qui me nourrissent et desquels je tire le plaisir d'être un enseignant. En même temps, le métier de musicien, qui a besoin de représenter son travail et de faire partager son univers musical, et d'enseignant, qui a le rôle d'accompagner des élèves enfants ou adultes dans leurs apprentissages, implique que l'on apprend soi-même toute la vie et qu'il faut être capable de se remettre en question à chaque instant.
Mon engagement en tant que musicien-enseignant se veut donc dans le respect de l'autre, dans l'accueil. Je veux mettre en mouvement une acculturation dépourvue d'ethnocentrisme et distanciée… Je souhaite être l'acteur de la représentation du multiculturalisme, de l'interculturalité et de la rencontre.

2. Questionnement

Lors de mon parcours, aussi bien d'apprenti, de musicien que d'enseignant, des questions ce sont posées à moi. Elles m'ont amené à faire des choix artistiques, des choix de vie et des choix de carrière. Dès mes débuts, même dans une pratique d'abord de loisir, je me suis confronté à des questionnements qui m'ont suivi tout au long de mon cheminement.
Tout d'abord ont surgi des questions sur ma place et mon rôle dans la pratique artistique et dans ma pratique d'une musique d'ailleurs.

Existe-t'il une (des) manière(s) légitime(s) de s'approprier la musique?

Ai-je le temps d'apprendre suffisamment d'éléments pour me rendre légitime dans cette esthétique?

Pourquoi ai-je ressenti le besoin d'aller dans les pays d'origines des musiques que je pratique?

Ces réflexions m'ont conduit vers l'idée de métissage. Je suis un français de culture, mais je pratique une musique traditionnelle " d'ailleurs "...

Mais qu'est-ce que le métissage?

Ne sommes-nous pas tous métis?

Le métissage est-il une notion opposée à celle d'authenticité?

Le métissage n'est-il pas un mouvement immanent de l'homme?

Quelles sont les données ou les événements qui m'ont conduit à pratiquer la musique africaine, puis la musique cubaine et, plus

particulièrement, la musique afro de Cuba?

La vie n'est-elle pas faite que de rencontres? Et si tout est multiculturel, alors est-ce que le métissage, qui est par définition la confrontation de deux entités, n'est-il pas une imposture?

Plus tard, mon envie de professionnalisation m'a amené à d'autres questionnements:

Ayant commencé à 18 ans, est-il trop tard pour envisager une professionnalisation?

Comment m'intégrer socialement et professionnellement?

Quelles sont les connaissances nécessaires pour jouer au sens large, c'est à dire faire des remplacements, de la composition, ...?

Mes choix esthétiques et ma volonté de professionnalisation sont-ils dûs à des rencontres, à des opportunités, ou à de réels choix?

Comment faire reconnaître ma formation ici?

Comme je l'ai dit, dès mes débuts dans la musique, mon rapport à la scène a été immédiat. Cela m'a montré qu'il ne suffisait pas d'être un bon technicien, il faut aussi savoir travailler en groupe, faire des choix artistiques et se vendre, c'est-à-dire synthétiser et défendre un projet. Donc, entre autres, il me semblait évidant d'apporter à mes compétences de percussionniste, des connaissances en harmonie et en solfège.

Part la suite, ma volonté de vivre de la musique m'a conduit vers un autre aspect de l'univers musical: l'enseignement. Cela s'est fait naturellement, comme étant quelque chose d'évident dans cet art. Là encore je me suis confronté à une réalité parfois difficile qui m'a remis en question.

Comment transmettre ma musique?

Qui sont les garants de l'authenticité, et sur quels modèles philosophiques s'appuie toute " l'authentification "?

Valeur pure caractérisant un individu ou gage de respect d'une tradition: qu'est-ce que l'authenticité si elle existe?

Y a-t-il authenticité quand une musique a été créée hors de son pays et de sa culture d'origine?

Comment apporter toutes les clefs à un apprenti?

Comment accompagner l'apprenti dans l'immensité du domaine musical?

Cette rétrospective m’a permis de prendre du recul sur mon parcours et de poser la problématique de ce mémoire.

3. Problématique et Hypothèse

Ce mémoire est donc né d'une rétrospective sur ma vie. En effet, les interrogations qui jalonnent ce travail ont germé bien avant mon aventure avec la musique des tambours. Car ce sont des questions identitaires qui hantent autant l'Homme que le musicien.

Rien ne me prédisposait à faire de la musique ma vie. En effet, je suis né dans une famille de culture plus sportive que musicale! J'ai eu quelques difficultés scolaires, puisqu'une dyslexie m'a fermé les portes de la réussite par " l'école de la république ". Et sans doute me suis-je senti le même étranger à l'école qu'à Cuba. L'école avait défini mon " identité " au départ, avec ces préjugés qui ne reflétaient au fond, que sa propre incapacité à rencontrer, à accueillir, et à construire mon apprentissage en fonction de mon handicap... si petit défaut qui ne pourrait en rien définir un individu. Je me souviens d'un conseiller d'orientation qui affirmait avec aplomb: *" Il ne dépassera pas le BEPC, ou peut-être un BEP "*. Par revanche, sans doute, je suis allé jusqu'au niveau BAC +2 où j'étais voué à un BTS de traitement des matériaux, option traitement thermique. À 21 ans donc, ma carrière se profilait dans la métallurgie. À cette époque, je ne répondais qu'à une pression sociale et familiale, qui m'amenait vers une version de ma vie, boulot-métro-dodo, certes une vie rassurante et stable, mais sans passion.
Mais au final, je ne possédais pas d'identité sociale, je me sentais vide et ne trouvais pas ma place dans ce monde. C'est à 19ans que j'ai rencontré le tambour, mais j'avais déjà rencontré la musique dans mon enfance. Ma mère me passait des vinyles de musique classique (Beethoven, Mozart, Vivaldi...) le soir pour m'endormir, et à 12 ans mon groupe favori était les " *Blues Brothers* ". Mais j'ai eu aussi l'occasion de suivre des cours de guitare classique pendant 2 ans à l'école municipale de musique de La Ravoire en Savoie, que j'ai d'ailleurs arrêté car mon enseignant ne voulait pas m'apprendre les morceaux de mon choix, tels que *Métalica, U2*...
Je me suis donc lancé dans la création d'une identité sociale et musicale sur le tard, avec quelques années de retard sur mes confrères. Mais il me semble avec du recul que cela a été un choix évident. Seulement 6 mois me séparaient d'un diplôme de technicien supérieur, mais cela était à mille lieues d'une volonté profonde. N'écoutant plus que cette conviction, et devenu hermétique à la pression sociale, j'ai arrêté mes études pour suivre cet engouement naissant pour la musique du tambour.

Cela n'a pas été une décision facile, et surtout je n'ai pas été soutenu dans cette voie par ma famille, qui était effrayé par la précarité du monde artistique. Comme nous le montre mon récit d'expérience, ma formation a été faite de rencontres, celle de *Renaud Burdin* d'abord*, d'Isel Rasua* (etc…) et de voyages, avec l'Afrique, Montpellier, Cuba (etc…), et cela a formé ma propre musicalité, faite d'improvisations marquées par la percussion africaine, des rythmiques cubaines empreintes de groove à l'américaine. Mais encore, j'ai pu mélanger ma percussion aux musiques assistées par ordinateur dans le but d'exprimer ma musique pour la danse contemporaine.
Aujourd'hui, je suis en fin de formation au CEFEDEM Rhône-Alpes, je suis un enseignant d'une musique traditionnelle d'ailleurs qui cherche à ouvrir la vision musicale de ses élèves pour qu'ils puissent laisser libres leur intuition et leur personnalité musicale, tout en ayant conscience d'une réalité institutionnelle, faite par la hiérarchisation, qui peut chercher à bloquer et discréditer l'élève dans sa construction face à des notions qui peuvent le perdre et embrouiller son esprit.

C'est pourquoi la problématique de mon mémoire consiste à me demander ***comment aborder l'enseignement des musiques traditionnelles en France dans une approche interculturelle pour que l'élève crée son identité musicale?***
Comment rendre possible la rencontre de mon élève avec la musique traditionnelle?

Mais qu'est-ce que " la musique traditionnelle ", en définitive? Je pars du principe qu'il s'agit d'une musique faite par et pour le peuple, qui relate sa vie sociale, ses us et ses coutumes. Je présente sous forme de deux catégories la musique traditionnelle en France: la musique que l'on appelle régionale et la musique exogène, dite d'ailleurs.

La musique régionale s'est rapidement retrouvée intégrée à l'enseignement musical en France sous la dynamique d'un fort militantisme associatif. C'est une musique qui nous est *endogène*, c'est à dire qu'elle représente notre culture, et comme elle, elle est enseignée depuis longtemps. Malgré cela on remarque que les musiques traditionnelles régionales d'outre-mer, tels que le *Bélè* de Martinique ou le *Gwoka* de Guadeloupe par exemple, sont très peu représentées. Il s'agit pourtant d'une musique francophone.
La musique *exogène* quant à elle comprend toutes les musiques traditionnelles non francophones. On peut considérer la musique orientale, la musique cubaine, la musique indienne et tant d'autres comme telles. On s'aperçoit qu'elles sont peu enseignées, sauf peut-être dans le milieu associatif. Car c'est un enseignement qui répond à une demande de la part du public. Cette demande provoque un intérêt de l'institution pour l'enseignement de ces musiques.
La musique traditionnelle est donc, comme je le présente précédemment, une musique du peuple. Certains pratiquants français, qui ont appris une musique traditionnelle exogène, se sont professionnalisés. Tout comme moi, ils ont dépassé le stade de la pratique amateur et se retrouvent aujourd'hui confrontés à des problèmes de professionnalisation liés à la légitimité de leur pratique et à la légitimité de leur identité culturelle. Tout comme le jeune français des cités d'origines Nord africaines par exemple, qui est confronté à des interrogations identitaires, le musicien exogène d'une musique traditionnelle est confronté aujourd'hui aux questions de l'interculturalité, de la multiculturalité, de la transculturalité et de la légitimité de sa pratique et de son statut.
Mais qu'est-ce que l'interculturalité, la multiculturalité et la transculturalité? Quels sont les enjeux que ces notions actionnent?

L'interculturalité vient du mot " interculturel " qui comprend " inter " et " culturel " et qui signifie " entre " et " culture "[3]. Le principe est basé sur le fait qu'il n'existe pas de cultures meilleures ou pires que d'autres. Cela signifie que la seule manière de comprendre correctement une autre culture, c'est d'interpréter ses manifestations en accord avec ses propres critères culturels.

En ce qui concerne la multiculturalité, elle désigne la coexistence de différentes cultures (ethniques, religieuses etc..) au sein d'un même ensemble (pays par exemple)[4]. Elle vise à favoriser l'expression des particularités des diverses cultures.

Enfin, la transculturalité, c'est un termes combinant le préfixe latin "trans" et la notion de "culture(s)". Ce terme provient du concept de "transculturacion" élaboré par l'anthropologue et ethnologue cubain Fernando Ortiz Fernàndez[5]. Il sert à désigner des contacts entre plusieurs cultures au même titre que : interculturel et multiculturel. Si ces deux dernières notions décrivent des phénomènes issus du contact entre plusieurs systèmes culturels relativement autonomes, " transculturel " et " transculturalité " s'appliquent, quant à eux, à des identités culturelles plurielles, qui remettent en question la représentation de cette autonomie. Comme le suggère le préfixe trans, l'approche transculturelle se situe au-delà des cultures: elle permet d'accéder à un métaniveau, propice à une plus-value interculturelle.[6]

Mon hypothèse est basée sur le fait que la rencontre culturelle est toujours possible, et que la légitimité professionnelle est le fruit d'une rencontre artistique et d'un accueil culturel. Je constate que le musicien, quand il est dans une dynamique de transmission, épouse le concept de la rencontre musicale et culturelle: les institutions face à l'enseignement des musiques traditionnelles, quant à elles, sont-elles encore trop influencés par les codes d'apprentissage de la musique classique?

---

[3] Définition de l'interculturel, wikipedia
[4] Définition du multiculturalisme, wikipedia
[5] Fernando Ortiz Fernandez, ethnologue et anthropologue cubain, 1881-1969.
[6] Définition de la transculturalité, wikipedia

II. Sémiologie musicale et identité culturelle

Dans cette partie, nous allons étudier les notions d'authenticité, d'origine, de légitimité et de métissage. Il s'agit de thématiques vastes et complexes, qui peuvent couvrir tous les champs de recherches des sciences humaines, tels que la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'histoire et l'historiographie, et bien d'autres...

Néanmoins, leur appréhension est capitale pour un artiste musicien enseignant de notre temps, s'il veut être à même de donner du sens à son parcours artistique, c'est-à-dire de pouvoir le situer par rapport à d'autres parcours, par rapport au monde dans lequel il vit, et par rapport tant à son époque qu'à des époques éloignées dans le temps.

La bonne " intériorisation " de ces notions dans le parcours du musicien est aussi nécessaire dans son rôle d'être social, car il lui sera demandé de formaliser son travail et l'intérêt de son travail pour la société, qui l'emploie en tant qu'artiste, ou en tant qu'enseignant.

1. Le chemin de l'Authenticité

Il y a plusieurs sens au concept d'authenticité.
La première interprétation se place du point de vue d'un contexte et d'une historicité. C'est ce que nous appellerons **l'authentification par la critique** (tradition occidentale, preuves, rationalité, objectivité…).
La deuxième interprétation de la notion d'authenticité se place du point de vue de l'individu, d'une émotion, d'une rencontre du sensible. Nous appellerons cette notion là **l'authentification par la présence** (intuition, empathie, modèle philosophique chinois...).

Un musicien, qu'il le veuille ou non, est constamment soumis aux questions de l'authenticité. Ces questions se posent de manière cruciale au pianiste, par exemple, qui doit faire des choix d'interprétation d'une œuvre en fonction de tous les facteurs, qu'ils soient d'ordres techniques, esthétiques, affectifs ou culturels. Elles interrogent continuellement le percussionniste qui se rend dans le pays d'origine de la musique qu'il a fait sienne, qu'il joue et qu'il enseigne. Elles se posent de manière brutale dans les milieux actuels les plus underground, à des artistes qui peuvent facilement être déclarés traîtres à un style esthétique, à une classe sociale, à un quartier ; le succès pouvant soudainement signifier la perte définitive d'authenticité.

Qui détient la vérité, le vrai savoir, la reconnaissance professionnelle pour qualifier quoi que ce soit d'authentique, et en fonction de quelles règles évalue-t-on une pratique comme étant *authentique*? L'authenticité est-elle mesurable ? Peut-on évaluer l'authenticité de manière rationnelle ou émotionnelle ? Le créateur d'une œuvre, d'un courant, est-il le plus authentique par rapport à ses successeurs ?

a. Authentification par la critique

Dans l'article *Musique, Authenticité et Valeur*, *Monique Desroches* et *Ghyslaine Guertin* nous présentent la notion d'authenticité comme un critère de détermination de la réussite de la pratique musicale, comme un jugement esthétique et comme une identité culturelle. Elles proposent un point de vue de l'authenticité comme découlant de la relation entre un objet et un sujet:

> *"La musique met en relation une œuvre (objet), ses modalités de réalisation (interprétation), un auditoire, un contexte et une historicité. Cette chaîne forme un tout cohérent. Toute modification ou rupture au sein de cette chaîne entraîne une remise en question, et l'on peut alors assister à la création d'un nouveau paradigme*

d'authenticité. La médiation vient ancrer la musique dans un système de valeurs et de comportements, transformant la musique en une pratique sociale définie par des réseaux, des institutions, des milieux d'appartenance, des marchés économiques qui rejoignent parfois ou la mondialisation ou le culte patrimonial. L'authenticité ne peut alors se réduire à une relation exclusive à un objet ou à un sujet, en faisant abstraction du contexte social d'où émane cette relation. Elle réside dans la médiation, c'est-à-dire dans la relation dynamique entre ces trois éléments".[7]

Ainsi, dans la musique traditionnelle cubaine, on a tendance à préjuger que l'authenticité de la musique de la *santeria*[8] réside dans le fait d'être jouée exclusivement par un groupe de cérémonie, où chaque musicien est cubain, appelé *Omo Aña*[9] et pratique cette musique depuis sa plus tendre enfance. Par ailleurs, on considère la pratique comme authentique si elle est réalisée soit dans un *solares*[10] de la Havane, soit devant une audience de fervents fidèles.
Pourtant on observe que les dogmes qui entourent cette pratique ont changé, et cela même dans le pays considéré comme étant le représentant originel de cette authenticité. J'ai pu observer, lors de mon dernier voyage à Cuba, la présence d'un Français parmi les musiciens: *Antoine Miniconi*. Il était à Cuba depuis quatre ans, et il ne connaissait cette musique que depuis son arrivée. Pourtant, aujourd'hui il est reconnu par le milieu de la musique traditionnelle cubaine, et joue régulièrement durant les cérémonies.

Par ailleurs, j'ai pu remarquer aussi que la pratique de ces musiques s'était ouverte et autorisait la pratique musicale des femmes qui, auparavant, ne pouvaient même pas toucher un tambour.

En outre, on peut également observer des représentations dans le monde entier de groupes de musique spécialistes de la musique afro de Cuba, tels que *Yoruba Andabo* (Cuba), ou *Rumba Abierta* (France), qui sont eux aussi considérés comme des représentants de cette culture, et par conséquent reconnus comme étant les porteurs de l'authenticité par les institutions (cubaines et françaises).

Que pouvons-nous constater? On remarque que l'idée d'authenticité répond à un contexte et un concept occidental. En effet, à Cuba, toute personne peut pratiquer cette musique tant que la conviction et la ferveur sont là. La légitimation est donnée par la pratique et la connaissance du répertoire. Alors qu'en France on remarque que l'authentification de cette musique est induite soit par l'origine civile du pratiquant (il faut être Cubain), soit par la reconnaissance des institutions (il faut posséder des diplômes).
La question des diplômes en musique traditionnelle, mais aussi dans les autres esthétiques est d'actualité. Et ce particulièrement à l'heure des récents remous de l'actualité autour de l'enseignement de la musique en France, qui, en cherchant à répondre aux attentes de l'union européenne en mettant en œuvre l'uniformisation des cursus diplômants, provoque un retour vers le modèle de réussite de l'interprète classique comme préalable à la légitimité professionnelle d'enseigner et de jouer. Cette conception ne prend pas en compte l'enseignement de la musique

[7] **Monique Desroches et Ghyslaine Guertin,** Musique, Authenticité et Valeur, article publié dans l'ouvrage sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle, Tome 3, collection **Musiques et cultures**, éd. Actes Sud, 2005, p. 743-755.
[8] **Santeria** : culte et musique Afro de Cuba.
[9] **Omo Aña** : maître des tambours sacrés.
[10] **Solares** : maison avec un pacio central typique à Cuba.

traditionnelle, et notamment ne prend pas en compte les modes de transmission tels que l'oralité.

> On observe qu'en France l'accès à l'enseignement, c'est-à-dire à la transmission des musiques traditionnelles, répond à un parcours institutionnel: l'enseignant doit posséder des diplômes, et beaucoup considèrent qu'il est nécessaire qu'il soit allé dans le pays d'origine, pour prouver la maîtrise de son esthétique.
> Pourtant on peut remarquer qu'il y a en France de très bons pédagogues et experts de l'esthétique qui ne sont jamais allés à Cuba et/ou ne possèdent pas de diplômes. *Baptiste Romano* est, par exemple, un musicien percussionniste qui réalise des interventions au CFMI de Lyon et est actuellement enseignant dans un hôpital de jour à Sainte-Foy-Lès-Lyons. Il ne possède aucun diplôme. Ses compétences sont reconnues aussi bien au niveau scénique qu'au niveau pédagogique.

Alors, est-il réellement possible de transposer le modèle d'enseignement de la musique classique à l'enseignement de la musique traditionnelle sans se placer dans un colonialisme culturel? C'est-à-dire de le transposer à toutes les esthétiques qui la composent? Faut-il réellement qu'un musicien spécialisé en percussion africaine, et formé par une formation parallèle faite de stages, de voyages et de pratiques artistiques, doive justifier de ses capacités par un diplôme ; un diplôme répondant aux attentes d'une école classique, faite de cycles d'enseignement? Est-ce que cette recherche de l'authenticité est indispensable à l'épanouissement de l'apprenti musicien attiré par une musique traditionnelle d'ailleurs? Qui a " autorité ", soit-elle infime, pour définir ce qui est authentique? Et le musicien participe-t-il de la mutation de la notion d'authenticité?

Les anthropologues définissent une autre conception de l'authenticité, c'est une conception positionnée comme étant l'invention de la tradition. Le principe de l'authentique est basé sur le fait que la tradition devient objective, qu'on positionne une époque, une manière de vivre, une pratique, comme valeur première de référence. Normalement, cela devrait avoir un caractère subjectif, alors que l'on invente la tradition au sens où tel pas de danse, tel rythme, tel élément devient authentique, donc on crée une objectivité de la tradition, qui aboutit à un schéma d'évaluation et à une hiérarchisation de valeurs. Cela consiste en une *invention* de l'authenticité. Il s'agit de donner un côté emphatique et emblématique à la tradition, c'est-à-dire qu'on la sublîme, qu'on la positionne au-dessus de tout. À ce moment là, on assiste à une création faite de codes, d'invention de pas de danse, de rythmes, qui se réfèrent à une période lointaine que l'on ne peut pas vérifier.

En fait il faut comprendre que ce n'est pas le côté moral qui détermine la question de positionner telle ou telle chose comme étant la vérité, l'authentique. Ce qui est important c'est l'invention de la vérité. Pourquoi les gens inventent-ils? Et bien, ils sont obligés d'inventer parce que ce qui se réfère à un passé ou se réfère à une création antérieure, comme étant la référence, crée une nouvelle référence. On se retrouve alors avec un discours qui est un déphasage, c'est-à-dire qui se désaxe du réel, et qui est complètement contemporain. Pour plusieurs raisons, le tambour, et par exemple la conga que l'on joue aujourd'hui, est fait avec des cercles et des clefs[11]. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Avant, le tambour était monté avec des boyaux et cela change la sonorité et les techniques de frappes. Par exemple, avant les années 1950 on ne pouvait pas faire de *slap*, car il n'y avait pas de bonne fixation et donc une tension insuffisante de la peau. Aussi, si l'on jouait un *slap*, on détendait systématiquement la percussion.
C'est pourquoi il me paraît important d'exposer un deuxième sens au mot authenticité, plus proche du sensible et d'un ressenti personnel et émotionnel.

[11] C'est le musicien Patato Valdes qui a introduit le système de clés dans les congas dans les années 50.

b. Authentification par la présence

Dans l'article *La fabrication de l'authenticité*, *Richard Peterson* nous présente l'effet que la musique peut avoir sur les publics. Il décrit un effet de reconnaissance sociale et culturelle en général, et pour le cas de la country-music en particulier. Selon lui, la réussite ou non au niveau commercial ne dépend pas seulement de la qualité musicale et historique, mais aussi de ce que cela provoque chez l'auditeur, en terme de ressenti, en tant que manifestation d'une vérité profonde que l'individu perçoit sur un plan plus émotionnel que sur des critères objectifs faisant loi.

> *"C'est volontairement que j'utilise l'expression un peu ironique de "fabrication de l'authenticité"; je veux souligner ainsi le fait que l'authenticité n'est pas un trait inhérent à l'objet ou à l'événement que l'on déclare « authentique » ; il s'agit en fait d'une construction sociale, d'une convention, qui déforme partiellement le passé. Un certain nombre de chercheurs ont montré que la mémoire collective est systématiquement infidèle au passé afin de satisfaire les besoins du présent. Ce processus peut revêtir plusieurs formes. Certains y ont vu une manipulation délibérée du passé opérée par des gouvernements soucieux de fonder la légitimité de leur prestige et de leur pouvoir. D'autres y ont vu la tentative d'une classe dominante pour subvertir les intérêts de la classe ouvrière. D'autres encore ont vu dans cette amnésie partielle une forme de résistance collective à la domination ou le produit d'un processus spontané de restructuration de l'identité de groupe. "*[12]

c. Conclusion

Ces deux modèles s'opposent à priori et dans bien des cas, mais ils peuvent aussi se rejoindre.
Ce double sens de l'authenticité tient d'une fidélité à une illusoire pureté originelle d'un objet, d'une œuvre, et de la manifestation d'une vérité profonde de l'individu perçue plus sur un plan émotionnel que sur des critères objectifs faisant loi. De ce double sens découle les problématiques liées à l'expertise : qui juge de l'authenticité d'une œuvre ou d'un objet, et par rapport à quoi? Sur quels postulats se construit l'authenticité d'une pratique artistique? L'authenticité est-elle basée sur des critères objectifs qui ont été créés par nos contemporains sur la base d'origines lointaines? Mais dans ce cas ils ont été construits sur quelles origines?

> Par exemple en *bélè*, aujourd'hui, on donne des cours où l'on voit un professeur qui montre des pas de danse et l'on voit les élèves répéter le pas, ce qui est, en Martinique une pratique anti-traditionnelle, chacun doit danser à sa façon. En effet, cela provoque une rationalisation, comme on peut le retrouver, en France, dans les cours de *djembe* et de danse africaine, de danse salsa, etc.... Ce que les africains ne font pas chez eux, ils le font en France pour pouvoir manger. Ils répondent à des normes, à des formats qui correspondent à des enjeux actuels. Finalement ce que l'on considère comme authentique n'est pas si authentique que ça.

C'est pourquoi comme le dit *Étienne Jean-Baptiste*,

> *" La notion d'authentique, il ne faut pas s'y attacher. Ce qui doit nous intéresser, c'est ce qu'il y a derrière, ce qui a permit de construire*

[12] **Richard Peterson,** La fabrication de l'authenticité, la country musique, Actes de la recherche en sciences sociales, 93, juin 1992, p. 3-19.

cette notion. Souvent on veut positionner les choses par rapport à une certaine origine, car si l'on veut parler d'authentique il faut repositionner cette notion par rapport à une origine. "[13]

2. Les racines de l'Origine

En ethnomusicologie, ce qui fonde l'authenticité est la notion d'origine. Quand on étudie nos musiques, on les positionne par rapport à une origine qui explique une réalité contemporaine. C'est une analyse évolutionniste, qui affirme que les choses progressent à partir d'une origine, ou d'un original, qui par la suite se développe, entre en mouvement.

Dans l'ouvrage *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, l'auteur, Alessandro BARICCO, nous parle de l'authenticité comme le "*miracle de la première fois*", quand l'énigme d'un événement inédit nécessite l'apparition d'un nom. La création des modèles qui servent à cataloguer les différentes musiques, mettent en relation l'authenticité avec l'interprétation de cette musique et sa conservation tout au long du temps. Mais telle musique ou tel compositeur qui fait date et que l'histoire retient comme le plus authentique d'un mouvement artistique n'est jamais isolé, il fait partie d'un contexte, et il a des précurseurs.

"La musique est un son, elle n'existe que dans le moment où elle est jouée, elle ne peut pas ne pas être interprétée. Le geste qui la conserve, qui la transmet, est inévitablement "corrompu" par les variables infinies liées à ce geste de la jouer. Cela a condamné le monde de la musique à un complexe éternel de culpabilité, inconnu des autres domaines de l'art: la crainte constante de trahir l'original, parce qu'on sent que la possibilité existe de le perdre à jamais. L'Histoire est une prison aux barreaux fragiles. Et on continue de monter la garde d'un prisonnier évadé depuis longtemps. Bien des choses ont changé depuis l'époque de Beethoven : la manière de jouer, le contexte social, les références culturelles, le paysage sonore. Chaque époque qui l'a conservée (l'œuvre) pour la transmettre y a laissé sa marque. Et l'œuvre à son tour conserve et transmet ces marques, qui deviennent une part intégrante de son essence. Ce dont nous héritons n'est pas la créature vierge d'un auteur, mais une constellation d'empreintes parmi lesquelles il est devenu impossible de distinguer les empreintes originaires des autres. Il n'existe pas d'original auquel rester fidèle. Au contraire, c'est rendre justice aux ambitions de l'œuvre que de la faire, une fois encore, surgir comme le témoin d'un passé immobile."[14]

En ce qui concerne les musiques du monde, la notion d'œuvre et d'interprète est faussée. Je préfère donc parler de patrimoine immatériel. Il s'agit d'un répertoire musical créé par le peuple, et de musiciens pratiquant ce répertoire. La notion d'œuvre et d'interprétation comme on l'entend habituellement est une vision occidentale. Dans l'histoire de la musique, on s'aperçoit que l'écrit est arrivé à un moment pour essayer de figer un discours musical.

"*Car les chants ne peuvent être retenus par l'homme, dans sa mémoire*

[13] Entretien avec **Étienne Jean-Baptiste** – Cf. Annexe

[14] **BARICCO Alessandro,** L'Âme de Hegel et les vaches du Wisconsin, Paris, éd. Gallimard, 1998, Collection Folio, 4013, p. 272.

les sons périssent".[15]

Souvent, la comparaison entre les différentes notions de l'authentique confronte la vision actuelle de la pratique musicale à celle de l'origine de la musique, ou de l'œuvre originale. On essaye de coller et de rapprocher au maximum les deux.

> Par exemple on a pu voir des recherches poussées sur la musique baroque, où des luthiers, des musiciens, des compositeurs, et des historiens ont réalisé des recherches pour atteindre les conditions de l'époque. C'est-à-dire qu'ils ont essayé de recréer des instruments d'époque (Théorbe, flûte...), de rechercher les lieux de pratiques (Églises, chapelles, châteaux...), et de déchiffrer les écrits de l'époque. Mais nous remarquons qu'ils n'avaient aucune certitude sur leurs recherches et leur réalisation finale, car le manque de données ne leur permettait de formuler que des hypothèses. Nous sommes donc face à des interprétations qui altèrent forcément la vérité historique.

La difficulté avec cette vision est qu'il est impossible, dans notre réalité, de retrouver cette vérité historique, car l'original se transforme dans le temps (même rapidement, au bout de 10, 20 ans par exemple). Si l'on essaye de le faire dans les conditions actuelles, on n'aura jamais ni les mêmes matériaux, ni les mêmes éléments, ni les mêmes conditions, c'est donc un but impossible à atteindre.
La question de l'origine pose problème: on considère que celui qui pratique une musique traditionnelle aujourd'hui ne doit être que l'un interprète d'une œuvre. De ce fait, le musicien ne doit pas mettre l'empreinte de sa personnalité musicale dans sa pratique des musiques traditionnelles.
Cette vénération occidentale de l'origine fait perdre au musicien son libre arbitre artistique et son identité musicale.
En France, la tendance en terme d'enseignement musical réside dans le fait que le professeur dirige l'élève vers une interprétation de l'œuvre originale. Par ailleurs, nous positionnons l'Afrique comme le référent originel aux esthétiques cubaine et martiniquaise par exemple. Pourtant, selon *Etienne Jean-Baptiste*, c'est une représentation culturelle occidentale qui est de l'ordre du mythe.

> *" Il convient à notre avis de distinguer ici les deux notions d'original et d'originel. L'originel se réfère à une " source ", à une " influence " tandis que l'originalité est éloignement de la source. Elle ne comble pas un écart, mais le creuse. "*[16]

> D'une part, comme on le voit très bien dans les cultures caribéennes, les individus sont les descendants d'Africains. Et il y a un mythe occidental qui tend à affirmer que l'original se situerait en Afrique et que dans les Caraïbes, ils ont essayé de reconstituer la musique originelle. On ne reconnait donc pas les musiciens caribéens comme les créateurs de leur culture musicale.
>
> D'autre part, la *santeria* qui se fait à Cuba est de tradition Yoruba. Mais il y a une belle distance entre le Yoruba cubain et le Yoruba d'Afrique. C'est comme si l'on demandait aux Cubains de parler l'espagnol d'Espagne, ou que l'on exigeait des Québécois qu'ils aient l'accent parisien! C'est un non sens culturel. C'est pratiquer un ethnocentrisme colonialiste.
>
> Enfin, *Etienne Jean-Baptiste* m'a relaté une expérience avec les

[15] **Alessandro Duranti,** Mémoire, University of California at Los Angeles, 2004.
[16] **François Laplantine,** Son, image et language, éd. Beauchesne, 2009, p99.

> Cubains: " Il s'agit de *Yoruba d'Afrique qui sont allés à Cuba. Ils ont été surpris car les Cubains jouaient des polyrythmies qui étaient désuètes et presque oubliées dans leur pays. On constate ici que c'est finalement l'original qui s'est retrouvé à Cuba et qu'il n'existe plus en Afrique, il y a eu un renversement. "*[17]

On se rend compte que cette notion d'origine n'a pas de grande signification dans son sens premier. Cela crée une hiérarchisation de valeur entre l'original et celui qui joue et pratique cette musique, cette culture. Dans nos sociétés occidentales, il faut tout le temps se légitimer par rapport à une origine, à un mouvement original. Alors que ce qu'il est important de comprendre, c'est que la notion d'origine est liée aux matériaux ou à la pratique elle-même.

3. La voie de la Légitimité

a. Le concept de légitimité selon Bourdieu

Pour ce chapitre je me suis intéressé à la *Théorie de la Légitimité* de Bourdieu, qui est une théorie radicale, mais documentée. Le sociologue montre que la société est composée de classes sociales. Ces classes sociales produisent des cultures distinctes, c'est-à-dire des manières différentes d'être face au monde, de vivre, de penser la vie, d'aborder les événements, de réagir … Il prouve aussi que dans une société de classe, la culture dominante est toujours la culture de la classe sociale dominante.

C'est ici qu'intervient l'idée de légitimité. Les cultures dominantes se positionnent comme des produits de faits, comme des productions sociales. Non seulement les classes dominantes n'ont pas connaissance de ce mouvement, car en effet, pour elles, il s'agit d'une évidence, mais les autres classes sociales ignorent aussi cet inconscient collectif, et voient la culture dominante comme " la " culture légitime.

La culture dominante est faite de capitaux:

-le capital technique (que l'on peut transmettre),

-le capital économique (le plus déterminant dans les sociétés capitalistes),

-le capital symbolique – c'est la capacité de faire passer ses propres valeurs, sa propre culture comme naturelle et universelle.

Et dans les cultures dites dominées, que deviennent les pratiques culturelles, comment se situent les individus, avec leur culture propre, dans cette hiérarchisation?

Pourquoi les gens cherchent à positionner une légitimité ? Ces questions de légitimité viennent souvent corroborer, soit des enjeux politiques, soit des enjeux culturels.

Par exemple comme on peut l'observer, on a tendance a créer des distinctions entre les choses que l'on compare: distinction entre le blanc et le noir, entre l'Africain et l'Européen. Et ces distinctions sont souvent un jugement qualitatif: l'Africain étant moins développé que l'Européen par exemple. Et si l'on associe un individu exogène à la culture africaine par exemple, il apparaît une hiérarchie dans nos sociétés, qui place cet individu dans une situation moins légitime que le musicien endogène.

Mais encore: ce qui vient de métropole doit s'imposer aux Martiniquais, mais ce qui vient de Martinique ne peut pas s'imposer en métropole. Cette relation vis-à-vis de la légitimité est beaucoup plus fonctionnelle (enjeux politiques et sociaux), qu'une réelle prise en compte culturelle qu'on essayera de préserver.

Cet état de fait permet de maintenir les individus, du point de vue idéologique, dans un entre-deux et dans un complexe d'infériorité permanent.

[17] Entretien avec **Étienne Jean-Baptiste** – Cf. Annexe

L'école est loin de limiter les inégalités sociales, elle les renforce, parce que :

" Toute autorité à des limites et la méconnaissance et la violence symbolique est en dessous. "[18]

Cela signifie dans un contexte d'enseignement de la musique, que l'on croit, la famille comme les élèves, à la légitimité du message et à la légitimité du pédagogue. Car celui-ci représente le savoir, le " vrai " savoir et c'est donc la vraie et seule manière d'apprendre. Cela peut être contesté, car en effet, nul ne peut prétendre détenir la vérité. Et d'ailleurs n'y a t-il qu'une seule vérité? Comme j'ai pu le voir lors de ma formation, chaque corporation de musiciens à Cuba estime détenir la vraie version de tel ou tel rythme, et estime avoir inventé la *" Guarapa changueo "* (nouvelle forme de *Rumba*). En fait, toutes ces différentes formes sont légitimes. Car aucune de ces formes n'est contestée. Et par conséquent, l'authenticité des musiques traditionnelles est formée de plusieurs entités esthétiques et artistiques, et c'est l'association de ces différentes formes qui crée sa richesse.
Chacun se sent légitime. Ils le sont d'ailleurs tous. Et la pratique musicale, de la *Guarapa Changueo* par exemple, n'obéit plus simplement à des codes rythmiques ou harmoniques, mais devient un concept, c'est à dire un mode de perception et de création de la musique. Et c'est grâce à cela qu'elle acquiert une dimension universelle, qu'elle tend à se mélanger à d'autres esthétiques, et à dépasser ses frontières géographiques et culturelles.
Aussi, il me semble essentiel de réaliser sa formation auprès de différentes personnes et corporations pour créer sa propre musique et personnalité musicale.
Dans un même temps, une personne autodidacte qui n'est jamais allée à l'école de musique peut jouer très bien de son instrument, mais ne sera pas reconnue.
De la même manière, une personne autodidacte peut bouleverser le monde musical et être considéré comme un virtuose, comme l'a été *Jimi Hendrix* dans les années 70 par exemple.
Alors qu'est-ce qui détermine la légitimité d'une œuvre ? Si ce n'est pas l'école de musique qui détermine la réussite artistique, est-ce que c'est la sensibilité du musicien, sa culture artistique, son identité musicale, sa richesse humaine, sa capacité à accueillir l'autre et à partager avec lui ?

b. Deux visions de la légitimité : Cuba VS France

- La légitimité à Cuba
Durant mon deuxième séjour à Cuba, j'ai pu constater des différences culturelles importantes entre la France et Cuba. En ce qui concerne l'idée de légitimité, j'ai pu remarquer que le regard des cubains sur cette question est radicalement différent de l'idée générale des français sur ce sujet.

Par rapport à la musique, à Cuba, toute personne peut jouer.
En effet, il m'est arrivé de me retrouver à jouer en cérémonie *Guiro* et pendant les *Rumbas* du quartier de *San Miguel de Pardon* au Sud de la *Havane*. J'ai pu y jouer de la *Campana* et du tambour. Pourquoi? Je pense tout simplement que j'étais capable de tenir cette partie rythmique et que les musiciens cubains me faisaient confiance.
Cet exemple montre qu'à Cuba on considère que l'on se crée sa propre légitimité, et qu'une fois celle-ci construite, on peut jouer avec eux. Et ce pas, il ne tient qu'à nous de le faire.

De même, comme l'a dit *Isel Rasua* lors de notre entretien,

> *"Moi, quand j'écoute un disque je ne cherche pas à savoir qui a enregistré, si c'est un cubain ou pas. Ce qui m'intéresse c'est si c'est bien joué ou non. Quand ça ne me plait pas, et bien je coupe le*

[18] **Eddy Schepens**

disque, c'est tout."[19]

Et en ce qui concerne les questions de la transmission de la musique, la place du musicien est différente.

> *" Il y a une grosse différence entre Cuba et la France : quand tu es dans une école de musique à Cuba, c'est pour devenir un musicien. À Cuba tu n'as pas le choix, si tu ne suis pas le cursus on te met dehors ! Là-bas tout le monde travaille, et même le moins bon, il y va. (...) À Cuba, la musique fait partie de la vie, c'est un métier. Là bas quand tu es musicien, tu es musicien. C'est reconnu autant que d'exercer la médecine. De même que le musicien est aussi un enseignant, toujours. Quand tu rentres à l'ENA, tu es d'abord là pour jouer et apprendre à jouer, mais tu apprends aussi à enseigner. Tout le monde doit le faire, cela fait partie du cursus. D'ailleurs, quand tu finis l'ENA tu es obligé d'enseigner pendant 3 ans pour le gouvernement. "* [20]

On remarque que la vision du musicien est étroitement liée au fait qu'il est ou sera amené à enseigner, à un tel point que la science de l'éducation est comprise dans le tronc commun de leur formation institutionnelle.

- La légitimité en France

En France, en ce qui concerne la musique traditionnelle cubaine, le musicien doit démontrer qu'il a sa place dans cette pratique ; comme à Cuba, me direz-vous. En tout cas en France, par rapport à l'enseignement de cette musique, il faut prouver ses capacités par des titres, des diplômes, tels que le DEM (Diplôme d'Étude Musicale), le DE (Diplôme d'État) ou encore le CA (Certificat d'Aptitude). Ces titres ont pour but de garantir une excellence, un savoir-faire. Pourtant l'on remarque que les publics intéressés par cette musique recherchent l'enseignement vers les professeurs et musiciens Cubains. Mon cheminement est d'ailleurs le paradigme de mon propos, car j'ai choisi de participer à des stages avec des maîtres de la percussion africaine, ou encore en allant 8 mois à Cuba. Nos professeurs ici ne sont-ils pas légitimes dans leur pratique musicale?

Isel Rausa a été confronté aussi au problème des diplômes :

> *" Les diplômes que j'ai passés à Cuba ne sont pas valides en France. En France, les institutions m'ont dit tout d'abord que je devais aller à Villeurbanne pendant 2 à 3 ans pour valider un DEM. J'ai dit " Quoi? Ah non j'ai fini l'école ! ". Ensuite, ils m'ont dit qu'il fallait attendre une session en validation d'acquis et que cela allait me couter 900 Euros. Je l'ai fait pour valider mes études à Cuba, car ici, même si tu es bon il faut les diplômes valables. Donc je l'ai fait et cela s'est bien passé. Mais bon, je pense que c'est dommage de devoir passer un diplôme car il y a des personnes qui jouent très bien qui n'ont pas le droit d'enseigner dans les établissements publics."*[21]

Jusqu'où peut-on aller dans le cadre d'une telle conception de la légitimité? Il y a une légitimité institutionnelle qui est liée à la vision que la France a de ce qui peut la représenter. Autour de cela, comment se positionner par rapport à tous ces " leviers " déclenchant la légitimité? Il y a donc des

[19] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf. Annexe
[20] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf. Annexe
[21] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf. Annexe

références que l'on considère comme représentatives d'un mode de vie, d'une culture, d'une relation à l'autre, d'enjeux qu'on veut développer, de valeurs humaines.

C'est le rapport à l'exotique, on veut vendre Cuba comme étant de l'exotisme, du divertissement.
Dans notre société, on a un point de vue sur Cuba qui a été construit par les rapports politiques entre nos deux pays. On nous parle de Cuba comme étant un pays dictatorial, mais on ne nous dépeint pas une réalité culturelle et sociale. En effet, on ne nous informe pas que les Cubains mettent en avant le système culturel, pourtant, c'est un dispositif qui pourrait nous servir d'exemple. Nous ignorons aussi que là-bas la médecine est gratuite, et que la recherche scientifique cubaine n'a rien à envier à celles des pays européens.
Pourtant, on fait venir en France un groupe cubain pour avoir plus " d'authenticité ", alors que souvent les groupes cubains qui viennent jouer en France font de la musique cubaine adaptée aux Européens. En effet, j'ai constaté qu'ils ne jouent pas le même type de répertoire à Cuba. Finalement, ils finissent par jouer de la musique pour les autres, pour gagner de l'argent. Au final on ne découvre pas vraiment Cuba, et à part quelques lieux comme le Quai Branly, on ne rencontre pas grand chose de la culture cubaine, on a juste une vision limitée et exotique, une vision fantasmée même, et pas l'image de la réalité culturelle cubaine.
Par ailleurs, les lieux de diffusion en France sont des lieux publics, subventionnés, qui correspondent à des lieux de diffusion de la culture qui permettent à tout le monde d'y avoir accès. N'y a-t-il pas, ici, des gens qui jouent de la musique traditionnelle et qu'on pourrait mettre à l'affiche chaque semaine dans ces lieux au même titre que l'Orchestre National de l'Opéra de Lyon?

c. Une autre vision de la légitimité

La musique appartient à ceux qui la jouent. Le *Bélè* a beau venir de Martinique, pour que sa pratique se pérennise, il a besoin d'être sans cesse joué et représenté. Et cette tradition doit être préservée. Et parfois, pour la préserver il faut la déraciner, la faire voyager et rencontrer d'autres cultures. Car en effet, si les Martiniquais venaient à ne plus jouer leur musique traditionnelle, il serait nécessaire pour la survie de cette musique que d'autres musiciens se l'approprient. La légitimité s'obtient donc par l'appropriation que l'on fait d'une musique.

> *Dans la mesure où j'apprécie moi-même cette musique, j'ai un intérêt personnel à défendre sa légitimité.*[22]

On remarque que même les cubains d'ici sont confrontés à la question de légitimité de leur métier:

> *"Ici, la musique c'est un loisir, pour la France, la musique c'est pas vraiment un métier.*
> *" Tu es musicien, ah bon, mais tu fais quoi dans la vie ? tu n'es pas maçon, tu n'es pas boucher? " C'est comme ça. C'est même quelque chose de politique. Dans la politique, la culture c'est la dernière chose que l'on va regarder. Ce n'est pas parce que tu es maçon ou boucher que tu n'as pas besoin de voir des films au cinéma, une pièce de théâtre… C'est un travail que doit faire le musicien, toi, moi, c'est du militantisme."*[23]

Il s'agit de la même vision pour la musique traditionnelle. Il est dommage de constater qu'en France, le mot " Folklore " a une connotation péjorative alors que l'on observe qu'à Cuba ou au Brésil, ils sont fiers de leur Folklore, ça fait partie de la culture du pays, de la vie.
Par exemple, sur mon certificat d'étude de l'ISA, il est inscrit en gros caractères, *" Certificado de*

[22] **Richard Shusterman**, L'art à l'état vif, éd. Minuit, 1991, p. 184.
[23] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf. Annexe

percusion Folklorica y Popular de Cuba "[24].
Comme dirait le ministère de la culture dans son article sur <u>*Légitimité culturelle*</u>:

> *" L'interrogation sur la valeur esthétique d'une œuvre est consubstantielle à l'œuvre elle-même, d'elle dépend sa reconnaissance. De sorte qu'il existe au sein des productions culturelles, et ce quel que soit le domaine concerné, différents degrés de légitimité. "*[25]

> Mais on a quelques raisons de douter d'un classement des œuvres reposant sur des critères esthétiques objectifs, lorsque l'on constate, par exemple, que la musique de Vivaldi (et en particulier les Quatre saisons) a été une redécouverte par les milieux fortement dotés en capital culturel au lendemain de la Seconde guerre mondiale, puis elle s'est banalisée au point de servir de musique d'ambiance dans les supermarchés. Elle cesse alors d'être distinctive et est abandonnée par les milieux privilégiés. Elle est ensuite redécouverte par des chefs d'orchestres spécialisés dans la musique baroque qui proposent de nouvelles interprétations sur instruments anciens.

Ainsi, le même morceau de musique a pu faire l'objet au cours du temps de jugements très différents. Ces jugements expriment donc bien un arbitraire culturel et ils exercent aussi une violence symbolique.

Si certains individus, du fait de leur socialisation, se sentent légitimes et compétents pour certaines pratiques culturelles, d'autres, à l'inverse, vont intérioriser l'idée que telle forme de musique, telle production picturale, tel musée, n'est pas pour eux.

La question de la légitimité est cyclique. On assiste toujours à un renouvellement de toute musique traditionnelle. Certains individus impulsent ce mouvement, et c'est parce que ce mouvement est ensuite accepté par le plus grand nombre que cette musique devient légitime. Les gens retiennent ceux que l'on a connu comme étant les représentants d'une tradition musicale, alors qu'en fait leur modèle est une représentation altérée d'une pratique musicale plus ancienne.

> *" Dans le bélè par exemple, les chanteurs d'antan buvaient du rhum et fumaient de nombreuses gitanes… Ils avaient donc une voix éraillée. Mais la nouvelle génération de chanteurs n'a plus ce type de voix. Et en termes d'enseignement, il faut dire à ses élèves de chanter avec leur voix!*[26]

Les problèmes de légitimité se posent sous ces termes : qu'est-ce qui nous représente? C'est à ce moment là que l'enseignant joue un rôle important dans cette question. Du coup, au lieu de chercher une légitimité auprès des gens, il faut plutôt construire sa propre légitimité. Puis, quand en face, l'autre construit un système de légitimité dans lequel il introduit des hiérarchies, il faut être en mesure de prendre des distances par rapport à ce modèle. À ce moment là, ceux qui pratiquent cette musique doivent au contraire travailler à leur propre légitimité. Non pas la légitimité répondant aux hiérarchies, c'est-à-dire à quelque chose d'impossible, à l'original, à l'authentique, mais plutôt à ce qui est plus réaliste et qui consiste à réaliser les choses d'une manière personnelle. La légitimité est

---

[24] Certificat de percussions Folklorique et Populaire de Cuba
[25] **Ministère de la culture et de la communication,** <u>Légitimité culturelle,</u> Lexique de médiation culturelle et de politique de la ville , lettre L, 2003, p205.
[26] Entretien avec **Étienne Jean-Baptiste** – Cf.Annexe

quelque chose qui se construit. Il ne faut pas suivre l'idée générale qui répond à des dogmes qui invalident des personnes. La légitimité est une question de construction et c'est une construction qui est avant tout sociale, car il n'y a rien qui ne soit légitime en soi.

4. Musique métissée et interculturalité

La notion de « *métis* » (du mot latin mixtus qui signifie « mélangé »/« mêlé ») désigne le mélange de deux éléments distincts. Le métissage est une idée du XIXe siècle, qui désigne le mélange des sangs du point de vue racial. Puis la notion de métissage est devenue un concept de marketing intellectuel, culturel et commercial employé dans le monde des arts : de la mode à la littérature en passant par les arts plastiques, la musique et le spectacle. Il désigne quelque chose comme le libre mélange des genres.

En musique, tout montre qu'on ne peut aller contre l'histoire quand on étudie la notion de métissage. De plus en plus de musiciens enseignants échappent aux catégories classiques, jazz, traditionnelles ou actuelles amplifiées, et la question de savoir où situer ces profils devient caduque. Le métissage dans nos pratiques artistiques est ce qui peut non seulement nourrir notre manière de les enseigner, mais surtout les faire avancer, les sortir des ornières où toute institutionnalisation est tentée de vouloir les engluer, et ce quelle que soit la musique et l'époque à laquelle celle-ci se développe.

Comme le définit *François Laplantine*, on peut observer deux types de métissages : le métissage naturel et le métissage acquis.

a. Le métissage dit naturel

Le métissage naturel découle de circonstances humaines (contexte socio-politique) ou d'un contexte géographique.
Comme ce fut le cas entre les tribus voisines qui au travers de leurs confrontations sociales et au travers des affrontements ou encore sous des formes commerciales, se sont avec le temps échangé des instruments et des techniques de jeu pour, au final, créer une nouvelle entité musicale qui contient plusieurs cultures et actionne leur évolution.

> Mais l'on trouve aussi cette forme de métissage de nos jours.
> C'est ce que met en œuvre *Baptiste Romano* dans son groupe *Azalï*.
> Il s'agit d'un groupe composé de musiciens d'univers et de cultures différentes (Rock, traditionnel cubain et manouche, classique...).
> Chacun amène son univers au cœur des compositions.

Lors de mon entretien avec *Baptiste Romano* au sujet du métissage, celui-ci ne comprenait pas le sens de ce mot dans la musique. En effet, il lui semble essentiel d'arrêter de fractionner la musique en différents styles ou esthétiques, car la musique doit être abordée d'un point de vue global, « *la Musique avec un grand M* ». Pour lui le métissage est le résultat du mélange d'au moins deux courants différents et la musique est simple (dans le sens de l'unité, de l'entité) et universelle.

Ce type de métissage est spontané. On le retrouve dans les populations du mondes qui sont elles-mêmes " authentiques ", c'est-à-dire, dans les courants populaires et culturels.

b. Le métissage dit " acquis "

Le métissage " acquis " est l'apanage d'un monde occidental et découle de la période sombre de " la traite des noirs " qui a engendré tout le contenu des musiques traditionnelles des Caraïbes et d'Amérique, comme la musique cubaine, que ce soit le *son*, le *chachacha, la salsa* ou encore la

comparsa, et la *santeria.* Le métissage acquis est aussi lié à des sociétés d'économie de marché, où les courants esthétiques sont eux-mêmes régulés par un cadre socio-économique.
Ainsi, on constate que le métissage musical a été fortement influencé par l'avènement de l'enregistrement et de l'industrie du disque. Les métissages esthétiques répondent alors à la volonté de publics précis, et par conséquent, les métissages ne sont plus de simples accidents historiques, mais des mutations programmées.

> Tel qu'*Isel Rasua* me l'a exposé, avec son groupe *Tempo Forte* ils ont pris la décision d'enregistrer deux titres " commerciaux " sur leur album " *Ya nos veremos* ". Il s'agit du titre " C*antar es tu vida* ", remixé avec une basse sur le tempo pour permettre une diffusion en discothèque. Et il y a le titre " *Ya nos veremos* " enregistré et métissé avec du hip-hop pour, je le cite, « *permettre une plus large diffusion aux États-Unis et plus particulièrement à Miami où la concentration de Cubains est très importante* ». Malgré cette volonté commerciale, *Isel Rasua* a voulu intégrer à l'album une version de chaque morceau plus traditionnelle. Ainsi, sur le même album, il y a deux versions de « C*antar es tu vida* », l'une étant le résultat d'un métissage acquis et qui répond à un objectif commercial, et l'autre étant le résultat d'un métissage naturel répondant à un objectif artistique.

Depuis toujours en effet, l'homme a adapté son esthétique musicale, ou d'autres musiques extérieures à sa culture en fonction de mouvements d'idées ou de courant politiques. Comme j'ai pu le remarquer à Cuba où l'on peut découvrir des artistes tels que *Carlos Envale* qui composait et écrivait des chants patriotiques décrivant une glorieuse victoire de *Fidel Castro* sur l'impérialisme américain et leur représentant sur l'île, *Batista*.

Cette notion, que j'appellerai le colonialisme culturel, a été étudiée par *Martin Stokes* dans son article *Musique, identité et " ville-monde "*. Cet article parle d'une théorie post-colionnaliste qui a pesé sur le discours de l'identité dans les domaines plus conventionnels de l'analyse musicologique et ethnomusicologique, des sciences indispensables dans l'enseignement des musiques traditionnelles en France.

> *" La critique acérée de Kofi Agawu (1992) à propos de l'ethnomusicologie africaniste, par exemple, décrit les précédentes tentatives pour définir le rythme africain, d'une part, comme étant motivé par une logique coloniale, et d'autre part, comme masquant sérieusement les processus rythmiques et métriques réellement mis en oeuvre en les comparant toujours à ceux de la musique classique occidentale et en insistant sur leurs différences. Les questions que soulève Kofi Agawu sont les suivantes: pourquoi ne pas traiter la musique africaine simplement pour et en elle-même, et pourquoi les ethnomusicologues perpétuent-ils un apartheid méthodologique? Il est grand temps, d'après Kofi Agawu, que l'on commence à traiter les " autres musiques "en tant que musiques plutôt qu'en tant qu' " autres ". "*[27]

En effet, cette notion et cet exemple, sont transposables sur l'ensemble des musiques traditionnelles, essentiellement des musiques de transmission orale telle que la musique afro de Cuba.
Ce besoin de noter la musique, d'archiver, nous a tous interpellé un jour ou l'autre lors de notre parcours d'apprenti. Pour ma part, cela m'a permis de conserver et de reproduire des rythmiques

[27] **Martin Stokes,** Musique, identité et " ville-monde ", perspective critiques, L'Homme, 171-172, juillet-décembre 2004, p. 371-388.

complexes, mais le questionnement amené par *Kofi Agawu* met en avant tout l'aspect du métissage acquis. Dans mon parcours d'apprenti, j'ai ressenti le besoin d'écrire la musique de tradition orale que j'apprenais. Mais je constate que cela a provoqué une transformation, une simplification de ces musiques.
Aussi, dans ma posture d'enseignant, j'ai conscience que, même si je souhaite utiliser le vecteur de l'oralité dans mon enseignement de la musique afro-cubaine, je serais sans doute obligé, à un moment donné du parcours de mon élève, de passer par l'écriture de ces rythmes traditionnels, car l'écriture est un élément culturel propre à mon élève.

Ainsi, on constate que tout type d'évolution est possible, d'une mutation naturelle, à un métissage plus dirigé, plus conceptualisé.

c. La troisième voix du métissage ou l'accueil multiculturel

Enfin, il apparaît clairement que les sociétés les plus multiculturelles deviennent de véritables laboratoires de mélanges musicaux, de mutations esthétiques, et d'interpénétrations des styles.
Le métissage, selon *F. Laplantine* et *Alexis Nouss*, s'oppose donc à la fois aux particularismes et aux valeurs universalisantes. Ils tracent ainsi une troisième voie entre le communautarisme et l'assimilation. Comme leur ouvrage *Métissage de Arcimboldo à Zombie* le décrit:

> *" Ce qui pour nous est caractéristique du métissage, c'est ce mouvement qui consiste à accueillir ce qui ne vient pas de moi mais d'ailleurs: la langue et la culture de l'autre, qui au début me semblent étrangères, puis vont progressivement faire naître un sentiment d'étrangeté. Accueillir l'autre sans chercher à le retenir (comme dans la passion amoureuse), encore moins à se l'approprier, est le propre du dialogue ou de l'entretien, sans lesquels on ne voit pas comment pourrait prendre forme une relation métisse.*
> *(...)*
> *Il n'y a pas de métissage sans don, sans amitié, sans confiance, ce qui signifie nullement une absence de conflits. L'amitié (plus que l'amour) n'est pas une relation de préhension (prendre l'autre, s'en saisir et d'abord chercher à le séduire), mais de compréhension faite de proximité et de distance, d'implication forte mais aussi de discrétion. Ce n'est pas non plus une relation de filiation – impliquant le meurtre du père – mais plutôt de fraternité inventée, fraternité de ceux qui ne sont pas nécessairement nés dans la même culture, la même langue, ni ne partagent les mêmes habitudes.*
> *Scheiermacher proposait de définir la traduction par ces deux phrases: " amener le lecteur à l'auteur ", " amener l'auteur au lecteur ". C'est toujours en effet à plusieurs que l'on interprète, sans qu'il y ait un rapport de subordination. Et lorsque l'autre n'a pas appris à parler la langue dans laquelle j'ai grandi ou s'exprime à travers d'autres formes que celles qui me sont familières (l'oralité par rapport à l'écriture, le roman par rapport au cinéma...), il convient, estime Paul Ricoeur, de l'accueillir en lui offrant " l'hospitalité linguistique ". Ces réflexions ne concernent pas seulement le langage, elles valent pour l'ensemble de l'accueil métis. "*[28]

Ne retrouve-t-on pas cette forme de métissage, ou encore le métissage naturel aujourd'hui? En effet,

[28] **Laplantine François, Nouss Alexis,** Métissages, de Arcimboldo à Zombi, *éd. Pauvert, Paris, 2001, p. 36.*

nous vivons dans un monde que l'on peut considérer aujourd'hui comme un" village-monde " créé par la mondialisation, l'ouverture des frontières en Europe et la facilité d'accessibilité aux informations (internet, archivage vidéo et audio, etc...). Le contexte sociopolitique s'est étendu sur l'ensemble du globe, nous sommes donc tous le voisin de l'autre.

Enfin, dépassons la notion de métissage comme terme anthropologique signifiant le fruit de la rencontre de cultures humaines différentes, pour en percevoir plus généralement un mouvement continuel plutôt qu'un résultat. Je préfèrerais donc parler de multiculturalisme, d'interculturalité et de transculturalité.

> *" Je peux dire que j'ai pas mal d'amitiés musicales. J'ai besoin de ça, je crois. J'ai besoin d'amitié… au moins dans la musique ! Dans la musique, j'ai fais de nombreuses rencontres.*
> *À un moment donné même dans mon CV je disais ça : « Musicien de la rencontre ». Et j'adore ça, dans ce métier en tout cas. Mais pour le musicien, on se rencontre à travers la musique, on se rencontre dans l'artistique.*
>
> *La rencontre musicale c'est souvent la rencontre de deux instruments au moins, quoique parfois cela peut être la rencontre d'un seul instrument. Moi, comme je le disais tout à l'heure, je ne marche qu'aux rencontres musicales.*
> *Mais qu'est-ce que ça veut dire « rencontrer » ? C'est magnifique de se rencontrer. C'est avoir conscience de soi et de pouvoir du coup le partager avec quelqu'un d'autre.*
> *Les rencontres musicales, c'est parce que la musique est faite pour ça ! La musique elle est faite pour rencontrer la musique. Et à un moment donné tu deviens un canal de la musique, alors forcément il faut rencontrer et prendre en compte les autres canaux. Voilà la logique de la rencontre musicale.*
> *Et la rencontre culturelle c'est pareil pour moi. C'est la même chose à part que les supports changent. C'est à dire que tu vas te rencontrer autrement que dans la musique. Cela va plutôt être quelqu'un qui te fait un plat de chez lui, etc... Et cela passe surtout par le langage, les mots, et les mots sont quelque part très proche de la musique. C'est le même support, c'est le son. "29*

d. Conclusion

Comme nous le présente l'ouvrage " *Des Musiques Dites du Monde* ", les musiques du monde, du fait de leur nature de musiques mélangées et métissées, peuvent être considérées de facto comme non authentiques.
Mais ce postulat universel nous oblige d'emblée à interroger la notion d'authenticité, de pureté originelle d'une esthétique musicale.
En effet, la notion d'authenticité pose de nombreuses questions : qu'est-ce que l'authenticité ? Se manifeste-elle dans les modes de transmission orale ? Qui est légitime pour décider qu'une musique est authentique ? Qui est détenteur de l'authenticité ? À partir de quand un métissage, qui est par définition un état non-authentique, devient-il " authentique "?

L'authenticité d'une œuvre ou d'une esthétique requiert un jugement. Et dans ce domaine, nous sommes tous juges.

29 Entretien avec **Baptiste Romano** - Cf. Annexe

Notre culture est un outil de ce jugement, et de la même manière que notre culture évolue, notre jugement aussi. Ainsi, une musique non considérée comme authentique hier, peut l'être aujourd'hui par les mêmes pairs.
La dynamique de la tradition, et du coup celle de l'authenticité, repose sur une interrelation entre les perspectives passées, les mouvances présentes, et les projections à venir.
En bref, tenter de stopper l'évolution esthétique d'une pratique musicale traditionnelle, c'est la vouer à l'oubli, puisque cette tradition doit évoluer avec les individus qui la compose.
Toute musique est donc soumise à un métissage, et c'est du fait de leurs contacts mutuels que les musiques authentiques évoluent.

Il faut traiter les cultures et les musiques d'égal à égal... Et il faut transposer ce mode de métissage à l'enseignement. Ainsi, en musique traditionnelle afro cubaine, qui est une musique traditionnelle de tradition orale, lors de l'enseignement, on métissera les techniques d'apprentissage de la culture occidentale à celles de la culture cubaine (écrites et orales, etc…), et pourquoi pas même utiliser les modèles d'apprentissage d'autres cultures.

III. Construction artistiques et partage de traditions

Il me semble maintenant important de répondre aux questions que je me pose concernant l'enseignement. En effet dans la partie précédente j'évoque et je réponds aux questions que je me suis posé en tant que musicien apprenant et pratiquant.
Pour répondre à mes interrogations sur l'enseignement, il me semble plus judicieux de positionner la question par rapport à l'apprenant. C'est-à-dire d'envisager les différents cas de figures que j'ai rencontrés ou que je suis susceptible de rencontrer du point de vue de l'élève. Sachant qu'il va au devant d'une immensité dont il n'a pas totalement conscience, et qu'en tant que professeur, je suis là pour lui montrer le panel artistique que représente ma pratique d'une musique traditionnelle, et que ce rôle de médiateur, je dois l'endosser tant par responsabilité pédagogique que par militantisme artistique.

1. Pourquoi la musique traditionnelle cubaine

En tant que musicien rédigeant un mémoire sur l'apprentissage de la musique, une question vient hanter mon esprit: pourquoi me suis-je orienté vers les musiques traditionnelles de Cuba? Pourquoi ai-je choisi cette esthétique plutôt qu'une autre? En effet, ayant commencé mon apprentissage dans la musique africaine, rien ne me prédisposait à m'orienter vers les musiques cubaines. Alors pourquoi ce changement radical de cap? Et est-il si radical?
J'ai pratiqué les tambours africains pendant 5 ans. Et je me suis soudain orienté vers un nouvel instrument : les congas. Ce n'est pas tant que je m'intéressais à la musique cubaine, mais je souhaitais jouer en orchestre, avec des instruments harmoniques et mélodiques. J'ai donc choisi un instrument assez proche du djembé, les congas, qui est aussi l'instrument le plus usité dans la musique actuelle. Etant dans une démarche de professionnalisation, j'ai choisi de développer une pratique traditionnelle qui était fréquemment utilisée dans des pratiques musicales actuelles.

> *" La culture cubaine est d'ailleurs une culture qui a le plus été intégrée dans les musiques modernes occidentales, que ces musiques soient institutionnelles, populaires ou construites par l'industrie de la musique. Quand on a commencé à faire du jazz et à mettre des percussions, on a mis les congas ! Rapidement d'ailleurs, on a parlé de Latin Jazz. Et le Latin Jazz c'est quoi ? C'est de la musique cubaine ou c'est du jazz ? C'est de la musique métissée par au moins deux musiques qui sont elles-mêmes métisses. On a utilisé les congas, et aujourd'hui, toute la musique française, par exemple, est influencée par les musiques cubaines.*
>
> *A la limite, j'ai envie de dire qu'en Occident aujourd'hui, tout percussionniste joue des congas (entre autres) et est donc porteur d'une partie de cette tradition et de ses pratiques. En-dehors du champ de la musique classique, c'est en effet le set cubain que l'on retrouve le plus : bongos, congas, percussions mineures, etc… "*[30]

L'on peut se demander pourquoi un intérêt mondial pour les musiques cubaines. On peut considérer que l'attirance pour cette île des Caraïbes est arrivée à son paroxysme lors de la sortie du documentaire " Buena Vista Social Club " réalisé par *Ry Cooder* en 1998. En effet, il a engendré un renouveau de l'intérêt pour cette culture.
Est-ce par recherche d'exotisme ou par réel intérêt?
On peut se demander aussi: mais de quelle musique cubaine parle-t-on?

[30] Entretien avec **Étienne Jean-Baptiste** – Cf. Annexe

La musique cubaine est riche et variée. Les cubains eux-mêmes divisent leur musique en différents styles. Il y a ce qu'ils appellent la musique populaire, le *Changui*[31], le *Son*[32], et le *Chachacha*[33] par exemple. Ce sont les musiques d'orchestres les plus connues dans le monde.

Il y a aussi la musique classique cubaine avec par exemple le compositeur *Ignacio Cervantes* (1847-1905) qui représente l'apogée de la musique cubaine de la seconde moitié du XIX siècle. Il est considéré comme le représentant de la grande tradition pianistique romantique et des caractéristiques nationales de la musique cubaine.

Mais il y a aussi la musique que les cubains qualifient de musique Folklorique, faite des différentes traditions qui se sont retrouvées sur l'île. Nous avons dans notre histoire de nombreuses cultures issues de la " Traite des Noirs " Et la particularité cubaine réside dans le fait que les esclaves étaient rassemblés en nation. Cela a permis de créer une culture Afro riche. Nous pouvons observer les plus présents qui sont les *Yorubas*, aussi appelé *Carabalis* (Originaire du *Nigeria* et du *Bénin*) avec leur pratique de la *Santeria* et du jeu des *Batàs*. Il y a aussi les *Bantoues* (Originaires de la *République Démocratique du Congo* et de *l'Angola*) qui eux pratiquent les rites *Yuca*, *Makuta* et *Palo*. Et enfin nous observons la présence des Araras (Originaire du *Bénin* et du *Togo*) qui honorent des divinités telle que *Afrekete*. Chacune de ces pratiques ont des caractéristiques linguistiques, instrumentales, rythmiques et techniques précises.
Mais la musique traditionnelle cubaine n'est pas seulement issue de cultures africaines. Il y a aussi la culture européenne, espagnole, française et anglo-saxonne. L'interaction de ces différentes cultures a engendré de nouvelles créations culturelles et, en ce qui nous concerne, musicales, que l'on appelle musique profane (c'est-à-dire qui ne correspondent pas à des rites). Ces musiques sont liées au répertoire folklorique comme par exemple la *Comparsa* (musique de Carnaval), la *Tumba Francesa* et la *Rumba* (fête nocturne).

> Quand j'enseigne, j'explique les origines de ces musiques, qu'elles viennent d'Afrique, mais qu'il y a aussi un apport européen. Et à ce moment là, l'élève te demande: *" Comment dois-je gérer les pourcentages? "*
> Finalement on finit par se rendre compte que l'on est devant des congas, un instrument, et que l'on est face à une série de séquences qui correspondent à des symboles bien précis. Pourquoi ne pas transmettre cette vision simple, dans un premier temps? Pourquoi raconte-t-on ces détails? À quoi cela sert-il?

L'aspect important est de bien comprendre que la notion d'authenticité répond aux créations contemporaines. Donc on peut décoder un certain nombre de choses, on peut prendre du recul et se positionner par rapport à la question de l'enseignement. Il s'agit de comprendre que si l'on aborde l'enseignement comme un dogme, il est certain que l'on n'arrivera pas à refléter la réalité diversifiée et pluriculturelle de l'apprentissage d'une musique traditionnelle. Les cubains eux-mêmes le disent: ce n'est pas ce qu'ils font chez eux. Tout cela est lié à d'autres enjeux qui, pris en compte dans une réalité, positionnent l'authenticité dans ce contexte contemporain.
L'important c'est que la musique soit jouée. L'élève, et souvent même l'enseignant doit dépasser une vision complexée de sa pratique musicale, faite de comparaison, et de recherche de l'authenticité.
Pourtant il faut aussi prendre en compte ces notions, car si l'on n'en a pas réellement conscience, cela peut engendrer des désaccords, des non sens. Alors que si l'on en a conscience, on peut réagir

[31] **Le Changui**: né vers 1860 la partie orientale de Cuba, musique des *cumbanchas* (fêtes paysannes) dans les montagnes.
[32] **Le Son**: dérivé du Changui que Nené Manfugas a introduit à Guantánamo puis en 1882 au carnaval de *Santiago De Cuba* apparu entre la fin du XIXe et le début du XXe siècle.
[33] **Le Chachacha** : créé en 1954 par le violoniste cubain *Enrique Jorrin*.

et s'offrir la possibilité de relativiser et par la même occasion de se l'approprier et de permettre une distanciation. Et cela dans le but d'utiliser cette musique, ces instruments dans un contexte plus contemporain.
Quel est notre rôle en tant qu'enseignant ? En tant que professeur, dois-je rester dans le domaine traditionnel cubain? Ou puis-je montrer à mon élève toutes les facettes (cubaine, française, et autre…), dans tous les univers musicaux(musiques traditionnelles, musiques actuelles, jazz, …). Avant même le djembé, dans tout l'instrumentarium " moderne ", c'est la congas la percussion que l'on utilise le plus et pas seulement comme percussion purement cubaine.

> *" Il y a plein de formes professionnelles en fait dans lesquelles on peut utiliser le tambour. C'est un univers vaste l'univers musical, et en fait c'est avec la pratique du tambour que j'ai commencé à voir le monde. Ça sonne comme un adage : Le tambour à travers le monde, et le monde à travers le tambour "*[34]

2. Le tambour à travers le monde et le monde à travers le tambour

Le musicien, lors de son parcours d'apprentissage et en tant que praticien, construit son univers et son identité musicale. Comment la fabrique-t-il? La construction de cette identité prend forme et se développe grâce aux expériences. Ces expériences sont dues elles-mêmes à des rencontres, musicales, humaines, ou encore philosophiques...

Il faut donc prendre de la distance par rapport à la notion de métissage, car l'on risque d'en faire un outil idéalisant. Alors qu'en fait c'est la construction qui est le véritable moteur du métissage. Et c'est un mouvement perpétuel, qui donne des constructions bien identifiées.

> *" Tout le travail que tu peux faire en musique, il t'emmène quelque part. Et c'est ça qui crée ta personnalité musicale, et quoi que tu fasses de toute manière tu travailles la musique. "*[35]

La construction est le fruit de la rencontre, et c'est cela qui compte. C'est donc la construction qui mériterait d'être légitimée, plus que le métissage en lui-même, en tant que musique métissée. On a l'impression qu'avec la notion de métissage, on peut faire tout et n'importe quoi. Mais c'est faux. On ne peut pas construire au hasard, on n'aborde pas la rencontre de n'importe qu'elle manière.

> *" Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec les élèves. Sa démarche sera double. Tout d'abord, il les amènera à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et il leur apprendra à les manipuler: ce premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les apprenants à prendre conscience du caractère relatif de leur rapport aux valeurs. "*[36]

Ce qui change, c'est notre perception de l'autre. Et cela a pour conséquence de permettre plusieurs niveaux de construction. Car en tant qu'humain, nous sommes pareils, mais avec des cultures différentes. Et ces cultures, je peux les mettre en interaction, je peux les faire se rencontrer.
Quand on transmet quelque chose, qu'est-ce qui nous permet d'évaluer que telle technique, ou telle pratique est plus ambitieuse, ou plus représentative qu'une autre ? Est-ce que ce que mon professeur me transmet est la bonne chose? Ou ne serait-ce pas plutôt ce que je fabrique, ce que je construis

---

[34] Entretien avec **Baptiste Romano** – Cf. Annexe
[35] Entretien avec **Baptiste Romano** – Cf. Annexe
[36] **Gilles Ferréol et Guy Jucquois,** Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, éd. Armand colin, 2003.

avec ce qu'il me donne qui est la bonne voie?
Et ceci est valable pour toutes les esthétiques musicales, la musique Classique, Jazz etc...
Finalement, l'enjeu va se poser à ce moment là. Qu'est-ce que l'on transmet? Est-ce que l'on doit transmettre un original? Ou bien est-ce que l'on doit transmettre une somme d'éléments, pour qu'au final, une personne puisse se construire à partir d'une culture ? Et que cette personne puisse participer à cette culture comme partie prenante. Ou en tous cas, qu'elle puisse créer une nouvelle culture, propre à elle-même.

> Pourtant quand on observe le paysage musical français et que l'on remarque que l'icône, le représentant de la musique française aujourd'hui est *Johnny Hallyday*, et bien l'on peut se poser des questions. En effet lorsque l'on écoute la musique de Johnny il n'y a pas grand chose de français, sa musique se rapproche plus de la musique *Rock & Roll* Nord américaine, il n'y a pas grand chose de musicalement français, à part peut être la langue.
>
> Pourquoi positionne-t-on l'original comme étant l'unique vérité et le seul but à atteindre? Pourquoi ne pas plutôt se séparer de la vision de l'original pour prendre en compte la réalité?
> Effectivement, même *Johnny Hallyday* ne joue pas le *Rock & Roll* américain ou celui de *Elvis Presley.* Et, d'ailleurs, même *Elvis Presley* ne fait pas partie du *Rock & Roll* noir américain de l'époque.

Pour l'enseignement, la question de la légitimité est beaucoup posée. Qui est légitime pour enseigner cette musique-là ? Si je dois l'enseigner, ne suis-je pas moins légitime qu'un cubain ?
Le risque est que l'on peut avoir un professeur qui enseigne la musique cubaine, et que son propos est qu'il faut aller à Cuba. Tant que le professeur n'a pas envoyé son élève là-bas, l'élève n'aura pas son respect...
Cela prouve que c'est l'individu lui-même qui pose le problème de la légitimité. Par exemple si l'on se dit qu'on est moins légitime que le professeur cubain... On se délégitime, et on délégitime l'élève d'emblée. Par conséquent on lui fait faire le voyage, mais l'élève est en quelque sorte perdu d'avance. Le voyage lui renvoie qu'il va falloir se battre pour se faire une place là-dedans. Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas faire un voyage, mais on a beau partir, on ne trouvera pas la légitimité, car on se la donne à soi-même.

> *" J'ai rencontré les cubains qui sont venus là, El Guoyo, Et dernièrement pas mal de rencontres. Il y a eu Ernesto "el gato" Gatel... Et Alberto Villareal et il y a aussi des jeunes, des jeunes cubains de Paris qui descendent aussi, comme Miguel Rio Puntilla ou encore J*avier *Campos Martinez.*
> *Les sources…*
> *On a été voir Yolé del sol percussionniste de Habana Sax*
> *Mais pas que Cuba, j'ai rencontré des porteurs de la tradition africaine aussi…*
> *Et ça c'est énorme, pour quelqu'un comme moi qui n'est jamais allé à la source, qui n'a jamais fait le voyage vers ces cultures. J'ai eu la chance que les gens viennent vers moi. Parfois j'ai l'impression que c'est très mal vu de ne pas être allé dans le pays de la musique que je joue. En fait ce n'est pas tant que les autres me le reprochent, mais c'est plus un jugement personnel. "*[37]

[37] Entretien avec **Baptiste Romano** – Cf. Annexe

La légitimité c'est surtout une construction. Comme le dit *Étienne Jean-Baptiste*, la question d'être légitime ou pas, c'est une question qui n'a pas grand-chose à voir avec la musique. Ce n'est pas lié à l'endroit où on l'apprend ou pourquoi on l'a appris, mais c'est lié au fait que c'est un titre hiérarchique qu'on s'attribue.

> *" Mais quand je prends le tambour, il y a un effet en moi et je le sens autour de moi aussi, mais c'est pas moi, c'est la musique du tambour qui amène ça. C'est le tambour qui libère. "*[38]

On observe que, dans l'histoire, nous avons des exemples qui montrent que l'on peut vraiment s'approprier les choses. On peut réaliser une construction, qui possède une identité.
De même que l'on remarque que tout ce qui n'est pas pris en compte est lié à une stratégie de hiérarchisation, de lutte de pouvoir des hiérarchies de valeurs, c'est à cette lutte et à cette hiérarchisation qu'il faut s'intéresser. Il s'agit de faire comprendre à mes élèves que s'ils ne prennent pas de la distance par rapport à la hiérarchie culturelle, à la légitimité, ils risquent de tomber dans une représentation complètement idéaliste, sans se rendre compte qu'ils sont juste en train de perpétuer un système de représentations qui a tendance à montrer l'inverse de ce qu'ils souhaitent, c'est-à-dire qu'il délégitime la pratique de leur tradition musicale.
Quand on enseigne une musique traditionnelle ou quand on pose le rapport aux pratiques rituelles, dans quels enjeux sommes-nous?
Quelles sont les questions que pose la pratique des musiques traditionnelles en France aujourd'hui?
Quel est le rapport à l'Afrique, à Cuba, à l'altérité?

3. Les musiques traditionnelles sur le territoire français

C'est à la fin des années 1970 que le terme de "musique traditionnelle" commence à s'installer dans le langage courant. Certes la notion était auparavant utilisée, mais avec parcimonie et davantage dans les milieux éthnomusicologiques. Ainsi, en 1965, si Claudie Marcel-Dubois inaugure le premier tome de " La musique " éditée par la librairie Larousse, par un chapitre consacré aux " musiques traditionnelles et ethniques ", c'est uniquement parce que la publication s'adresse à un large public. C'est avec le support juridique de l'association dite " loi de 1901 " que ce mouvement dédié à la musique traditionnelle s'est installé, et qui peut ainsi donner des preuves tangibles de l'existence de cette désormais fameuse "musique traditionnelle". Mais en cette année 1975, la terminologie est encore hésitante.
De cette structuration naîtront des " Centres de Musique traditionnelle en Région " subventionnés par les collectivités territoriales (Régions et Départements), mais aussi par l'Etat, qui doivent de fait se soumettre à l'expertise d'éthnomusicologues du Ministère de la Culture. Ces collaborations entre le ministère et le milieu associatif aboutiront entre autres à la création de deux diplômes : celui de chef de département de musique traditionnelle en conservatoire ou école de musique, dit C.A. (certificat d'aptitude), et celui de professeur de musique traditionnelle, dit D.E (diplôme d'Etat). Le décret instituant le premier date de 1985 et la première session d'examen de 1987 ; pour le second la première session eut lieu en 1989.
Ces diplômes ont été créés pour permettre la venue des musiques traditionnelles au sein de l'enseignement institutionnel. Cela a été engendré par l'apparition d'un premier schéma directeur en 1984, la création des cursus par cycle, et une ouverture sur toutes les esthétiques musicales. Le schéma directeur de 1991 amplifie ces idées jusqu'en 2001 où dans la charte de l'enseignement, il est bien stipulé l'accès à tous et à toutes les esthétiques dans les institutions musicales.

Pour faire un bilan de ces démarches j'ai contacté et questionné les écoles de musiques de France. Je me suis basé sur l'étude réalisée par la DMDTS et la Fédération des Associations de Musique

[38] Entretien avec **Baptiste Romano** – Cf. Annexe

Traditionnelle (FMADT). En effet, ils ont réalisé une étude entre 1999 et 2001 portant sur les 380 écoles présentes en France. En 2003, après analyse, la FMADT annonçait 66 établissement d'enseignement spécialisé contrôlé par l'état qui enseigne la musique traditionnelle en France. J'ai réalisé cette enquête par rapport à ces résultats. De plus, j'ai contacté Stephane Le Sagerre directeur de la Fédération Nationale des Ecoles d'Influences Jazz et Musique Actuelle (FNEIJMA) pour joindre le réseau de ces écoles associatives à ma recherche. Je les ais rajouté à mon enquête car ils dispensent un Certificat professionnel agréé par l'état tout comme le DEM. Au total, cela nous fait 93 établissements d'enseignement questionnés.
La volonté de cette enquête est de relater la répartition des enseignements des musiques traditionnelles. Pour cela j'ai envoyé par mail un questionnaire qui retrace l'ensemble des possibilités d'intervention en musique traditionnelle.
Sur ce questionnaire je leur ais demandé:
S'ils ont un cursus, et quelles esthétiques, et quels instruments ils enseignent. Mais aussi, je les interroge sur les publics ciblés par cet enseignement (interventions milieu scolaire, enseignement amateur, cursus professionnalisant...).

	CRD	**CRR**	**FNEIJMA**	**Répondu**	**Pas répondu**	**Total**
Nombre d'établissement	29	29	35	77	16	93

Mon analyse se base sur les données que j'ai recueillies. Pourtant, on constate que 20% des structures sollicitées ne m'ont pas répondu. Il faut donc relativiser ce résultat

- Étude de la répartition des enseignements des musiques traditionnelles en France
Il me semblait important d'analyser et d'observer la répartition des enseignements des musiques traditionnelles en France. Pour cela j'ai réalisé une carte présentant la disposition et le type d'école qui pratique cet enseignement sur le territoire français.
Nous remarquons que la répartition des écoles est inégale. On remarque qu'il y a une présentation de cet enseignement dans les régions dites " riches ", telles que la région Rhône-Alpes ou encore la région parisienne. Cela correspond-t-il à une volonté politique de la région ou des villes concernées? Ou bien est-ce dû à une présence forte des CMTRA dans ces régions?
On peut remarquer, aussi, qu'il y a aussi des écoles qui dispensent cet enseignement dans les régions qui possèdent une tradition forte comme le territoire de Bretagne. En effet ces régions possèdent une pratique forte de leur " Folklore " dans le milieu social.
Pourtant il reste de grandes parties du territoire où aucun enseignement de musique traditionnelle n'est dispensé tel que le Poitou-Charente ou encore la basse et la haute Normandie.
Cette carte permet donc de voir l'implication des établissements dans l'enseignement des musiques traditionnelles. En effet, on observe que depuis l'étude de la FAMDT établit entre 1999 et 2001 il y a eu une évolution. Sur l'ensemble des écoles qui ont répondu on remarque une disparition de certaines d'entre elles qui dispensaient des cours de musique traditionnelle.

	Nombre questionné		**Musique Traditionnelle enseigné**	**Différentiel**
CRD	29	50,00%	21	-28,00%
CRR	29	50,00%	9	-69,00%
Total	58	100,00%	30	-48,00%
FNEIJMA	35	100,00%	9	26,00%

Le tableau nous présente que 50% des établissements questionnés sont des CRD, c'est-à-dire 29 établissements. Parmi c'est 29 établissements 21 dispenses un enseignement des musiques traditionnelles, soit une perte de 28% par rapport à l'enquête publié par la FAMDT.

Il apparaît également que 50% des établissements questionnés sont des CRR, c'est-à-dire 29 établissements. Parmi c'est 29 établissements 9 dispenses un enseignement des musiques traditionnelles, soit une perte de 69% par rapport à l'enquête publié par la FAMDT.
En ce qui concerne les établissements FNEIJMA je ne peux pas les comprendre dans l'analyse précédente car elles n'ont pas été prises en compte lors de l'enquête de la FAMDT en 2003.
Sur les écoles qui ont répondu seulement 39 disposent d'un enseignement de la musique traditionnelle. 21 d'entre elles sont des Conservatoires à rayonnement départemental ou communal, 9 sont des Conservatoires à rayonnement Régional et 9 sont font partie de la FNEIJMA.
Par rapport aux écoles institutionnelles cela fait 30 écoles sur les 58 questionnés qui faisaient partie du recensement réalisé par la DMDTS, ce qui représente une diminution de 48%. Ainsi, comment peut-on expliquer ce résultat? Est-ce dû au changement de financeurs et donc serait-ce la conséquence de la politique de décentralisation des compétences de l'état?
Le milieu associatif quant à lui représentait en 2006 1200 associations de musiques traditionnelles en France dont 365 en Bretagne sur les 4000 à 6000 lieux d'enseignement musical, tous statuts confondus.

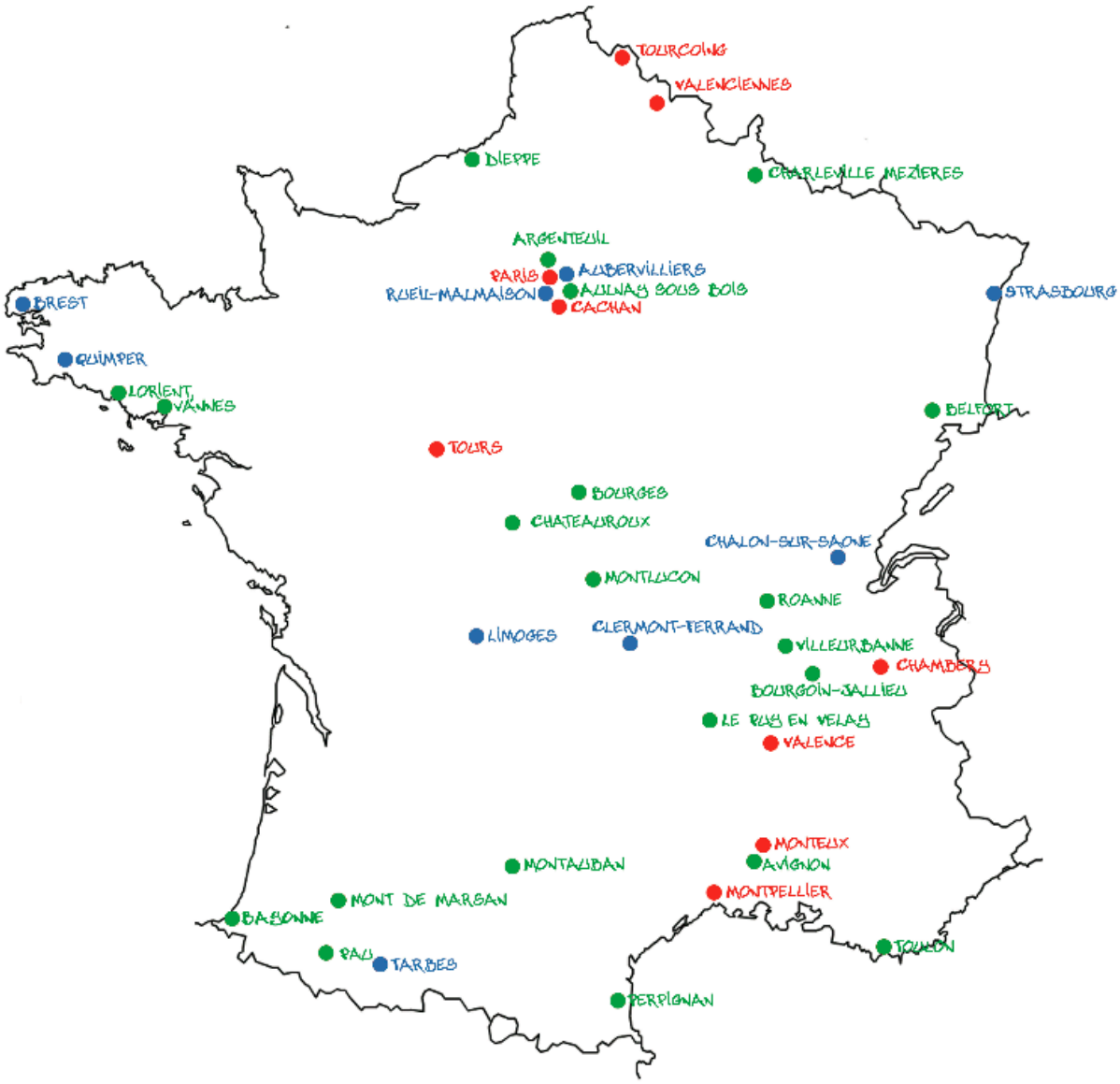
- Étude de la répartition des esthétiques des musiques traditionnelles en France
Il me semble important maintenant d'analyser les esthétiques musicales enseignées parmi les musiques traditionnelles dispensées. Pour cela j'ai réalisé une carte présentant les esthétiques enseignées en école de musique sur le territoire français. Cette analyse traite trois catégories déterminées, les musiques régionales (Bretonne, Auvergnate ...), les musiques cubaines (musique folklorique et populaire), et les musiques dites " d'ailleurs " (Orientale, Indienne, Mandingue ...) qui comprend toutes les musiques autres que régionales et cubaines.

Établissement	musique trad.	Musique régional		Musique " d'ailleurs "		Musique cubaine	
CRD	21	17	80,00%	6	29,00%	6	29,00%
CRR	9	6	67,00%	5	56,00%	2	22,00%
FNEIJMA	9	2	22,00%	4	44,00%	9	100,00%
Total	**39**	**25**	**64,00%**	**15**	**38,00%**	**17**	**44,00%**

Ce tableau nous permet d'observer que par exemple l'enseignement des musiques régionales est le plus représenté sur le territoire français. En effet 25 des 39 écoles dispensant des cours de musique traditionnelle proposent des cours en musique régionale. Il paraît normal que ces musiques soient le plus représentées sur notre territoire sachant qu'il s'agit de musiques françaises, faites essentiellement pour et par des français.
En ce qui concerne la musique cubaine on observe que 17 établissements dispensent des cours, dont 9 en écoles de musique du réseau FNEIJMA. Cela représente 44 % des écoles qui proposent des cours de musique traditionnelle. Ce chiffre semble représenté une part importante de ces enseignements, et le fait que la musique traditionnelle cubaine soit surtout représenté en FNEIJMA montre que l'instrumentarrium (les congas, les timbales ...) est utilisé dans la musique actuelle et le jazz. J'ai d'ailleurs pu le constater lors de ma formation au Jazz Action Montpellier, école membre de la FNEIJMA. En effet mes cours étaient dirigés vers une pratique transversale. J'ai pratiqué en atelier " Salsa ", mais aussi en atelier " Jazz " où l'on travaillait sur l'improvisation et l'accompagnement.

Au niveau national, la musique régionale est à peu près représenté sur tout le territoire. En ce qui concerne la musique d'ailleurs et la musique cubaine la représentation est concentré sur la moitié Est du pays. On peut remarquer aussi que la région la plus dynamique dans l'enseignement des musiques traditionnelles est la région parisienne, capitale administrative de la France et capitale Culturelle.

REPARTITION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES TRADITIONNELLES EN FRANCE

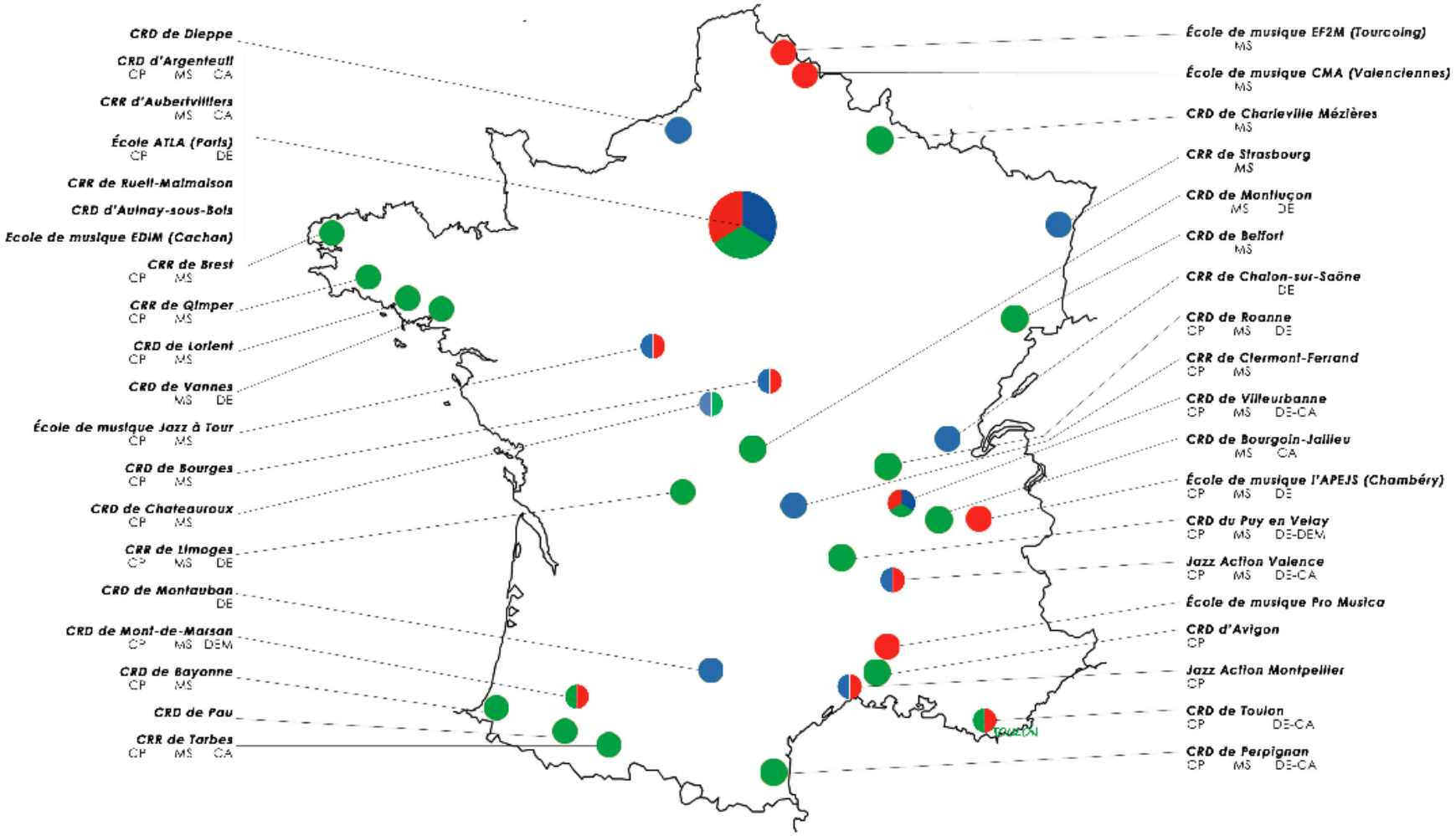


LEGENDE:

- CRD (CONSERVATOIRE A RAYONNEMENT DEPARTEMENTAL)
- CRR (CONSERVATOIRE A RAYONNEMENT REGIONAL)
- ECOLES DE MUSIQUES ASSOCIATIVES DU RESEAU FNEIJMA

0 100 km

RÉPARTITIONS DES ESTHIQUES DES MUSIQUES TRADITIONNELLES EN FRANCE



4. **Les attentes de l'apprenti musicien**

Lors de mon arrivée au cours de percussions cubaines à l'APEJ'S, je me suis trouvé confronté à un univers musical immense. En effet j'étais venu pour apprendre la technique instrumentale de la conga. Au final, je suis resté pour l'univers musical de Cuba, comme le disent les Cubains " *la musica Folklorica y Popular de Cuba* "[39]. À l'époque l'envie de me professionnaliser m'habitait et influençait mes choix. Mais j'ai pu remarquer que tout le monde n'était pas dans la même dynamique que moi. C'est alors que j'ai pu constater qu'il existe deux types d'apprentis.

D'une part, il y a des apprentis qui sont intéressés par cette musique par loisir et par recherche d'exotisme. Il s'agit souvent de personnes cherchant à pratiquer une musique qu'ils aiment écouter et qu'ils veulent partager, et par la même, se nourrir des rencontres. C'est une pratique sociale et amateur sans volonté réelle de représentation.

D'autre part il y a des apprentis qui ont un intérêt fort pour cette pratique, soit dans un but de professionnalisation ou par " coup de foudre culturel ". Ces personnes vont chercher à apprendre et comprendre les différents mécanismes de ces musiques. Un réel travail est réalisé entre chaque cours, des recherches de documentation (livres, audio, vidéo), et bien souvent, l'apprentissage a alors un rôle de préparation à la représentation.

Il s'agit de deux psychologies qui constituent des rapports différents à l'apprentissage. Il ne s'agit pas de différences hiérarchiques, mais de points de vue, d'intérêts et d'objectifs divergents. Il me semble donc essentiel de les traiter au même niveau. Je pense qu'une majorité d'entre nous a traversé ces états d'esprits, on peut-être l'un puis l'autre dans son propre cheminement.

On peut dès lors se demander ce que recherche l'élève? Et surtout qui est élève en musique traditionnelle d'ailleurs?

> Quand on entend une personne nous demander: " *Je veux jouer de la musique cubaine* ", très souvent cette personne ne sait pas vraiment ce que cela signifie.

La responsabilité du professeur est d'arpenter ce que cela veut dire et de permettre à l'élève de faire des choix et peut-être même de décider d'arrêter.

> *" Une fois, j'ai eu un élève qui m'a dit que c'était trop compliqué, pourtant il avait envie. Ça peut arriver, mais tout est compliqué. Quand tu commences, ce qui va déterminer ta pratique c'est l'intérêt que tu y mets. Tout le monde n'a pas la même vision. "*[40]

À ce moment là, vis-à-vis des élèves, il faut expliquer et les mettre face à la question de leur place dans cet univers. En effet dans ma pratique artistique, je joue des congas dans différentes situations (situation traditionnelle, situation d'orchestre de Jazz ,etc...). Il faut que les élèves jouent et touchent les congas dans des situations diverses.

En parallèle, il faut dire à ces élèves qu'effectivement les congas viennent de Cuba, qu'elles sont utilisées dans telles pratiques et dans tels contextes. Tout cela doit être mis en œuvre dans le but que l'élève puisse construire sa propre interrelation entre les différents aspects. Nous, enseignants de musiques traditionnelles, avons un rôle de médiateur et nous devons faire en sorte que la rencontre entre l'élève et la musique traditionnelle soit possible. Cette démarche a pour but de générer un processus de rencontre avec les musiques traditionnelles, et à créer la capacité de mon élève à créer des rencontres, que cela entre en mouvement. C'est-à-dire qu'il y ait un échange entre l'élève, sa personnalité musicale et la musique.

> *" Pourquoi habitant Villeurbanne ou Lyon, je n'aurais pas le droit - parce que la caste coopérative et la corporation du musicien ont*

[39] La musique folklorique et populaire, ce qui est contenu par la musique traditionnelle.
[40] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf.Annexe

fermé la légitimation - de pouvoir faire des musiques qui ne sont pas d'ici. Car après tout il faut expliquer pourquoi le violon de centre France est plus légitime qu'une autre musique du monde.
En même temps, on est d'accord sur le fait que les écoles de musiques ne peuvent accueillir toute les musiques et surement pas toutes les musiques du monde, tous les instruments et toutes les ères culturelles qui habitent une esthétique.
Ce sont des choix à faire.
Et surtout des circonstances à créer pour que les gens puissent faire des choix. "[41]

Dans tout les cas de figure, l'apprenti va vers l'école de musique pour rencontrer et découvrir une musique, qu'elle soit d'ici où d'ailleurs. Il veut jouer la musique qui lui plait, en groupe, la partager et se nourrir des rencontres pour se différencier et créer son propre style, son identité musicale.
Il est vrai que l'attirance pour les musiques traditionnelles peut être due à l'envie de jouer en groupe. La grosse différence avec la musique classique est que celle-ci consiste en une vision très individuelle de l'apprentissage. En effet il faut parfois plus de sept ans de cours particuliers à un apprenti violoniste classique pour travailler la technique, avant de pouvoir jouer en orchestre.

5. Les enjeux de l'apprenti musicien

En ce qui concerne la musique traditionnelle, l'enjeu global pour l'apprenti, comme pour l'enseignant, est de porter le patrimoine immatériel. En effet, l'élève peut être amener à devenir l'enseignant de demain et il doit avoir une pleine conscience des enjeux que cela représente.
Qu'est-ce que le patrimoine immatériel?

Plus exactement le Patrimoine Culturel Immatériel (PCI) est une notion qui a été créée par la convention de l'Unesco.

" La tradition n'est pas une donnée figée, mais au contraire comme une matrice en permanente évolution, intégrant formes, instruments et éléments stylistiques nouveaux et laissant de côté certains genres passés de mode... C'est-à-dire qu'elle est en permanence contemporaine, et pas seulement tournée vers le passé, et qu'elle peut aussi inspirer d'autres univers esthétiques. C'est en quelque sorte ce qui est considéré comme patrimoine immatériel. "[42]

La Convention de l'Unesco pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel considère comme centrale dans la notion de " sauvegarde " des traditions et expressions orales, la préservation de leur fonction sociale, de leur rôle dans la vie quotidienne ou lors d'événements festifs, de même que le caractère interpersonnel de leur transmission. Elle définit par ailleurs le PCI comme un processus, soulignant notamment les notions de transmission de génération en génération et de permanente recréation par les communautés et les groupes.

" Ce ne sont pas seulement l'Etat ou l'Unesco qui fabriquent du patrimoine en le désignant comme à la fois exemplaire, unique, en péril et représentatif de l'unicité et de la diversité de l'humanité. Mais les acteurs ordinaires du monde social ressentent également, profondément ou confusément, que leur monde a changé et que la

[41] **Eddy Schepens**
[42] **Jean-Pierre Estival, inspecteur à la DMDTS,** Du folklore aux musiques et danses traditionnelles, revue Culture et recherche 116 117, printemps / été 2008, p. 38.

mémoire doit survivre. "[43]

Nous pouvons nous considérer comme des ambassadeurs qui ont un rôle important. L'ambassadeur doit recadrer les choses, et notamment lorsqu'une rencontre n'aboutit pas et qu'elle devient alors un affrontement. L'enseignant a un rôle de diplomate, et l'on sait à quel point la diplomatie est quelque chose de délicat. Il doit faire face aux différences culturelles, éthiques, sociales…
La question de la médiation est très fortement posée pour des disciplines d'ailleurs. Il y a un vrai travail de médiation à faire en France. Il faut arriver à faire comprendre ce que constitue cette culture, comment elle est véhiculée ailleurs qu'à Cuba. Comment historiquement cela a été perçu ici? Qu'est-ce qu'il y a derrière? Aujourd'hui quels sont les enjeux? Que se passe-t-il à Cuba? Qu'est-ce qui se passe ici aussi? Et confronter ces diverses questions en les plaçant sur un même plan d'analyse.

6. Le statut de l'enseignant : une expertise utopique

Les enseignants sont considérés comme des experts, donc on attend d'eux une connaissance très diversifiée des musiques traditionnelles et en même temps une spécialisation précise dans une musique traditionnelle. Le DE de musique traditionnelle est un diplôme général qui comprend toutes les musiques du monde. On demande d'être expert des musiques traditionnelles de tous les continents, alors que dans la réalité c'est une petite île de ces musiques que l'on maîtrise.

Nous pouvons réfléchir aux implications d'une vision métisse de l'école de musique, en particulier quant à la formation de formateur. *Philippe Perrenoud* dans son article, *Suffit-il d'être expert pour former des experts?* met en question la soi-disant nécessité d'être expert pour former des experts.

> *" Il ne fait aucun doute qu'un formateur doit avoir une certaine maîtrise de ce qu'il veut faire apprendre. Le degré d'expertise requis est cependant sujet à discussion, en particulier dans les formations de masse.*
> *(...)*
> *Chez un formateur efficace, la maîtrise des contenus enseignés se double en réalité d'une expertise d'un autre ordre, portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage."*[44]

Puisque la musique est en mouvement, et qu'au contraire la notion d'expertise fige les choses, dès lors la sacro-sainte nécessité d'être expert est à relativiser et la réflexion sur l'enseignement de la musique peut enfin se déplacer au niveau pédagogique, sur la complexité des processus d'apprentissage et donc des outils nécessaires pour enseigner la musique.

7. Pédagogie des musiques traditionnelles, ou la rencontre des techniques d'apprentissages

En ce qui concerne la pédagogie des musiques traditionnelles il semble important de jouer des différents modes de transmission mis à notre disposition, c'est-à-dire l'enseignement oral et les moyens fournis par l'écrit, c'est-à-dire ce qui comprend les moyens d'archivage, tels que L'audio, la vidéo et aussi les tablatures. On doit aussi avoir un discours clair et complet en ce qui concerne les informations que l'on transmet. Par cela je veux dire que l'on doit apporter toutes les clefs pour une compréhension et cela dans le but de pouvoir mieux s'approprier l'univers musical.

---

[43] **Michel Rautenberg,** Rupture patrimoniale, éd. À la croisée, collection ambiances ambiance, 2003, p. 68.
[44] **Philippe Perrenoud,** Suffit-il d'être expert pour former des experts?, Enseigner la musique n°6 et 7, Cahier de recherche CEFEDEM Rhône-Alpes & CNSM Lyon, 2004, p. 87.

- phase 1: enseignement oral
La musique traditionnelle fonctionne principalement sur l'oralité et l'axe de travail principal est la mémorisation qui, tout en la globalisant, va offrir une certaine liberté par rapport au modèle.

> *" Pour nous, en effet, seule la complexité de comprendre une musique lui donne sa valeur, son sens. Comment faire comprendre et aimer et donc motiver à jouer une musique, en ne présentant qu'une version simplifiée appauvrie, en ne faisant travailler à l'élève, pendant quelques mois voire quelques années, qu'une sorte de squelette avant de donner en pâture un vrai morceau de musique? Justement l'oralité est un moyen de saisir la globalité avant le détail segmentaire. Mais elle permet en même temps d'intégrer le détail qui donne un sens à tout. L'oralité est avant tout une attitude face à la musique… "* [45]

Il apparaît important d'utiliser cet outil, en effet il fait partie intégrante de cette musique, mais d'autant plus comme le dit *Jean-Jacques Le Creusier* il permet d'appréhender une musique dans sa globalité. Mais le mode de pratique est différent en France. Nous n'avons pas la possibilité de pratiquer et d'entendre cette musique d'ailleurs chaque jour. Par quels moyens pouvons nous conserver, et retenir les composants de cette musique?
Il paraît aussi évident, pour une personne commençant la musique, d'apprendre grâce à l'oralité. Mais que se passe-t-il pour une personne pratiquant déjà la musique, formée par un cursus occidental? Comment peut-il aborder ce concept?

- phase 2: approche de l'écriture
La musique classique fonctionne principalement sur l'écrit et l'axe principal est de reproduire une œuvre selon tel ou tel créateur. Les enjeux de mémorisation n'apparaissent pas dans un premier plan. Mais on peut utiliser l'écriture tout d'abord pour permettre au musicien " classique " d'appréhender la musique traditionnelle.

> *" Je pense qu'en France il faut montrer ça. Les gens aujourd'hui ont besoin de voir une partition, une écriture, de visualiser la musique; l'aspect oral ne suffit pas. Donc je m'adapte à l'élève, avec les petits je leur donne des notions de solfèges petit à petit. Ici je trouve que c'est beaucoup le contraire, on attaque avec beaucoup de solfège et après on touche l'instrument. Alors qu'on peut leur montrer les choses basiques, simple à comprendre. " Ça s'écrit comme ça, c'est tel son, là il y a deux croches, elles sonnent comme ça... " Moi je fais comme ça. "* [46]

L'apport culturel extérieur à la musique traditionnelle enseignée est un outil pertinent qui favorise les rencontres culturelles. De nombreux auteurs ont affirmé ou suggéré que l'usage de l'écriture (ou des textes imprimés) cohabite souvent avec les modes dit " oraux " (Duranti & Ochs 1997; Rumsey 2001; Finnegan 2001, 2002). Le lien entre l'enseignement oral et écrit est quelque chose qui est pratiqué dans l'institution cubaine. Mais aussi l'écrit peut permettre, comme j'ai pu le constater durant ma formation, d'archiver les données composant la musique traditionnelle étudiée. En effet, dans mon apprentissage personnel, cela m'a permis de retravailler des polyrythmies apprises il y a longtemps.

---

[45] **Jean-Jacques Le Creusier,** Apprentissage et traditions, revue Marsyas, n°31
[46] Entretien avec **Isel Rasua** – Cf. Annexe

- phase 3: La traduction des textes afin de leur donner du sens
Lors de mon voyage à Cuba, j'ai pu apprendre différents chants, mais sans en connaître le sens, c'est à dire que j'ai appris des chants Yoruba faisant partie de la *santeria*. Les professeurs ne me donnaient aucune traduction, ni en français, ni en espagnol. Souvent eux non plus ne connaissaient pas le sens de ce qu'ils chantaient.
Pourtant il paraît important de comprendre et de ressentir le sens de ce que l'on chante, pour mettre l'intention et l'énergie nécessaire et que cela soit en adéquation avec le récit.

> *" Dans un processus de traduction, on se doit de prendre en compte tout autant la cible que la source, c'est à dire de la langue de départ qui doit continuer à être présente dans la langue d'arrivée. Pour dire les choses autrement, un parcours traductologique est un parcours anthropologique. "* [47]

En ce qui concerne les chants yoruba de Cuba, ils parlent de l'inter-relation entre les différentes divinités appelées o*richas* composant le panthéon. Chaque chant raconte des histoires et dépeint le portrait de chaque *orichas*. Le problème que j'ai pu rencontrer est qu'il n'existe aucune traduction et aucun dictionnaire de yoruba de Cuba. Pour remédier à ce problème, j'ai dû faire des recherches et me tourner vers un dictionnaire de yoruba du Nigeria, différent de celui qui m'intéressait. C'est pourquoi aujourd'hui je n'apporte qu'une traduction approximative, mais qui permet tout de même de saisir le propos de la chanson. Cette approche culturelle occidentale, où l'on tente de retrouver un savoir, cette conscience du patrimoine immatériel humain, et cette volonté farouche de le préserver, de le perpétuer et de le renouveler pourrait bien permettre de sauver un savoir et une tradition qui se perd à Cuba.

- phase 4 : Le cours collectif ou la pratique naturelle des musiques traditionnelles
Comme je le présente précédemment (**III. 4.**) le cours collectif est d'un grand intérêt dans l'apprentissage des musiques traditionnelles, et souvent les apprentis recherchent cette pratique.

> *" Tous s'accordent sur le fait que les enfants entrant dans un apprentissage instrumental basé sur une pratique collective font preuve d'une grande énergie collective, un réel enthousiasme qu'on ne trouve pas autant dans un apprentissage plus individuel. Le rapport à l'instrument pose également question. Il doit être considéré comme un outil au service de la musique. "*[48]

Comme le site *Pascale Pic Granier* la pratique collective a plusieurs avantages. Elle provoque l'enthousiasme, mais aussi elle fait partie intégrante de la pratique de la musique traditionnelle de Cuba, basé sur la polyrythmie et le chant responsorial, et l'habitus social.

> *" Moi à ce moment là, je n'étais pas soliste, j'ai commencé par les chœurs, et c'est normal. Et j'adore. Et en fait, le soliste, pour moi c'est rien d'autre qu'un choriste égaré ! "*[49]

On peut alors démystifier la notion de métissage, et montrer qu'en réalité le monde est métis. L'enseignement est métis, c'est-à-dire qu'il est diversifié. Et en fait, il faut parler de diversification des modes d'apprentissages. Cette diversification fait que les apprentissages se mêlent, et c'est fondamental. L'enjeu n'est pas le métissage, puisque le métissage est quelque chose d'immanent,

[47] **François Laplantine,** Son, image et language, éd. Beauchesne, 2009, p54.
[48] **Pascale Pic-Granier,** Compte rendu du Conservatoire de Lille, 05/12/08
[49] Entretien avec **Baptise Romano** – Cf. Annexe

c’est-à-dire que c’est quelque chose qui fait partie de sa nature originelle.

8. Conclusion

Il paraît important de positionner l'élève au centre de l'école de musique. En tant qu’enseignants, nous sommes avant tout des médiateurs entre le savoir et l'apprenant, nous devons permettre la rencontre et l'échange. Pour cela, en ce qui concerne les musiques traditionnelles de Cuba il me semble essentiel d'aborder l'apprentissage par touts les moyens que l'on dispose de nos jours, qu'il s'agisse de partitions ou de tablatures, de support audio ou vidéo. De la même manière, il me semble essentiel d'utiliser tous les moyens mis à notre disposition. Qu'il s'agisse de moyens matériels, tels que des instruments, ou des moyens techniques et humains mis à disposition dans les établissements d'enseignement musical. Par cela je veux dire qu'il nous faut travailler dans un esprit de transversalité et d'interculturalité pour permettre une ouverture des différentes esthétiques et disciplines ; Tout cela dans le but de permettre à l'élève de se faire une idée de l'univers musical et de ne pas être effrayé par l'altérité.

> *" On apprend en faisant, par essais et erreurs. Pas besoin alors d’un formateur. S’il a une utilité, c’est parce qu’il se fait médiateur entre le savoir et l’apprenant, parce qu’il organise ou aménage des situations propices aux apprentissages. "*[50]

[50] **Philippe Perrenoud,** Suffit-il d'être expert pour former des experts?, Enseigner la musique n°6 et 7 Cahier de recherche CEFEDEM Rhône-Alpes & CNSM Lyon, 2004, p. 87.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons essayé de déterminer des notions incontournables auxquelles le musicien est confronté durant sa vie. Il s'agit non seulement du musicien en général, mais plus particulièrement du musicien exogène qui se trouve souvent confronté à des concepts et des attentes qui peuvent le mettre en position d'infériorité. Par exemple, face à des natifs l'élève se sent démunit. Aussi quelle est la place de l'école de musique dans un système de légitimation? Comment permettre à l'école de musique de changer cette vision et de permettre, comme on a pu le voir, de cheminer vers l'interculturalité?
L'école de musique est constituée par des individus, et il me semble que chaque individu doit représenter ce changement. Il faut donc que ce changement parte d'une personne pour rayonner sur l'ensemble de ces partenaires, les autres enseignants, l'institution et les publics, tel un " effet papillon ". Il nous faut alors travailler dans ce sens avec nos élèves. C'est une démarche militante, que chacun d'entre nous pouvons mettre en action. Mon parti pris dirige ma vision vers une ouverture culturelle, une pensée métisse, se développement dans le souci de rencontrer et d'accueillir les cultures et les personnes.

> *" Mais qu'est ce que ça veut dire « rencontrer » ? C'est magnifique de se rencontrer. C'est avoir conscience de soi et de pouvoir du coup le partager avec quelqu'un d'autre. "*[51]

L'enseignant doit aider et suivre l'apprenti lors de la construction de son identité musicale. Il me paraît donc important de permettre à l'élève de rencontrer l'univers musical au travers de la pratique instrumentale, et notamment au travers du tambour en ce qui me concerne. Sachant que les modes de pratiques sont infinis, c'est à nous de créé les situations, les dispositifs qui permettront l'épanouissement de l'élève. En quelque sorte ne pouvons-nous pas partager la musique avec l'élève dans un esprit de transversalité, et dans un rapport d'égal à égal?
Qu'implique le métissage dans l'enseignement de la musique? S'il s'agit de permettre à l'élève de manipuler différentes musiques, différents contextes et différents langages musicaux, comment cet objectif influe-t-il sur l'organisation de l'enseignement?
Est-ce que l'école de musique française a les moyens d'accueillir ces rencontres?

[51] Entretien avec **Baptiste Romano** – Cf. Annexe

Annexe

- Retranscription de l'entretien avec Baptiste Romano

Baptiste Romano est un musicien percussionniste intermittent du spectacle, spécialisé en musique cubaine.

Le parcours de Baptiste Romano

Baptiste Romano: La première sensation musicale dont je me souvienne, est une expérience vraiment forte. C'est le jour où j'avais trouvé une cassette de Louis Armstrong, qui s'appelle *Gospel book*, et dans lequel il reprend des chants Gospels … et je me souviens que j'étais fasciné… j'écoutais alors cette cassette en boucle. J'avais des sensations mystiques. Je m'endormais et j'avais l'impression de pouvoir toucher le son. Comment l'exprimer avec exactitude, il y a le son qui sort du poste, et c'est bizarre, mais tu as l'impression qu'il est dans tes mains.
Voilà donc le récit de ma première sensation musicale avec Louis Armstrong, et j'avais alors 10 ans.

Ma rencontre avec la musique est partie de là, et de mon père aussi qui jouait de la musique. Il était guitariste et il chantait. Il a beaucoup joué la musique de *Baden Powel* par exemple. Il a joué aussi la guitare brésilienne, la guitare classique, et la musique espagnole. Lui, il rêvait de faire du Flamenco. Et moi, et bien je l'ai accompagné. J'avais des *Tarijas* marocaines en terre cuite.
Et puis mon père m'a offert des bongos. Je ne savais pas que les musiques cubaines existaient, mais j'avais ces bongos, et je tapais comme ça, comme je le sentais avec mon père ou sur de la musique.
C'est comme cela que j'ai commencé à jouer la musique.

J'étais amoureux. Je me rappelle, j'avais besoin de ça, de jouer de la musique tout simplement. Il faut que je joue… du tambour quoi !

Et puis j'ai fais du piano avec l'ancienne prof de musique de mon collège.
J'ai pris un an de cours particuliers, où j'ai vu pas mal de trucs. J'ai joué la *Toccata* de Bach, j'ai joué des *Boogies* aussi. Cette prof était super. Je garde un très bon souvenir des moments passés avec elle. Je la connaissais au collège et c'était difficile pour elle là-bas. Et moi je n'étais pas méchant au collège, mais j'étais vraiment chiant (pas méchant mé chiant ! Rires) . Et c'est vrai d'un point de vue humain, cette femme a changé quelque chose en moi, ou en tout cas j'ai découvert la musicienne sous le professeur. Et je me suis rendu compte que c'était une excellente musicienne concertiste, et d'ailleurs, il me semble qu'elle a eu une carrière importante dans le piano.
Elle était très ouverte. Comme je l'ai dit on faisait des *Boogies*, et je jouais du *Eric Sati,* une musique très belle, et aussi *Gil Lopédi* … J'ai vécu de bonnes sensations au piano. J'aimais bien le piano, mais je n'ai pas creusé. J'ai arrêté le piano et je suis passé à la basse. Mon père m'a acheté un kit basse à Carrefour, avec la basse, l'ampli, la housse… Ma basse était toute petite, mes potes l'appelaient la basse Playmobile. Mais elle était super jolie !
J'ai fais deux ans de basse en école de musique. Et puis j'ai laissé la basse.

Mais je peux dire que ma première expérience en groupe, c'était avec la basse. On faisait *Caméléon* de *Herbie Hanckock*, des trucs comme ça. J'ai voulu entrer à l'ENM de Villeurbanne en basse jazz. J'ai été recalé à ma première audition. A l'époque le prof était un contrebassiste. Et donc moi je suis arrivé avec ma basse « Playmobile », j'ai fais mon morceau, mais je n'ai pas été pris. Du coup je suis revenu au bongos… et donc je me suis dirigé vers la musique latine. Je ne me souviens plus trop quand c'était, mais il me semble que c'était dans la foulée. Et donc très vite je me suis retrouvé en percussions latines à l'ENM avec *Alain Pistre*. Je suis entré sur auditions. Mais ça n'était pas que cela. J'aimais bien *Alain Pistre* car il choisissait les élèves autant pour leurs qualités musicales que pour leur envie. Il allait au delà du « qu'est ce que tu sais faire ? », et ça, ça m'intéresse !
J'ai fais 5 ans d'ENM. La dernière année je suis allé voir *Nasser Saidani* (prof de percus africaines.) J'ai donc fais un an de *Djembé* avec *Nasser.* J'avais déjà croisé le *djembé* en le jouant avec des amis. Mais c'est la première fois que je prenais des cours. J'ai accompagné des cours de danse africaine. J'ai pratiqué le *djembe*, mais derrière il y avait les Antilles. On jouait des rythmes de Ka (tambour et musique de Guadeloupe) sur le *djembé,* ou des rythmes de la Jamaïque du *Naya bingy.* Alors parfois on passait à côté de toute la tradition, la vraie, la tradition guinéenne, malienne, parce que l'on utilisait le djembé comme un tambour, et pas comme le tambour de cette tradition.
J'ai fais du *djembé*, et j'en ai d'ailleurs refais il n'y a pas longtemps avec Edouard en accompagnant les cours de danse.
5 ans d'ENM (Rires).

J'ai aussi suivis des cours à l'université. A un moment donné de ma vie j'ai voulu prendre des cours d'anthropologie. Mais j'ai eu à choisir. Et j'ai donc arrêté la fac pour me consacrer à la musique. Je ne me posais pas la question de manière aussi directe, comme de se demander de vouloir être professionnel ou pas. C'est simplement ça que je voulais faire, je voulais faire de la musique. Au delà de tout je voulais taper sur un tambour, après la forme que ça allait prendre, et bien je n'avait pas encore tout à fait la réponse.
Mon parti prit est qu'il y a plein de formes professionnelles en fait dans lesquelles on peut utiliser le tambour. C'est un univers vaste l'univers musical, et en fait c'est avec la pratique du tambour que j'ai commencé à voir le monde. Ça sonne comme un adage : Le tambour à travers le monde, et le monde à travers le tambour.

Pratiquer le tambour m'a amené à monter des groupes. Le premier groupe dans lequel j'ai joué, j'avais 15 ans. Et ces groupes c'était quoi, c'était des rencontres ! Il y a deux personnes, deux amis avec qui je fais de la musique depuis le lycée. Il y a Pierrel (un musicien d'Azalai) que j'ai rencontré au lycée. On a commencé à jouer ensemble. Il avait déjà des morceaux. On a même été la tête d'affiche du concert des terminales (rires). Le lycée c'était un endroit puissant. Je me souviens j'adorais jouer sur les poubelles. Je faisais ça en permanence, et même quelques fois il m'est arrivé de sécher les cours pour jouer sur mes poubelles au milieu de la cours. Forcément le CPE me demandais des explications ! Mais en fait il était chouette ce gars là.
C'était chouette. Si bien que le lycée j'y suis resté 5 ans ! (rires) Et j'étais bien.
Les premiers groupes c'était donc au lycée.

Et la deuxième personne que je connais depuis le lycée et avec qui je joue c'est *Nassim Brahimi* , c'est un saxophoniste. Il est partit à Paris pendant des années.

Matthieu : je le connais j'ai joué dans des plans en boite de nuits avec lui. On formait un duo Percus et sax.
Baptiste Romano: Et bien ce mec, c'est mon ami. Et c'est vrai qu'on n'a pas joué ensemble autant qu'avec Pierrel. On a joué pas mal ensemble au lycée, mais après il est partit, sur Paris notamment. Il s'est formé et il a fait perfectionnement sur perfectionnement !!! C'est un homme qui a une personnalité musicale impressionnante. Il écrit, il compose, il joue tout ! En ce moment il se met au *Cavakignio*, il est à fond dans les musiques brésiliennes. Il fait des allés et retour là-bas, au Brésil. Il me fascine. C'est un bosseur.

Je peux dire que j'ai pas mal d'amitiés musicales. J'ai besoin de ça, je crois. J'ai besoin d'amitié… au moins dans la musique ! J'ai aussi un super ami avec qui je ne joue plus. Et c'est dur, en tout cas moi j'ai du mal avec ça. Tu le connais, c'est Gregory Jambon, le batteur jazz.

Matthieu : non je ne le connais pas.
Baptiste Romano: Et Hugo Mina tu connais ? C'est le gars qui joue de l'orgue de Barbarie.
C'est une compagnie et une famille aussi d'artistes de rue. J'ai connu son père et son grand père aussi. Alban, il arpentait les rues de Paris avec l'orgue, à chanter… cette compagnie se situe entre le théâtre, le chant et le cabaret.

Et donc Gregory était le batteur, Nassim jouait le sax, et moi j'étais à la basse. (...)
Il y a toutes les questions que pose l'amitié, l'entente, le respect… comment tu vis avec quelqu'un d'autre, à qui tu dis des choses… (...)

Et puis il y a eu *Raphaël Frey Maïbach* que j'ai rencontré à l'ENM de Villeurbanne. Il y a eu beaucoup de monde en fait, j'ai fais de nombreuses rencontres.
A un moment donné même dans mon CV je disait ça : « Musicien de la rencontre ». Et j'adore ça, dans ce métier en tout cas. Et c'est magnifique je pense dans beaucoup de métiers.
Mais pour le musicien, on se rencontre à travers la musique, on se rencontre dans l'artistique.
Moi j'aime beaucoup ça. Pourquoi ? Et bien c'est une autre question…
Ma rencontre avec la musique cubaine elle s'est faite à l'ENM. Avec *Alain Pistre*, avec *Raphaël Frey Maïbach*, et avec *Nadia, Erwan, Seb et Pierrick*, le groupe de copains avec qui on a travaillé cette musique ; c'est à dire le répertoire qu'on apprenait à l'ENM . On bossait les *Plenas*, *les bombas*. C'est avec les amis qu'on a trouvé les sensations (il tape sur la table*)*… où ça tourne ! Ce sont les premières sensations de tambours *Rumba et Batàs* aussi à la fin, car les *Batàs* sont des instruments qui ne s'approchent pas tout de suite !

Et puis *Alain Pistre* ne nous montrait pas les *Batàs* (peut être car c'est une musique religieuse !)
On en parlait un peu mais pas tant que ça en fait.
J'essaye de me souvenir, mais en fait je ne vois pas les *Batàs* devant moi. Je crois qu'on n'en avait pas. Et c'est d'ailleurs *Erwan* qui en a acheté plus tard.
Je pratiquais les *Batàs* aussi avec *Raphaëlle Frey Maïbach , Philippe, Elysabeth*, et d'autres.
Ce qui s'est passé à ce moment là c'est l'arrivée du chant.
Avec Nadia et Erwan on avait un groupe qui s'appelait *Diago*.

On s'était dis ouais, c'est une diagonale (rires) ! Et on jouait beaucoup le tambour au début, on faisait de la polyrythmie, et puis à un moment donné tu tournes en rond, parce que c'est le principe du rythme,. On tourne en rond, on se heurte au rôle de soliste, et on ne sait pas à quoi ça rime. Et en fait il y a le chant. Et le chant amène ça : il justifie la tourne des tambours, et c'est lui qui va réveiller les monotonies d'un rythme. Et là-dedans, le tambour soliste prend une place qui s'équilibre avec le chant et les tambours.
Après il y a la danse.
Dans ma conscience, je me suis réveillé coups par coup. C'est à dire le tambour ok, pendant 10 ans, jusqu'à 20ans, j'étais dans les tambours-basse-piano mélangés, et le chant je n'y pensais pas. J'entendais des chants, et même je chantais parfois, mais je n'y pensais pas comme un travail en soi. Je connaissais et je pratiquais le chant, ne serait ce

que dans ma famille ; Mon père, ma mère, mon frère, ma sœur, nous chantions tous lors des réunions de famille.
Et puis quand tu apprends les chants afro-cubains, il y a quand même la langue à un moment donné … et bien en fait c'est aujourd'hui que je remets un peu d'ordre dans tout ça.
Aujourd'hui à l'hôpital je travail avec ça tu vois, mais j'ai des questions mais pas de réponses !
C'est encore des questions que je me pose : Comment tout ça s'articule ?
Ma vie, la musique, les places des choses…

Matthieu : tu as commencé par chanter en fait. C'était plus les rumbas ? Les Comparsas, le trad..
Baptiste Romano: C'était le trad., avec les répertoires d'*Habla Tambores*, c'est vrai que c'est avec *Raphaëlle Frey Maïbach* que j'ai bossé les chants, c'était *Asoï*, une conduite pour O*ya*, au tout début on était pas dans les *Batàs*. Le rythme de O*ya* on le faisait en *Bembe* (polyrythmie traditionnelle cubaine joué aux congas), on faisait les rythmes afro, plus autour des congas, congas baguette, *Afrequete* (polyrythmie traditionnelle cubaine joué avec des baguettes sur les congas).
Moi à ce moment là, je n'étais pas soliste, j'ai commencé par les chœurs, et c'est normal. Et j'adore. Et en fait, soliste, pour moi c'est rien d'autre qu'un choriste égaré !
Je dis ça aussi parce que moi j'ai développé le volume. Et je suis content. Je me suis rendu compte que quand tu chantes vraiment, quand tu pousses ta voix, ça fait plus de bien.

Matthieu : ouais je vois, et même quand tu chante sans vraiment y aller, tu te sens bloqué.
Baptiste Romano: Ouais c'est ça.
Apres, toujours avec *Habla'Tambores*, on a commencé à bosser les *Rumbas*. Et ça c'est pas si vieux. Je n'ai pas les dates, car je me perds un peu dans les périodes, Mais le chant en tant que soliste, il est venu dans la *Rumba*. J'ai commencé à bosser les *Rumbas* et donc les chants. Et aussi, le soucis c'est qu'ici, il y a très peu de chanteurs, et la pluparts des artistes qui appréhendent cette musique là comme nous on peut le faire, en essayant d'aller choper une sources, d'atteindre quelque chose de vieux. Ici on appréhende cette musique en tant que percussionnistes. Donc du coup, il y peu de chanteurs. Et donc je me suis retrouvé, et je me retrouve un peu, moins maintenant c'est vrai, à être soliste, et je dois dire que j'adore ça. Moi aussi un autre instrument que j'ai découvert il y a 5 ans c'est la *guidibon* (la *Sanza* basse du Bénin) moi ça m'a fait faire un travail aussi sur le fait de clarifier les placements rythmiques, cet instruments il met des mélodies sur des polyrythmies, et il amplifie le coté mélodique qui existe dans le tambours mais qui est quand même plus rudimentaire. Et donc aujourd'hui, le rythmes que je connais aux *batàs*, je les transposes sur la *guidibon*. Et tu peux trouver pleins de façons de jouer un seul rythme, c'est un clavier génial, car oui c'est un clavier.
Et final, tout ça s'ajoute. Même si parfois on s'éparpille, tout le travail que tu peux faire en musique il t'emmène quelque part. Et c'est ça qui créer ta personnaliste musicale, et quoi que tu fasses de toute manière tu travailles la musique.

Matthieu : Tu me dis que tu as cherché des sources, des vieilles sources, et donc tu as du bosser sur des CD, et tu as rencontré des artistes.
Baptiste Romano: Oui, j'ai rencontré les cubains qui sont venus là, *El Guoyo*, Et dernièrement pas mal de rencontres. Il y a eu *Ernesto "el gato" Gatel,* et *alberto villareal* et il y a aussi des jeunes, des jeunes cubains de Paris qui descendent aussi, comme *Miguel Rio Puntilla* ou encore *J*avier *Campos Martinez.*
Les sources…
On a été voir *Yolé del sol* percussionniste de *Habana Sax*
Mais pas que Cuba, j'ai rencontré des porteurs de la tradition africaine aussi, …
Et ça c'est énorme, pour quelqu'un comme moi qui n'est jamais allé à la source ! qui n'as jamais fais le voyage vers ces cultures. J'ai eu la chance que les gens viennent vers moi. Parfois j'ai l'impression que c'est très mal vu de ne pas être allé dans le pays de la musique que je joue. En fait ce n'est pas tant que les autres me le reprochent, mais c'est plus un jugement personnel.
C'est à dire que la question elle est importante et tu la poses pour quelque chose. Mais au bout d'un moment quand les questions s'alimentent d'elle-même il n'y a plus d'issue.
Mais quand je prends le tambour, il y a un effet en moi et je le sens autour de moi aussi, mais ça n'est pas moi, c'est la musique du tambour qui t'amène ça. C'est le tambour qui te libère.
Je pense que j'ai cette qualité là de savoir amener à l'autre quelque chose, et en tout cas avec le tambour et les mots.

Livre : *Voyage au pays des percussions*
L'auteur a fait une recherche sur les percussions. Il raconte que l'église a décrété quelque chose par rapport à la musique en générale. Et elle a scindé en deux la musique en disant qu'il y avait d'un côté la musique religieuse et de l'autre la musique populaire. Les musiques populaires, c'était les musiques pour danser. Et en fait on subit ça encore aujourd'hui. Il y a eu un dénigrement de la musique populaire.
Ce qui est bon c'est les musiques à penser et c'est ce qui a donné tout les mouvements classiques, et que du coup, on a mis de coté les musiques populaires, elles n'ont pas disparue, mais franchement en France aujourd'hui il n'y a pas de réelles pratiques musicales, à part les fanfares…
Et dans ce livre, l'auteur dit qu'on a bannit les percussions alors qu'il y a des percussions en Europe. Et les percussions sont revenues en Europe part les tambours Turcs pendant les guerres Ottomanes. Et les gars sont revenus avec les

tambours, avec les timbales. Et là on a retrouvé un peu les relations aux tambours, mais perdu au fond du philharmonique.
Voilà ce que j'ai retenu de ce livre : on a perdu notre relation à la danse, on ne l'a pas totalement perdu, car pour moi, par exemple les mouvements techno sont un rappel en force de ce besoin là. Alors après c'est vrai que la techno n'a pas le même effet qu'un tambour qui joue près de toi.
Moi je n'ai rien contre la techno si ce n'est ça : un son synthétique ne te régénère pas. Il ne se régénère pas comme un son de tambour se régénère. Et on le voit bien, c'est fatiguant de bosser sur ordi, alors que le tambour, oui tu vas transpirer, tu ne peux pas jouer 15 heures, mais, ça fait du bien. C'est une bonne fatigue.

Matthieu : ça me ramène au fait de vouloir écraser les musiques populaires c'est aussi cet effet de vouloir toucher la perfection, en mettant en avant les musiques classiques ... tout cela est étroitement lié.
Baptiste Romano: Oui, moi c'est aussi le développement de ce livre.
L'auteur du livre avait des parents qui jouaient de la caisse claire à l'armée américaine. Il avait inventé un instrument qui s'appelait un beast (= la bête).

Matthieu : c'est quoi une rencontre musicale et une rencontre culturelle pour toi ?
Baptiste Romano: C'est simple… la rencontre musicale c'est souvent la rencontre de deux instruments au moins, quoi que parfois cela peut être la rencontre d'un seul instrument. Moi, comme je le disais tout à l'heure, je ne marche qu'aux rencontres musicales.
Mais qu'est ce que ça veut dire « rencontrer » ? C'est magnifique de se rencontrer. C'est avoir conscience de soi et de pouvoir du coup le partager avec quelqu'un d'autre.
Les rencontres musicales, c'est parce que la musique est faite pour ça ! La musique elle est faite pour rencontrer la musique. Et à un moment donné tu deviens un canal de la musique, alors forcément il faut rencontrer et prendre en compte les autres canaux. Voilà la logique de la rencontre musicale.
Et la rencontre culturelle c'est pareil pour moi. C'est la même chose à part que les supports changent. C'est à dire que tu vas te rencontrer autrement que dans la musique ; ça va plutôt être quelqu'un qui te fais un plat de chez lui, etc... Et ça passe surtout par le langage, les mots, et les mots sont quelque part très proche de la musique. C'est le même support, c'est le son.

Matthieu : Qu'est ce qui t'as amené à enseigner ?
Baptiste Romano: Moi j'ai été poussé à enseigner. Si tu résumes ça simplement au niveau professionnel, c'est souvent le destin de beaucoup de musiciens en fait, de devoir enseigner à un moment donné pour vivre. Moi j'aime beaucoup échanger avec l'autre, c'est vrai que j'ai du mal parfois, car peut être je me crée des frustrations de jeu, et dans l'enseignement tu n'es pas tant dans le jeu de la scène, car c'est un jeu différent, et j'avoue que ça me frustre parfois.
Je pense que j'enseigne bien. Mais je ne sais pas ce que pensent mes élèves.
En fait, j'essaye d'être clair en moi, j'essaye d'abord de clarifier ce que j'apprends. Donc du coup ce que je donne à l'autre est logiquement assez clair. Après parfois, je vais tellement dans la clarification que cela devient trop clair ! Comment l'expliquer : quand c'est trop clair, quand il n'y a pas les plis de l'interrogation, alors c'est transparent… et alors l'on ne perçoit plus rien !
La musique elle appelle quelque chose qui n'est plus la clarté, mais qui est plus dense, plus complexe, et qui éveille de nombreuses interrogations.
Je me sens limité en fait parfois, alors que c'est que je ne me rends pas compte du chemin que je fais. C'est pourquoi, dans l'enseignement je ne donne que ce que j'ai su clarifier. Mon défaut est que je suis un peut anarchique dans ma manière de transmettre, c'est parfois trop spontané… et je bosse la dessus pour organiser mon enseignement… j'organise donc mes séances, et c'est assez récent.

- Retranscription entretien avec Isel Rasua

Isel Rasua est un musicien percussionniste cubain, directeur artistique du groupe " Tempo Forte ", diplômé de l'Institut Supérieur d'Arts de la Havane de Cuba et du DE de musique traditionnelle. Il est aujourd'hui enseignant à l'ENM de Villeurbanne notamment.

Matthieu: Quel est ton parcourt d'apprentissage dans ta discipline?
Isel Rasua: J'ai commencé à 7 ans, tout d'abord par 6 mois d'arts plastique, puis j'ai attaqué l'apprentissage du piano pendant un an et demi. Ensuite j'ai changé et je me suis dirigé vers la percussion. La construction des cursus est équivalent au système français, c'est à dire, primaire, secondaire (ENA: Ecole Nationale del Arte) et supérieur (ISA: Intitut Superior del Arte).
À Cuba il y a l'école normale où tu ne fais pas de musique, si non c'est une école de musique qui gère le tronc commun.

Matthieu: Tu as donc les diplômes de chaque niveau...
Isel Rasua: Oui, et les trois sont pareilles. Tu mélanges les classes, au premier niveau tu as plus de tronc commun que de musique. Tu fais la classe le matin et la musique l'après midi. C'est après au secondaire que tu commences à tout mélanger.

Matthieu: Maintenant j'aimerai connaître ton parcours entant que musicien, artiste.
Isel Rasua: À Cuba, quand j'étais à l'école je jouais dans des groupes de musique, *Emiliano Salvador,* j'ai fait quelque disque, avec *Moncara* qui jouait des choses populaires, ainsi que d'autres projets plus ponctuels.
Après je suis arrivé en France où j'ai monté *Tempo Forte*, et je joue avec des groupes de Paris, *La Nueva Banda*, et quelques projets occasionnels.

Matthieu: Après, en tant qu'enseignant, tu as commencé ici ou à Cuba?
Isel Rasua: Moi j'ai travaillé à l'ENA (secondaire) à Cuba pendant 4 ans, après j'ai arrêté. Je travaillais avec *Ignacio Servanti.*

Matthieu: Apres quand tu es arrivé en France...
Isel Rasua: À ici! J'ai beaucoup travaillé. J'ai travaillé à St Chamon, à Valence, à Montélimar, à Chambéry, et plein d'autre. J'ai fais plein d'écoles Municipales, Associatives, du réseau de la FNEIJMA...

Matthieu: Qu'est ce qui t'as amené à enseigner? Une envie ou ...?
Isel Rasua: Non quand tu rentres à l'ENA tu es d'abord là pour jouer et apprendre à jouer, mais tu apprends aussi à enseigner. Tout le monde doit le faire cela fait partie du cursus. Quand tu finis l'ENA tu es obligé d'enseigner pendant 3 ans. C'est le Ministère de la Culture qui te dis: *" tu vas enseigner à Santiago "*, sauf que moi j'ai eu de la chance car je l'ai fait à la Havane à l'ENA.

Matthieu: Maintenant j'aimerai parler de ton travail d'enseignant en France.
Quel public touches-tu? Des enfants, des adultes, des gens issues des milieux difficiles par exemple.
Isel Rasua: J'ai fait beaucoup les milieux difficiles quand je suis arrivé. C'est un public très particulier et très difficile. Ce n'est pas l'enseignement qui m'intéresse, car souvent les enfants ils sont là parce que c'est une des seules activités à laquelle ils ont accès. Mais en faite ils n'ont pas vraiment envie de le faire.
Moi ce que je faisais, je les amenais vers l'écoute. " Écoutez il n'y a pas que la musique que vous aimez ", " Ça c'est un tambours, on fait ça et ça "
Mais à chaque fois sans l'imposer. Car je pense que c'est un autre travail.
Alors que quand tu es dans une école de musique, les élèves sont là car ils ont envie d'apprendre la musique. Même si se n'est pas de la même façon, ils sont là parce qu'ils aiment, ils ont envie d'être là.
Après j'ai fait les petits, mes moyens, les grands, un peu tout. Et chaque étape ce n'est pas la même chose. Parfois il y a des grands qui n'ont pas envie d'aller plus loin, ils sont là car ils sont dans une routine, c'est plus une pratique de loisir. Autrement il y en a d'autres qui veulent aller plus loin, et donc je les accompagne. Mais je fais tout.

Matthieu: Quels types d'établissements sont demandeurs?
Isel Rasua: Tu sais personne ne m'a appelé, j'ai dû aller vers les écoles. Moi je me suis dis. *" Je suis là, il faut y aller. "*. Même quand j'ai commencé à l'APEJ'S, les gens n'étaient pas vraiment demandeurs, il faut y aller et proposer.

Matthieu: Par rapport à ton DE, que tu as passé en validation d'acquis. Tu as dû faire un dossier, que tu présentes.
Isel Rasua: Oui c'est très compliqué. C'est en 2 parties, tu dois faire un dossier en justifiant tes heures travaillées dans l'enseignement musical.
Et la deuxième c'est un dossier où tu mets toute ta vie et tu as un entretien. Là le jury décide ou non si tu dois faire une épreuve de cours. Moi je n'ai pas fait de cours, mon dossier et l'entretien de 45min ont suffit. Il demande beaucoup de chose sur la musique que tu pratiques, les noms d'instruments... Il y avait qu'une personne qui me posait ces question, s'était la personne qui avait un CA en musique Traditionnelle. Les autres me posaient plus de question sur l'archivage,…
Le professeur à CA m'a posé beaucoup de question sur l'aspect musical.

Matthieu: Pourquoi tu es allé vers le Diplôme d'Etat?
Isel Rasua: Parce que les diplômes que j'ai passés à Cuba ne sont pas valides en France. Ils m'ont dit tout d'abord que je devais aller à Villeurbanne pendant 2 à 3 ans pour valider un DEM. J'ai dit *" Quoi? Non j'ai fini l'école !!! "*, après ils m'ont dit qu'il fallait attendre une session en validation d'acquis et ça coutait 900 Euros. Je l'ai fait pour ça, pour valider mes études à Cuba, car ici même si tu es bon il faut les diplômes valables. Donc je l'ai fait et cela s'est bien passé pour moi. Mais bon, je pense que c'est dommage de devoir passer un diplôme car il y a des personnes qui jouent très bien qui n'ont pas le droit d'enseigner dans les établissements publics.

Matthieu: En ce qui concerne l'entretien. Comment as tu vécu les questions sur l'aspect institutionnel?
Isel Rasua: Et bien, moi je me suis bien préparé, je suis aller prendre des cours de préparations à Lyon. Et je me suis dit de toute façon il faut y aller. J'étais quand même inquiet, car il y a plein de questions pièges, des mots des choses qu'on ne connait pas forcément à Cuba.

Matthieu: C'est vrai qu'en France il demande des connaissances en ethnomusicologie et en anthropologie. On doit avoir un discourt proche de la sociologie. Pour toi, par exemple à Cuba se n'est pas demandé ces compétences?
Isel Rasua: Non, à Cuba tu apprends la méthodologie de l'enseignement, mais en France il y a l'administratif, les

questionnements sur les musiques... À Cuba il y a des gens qui sont formé pour ça et puis voilà.

Matthieu: Quels sont pour toi les points incontournablse pour enseigner cette musique?
Isel Rasua: Tout d'abord la Clave et comment la travailler et la comprendre, c'est ça la première chose. Parce que la Clave à jouer c'est simple, à écrire c'est simple, mais il y a " la Bomba ".
Par exemple, tu as un enfant qui vient, pour lui c'est plus compliquer à lui faire comprendre comment on joue. " Ça s'écrit comme ça, mais ça ne se joue pas comme ça. " Une personne plus grande qui est là pour apprendre, tu peux lui expliquer mieux et lui montrer mieux comment travailler ça. Moi je pense à partir de là, quand tu as comprit comment jouer la clave et bien tu pourras mieux comprendre et jouer les autres instruments. Pour moi l'essentiel c'est ça.

Matthieu: Justement comme tu le dis, pour les grands tu écris. Toi comment tu l'as vécu à Cuba, pays bercé entre la culture occidentale, écrite et la culture africaine, orale?
Isel Rasua: De toute façon à Cuba les professeurs de musique traditionnelle ils n'écrivent pas la musique. Donc ça se transmet oralement et cela même dans l'institution. Maintenant ça changé un peu, les professeurs actuels de musique traditionnelle, tous ils sont sortis de ces écoles du coup ils savent écrire. Donc durant leurs apprentissages ils notaient. Il faut savoir que le discourt des professeurs de l'époque changeaient souvent. Par exemple: " Ah! Non le rythme c'est pas ça c'est ça " Et la semaine d'après il changeaient de nouveau d'avis. Après s'était à nous de trouver la méthode, on se concertait pour voir si on avait tous la même chose. " Oui c'est ça, sa sonne comme ça. Ah oui comme ça. "
Je pense qu'on est une génération qui avons apprit comme ça. Aujourd'hui, je ne pense pas que c'est comme ça.

Matthieu: Oui en effet quand j'étais à l'ISA, les professeurs savaient écrire la musique et s'en servaient pour nous transmettre.
Isel Rasua: Oui ça beaucoup changé à Cuba, à l'époque il y avait des gens comme *El Goyo*, les anciens. Maintenant Ils ne sont plus là, c'est la nouvelle génération comme moi.
Je pense qu'en France il faut montrer ça. Les gens aujourd'hui ils ont besoin de voir l'écrit, de visualiser, car l'aspect oral ne suffit pas. Donc je m'adapte à l'élève, avec les petits je leur donne des notions de solfèges petit à petit. Ici je trouve que c'est beaucoup le contraire, on attaque avec beaucoup de solfège et après on touche l'instrument. Alors qu'on peut leur montrer les choses basiques, simple à comprendre. " Ça s'écrit comme ça, c'est tel son, là il y a 2 croches, elles sonnent comme ça... " Moi je fais comme ça.

Matthieu: En ce qui concerne les cours de culture musicale. Qu'est ce que cela apporte aux élèves?
Isel Rasua: C'est une très bonne idée, il ne faut pas s'arrêter à une seule esthétique. Ça apporte de la culture, que tu sois percussionniste, pianiste, saxophoniste, sans connaître les rythmes, la musique. Même nous cubains on a écouté beaucoup de musique, mais on n'est pas vraiment musicien de toutes les esthétiques. Mais on les a écouté et cela apporte dans la création d'une identité musicale.

Matthieu: Comment transposes tu cette tradition dans un contexte français et plus particulièrement dans ton lieu de travail, en l'occurrence à l'ENM de Villeurbanne?
Isel Rasua: L'idée est d'avoir tout, la facilité de le faire. Pour moi un musicien qui va apprendre à jouer la musique cubaine en France, je pense qu'il faut qu'il face tout, tous les instruments (les congas, les timbales...). Après quand tu sors de l'école, que tu t'es fait une idée de toutes les possibilités et bien tu peux te dire : " J'ai fait des tambours Bata, ça m'intéresse; et pourquoi pas alors aller là-bas travailler avec eux ". Moi je pense que s'est important d'aller là-bas.
C'est comme un médecin, il a tout appris, l'anatomie, les maladies … Et bien après il se spécialise en chirurgie plastique...
Pour moi c'est pareil, il faut savoir chanter un peu, un peu de Bata, un peu de Conga, un peu de Timbales.
Matthieu: Penses tu qu'une pratique de loisir, par recherche d'exotisme ou part intérêt, pourquoi les pratiquants viennent vers la musique cubaine?
Isel Rasua: Je pense qu'il viennent car ils ont déjà entendu la musique cubaine et que ça l'intéresse. Ils ont envie d'apprendre ou au moins de voir comment ça marche. Des fois ils peuvent s'apercevoir que ce n'est pas pour eux, qu'ils n'aiment pas. Comme une fois j'ai eu un élève qui m'a dit que c'était trop compliqué, pourtant il avait envie. Ça peut arriver, mais tout est compliqué quand tu commences, après c'est l'intérêt que tu y mets. Tout le monde n'a pas la même vision, surtout en France. Ils n'ont pas l'habitude de travailler, une semaine sur l'autre il faut tout leurs rappeler. Il faut le refaire, il faut le refaire et ça ne fini jamais. À Cuba c'est pas comme ça, d'une semaine à l'autre c'est fait, c'est intégrer, si non t'es foutu, la machine elle te bouffe. En France c'est long, mais c'est comme ça, c'est différent, on apprend aussi mais ça prend plus de temps.

Matthieu: Quel sont les différences entre l'enseignement à Cuba et celui en France?
Isel Rasua: Il y a une grosse différence déjà quand tu es dans une école de musique à Cuba, tu deviens musicien. En France quand tu es dans une école de musique c'est parce que ça me plais je vais essayer. Je viens, je viens pas c'est pas grave, je bosse, je bosse pas c'est pas grave. En faite le mode d'enseigner la musique change, car l'attente des publics est différente. Je me souviens quand je suis arrivé, je me suis dit " C'est pas possible. " Mais en faite petit à petit j'ai compris comment fonctionnait le système. On est pas à Cuba, à l'école s'était ça c'est pour la semaine prochaine, c'est pas pour dans un mois, un an … Non.

À Cuba tu n'as pas le choix si tu ne suis pas tu finis dehors. Là-bas tout le monde travail, même le moins bon il y va.

Ici tout le monde à l'accès à la musique, tout le monde peut en faire. À Cuba la musique fait partie de la vie, c'est un métier. Ici ce n'est pas un métier la musique.
Ici la musique c'est un loisir, pour la France la musique ce n'est pas vraiment un métier.
" T'es musicien, à bon, mais tu fais quoi dans la vie, t'es pas maçon, t'es pas boucher? " C'est comme ça. *Là bas quand tu es musicien, t'es musicien. C'est reconnu autant que le médecin.* La vie c'est comme ça, c'est même quelque chose de politique. Dans la politique, la culture c'est la dernière chose que l'on va regarder.
Et je me suis dit et bien je vais faire ma place et quand on veut on peut. Et c'est toujours pas fini, il faut arriver au bout. Un jour ça va changer, plus on sera nombreux plus on aura un impact. Ils s'apercevront que l'on a besoin de la musique et de la culture en général. Ce n'est pas parce que tu es maçon ou boucher que tu n'as pas besoin de voir des films au cinéma, une pièce de théâtre. C'est un travail que l'on doit faire, moi, toi, c'est du militantisme.

Matthieu: Qu'est ce que signifie l'authenticité dans la culture et la légitimité.
Isel Rasua: La musique cubaine est authentique. Il y a des musiques qui ont des racines et on ne peut pas changer. Il faut là transmettre comme elle est.

Matthieu: En quoi *est-elle authentique?*
Isel Rasua: C'est une musique qui a une tradition, elle est riche et elle est née de la rencontre de cultures étrangères. C'est une musique qui s'est expatrié dans toute l'Amérique Latine, mais c'est vrai que les bases sont nées à Cuba. Même les tambours Bata on les trouve ailleurs, au Vénézuela, au Mexique...mais on ne peut pas changer l'histoire. Elle vient d'Afrique, mais elle est née là.

Matthieu: Faut il être cubain pour jouer cette musique? Et faut il être cubain pour être légitime?
Isel Rasua: Non, je ne pense pas. Moi j'ai toujours dit que la musique se joue, se fait, quand on a envie de le faire et que tu mets tout ton intérêt pour comprendre, il n'y a pas de limite. Et quand tu apprends bien tu peux l'enseigner. C'est pourquoi je n'ai aucun problème dans le fait de jouer avec des musiciens qui ne sont pas cubains. Au contraire souvent entre cubains c'est le bordel, vu que tout le monde connait et bien tout le monde a raison et reste bloqué dans ses idées, il y a donc conflit.

Matthieu: Quand tu vois un musicien qui joue de la musique traditionnelle cubaine, par exemple. Quels sont les points qui te permettent de juger s'il est légitime?
Isel Rasua: Bon moi les histoires de légitime, du moment que c'est bien fait. Moi quand j'écoute un disque je ne cherche pas à savoir qui a enregistré, si c'est un cubain ou pas. Ce qui m'intéresse c'est si c'est bien joué ou non. Quand ça ne me plait pas et bien je coupe le disque, c'est tout.

Matthieu: Du coup ce mot légitime, légitimé, c'est un mot qui ne te plais pas?
Isel Rasua: Non, il a un sens, mais pour moi non.

Matthieu: Penses-tu que la musique traditionnelle et rituelle de Cuba est authentique sachant que à la base elle est considérée comme une reproduction des rites africains?
Isel Rasua: Je pense que oui, parce qu'en fait c'est un ensemble de différentes cultures africaines qui se sont mélangées à Cuba et chacun a amené quelque chose, et cela à créé une nouvelle musique. Ils ont créé une nouvelle identité. Il faut savoir que cette musique on ne l'a trouve pas en Afrique.
Regarde la référence des percussions africaine, tu ne prends pas les batas, tu vas prendre un djembé, un doumdoum...

Matthieu: Est ce que toi tu as besoin de te sentir légitime dans tes projets musicaux et dans l'enseignement?
Isel Rasua: Non, moi je mélange, je ne joue pas que de la musique cubaine. Je mélange et même les gens qui jouent dans mon groupe ils apportent leur touche. Par exemple avec mes élèves je leur dis pas qu'il faut qu'il joue comme tel ou tel musicien, chacun doit trouver son identité musicale. Tu apprends des autres, mais il ne faut pas faire la même chose que les autres. Qu'il puisse se nourrir des autres pour grandir et faire épanouir son identité musicale.

Matthieu: Est-ce qu'une musique traditionnelle et rituelle peut sortir de ses frontières sans être altérée?
Isel Rasua: Ça c'est un peu plus compliqué, la musique religieuse elle est dans un contexte, qui d'ailleurs n'empêche pas de la jouer en dehors des frontières, il y a des pratiquants aux États-Unis qui jouent cette musique. Mais la religion, elle se pratique dans la terre. Il y a plein de petites choses, des herbes par exemple que l'on trouve seulement à Cuba. Dans la pratique religieuse je ne vois pas une cérémonie dans la maison là les fenêtres ouvertes, non pas ici.
Pour la salsa tout dépend des musiciens avec qui tu joues. À Cuba c'est différents il n'y a pas la même violence quand on joue en France. Donc j'écris la musique en rapport avec ce qui m'entoure, on est pas à Cuba. Il y a beaucoup d'influence, mais cela n'empêche pas que quand je veux écrire un Mambo, j'écris un Mambo.

Matthieu: Donc ce n'est pas négatif pour toi?
Isel Rasua: Non, c'est même positif, cela enrichit la musique.

Matthieu: Quel est l'intérêt d'enseigner ces musiques ici?
Isel Rasua: L'intérêt c'est de montrer cette culture qui est très riche, au niveau rythmique, mélodique et harmonique. Et prouver que tout le monde peut la jouer, la pratiquer, il suffit de bien la faire.

Matthieu: Quand tu enseignes ou que tu joues cette musique en dehors de Cuba. Est ce que tu là déracines ou tu là métisses ou tu là reproduit tel quelle est à Cuba?
Isel Rasua: Quand tu joues avec des cubains, la musique elle groove différemment, ils ont l'habitude de jouer, ça va tout seul. Ils ont baigné dedans, ils là ressentent. Alors qu'en France on doit travailler cette musique. Mais moi je suis plutôt dans le métissage.

Matthieu: Pour toi, pourquoi faut-il de la musique traditionnelle en France?
Isel Rasua: De toute façon en France traditionnellement il n'y a pas trop de place pour leur musique traditionnelle. Il faut montrer tout type de culture pour enrichir le peuple et c'est bien qu'on là trouve en école de musique. La France a besoin des musiques traditionnelles.
C'est quand même dommage qu'en France le mot " Folklore " a une connotation péjorative alors que tu vas à Cuba ou au Brésil, ils sont fier de leur Folklore, ça fait partie de la culture du pays, de la vie. Mais je pense que petit à petit ça va changer.

Matthieu: Est ce que la musique traditionnelle cubaine de ton enfance a changé?
Isel Rasua: Oui, j'écoutais beaucoup la *Tumba Francesa*, la *Comparsa*, le *Changuï* mais maintenant il n'y en a plus, on ne l'entend plus. Le reste, tout ce qui est *Congo*, *Carabalï* c'est toujours pareil, ça n'a pas changé. La rumba et la Salsa ont changé, elle a beaucoup évolué. C'était beaucoup des rythmes *Pilon* ..., sans trop mélanger. Maintenant ils mélangent beaucoup aujourd'hui, dans la *Rumba*, le *Chachacha*.
Mais ça n'empêche pas que les générations d'aujourd'hui écoutent ces vieux rythmes, sans mélange.

Matthieu: Avec Tempo Forte tu as beaucoup travaillé sur le métissage, Pourquoi?
Isel Rasua: Tout d'abord car les musiciens, avec qui je travaille, sont des musiciens du milieu Jazz. Ils sont très polyvalents et leur façon de jouer font que tout ce mélange donne la couleur de Tempo Forte.

À Cuba la musique est violente, agressive, elle est faite de façon agressive. Alors que mes musiciens sont d'une culture éloignée à la mienne. Donc j'ai essayé de trouver un compromis entre les deux et ça donné un autre son et ça a fait une petite différence.
J'ai rencontré un tourneur Cubain et il m'a dit *" C'est très bien, mais ça sonne pas comme à Cuba. "*. Mais moi ça m'intéresse pas de faire comme à Cuba, alors je lui ais dit *" La première erreur que tu fais c'est de comparer mon groupe à un groupe cubain, de toute façon ils ne sont pas cubains. Si je veux faire de la musique comme à Cuba et bien je prends des musiciens cubains. "* Il m'a dit *" tu as raison. "*

Matthieu: Et par rapport à certaines compositions comme " Cantar es tu vida " ou " Ya nos veremos " avec les remix?
Isel Rasua: Je l'ai fait car les musiciens m'ont forcé à le faire, j'essaye moi je suis toujours ouvert. Il faut répondre à l'attente des musiciens. Je prends la décision finale pourtant. Après il y avait aussi une envie de cibler les radios, les discothèques. J'aime laisser la place à tout le monde, j'amène la composition mais tout le monde interprète comme il le veut.

Matthieu: Après par rapport aux festivals en France il y a souvent une attente, c'est à dire qu'ils veulent une vitrine de Cuba avec des cubains; comment réagis-tu face à ce regard?
Isel Rasua: On est que 4 cubains sur un groupe de 11, c'est un problème de racisme et on revient à la même chose qu'il faut être cubain pour jouer cette musique. Mais c'est quoi qu'ils veulent c'est des musiciens ou des cubains? Des fois ça m'est arrivé d'annuler des concerts à cause de ça. Il faut qu'ils sachent que c'est pas parce qu'ils sont tous noirs et cubains que la musique va être mieux, c'est pas du tout ça. Ils me disent *" Non c'est l'exotisme. "*
Moi quand ça m'arrive je leur dis, *" Vous savez les papiers pour sortir les musiciens de Cuba c'est dure, il y a un vrai barrage politique. "Ce qui est vraie et " là les musiciens vous les avez sur le papier, mais peut être que le jour du concert ils ne seront pas là. "*

Il n'y a pas de raison de faire ce blocage, c'est à nous de faire changer la mentalité des gens.

- Morceaux choisis de l'entretien avec Étienne Jean-Baptiste

Étienne Jean-Baptiste est un musicien percussionniste enseignant à CA en musique Bélè de Martinique. Il est aussi anthropologue.

Matthieu: Parlez moi du concept d'authenticité en musique traditionnelle Martiniquaise, et quel est votre idée d'invention dans ce domaine.

Étienne Jean-Baptiste: Pourquoi les gens inventent, et bien ils sont obligés d'inventer parce que ce qui ce réfère à un passé ou ce réfère à une création antérieure comme étant la référence, en fait crée une nouvelle référence. Ipso facto.
Là, on commence à comprendre les enjeux qu'il y a derrière, et souvent en Martinique cela c'est posé de la façon suivante : Ce que l'on positionne d'authentique correspond à l'année après l'abolition de l'esclavage c'est à dire le « Bélè d'entraide » et les gens disent que c'est des choses de l'esclavage, mais quand on regarde bien fondamentalement c'est le « bélè d'entraide ».
Celui des coups de mains, le travail communautaire avec échange de travail sur chacun des champs, et que l'on fait tourné le travail. Chacun vient aider l'autre (mutualisation).
En fait, cette mutualisation là, dans cette période là, après l'abolition de l'esclavage donc a partir de 1860. C'est à dire après 1848 le temps que les anciens esclaves puisse avoir accès à la propriété des terres du haut. Ils ont des petites parcelle qui n'excèdent pas 1 hectare. Ils créent un système qui est de l'ordre du symbolique, car ils font des sociétés d'entraide mais ces sociétés d'entraide là, à la limite un seul individu avec sa famille pourrait très bien travailler le lopin de terre, car pas si grand que ça.
Et en fait, ils se regroupent ensemble pour passer d'un champ à l'autre. Il y en a qui dise, que c'est pour aller plus vite.
En fait, on se rend bien compte que l'enjeux économique est vraiment secondaire et que ce qui est vraiment important c'est le volet symbolique qui consiste en fait d'un passage d'une société servile où l'on vole le travail et où ils ritualisent le fait que la valeur du travail est renversée de la servilité en don. C'est la fameuse formule de Marx, « le don contre don». Donc on fait du don contre don du travail pour faire une évolution culturelle. Le travail, on en a besoin car cela veut dire que l'on peut subsister, le travail nous permet de cultiver la terre et faire un habitat etc... ça nous permet de vivre, mais en fait nous on a connu un autre type de travail qui consiste à être spolié donc c'est une manière de laver le travail en faisant ce rituel là, de ce rassembler pour le faire. Plus on le fait, plus on rappelle que le principe de cette société là c'est le fait de jouir du fruit de son travail. On fait un rythme, évidement, que l'on fait pour travailler. Il se trouve que ce rythme pour travailler, si on le met à l'envers (inversion), et bien il donne les danses de réjouissance et donc on fait un va-et-vient comme ça dans le renversement. En fait, toute les musiques bélè entre elles sont des systèmes de renversement de même cellule rythmique, on a une prééminence d'un principe qui est celui de l'édification d'une nouvelle société qui vient en marge avec la société dominante coloniale dans les années 1860 jusqu'à 1960, parce que cela va s'effondrer durant la période de l'exode rural où les gens vont à « Fort de France » et il y aura une mise en sommeil des pratiques sauf qu'en fait pas aussi en sommeil que ça, car on retrouve le bélè dans les groupes folkloriques, qui apparemment font une pratique décontextualisée, c'est à dire que l'on a des pratiques et puis les significations ne collent pas avec la pratique originale.

Matthieu: C'est plus un spectacle, qu'un réel intérêt social qui accompagne la vie et le travail.

Étienne Jean-Baptiste: C'est dans les années fin 70/80 que les jeunes générations, mis en avant par le mouvement politique nationaliste des année 60, qui veulent revendiquer une musique qui leur est propre et la musique qui leur est propre c'est la musique des paysans, la musique des nouveaux libres, ceux qui ont accédé à l'achat des terres après l'abolition de l'esclavage (2 tiers de la population martiniquaise).
Ils valorisent ces pratiques là, elle a 2 raisons de ce positionner:
80% des gens qui vivent aujourd'hui sont des descendants de ces nouveaux libres.
Deuxièmement, ces descendants de nouveaux libres dans les années 1950 migrent vers Fort de France. C'est à dire que cette ville se retrouve avec 2 tiers de la population en plus. Ces gens viennent s'installer autour de la ville dans différents terrains. Ils travaillaient essentiellement dans le bâtiment car s'était l'émergence du béton. C'est le moment aussi où la Martinique devient un département français après la création des départements en1946. On revendique que l'on ait les mêmes infrastructures qu'en métropole. Ils voulaient la départementalisation pour avoir accès aux mêmes droits que la métropole et l'amélioration des conditions de vie. Ils ont donc reproduit le système de mutualisation qu'ils avaient dans les champs pour construire leur maison.
Ces gens continuent à développer la culture de l'entraide et du système du monde bélè sans vraiment jouer car à cette époque là on est dans l'assimilation de la culture française en rejetant la culture créole. Moi j'ai appris nos ancêtres les gaulois. Les gens eux mêmes interdisaient de jouer le bélè, il fallait être plus français que les français.
Les enfants de ces gens là ne connaissaient pas les tambours sauf quand ils voyaient les groupes folkloriques, c'est pour ça que part la suite ils vont le revendiquer, car ils ont les principes du monde du tambour, sans le tambour.
Dans ce contexte là on comprend la notion de l'authentique. On sublime la musique traditionnelle. Et en même temps on objective un certain nombres de musiques comme étant authentiques, ce qui donne un certain nombre de dérives, fondamentalement cela donne que si tu ne fais pas tel pas comme ça c'est pas beau ou tels rythmes c'est pas beau etc... ceci dit tu vas dans la soirée bélè on fait différemment car c'est la vie .

Car c'est une musique qui est en même temps vivante elle est faite par les gens qui la pratique

L'arrivé des femmes dans le tambour, c'est plus des paysans qui le joue c'est plutôt des étudiants ou des intellectuels. L'on retrouve aussi des gens dans les soirées bélè qui n'étaient pas acceptés ou qui ne venaient pas dans ces lieux.

Le bélè qui ce dit authentique finalement il est sous le modèle du bélè d'entraide alors que comme le dit *Julien Gersing*, qui assimile ça à ce qu'il appelle un « new social mouvement » tout les mouvement contemporain qui se sont

développés notamment au USA et également le mouvement contre l'homophobie, les droit civiques. Qui ne sont pas des mouvements pour révolutionner le pays, mais à l'intérieur du pays cherche à positionner des valeurs et des principes. Il a considéré le bélè comme un « new social mouvement »: le « bélè renouveaux ». Il correspond à un bélè contemporain qui cherche à positionner que les martiniquais doivent être à la fois dans l'ensemble français et européen et préserver leur identité et avoir accès à des choses fondamentales pour eux, c'est à dire la terre, la prise en compte de leur culture, de leur histoire dans l'éducation.

Finalement ce qu'on considère d'authentique n'est pas si authentique que ça.
La notion d'authentique, il ne faut pas s'y attacher. Ce qui doit nous intéresser, c'est ce qu'il y a derrière, ce qui a permit de construire cette notion. Souvent on veut positionner les choses par rapport à une certaine origine, car si l'on veut parler d'authentique il faut repositionner cette notion par rapport à une origine.
On le voit très bien dans nos cultures on est des descendants d'africains, mais on est arrivé aux caraïbes. Alors il y a un mythe qui voudrait que l'original se trouve en Afrique et que chez nous on a essayé de reconstituer ce qu'il y avait là-bas.
Donc le vaudou haïtien n'est pas le vaudou que l'on retrouve au Bénin. Donc on a du mal à admettre qu'il y a de nouvelle religion, parce qu'il y a un original.
Chez nous c'est encore plus grave car il va s'installer une sorte de complexe, et on va dire en réalité qu'il faudrait absolument que l'on retourne là bas pour retrouver l'origine.
Il y a eut une expérience avec les cubains.
Il s'agit de yorubas d'Afrique qui sont allés à Cuba. Ils ont été surpris car les Cubains jouaient des polyrythmies qui étaient désuètes et presque oubliées dans leur pays. On constate ici que c'est finalement l'original qui s'est retrouvé à Cuba et qu'il n'existe plus en Afrique, il y a eu un renversement.

La culture cubaine est d'ailleurs une culture qui a le plus été intégrée dans les musiques modernes occidentales, que ces musiques soient institutionnelles, populaires ou construites par l'industrie de la musique. Quand on a commencé à faire du jazz et à mettre des percussions, on a mis les congas ! Rapidement d'ailleurs, on a parlé de Latin Jazz. Et le Latin Jazz c'est quoi ? C'est de la musique cubaine ou c'est du jazz ? C'est de la musique métissée par au moins deux musiques qui sont elles-mêmes métisses. On a utilisé les congas, et aujourd'hui, toute la musique française, par exemple, est influencée par les musiques cubaines.

A la limite, j'ai envie de dire qu'en Occident aujourd'hui, tout percussionniste joue des congas (entre autres) et est donc porteur d'une partie de cette tradition et de ses pratiques. En-dehors du champ de la musique classique, c'est en effet le set cubain que l'on retrouve le plus : bongos, congas, percussions mineures, etc…

- Tableau des établissements d'enseignement de la musique réalisé par la DMDTS et la FAMDT:

Etude réalisée de Janvier 1999 à Mars 2001.

	Nombre d'établissements contrôlées par l'État avec cursus musiques traditionnelles			Nombre total des établissements		
	CNR	ENM	EMMA	CNR	ENM	EMMA
Alsace				1	2	1
Aquitaine	1	2		2	4	3
Auvergne	1	3		1	5	2
Bourgogne	1	2	3	1	4	9
Bretagne	1	4	2	1	5	9
Centre				1	5	8
Champagne-Ardennes		1		1	2	6
Corse					1	
Franche-Comté				1	4	5
Ile-de-France	1CNR, 1 CNSMD, 1 CMMDA	7	15	7	24	117
Languedoc-Roussillon	1	2	2, 1 EDMA	2	2	8
Limousin	1	2		1	3	1
Lorraine	1	2		2	1	8
Midi-Pyrénées	1	4		1	4	2
Nord-Pas-de_Calais		4		2	8	9
Basse-Normandie			1	1	2	5
Haute-Normandie		1		1	5	7
Pays-de-la-Loire	2	4		2	5	7
Picardie	1			1	2	5
Poitou-Charentes	0	1	2	1	4	4
PACA	1	1		2	5	21
Rhône-Alpes	1	1	3	2	10	34
DOM-TOM	1	3		1	2	
Guadeloupe						
Guyane		1				
Martinique						
Mayotte						
Nouvelle Calédonie		1				
Polynésie Française		1				
Réunion	1					
Total	**19**	**48**	**27**	**35**	**109**	**271**

- Tableau des établissements d'enseignement de la musique traditionnelle par rapport à l'étude de la DMDTS et de la FAMDT réalisé par Matthieu Clara

	Esthétiques traditionnelles													Organologie				Cursus						Hors les murs					
	Afro Cubaines	Afro-américaines	Africaines	Indindiennes	Caraïbes	Orientales	Arabo-andalouses	Europe	Celtes	Cajins	Balkans	Irlandaises	Régionales de Frances	Cordes	Vents	Percussions	Voix	Éveil musical	Atelier	Débutant (cycle1)	Intermédaire (cycle 2)	Confirmé (cyvle 3)	Professionnalisant (CPS)	Intervent° milieu scolaire	publics empecnes enfants	publics empecnes adultes	année de Création enseignement trad.	Nombres d'élèves inscrits en Musiques Trad.	Qualification de l'enseignant
CRR																													
CRR d'Aubervilliers	X							X						X	X	X	X		X					X	X		1992	*	CA
CRR de Brest													X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			1988	22	*
CRR de Clermont-Ferrand													X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	1975	40	*
CRR de Limoges													X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	1987	170	*
CRR de Lyon	X	X			X	X					X								X					X	X	X	*	*	DE
CRR de Quimper													X	X	X				X	X	X	X	X	X			1994	91	*
CRR de Strasbourg	X												X	X	X	X	X		X					X	X	X	*	*	*
CRR de Tarbes													X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2004	25	CA
CRR de Rueil-Malmaison						X										X			X								*	*	*
Réseau FNEIJMA																													
APEJS	X	X	X	X			X							X	X	X	X		X				X	X	X	X	2000	50	DE
CMA	X	X	X		X									X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	1988	45	*
Ecole ATLA	X	X	X		X		X							X		X	X		X	X	X	X	X				1995	30	DE
EDIM	X	X	X	X		X	X							X	X	X	X	X	X	X	X						*	*	*
EF2M	X																							X			*	*	*
Impulse			X													X			X								1990	25	*
JAM	X				X										X	X	X		X	X	X	X	X				1980	18	*
Jazz à Tours	X	X	X		X									X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	1990	41	*
JAV	X	X	X	X				X			X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X			1991	50	CA/DE
Pro Musica		X							X					X	X	X			X								*	*	*

	Esthétiques traditionnelles													Organologie				Cursus						Hors les murs					
	Afro Cubaines	Afro-américaines	Africaines	Indindiennes	Caraïbes	Orientales	Arabo-andalouses	Europe	Celtes	Cajins	Balkans	Irlandaises	Régionales de Frances	Cordes	Vents	Percussions	Voix	Éveil musical	Atelier	Débutant (cycle1)	Intermédaire (cycle 2)	Confirmé (cyvle 3)	Professionnalisant (CPS)	Intervent° milieu scolaire	publics empecnes enfants	publics empecnes adultes	année de Création enseignement trad.	Nombres d'élèves inscrits en Musiques Trad.	Qualification de l'enseignant
CRD																													
CRD d'Avigon													X			X			X	X	X	X	X	X			1981	*	DE/CA
CRD d'Argenteuil	X		X											X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			1987	30	CA
CRD d'Aulnay-sous-Bois *	X					X	X							X	X	X	X	X	X								*	*	*
CRD de Bayonne													X		X		X	X	X	X	X	X	X	X			1984	*	*
CRD de Belfort													X	X	X				X	X	X			X			2002	30	*
CRD de Bourges							X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1982	57	*
CRD de Bourgoin-Jailleu									X	X	X		X	X	X			X	X	X	X			X			2004	68	CA
CRD de Charleville Mézières	X	X	X				X							X	X	X	X		X	X	X	X		X			2006	50	*
CRD de Châteauroux		X											X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			1977	99	*
CRD de Dieppe												X							X								*	*	*
CRD du Puy en Velay													X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	1997	150	DE/DEM
CRD des Landes	X												X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			2001	70	DEM
CRD de Lorient													X	X	X	X			X	X	X	X	X	X			1960	*	*
CRD de Montauban					X											X	X		X						X	X	1999	26	DE
CRD de Montluçon													X	X	X				X	X	X	X		X			2002	23	DE
CRD de Pau													X	X	X	X	X										1989	29	*
CRD de Perpignan													X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			1980	107	CA/DE
CRD de Toulon	X		X				X						X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				2004	152	DE/CA
CRD de Vannes													X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	2007	68	*

Glossaire

Tout d'abord définissons l'ethnologie et l'anthropologie car se sont les sciences utilisées pour notre analyse.
Claude Lévi-Strauss distingue les termes ethnologie et anthropologie dans l'ouvrage *Anthropologie Structurale*, publié aux éditions Plon en 1958.

Ethnologie: " Présente un premier pas vers la synthèse. Sans exclure l'observation directe, elle tend à des conclusions suffisamment étendues pour qu'il soit difficile de les fonder exclusivement sur une connaissance de première main". Cette synthèse peut s'opérer dans trois directions: géographique, si l'on veut intégrer des connaissances relatives à des groupes voisins; historique, si l'on vise à reconstituer le passé d'une ou plusieurs populations; systématique, si l'on isole pour lui donner une attention particulière, tel type de technique, de coutume ou d'institutions.

Anthropologie: " Vise à une connaissance globale de l'homme embrassant son sujet dans toute son extension historique et géographique; aspirant à une connaissance applicable à l'ensemble du développement humain; et tendant à des conclusions positives ou négatives, mais valables pour toutes les sociétés humaines depuis la grande ville moderne jusqu'à la plus petite tribu mélanésienne ".

- Exogène: L'adjectif **exogène** qualifie ce qui est extérieur à un système.

- Endogène: L'adjectif **endogène** qualifie ce qui est intérieur à un système.

- Interculturalité: L'**interculturalité** vient du mot " interculturel " qui comprend " inter " et " culturel " et qui signifie " entre " et " culture ". Le principe est basé sur le fait qu'il n'existe pas de cultures meilleures ou pires que d'autres. Cela signifie que la seule manière de comprendre correctement une autre culture, c'est d'interpréter ses manifestations en accord avec ses propres critères culturels.

- Multiculturalité: Elle désigne la coexistence de différentes cultures (ethniques, religieuses etc..) au sein d'un même ensemble (pays, par exemple). Elle vise à favoriser l'expression des particularités des diverses cultures.

- Transculturalité: C'est un termes combinant le préfixe latin " trans " et la notion de " culture(s) ". Ce terme provient du concept de transculturación élaboré par l'anthropologue et ethnologue cubain Fernando Ortiz Fernadez[52]. Il sert à désigner des contacts entre plusieurs cultures au même titre que : interculturel et multiculturel. Si ces deux dernières notions décrivent des phénomènes issus du contact entre plusieurs systèmes culturels relativement autonomes, " transculturel " et " transculturalité " s'appliquent, quant à eux, à des identités culturelles plurielles, qui remettent en question la représentation de cette autonomie. Comme le suggère le préfixe trans, l'approche transculturelle se situe au-delà des cultures: elle permet d'accéder à un métaniveau, propice à une plus-value interculturelle.

[52] Fernando Ortiz Fernández, ethnologue et anthropologue cubain, 1881/1969

Bibliographie

- Monique Desroches et Ghyslaine Guertin
Musique, Authenticité et Valeur, article publié dans l'ouvrage sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle, Tome 3, collection **Musiques et cultures**, éd. Actes Sud, 2005, p. 743-755.
- Alessandro Baricco
L'Âme de Hegel et les vaches du Wisconsin, Paris, éd. Gallimard, 1998, Collection Folio, 4013, p. 272.
- Christian Berry et Francis Chateauraynaud
Expert et faussaire, éd. métaillié, Paris, 1995, p.323.
- Jean-Jacques Le Creusier
Apprentissage et traditions, revue Marsyas, n°31
- Alessandro Duranti
Mémoire, University of california at los angeles, 2004.
- Bruno Deschênes
Authenticité en musique du monde, Le Monde, 6 septembre 2006.
- Jean-Pierre Estival, inspecteur à la DMDTS
Du folklore aux musiques et danses traditionnelles, revue Culture et recherche 116 117, printemps / été 2008, p. 38.
- Gilles Ferréol et Guy Jucquois
Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, éd. Armand colin, 2003.
- François Laplantine
Son, image et language, éd. Beauchesne, 2009, p54 et 99.
- François Laplantine, Alexis Nouss
Le métissage, Collection Dominos, édition Flammarion, Paris, 1997
- François Laplantine, Alexis Nouss
Métissages, de Arcimboldo à Zombi, éd. Pauvert, Paris, 2001, p. 36.
- Ministère de la culture et de la communication
Légitimité culturelle, Lexique de médiation culturelle et de politique de la ville , lettre L, 2003 , p205.
- Véronique Mortaigne
Des musiques dites du monde, Les musiques du monde en question, Babel n°387, éd. Revue internationale de l'imaginaire, Directeurs de la publication Jean Duvignaud et Chérif Khaznadar.
- Richard Peterson
La fabrication de l'authenticité, la country musique, Actes de la recherche en sciences sociales, 93, juin 1992, p. 3-19.
- Philippe Perrenoud
Suffit-il d'être expert pour former des experts?, Enseigner la musique n°6 et 7
Cahier de recherche CEFEDEM Rhône-Alpes & CNSM Lyon, 2004, p. 87.
- Pascale Pic-Granier
Compte rendu du Conservatoire de Lille, 05/12/08
- Michel Rautenberg
Rupture patrimoniale, éd. À la croisée, collection ambiances ambiance, 2003, p. 68.
- Richard Shusterman
L'art à l'état vif, éd. Minuit, 1991, p. 184.
- Martin Stokes
Musique, identité et " ville-monde ", perspective critiques, L'Homme, 171-172, juillet-décembre 2004, p. 371-388.

Abstract :

Comment aborder l'enseignement des musiques traditionnelles en France dans une approche interculturelle pour que l'élève crée son identité musicale?
Comment rendre possible la rencontre de mon élève avec la musique traditionnelle?