

Joseph PARIAUD

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2011-2013

**LA TRANSMISSION  
D'UNE  
MUSIQUE  
TRADITIONNELLE  
HORS DE SON  
CONTEXTE D'ORIGINE**

## PREAMBULE

Qu'est-ce que le folklore argentin ? Il est indispensable avant de débiter cette réflexion que la lumière soit faite sur les termes que je vais employer tout au long de cet écrit.

Folklore : de l'anglais *folk*, le peuple, et de *lore*, la légende, l'histoire. Soit l'histoire du peuple.

Le mot folklore a une définition très large qui reste très évasive et qui peut être employée dans de nombreux domaines sans avoir nécessairement le même sens. Voyons déjà la définition du Larousse : *Ensemble des pratiques culturelles (croyances, rites, contes, légendes, fêtes, cultes, etc.) des sociétés traditionnelles.*

Le terme de « sociétés traditionnelles » nous met bien dans l'embarras, car pour expliciter cette expression, il faudrait un mémoire entier consacré à chacun des deux mots qui la compose. Qu'est-ce que qu'une société traditionnelle ? Je me garderai bien d'y répondre. Cependant, je tenterai de donner un sens au mot folklore, le sens qui lui est donné dans le contexte artistique en Argentine. Le folklore est, comme le dit le Larousse, l'ensemble des pratiques culturelles d'une population. Dans le cadre de cet écrit, nous partirons du principe que le terme folklore désigne les pratiques musicales se référant au répertoire populaire, à savoir principalement des chants qui sont dansés, avec majoritairement des chorégraphies précises et mesurées.

Le plus important pour moi est de signaler que cet écrit ne parlera pas de Tango argentin, style propre aux provinces de Buenos Aires et de La Plata, soit la région dite *RIOPLATENSE* et qui n'a pas le même parcours, ni les mêmes contenus culturels. Le Tango se danse en couple, les deux partenaires serrés l'un contre l'autre, l'homme conduisant la femme. Les danses folkloriques se dansent également en couple, mais jamais les partenaires ne se touchent. A l'exception de quelques danses, la plus grosse majorité des danses folkloriques est basée sur la séduction à distance entre les deux partenaires.

D'un point de vue plus musical, le tango est, toujours avec quelques exceptions, globalement à 2/4 ou à 4/4, alors qu'une grande partie du répertoire folklorique est composée sur des polyrythmies mélangeant le 3/4 et le 6/8, soit un mélange binaire et ternaire, éléments sur lesquels nous reviendrons évidemment tout au long de cet écrit.

Le folklore est donc, dans le contexte spécifique de cette réflexion, considéré comme étant

un répertoire musical chanté dans la partie Nord de l'Argentine, soit approximativement le territoire se trouvant au Nord de l'axe entre les villes de Buenos Aires et de Mendoza. Il se constitue de genres dansés tels que la Zamba, la Chacarera, le Gato, l'Escondido, la Cueca, le Bailecito, le Chamamé, pour ne citer que les plus répandus. Ce sont des genres chantés, avec des paroles versifiées, parfois rimées, qui racontent la nostalgie, la peine, la joie, la fête, le vin, l'amour, certains faits historiques, et le patriotisme du peuple argentin. Ces précisions ont pour but de donner un aperçu du contexte social et culturel dans lequel est ancré cette musique, et nous donne un socle sur lequel je vais pouvoir travailler, afin de tenter, au fil de cet écrit, d'imaginer un nouveau contexte de transmission de cette musique, sur un territoire où ni la langue, ni les mœurs, ni les fêtes, ni les subtilités musicales de ce pays qu'est l'Argentine n'ont cours. Ma réflexion portera sur la recontextualisation du folklore argentin dans un pays comme la France, étranger à la culture argentine. Il s'agira de traiter de la rencontre avec l'altérité dans une société culturelle qui ignore tout de cet Autre. Je tenterai d'exposer comment mettre en oeuvre des dispositifs pédagogiques dans ce contexte là, des manières de rencontrer l'altérité et de l'appivoiser... ou/et de se laisser appivoiser. Pour illustrer ces propos, je citerais volontiers Gilles Delebarre<sup>1</sup> : « Nous essayons d'être le plus proche possible de la tradition, mais il ne faut pas que cela heurte nos propres valeurs éducatives. »

Je partage son opinion même si je globaliserais ce terme de « valeurs éducatives » en « valeurs ». Je pense qu'à travers la transmission, il n'y a pas que les valeurs éducatives qui sont en jeu, spécialement lorsque l'on transmet des musiques traditionnelles, qui sont justement basées sur des valeurs qui peuvent être complètement différentes des nôtres. Je reviendrai sur ce concept de valeurs.

---

1 Gilles Delebarre : Professeur à la Cité de la musique, représentant du département pédagogique.

# SOMMAIRE

## PREAMBULE

**INTRODUCTION : MON PARCOURS**.....p.1

**I) LE CONTACT ET LE MELANGE AVEC L'ALTERITE**.....p.3

**A) Des cultures qui s'entremêlent**.....p.3

**B) Un décor argentin en France**..... p.5

1) Le contexte social du folklore argentin.....p.5

2) Les décors matériels et les décors abstraits .....p.5

\*Les décors matériels.....p.5

\*Les décors abstraits.....p.6

**II) L'AUTHENTICITÉ ET LA LÉGITIMITÉ D'UNE MUSIQUE HORS CONTEXTE**...p.7

**A) Petite fable**.....p.7

**B) L'authenticité, une fabrication sociale**.....p.9

\*Pour sélectionner.....p.9

\*Pour se créer une identité.....p.10

**C) Une exigence d'authenticité face au relativisme**.....p.11

**III) DES CHOIX PÉDAGOGIQUES : UNE MULTIPLICITÉ DES ENTRÉES POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION :**.....p.14

**A) Expérience personnelle**.....p.15

**B) Dispositifs pédagogiques :**.....p.17

\*écoute, analyse, repiquage : entre écrit et oral.....p.17

\*la voix comme outil d'imprégnation.....p.19

\*le corps comme outils de compréhension : .....p.20

\*multiplicité des acteurs enseignants :.....p.22

\*l'imitation et la création :.....p.24

\*l'improvisation comme outil d'assimilation.....p.26

**CONCLUSION**.....p.27

## **INTRODUCTION : MON PARCOURS**

Avant de me lancer dans le vif du sujet qui nous occupera dans les prochaines pages, il me paraît indispensable de poser le décor et de contextualiser la réflexion qui suivra. Commençons par un retour sur mon passé, mon parcours et le cursus musical que j'ai suivi.

J'ai commencé la guitare à l'âge de sept ans dans la petite école du Bois d'Oingt, et j'y ai poursuivi l'étude de cet instrument jusqu'à mes quatorze ans. Mon cours particulier d'une demie heure était de temps à autres jouté au suivant, ainsi mon cours durait une heure, en duo. En parallèle, je participais à l'orchestre de guitares, et bien entendu au fameux cours de solfège, dans lequel le jeu de Colin Mayard s'imposait beaucoup plus souvent que la lecture de notes ! Malgré ces cours de solfège de qualité médiocre, il n'empêche que mon apprentissage a été balisé par la lecture de partitions, par le déchiffrage, la transposition, l'harmonie, la théorie, bref, toutes les caractéristiques de l'éducation musicale occidentale, profondément ancrée dans l'écriture.

Par ailleurs je nourris dès l'âge de huit ans une passion non modérée pour la chanson à texte. A cette époque, je ne me posais guère de question, je voulais chanter Renaud, et c'est tout. Par chance, le professeur que j'avais était un fin connaisseur du répertoire de la chanson française dite « à texte ». Voyant mon peu d'intérêt pour la chose classique, et mon engouement pour la chanson, il m'apprit rapidement les bases de l'accompagnement. J'ai donc développé pendant ces sept années un sens de l'oralité en travaillant « à la feuille », en « repiquant » les accords de toutes les chansons que je voulais chanter. Mon professeur a tout de même continué à me faire travailler des morceaux du répertoire classique afin de ne pas m'enfermer dans un seul style, et permettre également à mes petits doigts de développer une certaine dextérité, ce qui me permit d'étoffer les accords et la technique d'accompagnement.

C'est vers mes dix ans que mon professeur me fit découvrir l'artiste Sanseverino, et c'est cette découverte qui créa la passerelle entre la chanson, le texte, et le jazz manouche. Cet artiste, en effet, a mélangé, à la manière de Charles Trenet avant lui, les textes et l'accompagnement swing, ce qui permet de s'accompagner dans un autre style, et ce fut pour moi l'occasion de mettre un pied dans l'harmonie jazz, les accords enrichis...etc

La chanson française devenait pour moi ma raison de faire de la musique lorsque je fis la

rencontre de la musique andine, d'Amérique du Sud, la musique dite des Incas, et le folklore argentin. Cette rencontre - une rencontre amoureuse sans aucun doute, un coup de foudre d'une magnificence shakespearienne - m'a mené jusqu'à l'ENM de Villeurbanne où j'ai pratiqué cette musique pendant sept ans, tout en poursuivant en parallèle la chanson et le jazz manouche dans le conservatoire de Villefranche sur Saône.

Au milieu de ce tumulte de styles, j'ai également intégré la classe de guitare classique de l'ENM de Villeurbanne trois années durant. Lorsque je décidai de suspendre ma pratique musicale en conservatoire pour entrer au CEFEDM Rhône-Alpes, j'avais donc un CEM de formation musicale, ainsi qu'un DEM de musique sud-américaine. La chanson était restée une passion annexe, et je n'ai jamais souhaité intégrer cette pratique dans mes « études », à des fins de DEM ou autres diplômes.

Mon apprentissage a été balisé et nourri par deux vecteurs principaux : la pratique écrite et la pratique orale. Bien que ma réflexion dans cet écrit ne sera pas consacrée au grand chantier « musique orale/écrite », ce point n'en est pas moins important, et il est le déclencheur de cette réflexion. La transmission du folklore argentin, mais aussi de la chanson à texte, et de mes autres pratiques en général, nécessite des points d'appui, des dispositifs pédagogiques qui puissent répondre à des demandes éclectiques. En effet, le parcours que j'ai eu m'a permis de baigner à la fois dans un monde de lecture de notes, de déchiffrage de partitions, d'écriture, et dans le monde de « la feuille », du « à l'oreille », des « grilles d'accords », du repiquage de morceaux. Ces deux pratiques bien distinctes me permettent aujourd'hui d'envisager un enseignement qui prendrait en compte ces deux manières de faire, afin de donner le maximum de clefs aux élèves, et de leur permettre de se débrouiller dans un plus grand nombre de situations.

Cependant, comme je le disais précédemment, le rapport écrit/oral ne sera pas l'objet phare de cet écrit. Revenons sur un pan de mon parcours ; lorsque je rencontrai la musique andine et plus particulièrement le folklore argentin, je reçus alors un apprentissage venant d'un professeur français, et de plus dans une école en France, plus précisément à Villeurbanne. Quand à mes dix-huit ans, je franchis l'Atlantique pour me rendre pour la première fois sur le territoire argentin, je découvris alors la musique et la culture argentine, non plus d'un point de vue étique<sup>2</sup>, mais bien d'un point de vue émique. Je fus plongé dans ce folklore par les acteurs mêmes de ce folklore. La différence ne

---

2 Etique : Qualifie un point de vue basé sur les concepts et les valeurs du chercheur. En opposition avec « émique », qui qualifie un point de vue basé sur les concepts et les valeurs de l'autochtone.

fut pas énorme en un certain sens entre ce que j'avais appris et ce que j'avais alors sous les yeux (et dans les oreilles surtout). La manière dont je chantais les chansons était très proche de celle des autochtones. Musicalement, je n'ai pas été complètement bouleversé, la ressemblance avec ce que j'avais appris était visible. Cependant je découvris un mode de vie, un mode de pensée, et une ambiance différente de celle que je connaissais en France. Je compris alors deux choses : d'une part le folklore que j'avais appris durant toute ces années avait beaucoup évolué en Argentine, et l'instrumentarium s'était considérablement modernisé (guitare et basse électriques, batterie, clavier), et d'autre part que le folklore que je chantais en France n'était pas inscrit dans le même contexte que celui qui se chantait en Argentine. Ça y est, le mot fauve est lâché : le CONTEXTE. C'est un terme qui sera utilisé et réutilisé dans cet écrit. C'est le thème phare de ma réflexion : la musique argentine hors de son contexte. Je commencerai donc par traiter de la rencontre de deux cultures et de la mise en place d'un contexte qui prendrait en compte ces deux cultures dans le cadre d'un enseignement de la musique argentine, puis je me pencherai sur les concepts d'authenticité et de légitimité, deux concepts qui régissent la machine de l'enseignement et de la musique en France, à travers une analyse sociale, psychologique et institutionnelle de ces deux concepts présents au sein de la société et dans les mentalités. Je terminerai par une proposition personnelle de projet pédagogique prenant en compte les diverses réflexions énoncées dans ces deux premières parties.

## **D) LE CONTACT ET LE MELANGE AVEC L'ALTERITE**

### **A) DES CULTURES QUI S'ENTREMÊLENT :**

La première question que j'aimerais traiter est celle de la transmission d'une culture ou d'une musique, en dehors de son contexte d'origine. En effet, en ce qui concerne ma pratique – la musique populaire argentine – je ne bénéficie pas d'un décor, d'un contexte originel. Afin de transmettre et d'enseigner cette discipline, je vais devoir m'atteler à trouver des moyens de recontextualisation de cette musique, de sa culturalité, au sein d'autres formes de cultures, en France.

Vous remarquerez que je n'ai pas employé l'expression « culture française », car le mythe d'une seule et unique « culture française » me paraît une aberration. Dans son contexte historique de terre d'accueil et avec un pourcentage de population issue de l'immigration proche de 11% de la population totale en France, nous ne pouvons décemment pas dire qu'il n'y a qu'une seule culture dans ce pays.

La « Culture française » est une culture à ramifications, et relève d'une question sémantique. Je

pense qu'il faut considérer la culture française comme étant la somme d'une multitude de cultures différentes, faisant partie intégrante d'un tout qu'on appelle pays. Cette théorie de ramures multiples divise tout de même le mot « culture » en deux catégories : la culture comme « faits », et la culture comme « concept ». Car si les multiples cultures présentes en France et représentées par des populations issues de l'immigration – les cultures considérées comme « faits » - sont bien des cultures existantes et réelles, il n'en est pas de même pour une « culture française, Une et indivisible », car cette dernière n'est qu'un concept, qui est la somme intellectuelle des cultures présentes réellement dans ce pays. Je dirais que les cultures constituantes de « la culture » sont d'ordre « palpable », alors que cette « Culture unique », étant le tronc où se rassemblent les ramures, ne serait que d'ordre « intellectuel, conceptuel, et non-palpable ».

Cette parenthèse « sociologie et cultures » est bien passionnante et apporte des éléments pour la suite, mais il est important de constater le fait suivant : que l'on considère la culture française comme une culture à elle seule, résultante d'une acculturation ou d'un métissage, ou comme étant le résultat de plusieurs ramures, cela ne change rien à la problématique de la contextualisation de la musique argentine sur le territoire français, et ne fait que confirmer le besoin d'imaginer et de construire des dispositifs éducatifs et didactiques pour des publics variés, différents et dont les codes culturels varient selon les classes sociales, selon les origines socio-culturelles de ces publics, car la réalité en France est bien la suivante : il y a plusieurs modes de vie, plusieurs cultures dans ce pays, et imaginer un dispositif à portée universelle me paraît être une illusion.

Schématiquement, je souhaiterais résumer ces derniers paragraphes, qui portent finalement sur l'ambiguïté du mot culture, sur ses multiples sens, selon les contextes :

Plusieurs pays et régions sont représentés en France, ce qui fait de ce pays une entité culturelle très ample, dans laquelle s'entremêlent de multiples modes de vie, de multiples manières de penser les choses, de coutumes, bref, de cultures. Toutes ces ramures culturelles différentes constituent d'une manière plus globale ce que l'on pourrait appeler « la culture française ». Ce terme est générique, global, il représente une idée d'ensemble mais ne peut pas être considéré comme une unité. Il y a trop de diversité, trop de différences dans la tuyauterie intrinsèque de cette culture française pour que l'on puisse s'adresser à elle directement, et d'une seule et unique manière. C'est un nom générique qui est utilisé pour désigner une multitudes de constituants.

Comme je l'évoque dans le titre de ce chapitre, il est question dans cette réflexion du

phénomène de contact et d'échange entre les cultures, lors de la rencontre de celles-ci. C'est bien là toute la problématique. Il s'agit en effet de faire découvrir des éléments d'une culture étrangère et de les mélanger aux éléments propres à celui qui prétend à ces éléments étrangers. De ce point de vue étique, il s'agit donc d'approcher l'altérité, de digérer une part de celle-ci, et de reconstituer en soi un système de valeurs qui sera le résultat d'une fermentation, d'une fusion entre soi et l'autre.

## **B) UN DECOR ARGENTIN EN FRANCE :**

La transmission d'une musique et plus généralement d'éléments culturels d'un pays lointain n'est pas chose aisée. En effet, il s'agit de recréer un décor qui existe dans un contexte particulier dans le pays d'origine, et ce dans un contexte nouveau. Prenons ici l'exemple de la transmission de la musique argentine, en France.

### **1) Le contexte social du folklore argentin :**

La musique argentine, plus précisément le « folklore », dénommé encore « musique populaire », se joue dans un cadre social précis, à savoir lors de différentes fêtes (religieuses, saisons, vendanges, nouvel an...etc), lors de festivals (qui ne sont organisés presque que dans le cadre de la fête d'un saint, d'une semaine sainte, ou d'autres raisons).

Cette musique peut être considérée, au même titre que beaucoup de musiques dites « traditionnelles », comme une musique fonctionnelle, inhérente à une fonction qui peut être d'ordre sociale, culturelle, religieuse ou autre. En France, nous ne possédons pas les mêmes codes culturels ; nous n'avons ni la même langue, ni les mêmes fêtes, ni, globalement, le même mode de vie. Pour pouvoir contextualiser le fait de jouer du folklore argentin, nous allons devoir réinventer un décor autour de ce folklore. Les éléments constitutifs de ce décor sont ce sur quoi je vais m'attarder. Il va s'agir d'être subtil, et de réfléchir à ce dont il est possible de s'inspirer, ce que nous pouvons, nous, enseignants, reproduire, imiter, et d'autre part de considérer les éléments constitutifs de la culture argentine que nous ne pouvons pas reconstituer. La création de ce nouveau décor, de ce nouveau contexte sera forcément un mélange de culture argentine et de culture française.

### **2) Les décors matériels et les décors abstraits :**

Le décor peut être divisé en deux entités : le « décor matériel », et le décor que l'on pourrait appeler « décor abstrait ou intellectuel ».

**\*Le décor matériel :** Par « décor matériel », je fais référence à la décoration d'une salle de cours, pour reproduire la tradition du pays originel (tapis au sol, instruments accrochés au mur, lampes spéciales, costume traditionnel, etc). Personnellement je ne suis pas attiré par l'imitation matérielle, car je pense qu'elle n'apporte rien à la pédagogie que je peux transmettre. La reproduction d'un lieu par des artifices me paraît être un peu grotesque, et se rapproche de la caricature. Je pense qu'il est intéressant d'expliquer que dans tel ou tel pays, tel costume est utilisé, tel instrument se joue pieds nus, que tel style se joue lors de cérémonies religieuses ou non..., mais je ne crois pas nécessaire de singer ces habitudes qui ont un sens dans le pays en question, mais qui n'en ont pas réellement au sein d'une salle de cours pouvant se trouver à mille lieux culturellement et géographiquement du pays d'origine. Ainsi je n'imagine pas demander à mes futurs élèves de venir en cours avec un costume de Gaucho de la Pampa argentine.

Pour faire un parallèle avec d'autres musiques : faut-il obligatoirement jouer une Messe de J.S. Bach dans une église protestante ? Faut-il interdire aux femmes de jouer des flûtes de pan tout comme en Bolivie ? Le respect d'une soi disant tradition, ou d'une culture ne doit pas aller contre notre propre culture. C'est pour cela qu'il est très difficile d'évaluer à quel moment il ne faut plus respecter ce qui se fait dans le pays d'origine. Où se pose la limite ? Je pense que la réponse est un choix personnel de chaque enseignant, qui va décider dans quelle pédagogie il souhaite se ranger : du plus puriste au plus libéral.

**\*Le décor abstrait ou intellectuel :** Il est d'un tout autre acabit. C'est à mon sens le plus intéressant. Il consiste notamment, comme je le disais plus haut, à expliquer ce qui se fait dans le pays d'origine, et en invitant les élèves à adapter ces pratiques culturelles aux nôtres, ainsi tenter de les laisser s'approprier ce que l'on qualifierait de « l'esprit de la musique ». Ce terme est très évasif, et il est très difficile d'expliquer ce qu'est l'esprit d'une musique. Mais c'est là la manière de laisser libres les élèves de se créer eux-mêmes le ressenti qu'il peuvent avoir en écoutant et en jouant une musique. Ce décor abstrait est aussi constitué de la langue, de l'accentuation, de la musicalité de la langue, sa manière d'être chantée.

Un cas concret pour illustrer le décor abstrait : Il est intéressant de se questionner sur l'accent argentin, qui n'est pas le même que le castillan d'Espagne. Je suis pour ma part convaincu que l'accent argentin fait partie intégrante de la musicalité du folklore, ce qui me pousse à penser que le travail de la langue est primordial, et que tenter d'effacer notre accent français lorsque l'on chante en argentin est une chose à travailler. Mais cet avis est purement personnel, et très facilement démontable. En effet, nombreux sont les artistes étrangers qui chantent des chansons en français avec un accent très prononcé américain ou autre (Nina Simone, Jane Birkin, Joan Baez etc), et qui

ne manque absolument pas de charme, cet accent étant même un atout charmant le public. De même, de nombreux argentins m'ont assuré apprécier l'accent français dans leur langue. Mon avis sur la question est absolument subjectif, et aucun argument ne peut le défendre. C'est une question de goût personnel. Je ne pense pas qu'il y ait de tort ou de raison pour une question comme celle-ci.

Le problème qui se pose lorsque qu'on enseigne une musique de ce genre hors de son contexte géographique et social d'origine est donc complexe. Il est de natures diverses : se dresse tout d'abord la question de l'authenticité, puis celle de la légitimité, question que nous ne pouvons hélas pas contourner.

## **II) L'AUTHENTICITÉ ET LA LEGITIMITE D'UNE MUSIQUE HORS**

### **CONTEXTE :**

#### **A) PETITE FABLE :**

« La musique argentine étant sortie de ses frontières d'origine, la voilà qui erre dans les rues de France. Au détour d'une ruelle, elle se lie d'amitié, que dis-je, de passion pour un jeune français.

Que se passe-t-il alors ?

Ce jeune homme décide de connaître encore mieux cette nouvelle compagne. Il va la gratter, la chanter, en apprendre la langue, et va même aller jusqu'à la ramener chez elle pour la remettre dans ses pénates pour quelques mois, puis il revient en France. Depuis 8 ans, il vit avec elle, et en 8 ans, leur relation a changé, ils se connaissent mieux, et, chose importante, si lui s'est accoutumé à la vie avec elle, à ses petits caprices, ses spécialités et son caractère, elle, évidemment, s'est également laissé aller au jeu du compromis dans une relation. Tous deux ont bâti une nouvelle forme de musique, qui est née des bagages que chacun portait, et de l'échange entre ces deux « personnalités ».

Très jolie fable n'est-ce pas ? On en tirera les conclusions qui s'imposent : car si la rencontre est au cœur du sujet, c'est bien parce qu'elle a toute son importance. Que ce soit la rencontre du colon espagnol avec l'amérindien, la rencontre d'un musicien avec une musique qui le touche, la rencontre de deux cultures, la rencontre est l'élément fondateur de l'évolution, et c'est elle qui

alimente la création artistique. La musique n'existe que par celui qui la crée, et donc par la rencontre de « celui qui veut faire » avec « la chose, la matière avec quoi faire quelque chose ».

Dans un esprit de démonstration mathématique, je serais tenté de poursuivre mon raisonnement, à savoir :

La musique n'existe que par celui qui la crée.

**Or** l'authenticité est ce dont la réalité, l'exactitude est incontestable.

**Si** l'on considère que ce qui est créé par un individu est unique et réel,

**Alors toute personne qui crée est authentique.**

L'authenticité ne peut se « mesurer » qu'à travers des règles préétablies. Mon syllogisme est juste, et à la fois, il ne l'est pas. Pour moi, il est clair qu'il est valable, authentique, juste, vrai, tout ce que vous voudrez ! Mais pour mon voisin de palier, ou pour le quidam X de la rue Y, la projection personnelle du réel que j'ai ne lui conviendra pas forcément, et son avis divergera sans doute du mien. Qui pourra, de manière péremptoire, décréter que telle ou telle musique, et, élargissons le champ, pensons large, que telle ou telle valeur, prévaut sur une autre ?, est plus AUTHENTIQUE que l'autre ? Est plus LEGITIME qu'une autre ?

Poursuivons ; la musique et les valeurs sont-elles des éléments qui peuvent échapper au joug de l'authentique et du légitime ?

Certaines valeurs sont décrétées ; prenons en exemple les lois, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, les valeurs nationales (liberté, égalité, fraternité), etc. Ces valeurs sont décrétées comme étant valeurs communes. Le sont-elles sur le terrain ? c'est un autre débat.

La musique et les valeurs (les valeurs-idées, les valeurs comme concept de vie, les valeurs-pensées) sont des électrons libres et personnels. Une valeur est pour moi très relative. Et cette relativité n'a à mon sens qu'un seul axe : soi-même. Soit il y aurait selon mon raisonnement autant de systèmes de valeurs que d'individus sur Terre (et je ne compte pas les schizophrènes !).

## **B) L'AUTHENTICITÉ, UNE FABRICATION SOCIALE :**

### **\*Pour sélectionner :**

L'authenticité et la légitimité sont deux concepts qui ne peuvent être maîtrisés par personne individuellement. Dans la réalité des faits, ce sont deux thèmes qui reviennent régulièrement sur le tapis, et qui ont un rôle capital dans la vie artistique et enseignante. En effet, les grandes institutions, tout comme les petites à une échelle moindre, s'emploient à diffuser ce sentiment de légitimité et cette idée qu'une musique, encore plus la « musique traditionnelle en général », se doit d'être authentique. En allant encore plus loin, l'authenticité est la condition sine qua non de la légitimité.

Ces deux concepts ne sont à mes yeux qu'une manière élitiste et sans fondement de procéder à un écrémage scandaleux au sein des institutions artistiques, afin de constituer les Artistes avec un grand A, les génies musicaux, les élites de la société musicale, pour ne pas dire les machines de la guerre artistique. Comme disait un certain Jacques Brel, philosophe de son époque et chanteur à ses heures perdues :

*C'est le tango des bons pères*

*Qui surveillent l'œil sévère*

*Les Jules et les Prospers*

*Qui seront la France de demain.*

*(Rosa, Jacques Brel, album Barclay 1962)*

Si les institutions créent des limites d'âge, des limites de temps au sein d'un cursus, et mettent en place des procédés d'écrémage, c'est avant tout par manque de place, et non par idéologie élitiste, osons le croire ! Assez ironisé, il est très difficile de concevoir qu'un concept aussi indéfinissable que l'authenticité puisse être un critère de légitimité de quoi que ce soit, il me paraît même inadmissible qu'il le soit ! Même si ces deux concepts ne sont pas dévoilés explicitement dans les textes officiels, ils sont omniprésents dans les discours et dans les jugements d'une grande quantité de gens. Le problème qui se pose est que ces deux mots (légitimité et authenticité) sont très souvent utilisés à mauvais escient et qu'ils sont prononcés dans des contextes parfois inappropriés par des personnes n'ayant pas conscience du sens précis de ces mots, ce qui génère des amalgames et multiplie les idées erronées. Ces deux termes deviennent donc avec le temps des « mots

dangereux » et sujets à débat, car ils prennent des sens nouveaux qui n'ont pas lieu d'être, car ils ne sont pas le résultat d'une recherche approfondie, mais d'un amalgame de sens, de rumeurs, de mots qui courent hors de tout contexte.

Je continue de croire que l'authenticité ne se réfère à rien de palpable, mais bien à des principes établis sur des valeurs édictées par des institutions politiques, ou par des valeurs infondées basées sur des légendes, des mythes qui ont à travers le temps creusé leur trou et gangrené les têtes de présupposés caducs, non valables ! Et c'est bien ce paradoxe que je veux mettre en évidence avec ce dernier qualificatif « non valable » : les têtes se sont avec le temps remplies de « valeurs non valables ».

### **\*Pour se créer une identité :**

En ce qui concerne l'Argentine, il me semble que le folklore en tant qu'entité culturelle et représentative du peuple commence à naître aux alentours de 1850, soit peu après l'indépendance du pays. Ce folklore connaît ensuite un essor remarquable à partir des années 1950, et qui va s'étendre sur plusieurs décades. Or, c'est à cette époque que le Péronisme est en déclin, et que se préparent les années de violences et de dictatures qui suivront. L'essor du folklore et sa popularisation arrivent au moment précis où le peuple se cherche politiquement, culturellement, et artistiquement. Une recherche d'identité propre se fait sentir, et la réponse qui est donnée est celle du folklore. Pour ce chapitre nous pouvons aisément élargir le sens de « folklore », car en plus de la musique, vont renaître toutes les légendes des gauchos, qui dormaient depuis longtemps, la mythification du Gaucho de la Pampa va s'étendre, et des groupes tels que Los Chalchaleros ou Los Fronterizos vont connaître un succès gigantesque, car ils seront la représentation du pays, du peuple. Ils incarneront pendant plusieurs décades l'identité même du pays, à travers, d'une part, le côté musical, avec des chants patriotiques (Sargento Cabral, Zamba de Vargas, Argentina que canta...), mais d'autre part à travers le costume de gaucho : les bottes de cuir noirs en accordéon, la *bombacha* (pantalon large), la *chaqueta* (veste courte), le *poncho* (couleur selon la région), la *rastra* (ceinture de cuir très large) et le *pañuelo* (foulard).



*Los Chalchaleros, groupe folklorique légendaire en Argentine de 1948 à 2005.*

Certains sociologues expliquent la croyance à l'authenticité du fait d'une recherche désespérée d'identité. En effet, on constate que les valeurs folkloriques prennent de l'ampleur lorsqu'un peuple est en pleine crise identitaire. Le fait de se raccrocher au passé, à une référence antérieure pour mieux reconstruire une identité, pour reconstruire un pays me paraît être une démarche logique. Logique, car lorsqu'un peuple patauge dans un présent qui s'embourbe politiquement, socialement, et est en crise d'identité, lorsque le futur de ce peuple est plus qu'incertain et qu'il faut justement le rebâtir, la seule alternative qu'il reste à l'humain est de s'accrocher au passé, et de réfléchir à ce qu'il est bon de garder pour refonder un socle solide pour le futur.

Cette démarche de retour au passé est effectivement souvent due aux conséquences d'une situation sociale désespérée et de recherche de reconstruction d'identité propre.

**C) UNE EXIGENCE D'AUTHENTICITÉ FACE AU RELATIVISME :**

Dans leur ouvrage « Experts et Faussaires », Christian Bessy et Francis Chateauraynaud abordent cette idée de relativisme face à l'idée d'authenticité. Ils intitulent leur chapitre « une exigence d'authenticité face au relativisme », et défendent les propos suivants :

*« [...] Si l'on ne nous faisait boire que des mauvais vins en nous assurant qu'ils sont bons, nous ne pourrions jamais reconnaître un grand vin ; nous en souffririons ou nous rejoindrions la cohorte de ceux qui pensent que tout est relatif et qu'il n'y a pas de bons vins, ce qui serait aller contre les sollicitations de nos sens »*

Puis un peu plus loin :

*« Le détour par l'expertise des objets montre comment les personnes parviennent à développer leurs facultés de perception et de jugement par apprentissage ».*

Il me semble que deux termes tirés d'un même paragraphe sont en contradiction : si l'on « sollicite nos sens », c'est donc qu'on les travaille, qu'on les éduque, qu'on les conditionne à apprécier telle ou telle chose. Ce conditionnement est également valable pour le vin ; je pense qu'il n'y a de bons vins qu'à la seule condition de les instituer comme étant tels, par éducation, en décrétant comme étant meilleur qu'un autre selon tel ou tel critère. Ainsi tel goût ou telle saveur peut être décrétée meilleure qu'un ou une autre. La plupart des enfants détestent le goût du vin, ce n'est qu'après une « pratique » du palais, d'un apprentissage de la dégustation qu'un plus grand nombre de personnes va en apprécier le goût et les saveurs. Je généraliserais même volontiers ce constat aux épinards et à la nourriture en général. Les goûts et les couleurs diffèrent ;

« Monsieur X n'aime ni les épinards ni le fromage, mais enfin ! Ce sont pourtant des mets délicieux, il faut vraiment ne pas avoir de palais pour ne pas apprécier « à sa juste valeur » ces douces saveurs ! » Pour en revenir aux citations de messieurs Bessy et Chateauraynaud, je suis convaincu que les grands vins n'existent que par culture, par un conditionnement de nos sens, une pratique, un travail de goût dans une ligne directionnelle précise, une visée culturelle. Mais je ne pense pas que les grands existent absolument, en soi. Et même s'ils existaient, si je me trompais, ce qui est tout à fait probable, si les grands vins existaient dans l'absolu, je trouve tout de même stupide de dire que nous souffririons du fait de prendre des mauvais vins pour des bons, puisque nous serions justement assurés que ce qu'ils appellent « mauvais vins » sont « bons ». Nous souffririons donc de boire un vin alors que nous ignorons qu'il y en a de meilleurs, tout en étant convaincu que celui que nous buvons est bon ? Je ne vois aucun moyen de souffrir dans tout cela.

Le refus total de l'existence de l'authenticité implique que tout est donc possible en musique comme dans n'importe quel domaine, et que rien ne peut juger de la qualité musicale, à l'exception de soi-même. Ce relativisme absolu implique également une totale liberté et un manque absolu de

repères, de critères, de valeurs quant au métier d'enseignant, c'est-à-dire que l'évaluation du métier d'enseignant devient alors impossible, le jugement d'un enseignement « qui respecte ou non la tradition » devient impossible également. Bref, l'enseignement devient impossible dans la globalité institutionnelle, et encore plus dans le cadre d'une dynamique de cursus, qu'il soit diplômant ou non. Le relativisme absolu pose donc également des problèmes. C'est une idéologie qui permet tout de même de relativiser, comme son nom l'indique, tous les critères présents actuellement dans les institutions. Le relativisme, lorsqu'il n'est pas absolu, permet de remettre en question de nombreux présupposés, de nombreuses valeurs érigées comme telles sans recul, et sans réflexions préalables. Le relativisme absolu est de l'ordre de l'utopie dans le contexte du métier d'enseignant, car il rejette toute forme d'uniformité dans la manière de transmettre, et surtout dans la manière d'évaluer. Le relativisme absolu remet en cause l'idée entière de diplôme, de légitimation par l'institution de l'État. Mais je tiens à préciser qu'une utopie n'a rien d'une illusion, et que son caractère fictif et imaginaire ne bannit pas l'idée de possible ! « *Une utopie nécessite un effort d'imagination pour explorer le possible* »<sup>3</sup> !

Pour reprendre l'idée de Christian Bessy et Francis Chateauraynaud, « une exigence d'authenticité face au relativisme »... une exigence face au relativisme, oui ! Mais le critère d'authenticité comme exigence, non ! Je ne sais pas quelle exigence il faut inventer, établir, créer pour faire face à un relativisme absolu, et pour pouvoir établir des règles et des cursus qui contiennent des critères d'évaluations satisfaisants. Si j'ai un jour la réponse, c'est promis je la ferai savoir ! En attendant, même si je n'ai pas la solution, je me permet de dire que celle de l'authenticité est, à mon sens, loin d'être valable.

---

3 Explication et définition du mot utopie : <http://expositions.bnf.fr/utopie/arret/d0/>

### **III) DES CHOIX PÉDAGOGIQUES : UNE MULTIPLICITÉ DES ENTRÉES POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION :**

Mon enseignement devrait s'adapter à un public varié, à savoir un public allant de l'amateur qui ne lit pas la musique, à l'étudiant en cursus professionnalisant, en passant par le débutant de premier cycle, de jeune âge. La tranche d'âge serait alors très large, soit ouverte à tous.

Les origines de la musique argentine étant multiples, venant à la fois d'une culture savante et populaire, il me semble à propos d'imaginer un enseignement qui puisse toucher à la fois un public « savant » et un public « populaire », en considérant le public savant comme étant constitué de personnes ayant connaissance du langage écrit de la musique, et en définissant le public populaire comme public ne connaissant pas ce langage écrit, ni les règles solfégiques. En grossissant les traits, ces deux publics sont d'une part ceux qui travaillent à l'écrit, et d'autre part ceux qui travaillent à l'oral, ou « à la feuille » comme on dit. La frontière entre ces deux publics est très vague, car je n'exclus absolument pas qu'un musicien puisse « faire partie » des deux mondes. Il me paraît même très important de développer au fil de son apprentissage les deux manières de faire.

J'aimerais que mon enseignement dans le domaine du folklore argentin puisse être accessible à tous les musiciens, venant de tous les horizons, lecteurs et non lecteurs, et ce en créant des passerelles entre les différentes esthétiques. Pour cela, je vais revenir sur le contexte d'enseignement, et donc sur un modèle d'une école de musique, d'une institution destinée à l'enseignement.

Pour en revenir au folklore argentin, c'est le va-et-vient entre les « classes musicales », savantes et populaires, qui m'intéresse. Ce folklore est le résultat d'une appropriation en alternance de la musique savante par les classes populaires et vice versa. Ainsi la musique baroque venue d'Europe lors, et après la période de conquête, s'est vue modifiée par les classes populaires de la société, à travers des instrumentations différentes : par exemple l'orgue d'église a été rapidement remplacé par la guitare, instrument qui devint très vite un instrument « familial ». De la même manière, la musique qui avait été popularisée pendant ces quelques siècles est alors revisitée à la fin du XIXe siècle et pendant la première moitié du XXe siècle par des musiciens solistes issus d'une formation classique. Ces musiciens vont alors créer une véritable identité culturelle nationale grâce à l'invention de leur « nouveau » folklore, plus arrangé, plus structuré, plus codé. En suivant l'évolution du folklore, on notera la « jazzification » actuelle du répertoire, ainsi que les influences du rock qui viennent se mêler à cette musique déjà pleine de mélanges.

Tout cela me permet d'imaginer un enseignement à entrées multiples, qui prendrait en compte toutes ces influences historiques.

## **A) EXPERIENCE PERSONNELLE**

J'ai testé un dispositif à « entrées multiples » plusieurs fois, destiné à des débutants. Je vous le livre comme je l'ai proposé et vécu :

Le dispositif consistait à faire découvrir la polyrythmie 3/4 et 6/8 par le biais de différents travaux. Tout d'abord je leur proposai une série d'écoutes de pièces comme des extraits du groupe Stomp, de la musique de Guinée, à savoir un rythme Dunumba, ou encore des genres différents de la musique argentine, malambo ou chacarera. Tout ces extraits musicaux avaient un point commun : le mélange rythmique 3/4 et 6/8. Les élèves, au fur et à mesure des écoutes, furent sollicités pour tenter de distinguer les différences et les points communs qu'ils trouvaient entre les morceaux écoutés. Parmi les élèves, certains ont remarqué le point commun rythmique, mais n'avaient pas les mots pour le définir. Ils ont dit « c'est pareil », en faisant parfois référence au tempo, parfois à des cellules rythmiques qu'ils frappaient sur la musique. Bref, ils ont remarqué qu'il y avait un élément commun qui permettait de frapper ou de jouer « quelque chose de pareil » sur tous les morceaux écoutés. D'autres élèves ont évoqué des différences entre les pièces écoutées, par le fait que certaines étaient chantées et d'autres pas. Dans les points communs remarqués, ils ont parlé de la présence d'instruments à percussion dans tous les morceaux.

Puis je leur demandai de frapper la pulsation sur chacun des morceaux proposés, et c'est là que la division se révéla ! En effet, une part du groupe frappait trois noires par mesures, alors qu'une autre partie du groupe frappait deux noires pointées par mesure. Alléluia, la polyrythmie était née ! Nous revînmes sur cette différence de pulsation et frappâmes les deux rythmes séparément puis ensemble, de manière à superposer les deux rythmiques. Ceci fait, il commencèrent à percevoir que l'un et l'autre s'imbriquaient entre eux, et formaient une cellule rythmique simple, mais constituée des deux éléments rythmiques correspondant aux deux métriques superposées.

S'ensuivit un moment consacré à une explication plus théorique du phénomène de polyrythmie/polymétrie qu'ils avaient découvert. Je le leur montrai sur un tableau de manière écrite, en langage « solfégique ». Cette théorisation s'est révélée très intéressante dans ses résultats : certains avaient très bien compris le principe de superposition de rythmes en le réalisant oralement, en chantant ou en frappant des mains, et ont trouvé logique la représentation graphique que je leur

proposais. Mais d'autres qui n'avaient pas compris cette superposition oralement ont subitement compris de quoi il retournait grâce au visuel et au décompte de temps explicités sur le tableau. Enfin, un dernier groupe d'élèves avait compris oralement le principe de superposition et s'est retrouvé perdu face à l'explication théorique du phénomène.

Nous avons par la suite travaillé en deux groupes : le premier s'occupait de frapper à 3/4 et le second à 6/8. Des amusements rythmiques en question-réponse leur permirent de passer d'une métrique à une autre et vice versa. Ainsi ils s'habituaient à anticiper leur cellule rythmique et à entendre celle du groupe d'en face. Les cellules rythmiques évoluèrent, partant de trois noires (pour le 3/4) pour aller vers des cellules plus complexes, mais qui accentuaient toujours les trois temps de la mesure. Idem pour le 6/8. Ainsi tout comme une batucada brésilienne, un jeu de dialogue frappé se mit en place. La superposition s'ajouta à ces jeux, et ils jouèrent donc en même temps leurs cellules, puis en alternance question-réponse tous ensemble. La polyrythmie étant assimilée, je leur proposai de l'approcher différemment.

L'exercice qui suivit fut de remplacer les frappes par des onomatopées puisées dans un enregistrement argentin d'un groupe vocal des années 1960. Par le même procédé, ils jouèrent à se répondre et à superposer leurs rythmiques onomatopéiques.

**Tout au long de ces exercices rythmiques corporels et onomatopéiques, les élèves battaient la mesure globale avec leurs pieds, faisant donc un balancement continu qui était commun entre les deux métriques. Ceci permettait à tout les élèves d'avoir un repère commun, et c'est à partir de ce balancement qu'ils découpaient leur mesure en deux (ternaire, 6/8) ou en trois (binaire, 3/4).**

Dans un des dispositif que j'ai réalisé, le but était uniquement de découvrir la polymétrie par la voix et le corporel. Cette fois là, les élèves n'ont donc pas transposé ces exercices sur les instruments. Cependant, lors d'une autre séquence de travail avec d'autres élèves, le travail à l'instrument a pu se faire. Le groupe était constitué uniquement de percussions. De la même façon qu'à la voix ou en frappant, ils ont effectué les mêmes jeux rythmiques avec leurs percussions, et ont créé au fil de la séquence un morceau constitué de plusieurs cellules rythmiques qui se répondent, s'entremêlent, se superposent, avec des interventions solistes, des appels...

Cette multiplicité des manières d'aborder un même élément rythmique permet d'augmenter

les chances pour un maximum de personnes d'accéder à cet élément. L'impasse générée par la croyance en une méthode universelle d'apprentissage « une manière pour tous » est ainsi évitée, et les élèves peuvent par ce biais choisir en quelque sorte la porte d'entrée qu'il veulent prendre pour reconstruire eux-mêmes un élément musical. Ils ne le choisissent pas concrètement et consciemment, mais le fait que plusieurs entrées soient proposées va explorer un plus large panel de modes d'explications. Telle entrée ne parlera pas à tel élève mais servira à l'autre, et vice versa. Le vocabulaire employé dans les différentes entrées n'est pas le même, que nous parlions du vocabulaire parlé ou du vocabulaire musical.

## **B) DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES**

### **\*Écoute, analyse, repiquage : entre écrit et oral**

Les écoutes et les analyses d'éléments caractéristiques globaux tels que la pulsation, la captation des métriques différentes, la langue, les accentuations rythmiques dans des morceaux simples permettront à l'élève de s'approprier les éléments principaux caractéristiques d'un genre dont il pourra se servir comme éléments de création ou de réinterprétation.

A ce travail d'écoute et d'analyse d'un morceau est rattaché le travail du repiquage à l'oreille. Ce repiquage peut se réaliser de trois manières différentes : soit à l'oral, soit à l'écrit, soit avec un peu de ces deux manières de faire.

L'oralité dans le repiquage pose le problème de la langue. Les élèves ne parlent pas forcément couramment l'espagnol, et la retranscription des paroles risque d'être assez périlleuse. Pour ceux qui manient déjà la langue, cet exercice est très formateur, et permet de progresser dans la pratique de celle-ci. Pour ceux qui ne la maîtrise peu ou pas du tout, l'outil internet permet d'accéder à des « cancioneros », c'est à dire des recueil de chansons populaires, avec toutes les paroles en libre accès. Internet donne accès à des recueils très complets, mais il faut être prudent et ne pas se servir dans n'importe quel site ; en effet beaucoup comportent de nombreuses fautes de texte, des fautes d'orthographe et des néologismes parfois surprenants.

Ensuite, en ce qui concerne le repiquage de la musique dans une chanson populaire, je préconiserais l'oralité, au moins pour ce qui est de la partie rythmique de la mélodie. L'écriture du folklore existe, mais la présence de polymétrie 3/4 et 6/8 pose problème, car elle oblige le choix

d'une écriture à 3/4 ou à 6/8. Dans les deux cas, il y a perte d'une des deux métriques. Une des caractéristiques les plus importantes de ce folklore étant la polymétrie, je trouve curieux de devoir choisir lors de l'écriture d'une pièce si l'on doit l'écrire à 3/4 ou à 6/8, puisque qu'elle est conçue justement avec ces deux métriques. Seulement l'écriture à double métrique n'existe pas. Faut-il donc se résigner et choisir une des deux ?

Voici le problème posé à l'écrit :

La décomposition en noires d'une mesure à 3/4 (binaire) est la suivante :



La décomposition à la noire pointée d'une mesure à 6/8 (ternaire) est la suivante :



La superposition des deux métriques donne ceci :



La cellule rythmique que l'on obtient est des plus simples lorsqu'on la considère à partir de l'une ou de l'autre métrique. C'est lorsque l'on tente de la lire, de la comprendre et de la jouer en considérant qu'elle appartient aux deux à la fois que l'exercice se corse. Le jeu d'accentuation est alors modifié, et il va consister à mettre en valeur tantôt une métrique, tantôt l'autre, tout en faisant ressortir constamment l'appartenance de la cellule aux deux métriques. C'est un des noyaux durs de la difficulté de cette musique.

Nous comprendrons donc aisément que ce rythme simple  n'est pas

aussi simple qu'on peut bien l'imaginer en le lisant d'une manière traditionnelle, sans contexte, et sans des explications antérieures à la lecture.

Je propose deux alternatives à ce problème, qui ne sont à mes yeux pas satisfaisantes, mais qui permettent en partie d'écarter ce dilemme.

La première alternative est de ne retranscrire que les notes qui constituent les phrases

musicales de la chanson, et de garder en tête de manière orale le rythme qui s'y appose. Ce mode de travail pose tout de même un problème à ceux dont la mémoire n'est pas d'une fiabilité parfaite, et pose un sérieux problème de compréhension entre les individus, lorsqu'il s'agit de jouer en groupe, les différentes versions que chaque musicien peut avoir en tête. Elle ne permet pas d'avoir une seule et même version rythmique de la chanson en question.

La seconde est de retranscrire en écrivant tous les rythmes avec des croches ou des doubles croches séparées, ce qui permet, en ne les joignant jamais entre elles, de laisser libre choix à l'interprète de les regrouper de manière binaire ou ternaire, ou encore les deux à la fois. Mais il faut avouer que cette écriture est difficilement lisible, et est très fastidieuse à réaliser.

Cela dit, il pourrait être intéressant de voir si cette solution alliant oralité et écriture ne serait pas un moyen d'introduire l'idée de travail oral chez les élèves qui ne savent travailler qu'à l'écrit, et inversement introduire des bribes d'écriture chez ceux qui ne fonctionnent qu'à l'oral. N'ayant jamais testé ce dispositif, je n'ai pas la réponse, mais il serait très intéressant de le mettre en pratique.

### **\*La voix comme outil d'imprégnation**

C'est un moyen d'approcher la rythmique et la langue par des chemins qui ne sont pas ou très peu utilisés ordinairement. L'usage de la voix est utile pour comprendre les différentes frappes des percussions, les différentes manières de « gratter » les cordophones, en inventant des sonorités, des onomatopées qui imitent les différents sons des instruments et en restituant une phrase musicale entièrement à la voix. C'est un outil transitoire entre une explication écrite et une interprétation à l'instrument.

Les onomatopées servent également à se familiariser avec la langue ; il y a en Argentine une manière particulière de fredonner, les sons voyelles et les sons consonnes ne sont pas les mêmes qu'en France. Nous avons l'habitude de fredonner « lalalala » alors que les argentins fredonnent avec les syllabes « larai larai » ou encore « tararai tararai ». La traduction de « fredonner » en espagnol est d'ailleurs la preuve de ce que j'avance : « tararear », autrement dit « faire tarara », le « e » étant présent pour ne pas répéter deux fois un « a ». Il y a ainsi un code linguistique bien différent du nôtre, et des éléments aussi simples que ceux-ci permettent déjà de se familiariser avec la prononciation castillane d'Argentine. Les onomatopées servent en quelque sorte à « mâcher », à « ruminer » les éléments sonores d'une langue.

Des chansons du répertoire populaire telles que *Tarareando*, *Chiquilin* ou encore *Mi Pachamama* peuvent être facilement utilisées pour aborder la prononciation de la langue.

**Tarareando :**

Hombre feliz, ese soy yo  
Tengo mujer, tengo maiz  
Y un charanguito cantor  
Pa' acompañar a mi *lara larai*  
*lala lalai*

**Chiquilin :**

Que linda que era la vida  
que jugueteaba sobre mi canto  
*La ra ra rai ra, la ra ra rai ra*  
y como un eco en la pampa  
teru, teru, tero lejos se oia  
que dulce y limpia que era la  
vida

**Mi Pachamama :**

Música de mi tierra  
que se baila en el monte,  
sintiendo tu canto, lai, ra,  
las penas se esconden, lai, ra,  
yo no sé ni adónde, lai, ra,  
ni adónde, señor.

**\*Le corps comme outils de compréhension et d'expression :**

En se référant au chapitre d'expérience personnelle qui traite du dispositif mis en œuvre avec les élèves pour comprendre la polymétrie et la polyrythmie, on comprendra que le corps, à travers la rythmique corporelle, tient une place importante dans mon dispositif d'enseignement. Je pense qu'en globalisant et en superposant toutes les rythmiques, c'est-à-dire en frappant la mesure avec les pieds, une métrique avec une main et l'autre métrique avec l'autre main, on parvient à assimiler plus facilement cette polymétrie, et que cet exercice facilite la réalisation de ces éléments rythmiques à l'instrument. Par ailleurs, bien au-delà d'un simple exercice, le corps reste à lui seul un instrument qui permet d'une part d'intégrer la rythmique corporelle dans un morceau en enrichissant le panel inventif et d'interprétation du musicien, et d'autre part, de mettre en œuvre un autre chantier, celui des chorégraphies des danses folkloriques. La danse est un moyen absolument extraordinaire pour expliquer un grand nombre de choses. L'exemple de la chacarera, danse folklorique du Nord de l'Argentine, dont le foyer est la province de Santiago del Estero. Cette forme offre une structure musicale basée sur deux formules mélodiques : la première, ritournelle instrumentale, se décline à 6 ou à 8 mesures, et la seconde, le couplet chanté, à 8 ou 12 mesures.

La structure globale est la suivante :

Première fois :

Ritournelle

Couplet 1

Ritournelle

Couplet 2

Ritournelle

Couplet 3

Couplet 4.

Seconde fois :

Ritournelle

Couplet 5

Ritournelle

Couplet 6

Ritournelle

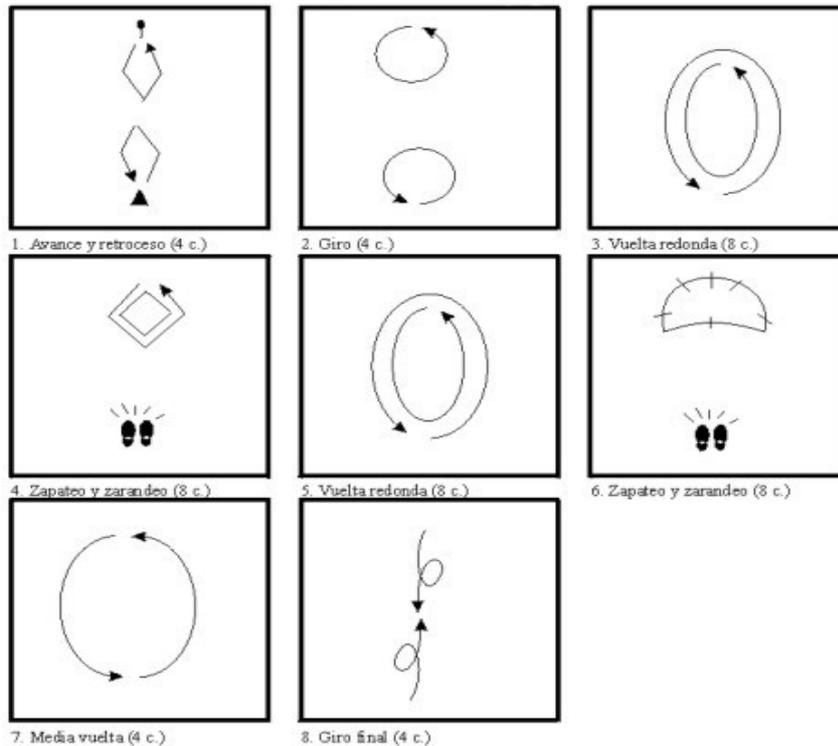
Couplet 7

Couplet 8.

Lorsqu'il n'y a pas de chanteur, ou lorsqu'on ne comprend pas les paroles, ce qui est fréquent chez un public de français, la structure de la chacarera à l'écoute peut devenir redondante et ennuyeuse. En effet, répéter deux formules de 8 mesures (en moyenne) en boucle autant de fois est fastidieux si on ne contextualise pas un minimum.

La danse permet cette contextualisation, car la chorégraphie n'est pas, au même titre que la structure mélodique, divisée en seulement deux figures différentes. Ce qui signifie que sur chaque couplet et sur chaque ritournelle, nous n'avons pas obligatoirement la même figure.

**En voyant d'un peu plus près la chorégraphie (Le nombre de mesures est entre parenthèses)**



L'apprentissage de la chorégraphie de la chacarera est très simple. En une heure d'initiation, la totalité des figures d'une chacarera « simple » (ritournelles à 8 mesures et couplets à 8 également) est acquise. Et cette connaissance de la chorégraphie est à mon sens essentielle dans la bonne compréhension de ce genre musical. Le va-et-vient entre la structure musicale et la danse est un outil très important pour intégrer le système d'alternance des couplets et des ritournelles, et permet également de comprendre la raison et le sens des interjections qui sont utilisées lors de l'exécution d'une chacarera.

Exemples : « Adentro » lorsque les danseurs commencent la première figure.

« Zapateo » est également fréquemment crié par un musicien lorsque l'homme est sur le point d'exécuter le fameux jeu de pieds au sol appelé zapateo.

« A la vuelta » signifie que le dernier couplet va commencer, et que la fin d'un des deux tours est proche.

« Bueno » ou « aura » est crié à la fin de la « media vuelta » (dessin n°7) pour annoncer la dernière figure et la fin d'un tour.

Tous ces éléments musicaux et chorégraphiques vont de pair et permettent de mutualiser les

éléments caractéristiques de la chacarera dans sa globalité.

**\*Multiplicité des entrées, multiplicité des acteurs enseignants :**

La multiplicité des entrées est aussi mise en œuvre par un autre facteur : celui des professeurs multiples. Je conçois mon enseignement à travers des projets où les élèves peuvent jouer entre eux.

Tout d'abord à l'échelle de la classe, d'où l'intention de créer des cours semi-collectifs (entre 2 et 5) et collectifs (la classe réunie, divisée en deux ateliers s'il y a trop de différences de niveaux).

Ensuite des projets interclasses. Les passerelles entre les différentes esthétiques d'une institution me paraissent très enrichissantes. Afin de rebondir sur ma première partie et sur la notion d'authenticité, je me positionne comme considérant l'apport d'instruments « non authentiques » comme un apport enrichissant et qui permet d'apprendre la musique en découvrant l'autre. Une question de goûts personnels me pousse plus volontiers à mélanger le folklore argentin avec la musique dite globalement « classique » qu'avec le jazz ou le rock, mais cet avis reste purement subjectif. Les passerelles, disais-je, entre les esthétiques au sein d'une école, permettent de développer des idées musicales intrinsèquement liées aux groupes constitués, permettent d'ouvrir les élèves à d'autres musiques qu'il ne connaissent pas forcément, et permettent tout simplement de mélanger les manières de faire.

Cependant, je pense que les élèves qui souhaitent pratiquer une musique, le folklore argentin par exemple en ce qui me concerne, sans la mélanger à d'autres esthétiques, doivent pouvoir accéder à un enseignement plus spécifique et concentré sur une pratique que l'on pourrait qualifier de plus « authentique », ne serait-ce que par l'instrumentarium. Mais cette authenticité ne doit pas être présentée comme étant la « vraie » pratique, mais plutôt comme un instant T de l'Histoire de ce folklore, une époque particulière. Un contexte doit être donné à cette authenticité qui ne prévaudra pas sur les autres pratiques, si métissées qu'elles puissent être. Par exemple, l'instrumentarium a évolué considérablement dans le folklore argentin, ce qui vaudra à l'élève de préciser l'époque qu'il veut étudier, à quels répertoires et à quels instruments il se réfère pour construire SON authenticité.

A plus grande échelle, les projets entre écoles me paraissent être également très riches, et permettent d'élargir les champs de connaissances, et ce dans la même discipline ou des autres

esthétiques. La collaboration entre des classes d'écoles différentes peut être une passerelle entre des modes différents d'exercer la même musique, ou une passerelle entre deux esthétiques différentes. Dans les deux cas, les méthodes de travail se confrontent et s'enrichissent mutuellement.

Pour terminer, il est un projet au cours du cursus que j'imagine, qui me tient très à cœur : c'est celui de l'échange international, à travers un voyage en Argentine. Confronter les élèves à des élèves ou des musiciens (professionnels ou amateurs) étrangers, à ceux qui jouent ce folklore là-bas, dans le contexte originel. Cela permettrait un contact entre les deux contextes : le contexte fabriqué, réinventé dans un pays culturellement autre, et le contexte naturel, originel (authentique ?!!). C'est également un projet qui permettrait aux élèves de pratiquer la langue qu'ils chantent, d'en découvrir les régionalismes, d'aller dans une peña (restaurant dans lequel les clients viennent manger puis sortent leurs instruments pour jouer ensemble le reste de la soirée). Ce projet serait également une opportunité de travailler avec une autre école de musique, d'organiser une rencontre avec une classe de folklore, à Mendoza par exemple, en période de festival des vendanges, imaginons au mois de mars ou avril.

Revenons sur l'idée de « construire SON authenticité ». La démarche pédagogique que je souhaite défendre est celle qui consiste à élever l'élève au rang d'inventeur de sa propre musique. J'ai personnellement une vision très précise, et qui me tient à cœur, de ce qu'est le folklore argentin. Mais je considère que cette vision est personnelle et que cette musique peut se présenter sous un angle différent aux yeux, aux oreilles et au cœur d'un élève. Il n'y a pas une seule façon d'entendre une musique, ni une seule manière de la jouer. C'est par son apprentissage de répertoire, ses écoutes personnelles, sa sensibilité et sa capacité d'analyse personnelle que l'élève pourra développer un sens du jugement, une représentation personnalisée de la musique qu'il souhaite interpréter. Pour ce faire, des dispositifs pédagogiques sont à mettre en place.

### **\*L'imitation et la création :**

Deux dispositifs en apparence antagonistes seraient les deux colonnes centrales constituantes de mon projet pédagogique : ils sont respectivement le principe d'imitation d'une part, et la création d'autre part. L'opposition apparente de ces deux dispositifs n'est pas, à mon avis, entièrement évidente, si l'on suit le raisonnement suivant : l'imitation dans le sens didactique que je souhaite lui donner, met en pratique, au départ, le concept d'imitation pure d'un élément sonore, certes. Mais ce procédé d'imitation n'est qu'un tremplin pour aller au-delà de la simple imitation. Je

pense que l'élève peut se servir d'éléments musicaux comme base, comme socle de son apprentissage. Le processus d'imitation n'est qu'un outil qui lui servira à s'approprier les éléments nécessaires pour créer et réinterpréter n'importe quelle œuvre musicale, et ce utilisant le support musical qu'il désire.

Prenons un exemple : un élève souhaite interpréter une chacarera argentine en chantant et en s'accompagnant à la guitare. L'écoute de plusieurs versions me semble intéressante. L'élève va sans doute avoir une préférence pour certains éléments d'une version ou d'une autre, et va puiser dans ces derniers pour élaborer sa propre version. Au fur et à mesure de ses interprétations, les références à tel(s) ou telle(s) artiste(s) vont s'étoffer et vont être tellement diffuses qu'il ne sera plus possible de déceler une quelconque imitation. De plus, le fait de travailler et de répéter régulièrement une œuvre musicale permet un « rodage » dans lequel vont venir s'imprimer peu à peu des éléments personnels, des éléments de création (intonation de voix, petits effets rythmiques, etc). Le processus d'imitation comme outil d'interprétation et de création me paraît en fin de compte être un outil presque naturel, intrinsèque au processus d'interprétation et de création. Il y a forcément une part d'imitation de quelque chose dans l'interprétation et dans la création (peut-on créer à partir de rien ?), et il me semble judicieux de préciser qu'à l'inverse, il y a également une part d'interprétation et une part de création personnelle dans le processus d'imitation. Ces deux termes qui étaient en apparence contraires semblent à présent être complémentaires, si ce n'est indissociables. Ils sont ancrés l'un dans l'autre.

Le processus d'imitation s'inscrit dans un processus beaucoup plus important, plus global ; il s'agit d'imiter pour s'imprégner d'un ou de plusieurs éléments d'une musique, éléments qui seront transformés, adaptés par l'élève au fil de sa reproduction, et qu'il utilisera à des fins créatives. Les transformations qu'il opérera sur les éléments appris, qu'il aura assimilé, digéré, lui permettront de fabriquer de nouveaux éléments, qu'il développera au sein de sa propre sphère artistique. Il recréera lui-même sa conception de la musique, ses propres interprétations, ses créations<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>\*Ce modèle est inspiré de celui proposé par Michel Lebreton, dans sa charte sur les enseignements des musiques traditionnelles.

## **\*L'improvisation :**

Tous les dispositifs pédagogiques proposés précédemment ne seraient pas complets si l'on n'ajoutait pas comme ingrédient liant l'improvisation. J'ai longuement tergiversé sur l'utilisation de l'improvisation dans le folklore argentin, qui, contrairement à d'autres musiques traditionnelles ne possède pas de bourdons, ni de système de grille comme dans le jazz, propice à l'improvisation. Le caractère structuré, chorégraphique du folklore argentin ne laisse que très peu de place à des plages d'improvisation. J'en conclus donc que l'improvisation devrait être amenée comme un outil d'approche de certains modes de jeu. La structure doit donc être « cassée », afin de laisser la place à l'apprentissage de divers autres éléments constitutifs du folklore. Bien sûr, ce « cassage » de la structure n'est que temporaire, et n'est qu'un outil qui permet d'avancer sur un autre terrain. La structure se plie donc pour quelques temps en deux, avant de reprendre sa forme initiale, renforcée par les autres éléments appris.

Je conçois l'improvisation comme un moyen d'intégrer des types de phrasés tels que ceux qu'on peut trouver dans les ritournelles ou dans les couplets des chacareras par exemple. J'imagine un jeu de question réponse, sur deux fois quatre mesures, ceci répété jusqu'à ce que les idées soient épuisées. La répétition me semble être un élément très important : comme on dit dans le jargon du musicien, « il faut faire tourner, il faut mouliner ». Ce n'est qu'en moulinant que l'on assimile les éléments musicaux. « Il faut répéter et répéter jusqu'à dépasser la fatigue » dit L.Flechier, professeur de clarinette du CRD de Villefranche sur Saône. Je suis entièrement d'accord avec ce principe. La répétition mêlée au travail de mimétisme occupe une place importante dans l'apprentissage d'une musique traditionnelle. Il y a bien sûr toute une partie de travail de réappropriation, mais ce travail ne peut se faire qu'après avoir « passé à la moulinette » un certain nombre d'éléments musicaux. C'est en écoutant et en imitant de nombreuses sources différentes, en les intégrant à soi, et en les mélangeant toutes ensemble que nous créons notre propre image et notre propre interprétation. L'improvisation est donc le moyen technique qui permet de, excusez l'expression, « recracher » tout ce qui a été avalé, sous une autre forme. La création n'est autre que la transformation d'une interprétation mêlée à de l'imitation et de l'improvisation. Créer à partir de rien n'est pas possible. « Le néant, c'est un trou avec rien autour »

Les onomatopées, les différents rythmes corporels, les jeux de linguistique et de prononciation, les figures de danses, sont l'apanage de l'improvisation, qui servira à développer chez les élèves une multiplicité de portes à pousser pour prendre du plaisir à jouer cette musique, et à se l'approprier. Exécuter tous ces points en groupes de 3 à 15 élèves environ est pour moi la clef de

l'épanouissement des élèves. En effet, jouer un morceau avec un petit groupe qui chante, un autre qui joue avec les instruments, et enfin deux ou trois couples qui dansent me paraît être une formule complète et dynamique. Les élèves peuvent de ce fait se prendre en charge, car les points d'accroche, de repère en cas de problème sont multiples et il y a donc beaucoup plus de chances qu'ils puissent remédier eux-mêmes, entre eux, à ce questionnement temporaire.

## **CONCLUSION :**

La transmission d'une culture étrangère est, comme nous avons pu le constater, un processus assez complexe qui fait intervenir un certain nombre de paramètres, tous aussi controversables les uns que les autres. Les concepts d'authenticité et de légitimité se perdent très rapidement dans les méandres du temps, des âges, des styles et des évolutions de la musique, les valeurs changent beaucoup plus vite que nos esprits, et le temps que nous les analysons, nous avons déjà un demi-siècle de retard. La recherche perpétuelle d'une identité qui se détacherait de celle des autres obsède les peuples et alimente cette quête de l'authentique, du vrai, du valable. La musique traditionnelle est en mouvement continu, c'est ce qui donne cette impossibilité à légitimer telle ou telle manière de la jouer. Je crois que si je devais poursuivre mes recherches, je m'orienterais vers les éléments sociaux qui font qu'une musique a besoin constamment de s'enrichir et d'évoluer. L'étude des mouvements de masse dans la société m'intéresse et j'aimerais creuser les raisons du besoin continu de changement. Ce mémoire m'a permis de craquer l'allumette qui éclairera beaucoup de choses... si j'entre dans le noir du tunnel.

Mais à travers tous ces débats très ancrés dans l'intellectuel, je voudrais préciser les buts que je poursuis dans la pratique et l'enseignement de la musique : le plaisir, l'épanouissement et les sensations, que ce soit pour les élèves ou pour moi. Il me semble qu'il faut parfois savoir oublier les discussions interminables, qui ne seront jamais résolues, et se consacrer simplement à jouer de la musique pour que les tripes et les pieds prennent le dessus sur la tête.

FIN.

Mes remerciements à Eddy Schepens pour son aide lors de l'élaboration de ce travail.

## **ANNEXE 1 :**

Re transcription d'un entretien avec Laurent Flechier, Professeur de clarinette au CRD de Villefranche sur Saône.

### **Quelles sont les grandes lignes pédagogiques qui vous permettent de reconstruire un décor, un contexte pour enseigner la musique traditionnelle des balkans ?**

Elles sont multiples, il y a des aspects musicaux, des aspects sociaux, culturels, politiques, géographiques, tout rentre en ligne de compte dans cette histoire, cela dépend du public que l'on a en face de soi. Lorsqu'on a des enfants qui n'ont pas de connaissances géographiques des Balkans, les Balkans évoquent une sorte de fourre tout, c'est « la musique de l'Est », ils ne connaissent pas la différence entre klezmer, tzigane, Rrom... On peut donc commencer par sortir des cartes, parler de pays, de frontières, de linguistique, de territoires, bref, on parle et on regarde.

Ensuite, on va passer à l'aspect rythmique, entrée importante. C'est ce qui fait la différence avec la musique que l'on pratique habituellement, car elle comprend des appuis différents, des rythmiques complexes, donc ils vont commencer à s'amuser avec ces éléments différents.

### **En évoquant la rythmique, utilisez vous la rythmique corporelle et la rythmique vocale ?**

J'utilise tout. Il se trouve que dans les groupes que j'ai, je n'ai pas d'élément rythmique, je n'ai jamais transmis dans des groupes avec percussions. De ce fait tout le monde se coltine la rythmique, par tous les biais. Dans mon arsenal pédagogique habituel, on passe par tous les supports : jouer de la percussion, même mal, imiter tous les instruments... On peut faire de la percussion corporelle, vocale, cependant, j'essaie toujours de m'approcher des vecteurs et des modèles locaux, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de rythmique corporelle ni vocale dans les Balkans. Donc pour moi, en mettre, c'est étranger à cette pratique là. Par ailleurs, les Rroms et les musiciens des Balkans sont les spécialistes pour avaler et intégrer n'importe quoi et l'ajouter à leur pratique, donc à partir de ce point de vue là, rien n'est interdit. Si je ne mets pas de percussion corporelle ou vocale dans ma pratique et dans ma pédagogie, c'est uniquement par manque d'affinité avec ces pratiques, par goût, mais cela peut arriver que je l'utilise, selon le public.

## Où se trouve pour vous la limite du possible et de l'impossible ? Y-a-il pour vous une authenticité dans cette musique ?

Vaste débat. C'est à la fois très compliqué et très simple. Je ne suis pas Rrom, je ne suis pas né dans les Balkans, et je n'y habite pas. A partir de là, j'ai deux options : où je fais du musette et je vais à la pêche, où je suis malin et je m'amuse avec la musique. Ce que j'évite, c'est l'ethnomusicologie. Cette lecture intellectuelle de la musique traditionnelle ne m'intéresse pas. Retrouver l'authenticité originelle ne m'intéresse absolument pas. Premièrement parce que ça éloigne de la danse, c'est une recherche qui se fait à plat, et qui passe par la tête au lieu de passer par les pieds. C'est un terrain miné pour moi, car il me serait trop facile, étant donné ma formation initiale, de revenir systématiquement à la tête. J'essaie le plus possible de penser la musique traditionnelle par les pieds, et non par la tête. Je me suis rendu compte au fil des années que la réalité des Balkans est qu'il n'y a jamais de coupure, c'est une musique de fêtes, de pieds, pour la majorité de cette musique. C'est une musique qui vit. Pour revenir aux limites, chaque fois que je me dis « cela n'est pas possible », je finis par trouver quelque chose de pire dans les sources locales. Pour moi, la question de l'authenticité, j'en suis revenu. Que fait-on lorsqu'on a dit que tout est possible ? J'ai essayé de trouver des constantes. Tout d'abord j'assume entièrement ma subjectivité totale ; je n'ai aucune prétention de dire que je détiens une vérité. Autant dans d'autres musiques j'ai des avis un peu tranchés, mais je ne sais pas pourquoi, peut-être à cause de ma formation. Ce qui est sûr c'est que dans cette musique des Balkans, j'assume entièrement de « faire comme cela » et puis c'est tout. J'explique tout de même pourquoi. J'ai cherché les constantes : par exemple la projection du son. Dans toute la zone des Balkans, et quelque soit l'époque, on retombe sur la même constante de projection du son, une recherche de son très clinquant. Deuxième constante, c'est l'ornementation. C'est le style qui est lié à l'ornementation et à la projection du son, que ce soit dans des interprétations jeunes ou moins jeunes. Le problème qui se pose ensuite est celui de l'hyper-régionalisation. On peut trouver des ornements typiques à quelques kilomètres de différence. Mais il reste tout de même une constante commune. C'est mon humble avis là dessus.

La nouveauté récente dans cette musique est l'arrangement, qui devient de plus en plus compliqué. La surenchère du niveau d'écriture et des arrangements fait que la musique est en train d'évoluer vers un autre système, dans une autre perception de l'oralité, car elle est en train de trouver ses limites. De toute manière, il n'y a pas une seule manière de jouer une musique, pas une vérité, il ne s'agit pas de copier une version. Il y a un moment où il va falloir trouver une autonomie musicale. Faire une copie conforme n'a aucun intérêt. Lorsque que tu as appris trente types

d'ornementation différents, soit tu deviens schizophrène, soit tu en choisis un et tu deviens un clone, soit tu deviens toi, en créant un mélange de tout ça et en forgeant ta personnalité toute ta vie. Ce qui rejoint la légitimité : si tu as un respect de tes sources et que tu t'aimes toi (ton histoire et ce que tu es), sous forme de respect, il se passe quelque chose, un mélange, une rencontre. Mais cette rencontre se fait sur des années entières.

### **Quelle part l'imitation prend-elle dans votre pédagogie ?**

Dans mon enseignement des musiques traditionnelles, il y a 90% d'imitation.

### **N'y a t'il pas risque de clonage ? Où est la limite du clonage ?**

Non, la limite se trouve dans les 10% qui restent.

### **Que faites vous dans ces 10% pour permettre l'émancipation de l'élève ?**

Cela commence par un mimétisme artisanal, le compagnonnage, c'est à dire « Je joue, tu es à côté de moi, tu recopies, vas-y, et au bout de deux heures on verra ». Car pendant ce temps là l'élève joue, et ça fait un bien fou. L'idéal serait d'avoir plusieurs compagnonnage, et surtout imiter d'autres instruments, car les autres instruments n'ont pas le même chemin. Copier la basse, l'harmonie, c'est passionnant, et très enrichissant. Il faut cesser d'être dans l'hyper taylorisme où chacun fait une note. On n'est pas là pour jouer un instrument, on est là pour « être la musique ». L'autre part des 10%, c'est le point très important de l'improvisation, qui est somme toute assez peu présente dans les musiques traditionnelles. Ma posture pédagogique c'est : « partons du n'importe quoi, tout le monde joue, tout le monde est là pour foutre le bazar. C'est comme une sculpture, tu prends d'abord un gros bloc de pierre et tu tailles petit à petit. Ça ne m'intéresse pas de construire des pièces d'horlogerie et de les assembler après. Nous sommes encore dans un système tayloriste de chacun produit son petit truc et après on se rassemble. Je préfère un système plus global, plus « brutal ». Cela ne veut pas dire que les élèves vont jouer n'importe quoi et que tout est permis. Il y a une bienveillance qui fait en sorte de faire répéter, de reprendre, d'expliquer etc. J'utilise beaucoup la répétition... 5, 10, 15, 20 fois s'il le faut, sans, bien sûr, ne jamais rien dire entre les répétitions. Le but étant de dépasser la fatigue. Je joue avec eux, le but étant de jouer ensemble. Il y a très peu d'élèves qui vont ne pas improviser, certains vont peut-être faire 4 mesures, et d'autres 10, mais la participation est là. La peur est vite dépassée. L'improvisation par exemple sur bourdon est très facile à aborder avec tous les niveaux. Je les lâche dans cet espace d'improvisation et laisse une certaine liberté qui développe leur autonomie.

## **Bibliographie**

Christian Bessy, Francis Chateauraynaud, *Experts et Faussaires*, Editions Métailié 1995

François Laplantine, Alexis Nouss, *Le métissage*, Editions Dominos Flammarion 1997

Carlos Vega, *Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista argentino*, Edición del Instituto Nacional de Musicología de Buenos Aires, 2da edición 2010.

Carlos Vega, *Panorama de la musica popular argentina*, Edición del Instituto Nacional de musicología de Buenos Aires, 2da edición 2010.

Michel Lebreton, *La transmission des musiques et danses de tradition populaire: les conservatoires au cœur d'un projet d'action culturelle*, FAMDT, 2007

Ariane Cohen-Adad, *Au croisement des esthétiques, comment concevoir une pédagogie globale mettant en jeu un apprentissage basé sur la compréhension ?*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes Promotion 2010-2012.

Paul Ricoeur, *Essai sur l'intention éthique*. Encyclopædia Universalis 1998

Equipe pédagogique de l'ENMDAD de Villeurbanne, *Projet d'établissement 2010-2013*.

## ABSTRACT

L'enseignement de la musique traditionnelle argentine en France pose des questions diverses sur la création d'un nouveau contexte adapté à un public qui ne possède pas les mêmes codes culturels. Ce contexte se crée à partir de valeurs issues à la fois de la culture argentine mais aussi de la culture française. Afin de dessiner un projet pédagogique autour de cette musique, il est nécessaire de réfléchir à deux concepts qui régissent la vie des musiques traditionnelles : l'authenticité d'une musique, et la légitimité de l'enseigner en tant que français. La rencontre avec l'altérité, le mélange des cultures et la fusion des valeurs sont les ingrédients requis pour construire une pédagogie ouverte basée sur une multiplicité des entrées : l'oralité, l'écriture, la création, l'improvisation et bien d'autres outils pédagogiques.

Mots clefs : Contextualisation – musique traditionnelle – légitimité – authenticité – projet pédagogique – altérité.