

Pierric NATALI

DE L'EXPERIENCE DU JEU, LE JEU COMME EXPERIENCE



PRISE DE RISQUE POUR UNE APPROCHE DIVERSIFIEE
DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE

PROMOTION RHONE LOIRE 2010-2013
CEFEDM RHONE ALPES

SOMMAIRE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Prologue : Entre « Masacote » et « Rigodon » , une tentative d'objectivation..... | 4 |
| Introduction..... | 6 |
| <u>II] MUSIQUE CUBAINE</u> | 8 |
| A) Bref historique de l'enseignement des musiques traditionnelles en France..... | 7 |
| B) Petit retour sur l'histoire de Cuba..... | 10 |
| C) La Rumba : Une Création Cubaine..... | 12 |
| D) Éléments constitutifs et caractéristiques de la rumba cubaine..... | 13 |
| E) Comment enseigner la clave cubaine ? Découpage ou pulsation ?..... | 15 |
| F) La clave donne du sens musical aux autres rythmes..... | 15 |
| G) Autres réflexions et ressources pédagogiques des percussions cubaines..... | 17 |
| <u>III] ENSEIGNEMENT SPECIALISE DE LA MUSIQUE</u> | 19 |
| A) Différentes manières d'enseigner la musique..... | 18 |
| B) La prise de risque pour aller plus loin..... | 20 |
| C) De l'exigence à l'humiliation..... | 23 |
| D) Autre exemple de situation de cours..... | 25 |
| E) Évidence du cours « idéal » qui n'existe pas..... | 25 |
| <u>III] TERRAIN ET TERRITOIRE</u> : | 27 |
| A) Prise de risque dans l'enseignement spécialisé de la musique..... | 27 |
| B) Milieu scolaire : l'orchestre à l'école..... | 29 |
| C) Une tradition en mutation : l'Orphéon de Brullioles..... | 30 |
| <u>IV] CONCLUSION</u> | 33 |
| <u>V] BIBLIOGRAPHIE</u> | 35 |
| <u>VI] ANNEXES</u> | 36 |

*« Ce qui m'importe avant tout,
c'est de montrer que jouer,
c'est une expérience :
toujours une expérience créative,
une expérience qui se situe
entre le continuum espace-temps,
une forme fondamentale de la vie.*

*La précarité du jeu lui vient de ce
qu'il se situe toujours sur une ligne théorique
entre subjectif et l'objectivement perçu.*

*Mon but est simplement de rappeler que
le jeu des enfants contient tout en lui,
bien que le psychologue travaille
sur le matériel, sur le contenu du jeu. »*

D.W. Winnicott¹

A mes enfants Célia et Erwan.

¹ D.W. Winnicott, « *Jeu et réalité l'espace potentiel* », Gallimard, 1975, réédition de 1999, P. 71

Prologue : Entre « Masacotes » et « Rigodon », une tentative d'objectivation.

Avant de parler du terrain, je dois d'abord tenter d'objectiver ma position sociale, c'est à dire, indiquer au lecteur de « quel endroit » je parle : quelle est ma place dans le paysage de l'enseignement et quelle posture je tente d'avoir face au champs de l'éducation musicale ? Spécialiste des percussions cubaines, le sujet de ce mémoire sera plus large. J'utilise mon expérience des percussions cubaines pour les mettre au service de l'enseignement musical. Voici en quelque sorte le témoignage d'un musicien/pédagogue sur un territoire rural, dans une école de musique municipale « innovante », qui envisage de repenser les apprentissages de la musique et qui ose une approche plus diversifiée des politiques musicales.

J'ai commencé à jouer de la batterie en autodidacte en 1989, dans un groupe de rock. Après un voyage d'un an en Amérique (Nord et Sud en 1992-1993), des études de sociologie et d'ethnologie (Licence Lyon II en 1996), j'ai ensuite été travailleur social durant dix années et obtenu un diplôme d'État d'éducateur spécialisé (formation en cours d'emploi 1998 à 2002 à Recherches et Promotion, Lyon). En Mars 2003, j'effectue mon premier voyage à Cuba où je prends des cours particuliers à La Havane durant 6 semaines. Je rencontre « Los Rumberos de Cuba » avec qui je tisse des liens d'amitié en particulier avec Ernesto Gatel Coto « El Gato », chanteur et directeur musical de cette troupe. En parallèle, je suis aussi pendant six ans au Conservatoire de Givors en batterie avec Patrick CHASTEL, à qui je rends hommage pour m'avoir réconcilié avec l'écrit. En effet, j'avais un souvenir assez cuisant du cours de solfège (où mes parents non musiciens m'avaient inscrit à l'âge de 8 ans), face au grand tableau et aux notes que nous devions déchiffrer à la flûte à bec...cela n'avait duré que quelques mois, mais je crois que ce n'était pas très adapté à mon envie de faire de la musique.

« En tant que batteur dans un groupe de rock, je suis le produit d'une collision entre deux traditions « percussives ». L'une est une tradition orale venue d'Afrique, qui a pénétré dans mon sang telle une force immatérielle et m' a donné infiniment envie de danser. L'autre tradition, qui fait partie de la culture musicale occidentale, remplit les murs entiers dans les grandes bibliothèques où l'on trouve des livres sur le piano, le violon, et même quelques-uns sur le tambour. »²

N'ayant jamais arrêté la pratique de la batterie et des percussions cubaines, en parallèle de mon ancien métier, je suis devenu enseignant en musique, il y a neuf ans à partir de 2004, en prenant toutes formes d'emplois et d'animations qui m'étaient proposées à l'époque, (stage en MJC, professeur de musique au Collège spécialisé de la MGEN à Chanay dans l'Ain, Éveil musical école de musique associative Le Décapnone à Saint Symphorien sur Coise, Musique de rue pour le Carnaval Ville de Lyon, Festival Y Salsa...)

2 Mickey HART, « Voyage dans la magie des rythmes : un batteur de rock chez les maîtres tambours », Robert Lafont, Paris , 1993, P. 62

Aujourd'hui je suis à plein temps sur la Communauté de Communes de Saint Laurent de Chamousset (50km ouest de Lyon). Mon travail consiste à donner des cours individuels de batterie et de percussions cubaines, à animer une pratique collective adultes, mais aussi à intervenir en scolaire pour un orchestre à l'école (classe de CM2). Je donne depuis 2 ans des cours de tambours d'ornement et je fais de « l'aide à la direction » pour une batterie fanfare et une harmonie. Ceci me demande d'être ouvert et de développer sans cesse de nouvelles compétences, au fur et à mesure des demandes du territoire sur lequel je me trouve. L'école municipale de Saint Laurent de Chamousset possède un fonctionnement bien particulier car nous avons chaque semaine un temps de réunion pédagogique.

« Tout ici repose sur la capacité à travailler en équipe. Et ce d'autant plus que nous avons tous, ou presque, un double profil, voire même plusieurs types de compétences. Il faut s'adapter aux gens, à ce qu'ils sont, et ce sur des plans différents : par exemple celui de leurs préférences esthétiques, ou celui de leur implantation géographique. [...] Pour nous, c'est là une façon de faire courante, cela ne se résume pas à des opérations ponctuelles. Chaque mardi, systématiquement, nous nous réunissons tous, avec Monsieur Dussuyer qui est très souvent là, et nous mettons en commun toutes les questions, techniques, musicales, administratives, relatives aux projets. »³

Lise Gerbi, une ancienne collègue est à la fois professeur de formation musicale et intervenante en milieu scolaire. Monsieur Gilbert Dussuyer aujourd'hui retraité, était à l'époque de l'interview, Président de la commission culturelle de la Communauté de Communes de Chamousset en Lyonnais et Maire de Saint Genis l'Argentière. C'est lui qui a œuvré entre autre, à la fondation et à l'existence de cette école de musique municipale sur le canton. Dans son fonctionnement, notre école a su conserver, cette réunion du mardi et l'idée de faire de la musique avec la population, en partant de ce qui est déjà présent sur le canton, un travail avec les associations (harmonies, batterie/fanfare, groupes vocaux,...). L'école favorise en particulier la pratique collective comme moyen d'apprentissage privilégié. Cette démarche n'empêche en rien des interventions extérieures d'artistes comme celle par exemple, de François Forestier sur le thème du Rockabilly et celle de David Marcos pour le Tango argentin sur l'année 2012/2013. Tous les deux ans, l'école organise un festival « Musique et Cinéma » pour lequel les élèves jouent la musique en live sur la projection de court-métrages... Voici donc le décor planté pour ce qui est de mon de travail.

La formation trois ans du CEFEDM Rhône Alpes se fait en cours d'emploi ; il me semblait important d'écrire un minimum ce parcours musical atypique qui est le mien, avant d'aborder une réflexion sur le paysage professionnel de l'enseignement spécialisé de la musique. Aussi , je suis musicien percussionniste dans différentes formations régionales et je présente mon Diplôme d'État en musique traditionnelle. Je suis de ceux qui voyagent entre Cuba, ses villes, sa culture, sa musique et le canton de Saint Laurent de Chamousset avec ses villages, ses traditions, sa population...

3 Interview de Lise Gerbi « *Saint Laurent de Chamousset : un projet à l'échelle d'un canton rural* », in « *Enseigner la musique N°6 et 7* », Lyon, 2004, CEFEDM Rhône Alpes et CNSMD de Lyon, P. 331

J'essaie de transmettre autant, lorsque je joue les « masacotes » (soit les mouvements entre la paume et le bout des doigts, typiques de la technique des congas) ou bien alors, lorsque je joue la « Marche de l'air N°2 » ou un « Rigodon » en défilant dans les rues des villages avec un tambour Napoléon. Cela peut paraître étonnant, mais c'est pourtant bien ce qui remplit mon quotidien sur le terrain. Or, ce mémoire se voudra être une sorte de réflexion, un récit, mais aussi la «*Chronique d'une journée moyenne*»⁴ pour citer le livre de Patrick Laupin, ex-instituteur et poète lyonnais génial qui a été mon formateur à Recherches et Promotion à Lyon, de 1999 à 2002.

Introduction

Durant ma formation, j'ai pu observer plusieurs modèles d'enseignements, j'ai effectué diverses visites sur Lyon et ses alentours en Rhône-Alpes ; je suis allé aussi deux fois à Cuba en 2012 (La Havane, Matanzas, Santiago, Trinidad,...). Dans un premier temps, je commencerai par un rapide retour historique sur l'enseignement de la percussion cubaine en France pour en dégager les enjeux. Puis je parlerai de la Rumba Cubaine qui est un excellent support pédagogique, (sans pour autant la réduire à cela) pour apprendre « à faire de la musique ensemble ». Dans ce mémoire, il est proposé de comprendre les enjeux du monde de la musique : les enseignants mais aussi les directeurs d'école de musique ; les directeurs généraux des services (DGS) ; les Écoles de musique associatives ; les associations musicales (harmonie, batterie /fanfare) ; les élus politiques ; les collectivités territoriales ; les artistes... Afin de penser l'enseignement de manière différente, quel rapport entretiennent-ils tous avec « la prise de risque face à la musique » ?

Dans une deuxième partie, je m'attacherais donc à réfléchir sur la notion de « risque » comme étant contraire aux idées dominantes de l'enseignement. En effet, l'enseignement spécifique de la musique est plutôt tourné du côté de la rationalisation, de l'anticipation, de l'élémentarisation de la musique, (par exemple : échauffement, travail du son, puis travail de la technique instrumentale, travail du rythme et en dernier travail sur pratique musicale). Le contexte de l'enseignement de la musique cherche à minimiser le risque, en le contraignant et en le soumettant à des interventions d'experts, (professeur d'instrument, de chant, de formation musicale, d'analyse, de composition, d'arrangement, d'harmonie et j'en oublie...). Ces réponses didactiques très spécialisées ont pour effet de légitimer ces mêmes actions, auprès des publics qui viennent apprendre la musique, comme étant le « meilleur moyen d'apprendre ». Mais le fait même de tronquer la musique, de la découper sous forme de toutes petites séquences, (avec le prétexte de les rendre plus abordables pour l'apprenant), ne porte-t-il pas atteinte au sens musical et au « vécu de la musique » ? Par exemple, si l'enseignant met en pièces la musique en la morcelant, le risque (que l'on voulait éviter plus haut) est de ne plus retrouver ce sens musical, ce « phénomène de totalité », sa globalité...

4 P. LAUPIN « *Chronique d'une journée moyenne. Petit Traité des barbaries banales* » Roanne 2012, La Rumeur libre éditeur <http://revue-texture.fr/spip.php?article571>

Au sens où l'envisageait déjà Mauss :

« C'est ce que je suppose d'appeler des phénomènes de totalité où prend part non seulement le groupe, mais encore, par lui, toutes les personnalités, tous les individus dans leur intégralité morale, sociale, mentale, et, surtout, corporelle ou matérielle. »⁵

Est-il possible de placer les élèves débutants directement dans des situations contenant un fort sens musical ? (sorte d'immersion que l'on retrouve dans la manière de transmettre dans les musiques traditionnelles par le groupe...)

Plus modestement, il s'agira de travailler sur les articulations entre les réalités sociales de la musique, les pratiques artistiques, les pratiques professionnelles de l'enseignement, et au regard des prescriptions des élus politiques, et de la fonction territoriale.

Enfin, je rapporterai dans la troisième partie, des situations de cours observées, « tranches de vie » de mon expérience professionnelle pour mettre sous tension les questions de l'enseignement spécialisé de la musique et de la pratique des percussions cubaines. Quelles sont les valeurs pédagogiques de mon enseignement musical ? De quel élève est-il question ? L'enseignement doit-il être préprogrammé comme le propose le courant de pensée béhavioriste ? Au contraire, l'enseignant doit-il prendre en compte les aléas des individus qu'il a en face de lui (constructivisme), pour s'adapter au plus près des préoccupations de son élève ?

5 M. Mauss, Sociologie et anthropologie, Editions PUF, 1995, Paris P.303

IJ MUSIQUE CUBAINE

A) Bref historique de l'enseignement des musiques traditionnelles en France

Avant de rapporter des situations de cours que j'ai pu observer l'an dernier, je ferai un rapide retour historique sur l'enseignement de la percussion cubaine au sein de l'institution en France. Il semble qu'Alain Pistre fut un des premiers à pouvoir enseigner officiellement les percussions cubaines (vers 1987) dans l'école pilote de l'époque, l'ENM de Villeurbanne (créée en 1980 par Antoine Duhamel). Cette école se veut ouverte sur toutes les musiques, elle conçoit assez rapidement les parcours de musiciens amateurs, tout en continuant à former des professionnels.

Dans l'histoire de l'enseignement musical, les musiques traditionnelles apparaissent dans les institutions environ à partir de 1985. C'est sous la direction de Maurice Fleuret nommé en 1981, qu'une « action musicale » de grande envergure est mise en place, pour accueillir dans l'enseignement les musiques traditionnelles et populaires. Le monde de la musique se compose alors des professionnels, des diffuseurs mais aussi et pour la première fois, d'élèves, de musiciens amateurs, de mélomanes... Considérée enfin comme un phénomène social, la musique et son enseignement deviennent une nécessité sociale, avec l'objectif de proposer un enseignement musical de qualité pour tous. En effet c'est une des premières fois que l'enseignement se propose aux amateurs. Jusqu'à cette période, l'enseignement était le plus souvent réservé aux futurs musiciens professionnels avec bien sûr peu d'élus à ce rang (environ 2 à 3%).

« La technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation ou l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire. »⁶

Désormais l'enseignement musical vit une grande transformation :

- la pratique collective est présente à tous niveaux de l'enseignement,
- une large place est faite à la pédagogie, à l'ouverture de l'enseignement, à toutes les musiques présentes dans le corps social,
- l'accès des études musicales s'ouvre à « tous »,
- l'adaptation des enseignements aux besoins des futurs professionnels du pays.

⁶ Antoine HENNION « *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État* », La Documentation Française, 1983, p ;231 : cité par Noémi Lefebvre in « Enseigner la musique N° 9 et 10, Lyon, 2007 » De la notation appliquée à l'éducation musicale », p. 16. Cahier de recherche du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

L'ensemble du territoire est considéré, on se préoccupe de ne pas laisser des déserts musicaux dans les milieux ruraux. Des écoles sont créées avec des subventions, les CNR, les ENM mais aussi des associations départementales (par exemple l'Ardèche) et les écoles municipales. Le travail s'organise, en partenariat avec les associations musicales, déjà présentes sur les territoires (harmonies, chorales, batterie/fanfanes,...). C'est précisément le cas de l'école de musique municipale où je travaille actuellement, elle est directement née du travail avec les « sociétés musicales » présentes sur le canton de Saint Laurent de Chamousset. Nous verrons plus bas l'exemple de l'Orphéon, harmonie de Brullioles dont je m'occupe tous les vendredi soirs.

Pour Camille ROY (pionniers dans l'ouverture musicale au sein du CNR de Chalon sur Saône, directeur vers 1978-1979), il s'agit de « replacer le musicien amateur au cœur du monde musical ». Les musiques traditionnelles, populaires, le jazz, la variété doivent cohabiter dans les structures d'enseignements, ce qui n'est pas sans provoquer quelques remous entre les esthétiques et les personnes.

*"La pluralité des lieux et des organismes de diffusion est la règle d'or de la liberté de création. La vie ne peut s'épanouir que dans la diversité, la création, que dans la liberté du créateur et la possibilité pour lui de rencontrer, hors de toute contrainte politique, esthétique, économique ou sociale, la sensibilité des autres hommes. Musique nouvelle en liberté veut se donner les moyens d'affronter le public en face, le vrai public. Telle sera sa mission : avec humilité dans ses choix, avec ferveur dans son action."*⁷

De ces propositions vont aussi naître les « Centres de Musiques Traditionnelles en Région » de type associatif, avec des subventions de la Région, du Département, de l'État et ils sont soumis aux habilitations des ethno-musicologues du Ministère de la Culture.

*« Le maillage du territoire s'organise petit à petit selon une extension déterminée par les régions conservant une forte pratique identitaire. Les zones urbanisées connaissent une effervescence sans précédent, particulièrement dans le domaine des musiques du monde, mêlant les traditions de toutes les communautés installées dans les régions »*⁸

La création du D.E. d'enseignant vers 1980 puis en 1987 pour les musiques traditionnelles, l'apparition des pratiques collectives, l'accueil de nouveaux publics adultes/amateurs, la fête de la musique sont autant de changements et de signes d'ouverture de l'enseignement. En 2001, la Charte de l'enseignement artistique spécialisé poursuit cette politique d'ouverture et de diversification des enseignements. Un arrêté du 15 Décembre 2006 fixe l'obligation aux établissements d'être pourvu (outre les départements « classiques »), d'un des quatre départements d'enseignement artistique suivants, pour être reconnu CRD (conservatoire à rayonnement départemental) :

7 Citation de Marcel Landowski, *Musique Nouvelle en Liberté* , <http://www.mnl-paris.com/web/association/>

8 JEAN-FRANÇOIS DUTERTRE « Les institutions » in « *Les musiques du monde en question* », International de l'imaginaire, 1999, BABEL N°11, p.88, Maisons des cultures du monde

- musiques traditionnelles
- jazz et musiques actuelles amplifiées
- musique ancienne
- composition incluant l'électroacoustique et l'informatique musicale.

Ceci constitue une forte incitation des pouvoirs publics pour faire vivre d'autres esthétiques musicales que celles des musiques dites « savantes » dans les établissements. L'acceptation au sein des institutions d'enseignement musical des musiques traditionnelles est un long processus. Aussi le département des percussions cubaines est assez petit face à la diversité des musiques traditionnelles qui sont désormais représentées au sein des écoles de musique. Je ne trouve que très peu de renseignements et d'articles sur l'histoire de l'enseignement des percussions cubaines en France. Mathieu CLARA ancien élève du CEFEDM Rhône-Alpes nous propose une étude de la répartition des esthétiques des musiques traditionnelles en France.⁹

Roger Fixy fut le premier à avoir enseigné les tambours Bata en France à Paris dans les années 1980. Il forma le premier groupe de musique Yoruba en France avec Christian Nicolas et Arnold Moueza. Olivier Congar organise des stages et des conférences, il est « à pied d'œuvre » un peu partout en France pour promouvoir et diffuser la culture cubaine dans les conservatoires, et aussi les Cefedem, en particulier à Nantes. Il organise des stages à Cuba au travers de l'association Trempolino (stage conventionné par l'Afdas). Patrice Banchereau est au conservatoire de Toulon, Raphaëlle Frey Maibach au CRR de Lyon, Jérôme Violet à Montpellier, l'association Yemaya à Toulouse, Ritma Cuba avec Daniel Chatelain publie des articles sur la musique et la culture cubaine, ce dernier organise des stages sur Santiago de Cuba chaque année etc... Cette liste est loin d'être exhaustive. En dehors des établissements publics, il existe donc aussi tout un réseau privé qui enseigne et propage la culture cubaine sur le plan de la musique et sur celui de la danse. Aujourd'hui les cubains sont là, Xavier Campos, Luis Castillo « Nichito » Duverger, Raoul Hernandez, Isel Rasua,... A Paris, un institut privé s'est formé, l'ISSAAC (« Institut Supérieur des Arts Afro-Caraibéens » ancienne école « Abanico »). En tout cas, on peut dire que les personnes qui veulent pratiquer et apprendre la musique cubaine, sont dorénavant beaucoup mieux servies qu'il y a 10 ou 20 ans en arrière.

B) Petit retour sur l'histoire de Cuba

Un des derniers pays d'Amérique à abolir l'esclavage officiellement, Cuba s'y résout en 1886, juste avant le Brésil en 1888. Le métissage est une réalité précoce à Cuba contrairement aux autres colonies hollandaises, françaises ou britanniques... Pour autant, c'est le pays où l'esclavage aura duré le plus longtemps de l'histoire, de 1513 à 1886. *Cubanacan* nom indigène de l'île compte une population supérieure à 100000 Habitants avant l'arrivée de C. Colomb. En 1530 l'île ne compte plus que 1000 à 2000 foyers indigènes (Taïno et Siboney) et plus aucun en 1550.

⁹ Mathieu CLARA Mémoire élève du CEFEDM Rhône-Alpes, 2008/2010, P. 35.

<http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%202010/CLARA%20Matthieu.pdf>

Les esclaves déportés d'Afrique sont Yorubas (Nigeria), Bantou du Kongo, Bakongos de l'actuelle république du Congo, Ararà, Kwa, Fons, Dahomey (Bénin et Nigeria), Abakua, Ewes (Ghana et Togo), Efik, Brikanò, Ibibios et autres ethnies du Sénégal, Angola et Libéria... Entre 1792 et 1807 plus de 720000 esclaves arrivent en masse d'Haïti, où les colons français ont été boutés hors de l'île de St Domingue.

En 1762, les Britanniques font venir à Cuba des milliers d'esclaves supplémentaires, avant d'échanger l'île contre la Floride, dans un troc avec l'Espagne. Vers 1840 des vagues de travailleurs blancs arrivent d'Irlande. De 1847 à 1874, des Chinois (150000 personnes appelés les « Coolies », sorte de salariat forcé) de Macao et Canton débarquent, suivis d'Égyptiens et de Syriens en 1860, mais aussi d'Indiens Maya du Mexique. Le dernier bateau négrier officiel arrive à Cuba en 1867, mais le modèle de société reste difficile à changer et conserve très longtemps encore les traces du colonialisme. En 1892, José Martí fonde le Parti révolutionnaire cubain, outil de l'indépendance. Et en 1901, la république de Cuba est proclamée, mais elle doit accepter l'amendement Platt, qui donne aux Etats Unis le droit d'intervenir à sa guise. Des bateaux de travailleurs « bon marché » arrivent jusqu'en 1928. On pourrait presque imaginer qu'il y ait encore des survivants (sans doute pas ou très peu...) de ces derniers bateaux transatlantiques...

Voici donc un très bref retour historique pour définir une population composite ; qui aime aujourd'hui regarder la telenovela du soir, et dont le sport national est le baseball. Ils ne sont pas tous musiciens comme le laisse penser certains préjugés , mais aussi grands sportifs, professeurs d'histoire, médecins néphrologues, chercheurs, scientifiques, militaires, ouvriers, dentistes, coupeur de canne à sucre, mécaniciens de génie, etc...) Peuple humble dans lequel le métissage opère et invente chaque jour, pour composer avec une dure réalité économique. Une sorte de marmite culturelle que nous appellerons la « cubania » ; terme intraduisible, sinon par le néologisme littéral de « cubanité ». Sorte de manière d'être au monde, art de vivre, de faire la fête, de se débrouiller « à la cubaine », de créer et d'inventer pour supporter les conditions économiques déplorables de la « période spéciale » qui dure toujours depuis 1990. Les cubains possèdent encore aujourd'hui un carnet de rationnement, leur imposant une forte restriction alimentaire dans les magasins d'État... Il s'agit alors de se débrouiller pour obtenir des pesos convertibles (CUC), qui permettent d'acheter en devises, dans d'autres magasins, bien achalandés, mais très chers proportionnellement au pouvoir d'achat moyen. Dernièrement en Janvier 2013, une loi permet apparemment aux cubains de pouvoir quitter le territoire national, sans toutes les démarches administratives que cela imposait auparavant. Depuis deux ans environ, il est possible d'avoir une carte de « Cuenta Proprio », et d'être à « son propre compte » pour faire des petits commerces, (des souvenirs par exemple ou autre,...), (en reversant bien sûr une part à l'État). Même s'il y a eu récemment des changements à Cuba (possibilité pour les cubains d'aller dans les hôtels jusqu'alors réservés aux touristes ; possibilité d'avoir un titre de propriété), tout ne va pas dans le bon sens (disparition d'une allocation de 25 dollars mensuels pour tous les Cubains qui étaient partis en mission humanitaire dans d'autres pays, Vénézuéla, Haïti, Angola, etc...). Les conditions de vie sont en générales très basses (salaire moyen entre 15 et 20 dollars mensuels) et ce pour la plus grande majorité de la population, (90% des gens).

C) La Rumba : Une Création Cubaine.

« Dans la rumba, sous ses diverses réalisations, c'est toujours le quinto, c'est à dire le tambour le plus aigu, qui donne la réplique au danseur. Nous développerons ailleurs l'idée que cette inversion des plans sonores correspond en fait à une inversion symbolique, participant d'une distinction entre musiques sacrées et musiques profanes. Historiquement, nous émettons l'hypothèse que les Noirs de différentes origines ont trouvés ainsi un langage commun pour la musique de fête, pendant que les calbidos, puis les confréries ou communautés religieuses faisaient office de conservatoire beaucoup plus étanches pour les formes sacrées. »¹⁰

A ne pas confondre avec la rhumba (terme nord américain pour désigner commercialement toute sorte de musique latine, ou bien une danse de salon qui n'a rien avoir avec la rumba cubaine). Autre homonyme : rumba catalana ou encore rumba flamenca. Les gitans espagnols introduisent dans leur musique des percussions caraïbes et puisent dans le répertoire cubain. Il existe aussi la rumba congolaise, c'est une musique influencée par la musique cubaine des années cinquante. Mais ceci n'est pas la rumba qui nous concerne ici... La rumba cubaine est un genre musical spécifique et une danse, née au cours du XIXe siècle à la Havane et à Matanzas dans les milieux défavorisés. Le terme « rumba » désigne les fêtes où les Cubains se rassemblent dans les cours d'immeubles – les « solares » - pour danser et chanter. Lieu de naissance de la rumba, les habitations collectives sont aussi l'endroit où les personnes se rencontrent, étendent du linge, s'embrassent, ou bien s'insultent... La rumba se distingue des musiques religieuses par le fait qu'elle inverse les sons, c'est le tambour aigu qui improvise, mais aussi par son caractère impromptu : il n'y pas de raison particulière de la pratiquer, c'est un moment de fête pour le plaisir, sans lien avec les autres événement de la vie.

Véritable invention Cubaine, qui n'a pas d'équivalent en Afrique, la rumba est le produit d'un métissage d'influence culturelles diverses. Musique profane, la rumba s'inspire tout de même d'éléments religieux (abakua, yoruba, congos...). A l'origine, la rumba était jouée dans un tempo très rapide et dans une mesure ternaire à 6/8 dont tous les temps étaient marqués. Cette rumba portait le nom de Siguirya en référence directe avec la musique flamenca, aujourd'hui appelée Columbia. Désormais, la forme la plus populaire de la rumba est binaire et se nomme le Guaguancó. Le troisième style de rumba s'appelle Yambu, aussi de forme binaire, mais avec un tempo très lent. Aussi la rumba appartient donc à la musique vocale. La voix y est accompagnée par un orchestre de percussions dont la polyrythmie est bouillonnante. La conga (dite tumbadora à Cuba) est un instrument à percussion d'origine africaine, qui ressemble étrangement au Ngoma de Centre Afrique, apparue à Cuba au XVIIIe siècle. Cet instrument s'est ensuite diffusé dans toute la musique latino-américaine, et notamment dans la salsa.

D'après Fernando Ortiz , « l'instrument appelé conga serait né à La Havane, (...) et dans les (ensembles appelés) Congas on n'utilisait anciennement que deux de ces tambours, appelés mambisa (pour le plus gros des deux) et alternativement salidor, repicador, tumbador ou llamador pour le plus petit. Après l'abolition de l'esclavage, dans la capitale on interdit les anciens tambours africains des différents cabildos et/ou ils

10 J.P. ESTIVAL, *Cahier de musiques traditionnelles* N°9, 1996, Éditeur GEORG, P.213

tombèrent en désuétude (...) et on les remplaça par des tambours fabriqués à partir de tonneaux, puis par des tambours faits de douves, dans le style des tonneaux, mais fabriqués pour servir au départ de tambours. Ce sont les tonneliers des quartiers havanais de Jesús María, Carraguao et Pueblo Nuevo qui les ont fabriqués (...), contournant ainsi l'interdiction frappant les tambours africains, puisqu'on pouvait les utiliser plus librement. Par la suite, les traditions africaines ayant gagné plus de respect de la part des autorités, on aurait repris les noms anciens de conga et mula. On aurait ensuite ajouté un troisième tambour improvisateur, plus aigu, le quinto. Certains pensent que la conga est née de la makuta, d'autres de la yuka (deux styles de musique traditionnelle des esclaves congos à Cuba) ». ¹¹

D) Éléments constitutifs et caractéristiques de la rumba cubaine

Le chant, la clave et la danse, c'est la clef essentielle pour composer une rumba cubaine.

Aujourd'hui, l'instrumentation traditionnelle se compose comme suit :

La clave : c'est le guide rythmique.

El kata (guagua) : Stabilisateur rythmique qui aide à la cohésion de tout l'orchestre

El tumbador ou **cajon grave** : base rythmique constante

El quinto : Tambour de son aigu qui improvise intercalant peu de coups entre la voix et les autres tambours

El tres dos : Tambour de hauteur intermédiaire (entre la hauteur du tumbador et celle du quinto). Il maintient un dessin rythmique constant qui se joint à celui du tumbador, conformément à la phrase finale du style de rythme qui se joue. A Matanzas il s'appelle aussi **seis por ocho** ou **golpe**.

A l'origine, cette musique était jouée sur des tiroirs, cagette, caisse de morues, boîte de cigares ou de bougies, petit tabouret, bouteilles, cuillères de bois, table ou tout objet capable de produire un son... La rumba est aussi différente selon les époques. Après ces instruments de fortune sont apparus les **cajones, rumba de cajon**. Aussi selon les lieux, la manière de jouer une rumba sera différente à Matanzas de celle de la Havane. Également selon l'époque, de sa naissance à aujourd'hui, de grands changements se sont opérés en particulier avec l'apparition il y a une vingtaine d'années d'un style nouveau, le « **guarapachanguero** » inventé par les « **Chinitos** » qui ont profondément remodelé le patron rythmique des congas, en le rendant plus libre. Le style « **batarumba** » est aussi récent, il consiste en l'utilisation des tambours bata (tambour yoruba religieux) et d'une fusion avec la rumba.

Voici une structure traditionnelle de la rumba « guavano » dans son déroulement :

– « **Diana** » ou « **lalaleo** » : appel du tambour et chant d'introduction en onomatopées arpégées, (issu de la culture gitane d'Andalousie), qui annoncent la tonalité du morceau pour le reste du cœur (coro)

¹¹ *Patrice Banchereau*, source: http://www.lameca.org/dossiers/carnaval_cuba/III1.htm

- « **Las Letras** » : Puis le chanteur soliste commence une décima (forme poétique andalouse normalement composé de dix vers octosyllabiques. C'est une sorte de couplet. (letras)
- « **Se rompe la rumba** »: arrêt provisoire de l'accompagnement et cassure rythmique par un break, « un bloqueo ».
- « **el estribillo** » : entrée du cœur responsorial (forme antiphonal) et improvisation du chanteur soliste. Véritable accélération du tempo et plus forte jubilation des percussions. En particulier du percussionniste soliste (quinto) qui n'attend qu'un seul signe ou une interjection du chanteur (« **guiro !!!** » ou « **dale quinto !!!** ») pour lâcher prise dans son improvisation (et par là prouver sa virtuosité), en provoquant des saccades rythmiques destinées aux pas des danseurs. Le chœur (coro) se réduit à quelques mots, ou même à un seul mot ce qui rajoute encore plus d'effet à l'accélération du tempo. La durée de l'estribillo est libre et dépend de l'ambiance du moment, de l'inspiration du chanteur lead, qui doit rivaliser d'improvisation lui aussi...(ad libitum)
- Une phrase de fin : soit appel de tambour codifié ou bien phrase de fin chantée par l'ensemble, mettent fin au morceau.
(« aquiiii, ...entreeeee... las floo... res !!!! » = « ici entrent les fleurs !! »).

La rumba est urbaine mais elle prend ses racines dans la ruralité des champs de cannes et dans le ternaire du sol africain. Elle est à l'origine des éléments musicaux historiques, du danzon, du son montuno, mais aussi elle fait référence aux sources ancestrales abakua, arara et yoruba... c'est à dire les cultures qui ont fait naître la rumba comme une particularité cubaine. Les rythmes basiques de chaque tambour, en tous les cas sont simples, mais suivant le lieu et qui les joue, l'interprétation prend un caractère régional et parfois personnel. C'est précisément ce qui provoque les polémiques sur l'authenticité de ces rythmes et de leurs interprétations, où chacun cherche à défendre son critère comme une vérité... Les deux plus grandes chapelles étant celles de Mantanzas et celle de la Havane. La rumba n'est pas qu'un style de musique, c'est surtout un mode de vie.

Citation d'une interview d'un chanteur de rumba :

« La rumba n'est pas statique. Quand tu es rumbero tu dois continuer à jouer dans la rue. S'il y a un spectacle (du Conjunto Folklorico Nacional) à 8 heures et une rumba de quartier à 11 heures, tu dois y aller après ton travail. Si tu n'es pas capable d'y aller, tu dois tout laisser tomber. »... « A l'école ils utilisent les techniques, mais ils ne t'apprennent pas l'esprit. La rumba doit aussi s'apprendre à l'école de la rue. »¹²

12 J.P. ESTIVAL, *Cahier de musiques traditionnelles*, N°9, 1996, Éditeur GEORG, P.213

E) Comment enseigner la clave cubaine ? Découpage ou pulsation ?

Que reste-t-il d'une rumba cubaine lorsqu'elle est extirpée de son lieu d'origine géographique et historique ? La prolifération universelle de cette musique a un intérêt positif pour la rumba cubaine. Elle est pratiquée dans la plus part des grands pays industriels, de Caracas à Tokyo, en passant par New-York et Paris pour ne citer que quelques exemples. La rumba est sortie de ses murs d'origine, malgré l'embargo économique sur Cuba depuis tant d'années... Les livres et les méthodes d'apprentissage se sont multipliés, dans le but de la rendre plus accessible à tous, elle est souvent réduite à un minimum d'informations. Il ne faut pas pour autant mutiler sa complexité, son caractère original et ses valeurs culturelles. La rumba est un art à part entière et un signe particulier cubain.

Voici ce que propose Horacio « el negro » Hernandez (batteur virtuose cubain, vivant aux USA) dans son livre¹³ (cf annexes P.44) : jouer la clave mais en changeant la subdivision de la pulsation à la blanche, soit en quatre croches, soit en un triolet, en permutant ce concept, dans tous les sens à chaque fois, il évoque une certaine d'élasticité rythmique. Ceci nous donne une idée pédagogique de l'apprentissage de la clave dans le contexte d'un conservatoire, mais les percussionnistes rumberos, ont pour la plupart appris de bouche à oreille, dans la rue ou dans les solares, en pratiquant cette musique de manière orale, familiale et traditionnelle. Leur apprentissage s'est effectué par l'expérience du jeu collectif et l'assimilation, sans qu'ils se posent la question du binaire ou du ternaire. Cette question ne se pose qu'à partir du moment où l'on écrit les rythmes.

Mes deux récents voyages à Cuba en 2012 m'ont permis d'avoir plus d'assurance, à pratiquer et à enseigner cette musique. Je pense qu'il doit y avoir des aller retour entre toutes ces différentes manières de faire pour enseigner les percussions cubaine en France. Aussi, la rumba représente un formidable enjeu, une réserve pédagogique pour tenter d'enseigner par l'expérience du jeu et la pratique collective...

F) La clave donne du sens musical aux autres rythmes.

D'après Alberto Villareal que je connais depuis 2003, directeur musical du Conjunto National de Cuba, la Clave est un moyen d'apprendre à jouer de la musique, un moyen d'étudier, et de ressentir le rythme de toutes les musiques. Il me raconte dans une interview (que j'ai faite chez lui en Avril 2012 à la Havane) :

« Avec la clave, principalement à Cuba, tout ce qui concerne les percussions, tout, nécessite la clave, pour pouvoir étudier, pour pouvoir apprendre, pour chercher le cœur, le sens de la musique... et ça c'est vrai dans la vie d'un musicien... j'ai travaillé avec

¹³ Horacio « El Negro » Hernandez, *Conversation in the clave*, 2000, Miami, Warner Bross, publication.

des musiciens en France, de très bons, de très très bons musiciens, mais quand est arrivé le moment de la clave,..., (rires), ils se sont laissés « embarquer » pour avoir la clave, ils se trompent en jouant la clave alors que la musique en France contient elle aussi la clave,...par ce que moi je l'ai cherchée et je l'ai trouvée,... et je leur ai donné la clave dans la musique de France, les musiciens de France se sont mis à s'élever plus haut dans leur manière de jouer, parce qu'ils ont cherché le sens (rythmique) où il était,...on ne peut pas jouer froid, quand la clave te sort, tu ne peux pas jouer froid dans la musique, ça joue avec le cœur, ça joue avec du sens ...ça joue avec le sens de la personne... et le sens de la personne est la clave...et toute musique à sa clave pour chercher les temps, (...) il faut la ressentir pas forcément l'écrire,... »

Il me chante une clave en tenant deux pulsations. Il évoque deux temps forts, un au début de clave et un intermédiaire au milieu. Nous continuons à parler des différentes claves, il m'affirme que la clave rumba (clave negra) est quasiment la même que la 6/8 (clave africaine), mais que la 6/8 est la première à être rentrée à Cuba, et que la clave son (clave blanca) est arrivée encore après avec la musique populaire, le métissage avec la guitare espagnole...Comment comprendre les concepts de « chaud » et de « froid » dans le langage d'Alberto Villareal ?

rumba clave in duple-pulse and triple-pulse structures



14

Pour ma part, il s'agit d'aborder la clave par le balancement du corps d'un pied sur l'autre et par empirisme musical, tenter de faire sonner la clave par rapport à cette danse, basée sur quatre pulsation (blanches) au maximum, (voire sur deux pulsations comme Alberto (ronde). Surtout ne pas se référer à un débit de croches ou bien de doubles croches, car il n'y a pas une seule et même manière de faire la clave, mais plutôt autant de manières de faire que de personnes qui la jouent.¹⁵ Les logiciels de son nous permettent de visualiser les différents placements des cinq coups de la clave rumba en fonction de plusieurs exemples de musiques cubaines. Parfois binaire, parfois ternaire, parfois entre les deux, nous sommes ici aux limites de l'écriture, il faudrait alors faire des huitièmes de soupirs pointés, pour exprimer ces micro-variations de tempo transitoires à l'intérieur du cycle d'une seule clave. La clave ne se joue surtout pas comme elle s'écrit, la clave ne s'écrit pas, elle se ressent. C'est ce que je retiens du discours d'Alberto Villareal, il n'est pas possible de jouer « froid » si on ressent la clave. Je pense que parfois certaine interprétation de morceau qui devrait être joué de manière passionnée (« chaud »), ne le sont pas, car l'aspect rythmique est pris dans cette froideur qui traverse leur mise en musique. On ressent alors cette manière glaciale d'exécuter techniquement parfaite mais qui ne dégage ni aucun sentiment, ni les inflexions qui donneraient de la vie à une pièce.

14 http://en.wikipedia.org/wiki/Cuban_Rumba

15 Cf. annexe P.36: Rumba Clave, An Illustrated Analysis de James DESJARLAIS

Donc comment parvenir à transmettre, ce qu'il y a d'«agogique » , terme qui vient plutôt du classique mais qui par glissement lexical pourrait très bien définir la manière de jouer la clave à la cubaine.

« L'agogique (néologisme de l'Allemand agogik proposé en 1884 par Hugo Riemann) désigne les légères modifications de rythme ou de tempo dans l'interprétation d'un morceau de musique de manière transitoire, en opposition à une exécution exacte et mécanique. L'agogique peut être une accélération, un ralentissement, une césure rythmique au sein d'un morceau. Elle est par conséquent une part importante de l'interprétation. Par extension, le terme s'applique à « la théorie du mouvement dans l'exécution musicale »¹⁶

G) Autres réflexions et ressources pédagogiques des percussions cubaines.

Par exemple le chekere (qui est cet instrument constitué d'une gourde « calebasse » recouverte d'un filet perlé), permet d'apprendre à ressentir la pulsation avec une préparation du geste, c'est à dire que pour en jouer sur le premier temps, (temps fort de la clave dont me parlait Alberto Villareal), on devra d'abord soulever l'instrument sur la levée en anticipant la pulsation prochaine : ce qui produit déjà un son un peu moins fort que le suivant mais qui est bien présent, on entend la préparation du temps suivant. Cette anticipation du geste est comme la respiration nécessaire aux joueurs d'instruments à vent. Bien que le chekere soit souvent mal considéré : (par les élèves percussionnistes et aussi les autres musiciens en général, l'instrument étant classé dans les percussions dites « mineures »), il détient pourtant une ressource pédagogique « inespérée », pour l'apprentissage simple de la pulsation, du fait qu'il demande une respiration, une préparation, une anticipation dans le geste musical. Pour les élèves plus avancés, par exemple jouer la partie de Tres dos, en tenant la clave est un des objectifs à atteindre, car la complexité de la polyrythmie est un vrai challenge d'apprentissage. La diversité des parties de percussions en font un support ouvert à tous et à différentes techniques de jeu... La rumba est un art à part entière et un signe particulier cubain. Il ne faut pas pour autant mutiler sa complexité, son caractère original et ses valeurs culturelles. Il s'agit donc de l'apprendre dans sa globalité et de ne pas oublier le lien avec la danse.

La « Diana ». D'où vient ce terme ? Je le relie à la manière d'annoncer la tonalité du morceau avant de le chanter, comme le font les chanteurs de flamenco en Espagne. La question est de savoir s'il y a une correspondance avec la Diane du tambour Napoléonien. J'essaye ici de faire une transition, et de relier les mondes entre celui de la percussion cubaine et le tambour d'ornement que je pratique sur le territoire de Saint Laurent de Chamousset...

« Le Yambu (style de rumba cubaine) débute par une assez longue introduction appelée «diana », appel de tambour et arpèges de voix, à l'imitation des sonneries militaires clairon-caisse roulante et également souvenir du lalao des [gitans](#)

16 Site : <http://patrick.saintjean.free.fr/PACS/Bibliographie/InterfacesMusicalesAM08.html>

d'Andalousie. Puis, le "gallo" (le coq) chante une décima, forme poétique issue du romance andalou, dix vers octosyllabiques,... »¹⁷

La diane était sous l'antiqué, une sorte de réveil matin pour les troupes dans les camps romains. Sonnerie déjà pratiquée pour annoncer le point du jour, elle deviendra ensuite le signal pour se mettre sous les armes au moment de l'ouverture des portes des châteaux fortifiés du Moyen Age... Elle est avec le rigodon, le réveil au bivouac sous Napoléon 1er. La Diana, ce mot que l'on retrouve donc de manière insolite et métissée dans la rumba, est comme une recomposition linguistique façonnée par le brassage culturel de l'histoire de Cuba.

*« En anthropologie, la **transculturation** désigne le processus par lequel une communauté emprunte certains matériaux à la culture majoritaire pour se les approprier et les refaçonner à son propre usage. Ce processus concerne par exemple les rapports entre communauté régionale et nationale, entre communauté marginale et dominante, minoritaire et majoritaire, subordonnée et dominante, etc. Le concept de transculturation s'oppose à celui d'acculturation qui est plus ancien, et qui désigne l'absorption de la minorité par la culture dominante. Le terme de transculturation, développé notamment par l'ethnologue et anthropologue cubain Fernando Ortiz, permet au contraire de mettre l'accent sur le processus de transformation des deux groupes au contact l'un de l'autre en soulignant les aspects créatifs que cela comporte. Une illustration de ce processus est donnée par le créole haïtien, résultat des croisements de langues africaines et des mots empruntés principalement à la langue française (y compris aux dialectes régionaux de France). »*¹⁸

Est-il possible d'enseigner la musique sans être dans ce processus de transculturation ? Constamment influencé par différents modèles et différentes manières de faire, l'enseignant en musique doit-il se risquer à accepter ces différents « courants culturels » pour parfaire sa démarche, ou au contraire doit-il refuser tout apport extérieur à sa culture d'origine ? C'est précisément le sujet de la deuxième partie de ce mémoire.

17 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rumba>

18 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Transculturation>

II] ENSEIGNEMENT SPECIALISE DE LA MUSIQUE

A) Différentes manières d'enseigner la musique

Bien sûr à Cuba il y a un système de conservatoire très organisé, avec un fort niveau d'enseignement, car la musique fait partie de la fierté nationale, elle représente officiellement la nation cubaine vers l'extérieur de l'île. La musique classique est donc enseignée de manière tout à fait académique, très comparable avec les écoles Russes, Américaines, Japonaises, Chinoises, Françaises, Allemandes etc... Mais dans le même temps il y a aussi, d'un côté la musique traditionnelle (rumba, conga, son montuno, changui, punto cubano...), de l'autre la musique sacrée des religions africaines (santeria, abakua, palo congo, arara...). Désormais en écoles de musique à Cuba, tout est abordé, or ces musiques traditionnelles se transmettent en général surtout par l'oralité. Mais ces deux modèles ne s'opposent pas à Cuba, au contraire ils se complètent entre eux. Les musiciens sont parfois les mêmes personnes et cela leur donnent plusieurs entrées pour apprendre à jouer dans différents styles de musiques, d'esthétiques. Ces musiciens profitent alors simultanément de plusieurs modèles d'enseignements... le modèle académique et le modèle traditionnel : cela produit parfois d'excellents musiciens cubains capables d'être à l'aise dans toutes sortes de contextes musicaux et d'esthétiques musicales.

Lors de mon voyage en Avril 2012, à l'inverse, j'ai rencontré Indhira une jeune hautboïste diplômée (graduée selon l'expression cubaine) de l'Institut Supérieur des Arts (ISA) de la Havane. Elle m'expliqua qu'elle est incapable de jouer à l'oreille et qu'elle n'a pas la culture traditionnelle. Elle ne sait pas grand chose de la clave et de la percussion. Elle semblait désolée de ce constat et du cloisonnement de son parcours d'enseignement musical à Cuba.

Ce même jour nous étions aux côtés de mon ami Lucumi (Michaël Ferrera Duarte), âgé aujourd'hui de 28 ans, jeune figure de la culture traditionnelle cubaine. Il est le héros du court métrage de Tony Gatlif, « *Lucumi le rumbero de Cuba* »¹⁹. Il a appris les percussions avec les plus grands maîtres du pays (Tata Guines, Maximino Duquesne, Mario « aspirina » Jauregui, ...) sans jamais aller au conservatoire. Voilà donc aussi des écarts d'apprentissage, de cultures, de catégories sociales, de manières d'« avoir été enseigné » que nous pouvons observer Outre Atlantique. Car transposé sur notre propre culture de l'enseignement en France, cela peut nous expliquer les différences entre ceux qui ont appris au conservatoire, ou bien dans leur garage, ou bien encore en jouant dans « les bals populaires »...

19 Extrait du court métrage de Tony Gatlif de 26 min. sorti en 1995
<http://www.youtube.com/watch?v=Q3-VYIAKGWI>

B) La prise de risque pour aller plus loin

« Nul ne sait nager vraiment avant d'avoir traversé seul, un fleuve large et impétueux ou un détroit, un bras de mer agités. Il n'y a que du sol dans une piscine, territoire pour piétons en foule. Partez, plongez. Après avoir laissé le rivage, vous demeurez quelque temps beaucoup plus près de lui que de l'autre, en face, au moins assez pour que le corps s'adonne au calcul et se dise silencieusement qu'il peut toujours revenir. Jusqu'à un certain seuil, vous gardez cette sécurité : autant dire que vous n'avez rien quitté. De l'autre côté de l'aventure, le pied espère en l'approche, dès qu'il a franchi un second seuil : vous vous trouvez assez voisin de la berge pour vous dire arrivé. »²⁰

Cette métaphore filée de Michel Serre pourrait se transposer à la relation éducative, ou à l'élève qui étudie la musique mais aussi au professeur qui ne peut faire autrement que de tenter d'améliorer son savoir faire et donc de traverser les courants pédagogiques à la nage...

La prise de risque dans l'enseignement de la musique est-elle envisageable ? Le risque est étroitement lié à la relation, il peut l'intensifier ou au contraire la désorganiser. Les vertus éducatives et pédagogiques qu'il peut susciter, n'ont de sens qu'à condition de porter un regard réflexif, sur le choix de prendre un risque et d'éviter de le soumettre à une culture inconditionnelle du risque. C'est pourquoi il est difficile à définir, mais son ambiguïté et sa complexité en font une notion contenant pour nous un fort potentiel de réflexion. Dès lors, comment accepter la prise de risque dans un projet pédagogique ? Comment une telle notion peut être reliée à la pratique musicale et à l'enseignement de la musique ? Est-t-il possible d'enseigner la musique cubaine sans prendre de risque ? Comment travailler conjointement avec une équipe de collègues, avec des associations musicales sur le terrain ? Comment se positionner et objectiver son propre rôle au sein d'une structure type école de musique municipale sur territoire ? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage ?

Le risque peut provoquer de l'inquiétude et s'opposer à la pédagogie qui se doit normalement d'être du côté de la bienveillance et de la sécurisation des apprentissages. Les attitudes par rapport au risque dans la musique sont contrastées, d'une part parce qu'il peut traduire une impuissance à maîtriser l'action et d'autre part parce qu'il peut stimuler l'action et donner l'impression d'innovation et de légitimité des apprentissages. Ces ambivalences ne sont pas surprenantes si on considère la subjectivité de la relation éducative et musicale. L'incertitude, la responsabilité et l'anticipation expriment ainsi la notion de risque...Tâche ambitieuse si l'on considère l'ensemble des publications sur le sujet de l'enseignement musical. Mais il semble nécessaire que notre profession puisse parfois se remettre en question sur elle même et qu'elle se prête à une introspection ; une fine analyse de sa pratique. Après un bref retour étymologique sur cette notion de risque, il s'agira de montrer dans un premier temps qu'enseigner les percussions cubaines en milieu rural n'est pas chose évidente et qu'il s'agit de « se jeter à l'eau ».

Revenons au mot « risque », entre autre, il signifie « couper » mais aussi « écueil ». Voici l'étymologie qu'en donne le Littré :

20 Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, 1992, Gallimard, P.25

« Espagn. riesgo ; ital. risico, risco ; lat. du moyen âge, risicus, risigus. Diez le tire de l'espagn. risco, écueil, rocher escarpé, et risco, du lat. resecare, couper, appuyant cette étymologie sur ce que, dans le provençal moderne, rezegue veut dire danger et rezega couper, et que dans le dialecte de Milan resegà signifie scie et danger. »

Certains travaux étymologiques sur le mot «risque» et ses origines, nous apprennent qu'il proviendrait peut-être du Grec Byzantin « rhizikon » signifiant « *solde gagnée par chance par un soldat de fortune* ». ²¹ En langue arabe, il y a aussi un mot qui se prononce de la même manière « er risq », qui signifie littéralement la subsistance offerte par Dieu, soit la part quotidienne attribuée à chacun par Allah (swt). On pourrait penser que le mot italien serait alors venu des nombreux échanges commerciaux de la Méditerranée avec les Arabes. Mais il n'en reste pas moins que l'origine de ce mot est particulièrement incertaine... relativement récente et très appropriée à notre époque.

Aujourd'hui dans le sens commun, le « risque » est tout de suite pensé de manière négative. Ordinairement, le « risque » est perçu comme le péril devant lequel nous devons nous prémunir et avoir peur. C'est un danger probable dans sa définition actuelle. Mais en recherchant un peu plus loin dans l'histoire étymologique de ce mot, apparu dans la langue française en 1630 (risque), et en 1577 (risquer) force est de constater que le risque est aussi parfois positif.

Lorsqu'il est bien calculé, il peut devenir un investissement sur l'avenir : prendre des risques c'est aussi en attendre un retour de richesse en contre partie, faire une sorte de pari sur le futur... Par exemple, on peut penser que les « bébés nageurs » auront moins peur de l'eau, et qu'ils apprendront à nager plus facilement parce qu'ils auront eu cette expérience précoce de l'eau et de l'immersion. D'ailleurs, n'étaient-ils pas dans l'eau déjà avant leur naissance ? Ce qui fut considéré « hier » comme un risque est aujourd'hui pensé comme un moyen de se familiariser avec l'environnement aquatique. Je pense ici au fait de laisser un nourrisson mettre la tête sous l'eau quelques secondes, celui-ci n'en sera pas traumatisé pour autant si nous sommes à ses côtés pour le rattraper. Le risque est en rapport avec l'action (qu'elle soit positive ou négative) mais il contient le mouvement et son éventuel dénouement, (heureux ou malheureux...) Par transposition, il est intéressant de voir que la question du « risque de l'immersion dans la musique » pourra donc devenir un moyen de faire progresser un élève dans son apprentissage.

*« Se jeter à l'eau, c'est donc, en termes bergsoniens, pousser l'intelligence hors de chez elle ; dans le langage de ce que nous appelons aujourd'hui les « sciences de l'éducation », se jeter à l'eau prend un sens pratique fondé sur une confiance primordiale en ses propres capacités à expérimenter. »*²²

Prendre le risque de ne pas faire toujours de la même manière avec les mêmes élèves, changer les dispositifs, changer le sens et les situations musicales, varier les

21 Laurent MAGNE, *Histoire sémantique du risque et de ses corrélats : suivre le fil d'Ariane étymologique et historique d'un mot clé du management contemporain*, Doctorant en sciences de gestion, DRM -CREFIGE, Université Paris Dauphine

22 Noémi Lefebvre, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », *Enseigner la musique N°9 et 10*, 2007, Cahier de recherche du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon

esthétiques... Pour le professeur, « se risquer » par exemple à jouer d'un autre instrument que celui que l'on enseigne, pour se mettre soi-même dans la position de celui qui apprend, celui qui fait avec l'Autre et qui n'a pas peur du risque de ne pas savoir... « Se risquer », c'est « réintroduire du doute » là où souvent nous sommes sûrs de nos méthodes d'apprentissage. Là où la routine a déjà commencé son travail de sape et d'érosion dans un quotidien parfois répétitif. La démarche de « se risquer à de nouvelles pratiques » peut alors être bénéfique à tous. Comment sortir de la maîtrise et du confort ?

Par exemple en considérant que le professeur ne sait pas tout (ni de la musique, ni de son métier, ni de la relation pédagogique). Le professeur doit être capable d'envisager l'acte éducatif comme étant réciproque, il apprend son métier au fur et à mesure qu'il l'exerce avec les élèves. Il devient dans ce sens là un apprenant. Apprendre c'est aussi risquer de ne pas savoir, c'est risquer l'erreur. (« C'est en se trompant que l'on apprend »). Encore faut-il avoir ce goût pour l'aventure du savoir-faire, du savoir être avec l'Autre, cette soif de comprendre la « situation », cette motivation pour la rencontre avec l'Autre, dans la relation... Apprendre c'est sans doute se séparer de ses anciennes croyances, ses anciennes références, pour en investir de nouvelles. Le risque ou plutôt « se risquer dans sa pratique » serait alors considéré comme un « levier d'apprentissage », un outil pour décloisonner les manières de faire qui sont souvent très codifiées et historiquement institutionnalisées. « L'Habitus » du professeur de musique comprend aussi bien sa manière d'enseigner, que son obligation de réussir, de présenter ses élèves lors des auditions, ou des spectacles de fin d'année, de leur faire passer des niveaux de cycle, sous entendu qu'en fin de premier cycle tout élève doit être capable de jouer tel ou tel morceau etc...

« L'agent social pour Bourdieu, agit parce qu'il est agi, sans le savoir, par un système d'habitus, c'est-à-dire un système de dispositions à agir, percevoir, sentir et penser d'une certaine façon, intériorisées et incorporées par les individus au cours de leur histoire. Cet habitus se manifeste par le "sens pratique", c'est-à-dire l'aptitude à se mouvoir, à agir et à s'orienter selon la position occupée dans l'espace social et selon la logique propre au champ et à la situation dans lesquels on est impliqué. Tout cela se fait sans recours à la réflexion consciente, grâce aux dispositions acquises fonctionnant comme des automatismes. »²³.

Prendre des risques dans sa manière de jouer et dans sa manière d'enseigner la musique (par exemple : l'improvisation), c'est prendre la posture d'un funambule qui arrive à se déplacer sur un fil, dans une sorte d'urgence pour ne pas tomber, tout en restant mobile. Face au danger, le funambule continue son parcours et déploie une somme impressionnante de stratégies pour conserver son équilibre... Il n'est ni paralysé, ni téméraire face à une situation risquée.

Voilà donc une façon originale de concevoir le métier de professeur de musique, (mais aussi celui de musicien) ; se positionner en décalage et en distanciation par rapport à son propre « Habitus ». Ceci peut paraître déstabilisant et demande aussi une certaine objectivation des enjeux de l'enseignement, et d'avoir conscience de son propre « Habitus ». Il s'agit de se risquer devant ses collègues, devant les élèves, devant les

23 Source : <http://www.barbier-rd.nom.fr/violencesymbolique.html>

parents d'élèves, devant soi-même... C'est la part qui nous revient en tant que professeur de musique. Mais l'enseignant est aussi un individu qui peut vivre des aléas de son côté, il se doit de garder une ligne de conduite bienveillante dans sa tâche éducative pour laquelle il est payé...et pourtant ne pas prendre le risque de « dégouter » ses élèves de la pratique de la musique.

C) De l'exigence à l'humiliation

En Décembre 2010, une situation m'a choqué lors de mes observations en école de musique. Le cours de violon se termine avec deux débutants, lorsque j'entre dans la salle relativement petite ; sont déjà présents deux parents d'élèves, qui attendent leurs progéniture, tout en assistant au cours. Le professeur paraît âgé entre 55 et 60 ans, il est expérimenté, semble avoir pris ses manières de faire et ses habitudes depuis longtemps. Il a un accent, peut-être italien, (ou autre), il accompagne ces deux élèves débutants au piano. C'est un duo sur l'air de « A vous dirai-je maman ». Le professeur semble très exigeant, mais il est souriant et très actif, il donne une multitude d'informations techniques pour la construction du son et la justesse du violon. Il a un côté sympathique. Les deux jeunes débutants eux finissent leurs cours, sans trop prendre la parole, sauf s'ils sont invités à le faire par le professeur : « tu es fatigué ? », « assieds toi ! », « As-tu travaillé ton morceau ? ». L'élève dit : « oui ». L'élève suivant arrive dans la salle, qui se vide du cours précédent, nous ne sommes plus que trois à observer, l'élève âgée de 11ans et le professeur de violon. L'ambiance change.

Le professeur nous présente son élève, il annonce qu'elle est en quatrième année de violon, que c'est une bonne élève : « elle est capable de jouer bien mieux encore » et il en est convaincu... Le cours commence par l'exercice préparatoire N°21. Le Professeur donne une petite tape sur le ventre de l'élève à l'aide de son propre archet et lui explique : « Lèves ton violon, pas le ventre ! Pars du talon, lève violon ! Tu ne fais pas assez cet exercice ! Tout archet moitié moitié, pas loin. » L'élève ne dit mot et essaie d'adopter la position demandée... Le professeur reprend : « sur l'épaule le violon, lève violon, lève violon... ! » Il remet en place les doigts de l'élève et relève lui même la position globale de l'élève, qui ne bouge plus et se laisse gentiment faire sans rechigner, ni vraiment participer non plus... « Lève violon, sois active ! » demande de plus en plus expressément le professeur, tout en montant le ton de la voix. L'élève commence enfin à jouer son morceau qui est un boléro, elle joue en s'appliquant le plus possible, la justesse n'est pas toujours là, mais on sent déjà une petite musicienne qui fait tout ce qu'elle peut...

La situation devient oppressante, pour l'élève qui reçoit des invectives accompagnées de petits coups d'archet de la part du professeur, visant à parfaire la position de la violoniste. Le visage de l'élève commence à se fermer et son regard est mouillé... Plus de 35 fois, l'injonction : « lève violon ! » dans une demi-heure de cours, c'est comme une phrase réflexe qui atteint un tel niveau de répétition que cela devient banal et sans aucun effet sur l'élève. Le comportement du professeur a changé étrangement, son débit s'est accéléré, on le sent énervé.

La question est de savoir, s'il en rajoute un peu plus, du fait de ma présence (démonstration), ou si au contraire, il tente de contenir sa colère face à mon regard croisé

d'étudiant au Cefedem ? (contrôle extérieur) Question qui n'aura pas de réponse car je n'ai pas pu en discuter avec lui.

*« Par bonheur, ce qu'on appelle les « perturbations » dues à l'existence de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique et **non** – comme on le croit couramment – un fâcheux contretemps dont la meilleure façon de se débarrasser est de l'escamoter »²⁴*

En tout cas, l'élève n'arrive plus à se concentrer, commence à pleurer à chaudes larmes, elle se sent attristée par la situation et ma présence ne fait qu'en rajouter un peu plus. C'est du moins ce que j'ai ressenti ; une humiliation ! Soit l'élève passera les étapes techniques et les positions académiques du violoniste pour continuer la musique à haut niveau dans la musique professionnelle classique (intégration dans un orchestre symphonique). Soit elle arrêtera la pratique musicale face à la souffrance qu'elle aura vécu lors de son apprentissage. Personne ne peut le dire vraiment. Peut-être qu'elle tentera de faire un autre genre musical, musique traditionnelle irlandaise, ou bien jazz ou rock symphonique...mais cela paraît peu probable avec de telles techniques d'enseignement, qui paraissent d'un autre temps.

L'enseignement de la musique peut-il se résumer à un apprentissage technique ou à une position académique ?

Y-a-t-il une autre alternative pour apprendre le violon ?

Que dire de la position du violon dans la musique orientale ou klezmer ?

Qu'est-ce qui permet à un professeur d'agir de la sorte avec son élève ?

(coups d'archet)

Est-ce son propre parcours, son passé, son ambition vis à vis de son élève qui se reproduit ?

Ou simplement est-ce par culture et tradition ?

Ce cours est vraiment caricatural et c'est la seule et unique fois que j'ai vu ça. Pour un débutant il est important d'être dans une relation assez dirigiste tout au moins au départ, mais ceci doit évoluer très vite vers une relation de conseiller pédagogique. Nos élèves ne sont pas des « rats de laboratoire » comme ceux de Skinner répondant à des stimuli, obtenant ou pas des récompenses, par des renforcements discriminatoires. Même si parfois ces méthodes peuvent donner d'énormes résultats, il semble important d'attribuer à l'Autre de la subjectivité, de l'inconscient et de la liberté de créer par soi-même ; lui offrir de l'espace pour qu'il puisse se construire... J'ai pu heureusement observer d'autres cours où les objectifs sont aussi d'atteindre des hauts niveaux de technicité tout en restant dans une dimension plus musicale et moins dans le dressage. Certains professeurs utilisent beaucoup plus le support de la relation avec l'autre pour l'emmener vers une émancipation, une autonomie musicale.

24 Georges Devereux, *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, 1980, P.30

D) Autre exemple de situation de cours

Il s'agit là d'un cours de percussions, qui sans qu'il soit de type traditionnel est plutôt créatif. Premièrement le professeur propose un échauffement corporel, tout le monde est assis dans la pièce, en forme de demi cercle. Ta...kitaki...takita, ...etc. Les élèves (cours collectif) doivent se frotter les mains en répétant les onomatopées. Il y a ensuite des changements dans la manière de faire ce rythme avec les mains, les cuisses, le chant... L'échauffement continue avec une sorte de chaîne entre les élèves, c'est à dire que le premier chante et fait le rythme seul puis passe le relais à son voisin qui en fait de même etc...La préparation corporelle se termine.

Ensuite un élève va inventer un rythme sur un cajon et les autres doivent le reproduire. Dans un deuxième temps, un second élève va chercher un accompagnement qu'il invente à son tour sur la proposition du premier élève, tout le monde doit « repiquer » l'invention de chacun et revient sur son rythme de base etc... Ainsi se construit une polyrythmie à plusieurs où chacun s'essaye à l'inventivité de l'autre, tout en ayant une part à la création collective. (écoute, respect de l'autre, investissement personnel...Autant de valeurs qui sont sous-jacentes ou clairement exprimées par le professeur lors du cours) Le support est donc le groupe et l'expérimentation collective. Les valeurs de ce cours sont la découverte, l'intuition, la spontanéité, l'imagination. Les objectifs sont centrés sur le fait de jouer ce que l'on chante auparavant. Le support est la création, le chant et le corporel. Le langage musical est donc proposé de manière orale et fait appel à la mémoire. Ce type d'enseignement mise sur la globalité du sens musical. L'acquisition du savoir musical s'effectue par une assimilation orale, et par l'expérience du jeu.

E) Évidence du cours « idéal » qui n'existe pas.

Voici donc deux situations de cours bien différentes que j'ai choisi de rapporter, pour en dégager volontairement des contrastes entre les façons de faire. J'ai vu aussi des situations de cours moins tranchées avec un déroulement plus routinier. Il n'y a pas une seule solution, tout dépend des objectifs que l'on se fixe au départ. Mon idée première est de faire entendre qu'il y a mille et une façon de faire de la musique, et autant pour la transmettre. Si je pense avoir compris quelque chose de mon parcours, c'est bien que la définition même de la culture est multiple et qu'elle ne peut plus se contenter des « grands classiques » comme auparavant. Elle n'a d'autre choix que de s'ouvrir au Monde et aux autres cultures en métissant les approches... Pour moi, la pratique des percussions cubaines agit comme un outil me permettant de me « décentrer », mais aussi de quitter une vision « ethnocentrée » de l'enseignement spécialisé de la musique. C'est ce que j'appellerai le « risque nécessaire à prendre pour enseigner », ou plutôt « se risquer à enseigner de manière différentes ». D'un autre côté, placer un élève débutant tout de suite dans le sens pratique de la musique peut paraître tout aussi risqué, car cela peut avoir un effet de sidération sur lui : « Non ! Ça ! Moi, je ne connais pas, je n'y arriverai pas ! »

En fonction de l'élève, comment trouver alors la bonne distance, entre une immersion dans le sens musical (sens pratique du jeu : la « jouerie » diront certains, la pratique collective,...) et l'élémentarisation de la musique (théorisation, apprentissage du code écrit) ?

Précisément, il s'agit au final de retrouver dans l'enseignement, cette globalité de la musique et cette totalité du phénomène musical, ni trop loin, ni trop proche de ce que l'apprenant est déjà capable de faire sonner. Personnellement j'utilise le support écrit lorsque il s'agit d'apprendre un morceau complet de batterie, pour libérer la mémoire. Par contre je garde l'oralité pour l'apprentissage de rythme de congas. Il s'agit de faire vivre la culture cubaine dans le cadre de l'école de musique. Je fais aussi faire un peu de technique de caisse claire à chaque élève, ne serait-ce que pour savoir que cela existe. Ensuite, j'essaie de voir si l'élève comprend l'intérêt de travailler la technique de caisse claire, pour continuer et adapter le contenu des cours suivants. Dans une méthode de batterie assez récente, les exercices de caisse claire se trouvent à la fin de l'ouvrage ; c'est pour moi, un indice révélateur de modernité, dans la conception de l'enseignement de la batterie. Avant les méthodes proposaient des études techniques de caisse claire avant de jouer l'ensemble de la batterie, comme si il fallait d'abord faire un an ou deux de caisse claire, avant de pouvoir espérer une charleston, puis une grosse caisse... J'essaie au contraire d'aborder la batterie dans sa globalité, ce qui pose d'emblée la question de la coordination corporelle.

Je passe alors par des jeux de percussions corporelles, des chants pour les rythmes, les claves, etc... pour faire réaliser à mes élèves que la musique est de partout et qu'il suffit parfois de l'imaginer pour la pratiquer sans forcément avoir une batterie avec soi. C'est compliqué de faire comprendre que pour bien jouer de la batterie et les percussions, il faut revenir à un rythme aussi basique que la pulsation ou bien la clave. De temps à autre l'élève peut faire un rejet en disant que c'est trop simple de jouer la clave ; alors que pour moi c'est un des grands enseignements de la culture cubaine, il y a autant de manières de jouer la clave que de personnes qui s'y essaient... autant de perception de la pulsation que d'esthétiques différentes en musique...

En conclusion, « il n'y a de culture que de vécu », vieil adage qui accompagne ma réflexion sur l'enseignement, c'est à dire que si l'élève ressent et vit du sens musical dans son cours, il y a de fortes chances pour qu'il se prenne au jeu d'étudier par lui-même la musique. Si nous admettons « qu'il n'y a de culture que de vécu », alors « il n'y a de musique que de musiques vécues. » Ceci reste un pari sur l'avenir qu'il faut sans cesse étayer dans le quotidien, par des dispositifs renouvelés, complémentaires et inventifs.

III] TERRAIN ET TERRITOIRE :

A) Prise de risque dans l'enseignement spécialisé de la musique

« Je commence toujours mes interventions en parlant de mon arbre. Cet arbre est constitué d'une part de ses racines, le passé, et diverses branches autour d'un tronc commun : le social, le culturel, l'économie, le sport, l'agriculture. Il faut que toutes ces branches poussent ensemble, car c'est là que se joue l'équilibre de la Communauté de Communes : une branche qui manque ou qui meurt, et c'est l'ensemble du tissu social qui en pâtit ou périlite. Le postulat de départ reposait sur une prise de position ferme de notre président : on ne peut pas vivre sans culture. Cela nous a conduit à instituer une commission culturelle, pour que les élus puissent échanger entre eux ; ce fut la première créée dans le Rhône. Cette « branche » culturelle regroupe les secteurs du théâtre, des bibliothèques, de l'histoire, de l'université pour tous. Et celui de la musique. »²⁵

A l'école de musique, là où habituellement la culture écrite reste une forme de transmission privilégiée, il existe des exceptions. L'école dans laquelle je travaille a pris la décision, il y a déjà 8 ans déjà, de ne plus proposer de cours de formation musicale sous forme de cours magistral. En effet la pédagogie de groupe et les pratiques collectives y sont privilégiées. Les apprentissages sur partitions se font lors d'un cours de pratique collective, où chacun a l'obligation de venir une fois par semaine, pour faire de la musique à plusieurs, en montant des morceaux, tous instruments confondus. Mais, le cours de formation musicale ou de solfège n'existe plus en tant que tel dans notre structure. Ceci a été décidé au niveau de l'institution elle-même, de manière collégiale. « Comment est-ce possible ? » : diront certains, « une école de musique sans cours de formation musicale ? Quoi ? Plus de cours de solfège ? » C'est un risque que nous revendiquons dans le sens où nous ne cherchons pas exclusivement, à former des musiciens professionnels « classiques », avec l'objectif qu'ils alimentent plus tard les orchestres symphoniques régionaux. Le but est plutôt de faire de la musique avec l'idée de développer un territoire culturel dans un secteur rural. C'est grâce à M. Gilbert Dussuyer que l'école de musique a vu le jour dans les années 1993-1994, avec une idéologie que l'économie passe aussi par le culturel. C'est à dire que pour attirer de nouveaux habitants sur le canton des 14 communes, Chamousset en Lyonnais, il fallait proposer certes des emplois (hôtel d'entreprise, zone franche, aide financière à la création d'entreprises, etc...) mais aussi proposer une véritable infrastructure culturelle permettant la création d'un réseau de bibliothèques, de crèche, d'école de musique...

25 Interview Gilbert DUSSUYER « Saint Laurent de Chamousset : un projet à l'échelle d'un canton rural », in « Enseigner la musique N°6 et 7 », Lyon, 2004, CEFEDM Rhône Alpes et CNSMD de Lyon, P. 327

Les expériences d'orchestres à l'école, menées sur la même classe d'enfants, pendant trois ou quatre ans ont donné de très bons résultats. A ce propos, c'est justement ce qui a provoqué l'arrêt des cours magistraux de formation musicale. Les orchestres à l'école se sont mis à « sonner » musicalement, plus que certains groupes de l'école de musique. Ce phénomène étonnant, de constater que les groupes scolaires se sont mis à jouer de manière plus homogène que les groupes d'enfants inscrits en école de musique, a réinterrogé toute une manière de faire l'enseignement et de penser les objectifs d'apprentissage.

Certes, les exigences ne sont pas les mêmes, les objectifs de réalisations ne sont pas équivalents, car le répertoire et les difficultés techniques sont plutôt réservés aux groupes d'élèves de l'école de musique. Mais ceci a fait réfléchir l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'époque, qui comportait des professeurs de formation musicale. Ce fut à eux de prendre cette décision courageuse, ce risque de ne plus concevoir leur mission de la même manière et d'inventer une pédagogie métissée de l'ancien modèle et du nouveau. La pratique collective venait de naître, avec ses changements de perspectives et sa réorganisation. Aujourd'hui, il reste encore quelques élèves au sein de l'école qui ont connu l'ancien régime, les cours de formation musicale et les pratiques collectives actuelles... Pour eux lorsqu'on les interviewe, il est clair qu'ils préfèrent le nouveau système, car il fait coexister le fait de pratiquer à plusieurs, d'apprendre par l'expérience du jeu, aussi bien que par la théorie d'une partition et l'apprentissage du code écrit. Pour les nouveaux élèves qui arrivent dans l'école, certains rechignent à venir en pratique collective, considérant ce temps comme pénible, demandant de la concentration, de l'écoute, du respect du silence, de l'acceptation de l'autre et la confrontation aux autres instruments... Ils n'ont sans doute aucune idée des anciens cours de formation musicale et la pratique collective est seulement un temps normal pour eux, puisqu'il n'ont pas connu d'autre chose. Ceci prouve que les pratiques d'enseignement sont à réinventer sans cesse, pour ne pas basculer dans une routine. En effet cette nouvelle expérience comporte elle aussi, des inconvénients et l'équipe des professeurs de Saint Laurent de Chamousset cherche encore aujourd'hui à améliorer les pratiques collectives. Comment constituer au mieux les groupes de pratiques collectives, selon quels critères, l'âge, le niveau, le nombre d'années de pratiques, les instruments... Faut-il continuer à mélanger tout type d'instrument ? Un groupe constitué de percussions et de cuivres peut-il raisonnablement accueillir un seul violoncelle ? Au contraire, est-il pertinent de constituer des groupes qu'avec des cordes et rien d'autres, ou un groupe exclusivement de percussions ?

Même si cette démarche, de remplacer par une pratique collective le cours de formation musicale tente de faire autrement, elle est loin d'être parfaite et laisse parfois penser qu'elle n'est pas satisfaisante à bien des endroits. Nos élèves sont-ils capables de déchiffrer seuls ? Leur demande-t-on suffisamment d'écrire et de lire la musique ? Quelle représentation ont-ils d'un accord ou d'une notion harmonique ?

Ce qui est sûr lorsqu'on privilégie l'écoute, la pratique et le sens musical, c'est qu'on ne développe pas certaines autres aptitudes (la lecture par exemple). Le risque est donc de laisser en friche tout un pan de la théorie, du graphisme et de l'autonomie face au code écrit. C'est le principe même du choix entre le sens pratique et la théorisation. Comment arriver à faire les deux à la fois ? Un modèle s'oppose-t-il à l'autre ?

« La pensée encore aujourd'hui largement dominante est une pensée de la séparation qui procède à une organisation binaire de notre espace mental ainsi qu'à une répartition le plus souvent dualiste des gens et des genres : le civilisé et le barbare, l'humain et l'inhumain, la nature et la culture, les aborigènes et les allogènes, le corps et l'esprit, le ludique et le sérieux, le sacré et le profane, l'émotion et la raison, l'objectivité et la subjectivité. Cette pensée trouve l'une de ses expressions dans la constitution de formes pures distribuées autour des deux pôles du savoir rationnel et de la fiction artistique, qui ne doivent pas se fréquenter et encore moins se mélanger. La logique des séparations en cascade qui viennent d'être évoquées et auxquelles nous rajouterons encore les oppositions entre abstrait et le concret, le général et le particulier, a conduit à une crispation de chacun des protagonistes sur ses propres positions et à la reconfirmation rassurante que les espaces (culturels, mais aussi mentaux) devaient rester cloisonnés. »²⁶

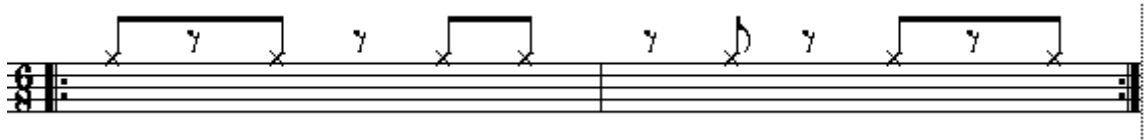
B) Milieu scolaire : l'orchestre à l'école

Dans une situation pédagogique, il s'agit de savoir prendre quelques risques, en anticipant les conséquences possibles et en espérant les bénéfiques directs ou indirects pour les apprentissages... Que vaut-il la peine d'être tenté ?

Par exemple en milieu scolaire, j'ai dû insister auprès de mes collègues, pour faire avec une classe de CM2, un rythme ternaire en percussions corporelles... La réaction de mes collègues a été immédiate, me rappelant que le ternaire n'est pas facile, que de commencer par ça, avec des scolaires, c'était risqué... ! Pour moi, ça ne l'était pas dans le sens où je n'ai pas choisi ce rythme au hasard ; c'est une des bases rythmiques cubaines, appelée « cencerro 6 / 8 » que l'on retrouve dans différentes cultures africaines... Selon mon expérience, ce rythme contient un potentiel pédagogique d'apprentissage universel, simplement par l'écoute qu'il demande. Il s'agit d'ouvrir grand ses yeux et ses oreilles sans pour autant se demander comment s'écrit un tel rythme : Faire appel aux capacités d'imitation des élèves, sans que cela soit difficile, en passant par les canaux de l'oreille et du chant (CouCou..Pa..Coucou..Pa.Pa) : Faire confiance aux facultés d'écoute et de reproduction de chacun, sans avoir pour objectif l'écriture, mais plutôt une manière d'apprendre par le corps et l'oralité.

Pour moi, ce rythme n'est pas nouveau et je sais qu'il détient un « pouvoir d'étonnement », voire de fascination étrange car il ne ressemble à rien d'autre dans la culture Occidentale. Pourtant à Cuba, c'est aussi la campana de Bembe, ou encore la clave negra, clave africana, la Guataca qui est une pioche sur laquelle on joue directement avec une tige de fer. Mais dans l'argot de la rue à Cuba, « guataca » signifie « oreille », drôle de comparaison pour ce qui nous intéresse plus particulièrement ici. La pioche serait aussi l'oreille (hacerlo de guataca = le faire à l'oreille). On retrouve aussi ce motif à l'identique sur les cymbales rides des batteurs américains lorsqu'il font des rythmes latin-jazz. (Ex.Caravan). En voici une version écrite, pour se représenter le motif rythmique.

26 François Laplantine et Alexis Nouss, *Métissages, de Arcimboldo à Zombi*, Pauvert, 2001, P. 249



La difficulté serait effectivement de demander aux élèves d'écrire ce rythme par exemple. Mais tout dépend des objectifs d'apprentissage que l'on se fixe au départ.

De plus, je le joue en commençant juste avant la première pulsation, c'est à dire que je l'entame systématiquement avant le premier temps... en jouant la dernière croche avant le 1. Ce qui peut effectivement perturber celui qui a déjà des repères rythmiques, des habitudes métriques et une vision mesurée de la musique... Mais pour les enfants de CM2 qui ne sont pas inscrits en école de musique, ils ne se demanderont pas spontanément comment s'écrit ce rythme. Ils vont plutôt essayer par eux-mêmes de le reproduire, en imitant les percussions corporelles et en le chantant. C'est précisément ce que je trouve d'intéressant. Bien sûr progressivement nous l'avons relié à la pulsation, avec les précautions que cela implique.

Voilà bien un risque parcouru que de se lancer directement dans un rythme ternaire (en 12 croches : chut ! Il ne faut pas le dire !) avec une classe d'enfants de CM2, qui ne sauront pas au courant, qu'il font quelque chose de difficile. Pour eux, nous pouvons imaginer qu'aucune barrière n'est encore construite entre les rythmes ternaires et les rythmes binaires, car c'est une pensée écrite de la musique qui engage ce débat. Le professeur de musique aura donc à dépasser cette frontière de l'écrit, pour tenter des choses, comme des expériences, celle de faire ressentir le ternaire sans que cela soit vécu comme une difficulté. La connaissance savante de la musique ne doit en aucun cas empêcher la diversité des découvertes, surtout lorsqu'il s'agit de musique pour tous dans un cadre de l'intervention scolaire. Ce rythme est-il intrinsèquement difficile ? Ou bien est-ce son éloignement culturel, ou encore son encodage écrit qui pose problème ? Comment m'a-t-il été transmis ? Comment a-t-il voyagé dans différents endroits de la planète et dans différentes époques ?

C) Une tradition en mutation : l'Orphéon de Brullioles

En Septembre 2012, j'apprends que je serai diligenté par l'école de musique sur l'aide à la direction musicale auprès d'une harmonie : l'Orphéon de Brullioles. J'avais le souvenir d'une harmonie avec plus de 35 musiciens, jouant un répertoire varié. Je n'avais jamais pratiqué la direction d'orchestre, ce qui créa chez moi une certaine inquiétude face au risque d'accepter cette proposition de venir diriger un ensemble, sans en avoir une véritable expérience, mais il faut bien commencer un jour ! Après tout, j'ai déjà dirigé des ensembles en projet scolaire en faisant du « sound painting », mais cela allait me demander de nouvelles compétences.

Comment faire pour proposer un véritable travail en partant de ce que je connais ?

Comment se rencontrer, sachant que mon parcours n'est pas celui d'un chef d'orchestre ? Ma culture musicale s'est plutôt construite autour des musiques traditionnelles cubaines, autour du jazz et des musiques actuelles. Je dois me risquer à proposer des activités provenant de mes connaissances, tout en restant le plus possibles dans une prise de contact respectueuse, avec l'Orphéon créé en 1886 à Brullioles, en considérant leur passé, leur histoire, leur manière de faire, leur culture... Aujourd'hui l'Orphéon ne compte plus que 12 musiciens. Chaque année en France entre 40 et 50 associations musicales disparaissent face au manque d'effectif. Le président de l'Orphéon m'avoue : « Il faut qu'on évolue ! ». Je comprends d'autant mieux cette demande car je crois savoir que si une tradition n'évolue pas elle se meurt ! L'idée principale est de jouer de plus en plus le répertoire des Bandas du Sud-Ouest, pour avoir un côté plus « décontracté » et plus festif dans la manière de jouer. Il s'agit d'aborder la musique moins du côté des marches militaires, bien que ce fut la tradition du territoire de Brullioles pendant des années, avec la commémoration des monuments aux morts... Mais l'harmonie joue aussi du classique (« Sarabande » d'Haendel, des musiques actuelles « We are the champion » de Queen et d'autres morceaux pris tout azimut dans un répertoire éclectique). Récemment le changement de la tenue vestimentaire exprime bien ce changement d'orientation. Les musiciens qui étaient auparavant vêtus d'une chemise blanche, pantalons noirs et d'une veste de costume « jaune moutarde », seront désormais en polos bleu turquoise avec une sorte de coup vent noir et pantalon noir. Comment vais-je me positionner dans cette nouvelle tâche qui m'incombe ? J'ai envie de prendre mon rôle à cœur, mais je suis aussi conscient que je ne vais pas tout révolutionner dans les habitudes de faire de l'Orphéon, même si d'autre part, il existe apparemment le souhait d'un changement.

J'arrive dès le premier jour avec des instruments de Batucada et l'intention de faire pratiquer des rythmes du carnaval brésilien, des appels, de l'écoute, de l'imitation et des jeux rythmiques. Choses avec lesquelles je suis à l'aise pour les avoir déjà bien pratiquées en groupe et proposées plusieurs fois sous forme de stage... La réponse du batteur de l'Orphéon (qui joue aussi le tambour d'ordonnance), ne se fait pas attendre : « Moi j'aime pas la batucada ! » Je ne m'attendais pas du tout à ce genre de réaction surtout de la part d'un percussionniste, mais cela est sans doute à la hauteur de la « violence symbolique » de ma part, en arrivant dès le premier jour, avec des tambours brésiliens dans une association musicale en milieu rural, dans les Monts du Lyonnais. La prise de contact fut étrange pour la première fois. Je persiste et signe en demandant à tous de poser leur instrument pour que tous fassent des rythmes et des percussions pendant 15 minutes. Après quelques réticences, tout le monde participe à la découverte de cette pratique. L'Orphéon a plutôt l'habitude de répéter toujours de la même manière, c'est à dire « assis devant un pupitre ». Je leur impose donc dès mon arrivée de faire en rupture avec leurs habitudes. Puis, j'ai laissé les choses se faire en me retirant alors dans la position d'un observateur extérieur. Je sens que mon intervention a été vécue comme inhabituelle, mais c'est le propre de toute rencontre. J'aurais pu (ou peut-être dû) observé puis proposer ensuite de faire autrement. Mais j'ai choisi, (avec le risque que cela comporte), de faire directement irruption dans la routine présumée que j'imaginai avant d'arriver.

La séance continue de manière plus conventionnelle, avec le morceau Vino Griego (hymne de la ville de Bayonne), qui est une musique de rue festive, qui se joue souvent

en déambulant dans les Férias. Je demande à ceux qui ne jouent pas dans la partie B, de chanter en faisant signe du bras en l'air, histoire de donner du mouvement à cet ensemble qui ne demande qu'à se libérer et à jouer, sans trop se poser de questions. Si l'objectif est de faire danser les gens dans la rue, il faut arrêter de répéter assis sur une chaise. Je demande aussi au groupe de faire des *accelerando* et des *ritardando* sur la partie du thème, je vois instantanément les visages s'ouvrir et les sourires apparaître. Je viens dans le cadre d'une aide à la direction, mais au final j'exige simplement à chacun de se « laisser aller à jouer », ce qui ne correspond pas, à l'attente de l'Orphéon et crée des malentendus. Ils me demandent de battre la mesure mais quel en est l'intérêt, si ce n'est que de les conforter dans leurs habitudes. Nous en avons discuté ensemble et soulevé nos incompréhensions communes.

Mon rôle sera alors de faire de la musique : **un jeu**. Au contraire, je leur demande d'écouter, de ressentir, de « se faire confiance », de « se laisser aller » à jouer. Ceci est parfois vécu comme un manque de considération de ma part, comme si je demandais de se « laisser aller » à jouer par passivité et manque d'intérêt, au lieu de diriger. Hors, pour moi c'est tout le contraire, ce « laisser aller » représente une posture « active » face à la musique, et un intérêt le plus fort possible pour l'écoute... Je conçois tout à fait le décalage entre une attente de « direction » et à l'inverse ma position de se « laisser aller » à jouer.

Je pense être beaucoup plus utile lorsque je joue avec eux, plutôt qu'en les dirigeant, car je m'évertue à jouer systématiquement les contre temps ou bien « l'after-beat ». Entre autre, mon objectif est de faire évoluer ce sempiternel placement rythmique sur 1er et le 3ème temps (grosse caisse) qui ne reçoit pas en réponse de backbeat sur le 2ième et 4ième temps. Certes les rythmes syncopés sont plus difficiles car ils s'éloignent de la culture de l'Orphéon mais ils offrent tous une possibilité de changements et d'inventions. Il s'agit d'enrichir rythmiquement des morceaux qui ont été jusque là, souvent accompagnés de la même manière par les percussions. (Batterie, tambours, grosse caisse, une paire de cymbales d'orchestre, et parfois cloche, tambourin).

Mais, je me retrouve en face des résistances des autres musiciens qui perdent tout point de repère, si ils n'entendent plus la battue du 1er et 3ème temps. Comment se risquer à proposer de nouvelles manières de faire sans choquer personne ? Comment moderniser sans exclure ? Il faut sans doute accepter la lenteur dans le changement.

« C'est un excellent moyen de bien voir les conséquences des choses, que de sentir vivement tous les risques qu'elles nous font courir »²⁷

27 Julie ou la Nouvelle Héloïse, J.J. Rousseau, 1761

IV] CONCLUSION

Nous voici donc au terme de cet écrit, mais pas de la réflexion... Lorsque je pratique les percussions cubaines en milieu rural, j'ai toujours un peu l'impression d'imposer quelque chose d'assez inhabituelle. Faire du Jeu une Expérience, et de l'Expérience un jeu !

« La transmission orale, le rapport au corps et l'apprentissage du rythme inscrit dans le geste musical ont quelque peu bouleversé les habitudes académiques des établissements d'enseignement spécialisé. Trois siècles de musique écrite ont en effet éloignés les musiciens du geste naturel de jouer et de chanter. A la condition d'un travail conjoint et d'échanges entre les enseignants, l'inclusion des musiques traditionnelles au sein de l'institution apporte un sang nouveau à la pédagogie parfois sclérosée de la musique savante. »²⁸

Je passe beaucoup de temps à chanter les rythmes avec les apprentis musiciens, par exemple la clave, « Ma—thil--da---est là-- ». A l'aide de petites phrases, de petites ritournelles qui m'ont accompagné dans mon propre parcours, j'utilise les patrons rythmiques de la musique cubaine pour faire accéder au sens rythmique vécu et non pas lu. La « conga santiaguera » (rythme de carnaval) et la rumba cubaine sont des formes rythmiques profanes qui me servent souvent de bases pour l'oralité, mais aussi pour des séances de création, d'improvisation. Les gestes fondamentaux sont alors pris dans une pratique chantée, ce qui représente un double apprentissage, celui de battre un rythme syncopé et de chanter à la fois. Cette situation regorge de sens musical, de ressources pédagogiques et crée un climat artistique qui me semble favorable à tout un espace potentiel d'apprentissages sensoriels, d'écoute, de mise en rythmes, de balancement, d'immersion musicale... Ce qui est à mon sens, sans précédent pour l'école de musique. L'utilisation du piano ou de la basse électrique, dans les cours individuels, (ce que je pratique déjà) semble aussi une vraie solution pour faire exister, et construire du sens artistique dans le cours de percussions ou de batterie...

Il y aurait donc d'un côté, un enseignement qui sait « ce qui est bon pour l'autre » et ailleurs une sorte de « posture éthique » qui demande une élaboration, des remises en question, qui refuse d'être systématiquement du côté du savoir. Il ne s'agit pas de prendre partie pour l'une ou l'autre de ces deux options en les opposant, car les deux sont constituantes du paradoxe de l'acte éducatif. Nous tentons ici de mettre en dialectique, à la fois, une mission et sa propre remise en question. Le plus surprenant et le plus intéressant est d'avoir pu formaliser et comprendre (ou pas) les écarts de conception et les différences entre toutes ces situations de cours. Aussi, c'est de s'apercevoir des distances entre le discours officiel et la réalité des cours : parfois les orientations globales énoncées ne correspondent pas du tout, avec ce qui est observable sur le terrain. Il y a d'un côté ce que nous aimerions que cela soit et ce qui se joue réellement au quotidien.

²⁸ Catherine Lephay-Merlin, Alain Lucchini, Laurent Babé, « Les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé contrôlés par l'Etat », septembre 2001, P. 29
http://www.culture.gouv.fr/culture/dmdts/rapportsPDF/musiques_actuelles.pdf

Il semblerait que la routine soit le pire ennemi du cours de musique, tant pour le professeur que pour l'élève. Mais la difficulté pour chacun est de changer ses pratiques habituelles en variant les contextes, en tentant à chaque fois de renouveler le sens musical des séances. Il s'agit surtout d'objectiver nos pratiques ; en tentant de savoir d'où elles sont issues ; en prenant le risque de les faire évoluer, de les enrichir de la pratique des autres ; de construire ou de revisiter sa propre conception des apprentissages, en les métissant...

Aussi, nous apprenons beaucoup des autres et encore plus dans la manière dont nous réagissons aux autres : les perturbations, la distorsion, les erreurs, le refus d'aller plus loin... Voici des limites à exploiter pour l'enseignant. Comment tirer partie des difficultés, pour ajuster une pratique d'apprentissage à chaque situation, à chaque sujet ? Comment ces difficultés, peuvent-elles être stimulantes et créatrices dans la refonte d'une pratique professionnelle ? Comment oser s'enrichir de la relation réciproque, pour constituer un apprentissage souple et rigoureux ? Comment moderniser la profession sans exclure (ni les élèves, ni d'autres collègues) ? Y-a-t-il un canal commun entre les différentes cultures musicales et leur apprentissage ?

En effet, si la technique instrumentale est primordiale pour tout apprentissage, nous faisons aussi un autre travail sur les personnes qui viennent apprendre la musique. Qu'est-ce qui fait que cette personne vient à notre rencontre ? Comment permettre à l'Autre de trouver ses capacités à apprendre et par là-même à s'exprimer, se réapproprier son histoire, son environnement, et son corps au travers d'un instrument et d'une culture musicale ? C'est pour cela que nous avons la responsabilité d'oser prendre les risques nécessaires à une approche diversifiée de la pratique musicale.

Remerciements à Stéphanie NATALI, Eddy SCHEPENS, Jean BLANCHARD,
Erwan ROME , Isel RASUA VALL-LLOSERA, Stéphane Pai véio MOULIN, pour leurs
conseils, leur écoute et leur soutien.

Merci à l'équipe de ST Laurent qui me supporte dans tous les sens du terme.
Abrazo fuerte à Dani MIRABEAU , Matéo CLARA , Sebastien Pixote NGUYEN DIAZ,
Sylba DURANTET, Jo VOLSON, Baptiste ROMANO .

Pensamiento à Cor Brasil, Alberto Villareal, Ernesto Gattel, Lucumi, Ariel
Monteresi, Elionnay Martinez,...

V] BIBLIOGRAPHIE

Georges DEVEREUX, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, 1980

JEAN-FRANÇOIS DUTERTRE, « Les institutions » in *Les musiques du monde en question*, International de l'imaginaire, 1999, BABEL N°11, Maisons des cultures du monde

J.P. ESTIVAL, Cahier de musiques traditionnelles, N°9, 1996, Éditeur GEORG

Mickey HART, *Voyage dans la magie des rythmes : un batteur de rock chez les maîtres tambours*, Robert Lafont, Paris, 1993

Antoine HENNION, *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État, 1983*, La Documentation Française,

Horacio « El Negro » Hernandez, *Conversation in the clave, 2000, Miami*, Warner Bross, publication

François LAPLANTINE et Alexis NOUSS, *Métissages, de Arcimboldo à Zombi*, Pauvert, 2001

P. LAUPIN, *Chronique d'une journée moyenne. Petit Traité des barbaries banales*, La Rumeur libre éditeur Roanne 2012

Noémi LEFEBVRE, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », *Enseigner la musique N°9 et 10*, 2007, Cahier de recherche du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon

Laurent MAGNE, *Histoire sémantique du risque et de ses corrélats : suivre le fil d'Ariane étymologique et historique d'un mot clé du management contemporain*, Doctorant en sciences de gestion, DRM -CREFIGE, Université Paris Dauphine

Marcel MAUSS *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1995, Vendôme

Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Gallimard, 1992

D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, 1975, réédition de 1999

Autres sources

Interview de Lise GERBI « *Saint Laurent de Chamousset : un projet à l'échelle d'un canton rural* », in *Enseigner la musique N°6 et 7*, Lyon, 2004, CEFEDM Rhône Alpes et CNSMD de Lyon

Mathieu CLARA Mémoire élève du CEFEDM Rhône-Alpes, 2008/2010, P. 35.

<http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%202010/CLARA%20Matthieu.pdf>

Sites internet :

- Citation de Marcel Landowski, *Musique Nouvelle en Liberté*, <http://www.mnl-paris.com/web/association/>

- *Patrice Banchereau*, source: http://www.lameca.org/dossiers/carnaval_cuba/III1.htm

- Extrait du court métrage de Tony Gatlif de 26 min. sorti en 1995

<http://www.youtube.com/watch?v=Q3-VYIAKGWI>

VI] ANNEXES

Voici une étude de la Clave Rumba datant Janvier 2008 faite par James Desjarlais, que je me suis permis de traduire de l'anglais. Voici le lien pour voir et écouter l'original sur internet.

<http://rumbaclave.blogspot.fr/2007/08/rumba-clave-illustrated-analysis.html>

Rumba Clave: Une analyse illustrée

Qu'est-ce c'est , exactement, la clave rumba ?

Je ne veux pas dire qu'il y a 101 façons de jouer en musique latine, mais dans le monde réel, comment puis-je jouer la clave des Rumberos? Et y a-t-il une «bonne» clave rumba? Quelle place y a-t-il pour un style personnel (ou régional)? Comment le tempo affecte le placement des cinq notes? La clave a-t-elle changé au fil du temps?

Une chose est certaine: Ce que vous voyez en notation occidentale standard est loin de ce qui est réellement joué.

Mais ce qui est réellement joué peut-il être illustré. Eh bien, c'est ce que j'ai fait (avec des enregistrements contenant la clave rumba, un éditeur de musique, et Photoshop), vous verrez les résultats ci-dessous.

Pour mieux illustrer la différence entre ce qui est écrit et ce qui est réellement joué, les deux premières pistes sont des exemples de clave droite, aussi bien en 4/4 et 12/8. La clave 12/8 présentée ici est vraiment juste une version allégée du modèle standard 12/8 cloche.

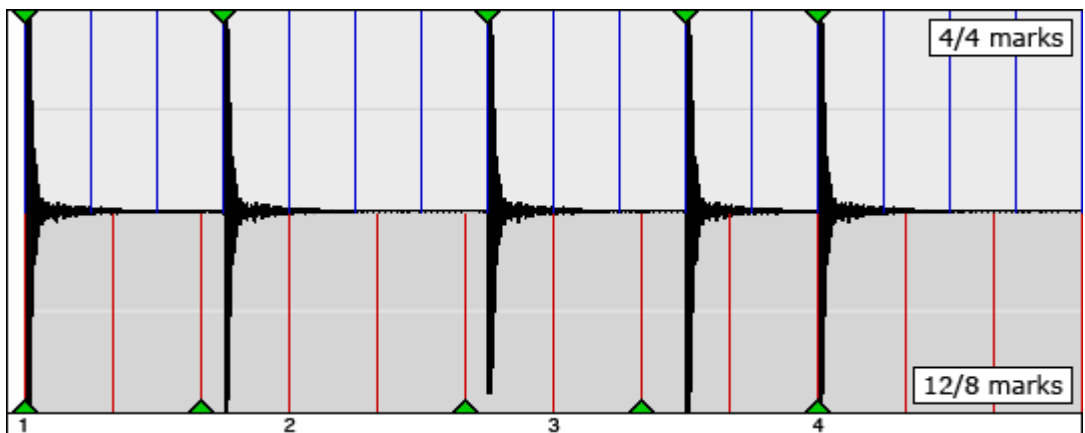
Notes d'illustration

Pour un enregistrement de clave donné, nous voulons être en mesure de voir où les notes tombent en ce qui concerne à la fois le 4/4 et le 12/8. Chaque illustration comporte les éléments suivants:

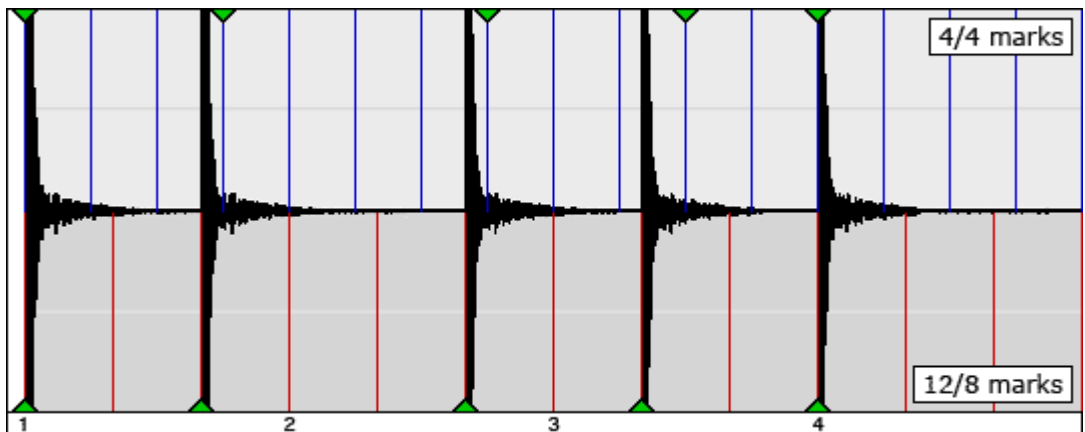
- **marques en haut en bleu** : 4/4 une mesure de la clave, peut être divisé en 16 unités graphiques de largeur égale, ce qui représente la division à la doubles croches.
- **flèches vertes en haut** : clave de rumba écrite
- **marques en bas en rouge** : 12/8, la même quantité de temps peut aussi être divisée en 12 unités graphiques de largeur égale, ce qui représente la division des temps en triolets.
- **flèches vertes en bas** :clave 12/8 écrite
- **4 battements par mesure en bas de la clave** : pulsation basique, la même pour le 4/4 et le 12/8.
- **Vue dans un éditeur de musique** : Forme d'onde de la clave. Une mesure, habituellement la première d'une piste donnée sur un disque original. Les graphiques ci-dessous sont des représentations précises d'une seule mesure de Clave extraites de chaque piste et, après les deux premiers exemples qui sont issus de boîtes à rythme, ils sont triés du plus lent au tempo plus rapide.

Les pistes choisies ont toutes au moins une mesure complète de clave rumba seule, sans autres instruments (notamment palitos) qui auraient été trop encombrer et auraient eu un impact sur la précision de la représentation graphique. J'ai essayé de trouver un ensemble qui contient des pistes de divers tempos, de même tempo par les différents acteurs / groupes, et de différentes époques.

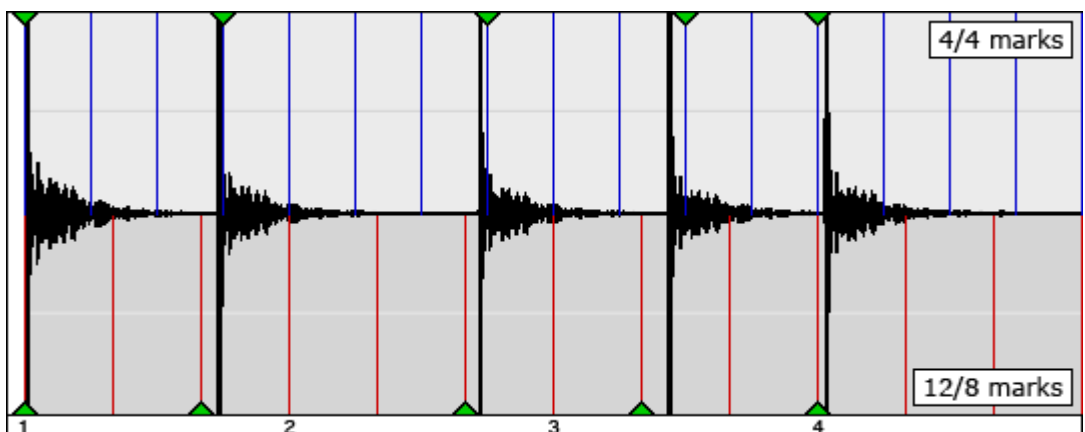
Clave en 4/4 Straight (droite comme une machine type boîte à rythme) 112 bpm



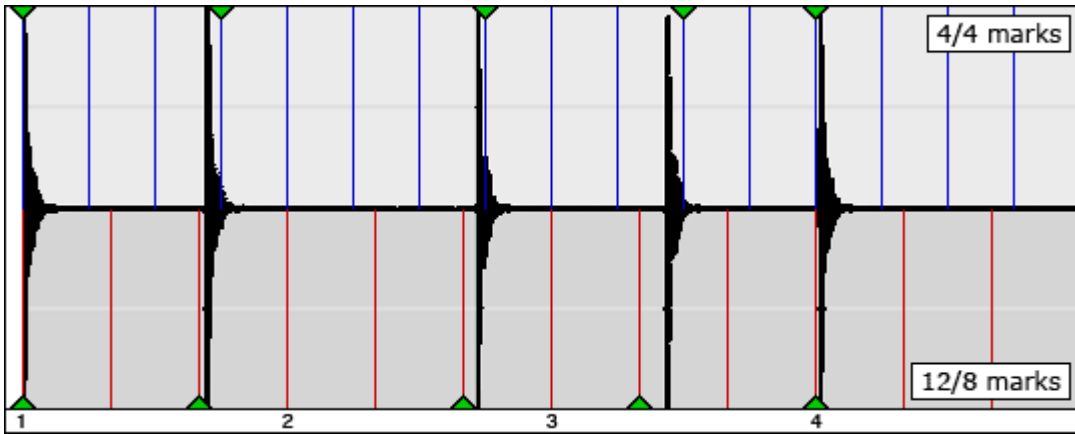
Clave en 12/8 Straight (droite comme une machine type boîte à rythme) 112 bpm



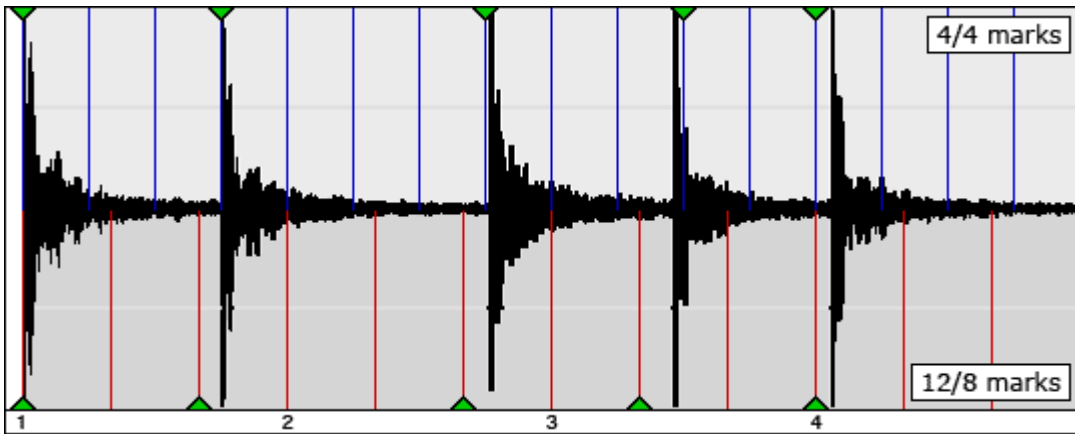
Speed: 98 bpm
Artist: Isaac Delgado | **Album:** Rumba Pa'l Pueblo | **Track:** Santa Cecilia



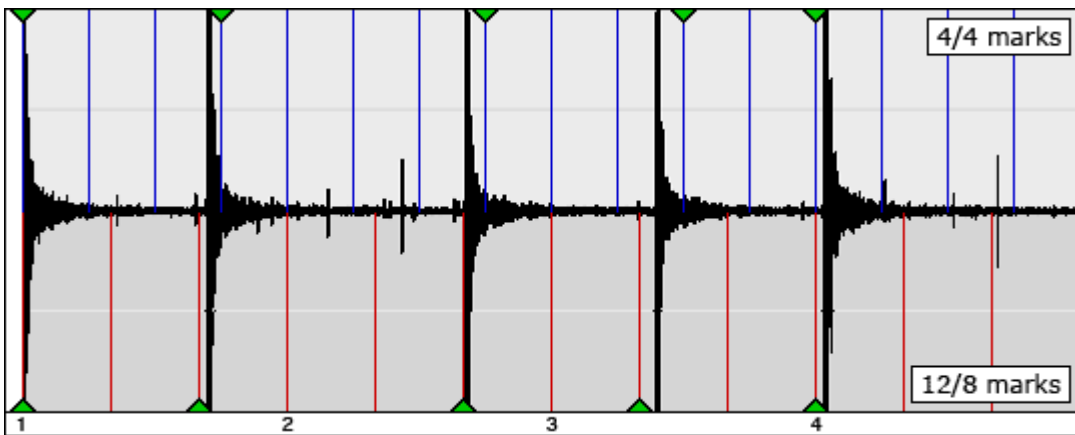
Speed: 100 bpm
Artist: Rumberos de Cuba | **Album:** ¿Dónde Andabas Tú, Acereko? | **Track:** El Trovador



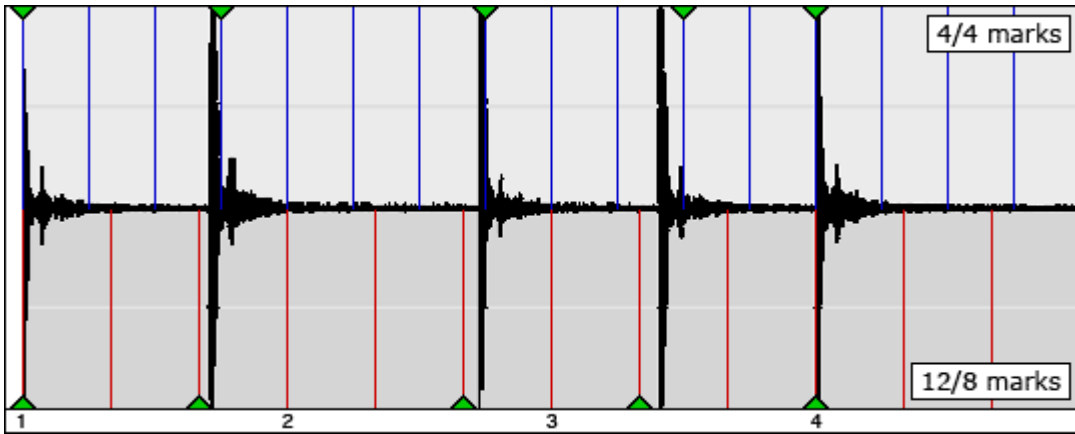
Speed: 102 bpm
Artist: Rumboleros | **Album:** Protesta Carabali | **Track:** Linda Habana Yambu



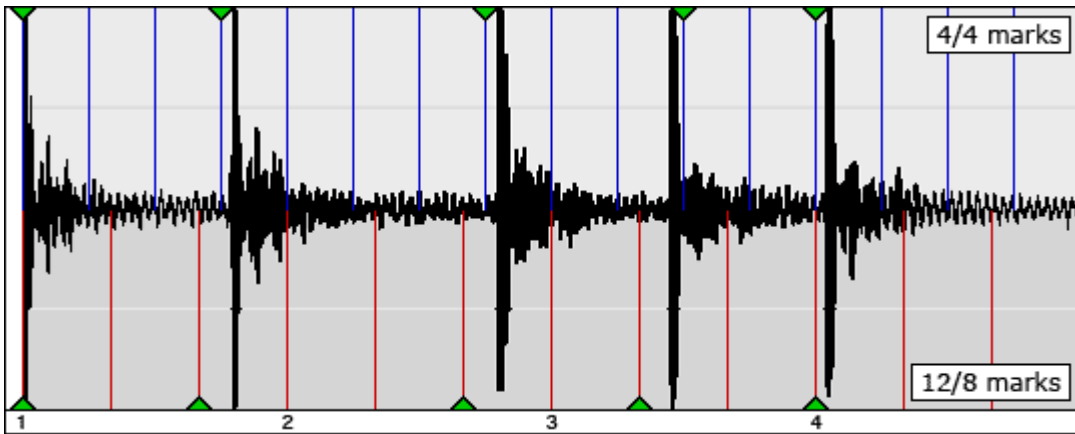
Speed: 116 bpm
Artist: Carlos Embale | **Album:** Rumero Mayor II | **Track:** Chambeleque



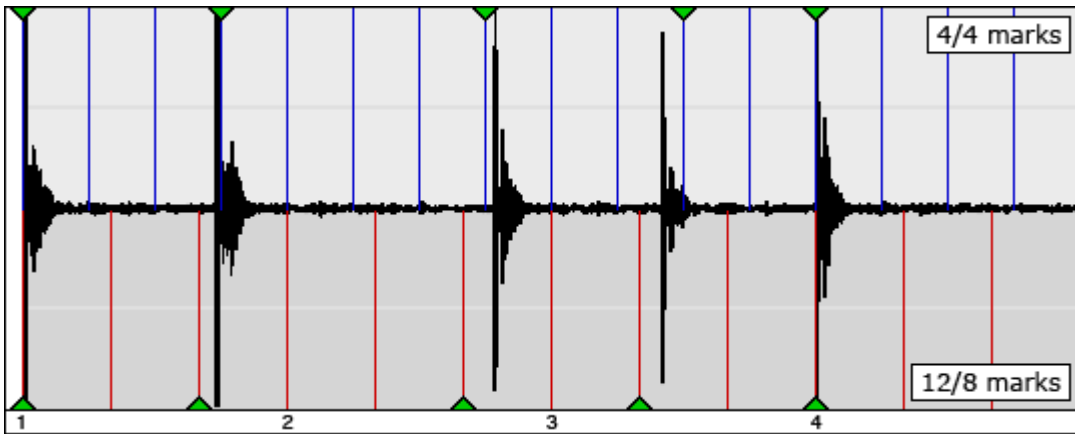
Speed: 122 bpm
Artist: Afrekete | **Album:** Iyabakua | **Track:** Timbata



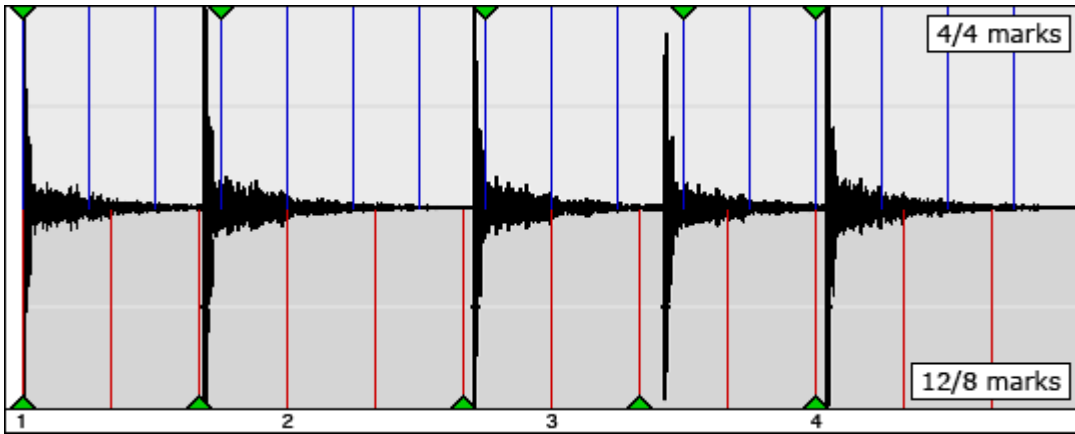
Speed: 122 bpm
Artist: Los Parragueños | **Album:** Rumba Rarities | **Track:** Virgencita de Mi Camino



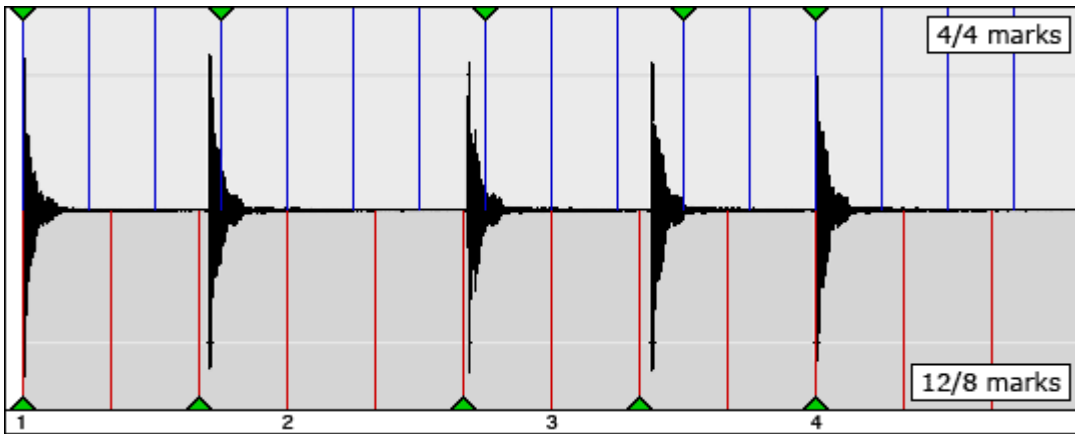
Speed: 138 bpm
Artist: Los Munequitos de Matanzas | **Album:** Rumba Caliente 88/77 | **Track:** Mi Arere



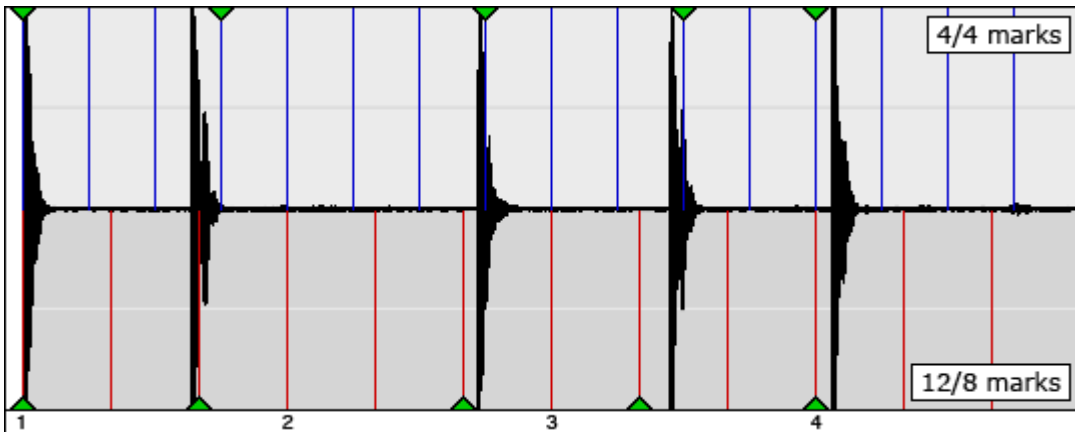
Speed: 144 bpm
Artist: Pancho Quinto | **Album:** En El Solar La Cueva Del Humo | **Track:** La Media



Speed: 156 bpm
Artist: Clave y Guaguanco | **Album:** Dejala en La Puntica | **Track:** Capricho de Abuela



Speed: 168 bpm
Artist: Ecue Tumba | **Album:** En Un Solar De Pogoloti | **Track:** Guaguanco Matancero



Conclusions:

La chose la plus marquante, aussi bien graphiquement que dans l'audio, c'est à quel point la clave écrite est différente de la clave jouée dans les enregistrements. Pas de surprise là dessus, vraiment il est étonnement clair que la clave jouée et la clave écrite sont différentes.

Aussi, je suis venu avec l'idée que dans les tempi lents comme le Yambu, la sensation serait plus proche de la clave binaire 4/4, puis plus le tempo augmente et plus la clave serait jouée proche du ternaire 12/8. Je ne peux plus affirmer cela soit strictement le cas, comme en témoigne la forte similitude entre la clave de la piste Embale Carlos à 116 bpm et celle de la piste de Clave y Guaguanco à 156 bpm, qui ont tous deux un fort ressenti en 12/8 .

Globalement, cependant, ce qui frappe vraiment, c'est à quel point la variabilité existe : Il n'y a donc pas une façon correcte de jouer la rumba clave.

Toutefois, cela étant dit, l'illustration graphiques des claves données me conduisent à certaines observations et peuvent aider à de meilleures pratiques pour jouer la clave rumba.

Prenons note par note:

1ère note:

A jouer toujours sur le Un (à des tempos réguliers).

2ème coup de clave :

Dans tous les cas sauf un, (la piste Los Parragueños à 122 bpm), c'est soit juste sur la barre des 4/4 ou tiré vers l'avant dans le temps, dans certains cas jusqu'à la marque 12/8. Bien que les pistes avec le plus fort feeling 12/8 sont très rapides, il y a des pistes plus lentes ici qui ont également le 2ème coup avec un placement de la note proche de 12/8.

3ème coup de clave :

Presque le même scénario que pour la 2ème note, avec beaucoup de variabilité. Pour une piste donnée, la mise en place de la 3ème note dépend de la 2ème, en relation avec les marques (par exemple, si le 2ème coup est poussé / retarde, la 3ème coup sera poussé à peu près de la même valeur). La seule véritable exception est la piste Tumba ECUE à 168 bpm.

4ème coup de la clave :

OK, celui-ci est la clé. Indépendamment de ce qui se passe avec les 2ème, 3ème et 5ème notes, celui-ci a un placement étonnement cohérent sur toutes les pistes et à toutes les vitesses. Il n'est jamais joué sur la barre des 4/4 ou après, mais bien toujours devant. Toujours tiré vers l'avant dans le temps, jamais aussi loin que la marque de 12/8, mais bon toujours entre binaire et ternaire.

5ème coup de la clave :

Constamment droit sur la barre des 4/4 ou un peu après - jamais auparavant.

Autres observations :

Bien que les 3 dernières notes ne sont jamais tout à fait à égale distance (comme écrites en 12/8), leur espacement relatif est loin d'être un simple 4/4 écrit, avec cette grande pause entre les 3ème et 4ème coup, et les deux dernières notes regroupées à la fin).

Je pense que les neuf morceaux présentés ici reflètent un bon échantillonnage de la façon de joué la clave rumba. Mais il faut garder à l'esprit que pour chaque piste, une seule mesure de clave a été retirée et illustrée. Il ne fait aucun doute qu'une certaine variabilité peut intervenir sur le reste de la piste donnée. Aussi, je n'ai échantillonné qu'à partir des débuts de chansons, avant que les autres instruments n'arrivent, et il est possible que dans certains cas, la clave se modifie quelque peu, par rapport à tout ce qui se passe, et/ou s'installe dans le sillon établi, mais je ne pense pas que cela soit un problème avec les groupes qui on l'habitude de jouer ensemble régulièrement. Répondre à toutes les questions soulevées dans l'introduction n'est pas encore possible; toute entrée que vous pourriez avoir serait grandement appréciées. J'espère que nous allons remplir les blancs.

Retour au travail. James (Jemuзу [at] gmail [dot] com) (Merci à Mike et David Spiro Penalosa pour leur inspiration pour ce projet.

Voici ce que propose Horacio Hernandez « El Negro » pour étudier la clave de plusieurs manières.

Clave Phrasing: Rhythmic Analysis

These exercises are written in cut-time— $\frac{2}{2}$ —a common meter in Afro-Cuban music. Notice how the $\frac{8}{8}$ feel translates to triplets in cut-time. Try playing Exercises 1 through 8 on two sound sources while tapping your foot in two pulses to the measure. If you play only the clave rhythm (the "x" noteheads), you will hear a certain "elasticity" in the rhythm.

Audio Note: On the recording the following examples are played on a woodblock and the snare drum. They can be played on any two distinct sound sources on your set.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

Ce témoignage de terrain explique l'apport possible de la musique cubaine pour repenser l'enseignement spécialisé de la musique en milieu rural. Essai sur une approche plus diversifiée des pratiques musicales au travers de la transmission orale, du rapport au corps, et de la prise de risque dans la manière de penser les apprentissages du rythme.

Mots-cléf :

Risque - Jeu – Expérience – Rythme - Habitus - Clave