

Cefedem Auvergne-Rhône Alpes
Diplôme d'État de professeur

Mémoire de fin d'études/juin 2016

**Pour une pratique simultanée de
l'oralité et de l'écriture qui
favorise une pensée musicale
globale dans notre enseignement.**

ALVAREZ MOMPIE Ibet de los Ángeles

Promotion 2014-2016

Sommaire:

Introduction	3
1. L'épopée malienne, expérience source des questionnements.....	4
1.1 Contexte musical cubain en 2008, époque de mon départ au Mali. L'enseignement des musiques dites savantes aux conservatoires et les pratiques musicales populaires parallèles	4
1.2 Le Conservatoire des Arts et Métiers Multimédia Balla Fasséké Kouyaté au Mali.....	6
1.3 Mon parcours et récit d'expérience au Mali	7
1.4 Une fois au Mali.....	8
2. Sociétés-Oralité-Ecriture	10
2.1 Analyse du contexte cubain.....	10
2.2 Analyse du contexte à Bamako.....	11
2.3 Définition d'écriture, lecture, oralité et auralité.....	14
2.4 Les premières formes d'écriture. Ses fonctions. Apparition des alphabets.....	15
2.5 La notation musicale. Ses origines et fonctions. Son extension au XX siècle	19
2.6 Les cultures de l'oralité : types des savoir et modes d'acquisition de ceux-ci. Exemples des sociétés orales : les griots comme détenteurs de la mémoire historique au Mali.	22
2.7 Apports de l'écriture sur notre société. Influence de l'écriture sur le rapport au savoir et sur notre rapport aux savoirs de l'oralité.	24
3. Pour un enseignement global qui emmène l'élève à la connaissance et la pratique simultanée des deux aspects : écriture et oralité	26
3.1. Texte cadre de l'enseignement musical initial. Diversification esthétique aux conservatoires ? Réalité des parcours musicaux polyesthétiques	26
3.2. Diglossie, Polyglossie, Bilinguisme. Analogie entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage musical.....	27
3.3. Mouvement de pédagogies actives, méthodes actives en musique	29
3.4. Donner le pouvoir de l'écriture, lecture et oralité à nos élèves. Propositions des dispositifs que favorisent les différentes approches à la musique : improvisation, écriture, réécriture, repiquage, arrangement	33
3.5. Une pensée musicale globale et complexe pour donner du sens au savoir.....	36
Conclusions.....	40
Bibliographie.....	42
Abstract	44
Mots clés	44

Introduction

Ce mémoire se centrera sur la thématique de la transmission orale, écrite et la lecture. Largement analysées et débattues, les questions autour de ces procédés sont à la base de ce travail. Partant d'une expérience d'enseignement musical au Mali, qui a déclenché mes questionnements à ce sujet. À partir de l'analyse des contextes musicaux qui m'ont concerné et de ce qui définit ces concepts, je proposerai des alternatives pour un enseignement musical global aux écoles de musique et aux conservatoires. Un enseignement qui permettrait l'apprentissage de la musique par la transmission orale et écrite.

Problématiques :

Comment me positionner en tant que professeur de musiques classiques et professeur des musiques traditionnelles ? Comment me positionner en tant que porteuse d'une culture musicale multiple, avec des approches par l'oralité et la lecture/écriture ? Est-il possible de transmettre cela afin de donner une formation musicale globale à nos élèves ?

1. L'épopée malienne, expérience source des questionnements

1.1 Contexte musical cubain en 2008, époque de mon départ au Mali. L'enseignement des musiques dites savantes aux conservatoires et les pratiques musicales populaires parallèles

Afin de mieux comprendre mes expériences d'enseignement au Mali, qui ont éveillé les questionnements moteurs de ce mémoire, je ferai une présentation du contexte de l'enseignement et des pratiques musicales cubaines. Ceci donnera un aperçu plus clair de mon parcours, car c'est la formation dont j'ai bénéficié à Cuba.

Organisation de l'enseignement musicale

Le cursus est réparti en trois niveaux :

Niveau élémentaire. C'est un niveau de formation de la vocation [j'utilise les termes qui sont appliqués à Cuba afin d'être plus précise] qui dure de cinq à sept ans [selon l'instrument]. L'âge d'entrée est aussi en fonction de l'instrument de choix: piano, violon, violoncelle et hautbois à 7 ans et le reste entre 8-9 ans.

Le recrutement des élèves est très sélectif. Il se fait par un concours d'aptitude où l'on doit être capable de reproduire des rythmes, des mélodies ou d'intervalles que le professeur joue ou chant. Les candidats choisissent une chanson qu'ils doivent chanter accompagnée par le professeur. L'ensemble des épreuves sont orales.

Une fois réussis les épreuves d'aptitudes musicales, le futur professeur d'instrument verra si l'élève réunit les conditions physiques requises [tailles des mains, écartement des doigts, capacité de détente...].

Lors de ces cinq ans du niveau élémentaire, les élèves apprennent les bases techniques et musicales de l'instrument, l'histoire des musiques savantes universelles [Occidentales pour être juste] et cubaines, et des musiques populaires cubaines. On acquiert aussi, les bases de la lecture et l'écriture musicale. Les matières enseignées sont : Instrument principal, piano complémentaire [pour tous les instrumentistes], théorie de la musique, solfège et appréciation musicale [les trois dernières ont été renommées comme : Langage musical] et la pratique d'ensemble. Le répertoire joué est celui de la musique savante européenne, cubaine et latino-américaine. À ces matières, l'on doit rajouter les matières d'enseignement général [mathématique, Espagnol, Langue étrangère, chimie, physique...].

À l'issue de cette étape, les étudiants souhaitant continuer la carrière musicale doivent faire un passage de niveau. Ils doivent présenter un répertoire de six morceaux; donc trois études et trois pièces d'époques différentes [toujours de la culture musicale savante]. Une pièce doit

obligatoirement être d'un compositeur savant cubain. Deux pièces à présenter en piano complémentaire, un examen oral et un écrit en solfège, de même pour l'appréciation musicale.

Niveau intermédiaire. C'est le niveau pour approfondir les connaissances acquises lors du niveau élémentaire. Le cursus est enrichi par d'autres matières telles que : l'Harmonie classique, que l'on nomme « traditionnelle », contemporain et populaire pour ce qui concerne le jazz ; analyse musicale ; contrepoint [si l'on a la chance d'être dans un conservatoire qui a des professeurs] ; pratique d'ensemble, Piano complémentaire. D'autres matières comme la Pédagogie, l'Histoire des arts sont aussi ajoutées aux matières générales [Littérature, Histoire, Mathématiques...].

La pratique d'ensemble n'est pas proposée à tous les élèves, car elle n'est pas au centre de la formation. Dans mon cas particulier, j'étais dans un ensemble des guitares. Certains conservatoires proposent des ateliers de musiques populaires cubaines, mais ils restent minoritaires. Celui de Santiago de Cuba est un exemple.

En ce qui concerne le répertoire travaillé à l'instrument, il s'agit d'élargir son répertoire instrumental, toujours autour des chefs-d'œuvre de la musique savante, de la Renaissance au XXI^e siècle.

À l'issue de ce niveau, un diplôme de Technicien Intermédiaire Instrumentiste et Professeur de guitare et pratique d'ensemble est délivré. Ce diplôme permet d'enseigner dans les conservatoires de niveau élémentaire et d'avoir le statut de musicien professionnel au sein des Centres de la Musique. Institution qui regroupe les musiciens, les embauche et qui paye leurs prestations et dans le cas de certaines musiques dites protégées, les subventionnent.

Niveau supérieur. La formation complète de ce niveau délivre une licence. Il est possible aussi de réaliser des Masters, Doctorat ou des formations diplômantes.

La licence est organisée en quatre ans pour les instrumentistes et cinq ans pour les musicologues, directeurs d'orchestre ou des chœurs.

Un seul établissement est habilité pour le proposé : L'Institut Supérieur des Arts de La Havane [Université des Arts de Cuba]. Ils existent des antennes, donc une à la province de Camagüey, une à Holguín et une autre à Santiago de Cuba. Dans ses filiales, seules certaines disciplines sont proposées.

L'accès est sous concours d'entrée. Des candidats de tout le pays se présentent pour un nombre des places très réduit. L'ouverture des places est faite en fonction de la demande des provinces des professionnels qualifiés.

C'est une formation axée vers l'excellence, à la fois pour diplômer des interprètes et des enseignants.

D'autres arts sont dans l'établissement : le théâtre, la danse, les arts plastiques, les moyens de communication audiovisuelle.

En ce qui concerne la musique, les esthétiques proposées sont le Classique et le Jazz.

La formation artistique à Cuba est entièrement gratuite et subventionnée par l'état. C'est une des raisons pour laquelle la sélection des étudiants est si exigeante. Ainsi, de manière générale la musique est très subventionnée.

Cultures populaires parallèles

Une culture musicale parallèle s'est développée et a une vie propre en dehors des établissements d'enseignement artistique. Les musiques populaires, comme nous avons l'habitude de les appeler à Cuba, vivent à l'extérieur des écoles de musique.

Dans le panorama des musiques populaires, nous retrouvons les musiques traditionnelles telles que : le Son, la Trova traditionnelle¹, le Punto², les Musiques afro-cubaines [Yoruba, Bantú, Abakuá, Arará, Rumba]. Même si les trois dernières sont aussi des musiques rituelles, elles sont jouées dans des cadres festifs ou dans des spectacles dédiés spécialement à celles-ci), les musiques actuelles, les Jazz, les musiques dansantes parmi lesquelles on trouvera la Timba, le Songo, le Reggaeton avec tous les rythmes métis qui est en train de générer...

Ces musiques sont pratiquées et écoutées par une grande partie de la population. Leurs lieux d'épanouissement est la « calle » (la rue), comme on dit couramment à Cuba.

Elles sont jouées souvent par des musiciens amateurs issus des Casas de la Cultura (Maisons de la Culture) ou simplement des musiciens autodidactes. En ce qui concerne le Jazz, ce sont en général des musiciens qui viennent des conservatoires qui le pratiquent. De manière générale on peut constater un intérêt remarquable de la part des musiciens « professionnels »³ envers les musiques populaires.

1.2 Le Conservatoire des Arts et Métiers Multimédia Balla Fasséké Kouyaté au Mali

C'est le cinéaste et ancien ministre de la Culture Cheick Oumar Sissoko qui a envisagé le projet de création du CAMM. Ainsi, avec l'aide de partenaires techniques et financiers et celui de l'état malien, le conservatoire Balla Fasséké Kouyaté ouvrira ses portes en 2004.⁴

¹ El Punto, est la musique paysanne cubaine qui est l'héritière de musique prenant des Îles Canaries. Dans le documentaire « *Alambre dulce* » Efraín AMADOR (Professeur de Laúd et Tres à l'Institut Supérieur des Arts), suggère que le nom de ce genre musical est dû au mode de jeu utiliser par le Laúd (Traduit en français comme luth) et le Tres : Punteado (Littéralement traduit comme pincé, mais en réalité c'est joué avec un médiateur).

³ Je parle de musiciens professionnels aux sens de musiciens issu d'une formation en conservatoire, car on peut retrouver à Cuba (comme partout d'ailleurs) d'excellents musiciens qui proviennent d'une formation autodidacte ou qui se sont formés dans les Casas de Cultura et qui en font métier de la musique.

⁴ SOMEGA, Hawa ; *Le conservatoire Balla Fasséké Kouyaté : les inscriptions en cours dans Journal du Mali*, 11/07/2009

Établissement d'enseignement supérieur qui assure la formation artistique et professionnelle de créateurs dans le domaine des arts plastiques, de la danse, du design, des métiers multimédias, de la musique, du théâtre et de l'ingénierie en actions culturelles.

L'entrée au conservatoire se fait sous concours d'aptitude. Peuvent opter pour celui-ci les titulaire d'un baccalauréat et les ressortissant de l'INA (Institut Nationale des Arts).

« Les études sont organisées dans un concept LMD (Licence - Master - Doctorat), pour permettre l'évolution des étudiants vers la gestion autonome d'un engagement artistique ou d'un projet personnel dans les sections : arts plastiques, danse, design, multimédia, musique, théâtre et maîtrise en actions culturelles. Elles s'appuient sur le potentiel pédagogique et technique de l'école, sur des ateliers animés par des professionnels de différentes disciplines et par des stages.

Le passage d'une année à une autre fait l'objet d'un examen.

Licence :

La première année, année préparatoire, assure une introduction aux moyens et aux méthodes de recherche, à partir d'une expérimentation ouverte, de l'acquisition de connaissances de base et d'approches théoriques et historiques générales des Arts.

Les 2e et 3e années constituent la phase programme des études. Leur contenu conjugue la suite d'un enseignement artistique général avec une implication progressive dans les domaines de spécialisation dans chaque section.

Master :

Les deux années constituent la phase projet. L'engagement principal des étudiants s'y définit dans les différentes sections, mais le développement des projets de chacun s'appuie sur la totalité du potentiel pédagogique et technique de l'école. Il peut aussi se prolonger dans le cadre de stages professionnels.

Un Diplôme d'Études supérieures Spécialisé, DESS, est attribué aux étudiants à la réussite de chaque niveau⁵.

Le concours d'admission en Licence est ouvert aux candidats techniciens des arts et aux titulaires du baccalauréat, ou équivalent⁶ ».

1.3 Mon parcours et récit d'expérience au Mali

En 2008, je venais de finir mes études à l'Institut Supérieur des Arts de la Havane (équivalent des CNSM en France). En parallèle à ma formation je donnais des cours aux conservatoires départementaux.

⁵ <http://www.conservatoire-arts-mali.org/cadregene.html>

Le cursus à Cuba étant axés essentiellement sur la musique classique, ma pratique et mon enseignement étaient centrés dans cette esthétique.

Ceci, me paraissait tellement logique et naturel ! En définitive, « c'est légitime, il faut connaître les grands chefs-d'œuvre de l'humanité » et pour cela l'on doit maîtriser les codes qui les constituent. Ce qui veut dire, savoir lire et écrire cette grande musique.

À la fin de l'année 2008, j'ai eu la proposition d'aller travailler au Mali comme professeur de guitare « classique », au Conservatoire des Arts et Métiers Multimédia (CAMM) Balla Fasséké Kouyaté⁷ à Bamako.

Aller dans un pays à la tradition musicale des plus importantes et influentes de tous les pays de l'Afrique de l'ouest (et bien sûr, de transmission entièrement orale) : quelle grande chance pour une jeune professeure de guitare classique !

Des opportunités de rencontre comme celle-ci, il ne faut pas les laisser passer. Armée des quatre tomes de la Méthode de Guitare classique d'Isaac Nicola (Excellente Méthode qui est utilisée comme programme d'étude dans le cursus des conservatoires à Cuba), un recueil numérique d'au moins 10 000 partitions et mon bagage culturel, je suis partie au Mali.

La grande aventure commence là!

1.4 Une fois au Mali

Les élèves à qui j'allais donner des cours de guitare classique étaient des adultes. Une partie d'entre eux des très bons musiciens pratiquant les musiques traditionnelles maliennes. Celles-ci, comme grande partie des cultures africaines, sont transmises de manière orale.

Quasiment tout le long des trois années de mon séjour au Mali, j'ai été confrontée à des problèmes tels que :

- ✓ La grande difficulté d'une majorité des étudiants avec la lecture musicale
- ✓ L'incompréhension des élèves du répertoire proposé, car ils n'ont pas du tout été familiarisés avec celui-ci
- ✓ Malgré la curiosité qui portaient certains élèves par cette nouvelle culture musicale (qui heureusement trouvaient par eux-mêmes des similitudes entre la musique qu'ils pratiquaient et la musique classique proposée par les professeurs du conservatoire), la plus

⁷ Balla Fasséké KOUTATTE, c'est l'ancêtre éponyme des Diélys, à qui Soundiata KEITA confia la gestion du Sosso-Bala (Balafon sacré qui est toujours conservé à Guinée Conakry, d'une grande valeur patrimoniale). Ceci-ci a eu lieu au cours de l'assemblée historique de Kouroukan-Fouga clairière située au Nord de la ville de Kangaba en République du Mali.

part était découragés par la difficulté d'accès (surtout du point de vue de la lecture et de la technicité)

Dire que j'ai su m'adapter au contexte et remettre en cause ma façon d'enseigner, serait ne pas être sincère. Cependant, nombreuses questions mes sont souvent survenues:

- ✓ Comment enseigner une musique qui est construite sur la base de la transmission écrite à des élèves dont leurs culture musicale est transmise de manière orale ?
- ✓ Comment éveiller l'intérêt en une musique qui été si lointaine de leur culture musicale ?
- ✓ Pourquoi cette culture ?
- ✓ Comment mieux adapter le programme d'étude au contexte ? Peut-être faire un collectage des mélodies traditionnelles et les adapter à la guitare ?

2. Sociétés-Oralité-Ecriture

2.1 Analyse du contexte cubain

Dans le chapitre précédant j'ai fait une présentation du panorama musical cubain, telle que je l'ai vécu tout le long des mes études. Il est valide aussi pour la période pendant laquelle je suis partie travailler au Mali. Pour introduire ce chapitre, je commencerai par faire une analyse de ce contexte. Pour cela, j'ai choisi de me centrer juste sur les pratiques des musiques classiques et des musiques traditionnelles (je me réfère spécifiquement au Son cubain et la Trova traditionnelle). Ce choix est lié au fait que ce sont les esthétiques qui concernent directement ma pratique musicale.

Bien que dans les cursus musical, les musiques populaires cubaines sont étudiées dans le module d'histoire de la musique (L'Histoire de la musique cubaine étant une matière à part entière à l'ISA), la pratique ces dernières n'est pas institutionnalisées. Dans les conservatoires, aucun module n'était proposé dans la formation des musiciens pour les enseigner. Seuls les percussionnistes, les treseros⁸ et luthistes⁹ ont cette chance. Ils bénéficient d'une formation en percussions classiques et percussions cubaines, dans le cas des premiers. Dans le cas des treseros et luthistes, ils abordent des répertoires classiques à partir des transcriptions des pièces essentiellement pour guitare à l'origine ; mais aussi le répertoire des musiques traditionnelles¹⁰.

Pour les autres instruments, libre à chacun de se donner les moyens et de se débrouiller si l'on est intéressé par une formations en musiques populaires cubaines. Malgré cela, grand nombre des élèves des conservatoires ou de l'ISA pratiquent celles-ci. C'est ainsi, que des musiciens amateurs et des musiciens formés dans les conservatoires peuvent se retrouver à travailler ensembles.

Ces rencontres ont toujours favorisé des allers-retours et des passerelles entre musiques savantes (européennes comme cubaines) et musiques populaires et traditionnelles, entre musiques de transmission orale et musiques écrites. C'est ainsi que les unes et les autres se sont influencés et se sont assimilés mutuellement pour créer des genres musicaux propres à Cuba. C'est cela qui a construit la richesse musicale du pays, faisant de lui un « confetti » des rythmes et des mélodies métisses. Un exemple clair est celui de la Contredanse, arrivé au XVIIIe siècle à Cuba dans sa version française. Elle se créolise grâce, en partie, aux interprétations des musiciens cubains, qui utiliserons de rythmes propres à Cuba au XIX siècle. La Contredanse était jouée pour être dansée dans les salles de danse de

⁸ Joueurs de tres (prononcé tréss). Le tres est un instrument traditionnel cubain à cordes pincées, joué avec un plectre (médiateur). Six cordes qui sont regroupées par doubles et peuvent être accordés en Do M (Mi-Do-Sol) +*ou en Ré M (Fa #- Ré-La). Il est utilisé essentiellement dans le Son, la Trova traditionnelle. Bien qu'il est de plus en plus rependu et qu'il puisse faire partie des formations de musiques actuelles ou même qu'il ait des compositeurs classique qui ont écrit des pièces pour celui-ci.

⁹ Le luth auquel je me réfère est un instrument de la famille des mandolines espagnoles que l'on utilise à Cuba dans la musique paysanne qui se nom El Punto.

¹⁰ Documentaire « Tres cubano y música cubana: Alambre Dulce ». Miguel A. Jiménez et Itziar Egaña. La Havane 2010.

la bourgeoisie créole. Mais le compositeur savant Manuel Saumell la convertira en pièce de concert qui, s'inspirant de la musique européenne savante, saura maintenir la présence des rythmes typiques du pays. Mais cette même Contredanse donnera origine à des genres de la musique populaire cubaine tels que le Danzón, la Habanera, le Cha cha chá¹¹... Cet exemple est très illustratif de la complexité musicale cubaine.

Un grand nombre du répertoire des musiques traditionnelles a été collecté, enregistré ou écrit, on fait objet d'étude des musicologues cubains et internationaux. En aucun cas, leur écriture les a figés comme vérité absolue. Elles gardent cette flexibilité propre aux musiques de l'oralité. Elles sont encore pratiquées de manière très libre, transmises oralement d'une génération à l'autre à l'extérieur des conservatoires.

De plus, elles ont une diffusion qui est toujours plus importante que la musique classique. Les musiques populaires cubaines sont consommées et connues par un public majoritaire à celui qui consomme les musiques classiques. Nous pouvons les écouter dans les médias, dans des salles de spectacle, des festivals nationaux ou internationaux, des bars, des restaurants ou des hôtels dans les villes ou zones touristiques.

Les premières questions que je me pose sont : pourquoi ne s'enseigne pas ce savoir-faire et vivre de ces musiques dans nos conservatoires cubains de manière systématique ? Pourquoi elles restent encore un peu marginales, au regard de beaucoup des musiciens qui les réduits à un divertissement destinés aux étrangers à la recherche d'exotisme ? Ne sont-elles aussi dignes d'être prises au sérieux que les musiques savants ? Pourquoi, dans un pays aussi complexe musicalement, où transmission orale et écrite cohabite, l'enseignement est essentiellement centré sur l'apprentissage des conventions musicales écrites ?

2.2 Analyse du contexte à Bamako

« Je trouve que le programme -d'étude- actuel est plus adapté au contexte culturel. C'est ensemble que nous avons réfléchi sur les formations à donner, les modules et tout. C'est un début et il y a plein de choses à améliorer mais, c'est plus adapté que le premier. Car le programme inspiré du programme de la musique classique avait quelques soucis :

- ✓ *les étudiants commencent étant adultes leurs instrument (au CAMM), ou jouer du classiques même s'ils sont déjà praticiens.*
- ✓ *Aussi, il n'y a pas de salle de concert appropriée pour des concerts classiques si ce n'est l'institut français. Tandis que toutes les fois où nous voyageons ou travaillons avec d'autres*

¹¹ Article « Contredanse ». Encyclopédie intranet *Ecured*. 2003. www.ecured.cu

musiciens, on nous demande de jouer la musique de chez nous. C'est ce que nous pouvons mieux faire et c'est ce qui est demandé.

Nous sommes en train de mettre en avant/en valeur les instruments de chez nous avec bien sûr une ouverture vers le solfège, la théorie et les musiques actuelles. Oui, nous avons des instruments traditionnels, en plus de la Kora, nous avons le Ngoni et le Balafon qui sont enseignés maintenant. Oui, je pense qu'il y a toujours l'histoire de la musique africaine »¹². Ce sont les mots de Daouda DAO, un des professeurs du conservatoire de Bamako et ancien élève à moi. Mais, si actuellement les choses ont beaucoup changé (à mon sens de manière positive), que les programmes d'étude ont été repensés et modifiés, le contexte était un autre à l'époque où j'enseignais dans cet établissement.

À sa création, l'équipe pédagogique du CAMM était formée en grande partie par les professeurs cubains qui étaient embauchés dans le cadre de la coopération culturelle entre les gouvernements du Mali et de Cuba. C'est le panorama que j'ai vécu lors de mon expérience bamakoise en tant que professeur de guitare au conservatoire.

Pour le département de musique, les programmes d'études ont été conçus par l'équipe des professeurs cubains. « ... *l'objectif du conservatoire était d'initier un enseignement pédagogique moderne ; toujours en gardant leurs bases culturelles traditionnelles. En particulier pour la musique, c'est le conservatoire qui a demandé l'élaboration des plans d'études avec cet axe en premier »¹³*

Les matières enseignées étaient : l'instrument principal, piano complémentaire, le solfège, l'harmonie, le contrepoint, l'histoire de la musique, l'analyse musicale, le chant chorale, la direction chorale. L'organisation du cursus a été faite selon l'enseignement classique à Cuba¹⁴.

Le répertoire abordé dans leurs cursus était essentiellement classique. Bien qu'un morceau de la tradition musicale malienne était obligatoire à chaque examen. Un examen semestriel de chaque matière était réalisé.

Pour valider leur formation, les élèves devaient faire un concert dans leurs instruments qui inclue des pièces classiques de plusieurs époques, la transcription d'une pièce traditionnelle malienne faite par l'élève et la soutenance d'un mémoire.

À presque dix ans de cette expérience, je me rends compte de la violence que représente le fait d'importer/exporter un système d'enseignement qui vient de l'extérieur et qui ne prend en compte (ou qui ne le faisait que très timidement) le contexte culturel du pays. Comme des « conquistadores » qui

¹² Entretien avec Daouda Dao, ancien élève de guitare du CAMM et actuel professeur de Piano, Harmonie, Solfège et Histoire de la Musique.

¹³ Interview à Yaritza Fons, professeur de guitare fondatrice du CAMM et qui a contribué à l'élaboration du programme d'étude.

¹⁴ Entretien avec Daouda Dao, ancien élève de guitare au CAMM et actuel professeur d'harmonie, théorie, solfège et piano.

viennent pour émanciper les peuples ignorants. Parce que, pour apprendre la musique, il fallait savoir la lire et l'écrire, s'alphabétiser musicalement.

Je n'oublierai pas que, lors des concerts des fins des formations, les élèves avaient l'obligation de mettre la partition devant eux (même s'ils connaissaient par cœur leur répertoire). La raison de cette obligation était qu'il fallait que les personnes (notamment le Ministre de la Culture) qui assistaient aux concerts, puissent voir que les étudiants étaient capables de lire une partition.

Avec cette analyse, je ne souhaite pas faire une critique virulente à l'enseignement des professeurs cubains ou des directives du conservatoire de Bamako. Mon propos est de remettre en question le système d'enseignement qui était proposé à cette époque. Combien de modules, de dispositifs et de projets bien plus intéressants auraient pu être créés pour motiver et impliquer les élèves ? Je regrette de ne pas avoir eu l'initiative ou la maturité pour créer des situations pédagogiques bien plus intéressantes que d'emmener mes « Méthodes de Guitare classique » et d'essayer de faire ingurgiter des pièces et des procédés techniques dans l'abstrait et hors contexte à mes élèves bamakois.

Il ne s'agit pas de se dire qu'enseigner à lire et écrire la musique classique savante (ou pas) à des élèves qui ont une culture de l'oralité n'a pas de sens. Ceci serait une pensée très réductrice et simpliste. La question à se poser est comment faire que cela prenne du sens pour les individus concernés ? Comment éveiller l'intérêt envers d'autres cultures et modes d'apprentissage, en valorisant ce qui existent déjà chez les élèves ? Comment créer des passerelles entre l'oralité de nos élèves bamakois et notre culture musicale de l'écrit (ou orale, car, comme je l'ai exposé dans mon point précédent, une culture musicale orale existe à Cuba) ?

Peut-être que créer des liens entre musiques maliennes et musiques populaires cubaines aurait pu être un début ? Des liens qui ont été déjà établies par des musiciens maliens comme le flûtiste Boncana Maïga, qui a fait ses études musicales à Cuba et que sa passion pour les musiques afro-cubaines donnera naissance au célèbre groupe Africando¹⁵. Les deux premiers albums de cette formation « Trovador » et « Salvador », vont associer des langues africaines aux répertoires cubains tels que la musique de Benny Moré, Miguel Matamoros, etc. D'autres exemples plus récents comme l'album AfroCubism, qui réunit des musiciens cubains comme Eliades Ochoa et des musiciens maliens comme Bassekou Kouyaté, Toumani Diabaté...

Combien des métissages à imaginer pour motiver et rapprocher les étudiants maliens !

¹⁵ <http://www.africultures.com/php/?nav=personne&no=18282> et « Boncana Maïga maestro au cœur de la musique africaine et de la formation des artistes depuis 40 ans ». Article paru dans le journal Malijet. Mars 2009.

2.3 Définition d'écriture, lecture, oralité et auralité

Dans ce point, je rentrerai dans les définitions des mots : écriture, lecture, oralité et auralité qui sont tous des systèmes de communication (et transmission de savoir). Il est clair que les systèmes de communication sont en rapport avec ce que l'homme est capable de « faire de son monde » à la fois « intérieur en ce qui concerne la pensée et extérieure » pour tout ce qui est de l'ordre culturel et social. Le langage est notre caractéristique qui nous distingue, et qui est spécifique à l'être humain, c'est notre principal moyen de développement social par les interactions qu'il nous permet. Mais, comme l'affirme Jack GOODY « *si le langage est étroitement associé à la culture, c'est l'écriture qui est liée à la civilisation et à la formation des sociétés complexes* ». Celle-ci ne constitue pas seulement un moyen de communication permettant de développer l'économie et le commerce, mais aussi un fort changement dans les « *processus cognitifs* »¹⁶, la perception et la compréhension de son entourage pour l'humanité.

Voyons alors, une définition du mot écriture proposé dans Wikipédia¹⁷.

L'écriture « *est un système de communication qui représente le langage à travers l'inscription des signes sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire, et la sémantique, avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture* ».

Quant à l'oralité est définie comme suit : « *1) Qui est émis, qui est énoncé de vive voix, qui est sonore (p. oppos. à graphique). Renseignements, témoignages oraux; faire une déposition orale. 2) Qui est diffusé par la parole, que l'on se passe de génération en génération, de bouche en bouche (p. oppos. à ce qui est scriptural, écrit dans un texte). Tradition, transmission orale.* »¹⁸

La lecture est définie par le dictionnaire Larousse

« Action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte : La lecture d'un plan, d'un message en morse, d'un livre.

Le fait de savoir lire, déchiffrer et comprendre ce qui est écrit : Enseigner la lecture.

Action de lire un texte à haute voix devant d'autres personnes : L'auteur a fait une lecture publique de ses poèmes.

Analyse, interprétation que l'on fait d'un texte, ce qu'on en tire, ce que l'on pense qu'il signifie : Ce texte se prête à plusieurs lectures.

Le fait de lire, considéré comme une activité : Aimer la lecture.

¹⁶ Jack GOODY. Entre l'oralité et l'écriture.

¹⁷ <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89criture>

¹⁸ Dans : Site internet du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
<http://www.cnrtl.fr/definition/oralit%C3%A9>

Ce qu'on lit ; livre, magazine, etc. : Avoir de mauvaises lectures.

Restitution de signaux enregistrés, sous forme initiale (électrique ou acoustique).

Discussion et vote d'un texte par une assemblée politique »¹⁹

L'auralité: « Du latin auris (« oreille ») et -al. Qui est transmis par l'écoute, l'imitation et la mémorisation. Couramment concomitant au caractère oral d'un phénomène.

*Les traditions orales sont des traditions **aurales** : elles sont basées sur une culture de l'oreille. — (La partition intérieure, Jazz musiques improvisées, p.72, Jacques Siron, ISBN : 978-2-907891-03-0) »²⁰*

2.4 Les premières formes d'écriture. Ses fonctions. Apparition des alphabets.

Dans ce point j'essaierai de résumer l'histoire des premières formes d'écritures jusqu'aux premiers alphabets. Quelle a été la place de l'écriture et qu'est-ce que celle-ci a changé au niveau cognitif et organisationnel dans les sociétés humaines ?

L'accroissement de la production comme du commerce encouragea l'élaboration des modes de notation dont on avait besoin pour d'inventaires, des expéditions, le paiement des salaires, le calcul des profits et pertes²¹. C'est ainsi que les hommes commencent à laisser des traces de ces transactions par le biais de multiples représentations graphiques.

Le premier système d'écriture est apparu en Asie occidentale vers 3100 av. J.-C. pendant la période du développement d'Uruk, grand centre urbain. Ce sont les plus anciennes tablettes en Mésopotamie. On suggère que la naissance de cette première forme d'écriture (non déchiffrée) vient de la transformation des jetons d'argile utilisés pour enregistrer une transaction, en tablette. Mais on trouvera d'autres écritures à des fins plus intellectuelles comme la formation des scribes, s'agissant ici des listages lexicaux. Un développement similaire est aussi suggéré en Crète. Ces premières écritures ont été logographiques, c'est-à-dire, que chaque pictogramme représentait un mot.

D'autres formes logographiques se développèrent :

- *Sumérien-accadien de Mésopotamie, 3100 av. J.C*
- *Proto-élamite en Elam, Mésopotamie 3000 av. J.C*
- *Egyptien en Égypte, 3100 av. J.C au II s. de notre ère*
- *Proto-indien dans le bassin de l'Indus environs 2200 à 1000 av. J.C*
- *Crétois 2000 au XII s. av. J.C*

¹⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture/46547>(03/06/2016)

²⁰ <https://fr.wiktionary.org/wiki/aural> (03/06/2016)

²¹ GOODY Jack, Entre l'oralité et l'écriture, page 42. Presse Universitaire de France. 1994

- *Hittite et le Louwian en Anatolie et en Syrie, 1500 av. J.C*
- *Chinois 1500-1400 av. J.C jusqu'à aujourd'hui*²²

« Les causes du début de l'écriture sont sujettes à de nombreux débats. L'écriture est précédée par l'apparition aux périodes antérieures de procédés que l'on identifie parfois comme de la « pré-écriture » : des sceaux servant à contrôler des biens entreposés ou transitant entre plusieurs endroits, dont les sceaux-cylindres qui apparaissent à la période d'Uruk ; des jetons (*calculi*) servant sans doute à indiquer quels étaient les produits contrôlés ; et des bulles d'argile contenant ces mêmes jetons. Plus tard, à la période précédant directement l'invention de l'écriture (Uruk V), la bulle est aplatie, et devient une tablette, comportant des signes rudimentaires (des chiffres) et/ou des empreintes de sceaux... Il est en tout cas évident que l'écriture participe des innovations qui accompagnent à la période d'Uruk la constitution de plus grandes entités politiques, qui deviennent de véritables États... »²³.

Les tablettes se complexifient entre les périodes IV et III : elles sont plus grandes et comprennent plus de signes plus on avance dans le temps, les dessins se simplifient, et elles sont plus précises, contiennent plus d'informations. C'est également à la période de Djemdet Nasr que l'on commence à utiliser des calames à l'extrémité taillée en triangle pour inciser les tablettes, ce qui aboutit finalement à la graphie cunéiforme. »

L'écriture cunéiforme a été la première forme d'écriture élaborée. Les premiers documents, comme j'ai déjà fait mention, étaient des listages d'objets notés de façon figurative sur des tablettes d'argile. Ils étaient probablement associés à des lieux de culte ou à des cours et ils consistaient en des registres des biens et des comptes de ceux lieux. Le système d'écriture cunéiforme était un système composite, avec des signes pouvant avoir plusieurs fonctions. Une partie de ceux-ci s'utilisait de manière logographique ou idéographique, ce qui induit l'équivalence à des mots qui désignent des objets (un homme, un arbre...) ou à des idées (l'amour, la vie, etc.). Un autre groupe de signes avait une fonction phonétique, signifiant une syllabe, et d'autres signes étaient des nombres.

En Égypte, les premiers documents étaient utilisés pour tenir des calendriers qui permettent de calculer la crue du Nil. Ils servaient aussi à fixer des incantations ou des prières pour avoir une moisson abondante pour pouvoir les transmettre de manière correcte à générations ultérieures (Jack Goody, *Entre l'oralité et l'écriture* p. 46). Ceci nous illustre comment il pouvait y avoir une fonction religieuse dans les premières formes d'écriture. Mais, il y avait aussi d'une certaine manière cette idée de transmettre un patrimoine, un savoir, de transcender la période qu'ils vivaient.

Le système hiéroglyphique égyptien, utilisé pour écrire leur langue, et le sumérien cunéiforme, sont « les principales graphies dans le Levant ancien durant les premiers deux millénaires qui suivent la

²² Entre l'oralité et l'écriture. Jack Goody. P. 44

²³ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Uruk>

découverte de l'écriture »²⁴. D'autres formes de graphie simplifiées ont émergé, dans le cas de l'écriture égyptienne, et que l'on va utiliser plutôt pour des fins profanes. L'écriture cunéiforme a été aussi utilisée pour transcrire des langues locales ou d'autres langues comme l'Ebla à des fins diplomatiques ou d'archivage.

Il me semble important de parler aussi de la place des scribes, dans ces premières sociétés de l'écriture.

« Les scribes (dub-sar) constituent une catégorie de personnes qui apparaît couramment dans les textes administratifs, reflétant leur importance dans le fonctionnement des institutions sumériennes. Cette dénomination cache en fait des statuts variés : certains scribes se contentaient de tâches administratives de base, d'autres étaient de véritables cadres administratifs, d'autres encore avaient des positions élevées dans les cours royales, comme le « grand scribe », sans doute une sorte de secrétaire royal. Le groupe des scribes n'avait du reste pas le monopole de l'écriture, puisque celle-ci devait être maîtrisée par la catégorie des lettrés, en général des membres du clergé, et sans doute aussi des dignitaires de la cour royale, ainsi que par des personnes faisant partie du groupe des élites, ayant souvent recours à l'écrit pour leurs activités¹⁴⁸. On ne sait pas vraiment si les rois savaient écrire, mais Shulgi s'en vanta dans deux hymnes à sa gloire¹⁴⁹. La connaissance de l'écriture n'excluait pas totalement les femmes : quelques femmes scribes sont attestées dans des textes et certaines prêtresses savaient manifestement écrire ; un des seuls auteurs de textes littéraires dont la tradition sumérienne ait retenu le nom est d'ailleurs une auteure, la princesse et grande-prêtresse d'Ur Enheduanna, fille de Sargon d'Akkad¹⁵⁰. »²⁵

Ceux-ci étaient très conservateurs au regard de leur métier. Cette « petite élite de lettrés » a toujours essayé de maintenir le statut « *cryptoportique* »²⁶ de l'écriture, sans s'intéresser à sa simplification. Il ne s'agissait pas que de conserver une langue ou une manière d'écrire, mais aussi, d'une volonté de maintenir leurs « *pouvoirs sur un moyen de communication* » sur une « *nouvelle technologie* ».

Malgré cette volonté de maintenir leur pouvoir sur l'écrit des scribes, celle-ci va bientôt évoluer vers des représentations non seulement des mots, mais aussi des leurs sons. Cela veut dire qu'au lieu de tenir compte du sens sémantique des mots, on privilégie l'équivalence phonétique. Dit de manière plus simple, au lieu d'essayer de représenter un mot par sa signification, on cherche à transcrire le son de ce mot.

C'est cette grande avancée dans les premières formes d'écritures « *qui ouvrira les portes vers l'apparition de l'alphabet : transcription systématique du principe phonétique* »²⁷.

²⁴ Jack Goody. Entre l'oralité et l'écriture.

²⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sumer>

²⁶ Idem

²⁷ Jack Goody. Entre l'oralité et l'écriture.

Une notion qui me paraît intéressante à mentionner, même si de manière brève, est celle de langue morte. Elle apparaîtra vers c. 2400-2500 av. J.C quand les Akkadiens mettent fin à la période dynastique et unifie leur royaume. L'akkadien devient la langue principale parlée, au détriment du sumérien. Malgré cela, non seulement l'écriture cunéiforme sera utilisée pour écrire l'akkadien, mais on aura besoin du sumérien pour comprendre les textes plus anciens. Ceci fait une séparation entre l'écrit et le parler (voir Jack GOODY, Entre l'oralité et l'écriture).

C'est l'écriture cunéiforme, écriture sumérienne, qui avec l'égyptien sera la plus importante des écritures du Moyen-Orient dans les deux derniers millénaires de notre ère.

Logographique : des signes qui correspondent à des mots. Certains signes voulaient dire plusieurs choses à la fois. Pour les distinguer, on mettait des déterminatifs. Par exemple, « *en cunéiforme* », le signe qui représentait *la cité* valait aussi pour « *dieu patron* ». Pour distinguer un sens de l'autre, on pouvait rajouter le signe de divinité pour « dieu patron » ou celui de « cité » pour celle-ci. (Entre l'oralité et l'écriture, Jack Goody ; p.53)

Au fil du temps on emploie ces déterminatifs pour des mots de type particulières, qu'ils puissent générer au pas, « d'ambiguïté »²⁸. Ceci rajoutait des difficultés à l'écriture, même s'il est vrai que leur utilisation évitait de devoir inventer un signe pour chaque mot.

Mais, comme j'ai déjà fait mention, l'avancée la plus importante vers l'alphabet a été l'utilisation systématique de la transcription phonétique. Avec un système de rebu, on n'aura pas besoin de représenter chaque mot par un signe, en s'attachant à sa sémantique, mais plutôt à sa sonorité. Cette manière d'écrire sera plus abstraite et va permettre une économie des caractères à employer.

« Les indications phonétiques furent souvent employées avec des signes transcrivant les mots... pour spécifier la façon dont le signe devait être prononcé ». Ces systèmes combinés « rendant des mots et des syllabes donnèrent naissance à des syllabaires » phonétiques. Ces systèmes syllabiques sont beaucoup plus simples à apprendre. C'est pour cette raison que nombre des missionnaires qui voulaient alphabétiser certains peuples les ont employés. Par exemple, en Amérique du Nord chez les Cree²⁹.

Les alphabets

Il existe deux hypothèses sur l'apparition de l'alphabet. La première soutient qu'il a été inventé en Grèce vers 750 av. J.C, et la deuxième que cela a été fait par les Sémites d'occident environs 700 avant, par le peuple cananéen.

Selon Jack Goody, les deux thèses sont correctes, car, dans le premier cas, il s'agit d'un alphabet formé par des voyelles et consonnes, et dans le deuxième cas d'un alphabet consonantique.

²⁸ Jack GOODY, Entre l'oralité et l'écriture. Paris, 1994. P.53

²⁹ Idem. P.54

L'alphabet consonantique se développa dans la zone connue comme Canaan, qui comprend à peu près l'actuel État d'Israël, la Palestine, l'ouest de la Jordanie et de la Syrie, et le Liban. « Aides par la structure morphologique de leur langue, où les consonnes, plutôt que les voyelles forment les combinaisons qui transmettent les notions sémantiques fondamentales, les Cananéens furent en mesure de développer des alphabets consonantiques, l'un basé sur des caractères cunéiformes et l'autre linéaire ». Cette dernière est connue comme protocananéen et a été très utilisée dans la ville côtière de Byblos à l'âge de bronze. On l'écrivait sur du papyrus, cuir, etc. qui malheureusement se sont très mal conservés, à cause du climat humide de la région. Dans d'autres régions comme en la ville d'Ougarit, les écritures cananéennes se sont mieux conservées et ont permis l'étude de cette écriture. C'est ainsi que sur des écritures cunéiformes, des œuvres littéraires telles que « le mythe de Baal ou les légendes de Krt et d'Aqht »³⁰ ont pu se conserver.

« Cet alphabet est l'ancêtre commun des variantes phénicienne, hébraïque et araméenne »³¹.

Vers 1500 av. J.C, l'alphabet Proto-Cananéen compte 27 caractères, qui vers le XIIIe siècle sont réduits à 22. C'est à ce moment que l'écriture garde son système linéaire et plus tard l'orientation sera fixée de droite à gauche.

Les Grecs feront le grand apport à cet alphabet d'ajouter les voyelles par le biais de cinq caractères. « Les premières inscriptions grecques datent du VIIIe siècle av. J-C.

2.5 La notation musicale. Ses origines et fonctions. Son extension au XX siècle.

Si j'aborde le sujet de la notation musicale c'est parce qu'il me semble très intéressant d'analyser son évolution, son statut et ses fonctions pour mieux comprendre la connotation que l'on porte sur l'apprentissage de celle-ci au sein des écoles de musique et conservatoires.

Dès l'antiquité l'homme des sociétés avec écriture a essayé de préserver et transmettre la musique en le représentant graphiquement. Ainsi, les plus anciens documents que l'on a trouvés, auxquels l'on attribue une représentation de la notation musicale pour des textes qui se prêtent au chant, datent approximativement de 1400 av. J-C. Il s'agit des tablettes d'argile en écriture cunéiforme retrouvées à Ougarit (actuelle Syrie) dans les années 70 (voir annexes). Plusieurs procédés de déchiffrement ont été proposés pour ces documents, mais ils restent des hypothèses.

D'autres systèmes de notation musicale se sont développés en Orient, par exemple en Inde, Chine, Japon ou Corée. Même s'ils sont très intéressants, je n'approfondirai pas leurs spécificités pour me

³⁰ Idem. P.60

³¹ Idem.

centrer sur l'évolution de la notation musicale occidentale³². Ce choix est lié au fait que c'est la notation occidentale celle que nous utilisons aujourd'hui dans nos pratiques musicales.

Les Grecs antiques possédaient un « double système » de notation composé par des signes similaires ou analogues à l'alphabet, disposé dans plusieurs sens (debout, couché ou inversé). Le premier système était utilisé pour la notation instrumentale, il désignait les cordes de l'instrument par les lettres. C'est le même principe des tablatures utilisées à l'époque baroque dans la tablature pour luth, guitare baroque et toute la famille des cordes pincées (tablature française, utilisée par des compositeurs tels que Robert de Visée ou encore Francesco Corbetta).

L'autre système de notation était employé pour la musique vocale. Ici, les notes de la gamme chromatique étaient représentées par des lettres de l'alphabet dans son vrai ordre.

La **notation boétienne**³³ est celle qui nous est parvenue de cette notation alphabétique grecque et elle est représentée en caractères latins. Au départ, il s'agissait d'une représentation de deux octaves par les quinze premières lettres de l'alphabet. Plus tard, ce système est réduit à la représentation de l'étendue d'une seule octave. Deux représentations ont coexisté, celle de Hucbald de Saint-Amant (les lettres de **A à la G** coïncident avec les notes **d'ut à si**) et celui d'Odon de Cluny (les lettres de **A à la G** coïncident avec les notes **du la au sol**). C'est cette dernière qui a été préservée par les Anglo-saxons et les Allemands.

L'écriture des neumes émerge au IX siècle, et, comme la notation musicale byzantine, représente par un trait de la plume, le mouvement mélodique du chant exécuté dans les liturgies catholiques. Il s'agissait d'apporter à la mémoire auditive des moines, un support visuel. Dans les neumes, l'on empruntait des signes qui appartenaient à la grammaire, comme des accents (par exemple, accent circonflexe pour indiquer une inflexion de la voix). Les neumes ne représentent pas la note en soi, mais plus un élan, un souffle, une inflexion. C'est ce système neumatique, qui au départ fonctionnait comme en aide-mémoire, qui évoluera pour donner naissance à l'écriture musicale occidentale telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Dans un souci de précision dans la compréhension de l'écriture neumatique, les scribes ont rajouté au fil du temps des lignes. C'est ainsi qu'au XI siècle, apparaît notre système de notation musicale actuelle, la portée. Bien sûr, avec moins que les cinq lignes et quatre interlignes dont nous nous servons de nos jours. Ce système permettra de fixer la place de chaque hauteur. C'est au XIIe siècle, avec le remplacement du roseau taillé par la plume d'oie, que les neumes changeront leurs apparences : les punctums deviennent des carrés. Ce principe des notes carrées précédées par ses clefs écrites sur la portée continuera jusqu'à nos jours.

³² Pour plus de détails voir : http://www.ville-geneve.ch/index.php?id=16358&id_detail=3662

³³ Ainsi nommée par Boèce dans *Institutione musica* au VI siècle. Bien qu'il ne l'ait pas inventée.

Quant aux noms des notes telles qu'on les utilise aujourd'hui dans les pays latins, on les doit au moine Guido d'Arezzo. Il ajoute une quatrième ligne à la portée, et pour désigner les notes écrites sur celle-ci, Guido d'Arezzo s'est servi des premières syllabes d'un hymne à Saint-Jean-Baptiste (la dernière note, SI, est une contraction des deux initiales de Sancte Johannes) :

« *UT queant laxis / Pour que puissent*

« *REsonare fibris/résonner des cordes*

« *MIra gestorum/détendues de nos lèvres*

« *FAMili tuorum, /les merveilles de tes actions,*

« *SOLve polluti/ôte le péché,*

« *LABii reatum, /de ton impur serviteur,*

« *Sancte Iohannes. /ô Saint-Jean*³⁴.

« Le si fut ajouté par Anselme de Flandre à la fin du XVI^e siècle et l'ut, jugé trop dur à l'oreille, transformé en do par Bononcini en 1673. Quant au mot solfège, il vient tout simplement des notes sol-fa »³⁵.

En tant que guitariste, il me semble intéressant de citer qu'au Moyen Âge, on se soucie peu de la notation de la musique instrumentale. Même s'il existait l'idée de concert instrumental, ceux-ci ne faisaient que suivre les caprices des mouvements vocaux en les imitant. Il a fallu arriver au XV^e siècle pour qu'ils s'emparent du rôle des solistes. C'est cet essor qui fera émerger une notation spécifique aux instruments à cordes pincées telles que la guitare, le luth, cistre, le théorbe, etc. C'est la tablature, qui perdurera pendant trois siècles, avec des versions différentes selon les pays et les compositeurs. De nos jours, ce support est à nouveau utilisé par de nombreux apprentis guitaristes, surtout autodidactes.

C'est au XVI^e siècle, avec l'arrivée de l'imprimerie que les notes prennent la forme ronde plus ou moins tel qu'on le connaît aujourd'hui.

À cette époque, la polyphonie fait son apparition, l'exécution évoluera amplement. L'écriture ressemble déjà beaucoup à celle que nous connaissons. Les voix sont généralement écrites en parties séparées, ce qui montre bien le côté pratique du recours à une partition.

La notation sur laquelle nous nous appuyons aujourd'hui a commencé à se fixer entre 1650-1750. Celle-ci était très précise avec les indications de hauteurs des notes, du rythme, et très efficace pour noter la polyphonie vocale et instrumentale. Mais peu soucieuse des indications du phrasé, nuances ou

³⁴ Les chantres auxquels enseignait Guido d'Arezzo, connaissait un hymne avec une mélodie qui montait de degré en degré. Ceci était pratique pour connaître les degrés de la gamme, que Guido appelait Gamma (D'où le nom Gamme).

³⁵ Voir : https://www.herodote.net/17_mai_1050-evenement-10500517.php (consulté le 05/06/2016)
<http://www.cosmovisions.com/musiSolmisation.htm> (consulté le 05/06/2016)

encore du tempo. Quand nous, en tant qu'interprètes nous nous confrontons à ces partitions, nous sommes face à une grande liberté interprétative. Ceci est à mon sens dû au fait qu'à cette époque, la ligne qui séparait l'interprète et le compositeur était très fine ou inexistante parfois. Cela explique aussi, le fait que l'improvisation avait une place très importante, même si elle était liée à des règles précises.

À l'époque classique, l'écriture musicale atteint une grande précision et les musiciens auront une posture « d'exécutants ». À la différence de la période baroque, où il n'existait pas de chef d'orchestre proprement dit, ici, les membres d'orchestres suivront les indications des chefs. Mais, un moment libre à l'improvisation est toujours concédé à un instrumentiste « virtuose », qui fera preuve de celle-ci dans les cadences de concerto.

Au XIXe siècle, le statut du compositeur continue d'évoluer vers une reconnaissance sociale et l'émergence de la propriété artistique. Le nombre d'indications qui précisent l'interprétation va s'accroître. La partition devient un moyen de communiquer son œuvre personnelle qui doit être exécutée et reproduite avec toute fidélité. Plus qu'une trace ou aide-mémoire, elle sera l'objet à suivre exhaustivement pour l'interprétation d'une pièce (bien que l'on sache qu'il y a nombre des subtilités qui ne peuvent pas s'obtenir à la seule lecture d'une partition).

Avec l'extension de moyen de production sonore, surtout au milieu du XX siècle, la notation fera aussi son évolution en même temps. Ainsi, le compositeur fera appel à d'autres supports que la portée de cinq lignes et interlignes pour communiquer sa pensée musicale. Un exemple est la **partition graphique**. Dans celle-ci, des moments d'improvisations seront à nouveau concédés aux interprètes. Bien qu'ils puissent être cadrés par des consignes précises, ceci rend à nouveau la liberté à l'interprète et fait de lui, d'une certaine manière, un contributeur dans la construction de l'œuvre musicale.

D'autres supports sont utilisés par les musiciens de Jazz, des Musiques actuelles, ou certaines musiques traditionnelles (musique traditionnelle cubaine) comme les grilles d'accords qui portent aussi sur la liberté d'expression des exécutants.

Il me semble pertinent de connaître et comprendre que la notation musicale n'a pas été une seule et unique au cours de l'histoire de la musique (Occidentale dans ce cas). Il faut nous poser cette question, afin de désacraliser l'enseignement d'un seul moyen de communication et transmission de la musique : **le solfège**. Tel qu'on le connaît dans nos conservatoires et écoles de musiques aujourd'hui et que l'on a voulu changer de nom (formation musicale en France ou Langage musical à Cuba), sans pour autant changer de paradigme.

2.6 Les cultures de l'oralité : types des savoir et modes d'acquisition de ceux-ci. Exemples des sociétés orales : les griots comme détenteurs de la mémoire historique au Mali.

« En Afrique, lorsqu'un vieillard disparaît, c'est une bibliothèque qui brûle ». Amadou Hampaté Ba

Dans ce point je présenterai les différents rapports aux savoirs des sociétés dites de l'oralité. Avec quelques exemples pour illustrer leur mode d'acquisition de ces savoirs. Pour cela, je m'appuierai sur ma lecture des différents textes de Jack Goody.

Dans ses études des sociétés de l'oralité, Jack Goody constatait trois types de savoir, celui qui est acquis par l'expérience, par le vécu et qui concerne le quotidien. Un autre qui est lié à ce qui se transmet par les aînés, par les parents, ou lors des cérémonies initiatiques (dans les cas de Lo Daga, société du nord de Ghana, que Goody a amplement étudié). Un troisième savoir qu'ils appellent le savoir profond, un savoir créatif, qui serait lié à des entités suprahumaines (que dans la société Lo Daga on appelle les êtres de la brousse).

Cette catégorie du savoir qui vient de l'au-delà existait déjà dans la société de la Grèce antique. Société avec écriture, comme nous l'avons vu, les Grecs établissaient une différenciation entre celui qui pouvait réciter un poème comme l'Iliade d'Homère ou celui qui recevait une inspiration de l'extérieur, « le souffle, l'anima »³⁶. Cette idée a contribué à l'émergence de la distinction en créateur/exécutant (idée que j'ai évoquée dans le point précédent par rapport à la musique). C'est ainsi que la reproduction des œuvres signées se différenciera de l'acte créateur. Distinction qui est étendue au domaine de la musique aussi, et il est en grande partie « fonction de l'introduction de l'écriture »³⁷.

Dans ses études et analyses des sociétés de l'oralité avec et sans écriture, il remarque des aspects qui me semblent importants de mentionner. J'en choisis quelques-uns, dans un souci de synthèse de ce travail.

Un premier aspect est **la flexibilité**, que l'on peut trouver par exemple dans la restitution d'un récit, d'un mythe ou d'un chant. Même si d'une exécution à une autre il y a des éléments constitutifs communs, il peut se produire nombre des variations entre un exécutant et un autre. Ou même, dans l'exécution du même récit, mythe ou chant par une même personne fait à des moments différents.

À ce sujet, je ferai une brève anecdote personnelle. Je me trouvais avec un groupe d'amis musiciens avec qui nous avons l'habitude de nous retrouver pour pratiquer l'improvisation dans plus ou moins toutes ses formes. À une occasion ils m'ont demandé de leur apprendre une chanson traditionnelle cubaine sur laquelle on pourrait improviser ensuite. C'est à ce moment que je me suis rendu compte de la mutabilité des mélodies qui ont été apprises par l'oralité et de la difficulté de le fixer pour les transmettre. À chaque fois que je répétais une phrase de la mélodie pour la leur apprendre, mon exécution était différente, même si la base de celle-ci était toujours la même.

Un autre aspect que je trouve intéressant dans les études des traditions orales est celui de **l'auditeur**. Celui-ci aura aussi une influence très forte dans le contenu de restitution que ce soit des récits, des comptes ou des chants. Par exemple, au Mali les griots (*jeli*), qui sont considérés comme détenteurs

³⁶ Jack Goody. Entre l'oralité et l'écriture. P. 168

³⁷ Idem

des vérités de la communauté et de l'histoire de leur société, seront toujours présents dans des cérémonies à caractère social : mariage, baptêmes, funérailles du septième jour, etc. C'est eux qui ont la parole principalement, « *qui sont les gardiens héréditaires de la tradition orale, mais aussi les finè, les « porte-parole », dont la fonction est surtout d'être des garants généalogiques* »³⁸. Lors des cérémonies, les griots ont le rôle de chanter des louanges aux participants, mais évidemment, le contenu des paroles de leurs chansons va répondre au contexte dans lequel ils se retrouvent. Ainsi, si par exemple, ils racontent un mythe ou un récit, celui-ci peut se voir varier afin de plaire aux auditeurs qui sont devant eux.

Le troisième aspect est celui de **l'auteur** (que Goody appelle « paternité »³⁹) d'une œuvre. Cette question, bien que pas complètement absente, se pose peu par rapport aux sociétés construites sur la base de l'écriture. On peut parfois la trouver dans les chants, mais pas dans le cas de mythes, contes, épopées.

En ce qui concerne la transmission des savoirs, elle se fait de génération en génération de bouche à oreille. Jack Goody s'oppose à l'idée d'autres auteurs que les membres des sociétés de l'oralité (avec ou sans écriture) apprennent en reproduisant mot par mot. Il constate que plus que le mot par mot, c'est une idée globale qui prévaut.

2.7 Apports de l'écriture sur notre société. Influence de l'écriture sur le rapport au savoir et sur notre rapport aux savoirs de l'oralité.

L'arrivée de l'écriture dans nos sociétés a été à l'origine des grands « changements cognitifs ». Changements qui se sont forgés, bien sûr dans la durée. Ceci dû à ce que, dans ses débuts, elle portait des contraintes en ce qui concerne les personnes qui y accédaient, à cause de la nature des graphismes utilisés ou par une hiérarchie qui la possédait. Mais, on ne peut pas nier la révolution que cela a impliquée dans tous les domaines de la connaissance humaine.

En ce qui concerne les modes de traitement et manipulation des savoirs, on peut mentionner l'écriture de « l'histoire » à partir des documents. Goody donne l'exemple de la Grèce qui « commence avec les généalogies et chroniques, continue sous forme plus narrative avec Hérodote, et élabore des notions de preuves plus strictes avec Thucydide ». L'écriture est aussi à la base de l'évolution des sciences, parce qu'elle a permis la « fixation » et la systématisation des savoirs. Par exemple, quand on établit un concept, le fait de l'écrire fait que nous pouvons nous y référer plus tard pour le transformer à nouveau et le faire évoluer à partir de nouvelles découvertes. En résumé, l'écriture permet un meilleur suivi de l'avancée d'une étude scientifique.

En ce qui concerne la jurisprudence, avec l'écriture, la notion de preuve va s'asseoir sur celle-ci.

³⁸ <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2074>

³⁹ Jack Goody. Mythe, rite & oralité. P. 46

Pour le domaine de la littérature, elle a permis l'émergence de nouveaux genres comme le roman.

Nombre des procédés littéraires que l'on attribue à des cultures de tradition orale sont plutôt rares dans les sociétés sans écriture. Ils sont plutôt présents dans les cultures orales en étroite relation avec l'écriture. Un exemple de ces procédés est l'emploi des « rimes pleines ». Cela me fait penser à l'exemple de la musique traditionnelle cubaine que même si elle est essentiellement de transmission orale, dans le chant, la construction poétique est l'héritage de construction provenant de la poésie espagnole (par exemple la décime dans la musique paysanne ou l'utilisation des sonnets pour les paroles d'autres genres de chanson populaire).

L'arrivée de l'écriture a favorisé le développement de l'autodidaxie. Le fait de ne plus avoir besoin du face-à-face pour apprendre, mais d'avoir un support auquel l'on peut se référer de manière différée nous a permis de nous auto former. Dans nos sociétés actuelles, cette notion d'autodidaxie trouve aussi de nouveaux supports pour se développer, c'est le cas des technologies du numérique, notamment avec l'accès démocratique à Internet.

Mais, comme le montre Goody si « *cette pensée écrite est à l'origine du développement (...) des réflexivités et des rationalités les plus précieuses, (...)* », elle l'est aussi « *des conservatismes ou même des orthodoxies cognitives et des fondamentalismes idéologiques les plus redoutables* »⁴⁰. Dès l'apparition de l'écriture dans nos sociétés, celle-ci a donné aux savoirs livresques un statut de supériorité. Ainsi, celui qui la possède a le pouvoir sur ceux qui ne l'ont pas, ceux qui ne sont pas instruits. Cette surestimation du savoir livresque a eu comme conséquence une dévalorisation des savoirs acquis par l'expérience ou par l'oralité. Une déconnexion entre les savoirs enseignés dans nos écoles et l'expérience vécue s'est produite. Ainsi, nous donnons souvent un sens erroné au savoir. Celui de l'accumulation d'information, de l'encombrement des données souvent stériles (dans le sens où, ces informations sont souvent données sans qu'elles soient imbriquées dans une globalité).

Il y a quelques décennies (bien que je n'approuve pas cette césure entre expérience et informations apportées par l'école), tout était moins problématique, l'accès à l'information était plus restreint. Mais, dans cette ère du numérique et de mondialisation (qu'Edgard Morin appelle l'ère planétaire, mais s'il la situe sont début bien avant), où nous sommes en contact avec le monde entier par l'intermédiaire des médias ou des ordinateurs ; nos élèves aussi deviennent de plus en plus exigeantes envers les connaissances que l'on leur transmette. Ceci implique des changements de paradigmes dans nos rapports aux savoirs, qui peuvent être accessibles à tous ou presque, sans que pour autant l'on ait besoin de l'intermédiaire du maître tout puissant.

⁴⁰ Jean-Marie Privat en Présentation de « Pouvoir et savoir de l'écrit ». Jack Goody. Ed. La dispute. Paris, 2007.

3. Pour un enseignement global qui emmène l'élève à la connaissance et la pratique simultanée des deux aspects : écriture et oralité

3.1. Texte cadre de l'enseignement musical initial. Diversification esthétique aux conservatoires ? Réalité des parcours musicaux polyesthétiques

En lisant le Schéma Nationale d'Orientation Pédagogique de Musique, nombre de questions très importantes que je me pose trouvent une réponse et une direction. Cependant, il me semble que la question de la polyvalence et de l'interdisciplinarité ne sont pas assez approfondies, voire pas mentionnées dans le cas de la polyvalence. Et pourtant, la réalité actuelle des parcours des musiciens fait preuve d'une diversification esthétique et d'une polyvalence dans leur pratique. De plus, dans les appels d'offres pour des postes d'enseignants aux conservatoires, ces compétences sont de plus en plus demandées aux candidats. Malgré cela, nous continuons, à avoir un regard méfiant envers ces compétences, ce qui génère des blocages et des réticences à ce sujet, au sein des écoles de musique et de certains conservatoires. Ces blocages personnellement je les constate surtout dans les systèmes d'évaluation, qui prenant en compte la compétence dans une seule pratique (souvent celle de la musique classique) pour élaborer les critères d'évaluation, ne valorisent ni favorisent une pratique multiesthétique. J'utilise le terme multiesthétique à défaut d'un autre terme et avec conscience que le préfixe multi pourrait être interprété comme plusieurs éléments qui cohabitent sans pour autant se rencontrer.

Ou parfois, cette culture multiple (mais pas divisée) est même stigmatisée, sous prétexte d'une perte d'expertise. Pour appuyer cette affirmation, je m'appuie sur cette question : combien d'entre nous n'ont pas vécu des situations où l'on cache cette polyvalence par peur d'être mal perçue par ses professeurs ou collègues (dans la vie professionnelle) ? Ici je donnerais un exemple qui me concerne directement, même s'il ne s'agit pas de la France (que je trouve malgré tout, un pays assez ouvert en comparaison avec d'autre). Je parlerai des aprioris que l'on a à ce sujet à Cuba. L'été dernier je suis retourné voir des anciens professeurs et amis. À certains d'entre eux, je n'ai pas osé parler de mes expériences avec le Fado, le Klezmer, ou ma pratique de musique traditionnelle cubaine. Leur conception du bon musicien qui ne fait qu'une musique dans laquelle il est expert et vertueux, ou encore pire, des musiques plus valorisantes que d'autres, est tellement fort, que j'ai été inhibée de partager mes dernières aventures musicales avec eux. Alors que cette culture composite (je pense que c'est le mot plus approprié, au lieu de multiple) ne fait que nourrir notre pratique, par le développement de notre musicalité et notre technique instrumentale.

3.2. Diglossie, Polyglossie, Bilinguisme. Analogie entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage musical

Il me semble intéressant de voir comment sont étudiés les concepts de Diglossie et Polyglossie, pour ensuite pouvoir analyser comment ceux-ci nous touchent dans la musique.

La Diglossie est un concept de la sociolinguistique qui est apparu dans les années 50. Charles A. Ferguson, l'a utilisé pour définir deux variétés d'une même langue pratiquée dans une même société avec des fonctions différentes. Ainsi, l'une des variétés aurait une catégorie haute, comme l'arabe littéral; l'autre une catégorie basse, et l'arabe dialectique.

Les sociolinguistiques occitane et catalane ont repris le concept pour caractériser leur situation linguistique, donnant ainsi une dimension conflictuelle entre deux langues distinctes sur le même territoire. L'Occitan occupant la place de la basse langue qui est déclassée et reléguée à l'oralité, le récit, le conte, par le Français comme langue officielle qui sera utilisée dans les médias, l'administration, etc.

Pour résumer, la Diglossie a été définie comme deux variétés d'une même langue dans un territoire, mais aussi comme la coexistence conflictuelle de deux langues.

D'autres auteurs, comme Gorge Lügi, exposent que ces analyses sont réductrices, car elles ne prennent pas en compte des contextes que l'on aurait tendance à nommer comme étant diglossiques. Il serait fait référence à des exemples vus dans des recherches « micro sociolinguistiques ». Ainsi, il donne l'exemple de la Suisse Alémanique, où les gens acquièrent d'abord un dialecte alémanique, le *schwyzertütsch*. Ensuite à l'école ils apprennent une langue qu'ils utilisent pour l'écriture, le *schriftdeutsch*. Cependant, aucun conflit ne se pose, car ils sont polyglottes et ils peuvent passer de leur langue écrite au dialecte en fonction du contexte. Ils choisissent le dialecte pour des cadres plus familiers.

Cet exemple me fait penser au cas du Mali, où il existe plusieurs langues nationales parlées, suivant l'ethnie ou la région. Mais, en plus, la langue officielle c'est le Français, langue héritée par la présence de la France dans leur territoire. Je ne pourrais pas faire une analyse exhaustive du cas du Mali, car je n'ai pas fait assez de recherche à ce sujet. Ici je me base sur mon expérience vécue dans ce pays. Je pense plus précisément à mes élèves du conservatoire qui parlaient couramment en français avec moi, et quand ils se retrouvaient entre eux, de manière familière, ils se parlaient directement en Bambara. Ou, quand ils voulaient te faire sentir à l'aise et que tu fasses partie de leur groupe, ils te disaient leurs salutations en Bambara ou parfois dans leur langue maternelle.

D'une autre part, le bilinguisme se réfère à une personne qui parle deux langues. Et le terme polyglotte définit une seule personne qui parle plusieurs langues.

Un exemple intéressant de personne polyglotte qui a été étudié est celui du poète portugais Fernando Pessoa. Celui-ci a écrit des poèmes en portugais, anglais et français. Il passait d'une langue à une

autre, selon le personnage de qui il voulait parler. Par exemple, pour la figure de la mère, ou pour évoquer la mélancolie de l'enfance et des berceuses en français qu'il entendait à cette époque.

« Il y a donc sur le plan thématique beaucoup de ressemblances entre les poèmes français et le reste de l'œuvre, mais une grande particularité retentit en eux : l'irruption de l'enfance sous l'égide d'une crise violente de nostalgie et de mélancolie, de désespoir quasiment, et, pourrait-on presque dire, en ôtant ce mot à son contexte mystique, d'acédie (dégoût spirituel allant jusqu'à la nausée paralysante) »⁴¹

Un autre exemple de plurilinguisme créateur est le « *Franco-Uruguayen* » Jules Supervielle, qu'en fut-il ? Dans cette deuxième contribution de sa plume, Daniel Arango évoque l'hispanité de ce merveilleux poète, écartelé entre Oloron-Sainte-Marie dans le Béarn et Montevideo (...). (...) un « vertige identitaire » [résulte] et une musique parfois espagnole en arrière-plan de la poésie constamment française de l'auteur de *Débarcadères*, *Gravitations*, *Les Amis inconnus...* »⁴²

Comme le dit Georges Lügi :

« Le bilingue vivant dans une société diglossique, a ainsi la possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction de ses désirs et de ses besoins. En même temps, il participe à la construction du système de valeurs langagier qui détermine quel est le « capital symbolique » lié à la maîtrise et à l'emploi de l'une ou de l'autre variété. »⁴³

Parler de ce sujet pourrait être interprété comme un détour de la question des parcours polyesthétiques. Mais, je pense que c'est un exemple que l'on peut élargir à la musique.

La musique étant un langage, il me semble que de la même manière que dans une société polyglossique l'on peut avoir plusieurs langues pour différentes fonctions ou contextes. Et un polyglotte peut choisir la langue qui lui convient le plus dans un moment x. Nous pouvons favoriser cette polyglossie musicale au sein du conservatoire et l'école de musique. Ainsi, parler plusieurs langues musicales comme le sont les esthétiques, ou les instruments, ou l'oralité et l'écriture peut donner une souplesse et un épanouissement incommensurable à nos élèves et à nous même en tant qu'enseignants.

Du fait que ma langue maternelle en musique est l'écriture, je défends l'enseignement musical qui passe aussi par l'écriture/lecture. Cependant, je suis baignée de mon enfance dans cette oralité et corporéité des musiques traditionnelles cubaine. Mais, pas seulement ! Et cette oralité nous l'avons

⁴¹ Patrick Quillier. **Sur la polyglossie créatrice de Fernando Pessoa : ses poèmes français.** *Revue électronique Babel*, no.18. 2008

⁴² André Ughetto. Présentation de Du bilinguisme en poésie. *Revue électronique Babel*, No.18. 2008
<http://babel.revues.org/260>

⁴³ Georges Lüdi. **De la diglossie à la polyglossie. Ces concepts peuvent-ils servir de bases pour guider les nouvelles réalités et politiques linguistiques?**
<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/navForum/quest/97gl.htm>

tous par rapport à d'autres musiques. Je pense à tout ce que nous avons écouté par le biais de nos parents et grands-parents, des médias auxquels les enfants ont de plus en plus accès. Mais, malheureusement, nous oublions cette oralité en grandissant. Ou, on nous la fait oublier.

L'idée serait d'emmener nos élèves vers une maîtrise de ces deux langues dès le départ de leurs parcours en école de musique. De la même manière que les enfants des couples mixtes apprennent en même temps la langue maternelle de la mère et du père ; nous pouvons faire de même avec nos élèves par rapport à l'oralité et l'écriture/lecture. Ou par rapport à plusieurs esthétiques musicales.

3.3. Mouvement de pédagogies actives, méthodes actives en musique

Il me semble qu'étant donné que le titre de ce chapitre est : « Pour un enseignement global qui emmène l'élève à la connaissance et la pratique simultanée des deux aspects : écriture et oralité », je ne peux pas faire l'impasse au sujet des pédagogies actives et les méthodes actives en musique. Dans ce point, j'aborderai leurs fondements, sans prétendre les traiter de manière approfondie. Cela est dû au cadre restreint de ce mémoire et aussi parce qu'il s'agit d'un thème qui peut faire l'objet d'un travail théorique à part entière.

Les sources d'inspirations des méthodes actives en musique se trouvent dans les pédagogies actives. C'est pour cette raison que je crois pertinent de faire un éclairage sur les fondements de ces dernières.

Le mouvement des pédagogies actives est fondé sur des modèles constructivistes et socioconstructivistes. Elles placent au centre de l'apprentissage, l'apprenant avec ses représentations qu'il remettra en cause constamment pour se construire de nouvelles connaissances. Un des préceptes essentiels étant que l'on n'apprend que quand on construit par soi-même ses connaissances et que quand celles-ci s'articulent avec d'autres concepts acquis préalablement. Quand j'utilise les termes « par soi-même », je ne veux pas donner une image de quelqu'un qui apprend que par sa propre expérience en isolation de son entourage. Tout au contraire, l'interaction entre les apprenants et les différents contextes socioculturels prennent une dimension très importante dans ces pédagogies. Le groupe est utilisé comme ressource, chaque membre contribue à la construction de ses pairs. C'est ainsi que le paradigme du maître comme seul détenteur du savoir est remplacé par le professeur comme médiateur dans la construction des connaissances des apprenants.

Ces mouvements de recherches pédagogiques ont été marqués par des personnalités telles que Maria Montessori pour qui « *l'éducation n'est pas qu'une transmission de savoir, mais l'accompagnement du développement naturel de l'enfant* »⁴⁴, Célestin Freinet, Jean Piaget, Vygotski, etc.

Dans le domaine de la musique, plusieurs méthodes s'inspirent des pédagogies actives : Martenot (France), Orff (Allemagne), Willems (Belgique-Suisse), Kodaly (Hongrie), Jacques Dalcroze (Suisse).

⁴⁴ <http://www.tempo-musique.fr>

Elles ont vu le jour dans la période d'entre-deux guerre. Leur quête principale étant de remettre en cause les procédures d'enseignement d'avant et de « démocratiser la réussite ». Ces méthodes sont considérées comme actives, non seulement à titre du positionnement d'apprentissage actif des élèves, mais, parce qu'elles donnent une grande importance dans l'apprentissage musical au corps, au mouvement et au ressenti. D'autres méthodes plus spécifiques à l'instrumental se sont développées plus tard: Suzuki, Létourneau-Vivaldi, Szivay.

Dans ce point je me contenterai de parler juste de deux méthodes actives générales comme le sont les premières que j'ai mentionnées : la méthode Orff et la méthode Dalcroze. Ce choix motivé par une identification avec leur approche globale de l'enseignement musicale.

La **méthode Orff**, existe depuis 1930 en Allemagne. Elle est l'œuvre d'une équipe des musiciens pédagogues, danseurs et gymnastes formée par Carl Orff, Günild Keetman, Dorothee Günther, Maja Lex...

Cette méthode est présente dans trente-trois nations du monde entier. En France il existe une « l'Association Carl Orff France » ; ainsi qu'en Belgique et à Salzbourg il y a un Institut Carl Orff. Le but de cette pédagogie est de favoriser la découverte de la musique de manière globale avant de choisir un instrument, en l'associant au mouvement corporel. Elle s'appuie sur la pratique collective. *L'approche musicale d'Orff se base sur des expériences actives (inductives) au lieu d'employer une méthode analytique, l'éducateur introduit des formes élémentaire et crée une attitude nouvelle : la musique est explorée, expérimentée à travers l'expression verbale, vocale, instrumentale et corporelle.* Ainsi, par le mouvement et par la danse, les enfants découvrent des notions de la perception rythmique telles que : pulsation, métrique, tempo, rythme. Ce qui fait que les apprenants expérimentent des concepts musicaux avant de mettre des mots sur ceux-ci. C'est une entrée dans la musique du général au particulier.

Carl Orff considère que le contexte social et culturel est des éléments très importants dans le développement des individus et qu'il est primordial d'en tenir compte.

En ce qui concerne les procédés utilisés, sont privilégiés : des exercices dits sensoriels, l'imitation par le biais d'exercices de répétition pour favoriser la concentration et la perception, l'improvisation, la création.

Les ressources utilisées sont : la voix dans toutes se possibilité (cris, onomatopées), le chant « *(avec des mélodies simples, des rythmes courts facilement mémorisables)*. *Le corps, le schéma corporel, l'expression corporelle, la danse folklorique... la percussion corporelle.*

Comme support sont utilisées des œuvres du répertoire traditionnel de toutes les cultures tout en favorisant la création et l'improvisation. En outre, elle possède un instrumentarium spécifique à la méthode, qui est composée d'instruments de percussion, mais aussi mélodiques provenant du monde entier.

D'autre part, la **méthode Dalcroze**, s'est développée à partir de 1904 en Suisse. C'est Émile Jaques-Dalcroze (Vienne 1865- Genève 1950) compositeur, chansonnier, pédagogue et homme de théâtre qui la fonde. Il insiste sur les liens naturels entre le mouvement corporel et le mouvement musical. Lors de ses cours de solfège au Conservatoire de Genève, à la fin du XIX siècle, qu'il constate les difficultés dans l'audition et l'exécution musicale qu'avaient ses élèves. À partir de ce moment, il entame des recherches par lesquelles il va découvrir l'importance du mouvement corporel dans la conscience et la clarification du mouvement musicale.

Dans ses méthodes, Dalcroze met en avant ce précepte : c'est donc en passant par le corps que les facultés artistiques et musicales vont se développer naturellement, autour de trois piliers : la rythmique, le solfège et l'improvisation. La rythmique, par exemple, est abordée au travers de la stimulation de la motricité globale, la perception et la conscience corporelle. C'est le corps qui est considéré comme le premier instrument du musicien, celui qui lui permet en premier lieu de vivre et transmettre sa musicalité. De la même manière, les notions de solfège sont inscrites via un ancrage corporel, au travers d'exercices d'improvisation, de réaction, de coordination ou de dissociation (par exemple, suivre le mouvement d'une mélodie avec des mouvements, ou marcher sur la pulsation). C'est le souvenir corporel qui servira de base à partir de laquelle l'élève pourra relier l'expérience vécue à un concept solfègic théorique.

L'idée de motricité globale me paraît très intéressante. Pour mieux l'illustrer je citerai quelques exemples :

« - les notions du poids en nous déplaçant nous permettront de sentir et de prendre conscience de la métrique et de la mesure dans [la] musique.

- À travers la tension et la relaxation musculaire, il nous sera plus facile de sentir les nuances.

- L'orientation dans l'espace nous aidera à découvrir le phrasé.

- L'utilisation de l'espace enrichira la conscience de l'espace sonore, aidera à percevoir la distance entre les notes d'une gamme, des intervalles ou des accords. »⁴⁵

Bien que quand on entend parler de méthode Dalcroze l'on pense directement au rythme, d'autres capacités sont développées par des exercices d'écoute active des mélodies jouées essentiellement au piano.

Par exemple, le professeur joue une pièce polyphonique qui commence par une seule voix. Pendant qu'il y a une seule voix, les élèves marchent seuls, quand la seconde voix commence, les élèves marchent en duo, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il ait toutes les voix. Cet exercice aide à la compréhension du concept de polyphonie et à l'identification des voix.

⁴⁵ Silvia Del Bianco, La méthode Jaques-Dalcroze au service du musicien actuel. Institut Jaques-Dalcroze. Rythmique-musique- mouvement. Avril 2009.

« Les méthodes actives partagent un certain nombre de piliers fondamentaux :

Une approche « globale » de l'enfant (plus largement, de l'apprenant) et de la musique, dans l'ensemble de ses dimensions (corporelles, intellectuelles, psychiques, culturelles, collectives...);

Une dynamique pédagogique qui part de l'expérience, du sensible, et qui amène progressivement vers les notions théoriques ;

L'importance du développement des capacités « d'écoute intérieure », de création et d'improvisation ;

La place importante accordée au chant ;

La dimension collective, ouverte à tous, de l'apprentissage de la musique ;

Le jeu comme dynamique de l'apprentissage (ce qui n'est pas antinomique d'un réel programme d'apprentissage, définis en fonction d'objectifs pédagogiques précis). »⁴⁶

Les préceptes des pédagogies actives dans la musique me semblent très intéressants dans leur approche globale de la musique, mais aussi de l'apprenant.

Dans le cas d'Orff, la prise en compte de contexte socioculturel de l'élève. Cet aspect me paraît crucial, parce que cela inclut (de mon point de vue), cette oralité de laquelle je parlais dans mon point 3.3. Par cela je me réfère à la prise en compte de leur culture musicale, de ce qu'ils écoutent via les médias ou internet.

Cependant, une constante contextualisation doit être faite toujours pour leurs applications dans nos cours. D'abord, ses méthodes ont été pensées au début pour l'éducation musicale des enfants, pour leur initiation en musique. Tandis qu'aujourd'hui, dans les écoles des musiques et conservatoires, nous avons un public d'âge et de niveaux hétérogènes.

Par rapport à la dimension collective, elle me paraît très bénéfique dans construction des savoirs des élèves par l'échange avec ses pairs. Malheureusement, les cours d'instruments sont organisés sous la forme de cours individuels. Contexte m'empêche la mise en œuvre de cet aspect. Cependant, d'autres procédés ou exercices sont tout à fait adaptables à un cours individuel d'instrument. Par exemple, tous ceux qui travaillent sur la prise de conscience de la pulsation, du rythme par les mouvements corporels, ou par des percussions corporelles (j'en reviendrai dans ma proposition de dispositif du point 3.5).

D'une autre part, il me semble qu'aborder la musique à partir de l'écoute, l'imitation et la corporisation de celle-ci est très intéressant pour faire découvrir la musique d'une manière ludique (surtout pour des jeunes enfants), pour une prise de conscience de son corps et les liens qu'il y a entre

⁴⁶ <http://www.tempo-musique.fr>

celui-ci et la musique. J'associe cette approche avec le travail qui est fait dans les classes d'éveil musical, par exemple, et c'est dommage que ces liens entre mouvements corporels/mouvement musical ne soient pas étendus comme complément de l'enseignement musical tout le long du parcours.

Malgré l'importance que, personnellement, je donne à l'aspect oral dans la musique. Donner à mes élèves une entrée en musique que par ce biais, ne répond entièrement à ma quête d'enseignement global. Cela fait que mon souhait n'est pas de privilégier davantage un procédé qu'un autre. Mon idée serait plutôt d'l'élève au deux au même temps. Par cela, je ne nie pas l'efficacité de la démarche de pédagogues (Willems) qui opte par les débuts en musique par l'écoute, le chant, etc., avant de rentrer dans l'apprentissage de la lecture musicale, et l'apprentissage d'un instrument. Je veux juste dire que cela correspond à un contexte précis. Comme déjà cités, ses procédés sont déjà appliqués dans les classes d'éveil musical.

En ce qui concerne ma démarche, elle correspond à un contexte précis (enseignement instrumental en conservatoire), mais aussi à ma personnalité musicale (notre enseignement étant forcément influencé par ce que l'on est). Il me semble qu'il est utile de développer dans nos classes, à un même niveau des capacités de lecteurs autant que des capacités dues à l'oralité et l'imitation. Équiper nos élèves d'une boîte à outils de laquelle ils puissent sortir ce dont ils ont besoin suivent le contexte est au cœur de ma réflexion.

Bien que je m'identifie avec la plupart des préceptes de ces méthodes, il faut rester vigilant afin de ne pas se figer à des procédés ayant bien fonctionné à un moment donné.

Ettiennette Vellas parle, par exemple, des « pédagogies actives molles » ; quant à l'utilisation « des méthodes, outils ou pratiques ayant perdu leur cadre théorique et idéologique de référence et d'autre part, ne bénéficiant plus de la recherche continue » (La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes, Ettiennette Vellas, Laboratoire LIFE, Université de Genève. Paru in Enjeux pédagogiques, no.10. Novembre 2008).

La conclusion à laquelle j'arrive est qu'il ne suffit pas d'appliquer une ou des méthodes actives, il ne suffit pas que les méthodes soient actives. Il faut aussi que les enseignants soient actifs et dans une dynamique de constant renouveau de leurs pédagogies.

3.4. Donner le pouvoir de l'écriture, lecture et oralité à nos élèves. Propositions des dispositifs que favorisent les différentes approches à la musique : improvisation, écriture, réécriture, repiquage, arrangement

Lors de la formation au Cefedem, nous sommes menés à créer des dispositifs à mettre en œuvre avec nos élèves. Ceci est fait dans les cadres de nos séquences, projets pédagogiques ou même dans nos exposés sur des concepts ou des procédés musicaux divers, dans le cadre des cours de Culture et Pratiques spécifiques et comparées.

Dans ce point j'exposerai le dispositif que j'ai mis en œuvre pour ma séquence.

Dans ce dispositif je propose une découverte de la musique traditionnelle cubaine, par l'interprétation et l'arrangement.

Le dispositif s'adressait à un groupe ayant déjà la pratique musicale et de lecture musicale.

Deux morceaux à interpréter sont proposés : Macusa de Compay Segundo, et El carretero de Guillermo Portabales.

Un troisième morceau d'un autre style qui sera à choisir par le groupe. Ils auront à faire un arrangement en Son cubain de celui-ci.

Les objectifs souhaités à l'issue du projet sont :

- Être capable de taper la clave (cellule rythmique caractéristique des musiques dites traditionnelles cubaine) dans le contexte d'un morceau, ainsi qu'isolément.
- Avoir une pulsation commune au groupe
- Être capable de danser sur les morceaux proposés (les musiques proposées, étant liées étroitement à la danse, nous ne pouvons pas faire l'impasse)
- Être capable de chanter ou jouer les mélodies des morceaux proposés en rythme (la prévalence des syncopes, contretemps, anacrouses peut rendre difficile l'exécution de celles-ci)
- Être capable de réutiliser les rythmes travaillés dans leur arrangement.

Bien que pour les deux morceaux proposés par moi-même il peut y avoir une partition, le travail avec celle-ci sera précédé d'une immersion dans le style par l'écoute active (pour le repérage des éléments caractéristiques), le travail rythmique à partir des percussions corporelles, la danse et le chant. Tout le long du travail sur les morceaux à interprétés, les élèves auront libre accès à l'enregistrement de ceux-ci. Le but étant que ce qui se sent plus à l'aise avec le repiquage puisse s'en servir de cette compétence.

En ce qui concerne le travail du rythme à partir des percussions corporelles, il ne s'agirait pas seulement d'aborder des cellules rythmiques faites par les instruments de percussion (clave, güiro, bongos). Le rythme des mélodies étant assez complexe, celui-ci sera transposé à des percussions corporelles. Ce travail peut aussi se faire par la voix, en chantant les mélodies ou rythmes en même temps que l'on marche sur la pulsation. Ceci contribuerait à une compréhension globale de ses éléments par rapport à la pulsation.

Un travail autour des pas de danse (simplifiés si besoin) sera fait. Au départ montré par le professeur et une fois assimilé, le groupe se divise en deux rôles, celui des danseurs et celui de joueur. Bien sûr, les rôles sont à échanger afin de permettre aux deux groupes de profiter de l'un comme de l'autre.

Pour aboutir le projet, les élèves choisissent un morceau d'un style différent, et ils devront arranger et réécrire s'ils ont besoin, en utilisant les rythmes qu'ils ont vus dans les deux morceaux proposés par moi-même. La seule contrainte serait d'utiliser la cellule rythmique de la clave.

Une autre option serait de ne pas donner de partition et de demander de repiquer et réécrire les deux morceaux à leur manière. Et une fois réalisée la tâche, leur donner une partition afin qu'ils puissent comparer leur manière de transcrire ces musiques par rapport à ma manière. L'objectif n'étant pas d'évaluer s'ils ont écrit correctement ou pas par rapport à moi, mais de voir qu'il existe différentes possibilités.

D'autres dispositifs peuvent être mis en place pour donner le pouvoir sur l'écriture (par écriture ici, je me réfère à la notation musicale) à nos élèves. Par exemple, pour l'apprentissage des notes, nous pouvons leur demander d'inventer un système de notation musicale qui leur appartient. Ainsi, les élèves doivent attribuer des signes qui leur permettront de savoir : la hauteur de sons, la durée, et son placement dans l'instrument.

De même que dans la méthode Kodaly, il existe un geste pour chaque note musicale, nous pouvons nous inspirer de celle-ci avec nos élèves. Nous pourrions demander aux élèves (surtout s'il s'agit des jeunes enfants) d'inventer un système des gestes pour désigner les notes à jouer soit dans un morceau déjà existant, soit dans une création à eux ou dans un simple exercice. Ceci pourrait faciliter leur entrée dans l'apprentissage des concepts musicaux (noms des notes, leurs placement dans l'instrument, leurs hauteurs, etc.). Avec cette proposition je ne suggère pas que l'on doit commencer que par l'apprentissage oral/aural de la musique seulement, pour ensuite aborder la notation/lecture. Ce que je suggère est de partir de leurs représentations, de leur manière d'imaginer comment on peut écrire la musique si l'on a besoin de garder une trace de celle-ci.

Une fois qu'ils exposent leur hypothèse de représentation de la musique, nous pouvons leur montrer la grande diversité des notations musicales qu'ils existent et qui ont été utilisées à travers l'histoire de l'homme et la musique. Il me semble très important que l'on contextualise aussi cette question quand on l'aborde avec les élèves. Leur parler sur l'histoire de la notation musicale qui a été au départ une espèce d'aide-mémoire et qu'au fil du temps (surtout au XIX s. Voir point 2.5), les compositeurs ont voulu que ceux qui interprétaient leur œuvres le fasse de manière le plus fidèle possible. C'est ainsi que la notation dévient de plus en plus précise et restrictive. Mais, qu'au milieu du siècle dernier elle s'assouplit à nouveau.

De mon point de vue, il faut s'appuyer sur ceux-ci pour former l'hypothèse que le fait que la notation musicale nous appartient à tous est essentiel. Ceci-ci induit que n'importe qui d'entre nous peut, à l'heure actuelle la faire évoluer et qu'ils ont aussi la liberté de le faire.

L'improvisation est un procéder que je ne pratiquais pas jusqu'à il y a très peu. J'ai eu l'occasion de le faire dans le cadre d'un stage qui a eu lieu au Cefedem (hors formation de D.E), et qui a été encadré par le Marcelo Moguevsky. Excellents musiciens argentin, pratiquant des musiques telles que le

Klezmer, les musiques traditionnelles argentines, le Tango, et la musique contemporaine (pour donner un nom, assez imprécis au métissage qu'il fait entre musiques savantes et toutes les musiques déjà mentionnées).

Lors de ce stage, nous avons travaillé autour de différentes formes d'improvisation : libre, Soundpainting, sur un thème donné improvisation des contre-chants, sur une grille d'accords, par rapport à des paramètres du son ou des ambiances, ou des rôles (arrière-plan ou avant-plan).

Je tiens à dire comment au départ il a été difficile pour la plupart des participants, de proposer des idées musicales qui racontent une histoire (termes qu'utilisait Marcelo). Une majorité étant des musiciens lecteurs, nous avons beaucoup de difficultés au départ à avoir une qualité d'écoute des partenaires. Avoir commencé par le Soundpainting a installé une sorte de confort dans le groupe. Étant donné que cette dans cette pratique il n'y a pas forcément des contraintes de style ou de respect d'un idiome, et de plus qu'il y a une sorte de lecture des gestes du conducteur, on a moins de risques.

Faire ce stage m'a donné nombreux outils pour diversifier mes dispositifs d'enseignement.

Bien que je ne suis pas du tout experte en matière d'improvisation (mais, de plus en plus intéressée), j'emploie déjà quelques un des procédés que j'ai pu expérimenter à cette occasion.

Par exemple, avec certains élèves nous travaillons dans la récréation d'ambiance sonore par le détournement de l'instrument. Ou je crée des moments d'improvisation sur à partir des consignes précises sur des paramètres simples tels que : utiliser des sons longs, ou des sons courts..., ou avec un nombre restreint des hauteurs.

Ceci développe chez les élèves, et notamment les enfants, une grande créativité, une qualité d'écoute, la spontanéité, la prise de risque sans peur à l'erreur, mais aussi un sens critique. Cette dernière bien sûr ne peut se développer que si l'on crée le cadre en demandant, par exemple de parler sur sa démarche.

Pour le moment, je suis en pleine exploration et de recherche par la pratique des procédés d'improvisation. C'est pour cette raison que mes propositions pédagogiques à ce regard peuvent paraître peu structurées ou décousues. C'est un domaine que je compte approfondir dans ma pratique musicale et dans mon enseignement ultérieurement.

L'avantage de l'apprendre en même temps que je l'enseigne à mes élèves est que je reste plus ouverte aux propositions de ceux-ci, par rapport à d'autres pratiques où j'ai une expertise.

3.5. Une pensée musicale globale et complexe pour donner du sens au savoir

Pour aller vers une pensée musicale globale et complexe, il est évident que je m'inspire du discours d'Edgar Morin. Mais pas seulement ! Je me base sur mon propre parcours de musicienne enseignante

aussi, sur mes expériences auprès des musiciens « accomplis » auprès desquels j'ai eu l'occasion de travailler.

Je propose, pour transposer cet idéal de pensée globale et complexe d'Edgar Morin à la musique, une contextualisation de celle-ci. C'est une complexification des concepts dont on souhaite que nos élèves s'emparent (sans les compliquer).

Au sujet des musiciens que je considère accomplis, même si l'on ne finit jamais d'apprendre, je donne l'exemple d'un ami musicien qui, je me permets de le dire, a « tout compris », comme on dirait couramment. Ce musicien a appris d'abord par l'oralité les musiques traditionnelles cubaines, notamment le tres. Puis, plus tard, il a acquis la lecture et l'écriture de la musique. Je suis toujours étonnée de voir comment il peut passer très naturellement d'un système à l'autre. Par exemple, il peut jouer par cœur tout le répertoire que l'on joue ensemble (la preuve en est la facilité avec laquelle il peut transposer en direct), et dans le même temps, ses compositions sont toutes écrites (et même s'il s'agit de standards traditionnels qui viennent de la transmission orale, il les transcrit quand il s'adresse à des musiciens lecteurs).

Dans mon point 3.6, j'ai donné déjà des pistes, que personnellement je suis en train d'explorer, mais qui portent déjà quelques fruits. Pour les enseignants de musiques traditionnelles (comme c'est mon cas), on sait que la plupart de celles-ci sont liées à la danse et à l'oralité. Alors, pourquoi ne pas créer ce contexte lors de nos cours ?

On a toujours tendance à séparer la Culture musicale, Formation musicale et l'instrument comme s'il s'agissait d'entités isolées, sans aucun rapport. Comme si la théorie musicale, l'histoire de la musique et la technique instrumentale s'étaient développées chacune de son côté. C'est ainsi que l'on se trouve parfois à enseigner en cours d'instrument, par exemple, des contenus que les élèves non même pas évoqué dans leurs cours de Formation musicale. En écrivant ceci, je n'ai pas l'intention de déléguer toute la responsabilité de l'enseignement des questions de la culture et la théorie musicale aux professeurs de formation musicale ou de culture musicale. Tout au contraire, ce que je veux suggérer, c'est qu'il faut travailler ensemble. Il faut que nos projets pédagogiques soient en correspondance, que nous créions constamment des liens entre ce que nos élèves apprennent dans une matière comme dans l'autre. Pour que les élèves aient une formation musicale globale, il faut que nous, enseignants, soyons en mesure de créer des liens par des dispositifs et des projets pédagogiques qui les favorisent. Nous devons être plus qu'un professeur d'Instrument ou de formation musicale. Ce qu'on enseigne, c'est la complexité de la musique ! C'est un corpus, un ensemble composite que l'on appelle musique. Nous ne pouvons plus nous limiter à enseigner un répertoire sans parler de ce qui le constitue, de comment il a été composé, du contexte dans lequel il a été fait, quelles étaient ses fonctions. Il faut aussi que l'on parle de la manière dont il se transmet (par l'oralité ou par la lecture), mais sans se limiter à la parole. Il faut créer les contextes, pour l'enseignement des musiques qui sont liées à la danse, par exemple, travailler cet aspect. Pour être précises à ce sujet, les musiques classiques ont aussi un lien direct avec la danse, comme les musiques traditionnelles. Je pense ici à la suite des danses baroques, aux valse

viennoises, mais aussi aux musiques traditionnelles du centre de la France, aux musiques traditionnelles cubaines. Pourquoi ne pas créer des dispositifs, des projets pédagogiques qui mettent ces liens en évidence. On apprendrait non seulement le répertoire musical, mais aussi les danses.

En ce qui concerne les musiques traditionnelles, l'apprentissage par l'oralité devrait être mis en avant. Mais pourquoi ne pas aussi faire bénéficier de ce procédé l'apprentissage des musiques savantes européennes? Il est bien connu aussi, que des pratiques non écrites existaient dans les musiques savantes depuis leurs débuts. Notamment dans le domaine de l'improvisation : improvisation des canons, préludes, basses continues, ornements, cadences des concertos ; d'autres pratiques plus récentes comme l'improvisation libre, le Soundpainting (bien qu'il ait une sorte de lecture des gestes du soundpainter). Lors de la formation du Cefedem, dans les cours de Culture et Pratiques spécifiques, avec le formateur Dominique Clément, nous avons eu l'occasion de pratiquer certains de ces procédés. On pourrait alors imaginer d'inverser à certains moments l'ordre d'apprentissage des concepts théoriques musicaux. Faire improviser à partir d'un de ces procédés pour ensuite aborder des répertoires qui ont été écrits à partir de ceux-ci.

On pourrait me demander : comment improviser dans un style que l'on ne connaît pas ? Comment peut-on jouer une musique sans connaître ses bases ? Je répondrai qu'il faudrait aussi penser la formation de nos élèves par la recherche. On peut parfaitement les accompagner dans cette recherche. Je donnerai comme exemple l'ensemble des projets que l'on doit mener lors de notre formation du Cefedem. Quand nous les commençons, nous ne savons pas les faire, car nous n'avons jamais fait. Mais, c'est en cherchant et en faisant que nous arrivons au terme de ces projets.

On pourra aussi m'objecter que dans les conservatoires et écoles de musiques nous sommes confrontés à des élèves dont l'âge rend compliqué d'aborder les choses de cette manière. Mais il est toujours possible d'adapter nos dispositifs en fonction des individus auxquels l'on s'adresse. Bien sûr, cela demande de notre part un engagement plus important que de travailler dans sa salle de classe en utilisant la même méthode pour tous nos élèves (comme j'ai voulu le faire avec la méthode de guitare classique cubaine au Mali). L'élaboration des projets et des dispositifs qui donnent à nos élèves le rôle des chercheurs-musiciens demande du temps de concertation et de réflexion entre nous, enseignants d'instruments, de Formation musicale de Culture musicale, et de l'ensemble des équipes pédagogiques.

La pédagogie par projet est une piste, pas encore assez exploitée (à mon sens, et avec ce commentaire, je m'autocritique aussi). Car bien qu'elle soit favorisée dans le Plan pour les arts et la culture du Ministère de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire des classes à PAC, nous pouvons trouver des projets pédagogiques pour lesquels le professeur conçoit le projet et l'élève n'est qu'un exécutant, qui permettent de contextualiser les savoirs, de leur donner un sens. Cette pédagogie donne un sens parce que les élèves peuvent voir la globalité des tâches à réaliser. Ce que je veux dire est qu'ils peuvent lier en direct leurs savoirs acquis à une finalité. De plus, lors de la réalisation de projets pédagogiques, les élèves doivent être capables de gérer des choses qui peuvent paraître hors leurs compétences et qui

concernent d'habitude les professeurs. Par exemple, la gestion d'un calendrier de réalisation, la négociation des objectifs d'apprentissages et des consignes et contraintes, la question du relationnel dans le groupe. Tout ceci responsabilise l'élève par rapport à ses pairs. Mais, c'est aussi une manière de stimuler leur communication, qui est en définitive une autre forme d'oralité comme le distingue l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) dans son rapport de 2000. Dans la pédagogie par projet, nous ne sommes pas dans une réalisation formelle d'un exercice juste pour apprendre un procédé technique, mais plutôt dans son application directe par un projet. Si par exemple, les élèves doivent, dans un projet autour des musiques traditionnelles cubaines improviser une deuxième voix à la tierce ou à la sixte, ils auront, d'abord, à chercher ce qu'est ce procédé pour pouvoir réaliser leurs objectifs.

Ce que je propose, par ces réflexions autour de l'idée de pensée musicale globale et complexe, est de tisser des liens entre tous nos savoirs et manières de faire : entre musique savante et traditionnelle, orale et écrite. En définitive, nos connaissances ou savoir-faire sont connectés et peuvent nous servir les uns comme les autres dans un contexte particulier.

Conclusions

Ce mémoire est une volonté de comprendre comment conjuguer deux cultures que l'on porte en soi, d'essayer de transgresser cet interdit intérieur qui dicte que l'on ne peut être compétent dans une culture savante et une autre populaire à la fois. Il est admis souvent d'être compétent dans deux cultures traditionnelles, mais pas du tout accepté que l'on peut l'être dans deux cultures savantes. A Cuba, par exemple, quand on joue des musiques traditionnelles, on dit que l'on fait de la soupe. Si bien, actuellement, l'enseignement des instruments traditionnels se fait dès l'entrée en conservatoire dans son enfance, nombre sont les préavis existant et les réticences de la part de musiciens et des institutions culturelles. En France le fait d'avoir des compétences globales est une réalité très récente.

Ce travail est aussi une volonté personnelle de m'expliquer mon expérience d'enseignement au Mali. D'avoir une réponse à la grande question de pourquoi cela n'a pas marché comme je l'attendais ? De répondre aux questions que j'exposais dans mon premier chapitre et qui ont déclenché les problématiques de ce mémoire.

L'objectif ultime est de faire en sorte que les futurs musiciens puissent avoir la souplesse de jongler avec l'oralité et l'écriture et de les mixer. Avoir une culture globale qui se serve des manières de faire et être capable de passer d'une à l'autre sans difficulté.

Cette idée d'un enseignement global qui met à égalité l'oralité et l'écriture, mais aussi par la contextualisation des deux procédés peut paraître utopique (et je ne parle pas d'oral pour les musiques traditionnelles et écrit pour les musiques savantes, mais de leur rôle au fil de leur histoire). Je me confronte à une structuration sociale rigide (avec cela je ne me réfère pas que à la France, car nous avons vu qu'à Cuba, on peut rencontrer cette même résistance).

Comme je l'ai abordé dans mon point 3.4, il y a déjà une grande partie des publics jeunes qui ont une pratique musicale composite. De plus, si j'insiste sur le fait de ne pas privilégier un procédé ou un autre, c'est parce que cela est une conviction forte en moi. Cela vient du fait de ma pratique musicale de deux cultures, qui au finale ne devient qu'une seule culture tisser avec plusieurs fils.

Mon projet futur est de formaliser et concrétiser dans mon enseignement une expérience qui combine tout cela. Cela ne se décrète pas mais c'est une construction dans la durée. A ce sujet, je continue dans ma recherche, et je pense que j'ai plusieurs pistes, comme les méthodes actives en musique. Même si ma démarche est d'aller plus loin que celles-ci, qui proposent d'aller de l'oralité à l'écriture. Mais ce dont je propose est de mener les deux parallèlement sans jamais abandonner l'une pour l'autre. L'inexistence d'un mot qui définit ce dont je propose rend plus difficile sont explication.

Les analyse que je fais ne sont pas quelque chose de nouveau ou d'utopique car la réalité des parcours musicaux démontre que cela existe. Ce choix nourrit par des goûts particuliers ou des réalités socio-économiques auxquelles on a pu se voir confronté. Ceci, pourrait être un moyen aussi de préparer au métier de musicien nos élèves souhaitant s'orienter dans une vie professionnelle.

Bibliographie

COLETTE, Marie-Noëlle, POPIN, Marielle et VENDRIX, Philippe. *Histoire de la notation du moyen Âge à la Renaissance*, Editorial Minerve, 2003

DORIVAL, Jérôme. *Notations musicale partitions en Rhône-Alpes*, Lyon, ARDIM, 1997

GOODY, Jack. *Mythe, Rite & Oralité*. Nancy, PUN-Editions Universitaires de Lorraine, 2014

GOODY, Jack. *Pouvoirs et Savoirs de l'écrit*. La Dispute/SNEDIT, Paris, 2007

GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994

MORIN, Edgard. *Penser Global. L'humain et son univers*. Paris, Editions Roberts Laffont-S.A. Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2015

Article

CEDELLE, Luc. « Silence dans les rangs... », in *Le monde de l'éducation*, n° 219, Avril 2001, pp 21-26

Sites Internet

<http://www.revue-signes.info/document.php?id=2074> consulté le 8/5/2016

http://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1996_num_36_144_1867 consulté le 28/3/2016

<http://www.hominides.com/html/dossiers/ecriture-origine-naissance-premieres-ecritures.php> consulté le 28/3/2016

<https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89criture> consulté le 8/5/2016

https://www.herodote.net/17_mai_1050-evenement-10500517.php consulté le 4/6/2016

<http://classes.bnf.fr/dossiecr/so-parol.htm> consulté le 3/6/2016 consulté le 4/6/2016

http://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/notation_musicale/169355 consulté le 4/6/2016

<http://www.cosmovisions.com/musiNotation.htm> consulté le 4/6/2016

<http://www.francemusique.fr/emission/le-dossier-du-jour/2015-2016/fini-le-solfège-ringard-voici-la-rythmique-dalcroze-01-04-2016-07-10> consulté le 22/5/2016

<http://www.pedagogieactive.com/> consulté le 22/5/2016

<http://www.tempo-musique.fr/tag/pedagogie-active-methode-active-willemsorffmartenotkodaly pedagogie-musicale/> consulté le 22/5/2016

Mémoires

PICAND, Marjolaine. *Découverte de la pédagogie Orff*, Conservatoire de Lausanne-Haute Ecole de Musique, 2007-2008

ROUSSET, Florence. *Comparaison de méthodes musicales actives et intérêt de leurs principes pédagogiques*, Cefedem Rhône-Alpes, Promotion 2005-2007

WENDLER, Mariette. *L'équilibre à adopter entre l'oralité et l'écrit dans les situations d'apprentissage instrumental*, Cefedem Bretagne, Pays de Loire, 2008

Entretiens

DAO, Daouda. *Professeur de guitare, solfège et harmonie, actif au Conservatoire des Arts et Métiers Multimédia Bala Fasséké Kouyaté*, Avril 2016

FONT, Yaritza. *Professeur de guitare, fondatrice et active au Conservatoire des Arts et Métiers Multimédia Bala Fasséké Kouyaté*, Avril 2016

Documents divers

Schéma National d'Orientation de l'Enseignement Initial de la Musique, avril 2008

Abstract

Les procédés de transmission des connaissances oralité et écriture / lecture ont souvent été analysés et étudiés dans plusieurs domaines. Dans le domaine de la musique, nous avons tendance à les réduire à une conception binaire de leur emploi en les associant à un style musical ou un autre respectivement. En partant d'une expérience d'enseignement qui a éveillé des problématiques autour des fonctionnements, des contextes et de leurs applications dans l'enseignement, ce mémoire questionne : Comment se positionner en tant que porteur d'une culture musicale multiple, avec des approches par l'oralité et la lecture / écriture à la fois ? Est-il possible de transmettre cela afin de donner une formation musicale globale à nos élèves ?

Mots clés

Oralité, écriture, lecture, pédagogies actives, pensée musicale globale.