

# Diplôme d'Etat de professeur de musique

**Mémoire de fin d'études / juin 2016**

L'enseignement de la percussion selon trois types de situations menant au savoir, des mises en pratique d'une vision personnelle de l'excellence pour tous inspirées de la France pour l'Équateur.

**Daniel Portugal**



**AUVERGNE RHÔNE-ALPES**

Centre de formation  
des enseignants de la musique

**Promotion 2014 / 2016**



## Sommaire:

Diplôme d'Etat de professeur de musique.....	1
Sommaire:.....	3
Remerciements :.....	4
Introduction.....	6
I) Les savoirs.....	9
II) L'Équateur.....	36
Conclusion.....	47
Bibliographie :.....	49

## Remerciements :

Merci à ma famille, mes amis et aux formateurs du Cefedem, qui me permettent de croire en qui je suis, de croire à ce que je fais et de croire à ce que je dis.

*« Un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être ».*

*Olivier REBOUL*

## Introduction

Le dictionnaire Larousse définit l'excellence comme « *le degré éminent de qualité, de valeur de quelqu'un, de quelque chose dans son genre* ».

A l'école, il s'agirait de la capacité de comprendre finement ce qui est demandé, les règles et les enjeux pour un élève. Ensuite, il s'agit d'agir en conséquence. L'excellence à l'école serait quand quelque chose ou quelqu'un sort de la moyenne et se fait remarquer par sa ou ses qualités ? Le calcul quasi systématique des moyennes de classe dans une évaluation notée nous invite à penser que oui.

Les ressources étant limitées, elles permettent, à certains seulement, d'expérimenter une multitude d'activités et de méthodes qui pourront les mener à l'excellence. Par exemple, en musique il semble logique que l'on ne peut pas atteindre la même qualité au niveau du son avec un instrument professionnel qu'avec un instrument d'étude premier prix. C'est ainsi en cuisine ou en sport. En ce qui concerne l'école, il semble évident qu'une école plus riche aura plus de facilités à créer des situations d'apprentissage variées et différentes, au besoin de chaque cours. Les projets menés seront sensiblement plus riches et vraisemblablement plus intéressants que dans une école qui peine à trouver des livres, par exemple.

La question se pose de savoir si l'excellence est-elle réservée fatalement à un certain nombre seulement ? L'excellence pour tous est-elle donc une utopie ?

Le problème de la quantité des places se pose aussi. Imaginons que l'école est efficace pour tous, et que tous les élèves seraient « excellents ». Que l'on pourrait garantir une certaine excellence pour chacun des élèves (même s'il s'agissait de concevoir une sorte de « dressage hyper-efficace » qui annulerait les spécificités de chacun pour garantir un standard convenable de qualité). Il est évident que dans notre système il serait impossible d'imaginer que tous ces élèves trouveront un poste en « prépa » ou en « fac » de médecine ou en école d'architecture. Ou bien au conservatoire, imaginons que l'on a formé des musiciens classiques exceptionnels qui soient tous susceptibles de rentrer dans des conservatoires supérieurs. Ou bien pour les conservatoires supérieurs, qu'il soit possible de former des musiciens d'orchestre magistraux, et que tous ceux qui le souhaitent auront à la fin le niveau requis. Même à ce moment-là, il serait impossible de prétendre qu'ils trouveront chacun leur place dans un conservatoire supérieur, encore moins dans un orchestre professionnel. En effet même si l'on arrivait à résoudre l'utopie de « l'excellence pour tous », il n'y a pas de

place pour tous dans le monde tel qu'il fonctionne aujourd'hui. L'excellence pour tous est « inatteignable », « pas possible », en effet une utopie.

« *Les jugements des élèves sont souvent influencés par les jugements du maître, en fonction desquels ils saisissent et intériorisent les normes d'excellence<sup>1</sup>* ». Il me semble qu'en tant qu'enseignants, une grande marge de manœuvre existe effectivement à ce niveau. On peut essayer de changer le paradigme d'excellence à l'intérieur d'une supposée hiérarchie dans nos classes. Cependant, d'un autre point de vue, cette utopie est aussi un idéal aussi. Tout éducateur se doit de poursuivre et de rechercher, sans laisser personne à l'écart, l'excellence pour ses élèves.

Cependant, il est vrai que « *Dans une situation d'enseignement collectif, les hiérarchies d'excellence sont constamment présentes, du seul fait que chacun est statutairement exposé au jugement d'un professeur et des autres élèves.* » et qu'« *Il est difficile d'imaginer une action pédagogique qui n'engendrerait aucune hiérarchie informelle.* <sup>2</sup> ». Les règles, cependant, restent les mêmes pour tous, et ceci, en principe, contribue à une vision « juste » de l'exercice d'apprendre. Les élèves savent, plus ou moins, ce qu'il faut fournir pour dépasser la moyenne, pour être « bons élèves » et pour « réussir », mais il est évident que les circonstances et les enjeux demeurent très personnels et variables. Certains, peut-être même la plupart, n'ont aucunement envie de dépasser la moyenne. Philippe Perrenoud dit d'ailleurs : « *l'envie d'apprendre n'est pas nécessaire, l'envie d'avoir le moins d'ennuis possibles suffit.* <sup>3</sup> » en réfléchissant sur l'aspect obligatoire de l'école.

Comment tendre vers l'excellence pour tous ? Comment permettre à tous de sortir du lot ?

On peut imaginer « sortir du lot » non pas par une application immaculée des consignes et un respect des plus fidèles des différentes lois en vigueur. Non pas par une démarche stratégique de dépassement de la norme ou de la moyenne ; mais par nos compétences propres et spécifiques, par notre singularité. Développées, dirigées et légitimées par l'école, à l'école. Exceller une version de nous-mêmes. Une sorte d'excellence naturelle qui peut se mettre en œuvre, je pense, par une expérience encadrée, large, riche et variée.

---

1

PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, 1995 librairie DROZ-Genève-Paris, P13

2 PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, 1995 librairie DROZ-Genève-Paris, P14

Une expérience de telle sorte peut être, déjà, une manière effective de permettre de trouver la motivation nécessaire, voire la mobilisation, sur un ou plusieurs sujets de véritable intérêt à chacun. Il est question de pouvoir ainsi leur faciliter la possibilité de consacrer le temps à réaliser, à chercher, à étudier, à construire des objets d'une certaine excellence, la leur. Et donc à postériori, selon moi, trouver une place (de plus en plus dur à trouver, dans un monde à places limitées) sera plus visible, plus atteignable, plus envisageable dans notre société.

En ce qui concerne l'éducation musicale je souhaite, aujourd'hui, développer ma pédagogie autour de différentes situations types, qui me semblent incontournables dans le domaine de l'apprentissage. Des situations qui mêlent les *savoirs théoriques*, les *savoir-faire* et les *savoir-être*.

Par ailleurs, je souhaite faire part aussi d'un descriptif historique des institutions musicales en Équateur, mon pays natal, à travers un travail de recherche et de traduction de l'espagnol fait à partir de différentes sources. Il est important pour moi, d'être en mesure de mener mes réflexions pédagogiques, autant sur le contexte français que l'équatorien. Cependant, les institutions musicales de l'Équateur sont d'une part beaucoup plus récentes, et ne sont pas articulés autour de schémas d'orientation pédagogiques ; l'État jouant une part très limitée dans la société équatorienne actuelle.

Même si l'histoire de l'Équateur s'inspire de celle de la France dans les processus jusqu'à un certain point (avec environ 70 ans de décalage), et surtout pendant une certaine époque ; les enjeux, le contexte, les moyens, les acteurs et le public restent sensiblement différents. Les informations ne sont pas très nombreuses ni faciles à trouver depuis ici. Il est clair que l'Équateur ne mène évidemment pas le même rapport à la musique (savante, populaire ou autre), ni à la culture de manière générale, que la France. C'est pourquoi un travail de recherche historique sur les institutions musicales de mon pays s'est avéré très important pour pouvoir me projeter dans le contexte équatorien, en vue d'un éventuel retour.

En m'inspirant de l'exemple français et de mon expérience dans les institutions musicales en Rhône-Alpes, je souhaite proposer un cursus pour un percussionniste ; en m'appuyant sur la littérature musicale en matière de percussions (très riche en France) et sur des approches nouvelles en matière de pédagogie, étudiées le long de ma formation, qui puisse s'inscrire tant dans le milieu institutionnel musical français, que dans celui de l'Équateur, en vue d'une recherche d'excellence pour les élèves.

---

3 PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, 1995 librairie DROZ-Genève-Paris, P207



Dans un souci de variété et de richesse des savoirs musicaux, nous aborderons une proposition de mise en pratique de la pédagogie que je souhaite développer ; à travers un regard large et varié qui peut toucher trois des quatre « cases » de la musique en France. Tout comme c'est le cas de ma propre pratique musicale : de classique à contemporain, les musiques actuelles, et le jazz. Mettant pour l'instant les musiques traditionnelles à l'écart, car c'est encore l'objet d'un apprentissage autodidactique dans mon cas, et mérite un travail approfondi et délicat que je ne peux envisager à présent.

Nous aborderons donc en particulier les percussions classiques, et la batterie en menant différentes approches, en proposant différentes situations pédagogiques et contextes pour chacune. Ainsi qu'une piste pour le travail de création avec les élèves ; et finalement aussi, des idées pour l'évaluation de ces différentes situations.

## I) Les savoirs

L'école pourrait permettre d'aller vers le savoir. Pour cela, il faudrait qu'elle puisse garantir aussi la capacité des élèves à s'emparer d'un savoir. Qu'il s'agisse de sujets fondamentaux ou incontournables, mais aussi, et surtout, des sujets qui leur tiennent à cœur, pour permettre la mobilisation des sujets dans une démarche émancipatrice. En garantissant par ailleurs qu'ils sachent comment refaire la démarche d'aller vers le savoir et de résoudre les problèmes en dehors de l'école. Elle ne peut donc pas se contenter de la mémorisation d'informations, et d'une motivation construite uniquement sur la récompense et la sanction de l'évaluation.

Elle peut permettre aussi de comprendre les modèles et les moules pour les actualiser, voir les dépasser. De légitimer les démarches qui puissent conduire vers le savoir, quelles qu'elles soient, nous renvoie à une optique d'émancipation, tout dans le cadre de l'école. Elle devrait guider et orienter donc les élèves dans leurs propres recherches. En variant aussi le plus possible les situations pédagogiques, elle peut permettre aux individus de connaître plusieurs sujets, et donc ils seront plus à même de trouver un thème qui puisse attirer leur attention, voir leurs passions. Un parcours riche, avec plusieurs points de vue sur un même sujet, plusieurs approches à une même thématique ; parfois opposés, va à l'encontre de la standardisation des formations et de la pensée. Elle peut se permettre ce luxe, en effet, avec une démarche contraire à celle de l'uniformisation. Celle de la variété et richesse des situations d'apprentissages, et les recherches personnelles.

## 1) Les 3 savoirs (dans la perspective de mon enseignement)

Je souhaite mener une réflexion sur un matériel pédagogique musical qui existe, de divers auteurs, en matière de percussions, ainsi que des approches et des réflexions sur la batterie. L'idée derrière tout ceci s'appuie aussi sur le principe du travail *poly-esthétique* et *poly-instrumental* liée à l'apprentissage de la percussion, tel qu'il est couramment conçu dans un pays comme la France. Je m'appuie donc sur cette volonté de multiplicité dans la pratique instrumentale en matière de percussions classiques, pour proposer une idée de parcours pour l'élève percussionniste, de tel sorte qu'il puisse vivre la plus grande quantité d'expériences musicales possibles. Non seulement en matière de techniques et esthétiques musicales, mais aussi dans la diversité des situations que l'élève peut construire/mettre en œuvre/mener à chacun de ces savoirs.

Pour ce faire, j'ai envie de développer ma pédagogie sur trois « moments ». Je distingue trois types de situations, opposés, mais complémentaires pour autant, que j'ai vécu face au savoir moi-même, dans mon parcours. Il s'agit :

- Des situations d'apprentissages à travers un modèle fixe vers lequel on tend, que j'appelle : *le savoir-modèle*.
- Des situations où l'adaptation prime ; où à partir d'une base, l'enrichissement, l'ornementation, la variation et l'improvisation font le cœur du travail de l'élève, que j'appelle : *le savoir-base*.
- Des situations de création, un travail personnel, une proposition de la part de l'élève, que j'appelle : *le savoir-à-inventer*.

En musique : un moment développé à partir de la musique gravée : la partition ou l'enregistrement. Un autre où la musique est définie de manière souple et fait appel à l'ajout d'éléments libres : la variation, l'ornement et l'improvisation ; et un moment de création musicale fera l'objet d'une proposition concrète.

L'appréhension d'un même savoir peut avoir plusieurs axes d'entrée, plusieurs points de vue. En musique on peut étudier une esthétique à partir de plusieurs points de départ. Cependant, je m'intéresse à mener une réflexion sur des situations qui seraient

traditionnellement, ou de manière fréquente, envisagées lors de ces trois moments. J'aborderai donc, par commodité seulement, les esthétiques en matière de percussions qui sont habituellement porteuses en elles-mêmes, de ces situations d'apprentissages (même si envisager une manière détournée d'aborder ces trois moments via des esthétiques traditionnellement enseignées dans des cadres opposés, serait intéressant aussi). D'ailleurs ces trois moments peuvent selon les contextes et les circonstances, se combiner entre eux. On pourra imaginer des moments où ces trois rapports sont en jeux, mais en tant qu'opposés/complémentaires, je pense qu'une situation qui vise délibérément à les mêler, doit pouvoir clairement déterminer laquelle des trois reste l'objectif et lesquelles seraient plutôt des tâches menant à cet objectif.

*L'intelligence d'un savoir-faire tient à ceci qu'il n'est pas seulement la reproduction de conduites acquises, mais l'aptitude à les adapter à des cas nouveaux, à les modifier en fonction de situations insolites. C'est ainsi qu'on dit de quelqu'un qu'il sait « bien » danser, « bien » conduire, « bien » jouer aux échecs, « bien » raisonner. « Bien » dans tous ces exemples ne signifie pas la conformité à un modèle, mais la possibilité d'adapter et d'innover.<sup>4</sup>*

### **Le savoir-modèle :**

Le rapport qui se tisse face un *savoir-modèle*, inaltérable, reste la manière traditionnelle ou plus répandue de transmission. L'idée est simple et consiste à proposer des modèles qui serviront d'exemple pour mettre un travail de la part de l'élève. Il s'agit simplement de permettre à l'élève de reproduire le plus fidèlement un modèle figé et invariant. Dans cette démarche, plusieurs apprentissages ont lieu. Le fait de s'interroger sur comment arriver à un tel résultat, positionne l'élève dans une démarche de recherche face au modèle. La question pour nous est d'être en mesure de nommer ce que l'on peut considérer comme utile à « reproduire » pour son développement musical. En connaissance profonde de l'état actuel de l'élève et de ses capacités de progression.

### **Le savoir-base :**

Il établit un cadre où le savoir existe en tant que squelette, en tant que base seulement. L'objet de l'apprentissage est de combiner ou assembler plusieurs éléments mis à disposition, c'est un pas vers la création. Il me semble qu'il s'agit à ce moment-là, de prendre du recul. Ça peut être aussi une manière de détourner un modèle fixe, de le déconstruire, de l'adapter, de se le réapproprier. Ceci peut apporter beaucoup à la question du sens de l'apprentissage chez un élève. En posant d'emblée que les savoirs

---

4REBOUL Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Collection "l'éducateur", 1991 Paris, PUF, Chapitre II "L'apprentissage", pages 66 à 75

restent à inventer, à compléter et que même les savoirs-modèles, peuvent simplement être des outils pour apprendre. Il s'agit par ailleurs aussi d'explicitier le droit naturel d'inventer, de chercher et créer du nouveau, que chacun peut avoir. Une part de créativité commence donc déjà à se mettre en jeu. Dans ce genre de situation, l'élève commence déjà à exprimer sa propre voix. Le cadre doit être contenant et défini, selon moi, il peut être très varié aussi. Pour citer un exemple bref de consigne dans ce cadre : une mélodie simple, mais écrite à orner en jouant, ou à l'écrit. Dans cette situation, la tâche musicale prend sens lors du rajout de l'élève, lors même de l'erreur, de la prise de risque, l'élève commence à pouvoir se placer en tant qu'auteur de sa production musicale, il est obligé à mettre en avant ses caractéristiques propres, il est dans une démarche qui incite une certaine liberté. La question se pose de savoir doser ces libertés, et surtout qu'elles soient accompagnées de certaines responsabilités aussi, musicales bien entendu.

Il s'agit de ce point de vue, de situer l'élève face à une musique « incomplète ». Face à une musique à finir, un objet à construire selon un mode d'emploi. Permettre à l'élève de déterminer lui-même une partie de la production musicale, poser un cadre d'improvisation soumis à des règles plus ou moins strictes, revient donc à mettre en route une certaine démarche créative. A se débarrasser aussi d'un certain regard trop élitiste de la musique comme un objet fini et invariable, intouchable parfois. En lui pointant du doigt son caractère évolutif propre, il est question aussi de rendre à la musique son caractère de matière adaptable, malléable, qu'elle porte intrinsèquement ; comme l'objet vivant qu'elle ne cessera d'être.

### ***La création :***

Elle apparaît enfin comme une dernière façon de situer un élève dans un contexte musical d'apprentissage. Dans cette situation, l'élève sera amené à créer. En cherchant et en utilisant ses savoirs, il sera amené à les définir, les fixer plus ou moins dans la démarche créative. En mettant en jeu ses apprentissages musicaux et extramusicaux, il devra les manipuler et les déconstruire pour parvenir à la création. C'est donc une façon de restituer et de mettre en pratique, simultanément, certaines de ses compétences. La création est une recherche permanente, celle-ci permet aussi par ailleurs de rendre légitimes ses inquiétudes personnelles, en les ramenant dans le cadre scolaire. Il s'agit finalement de lui permettre de faire des choix artistiques et de suivre la bonne construction de ses idées, de ses propositions. Permettre aux élèves de trouver, au sein de l'école, un espace pour expérimenter, un laboratoire de recherche

autour de ses propres intérêts et de proposer un suivie à une démarche créative est un moyen de lui remettre la responsabilité de ses apprentissages.

Le fait de mener un projet artistique permet à l'élève de prendre beaucoup de recul par rapport au cadre pédagogique, qui contient souvent trop les élèves. La sécurité du « cocon institutionnel » est (de manière assez violente parfois) trop différente du vrai terrain. La création dans un cadre institutionnel est ainsi une manière de permettre un espace pédagogique sécurisant, qui tente déjà de sortir du fonctionnement habituel. Car les institutions éducatives sont trop souvent de manière quasi exclusive, l'espace pour « *de(s) leçons magistrales à écouter religieusement et d'exercices à faire scrupuleusement*<sup>5</sup> » ; une tentative de rentrer dans une pratique artistique plus apparentée à la vie après l'école.

La question sur le savoir a été l'objet d'étude de nombreux penseurs et pédagogues comme Bernard Charlot par exemple. Le rapport qui se tisse, comment y accéder ? Quels savoirs ? Sont des questions fréquentes en matière pédagogique. Le savoir théorique, trop souvent à l'école, peine à sortir du monde des idées et à atteindre le monde physique. À l'inverse, les savoir-faire sont parfois trop éloignés d'une compréhension rationnelle. Cependant en musique, à l'instrument, il est difficile de les dissocier. Un savoir musical comporte tant de la théorie comme de la pratique, et ils se nourrissent l'un de l'autre. D'amener un élève vers les savoirs musicaux, et qu'il puisse ensuite reproduire cette démarche, librement et de son plein gré, traduirait l'acquisition aussi d'un certain savoir-être.

Cette conception des savoirs m'est personnelle. Mais elle est en rapport avec une définition plus « acceptée » des savoirs.

---

<sup>5</sup>Philippe Perrenoud, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?, Université de Genève [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html) visité en mai 2016

## 2) Les savoirs, une définition

*Le savoir-faire est un pouvoir direct du sujet sur son propre corps ; le conducteur qui « perd les pédales », l'auditeur qui « perd le fil » ne perdent jamais que le contrôle de leur propre corps, « leurs moyens ». Encore plus significative, l'expression « perdre l'esprit », c'est-à-dire au fond ne plus disposer de ses savoir-faire. Le savoir-faire est, dans tel domaine de la vie, le pouvoir de disposer à volonté et en permanence de son propre corps ; plus précisément la faculté d'utiliser dans le silence de l'organisme les organes indispensables à la tâche qu'on s'est fixée. « L'enfant qui apprend à écrire remue les lèvres, la langue, les jambes ; les doigts et le bras sont crispés dans une sorte de contracture » (Guillaume, E. 1960, p. 158). Le savoir-faire est au contraire une maîtrise de soi, qui permet de supprimer cette gesticulation diffuse, cette raideur provenant de l'irradiation de l'effort dans tout l'organisme, et ainsi de localiser l'acte ; de ne faire que ce qu'on veut. (...) Savoir-faire, c'est pouvoir refaire, quand on veut et comme on veut. <sup>6</sup>*

Le savoir est défini comme un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience.

On distingue en français le *savoir* de la *connaissance*. Le savoir pouvant englober plusieurs domaines de la connaissance. Dans l'usage commun, on distingue trois sortes de savoirs : les savoirs théoriques (de l'ordre des informations, des règles, des théories ou des faits), le savoir-faire (de l'ordre des connaissances reproductibles) et le savoir-vivre (de l'ordre des aptitudes ou attitudes).

L'apprentissage à l'école est bien sûr étroitement lié au savoir théorique, « acquis » trop souvent par la mémorisation. Ils conduisent bien que mal au savoir-faire, car l'utilité de certaines de ces informations reste à démontrer. En effet, un élément essentiel des savoir-faire porte sur le fait qu'ils doivent être, avant tout, utiles pour l'individu.

*Landsheere (1979) définit ainsi l'apprentissage :*

*« Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. »*

*Définition qui, à mon sens, omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis. Si « acquis » signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis ; mais l'inverse n'est pas vrai. (...) De même l'acquisition durable d'un comportement nouveau, comme celui de bégayer à la suite d'un choc psychique ou d'avoir le vertige à la suite d'une chute, n'a rien d'un apprentissage. (...) Je définis donc l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à*

---

6REBOUL Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Collection "l'éducateur", 1991 Paris, PUF, Chapitre II "L'apprentissage", pages 66 à 75

*d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. Cette définition vaut aussi bien pour le savoir-faire du chien qui a « appris » à rapporter que pour celui de l'escrimeur ou du joueur d'échecs.(...) Comment acquiert-on un savoir-faire ? En « faisant » : l'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre : « Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (Ethique à Nicomaque, 1103*

*a). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron ?<sup>7</sup>*

Cependant les savoirs peuvent être aussi utiles à la société de manière générale. En ce qui concerne la musique, historiquement, le savoir enseigné au sein du conservatoire avait un but précis :

*Après la fermeture des maîtrises, la création d'un conservatoire national en 1795 répondait à une volonté d'organiser la musique au sein d'une grande institution centrale au service de l'Etat-Nation. Placée sous le contrôle de l'État, l'institution développe un enseignement musical selon les critères suivants :*

- *L'enseignement est professionnell : il s'agit d'abord de former un corps capable d'exécuter les hymnes de la République, la musique de la nation, puis la musique pour la nation.*
- *L'enseignement est centralisé : la musique continue d'être, comme elle l'était sous l'Ancien régime, au service du pouvoir et étroitement contrôlée par l'État.*
- *L'enseignement est uniforme : le langage musical, de même que le langage parlé, doit être le même pour toute la Nation.*
- *Il est égalitaire, ce qui signifie alors concrètement que le recrutement de ses élèves doit être également réparti sur tout le territoire de la République. L'unité de l'enseignement prévue par sa loi fondatrice établit une école française, fixe une doctrine, instaure un règlement des méthodes, et place l'institution sous le contrôle d'inspecteurs-compositeurs nommés par la Convention nationale, intermédiaires entre l'Etat et les musiciens.<sup>8</sup> »*

---

<sup>7</sup>Ibid

<sup>8</sup>Noémie Lefebvre, *Enseigner la musique N 12, Marcel Landowski une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966-1974*

En effet, les savoirs dans les institutions éducatives sont souvent au service des besoins sociaux :

*Il y a là une situation d'ordre économique et politique qui dépasse l'éducateur. Du moins permet-elle à l'éducateur de prendre conscience a contrario de ce qui distingue un apprentissage humain au service de l'individu d'un apprentissage purement technique au service de la société.<sup>9</sup>*

Mes idées pédagogiques et ma proposition concrète répondent cependant à certains critères du Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique d'avril 2008. Voici l'extrait qui m'intéresse :

En ce qui concerne le 1<sup>er</sup> cycle :

*On sera attentif à :*

- *un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture,*
- *une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et renouvelée,*
- *une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques,*
- *l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant,*
- *la mise en place de filières de formation au chant pour les enfants, la voix pouvant être l'instrument choisi comme domaine d'approfondissement. »*

En ce qui concerne le 2<sup>ème</sup> cycle :

*Celle-ci correspond à l'acquisition d'une formation de base qui permet à l'élève de tenir sa place dans une pratique musicale de manière relativement autonome ; et qui vise à :*

- *S'approprier un langage musical avec les repères culturels qui y sont attachés,*
- *Avoir acquis les bases de sa pratique permettant de se mesurer à un certain niveau de performance.*

*La confrontation de l'élève, tout au long du cycle, à des situations musicales diversifiées, liées à son projet et à sa pratique musicale et*

---

9REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre?* Collection "l'éducateur", 1991 Paris, PUF, Chapitre II "L'apprentissage", pages 66 à 75



*instrumentale est privilégiée. Elle fait l'objet de comptes-rendus d'évaluation.*<sup>10</sup>

Ce schéma d'orientation de 2008 me semble très pertinent dans les pratiques actuelles de la musique. Les différentes lectures qui peuvent découler de ce texte sont variées. Il est important pour moi aussi de m'attarder au cadre de mon pays d'origine, pour pouvoir déterminer une lecture éventuelle, possible et pertinente de ce schéma dans un contexte de pratiques amateurs.

La standardisation des apprentissages et des situations d'apprentissage que l'on peut vivre dans les institutions éducatives contribue, à mon sens, à des milieux professionnels bouchés. Évidemment, si l'éducation est standardisée, elle conduit à une standardisation de la pensée et ensuite, des capacités. Le milieu professionnel sera donc rempli de personnes possédant des aptitudes et des compétences très similaires ; la même manière de voir les choses, de comprendre le métier.

Dans le cas inverse, si l'école permettait à chacun de trouver une voie qui lui soit propre, chaque individu pourrait trouver une place dans le marché du travail. En mettant en avant ses capacités et intérêts personnels, développés, accompagnés et légitimés au sein des écoles, les individus peuvent se démarquer naturellement du reste. Au pire si ceci était le cas, et qu'il n'y avait toujours pas de place, les individus seraient en mesure d'en inventer la leur par eux-mêmes. N'est-ce pas déjà de l'excellence qu'il s'agit ? « Sortir du lot » ?

Après avoir approfondi cette question des savoirs, il me semble important de montrer comment j'envisage de les mettre en œuvre.

### 3) L' utilisation des trois savoirs :

L' application d' un *savoir-modèle* : un rapprochement entre l' oralité et l' écriture

#### Un rapprochement entre l'orale et l'écrit

La différence entre l'oral et l'écrit relève du rapport de la fixation graphique d'un savoir ou de sa transmission par l'imitation. On peut considérer que la musique écrite est fixée

---

<sup>10</sup> SNOP, <http://www.md29.org/docs/musique/schemamusique0408.pdf>, visité en mai 2016

graphiquement de la manière la plus stricte. Comme on peut considérer presque au même titre qu'un enregistrement magnétique ou numérique se sert d'un codage graphique. Enregistrées, gravées, écrites, ces musiques reposent sur un objet fixe. Les enregistrements audio sont en effet une manière de fixer à jamais un moment musical. De ce point de vue, on peut mettre les deux supports comme contenant des savoirs fixes de la manière la plus stricte. On peut considérer que l'enregistrement tout comme l'écriture sont une façon de figer une musique. Comparer le déchiffrement à l'instrument et le repiquage à l'instrument relève du même défi de fidélité à un savoir figé. Ainsi, la bonne interprétation d'une pièce écrite ou une bonne exécution d'une reprise d'un morceau enregistré dépendent toutes les deux d'où se situe le jugement. La fidélité à une supposée vérité reste, pour le moins, assez subjective, infiniment différente d'un interprète à l'autre, d'un professeur à un autre. Cette fidélité est pourtant déterminante pour la réussite ou pas de ces pratiques. Si l'objectif s'agit de faire une version personnelle, un arrangement, une réappropriation ou s'inspirer de quelque chose ; ceci rentre dans le cadre de la création ou de l'improvisation et variation qui sera traité par la suite.

Pour reprendre l'idée de Jack Goody :

*Je tiens à insister sur le fait que les cultures orales n'ont pas besoin d'écoles. On apprend grâce à ses parents ou à la famille. Les écoles deviennent nécessaires quand l'écrit apparaît. Elles font partie du « paquet » qui accompagne le changement de mode de communication.*

*Ce changement a un effet transformateur. Au niveau de la société dans sa globalité, le savoir se développe plus rapidement. Au niveau individuel, il y a une amplification de la « technologie de l'intellect ». Mais la normalisation de la langue apportée par l'écriture crée un fossé entre la langue parlée à la maison et la langue de l'école. (...)*

*Laissez-moi vous rappeler ma précédente affirmation. L'introduction de l'écriture, ou d'un autre moyen de communication, ne supprime pas l'ancien. L'oral reste très important, de même que le monde de l'imprimé l'est aussi pour les médias informatisés. Leurs rôles ont changé, mais ils restent fondamentaux.<sup>11</sup>*

En musique écrite l'effort intellectuel de la lecture ne peut s'empêcher d'être relié au corps par le geste musical, à la mémoire par la répétition, et plus ou moins à l'oreille

---

<sup>11</sup>L'oralité et l'écriture, Jack Goody, *Communication et langages*, Volume 154, [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_2007\\_num\\_154\\_1\\_4684](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4684), visité en mai 2016

interne. La lecture n'est pas qu'un effort intellectuel. Tandis que le travail par l'oralité implique directement un effort de l'oreille interne et de la vue, ensuite l'intellect intervient lors de la reproduction et de la mémorisation pour parvenir à l'intégration d'un geste musical. Si on enlève la question de la vue dans les pratiques sans écriture, il ne nous reste plus que l'oreille. Je préfère donc imaginer un cadre où la vue ne soit pas un des principaux vecteurs pour l'imitation. En effet il me semble une approche au savoir qui se cultive librement dans tous aspect de la vie, hormis bien évidemment pour les non-vident. Il me semble donc intéressant d'adopter avec réserve la vue davantage pour l'imitation de la production sonore. Et l'encourager de préférence pour l'apprentissage du solfège. Je pense qu'il faut restreindre au plus possible le fait de jouer pour que l'élève imite. Par l'écriture ou le repiquage, on peut se servir du chant pour un travail d'imitation. On peut se servir de nombreuses onomatopées pour reproduire les sons, les rythmes. Il serait d'ailleurs, pour la lecture du rythme, plus efficace d'employer d'autres manières plus musicales que les sonorités compliquées de « ères » des « bleus » même si elles peuvent sembler douces pour certains. Cependant, jouer avec l'élève me semble, une deuxième voie à emprunter avec enthousiasme, jouer bien sûr une autre partie, un accompagnement, un autre instrument.

*«Ce qui se transmet dans l'apprentissage (dans les pratiques musicales sans écriture), ce ne sont pas tellement des pièces musicales, mais d'avantage des façons de jouer, à tel point qu'avec un minimum d'entraînement on peut reconnaître à l'écoute avec qui un musicien a appris à jouer.<sup>12</sup> »*

En musiques non écrites, non gravées, la variation fait partie constitutive de la propagation des pratiques. On pourrait penser que ceci contribue à une évolution plus rapide du matériel musical, cependant Lothaire Mabru affirme que :

*N'ayant pas la possibilité de stocker l'information, le membre d'une culture sans écriture, est voué à reproduire, mais dans l'espace de la variation, par une « remémoration générative » pour reprendre l'expression de J Goody, lequel espace est difficile à déterminer et à mesurer.<sup>13</sup>*

S'il s'agit de promouvoir les musiques traditionnelles il s'agirait déjà de les stocker, bien sûr sous forme d'enregistrement. L'école peut contribuer à ces propos de rassemblement par le biais de l'écriture, de la transcription et création de répertoires

---

<sup>12</sup>Lothaire Mabru, *Musiques Traditionnelles en Auvergne, Revue d'Auvergne*, « A propos de la transmission du savoir musical », société des amis des Universités de Clermont-Ferrand, 1999, P82

<sup>13</sup>Lothaire Mabru, *Musiques Traditionnelles en Auvergne, Revue d'Auvergne*, « A propos de la transmission du savoir musical », société des amis des Universités de Clermont-Ferrand, 1999 p80

édités et publiés. (Cf, la partie **le rêve** p39) Pensé tant pour les instruments que pour les formations dites traditionnelles. Ceci peut facilement permettre aux autres esthétiques, aux autres instruments d'aller vers de tels répertoires, et d'approfondir la recherche par la suite, si affinité. De la même manière qu'un musicien traditionnel lecteur pourrait plus facilement s'intéresser au répertoire classique, qu'un non-lecteur. Pour ne citer seulement quelques bénéfiques de la lecture.

Il me semble important de permettre aux élèves une bonne compréhension du solfège donc dans la mesure où elle me semble aussi complémentaire à un travail auditif à partir d'enregistrements.

*« L'apprentissage de la musique du savoir dans les pratiques musicales sans écriture –au sens restreint de mise à plat graphique- se fait par deux canaux sensoriels : l'audition et la visualisation. L'apprenti écoute et regarde le dépositaire d'un savoir afin de l'acquérir à son tour, ce qui, soit dit en passant, remet en cause la notion d'oralité. Car la bouche n'est pas ici en cause, hormis dans le cas de la chanson, mais davantage l'œil et l'oreille.<sup>14</sup> »*

La question qui nous intéresse, au-delà de ce débat, reste de savoir dans quelle mesure le savoir peut être figé. Il est évident qu'il faut commencer par se procurer du matériel pédagogique qui soit adapté aux moyens en termes simples de tessiture de l'instrument ou de son timbre. J'entends par là, simplement de s'assurer que la musique demandée soit en accord avec les possibilités de l'instrument à disposition ; qu'elle soit écrite ou pas.

### Le répertoire classique ou la complexité de la relation entre savoirs pratiques et savoirs théoriques dits solfégiques

Le répertoire écrit est une occasion de contextualiser les savoirs théoriques du solfège. La grande quantité de travaux publiés et édités existants permettent aussi de concevoir (si l'on souhaite) un ordre, voire une progression dans les textes à étudier. À travers ce type de modèles fixes, il est avantageux de pouvoir déterminer une évolution vers la complexité du langage musical écrit, ainsi qu'une progression dans la durée d'un discours musicale. Sur ces plans de complexité et de durée, on vise à développer la concentration de l'élève : l'efficacité dans son travail personnel et en cours ainsi que ses capacités musicales précises liées aux difficultés du répertoire. L'avantage de la musique écrite au-delà d'être invariante, c'est aussi qu'elle est neutre. L'élève doit être constamment incité à se référer à la partition, qui ne change pas. La partition comme objet neutre permet à l'élève de se reposer sur un appui intemporel et de concevoir son

<sup>14</sup>Lothaire Mabru, *Musiques Traditionnelles en Auvergne, Revue d'Auvergne*, « A propos de la transmission du savoir musical », société des amis des Universités de Clermont-Ferrand, 1999 p81

travail personnel comme il le souhaite. Le respect des informations décrites sur la partition serait, en principe, suffisant pour une exécution correcte d'une pièce. Le défi le plus important dans ce genre d'approche est de se situer constamment dans ce que le psychologue soviétique, Lev Vygotski, appelle la zone proximale de développement. En d'autres mots de proposer à l'élève des pièces ou études qui ne soient ni trop dure pour eux, ni trop simple.

### La question du *poly-instrumentiste* en percussions-classique

Le parcours en matière de percussions classique est des plus singuliers. En effet dans le parcours classique plusieurs instruments sont à étudier, plus le parcours avance plus il faut les entretenir au même temps et au même niveau. En vue de l'obtention du prix de conservatoire régionale de Lyon: DEM (diplôme d'études musicales) ; il faut présenter une pièce en timbales, une pièce à la caisse claire, une pièce en multi percussions, une pièce aux claviers et une création. Une des pièces doit être toujours avec un accompagnement piano.

Le parcours du jeune percussionniste est aussi très riche en matière d'instruments à travailler. En effet plusieurs instruments, cependant le choix du « quand ? » et du « comment ? » est réservé à chaque institution, à chaque professeur.

Voici une liste sommaire de quelques méthodes utilisées en matière de percussions-classique, le matériel est classé, par mes soins, dans un certain ordre de difficulté ; sachant que pour la plupart des méthodes elles sont, elles-mêmes, organisées ainsi de l'intérieur. Je rappelle ma posture, qui s'agit de faire une proposition.

## Caisse Claire :

- Michell Petters, *snare drum studies*.
- Cet ouvrage propose une trentaine de pièces en ordre croissant de difficulté pour caisse-claire seule, le roulement\* est abordé et développé dans les deux derniers tiers de l'ouvrage tout le long dans les différentes pièces
- Charles Wilcokson, *drum solos*.
- Cette publication prépare le travail rudimentaire à la caisse claire. Tous les doigtés sont indiqués, c'est un excellent moyen de commencer le travail du rebond.
- John S. Pratt, *14 Modern Contest solos' for Snare Drum*

Cet ouvrage est une mise en pratique des plusieurs rudiments de caisse-claire (Cf: 40 rudiments de [vic-firth](#)<sup>15</sup>), il assemble différents rudiments à la caisse lors d'un discours écrit et intéressant, les pièces peuvent donc s'aborder par le biais des rudiments, ou le texte simplement. Elles rentrent donc pleinement dans un discours propre et unique de la caisse claire. Les rudiments étant parfois difficiles à réaliser, un travail technique est aussi en jeu ici. Tous les rudiments utilisés sont cités et listés à la fin de chaque pièce. L'écriture vise à développer par ailleurs aussi le roulement détaillé car ils sont donc écrits sous forme de rudiments, la quantité de coups dans le roulement est déterminée et invariante de par l'écriture.

- Jacques Delécluze, *douze études pour caisse-claire*.

Cet ouvrage est un des plus mythiques dans l'histoire de la caisse-claire, l'auteur français explore le répertoire d'orchestre pour caisse-claire. En s'inspirant des traits d'orchestre les plus controversés, il propose 12 études progressives pour caisse-claire seule. Le discours est très intéressant, et les difficultés techniques des « traits d'orchestre » sont largement revisités, enrichies, tordues, modifiées, inversées etc. dans le discours de chacune des pièces. Ce travail permet à l'élève de se retrouver à l'orchestre symphonique en ayant déjà travaillé les difficultés techniques de certains traits redoutables. Le fait que l'auteur ait laissé les roulements, marqués simplement sous forme de tri d'une note à une autre, laisse grande marge lors du travail du roulement. Celui nécessite, selon moi, d'être décomposé, déconstruit, vu en détail, au ralenti. Pour ralentir le roulement à la caisse, il est nécessaire de regarder donc de très près la quantité de coups. Celle-ci dépend du geste du poignet mais aussi du rebond

---

15 Les quarantes rudiments en percussion <http://vicfirth.com/40-essential-rudiments/> visité en juin 2016

(les doigts). Il est donc important de travailler le contrôle du rebond dans un débit de geste de poignets précis. Il est donc judicieux de veiller à travailler une subdivision précise, pour la durée du roulement, aux poignets et le rebond à l'intérieur de celle-ci. Le rebond à l'intérieur d'une subdivision dépend du « grip » (la pince) mais aussi des doigts qui entourent la baguette.

Il faut signaler aussi que les Américains divisent le répertoire de caisse-claire en deux : la caisse-claire d'orchestre d'un côté et la caisse-claire de *marching-band* de l'autre. La différence, pour eux, consiste principalement sur le roulement qui est censé être détaillé (deux coups par mains seulement) pour le répertoire *marching-band* ; et multiple pour le répertoire orchestral (trois ou plus de coups par main). Ça voudrait dire que les auteurs américains attendent des roulements détaillés dans leurs pièces. Dans l'ouvrage de C. Wilcokson, le travail est autour du roulement détaillé. Cependant l'ouvrage de Petters peut être travaillé en roulement multiple. Même si l'écriture des roulements suggère un résultat de débit défini. Le livre de Jacques Delécluze n'impose pas de type de roulement, même si on les joue avec des roulements multiples la plupart du temps.

Le travail du rebond détaillé (deux coups par main) est à mon sens plus abordable que l'autre. Dans ce travail les doigts doivent être impliqués comme acteurs fondamentaux du rebond. Celui-ci renforce une bonne posture, et une tenue de baguette efficace. Par ailleurs le roulement détaillé entraîne souvent un lâcher du majeur, annulaire et auriculaire dans la tenue, pour effectuer un rebond multiple. Laissant la pince (le grip) comme seule responsable de la qualité du rebond. Avec une telle prise que j'appelle «de tasse de thé » les deux extrêmes nuances sont difficiles à atteindre. Il est convenable de commencer par les auteurs américains de ce fait. Comme anecdote, aux États-Unis on travaille les Delécluzes quand l'élève est déjà assez avancé dans la matière technique à la caisse-claire.

### **Timbales :**

- Frédéric Macarez : *Premier pas* et *Un pas de plus*

Ces deux ouvrages sont très bien édités, les lettres de répétition facilitent le travail par la simplification dans la communication. Le deuxième ouvrage comporte assez peu de pédalages, et l'auteur commence déjà à préparer quelques les modes de jeu de la timbale moderne. Il distingue trois endroits de frappe : N, C, R. *Normal* (jouer normalement), *Center* (jouer exactement au centre de la peau), *Rim* (jouer au bord de la peau le plus près possible du cercle, mais la hauteur de la note restant audible) en

tout cas celles employées par le compositeur américain Eliot Carter dans ces *8 pieces for Timpani*.

- Jacques Délecluze, *Vingt études pour Timbales* (1er à la 10ème étude)

Comme pour son ouvrage de caisse-claire, l'auteur nous renvoie à plusieurs traits de timbales de l'orchestre. Des paramètres techniques liés à certains doigtés difficiles à réaliser sont abordés aussi.

### **Claviers 2 baguettes:**

- Emmanuel Séjourné et Philippe Velluet, *Les claviers à percussions parcourent le monde I et II*

Ces ouvrages comportent des petites études à deux baguettes avec un accompagnement différent préenregistré pour chacun. Comme son nom l'indique, les auteurs passent par plusieurs styles, comme le rock, le funk, le reggae, etc.

### **Claviers 4 baguettes :**

- Bart Quartier, *Image, 20 children's song for marimba*.

Dans cet ouvrage l'auteur aborde avec des textes relativement simples, mais agréables à l'écoute déjà plusieurs aspects techniques du jeu à 4 baguettes. Quelques combinaisons de doigtées pas trop complexes sont à travailler lors de ces vingt petites pièces.

Les publications pour marimba 4 baguettes pour débutants ne sont pas aussi nombreuses que l'on pourrait souhaiter. Ceci dit, le *répertoire* pour élèves plus expérimentés est assez riche, mais trop complexe pour l'aborder trop tôt.

### **Un exemple de repère fixe non écrit, la batterie dans le rock**

La batterie est l'instrument qui conduit le groupe, je la considère comme l'énergie d'un morceau d'un groupe. Acoustiquement elle a le plus grand rang dynamique (bien que le reste des instruments, dans le rock en tant que musique amplifiée, peuvent atteindre des volumes bien plus élevés qu'une batterie rock). Elle est censée être la garante de la pulsation bien sûr, mais elle est aussi responsable en grande partie de la dynamique d'un groupe.



J'aborderai par précaution, seulement le rock dans le travail d'un objet fixe, même si on peut inscrire le rock dans une démarche d'improvisation et variation. Il me semble en effet toujours plus prudent de tâcher d'aborder les différentes musiques en considérant le plus possible les différents contextes : l'origine, l'évolution et l'actuel. Et je préfère aborder ce sujet à travers le jazz par la suite. Il serait pour moi, beaucoup trop compliqué de dissocier le contexte social de la production artistique humaine.

Je propose une possibilité d'un travail par l'oralité à la batterie par le rock par exemple. (En vue de l'apprentissage du solfège par la batterie, si l'on souhaite l'aborder ainsi ; il existe plusieurs publications de transcriptions du répertoire rock dans le marché). Voici donc une liste sommaire de quelques morceaux en matière de rock pour un débutant:

Cold Play :

- \* *Yellow*
- \* *The Scientist*
- \* *Clocks*

Radio Head :

- \* *Karma Police*
- \* *Creep*

Nirvana :

- \* *Lithium*
- \* *In bloom*
- \* *Smells like teen spirit*
- \* *Come as you are*

(L'album *Nevermind* de *Nirvana* est en effet à travailler comme incontournable, à mon sens, pour l'étude de la batterie rock et comme transition vers des patterns plus complexes.)

Cette liste est très sommaire et il ne s'agit que d'en citer quelques-uns. La liste précédente est organisée dans un ordre croissant en difficulté. Je propose de faire un

travail par l'oralité de ce répertoire. Ceci implique nécessairement de prendre beaucoup de temps à écouter ledit répertoire avec l'élève en cours. Dans un premier lieu, guider l'écoute de l'élève par la séparation et la différenciation des divers instruments. Il est question de trouver des manières de faire entendre les différents instruments séparément. Il arrive parfois de retrouver des élèves qui arrivent, de par une jeune, mais riche culture musicale ou simplement des facilitées, à dissocier les différents instruments d'emblée. Il s'agit de recréer la partie de batterie (qui est en elle-même plusieurs instruments) avec l'élève d'oreille.

Le travail élémentaire est donc possible. Je pense qu'on peut aborder cette question en attirant l'attention de l'élève sur un seul élément de la batterie à la fois, pour qu'il le repique. Par exemple d'abord que le charleston, puis seulement la grosse-caisse, seulement la caisse-claire ; etc. Il faut noter que pour le répertoire cité antérieurement, il s'agit essentiellement de ces trois éléments et que les phrases à la batterie (ou relances) sont très peu nombreuses. Ensuite il faut assembler deux parties, puis les trois par un travail polyrythmique.

Une deuxième approche complémentaire au travail élémentaire (élément par élément) de la batterie est à envisager. Celui de la compréhension et repiquage des petites phrases. Ces petites phrases musicales, appelées relances, sont souvent situées, dans le répertoire, à la fin de la carrure ou comme transition entre les différentes parties

Comme son nom l'indique, le but est de relancer la cadence. Ces phrases s'avèrent parfois difficiles à repiquer du fait que la batterie n'est pas un instrument défini, et que notamment la taille, l'accordage et la quantité des toms varient infiniment selon d'un set de batterie à un autre. Il est cependant important de s'attarder au moins sur le rythme des phrases. Le rythme pourra donc rester en tant qu'élément fixe, laissant la répartition de ce rythme (l'orchestration à la batterie) à la discrétion de chacun, professeur et élève, ceci peut faire l'objet d'un travail autour d'un *savoir-base* si on le souhaite. C'est-à-dire, on peut imaginer de faire repiquer le rythme à l'élève et lui proposer de trouver plusieurs manières d'orchestrer ce rythme sur les différents toms. Cependant le travail des phrases ou relances à la batterie, comme élément totalement fixe et invariable, doit passer, à mon sens, par l'écriture ou la lecture. C'est-à-dire on peut aussi proposer à l'élève de fixer l'orchestration de la phrase, dont il aura repiqué seulement le rythme, à l'écrit. Ainsi les relances peuvent faire l'objet d'un travail sur un *savoir-fixe* en rapprochant l'oral et l'écrit.

#### Une voie professionnalisant, ou spécialisé

La liste qui suit peut faire l'objet d'un travail qui vise la spécialisation dans le domaine des percussions classiques. Il me semble pouvoir affirmer que dans le cadre équatorien

un parcours similaire à un troisième cycle en France est suffisant pour garantir une voie professionnalisante dans ce domaine.

Voici une liste des études et du répertoire qui peuvent, en matière de percussions classiques, conduire à une spécialisation ou une voie professionnalisante, je ne détaillerai pas le contenu des pièces, mais il faut noter que ces textes nécessitent beaucoup de prérequis « techniques » pour que le travail ne soit pas insurmontable, et pour sa bonne exécution évidemment aussi.

### **Caisse-claire :**

- *Keiskleiriana I et II*, Jacques Delécluse
- *Hard times*, Mitchell Peters

### **Répertoire :**

- *Il American suite*, Guy G. Gauthreaux
- *Impressions*, Nicolas Martinczyow
- *Plein peau*, Christian Siterre
- *3 pièces pour caisse-claire*, Stéphane Fougeroux

### **Timbales :**

- *Mutations*, Frédéric Macarez
- *20 Etudes pour timbales*, (de 11 à 20) Jacques Delécluse
- *Etudes contemporaines, 18 études progressives*, Jean-Pierre Drouet
- Répertoire
- *8 pièces for timpani*, Elliott Carter
- *Planet Damnation*, John Psathas

### **Claviers 4 baguettes:**

- *Four rotations for Marimba*, Eric Sammut
- *Works*, Keiko Abe

- *Two Mexican Dances For Marimba*, Gordon Stout
- *Caritas*, Michael Burritt

## L' application d' un *savoir-base*

### La batterie, un instrument polyrythmique

Il est question de polyrythmie dans la batterie. Il s'agit de jouer plusieurs rythmes qui s'imbriquent les uns avec les autres à la fois. Ceci à la charge des quatre extrémités. Dans ce sens, la complexité polyrythmique dépend de combien d'extrémités sont en jeux et aussi du rapport qu'il existe entre les différentes voix. L'étude de la batterie doit considérer ceci comme les difficultés centrales en termes de niveau de complexité.

Historiquement le rock apparaît après le *jazz*. Finalement, à un moment dans l'histoire (la fin des années 40, les débuts du rock) les batteurs *rock* étaient pour la plupart des batteurs *jazz*, au moins de formation. Cependant, le jazz peut arriver après dans l'apprentissage de la batterie du point de vue polyrythmique. Considérant que l'apprentissage jazz exige l'implication des quatre extrémités et que la cymbale maintient un rythme complexe (Noire, deux croches noire pour le swing en 4/4) et non pas une simple pulse (noire, noire, noire, noire ; ou deux-croches, deux-croches) ce qui est le cas dans le rock. Néanmoins, rien n'empêche d'aborder cette esthétique en simplifiant l'ostinato de la cymbales par exemple ou en enlevant la problématique de la caisse-claire soliste.

En termes de polyrythmie il semble pertinent d'affirmer que le rock est une manière plus abordable que le jazz de commencer à travailler une esthétique. C'est aussi un début en termes de polyrythmie, qui sera réaffirmé par l'étude du jazz dans un deuxième temps.

Cependant ce travail peut commencer par le rock en complexifiant les rythmes simples joués au charleston.

### Un rythme à orchestrer à la batterie

Comme dit précédemment, par un travail de repiquage du rythme seulement, d'une ou plusieurs relances ; ou bien par le biais d'une musique écrite (pour caisse-claire notamment), on peut proposer à l'élève d'*orchestrer* de plusieurs manières, les différentes phrases. Répartir donc sur les différents éléments de la batterie, de manière improvisée, non fixe, les cellules rythmiques. C'est-à-dire, en s'appuyant sur le rythme seulement (donc sans hauteurs) l'élève sera amené à imaginer plusieurs manières de jouer le même rythme, différemment, à son aise, sur sa batterie. Ce travail s'avère souvent particulièrement ludique et plaisant pour les élèves. Il permet par ailleurs une compréhension plus élargie du rythme, et ouvre la possibilité à l'élève de commencer à inventer ses propres relances, ses propres phrases, son propre langage.

### La batterie jazz

Par souci de commodité, je pense donc aborder la batterie dans le jazz dans un deuxième temps. Le jazz est par tradition le style à la batterie où la polyrythmie est la plus sollicitée. Mis à part certaines approches des rythmes afro-cubains à la batterie, qui sollicitent d'autant plus un travail polyrythmique que dans le jazz, mais qui demandent, de par l'esthétique, moins une capacité d'improvisation de la part de l'instrumentiste.

La batterie est née dans le jazz, dans des fanfares où apparaît déjà le concept de la batterie. Les différents éléments étaient joués par plusieurs musiciens, séparément. Puis, depuis l'apparition de la batterie, par un seul musicien. Un seul musicien qui se charge donc de la caisse claire, des cymbales frappées et suspendues et de la grosse-caisse. Le progrès technique permet dorénavant un jeu assez confortable avec les pieds après la conception des pédales.

Dans le jazz, la batterie c'est l'instrument qui joue l'ostinato hypnotique du « *shabada* ». Composé initialement de 3 éléments (grosse-caisse, charleston et cymbale ride), cet ostinato laisse le champ libre à la caisse-claire (main gauche). Dans « l'esthétique swing » la caisse-claire doit interagir avec le soliste, et avec les accompagnateurs qui improvisent à leurs tours sur une grille. Il s'agit par ailleurs aussi d'appuyer, au bon goût de l'interprète, l'intention et la forme (ou la structure) de la musique jouée.

Monter un ostinato à 3 voix est déjà une grande difficulté. Le fait de rajouter la caisse-claire comme élément soliste improvisateur dans un discours musical rend l'affaire particulièrement difficile.

Pour le développement du langage bop à la caisse-claire je conseille la méthode *the art of bop drumming* de John Riley. On trouve dans cette méthode une manière

d'aborder la problématique par le déchiffrage de petites phrases à la caisse-claire. L'auteur propose une 50aine de phrases sommaires à deux mesures en 4/4. Il s'agit de jouer l'ostinato à 3 voix et rajouter par la lecture, les phrases à la caisse-claire. Pour ce faire, l'ostinato doit être joué en boucle. Il suggère de reproduire le tout jusqu'à ce que « tu le sens bien », (*until it feels good*). Les petites phrase à deux mesures étant une sorte de vocabulaire dans le langage de la batterie jazz, l'auteur conseille de combiner les petites phrases de deux mesures dans tous les sens.

La méthode continue ensuite par l'implication d'un nouvel élément dans le discours soliste. La grosse-caisse. Il l'enlève donc du pattern de base (que j'appelle aussi l'*ostinato*). Historiquement le figure de la grosse-caisse en noires, ou « *feddering* » (chuchotement) fut abandonnée aussi suite aux avancés d'amplification de la contrebasse. En effet il été joué ainsi, au début, pour soutenir l'attaque et la résonance du « *walking* » de la contrebasse. Une fois les problèmes d'amplification et diffusion résolus, certains batteurs comme l'emblématique Elvin Jones, commencent déjà dans les années 60 à développer un discours d'improvisation/accompagnement à deux voix : à la grosse caisse et caisse-claire. L'album de John Coltrane *A Love Supreme* de 1965 est un des exemples emblématiques. Le pattern de base est déchargé d'un de ses éléments constitutifs, il devient un pattern de base (ostinato) à deux éléments seulement (charleston et cymbale ride).

Même si le pattern de base est moins chargé, les figures rythmiques à la grosse caisse sont assez difficiles à réaliser. L'auteur propose donc de commencer par le travail des phrases à deux mesures antérieurement réalisées à la caisse-claire, mais à la grosse caisse ; cette fois-ci en gardant simplement un pattern de base à 2 éléments au lieu de 3.

La suite de cette publication s'attarde sur encore une cinquantaine de phrases à deux voix (grosse caisse et caisse-claire) et sur le *chabada* à deux éléments cette fois-ci.

Voici donc un exemple de *savoir-base*, même si tout est écrit, la musique est proposée de manière partielle. Il faut l'inventer et l'organiser par soi-même. J'attribue en grande partie à ceci, le succès de cette publication dans l'apprentissage de la batterie jazz au niveau mondial.

## L'application d'un savoir-à inventer, l'exemple de la création

Le but que je me fixe est de permettre à l'élève d'être en mesure de définir aussi peu à peu sa pratique. Pour cela l'improvisation nous permet de garder la main mise sur des compétences musicales qui lui sont propres et d'ouvrir facilement la voie vers l'élaboration d'un projet de création. Les projets artistiques personnels de création doivent être aussi au cœur du cursus, de manière à construire et à valoriser, dès le début, la personnalité artistique de chacun. Ces projets personnels doivent être menés sous une visée à moyen ou long terme, car le parcours musical enrichit, de manière indirecte, ces projets personnels. En effet le projet personnel artistique est un moment où les informations et connaissances acquises se cristallisent. Il doit être accompagné et suivi. On est sensé d'être en mesure d'accompagner l'élève, sans l'influencer, dans la voie où il souhaite développer la pratique de son projet.

Accompagner l'élève dans une voie artistique et créative qui soit la sienne implique aussi de promouvoir la recherche de la part des étudiants, et en nous autorisant aussi à chercher avec eux. Le fait de mener un projet artistique à l'école permet à l'élève de prendre du recul par rapport au cadre pédagogique qui contient parfois trop les élèves dans la sécurité du cocon institutionnel. Il est de plus en plus vrai que l'école se distingue, de manière assez violente parfois, du vrai terrain. C'est donc une manière de créer un espace pédagogique qui tente de sortir des murs de l'institution musicale. Ils seront donc amenés à prendre des risques et à adopter des démarches « professionnelles » (ou a-scolaires) comme c'est le cas une fois l'école quittée. Les diverses difficultés que l'on peut rencontrer dans le monde extrascolaire liées à la pratique instrumentale seront donc vécues à l'intérieur du parcours, accompagné par l'institution. Ceci rend tout le sens à l'éducation.

Pour chacun des instruments à percussion cités précédemment, on peut imaginer demander à l'élève de mettre en route une démarche créative. Inspiré des modèles fixes (études, enregistrements, etc.) ou bien de ceux qui font office de base, l'élève est en mesure d'en inventer, d'en créer. On peut proposer à l'élève d'organiser un discours musical qui provient de son imagination, de sa plume (écrit à travers les outils de solfège ou pas). Demander aux élèves d'écrire de la musique est un moyen assez peu employé pour la mise en pratique de ses connaissances théoriques de solfège, mais très efficace voire pour l'appréhension de ceux-ci. Les deux cas proposés antérieurement (*savoir-fixe et savoir-base*) sont des ressources à utiliser, à resituer, à modifier, déconstruire, revisiter, etc. dans une démarche de création. Plusieurs apprentissages y sont liés. Il est question d'une remise en contexte des savoirs acquis.

Il s'agit d'imposer une contrainte suffisamment large et ouverte pour que l'élève puisse interroger ses savoirs et ses intérêts dans un contexte de liberté créative. Par exemple on peut imposer simplement une cellule rythmique, un motif mélodique, un geste, une idée, un procédé compositionnel (comme celui de l'orchestration) à organiser et à développer lors d'un discours musical. Dépendamment de l'objectif, le discours peut être plus ou moins fixé, par une ou plusieurs formes d'écriture, ou par l'enregistrement. La place de l'enseignant serait d'adopter un regard externe et de permettre à l'élève d'arriver à une création qui soit reproductible à volonté.

Un premier temps consacré à la définition des éléments à utiliser pour la création. Puis un deuxième, lié à son organisation dans le temps et dans l'espace, et donc aussi à la manière dont les idées seront plus ou moins fixés (écrites, dessinés, par cœur, etc.). C'est-à-dire à l'élaboration du discours musical en soi. Ce travail peut avoir lieu évidemment pendant le temps du cours sous l'accompagnement de l'enseignant. Finalement un troisième temps pour le travail (montage) de l'intégralité du matériel créé, avec les différents enchaînements. Bien que dans une démarche de création les trois temps sont souvent entremêlés et les allées retours sont à prévoir.

#### 4) Ce qui se joue dans l'évaluation dans ces trois modèles

*Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. Sentiment souvent excessif, que l'éducateur doit redresser, en faisant comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est. Toujours est-il qu'il comporte un aspect positif : l'idée que tout savoir-faire réel engage la personne toute entière.<sup>16</sup>*

De manière générale, il me semble que l'on tente à l'école, tant bien que mal, à mettre en œuvre ces trois situations d'apprentissage. La question qui prime à mon sens c'est la pondération de chacune d'elles au moment de l'évaluation. Je pense qu'il faut chercher à créer ces trois moments dans le parcours d'un élève et surtout attribuer à ces trois moments la même importance au moment de l'évaluation. La nature de ces trois étant radicalement différente, il semble bien que l'évaluation de chacune de ses trois situations ne puisse porter le même objet.

---

<sup>16</sup>Olivier REBOUL Qu'est-ce qu'apprendre ? Collection « l'éducateur », 1991 (première édition, Paris, 1980) Paris, PUF, 1990, Chapitre II « L'apprentissage », pages 66 à 75



Dans les trois cas on sera toutefois attentifs à éviter une évaluation sentence, définitive, gravée dans le marbre ; car l'évaluation est encore pour moi, le moment où les injustices des étiquettes et du jugement subjectif et arbitraire peuvent avoir lieu.

### **Savoir-modèle :**

La limite de ce type de transmission repose sur le fait que le *savoir-modèle* ne saurait être bien transmis en dehors d'un regard expert, le plus souvent présent dans l'institution. Comme le cas de certains conservatoires, où la pratique musicale dépend en grande partie du maître. Sans le professeur qui puisse juger la réussite d'une interprétation, d'une exécution, le sens de cette approche de la pratique musicale risque de se perdre ; sans le regard expert du professeur, cette pratique peine effectivement à se poursuivre après la fin d'un parcours. Beaucoup de pratiques du type loisir reposent entièrement sur ce type de relation. « Prendre des cours » est inconsciemment indispensable pour apprendre. En musique, de grands risques existent que cette pratique cesse d'avoir lieu en dehors des murs d'un conservatoire.

Elle peut s'inscrire dans le cadre de ce que l'on nomme comme « évaluation continue ». L'élève joue donc la pièce ou les pièces qu'il est censé avoir travaillé, et en tant que professeur on fait un petit diagnostic de sa production, et on lui propose donc par la suite, divers exercices pour surmonter les difficultés, ou les erreurs que l'on aurait pu repérer. Dans cette posture assez traditionnelle de l'éducation. Cependant pour faire travailler un élève une partie dans une pièce qui est mal réussie, il faut d'abord lui faire entendre l'erreur (si ce n'est pas encore fait) puis lui faire travailler. Pour faire travailler un élève on doit être en mesure de proposer plusieurs et divers exercices, en isolant le problème, sans oublier de contextualiser, par la suite, le passage dans l'intégralité de la pièce.

Cependant, comme pour diverses aptitudes musicales comme l'accélération ou le ralentissement, la mise en place, la justesse, par exemple si l'élève ne l'entend pas, le professeur qui l'entend peut simplement commencer à éveiller ceci chez l'élève. Mais tant que l'élève n'a pas entendu, il ne pourra corriger, il n'aura pas appris. C'est pareil pour l'évaluation. Face à un modèle fixe l'élève est en mesure de juger son travail, le modèle étant figé, il permet que l'élève puisse faire un bilan. L'outil de l'enregistrement, qui est maintenant à la portée de tous est une excellente manière de permettre une évaluation par l'élève, une évaluation formative. L'idée que l'élève doit être en mesure d'entendre sa production pour s'améliorer peut passer par l'enregistrement et le visionnage ultérieur de celui-ci. Le rôle du professeur serait à ce moment-là de débattre avec l'élève pour lui permettre de trouver une interprétation qui lui soit propre et qui soit

juste. Ce moyen nous épargne donc aussi de trop influencer l'interprétation d'un élève, notre posture serait plutôt de vérifier la pertinence des choix de l'élève et sa capacité à corriger ses propres erreurs.

### **Savoir-base :**

Une pédagogie basée uniquement sur un rapport au « savoir-base » entraîne des dangers aussi. La question de conscience de ce qui est produit est en jeu, on peinera à se positionner face à cette conscience sans modèle d'une part. En plus du fait qu'un parcours inscrit dans une longue durée peut avoir du mal à se nourrir uniquement de ce type d'enseignement, l'évolution de l'élève dépend beaucoup des bases sur lesquels il peut s'appuyer. Celui-ci risque en fait de développer des qualités en excès dans un domaine en semant des faiblesses ailleurs. Par ailleurs le langage improvisé est en effet une manière de laisser champ libre au méconnu, à l'instant, à l'instinct. Ceci peut s'avérer insécurisant pour certains élèves qui ne sentiraient pas à même de bien faire, pas légitimes de s'essayer, sans avoir suffisamment de bases (créées donc par un le biais du savoir-modèle).

Évaluer peut être mesurer un écart entre un point de départ et un point d'arrivée, dans ce cas l'idée est donc de pouvoir dire dans quelle mesure l'élève a pu organiser donc un discours en se basant sur le savoir proposé. Dans quelle mesure le savoir a été respecté, et quelle distance a-t-il parcourue depuis ce savoir-base. Ceci dit, celui qui s'éloigne le plus de la base ne serait pas forcément celui qui réussit le mieux, des critères stylistiques liés aux connaissances théoriques peuvent rentrer en jeu. La capacité de s'appuyer sur un savoir-fixe est donc aussi très importante pour l'évaluation. Ensuite des critères esthétiques d'équilibre d'un discours ou le respect de certaines règles dans le jeu peuvent aussi faire part de l'évaluation.

### **Savoir-à-inventer :**

Cependant, une pédagogie artistique qui repose exclusivement sur la création me semble aussi délicate à mener. Une production de création artistique est difficile à mesurer. De plus, si une évaluation a lieu, on aura du mal à se focaliser seulement sur la production en soi sur le travail, sans toucher aux goûts personnels de l'élève, son histoire, son talent. Par ailleurs la création dépend en grande partie du bagage et du patrimoine culturel et musical que porte chaque élève. Si ce bagage et patrimoine n'est

pas stimulé et nourrit avec d'autres expériences, la création ou la créativité peut très rapidement s'étouffer, stagner, et semble être donc très difficile à faire évoluer.

Rien n'empêche, si le temps le permet de chercher avec l'élève, ou pour l'élève si besoin. Chercher pour l'élève, c'est-à-dire à sa place, dans une démarche d'émancipation éducative ne suppose pas de faire le travail à sa place, mais simplement de pouvoir savoir où l'élève peut se trouver, pour pouvoir donc le situer d'une part et de le diriger ensuite, voire simplement le conseiller dans ses recherches. Il est pertinent de ce faire pour anticiper aussi quelles pourraient être les difficultés spécifiques liées à sa recherche et être à même de l'aider à les surmonter si besoin. Ceci dans un cas idéal, or les pratiques sont variées, et des musiques il en existe infiniment. Les spécificités culturelles, techniques et logistiques des différentes musiques sont parfois assez difficiles à imaginer ou à prévoir si l'on n'est pas assez dégourdis dans la matière, il serait déraisonnable de penser que l'on peut être érudit dans toutes les musiques.

Dans le cas extrême inverse, si l'on ne connaît pas du tout (ou si l'on n'aime pas) ce que l'élève voudrait approfondir dans sa pratique, on peut vérifier sa progression. La responsabilité persiste de vérifier qu'un certain travail et une certaine réflexion se produisent chez l'élève qui le conduira dans la direction qu'il s'est fixée. L'évaluation peut porter aussi sur cette évolution dans le travail et la réflexion personnelle de l'élève par rapport à la direction qu'il souhaitait prendre au départ, ceci dit le départ n'est qu'un départ, et il faut aussi laisser la place au changement de direction à la remise en question des postulats initiaux.

Cette posture oblige donc l'élève d'une part à chercher par lui-même, (on est donc déjà dans une démarche d'émancipation) et d'autre, à prendre en main sa propre progression. C'est-à-dire qu'il serait accompagné dans sa démarche, mais entièrement responsable de sa production finale. Il me semble donc pertinent qu'il puisse être aussi le juge de celle-ci. Une remise en question ultérieure au rendu est à envisager (comme pour les deux autres cas de figure) donc, pour vérifier à posteriori si l'élève, lui-même, est satisfait de sa production ou pas. Il me semble qu'au moment de l'évaluation, c'est la parole de l'élève qui doit primer. Sa capacité à se remettre en question par rapport à son travail semble être le point primordial auquel on peut s'attacher pour évaluer.

## II) L'Équateur

### 1) Une histoire musicale

Il a été important pour moi de me lancer dans une recherche approfondie des diverses institutions musicales de mon pays pour pouvoir définir, avant d'aborder mon projet, le contexte équatorien.

#### **Époque coloniale :**

Les colons espagnols se sont implantés en Amérique du Sud et dans l'actuel Venezuela. Avec eux, c'est aussi la présence de l'Église catholique qui a été imposée. La place de la musique religieuse est devenue prépondérante.

Au début, les maîtres de chapelle devaient être d'origine exclusivement péninsulaire.

En 1551 dans le couvent Franciscain de Quito se crée le Collège Saint-André des beaux-arts. Le premier de l'Amérique du Sud, il a pour but de former plusieurs caciques et fils de caciques amérindiens dans de diverses formes culturelles européennes, notamment la musique, la musique sacrée.

L'omniprésence de la musique liturgique pendant l'époque coloniale persécute et censure les musiques et les danses autochtones en premier lieu. Ils interdirent les chants et les danses rituelles considérées de provenance démoniaque. Mais très vite le clergé comprend que le processus d'évangélisation sera beaucoup plus facile si les textes chantés étaient compris par les autochtones. C'est à dire dans leur langue.

Mais aussi dans leurs musiques, leurs mélodies. Ses mélodies autochtones qui faisaient honneur à leurs anciennes déités. Du plain chant de mélodies amérindiennes commence à accompagner la liturgie. Elle ne ressemble plus que partiellement aux liturgies en Europe. La musique sacrée se voit modifiée dans le Nouveau Monde.

Sachant que dans les habitudes de ce peuple la musique est présente dans toute cérémonie liturgique, de la naissance et de la mort. Dans toute célébration, pour le travail, la récolte. Pour la guerre. Les fêtes, moment d'exception pour l'expression artistique, deviennent de plus en plus nombreuses. Bien entendu, il s'agit de fêtes rituelles, religieuses. Et les caciques formés au collège de Quito deviennent les maîtres

de chapelle des comtés du territoire, sachant jouer maintenant de nouveaux instruments, connaisseurs de nouvelles techniques.

Les fêtes se produisaient dans toutes les sphères de la société, de manière plus ou moins privée ainsi que la musique qui l'accompagne.

En ce qui concerne les danses et musiques populaires il existe plusieurs manières de les nommer, notamment le terme générique de Fandango. En 1757 l'évêque Juan Nieto Polo Del Aguila tente l'interdiction des danses populaires métisses nommées aussi Fandanguillo. Sous peine de excommunications. Mais il ne put jamais empêcher le goût pour les danses et la fête. Les quelques chroniques du fandango affirment que parfois, même certains membres du clergé en organisaient des particulières en dehors du cadre liturgique.

Mais l'exagération festive atteint aussi le culte catholique. En 1786 le collecteur d'impôts et maire de Quito Ignacio Barreto rédige un dossier à l'attention de l'Audience royale de Quito en demandant des sanctions et la correction des curés de la région de la ville de Riobamba (200 Km au sud de Quito) il explique que la multiplicité de fêtes célébrées dans les églises de village autour de Riobamba porte grand préjudice à la Religion, à l'agriculture, aux manufactures et aux intérêts royaux. Le saint patron de chaque village aurait entre 20 et 30 fêtes qui lui sont dédiées par an. Qu'ils en font de même lors des messes pour la Sainte Vierge, en plus de fêtes particulières qui sont, vraisemblablement, assez nombreuses aussi .

L'écrivain Eugenio Espejo écrit à ce sujet dans: *La defensa de los curas de Riobamba*: ref complète

Réflexion numéro vingt-deux : (...) les curés de Riobamba informent eux-mêmes aussi que les danses des Indiens ne leur est aucunement utile non plus. Au contraire, ils ont du mal à voir que sous prétexte de la préparation des danses, au lieu de les perfectionner ils cultivent plutôt le vice de l'alcool... Ils voient avec peine qu'ils sont absents au catéchisme et parfois même à la sainte messe de dimanche à cause des fêtes. <sup>17</sup>

Pour ce petit scandale à Riobamba en prenant la défense des curés, l'écrivain explique que lors du moment du Corpus Christi il s'agit de la danse ce que l'on nomme 'danzante' : « il est accompagné de « pingullos » (petite flûte) à trois perforations et de tambouriles' ».

---

17 Pablo Guerrero Gutierrez, Cesar Santos, Eugenio Auz, *Enciclopedia de la Musica Ecuatoriana, tomo I, "Danzante"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005, Page 533 (traduction et synthèse personnelle de l'espagnol)

Le musicologue Segundo Luis Moreno (1882-1972) affirme que le *danzante*<sup>18</sup> était le terme générique attribué aux danses indigènes de manière générale et qu'il s'agit de deux genres confondus : le *Danzante* et le *Yumbo*, le dernier venu plutôt du versant orientale de la cordillère. Les deux en 6-8 mais avec des accentuations opposés. Le *Yumbo* qui s'articule autour de la première et deuxième croche de la pulse ternaire ; et le *Danzante* qui au contraire s'articule sur la troisième et première croche.

Les expressions artistiques, sacrées ou populaires deviennent métisses très tôt. Le musicologue équatorien Pablo Guerrero affirme que le « *san juanito* », le « *danzante* » et le « *yaravi* » sont des genres d'origine précolombienne ; des peuples ancestraux des Andes. Pour trouver l'origine indigène du *Yumbo*, par exemple, tel qu'on le connaît actuellement l'écrivain anthropologue américain Karl Dieter Gartelmann pense qu'il faudrait chercher parmi les peuples nomades de l'Amazonie<sup>19</sup>.

Considérés comme les genres emblématiques autochtones de l'Équateur, ils constituent déjà des genres métis.

### **Les débuts républicains :**

Le pouvoir officiel du Comte Luis de Castilla sur L'Audience royale de Quito le 10 août de 1809 est renversé par un groupe de nobles nés à Quito, prenant le palais royal (actuel Palais de Carondelet), obligeant les forces officielles à claudiquer, sans l'utilisation de la force. Le Comte de Castilla apprend donc que par méfiance de Napoléon et par loyauté du seul roi Ferdinand VII, ils prennent dorénavant le pouvoir et installent « junta de gobierno autónoma de Quito ». C'est le premier cri d'indépendance de l'Amérique latine, (exactement 17 ans après la prise du palais des Tuileries par les révolutionnaires en France). Cette première tentative indépendantiste est très vite étouffée par les forces coloniales des territoires limitrophes. Et elle doit rendre le pouvoir deux mois et demi après, le 24 octobre 1809.

Parallèlement, deux écoles de musique sont créées en 1810, dirigées par le frère franciscain Antonio Altuna, compositeur, chanteur et organiste ; et par le frère chanteur Ignacio Miño. On y apprend de manière soutenue l'orgue et le plein chant. Deux musiciens étrangers : Jose Celles et Alejandro Sejers, sont invités à les diriger en 1816 et puis en 1838.

---

18 Ibid

19 Pablo Guerrero Gutierrez, Cesar Santos, Eugenio Auz, *Enciclopedia de la musica Ecuatoriana, tomo II, "Yumbo"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005, P1472-1473 (traduction et synthèse de l'espagnol)

De l'aristocratie née en Amérique à la petite bourgeoisie métisse, des grands philosophes et écrivains jusqu'aux membres les plus progressistes du clergé, les idées révolutionnaires françaises étaient en train de s'emparer du sentir commun.

La guerre pour la libération du territoire de l'actuel Équateur commence cependant 10 ans après, le 20 Octobre de l'année 1820 à Guayaquil et finissent par l'émancipation de l'Audience Royale de la couronne Espagnole par la victoire de la bataille de Pichincha le 24 Mai 1822. C'est le véritable début républicain<sup>20</sup>.

### **Les fanfares<sup>21</sup> :**

Les mouvances indépendantistes et les débuts républicains modifient le paysage sonore. Le XIX siècle en Amérique comme en Europe, voit la création des fanfares d'ordre militaire. L'historien Juan Agustin Guerrero affirme avoir vu la première fanfare ayant mis un pied sur le territoire, celle du bataillon de Numancia en 1819 de drapeau espagnol, elle descendait de Popayan jusqu'à Lima en passant par Quito et Cuenca cette même année.

À partir des années 1830, la création de fanfares militaires a pour but de créer le sentiment patriotique ainsi que le font de nombreuses institutions républicaines. Les instruments sont commandés en Europe, et les musiciens jouent d'oreille le répertoire militaire et patriotique. Les directeurs étaient d'origine étrangère. Manque d'écoles de musique, ces fanfares militaires sont considérées comme les premières institutions d'éducation musicale de la République.

On distingue plusieurs types de fanfares présentes jusqu'à nos jours :

-Fanfares militaires intégrant plusieurs bataillons de l'armée.

-Les fanfares civiles de village qui dérivent des militaires prennent le relai des musiciens de l'église dorénavant, et se produit lors des événements importants dans les différents lieux du territoire.

-Les fanfares « mochas », sont très particulières. Le mélange est d'origine tant européen qu'indigène mais aussi africain l'on utilise les caisses-claires et les grosses

---

20 Traduit et synthétisé de l'ouvrage d'Oswaldo HURTADO, "*El poder politico en el Ecuador*", 4ème édition, ARIEL, Barcelone, 1981

21 Pablo Guerrero Gutierrez, Cesar Santos, Eugenio Auz, *Enciclopedia de la musica Ecuatoriana, tomo I, "Bandas de musica-ecuador"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005, P292-296 (traduction et synthèse personnelle de l'espagnol)

caisses de défilé, ainsi que des Calebasses vidées utilisés comme cornets. Des pingullos (petites flûtes) et des feuilles d'oranger ou de capuli' pour les instruments mélodiques à vents. Le schéma reste semblable à celui des fanfares militaires.

Le zoologue italien Enrico Festa qui a visité l'Équateur entre 1895-1998, écrit :

*« la nuit de la veille du dimanche de Pâques, tous les noirs étaient réunis devant la maison du patron pour rendre hommage à sa famille et à lui lors d'une fête. Ils commencent par un concert de fanfare des plus étranges que je n'ai jamais entendu de ma vie. Mis à part la grosse-caisse, tous les autres instruments étaient des plus primitifs que l'on puisse croire. Un bidon de pétrole vide à la place de la caisse-claire, quelques musiciens imitaient le son des flûtes et les fifres avec des feuilles de bananiers qu'ils adaptent à leurs lèvres très habilement. D'autres soufflent dans des courges vidées imitant le son des trompettes et trombones. Avec ces instruments pré adamique, ils arrivent les noirs à interpréter assez bien nombreuses pièces à danser et quelques marches militaires.<sup>22</sup> ».* Les « cuivres » fabriqués à partir des courges sont connus sous le nom de « Puros ».

-Les fanfares de guerre, apparues au début du XXème siècle, formées de lycéens des écoles militaires pour accompagner les défilés de commémoration des événements patriotiques.

-Les fanfares Jazz, apparues dans les années 1920 d'abord lors de combats de boxe à Guayaquil puis dans certains hôtels reconnus de la ville.

-Les fanfares symphoniques, apparues pendant les années 1980.

### **Les institutions musicales de la république<sup>23</sup> :**

-Le Conservatoire National Supérieur de Quito et l'hymne national

En 1870, en profitant de la venue du musicien français Antonio Neumane Marno, le président de l'époque Gabriel García Moreno décide de fonder le Conservatoire

---

22 Pablo Guerrero Gutierrez, Cesar Santos, Eugenio Auz, *Enciclopedia de la musica Ecuatoriana, tomo II, "Puros"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005, P1151-1152 (traduction personnelle de l'espagnol)

23 Pablo Guerrero Gutierrez, Cesar Santos, Eugenio Auz, *Enciclopedia de la musica Ecuatoriana, tomo I, "Conservatorios-Ecuador"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005, P476-480 (traduction personnelle de l'espagnol)



Nationale de Musique. Sous la direction du Français le conservatoire ouvre ses portes cette année.

L'hymne national de l'Équateur commandé à Neumane, fut interprété pour la première fois la même année par une fanfare militaire.

Pour des raisons économiques et la grande instabilité politique en cours, le Conservatoire ferme ses portes après 7 ans de fonctionnement seulement en 1877. Il ouvrira ses portes à nouveau après 23 ans de fermeture grâce à la volonté politique de l'emblématique président Générale Eloy Alfaro.

Sous la direction du musicien italien Enrique Marconi qui enseigne le piano supérieur et le chant, le conservatoire ouvre ses portes à nouveau en 1900. Il est chargé de transcrire l'hymne national pour l'édition qu'il transposa un ton et demi en dessous de la version originale de Neumane.

En 1903 après la mort de Marconi, le compositeur Italien Domingo Brescia qui se trouvait occupant le poste de sous-directeur au conservatoire de Chili est invité à prendre le relais de la direction du Conservatoire jusqu'en 1911 lors des révoltes populaires qui aboutissent à l'abdication du Général Eloy Alfaro qui oblige à Brescia à s'exiler à San Francisco aux États-Unis. Dans la classe de composition et harmonie ils étaient environ 40, pour en finir 2 seulement en dernière année, les compositeurs renommés : Segundo Luis Moreno Andrade et Francisco Salgado Ayala. Domingo Brescia était diplômé du conservatoire de Milan.

Le conservatoire continue néanmoins son fonctionnement sous la direction de Sixto María Durán Cárdenas et Pedro Pablo Traversari jusqu'en 1944.

En 1941 on estime une moyenne de 424 étudiants du conservatoire : 10 clarinettistes, 118 pianistes, 10 contrebassistes, 32 chanteurs, 6 percussionnistes, 3 altistes, 2 harpistes, 7 violoncellistes, 3 trompettistes cornistes, 7 flûtistes, 3 hautboïstes, 9 saxophonistes, 3 bassonistes et des étudiants en danse, déclamation et direction d'harmonie.

Le conservatoire, attaché au ministère de la Culture depuis son origine, passe de 1944 et 1969 sous la tutelle de l'Université Central de l'Équateur. En 1970 suite à la pression des mouvements étudiants, le conservatoire dépend à nouveau du ministère de l'Éducation jusqu'à nos jours.

-Conservatoire Antonio Neuman (de Guayaquil)

Commence d'abord en tant que *société philanthropique de la région du « Guayas »*. En 1928 deviens officiellement le Conservatoire à Guayaquil. Pedro Pablo Traversari s'occupe de la direction pendant 6 ans. Elle poursuit ses activités et voit défiler une dizaine de directeurs. En 1970, José María Velasco Ibarra, six fois au pouvoir depuis 1934, se déclare dictateur. L'armée reprend le pouvoir et instaure pendant 5 ans ce que l'on nomme 'la dicta-soft' « dictablanda » qui n'a fait de morts que jusqu'au soulèvement par un autre général, à la hauteur de 17 seulement en 1975. Un mécontentement populaire surgit, le dégoût envers le Général « Bombita » ou 'Petite Bombe' conduit à la grève générale. Le général dépose les armes en 1976. Une assemblée commence à travailler sur nouvelle constitution. Cette même année le ministère ordonne une restructuration du Conservatoire de Guayaquil.

-Conservatoire National de Musique et Arts plastiques Général Vicente Anda Aguirre (de Riobamba)

Devenu national en 1973, et officiellement nommée Collège Nationale de Musique et Arts plastiques en 1978.

-Conservatoire de Musique de Pujili

Crée en 1973.

-Conservatoire National de Musique Salvador Bustamante Celi (de Loja)

Crée sous le nom d'École Supérieur de Musique de l'Université de Loja en 1943 puis en tant que Conservatoire National en 1944.

-Conservatoire de Machala

Crée 1978 comme école de musique et devenu Conservatoire privé en 1982

-Conservatoire de Musique, Danse et Déclamation de Ambato

Fondée en 1967..

-Conservatoire National de Musique José María Rodríguez (de Cuenca)

Lors de la visite du ministre de l'Éducation en 1937 de la ville de Cuenca, suite à la demande du Directeur de l'Université se fonde le Conservatoire sous la responsabilité du compositeur Segundo Luis Moreno qui se charge de sa création.

### **Les orchestres nationaux :**

#### **-Orchestre des Instruments des Andes :**

Créé en 1990 par le conseil municipal de la de Quito, il est conformé d'instruments populaires des Andes : 3 quenans ; 2 flûtes de pan, 9 zampoñas, 8 guitares, 3 charangos, 3 bandolines, 1 contrebasse, 3 percussionnistes. Il a créé environ 60 pièces de répertoire inspirées des genres et des formes musicales traditionnelles de l'Équateur. Il a pour mission de faire connaître les possibilités acoustiques et d'interprétation des instruments des Andes, et promouvoir le développement des techniques instrumentales. Ils ont créé aussi des adaptations de musique européenne, et enregistré quelques vinyles et 2 CD. La facture de certains instruments a dû évoluer pour permettre la création de certaines œuvres depuis sa création.

#### **-Orchestre symphonique de Cuenca :**

Créé en 1972 avec la participation du ministère de la Culture, il continue ses fonctions jusqu'à nos jours avec encore 5 des membres fondateurs parmi les musiciens. La mission est : « la divulgation de la musique des compositeurs de Cuenca et de l'Équateur ».

#### **-Orchestre symphonique de Guayaquil :**

Fondé en 1949 attachée à la maison de la culture' (Casa de la Cultura Ecuatoriana) devient indépendante à partir de 1970. Depuis 2009 le théâtre 'Centre civique' « Eloy Alfaro » est sa maison. Il fait partie du plan pour la « réorganisation du système national de culture » depuis 2011.

#### **-Orchestre symphonique du Conservatoire :**

Constitué au fur et à mesure suite à la deuxième ouverture du Conservatoire National en 1900. L'orchestre est constitué par les étudiants du Conservatoire.

#### **-Orchestre symphonique des Jeunes de l'Équateur (FOSJE):**

Inscrit dans le modèle de « el sistema » du vénézuélien José Antonio Abreu

### -Orchestre National de l'Équateur :

Commence ses activités suite à la volonté de nombreux musiciens formés dans le Conservatoire National de créer un véritable orchestre national. Les activités de l'Orchestre du Conservatoire étant insuffisantes, les musiciens du conservatoire étaient tous obligés de former des groupes en dehors de l'institution pour subvenir à leurs besoins économiques. Pendant les années 40, trois musiciens du conservatoire commencent à penser sérieusement à la création d'un Orchestre National et commencent en 1942 par la création du « syndicat équatorien d'artistes musiciens » SEDAM . En 1947 le syndicat déclare publiquement la volonté de créer l'orchestre. Ils seront soutenus l'année suivante par l'Union Nationale de Journalistes (UNP), ils organisent ensemble une campagne pour sa création. La participation de l'orchestre du conservatoire lors d'un concert pour le président de l'époque Carlos Julio Arrosemena marque un véritable début. Le président leur donne « 25 mille sucres » pour le début de la création de tel orchestre (le dollar américain de l'époque était officiellement à 14 sucres pour un dollar). Créé officiellement en 1949 l'Assemblée nationale approuve le décret législatif pour la création de l'orchestre symphonique nationale.

J'imagine pour ce contexte national, un plan de développement culturel et musical qui puisse s'inscrire dans un cursus d'éducation supérieur. C'est une première étape, en vue de l'éventuelle consolidation possible de celui-ci, de commencer à le penser et à l'écrire.

### 2) Mon projet pour l'Équateur : le rêve (ou le cauchemar)

Lors du retour éventuel au pays, de mettre en place un enseignement musical qui soit en mesure de viser la professionnalisation en Équateur.

Si l'on imagine un parcours en semestres, lors du dernier semestre, par exemple, en vue de la validation du diplôme ils seront tous menés à pratiquer :

- Un trimestre la pédagogie musicale
- Un trimestre pour mener des travaux d'enquêtes musicologiques sur un territoire

L'enquête :

Mener une enquête pendant trois mois, dans les églises, dans les lycées, dans la pratique privée, rituelle, festive des divers villages ; des petites et moyennes villes ayant pour but de décrire la pratique musicale d'un territoire.

Par la collecte, transcription, enregistrements d'expressions artistiques et musicales dites patrimoniales ou traditionnelles en priorité, ou bien des pratiques musicales de tout genre dans un territoire défini; présente ou pas dans la région où il exercera sa pratique pédagogique.

#### Une pratique pédagogique obligatoire :

Garantir un relai pédagogique dans les régions les plus défavorisées du pays et sensibiliser les étudiants en musique à la complexité culturelle d'un tel pays est d'abord affirmer le travail en place des efforts républicains aider et c'est aussi agir efficacement, par et pour l'éducation au développement des institutions qui existent déjà, ainsi que de faire aussi dans un premier lieu et très vite un état des lieux, des besoins, du budget, mais aussi des pratiques existantes en dehors de celle-ci.

Des étudiants formés dans les institutions d'États en vue de l'obtention d'un certain diplôme, obligés d'assurer au moins pendant un trimestre dans les diverses institutions du pays. Mon travail n'étant pas tant politique, je laisse au choix des élus, le choix hiérarchique, s'il y en a un, ou la priorité dans l'ordre des institutions à intégrer dans un supposé plan national de développement culturel et d'éducation musical. Mais qui pourrait déjà commencer par une collaboration plus étroite entre les différentes institutions d'états qui existent dans ces grandes villes du pays, Quito, Guayaquil, Cuenca, Loja et Riobamba et en obligeant à ces institutions à assumer certaines responsabilités liées étroitement aux priorités et aux problématiques inhérentes et spécifiques à un territoire, une région.

Dans un cadre de soutien aux petites institutions privées ou associatives de l'enseignement musical dans les petites et moyennes villes d'avoir un certain flux de professeurs de musique formés par les institutions d'Etats des cinq grandes villes cités auparavant. D'en créer des conservatoires de musique si besoin dans certains coins du pays les plus délaissés.

Cette démarche de collaboration entre les grandes, petites et moyennes institutions pourrait se mettre en place de manière très informelle aussi. Elle pourrait exister de manière anecdotique en proposant aux institutions des grandes villes un système de «correspondants » entre des étudiants de musique d'établissements musicaux ruraux

ou des plus petites villes. Ayant pour but par la suite, la mise en place amicale d'un tel partage.

Toujours dans un monde idéal on peut imaginer à moyen terme de créer un diplôme délivré par certaines institutions dans les petites et moyennes villes. Pour permettre aux élèves diplômés qui le souhaitent l'accès aux institutions d'Etat ou Universitaires, par ce lien qu'il faudrait créer par une directive politique. Ou bien l'intégration de certaines institutions locales de musique qui prouvent par leur engagement envers la culture, leurs actions dans le territoire et leur pédagogie, la qualité de leur travail ; en institutions d'État donc avec plus de moyens.

Ce projet est envisagé, accompagné d'une proposition pédagogique concrète qui peut mener à l'excellence musicale de chacun, ainsi qu'à la construction culturelle et identitaire engagée du pays dans un cadre d'éducation publique.

## Conclusion

L'idéal de l'excellence pour tous semble une affaire difficile à mettre en place dans le système d'éducation actuel. La question de la motivation est centrale. Le sens qu'un élève attribue à son éducation et à ses apprentissages est très variable, très complexe, très personnel. Il me semble donc opportun, dans la recherche du sens dans l'éducation, d'être en mesure de proposer un apprentissage varié, riche, multiple pour que la plupart y trouvent une ou plusieurs motivations. Plusieurs approches sont à envisager et à développer face au savoir, ainsi que plusieurs thématiques sont à traiter et à mettre en lien.

L'approche au savoir doit être variée, mais il est question aussi de la place de l'élève. En vue de la recherche de sa motivation, sa mobilisation vers le savoir, il faut qu'il devienne acteur fondamental de son éducation et de ses apprentissages. Inciter à la recherche chez les élèves, ses recherches, ce qui leur tient à cœur, peut être donc un garant de qualité, voire d'excellence ? En musique, ceci peut être un garant de musicalité ?

De ma propre expérience je dégage trois situations d'apprentissage fondamentales que je nomme : le *savoir-modèle* ou *savoir-fixe* puis le *savoir-base*, et finalement le *savoir-à-inventer*. Il me semble pertinent de jauger entre ses trois situations d'apprentissage. En fait elles sont étroitement liées les unes aux autres, sans ordre de prédilection, elles se nourrissent mutuellement, elles jouent à la bonne réalisation les unes des autres. De réfléchir à ces trois sujets, en tant que professeur de musique et d'être capable de mettre en œuvre ces différents moments apparaît, de mon point de vue actuel, comme une manière pertinente d'envisager le métier de professeur de musique.

Ces trois rapports restent sensiblement distincts et de ce fait aussi il est plus simple de les cultiver séparément. Cependant, elles restent liées, travailler l'une à travers l'autre, l'une pour l'autre est, bien sûr, une manière fréquente de surmonter certaines difficultés spécifiques. Il est donc particulièrement important pour moi de pouvoir déterminer clairement laquelle des trois est le véritable objet de l'apprentissage à un moment donné, pour pouvoir diriger le travail jusqu'à un aboutissement. C'est-à-dire, de pouvoir déterminer clairement, même si les trois sont mêlées, lequel reste l'objectif central et lesquelles seront donc des tâches à réaliser en vue de cet objectif. Sachant qu'elles doivent toutes les trois adopter le rôle d'objectif central à un moment, en vue d'un apprentissage multiple et nuancé.

Cette vision éclectique du savoir à l'école, en musique particulièrement, me semble aujourd'hui une approche adéquate pour proposer aux élèves des voies vers le savoir, ainsi que pour les protéger des moules et stéréotypes. Renforcés par l'éducation, je trouve les voies stéréotypées sans issue de nos jours. Dans un monde surpeuplé et professionnellement à bout, de vouloir poursuivre une voie toute tracé revient à patienter indéfiniment, à faire une interminable queue dans l'attente de quelque chose qui risque bien de ne jamais arriver pour la plupart.

L'idée de pouvoir trouver des intérêts profonds et adaptés nous renvoie aussi vers l'idée de liberté et d'égalité. Il me paraît plus envisageable, en empruntant une voie ouverte et variée, de créer et de trouver une place, une fonction, une raison dans une société ; qu'avec une voie spécialisée et restreinte qui nous plongerait dans une lecture simpliste, conformiste et réduite du monde qui nous entoure. Je pense qu'elle nous permet aussi de redonner du sens aux efforts qu'on fournit. En désacralisant le savoir à l'école, l'idée de pouvoir trouver une place dans la société, professionnellement limitée, paraît plus envisageable.

Néanmoins, l'idée de hiérarchie est encore difficile à surmonter, comment faire pour rompre avec ceci dans nos classes ? Pour permettre à tous d'être pleinement, de trouver ce qu'ils cherchent ? Pour légitimer tout dans leurs démarches ? Pour ne laisser personne à l'écart ?



## Bibliographie :

- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elizabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Collin/Masson, Paris, 1992
- GOODY Jack, *L'oralité et l'écriture, Communication et langages*, Volume 154, [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_2007\\_num\\_154\\_1\\_4684](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4684) , visité en mai 2016
- GUERRERO GUTIERREZ Pablo, SANTOS Cesar, AUZ Eugenio, *Enciclopedia de la Musica Ecuatoriana, tomo I, "Danzante"*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana CONMUSICA, 2004-2005
- GUERRERO GUTIERREZ Pablo, *Musicos del Ecuador : diccionario bibliográfico*, Corporacion Musicologica Ecuatoriana, Quito, 1995
- HURTADO Osvaldo, *"El poder politico en el Ecuador"*, 4ème édition, ARIEL, Barcelone, 1981
- LEFEBVRE Noémie, *Enseigner la musique N 12, Marcel Landowski une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966-1974*
- MABRU Lothaire, *Musiques Traditionnelles en Auvergne*, Revue d'Auvergne, « A propos de la transmission du savoir musical », société des amis des Universités de Clermont-Ferrand, 1999
- PERRENOUD Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Université de Genève [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)
- PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, 1995, librairie DROZ-Genève-Paris
- REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre? Collection "l'éducateur"*, 1991, Paris, PUF, Chapitre II "L'apprentissage"
- *Revue historique des armées* <http://www.theatrum-belli.com/la-musique-militaire-francaise-un-patrimoine-oublie-rha/> visité en mai 2016
- Schéma national d'orientation pédagogique <http://www.md29.org/docs/musique/schemamusique0408.pdf>, visité en mai 2016
- *Les 40 rudiments en percussion* <http://vicfirth.com/40-essential-rudiments/> visité en juin 2016

### Abstract :

L'apprentissage de la pratique des percussions à travers trois types de situations d'apprentissages, des exemples pratiques de mise en situation. Une posture personnelle d'une pédagogie aux approches et aux thématiques variées qui tente de permettre aux élèves d'aller vers le savoir de manière organisée et personnelle. Une version de l'histoire et un projet d'éducation musicale, inspiré de la France, pour l'Équateur. Une piste pour une éducation qui défend les libertés et spécificités personnelles, légitimées à l'école et par l'école.

### Mots-clés :

Excellence pour tous, savoir, percussions, batterie, Équateur, Daniel Portugal.