

**SYNTHESE DU DEBAT « TRANSMISSION, PEDAGOGIE, FORMATION
CONTINUE »** (CORRENS, 29 – 09 – 2004)

Intervenants : Estelle Amsellem, Isabelle Bazin, Patrick Bouffard, Laurence Bourdin, Jean Léger, Stéphane Milleret, Balthazar Montanaro, Michel Montanaro, Norbert Pignol, Christophe Sacchetti, Jean-François Vrod.

Abréviations : MqT = Musiques Traditionnelles ; McT= Musiciens Traditionnels
IT = Instruments Traditionnels

La séance commence par la lecture d'une communication de Marc Anthony qui, absent, n'a pu diriger les débats...puis d'un éditorial de Pascal Anquetil « Faut-il enseigner le jazz ? » (Officiel de la Musique 2003) dont les questionnements nous semblent à bien des égards pouvoir être transposés dans le contexte des MqT aujourd'hui en France.

Le débat s'oriente sur la formation d'enseignants. On pointe les dangers du Cefedem : former des gens qui croiront savoir sur les MqT parce qu'ils auront appris à l'école.

Quant au CA et au DE, la plupart des profs ne sont pas musiciens professionnels. On note à ce sujet qu'en 1983 (Commission Nationale des Musiques Traditionnelles), obligation avait été faite de recruter avant tout des musiciens de terroir. Aujourd'hui, on déplore que les enseignants recrutés soient déjà presque tous en poste, et qu'une bonne part des élèves côtoyés souhaite s'orienter vers l'enseignement sans passer par la case concert ni création. On soupçonne également les jurys de ne pas être au niveau sur la question des fondamentaux (celle-ci n'ayant jamais été vraiment posée dans le contexte des MqT) ni de la recherche, par rapport à un milieu créatif toujours en avance. Enfin on reproche aux jurys de rejeter les trublions qui, eux, seraient réellement susceptibles d'amener l'élève à l'autonomie.

Un tour de table permet de relativiser ce tableau : ceux qui ont eu un apprentissage classique ou jazz (ou les deux) présentent une vision décomplexée des écoles, pointent la nécessité d'apprendre à en sortir tout en exprimant le besoin d'« école » en MqT au même titre que pour d'autres esthétiques. On fait aussi l'éloge des « élèves » qui ont choisi l'enseignement (principalement en accordéon diatonique), en précisant que les deux activités (enseignant et musicien) sont souvent menées en parallèle à des degrés divers.

Enfin la richesse du milieu associatif permet aujourd'hui de proposer pléthore d'ateliers et stages fonctionnant en quasi-autarcie par rapport aux institutions, où les élèves viennent de leur plein gré, réfléchissent sur leurs orientations et dessinent les contours de leur autonomie. Ces stages qui portent la marque d'équipes d'enseignants soudés sont aussi un reflet des débats, recherches et parfois conflits qui agitent le milieu, bref sont en prise directe avec le terrain.

On rappelle enfin, sans entrer dans un débat esthétique, que l'on parlera plus volontiers d'« autonomie » (le terme revient souvent) que de « liberté » dans un contexte d'enseignement des MqT, que la notion de McT est une idée...moderne, et que la plupart d'entre nous préfèrent se définir comme Mc « dans le secteur » des MqT.

Enfin, si la question des sources semble vivace à l'esprit de tout le monde, certains s'en accommodent mieux que d'autres selon l'instrument enseigné, l'importance du rapport aux modèles et aux styles pouvant varier radicalement d'un enseignant à l'autre. Certains se définissent comme professeurs d'instrument (la question des styles étant abordée de façon plus anecdotique), d'autres se sentent parfois isolés à l'avant-garde d'une culture régionale avec laquelle ils conservent de profondes attaches.

Les éléments ci-dessous sont le résultat, en vrac, d'un tour de table où chacun a pu définir longuement les modalités de son travail d'enseignant en stage, atelier régulier ou cours individuel.

On isole ainsi peu à peu trois ensembles d'éléments déterminants (fondamentaux ou méthodes de travail diverses) – et bien sûr non exhaustifs - dans le travail de l'enseignant :

- 1/ Ceux ayant directement trait à l'histoire des musiques traditionnelles :
 - les stylistiques
 - les rapports aux sources
 - les rapports à la danse (ex : possibilité de transposer une même mélodie sur différentes danses) voire l'apprentissage parallèle de celle-ci
 - les rapports à une culture, à une société (l'identité)
 - carrures, accentuations, phrasé mélodique
 - ornementation
 - variation improvisée
 - l'écoute mutuelle (apprentissage de l'oralité)
 - le chant à danser, à répondre
 - la modalité
 - la personnalisation et l'entretien de l'instrument (bricolages divers...)
 - l'identification et l'apprentissage auprès des personnes-ressources (la « méthode suédoise »...)

- 2/ Ceux issus d'une recherche sur les esthétiques modernes
 - le solfège / écriture et lecture musicale
 - la théorie musicale / l'harmonie
 - l'arrangement
 - l'improvisation
 - la composition
 - la musique d'ensemble
 - la technique instrumentale
 - la recherche du son
 - la précision du geste

- 3/ Ceux qui placent l'apprentissage musical au centre d'une recherche d'épanouissement général de la personnalité de l'élève (et ce faisant, de l'enseignant...), bref d'un art de vivre
 - la respiration
 - la posture / la prise en compte des contraintes liées à l'instrument
 - techniques corporelles globales
 - la rencontre avec l'enseignant / le partage
 - travail sur esthétiques croisées ; écoute musicale
 - la gastronomie !
 - le carnet d'adresses

Même si les « tribus » évoquées plus haut se définissent peu ou prou par leur préférence pour telle ou telle orientation, il apparaît que tout le monde, à divers degrés, puise sans exclusion aucune dans l'une ou l'autre de ces marmites pour construire, à l'unanimité, un rapport avec l'élève plus ou moins complexe et surtout définir une méthode de travail personnalisée (ce souci prime sur tout le reste) permettant à l'élève de révéler sa personnalité musicale et, à terme, de réaliser *sa* musique.

Cette autonomie peut prendre plusieurs voies, la principale visant à encourager l'élève à expérimenter sans cesse, à confronter au plus vite son apprentissage à la pratique vivante (session, bal folk...) voire à enseigner lui-même (c'est souvent le cas). On peut encourager l'élève, pour couper court au danger d'uniformisation, à s'intéresser à une logique qui existe en-dehors de lui (dans les musiques à danser en particulier) dans le temps et dans l'espace, mais aussi à déchiffrer les paramètres esthétiques qui vont lui permettre de construire une « interprétation » qui ait du sens.

Il a été évoqué aussi l'intérêt, voire la nécessité pour le formateur de réappriivoiser lui-même indéfiniment les fondamentaux de son jeu par l'enseignement, de conscientiser l'alphabet de sa pratique, la nécessité de canaliser l'instinct (qui remplace vite le travail dans l'apprentissage de certains instruments), de faire balayer par l'élève (déconstruire pour reconstruire) le champ du global (la structure) au particulier (le travail du son). S'accepter comme technicien pour mieux envisager l'étendue de sa liberté.

On insiste aussi, sans forcément de contradiction, sur la nécessité pour l'élève de mettre beaucoup de soi-même dans son apprentissage, et pour l'enseignant d'avoir lui-même un vécu avec la partition qu'il transmet, et d'accepter que l'élève fasse au final quelque chose qui lui échappe.

Trois « catégories imaginaires » (distinctes de celles évoquées plus haut) apparaissent en filigrane de cette réflexion :

- L'enseignant plutôt issu du « milieu trad » et travaillant avant tout sur une musique de terrain, visera sans cesse à interroger l'élève sur *ce* qu'il joue et *pourquoi* il le joue.
- L'enseignant puisant dans les esthétiques nouvelles se concentre plutôt sur le *comment* jouer (avec le danger présent à l'esprit de former des clones).
- Une troisième catégorie d'enseignant travaille comme déclencheur, s'intéresse avant tout au groupe, à la musique comme langage, comme vecteur d'une micro société en transformation constante, propose à l'élève de trouver sa place dans une musique de l'instant. L'esthétique n'est ni une fin ni un prétexte mais un point de départ pouvant sans cesse être dynamité.

Un mini débat oppose ensuite les adeptes du solfège à ceux qui s'en méfient voire le refusent.

Ces derniers voient en lui une balise inutile, voire nuisible à l'autonomie de l'élève, et la partition comme un « idéal » renvoyant à l'apprentissage classique et incompatible avec les

tempéraments des IT (particulièrement vieilles et cornemuses), l'ornementation envisagée comme une improvisation et la tradition d'oralité liée aux MqT.

Pour les premiers, la partition n'est qu'un outil dont il convient de s'affranchir (une fois intégrés par l'élève les éléments stylistiques qui vont capter son intérêt au-delà du caractère anecdotique du morceau), un aide-mémoire forcément minimaliste, indispensable à l'acquisition d'un répertoire important, et un moyen de communication irremplaçable entre musiciens...mais en aucun cas un « idéal figé » à atteindre.

Enfin, la séance se termine par la lecture d'un mail d'Evelyne Girardon reçu à l'issue de la réunion du 5 mai. Elle s'inscrit en faux contre l'accusation portée par certains d'entre nous envers la FAMDT, de n'avoir pas relayé auprès des professionnels du secteur la disponibilité de crédits à l'ADAMI concernant ces musiques ; elle rappelle que les crédits à l'Adami ne sont pas attribués en fonction des esthétiques mais des postes et des événements créés...mais admet que des crédits ne seront jamais alloués aux structures de formation, par définition non réservées aux professionnels dans notre milieu !

Nous prenons acte de son analyse, et bifurquons sur le constat de méconnaissance trop répandue encore, des professionnels du secteur envers les sociétés civiles gérant la répartition des droits des musiciens (très peu de gens présents sont en l'occurrence membres de l'Adami mais beaucoup plus de la Spedidam). Pour finir, nous appelons de nos vœux la prochaine fusion des deux sociétés (Adami et Spedidam)...tout en réaffirmant notre sentiment de rétention de la FAMDT de ses informations liées à l'Adami.

Christophe Sacchetti, 25-11-2004.