

Journées Rencontres Débats

Un partenariat CMTRA
/ Cefedem Auvergne Rhône-Alpes
/ AMTA

**VENDREDI
18 NOVEMBRE
2016**

De 10H à 16H30
(accueil à partir de 9h30)

**LA TRANSMISSION
DES MUSIQUES
TRADITIONNELLES
EN AUVERGNE RHÔNE-ALPES**

Enseignement spécialisé, éducation artistique,
projets de territoires : quelles opportunités
de développement d'actions communes ?

Compte rendu des échanges 2ème partie : après-midi

Citer ce document / Cite this document :

La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhone-Alpes - Enseignement spécialisé, éducation
artistique, projets de territoires : quelles opportunités de développement d'actions communes ?

<http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/jrd/pdf/TradCR2-nov2016.pdf>

CC - BY - NC



La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhône-Alpes Compte rendu – 2ème partie

Journée Rencontre Débat du 18 novembre 2016

Restitution des prises de parole de l'après-midi

• Dominique Daron - introduction après-midi	3
• Jérôme Liogier Elsener,	6
• Martial Pardo	13
• Éric Champion	17
• Laurence Dupré :	20
• Jacques Moreau - Conclusion	25

- **Dominique Daron – introduction après-midi**

Bonjour, je me présente, Dominique Daron, Conseiller pédagogique départemental en éducation musicale dans le Puy-de-Dôme, c'est à ce titre-là que j'ai été invité par l'AMTA sur cette journée liée à la transmission.

Je voudrais vous dire que cette invitation est plus que symbolique des liens qui lient la Direction académique du Puy-de-Dôme et l'Agence des musiques des territoires d'Auvergne, puisque les CPDEM participent à son conseil d'administration en tant que membres invités. C'est dire que nous avons poussé loin nos partenariats et je voudrais remercier David De Abreu, son directeur, pour la qualité de nos relations, tant amicales que professionnelles.

Pourquoi je suis là ? Parce que voyez-vous, cette question de la transmission et de l'éducation musicale pour l'enfant et le jeune questionne évidemment l'École. Parce que je suis aussi un acteur de la musique et de la danse traditionnelle, depuis très longtemps dans cette région. Je joue du violon et revendique le fait d'être musicien « tout court », sans étiquette. Je joue de la musique classique avec un quatuor à cordes et l'orchestre symphonique Sostenuo, fais de la musique baroque, suis formé aux musiques improvisées, suis chef de chœur et suis aussi danseur et musicien traditionnel avec un groupe qui s'appelle Pérotine... En fait avec toutes ces étiquettes, on fait un musicien, et c'est ça que j'aime. Et un musicien pédagogue, puisque mon premier métier c'est d'être enseignant. Alors je suis en fait nourri de questions, et le débat de ce matin va en poser encore plus. Il n'est pas du tout évident que les musiques et danses traditionnelles fassent partie de la culture familière d'aujourd'hui. Et donc un certain nombre de questions traversent l'école, auxquelles il faudrait bien répondre.

La première est : qu'est-ce que la tradition ? Qu'est-ce que le patrimoine ? Qu'est-ce que le patrimoine immatériel ? Comment enseigner des pratiques liées au patrimoine ? Tout ceci ne se traitera pas ici bien sûr, mais ces questions-là se posent aux enseignants de terrain dans leurs pratiques, dans leurs projets. Ils sont souvent démunis pour y faire face, y compris dans les programmes officiels, où les mots tradition et patrimoine interviennent avec des sens différents. Il est important de se dire que ce n'est pas évident pour tout le monde de manipuler ces grands concepts, mais du moment que ce n'est pas évident pour les enseignants, ça l'est encore moins pour le grand public. Je pense qu'il y a des réponses à donner et des réponses multiples, parce que ce sont forcément des questions complexes.

La deuxième interrogation est vraiment la question de la formation : qu'en est-il de la formation d'adultes dans le domaine de la musique et de la danse ? Où les enseignants vont-ils pouvoir se former alors que la formation initiale est réduite à quelques heures dans le domaine des arts et que la formation continue est de moins en moins consistante ? Les enseignants du 1^{er} degré ne sont pas des spécialistes de la musique et de la danse. Comme ils ont du mal eux-mêmes à chanter, à pratiquer d'un instrument, à danser, ils ne vont pas le faire facilement et spontanément avec leurs élèves. Pourtant c'est bien en passant par l'intermédiaire de l'adulte que l'on peut imaginer une démultiplication de ces pratiques auprès des élèves. Nous verrons le rôle que vous pourrez jouer évidemment, vous les acteurs culturels.

La troisième grande question qui me traverse depuis toujours, c'est la question des langages : qu'est-ce qui fait langage dans cette culture que nous pratiquons ici, chaque fois que je viens aux Brayauds et que je vois danser les personnes ? Quel est ce langage, d'où vient-il, où va-t-il ? Comment se fait-il que là ça fonctionne ? Nous aurons quand même à nous questionner sur les éléments transmis, qui

très sont signifiants et qui semblent construits un peu à la manière de la langue orale, avec ses invariants, son lexique, sa syntaxe, la chronologie de son développement, les transgressions possibles, ses critères d'évaluation... C'est un sujet dont nous parlons souvent avec Éric Champion. La difficulté qui nous guette est que notre transmission se situe dans l'imitation pure et simple, c'est-à-dire "regarde comment je fais et fais pareil". Or si le stade de l'imitation fait partie de l'apprentissage, l'objectif final est bien de pouvoir recréer une langue, de réinventer ses éléments pour proposer sa propre "parole". Cela pose de grandes questions pédagogiques qui sont extrêmement importantes à l'école et dans les enseignements artistiques.

Ensuite une question qui peut-être vous semble évidente, c'est la question des territoires. Vous parlez des territoires et vous semblez dire quelque chose qui sonne comme une évidence, « nous sommes là pour l'épanouissement des territoires ». Mais qu'est que le territoire, où commence-t-il, où s'arrête-t-il ? Quand on est enseignant en ville on parle de quartier. Dans les zones urbaines et souvent dortoirs, le territoire c'est très flou. Dans les zones rurales, un peu plus parlant, et encore. Est-ce que c'est la commune ? la communauté de communes, est-ce que le territoire c'est l'horizon qui est là sous mes yeux ? Ces questions-là sont à développer. Je vous donne des pistes, mais s'il faut animer un territoire, comment s'y prendre ? Et quand je monte un projet de territoire, où est-ce que cela commence, où est-ce que cela s'arrête ? Avec qui ? Pour qui ? À qui ça s'adresse ? Ces grandes questions qui vous semblent une évidence, vous le voyez, font tout de suite obstacle. Et plus d'une fois je suis repris par mes propres collègues, qui me disent "là tu nous parles de territoires, de quoi parles-tu ?"

Enfin j'ai également en tête la grande question : « comment monter des projets ? » parce que tout passe par la dynamique de projet. Vous savez très bien que ce n'est pas en discutant autour d'une table que l'on résout de grands problèmes, mais c'est dans l'action concrète. L'action passe par les projets. Comment monter des projets en musique et danse traditionnelles ? Avec quels partenaires culturels ? Comment faire en sorte que l'école puisse rencontrer les structures spécialisées, que ces structures puissent rentrer à l'école ? Quand j'ai entendu quelqu'un dire tout à l'heure, « vous voyez, je n'ai pas pu rentrer à l'école, on ne m'a pas invité », j'en suis désolé, parce que ce musicien avait certainement sa place dans le projet. Et donc comment peut-on ne plus passer à côté les uns des autres ? C'est une grande question qui me semble être vraiment déterminante si nous voulons faire avancer la cause de l'Éducation où nous avons tous un rôle à jouer, chacun à notre niveau, le vôtre, celui de l'École.

Après ce questionnement, je voudrais proposer quelques éléments de réponse du côté de mon institution. L'école peut contribuer à faire réussir vos préoccupations en matière de transmission. Il me semble important de parler du rôle du conseiller pédagogique en musique que je suis. Il est présent dans tous les départements et souvent il est la clé des partenariats. Ici aux Brayauds on le sait bien. N'hésitez pas, prenez contact et allez rencontrer le CPEM. Souvent c'est le meilleur moyen pour rentrer à l'école et réussir à monter des projets ensemble. Je ne dis pas que cela marche à tous les coups, mais les CPEM ont pas mal de points communs, ils ont tous des convictions fortes, ils sont tous musiciens et ils sont convaincus que l'école ne peut rien faire toute seule. Ce CPEM, il pourra aider à pointer des écoles intéressées, des enseignants partants, des territoires prioritaires, proposer des axes de formation, des dossiers pédagogiques et de médiation. Enfin il pourra rendre conforme la venue des intervenants extérieurs à l'école. Donc le CPEM peut aider vraiment sur toutes ces questions-là.

Je voudrais aussi donner quelques exemples, dans le Puy-de-Dôme, de ce que nous essayons de mettre en place, pour vous dire qu'il y a vraiment de l'espoir et surtout il y a de l'espace. Pour le

premier exemple, je vais reprendre ce qui a été dit. Nous avons travaillé très dur sur la mise en œuvre d'un orchestre traditionnel à l'école qui s'appelle "Oral orchestra". Cette mise en place n'aurait pu se faire sans un vrai partenariat Direction académique- Brayauds. Nous avons obtenu un financement de la fondation Carasso (Danone) et demandé une aide à l'association nationale des orchestres à l'école. *Oral orchestra* est né, il pourrait y en avoir d'autres. Je remercie au passage tous ceux qui ont travaillé sur ce projet pour qu'il aboutisse : rendez-vous à la rentrée 2017.

Après mon intervention, Éric Champion développera le dispositif *Tradamuse* qui a dépassé largement, je crois, le périmètre du Puy-de-Dôme. Tradamuse est, pour ma part, l'un des plus beaux exemples de ce que l'on peut imaginer en termes de coconstruction et copilotage de projet, initié par le terrain et lié par une convention à la Direction académique. Il permet la sensibilisation aux danses traditionnelles avec plusieurs volets : formation des cadres, réalisation de bals d'enfants, rencontre avec des musiciens traditionnels, autonomie de fonctionnement des équipes éducatives pour un vrai rayonnement de l'école auprès de la communauté éducative.

Pour finir l'AMTA est porteuse d'un projet "Ecriture de contes musicaux". Nous avons depuis plusieurs années essayé de créer des contes musicaux, non pas de refaire un conte existant, mais de réinventer des chansons, réinventer des textes, des histoires, questionner les habitants d'une commune, aller sur les lieux du patrimoine et faire marcher l'imaginaire pour déclencher des situations créatives. Les concerts sont magnifiques. Cette année ce sont deux écoles de Clermont-Ferrand qui sont entrées dans la création de contes musicaux, avec pour ambition de réinventer leur quartier.

Il s'agit donc pour nous de mieux cerner toutes ces questions de patrimoine, de rendre l'enseignant autonome dans sa pratique, de construire des compétences élaborées en réseau et incluses dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'enfant, et enfin d'encourager tous les partenariats possibles avec les structures culturelles. Les Brayauds, l'AMTA, les écoles de musique, tous ceux qui sont présents, êtes les bienvenus dans les partenariats avec l'Ecole. Pour vous donner un dernier exemple de fonctionnement : cette année nous montons des contes musicaux dont un s'appelle "Myla et l'arbre bateau" de la compositrice Isabelle Aboulker. Nous avons rendu possible le montage de ce conte musical grâce aux partenariats entre des écoles primaires et les écoles de musique des secteurs concernés qui viendront accompagner les chorales d'enfants. Ce dispositif connaît un grand succès avec près de 800 élèves, 35 classes et des écoles de musique qui jouent le jeu. Nous avons mis l'accent sur la formation continue et la rencontre avec l'artiste, et c'est là tout l'intérêt de travailler ainsi : chacun dans le cadre de ses missions peut finalement se mettre en synergie et démultiplier ainsi l'efficacité de l'action. Car vous le savez bien, tout seul on est moins fort qu'à plusieurs.

Je vous remercie.

- **Jérôme Liogier Elsener,**

Titulaire du DE de Musiques traditionnelles, spécialité vielle-à—roue.

J'ai suivi une formation de piano classique en conservatoire jusqu'au 3ème cycle et de la vielle à roue en associatif.

20 ans d'enseignement, 8 en associatif 16 en conservatoire dont une partie en tant que détaché de l'associatif. Titulaire à plein temps sur le papier depuis 2003 mais réellement à mi-temps enseignement et mi-temps action culturelle de 2003 à 2015. Responsable de l'action culturelle du CRD de la Communauté d'agglomération du Puy-en-Velay à plein temps depuis 2015.

Quelle place pour les musiques traditionnelles dans l'enseignement musical de demain ?

Lorsque j'étais enfant, quand on me posait la question « pourquoi fais-tu de la vielle », la seule réponse qui me venait était que j'avais « flashé » sur cet instrument. Il y avait certainement une part de vérité dans cette réponse mais une autre réponse m'est apparue au bout de 10 ans d'enseignement, lorsque les élèves qui m'avaient suivi de l'associatif jusqu'au conservatoire ont grandi et sont partis pour d'autres horizons. Je me suis alors retrouvé avec des élèves qui avaient découvert la vielle au conservatoire, des élèves pour lesquels j'avais du mal à percevoir cette lueur de motivation qui m'avait animée durant ma jeunesse et qui semblait animer mes élèves venant de l'associatif.

Mes parents étaient commerçants. Nous n'avons jamais pris de vacances ensembles. Leur seule distraction était le folklore. Elle était là, la raison pour faire de la vielle, c'était pour moi la seule occasion d'être avec mes parents et de les voir s'amuser avec moi et avec d'autres, la seule occasion de sortir du quotidien avec mes parents. C'était mon lien social, ma motivation.

L'enseignement des musiques traditionnelles en Haute-Loire, historique.

L'enseignement des musiques traditionnelles en Haute-Loire a été développé par le CDMDT 43 dans les années 1990. Convaincue de la légitimité de la place de cet enseignement dans les institutions, et consciente de la difficulté à porter cet enseignement, cette association a œuvré pour que la musique traditionnelle intègre les écoles de musiques existantes dans les années 2000. Aujourd'hui l'enseignement des musiques traditionnelles sur ce département se fait principalement dans des

établissements agréés qui font partie du schéma départemental de l'enseignement musical. A l'inverse de beaucoup d'autres départements, c'est l'enseignement associatif qui reste marginal et l'institutionnalisation qui prédomine.

Les Ateliers des Arts, CRD de la CA du Puy-en-Velay - Musique - Danse - Art Dramatique - Beaux Arts.

Musiques dites « classiques » (orchestre symphonique de 70 musiciens)

Musique ancienne

Musiques Actuelles

Jazz

Musiques traditionnelles

1200 élèves, 50 enseignants (dont 4 intervenants en milieu scolaire), 10 agents administratifs et techniques

Environ 200 manifestations par année scolaire : 170 productions d'élèves et une trentaine de concerts professionnels mettant sur scène les enseignants.

Ces chiffres vont évoluer dès janvier 2017 suite à la loi NOTRE : l'agglomération du Puy comptera 71 communes contre 28 actuellement pour 82000 habitants contre 58000 actuellement. Pour donner un ordre d'idée de l'étendue du territoire de la nouvelle collectivité, il faudra parcourir 80 kms pour relier les communes les plus éloignées entre le nord et le sud du nouvel EPCI.

Le nombre d'élèves passera ainsi à 1350 dès le 1er janvier (intégration du CRI de l'Emblavez) et sera porté à environ 1600 élèves d'ici 5 ans car les négociations sont déjà entamées avec deux autres écoles de musiques (Saint-Paulien et Craponne-sur-Arzon) et le secteur de La Chaise-Dieu est demandeur de la création d'un pôle d'enseignement sur le territoire de l'actuelle Communauté de Communes de La Chaise Dieu.

Côté trad :

Sur le plan pédagogique, le département trad adhère à la charte pédagogique de l'établissement au même titre que les autres instruments.

La FM est obligatoire pour tous jusqu'à la fin du 1er cycle.

A partir du 2ème cycle, 2 parcours possibles :

- parcours diplômant qui permettra de passer les fins de 2d et 3ème cycle avec FM obligatoire. Seule particularité pour le trad pour obtenir une fin de cycle complète : on demande d'avoir le niveau de FM correspondant à la fin de cycle présentée mais l'obtention de l'examen de FM n'est pas obligatoire. Cela permet de ne pas trop mettre l'accent sur l'écriture tout en s'assurant que

chaque élève en a acquis quelques notions.

- Parcours modulant dans lequel la FM est facultative

Chaque parcours exige évidemment de faire une pratique collective.

Le département compte 85 élèves. Les disciplines enseignées sont :

- Accordéon diatonique,
- vielle-à-roue,
- cornemuse,
- graila catalane,
- danse pour enfants,
- danse pour adultes,
- musique d'ensemble,
- cours de culture musicale traditionnelle.
-

Le conservatoire compte 4 profs de FM dont 3 jouent un rôle important pour les musiques traditionnelles

- 1 qui joue de la vielle et danse beaucoup en bals trads.
- 1 qui pratique l'accordéon diatonique et enseigne les danses renaissances qu'elle utilise dans ses « Ateliers rythmiques », cours mis en places pour les élèves ayant des difficultés rythmiques.
- 1 qui joue de l'accordéon chromatique et accompagne très régulièrement un érudit local en musiques traditionnelles sur des conférences avec des thèmes comme « la chanson occitane en Velay ».

L'avantage de ce contexte : les musiques traditionnelles sont très présentes dans les cours de FM, y compris dans les examens : en fin de 1er cycle, il y a une épreuve de mémorisation pour tous les élèves, quelle que soit leur esthétique dominante, qui se fait systématiquement sur des mélodies traditionnelles. Cette tendance a d'ailleurs poussé plusieurs enseignants d'autres esthétiques à solliciter les musiques traditionnelles. La raison première est que, selon eux, ce qui les fascine dans les musiques traditionnelles est l'oralité, et cette capacité qu'ont les élèves les plus jeunes à jouer des choses de qualité très tôt dans leur apprentissage.

Aux Ateliers des Arts, les musiques traditionnelles jouent donc un rôle moteur dans l'amorce des apprentissages des plus jeunes. Des cours d'initiations (chants et danses) jusqu'à la fin du premier cycle, les 800 élèves pratiquant la musique côtoient chaque année les musiques traditionnelles.

Qu'en est-il au delà du 1er cycle ?

Le passage au second cycle est pour les élèves en musiques traditionnelles le temps de se mélanger aux autres dans l'autre sens. Leurs camarades ont fait de la musique

traditionnelle durant le premier cycle, à eux maintenant de se mélanger aux autres. On s'investit donc dans les projets et on passe souvent tout son temps à travailler uniquement le répertoire qui les alimente.

Cette situation fait que les élèves ne manquent pas de transversalité, de multiculturalisme. Les échanges avec d'autres styles musicaux sont omniprésents. Le croisement des pratiques et tellement ancré dans ce conservatoire que finalement, avec le recul, les enseignants en musiques traditionnelles se demandent parfois s'ils ne formatent pas leurs élèves pour qu'ils aient un comportement de consommateur qui fait de tout, essaie tout et passe tout son apprentissage à découvrir sans approfondir.

Mon impression est que chaque élève en musique traditionnelle se retrouve, sur le papier, au sein d'un département de musiques traditionnelles qui n'existe en réalité plus. Chaque élève est en fait dans une classe instrumentale au même titre qu'un élève pianiste ou violoniste qui consacrer ses 3 cycles d'apprentissage à découvrir les styles. Un peu de classique, un peu de baroque, un peu de romantique, un peu de musique de l'Est pour le côté exotique, un peu de Jazz, un peu de rock pour le côté rebelle, un peu de variété pour ne pas décrocher totalement de la grande distribution. Chaque élève que l'on pousse dans ce système est un élève perdu dans le sens où c'est un élève qui finira par mettre la musique de côté lorsqu'il ira faire ses études dans les grandes agglomérations voisines parce que le conservatoire ne sera plus là pour le solliciter, il perdra ensuite de vue le peu de relations « musicales » qu'il aura gardé après le conservatoire pour fonder une famille et se laisser ensuite prendre dans un autre engrenage qu'est celui de la vie active. Le conservatoire lui aura appris à jouer d'un instrument mais ne n'aura pas su lui faire comprendre à quoi ça sert.

Faire des projets avec les musiques traditionnelles ne revient finalement qu'à utiliser le répertoire parce que « c'est facile » sans se soucier d'où vient ce répertoire, sans se soucier de la danse, des questions de stylistiques, de modalité, etc... Les bourrées à 2 temps deviennent des polkas, celles à trois temps des valse et on se dit que finalement ce n'est pas très grave, parce que ce qui importe, c'est l'échange, le multiculturalisme, la transversalité...

Pourquoi cela arrive ? Les élèves en musiques traditionnelles eux-mêmes n'ont pas la conscience du rapport à la danse et ne sont que trop rarement capables de donner la bonne interprétation d'une mélodie pour qu'elle corresponde à la danse en question. Les cours sont trop souvent utilisés pour travailler du répertoire et non une stylistique. Est-il impossible de travailler une stylistique en apprenant du répertoire ? Non, à condition que l'on ne change pas de répertoire trop souvent pour pouvoir acquérir ces notions de stylistique.

Que faut-il pour éviter cela ?

Je n'aurai pas la prétention d'avoir la seule solution existante mais je reste convaincu que malgré la richesse culturelle que propose le CRD, la seule chose qui manque à tout cela est LE CONTEXTE. Ce contexte qui crée un lien social et que chaque élève doit pouvoir développer en étant accompagné par l'institution mais surtout qu'il doit pouvoir conserver une fois le cordon de l'institution coupé. Ce contexte, pour être efficace, ne doit pas être créé par l'institution. D'autant plus qu'il existe déjà grâce au tissu associatif existant.

Si je prends les 3 derniers week-ends altiligériens en exemple, il était possible chaque samedi de danser et d'écouter une programmation en musique traditionnelle de qualité dans un rayon de 40 kms autour du Puy-en-Velay. Chaque soirée ayant été organisée par une association différente. Et cette exemple ne fait pas figure d'exception tout au long de l'année.

J'ai eu l'occasion d'aller à deux de ces trois soirées, et j'ai à chaque fois pris le temps d'observer le public pour tenter de reconnaître par-ci par-là des élèves du CRD mais malheureusement, ceux-ci se comptaient sur les doigts d'une seule main.

L'élève des Ateliers des Arts est hyper sollicité dans le cadre des cours et de la programmation du CRD. Il est du coup difficile de demander aux parents de s'investir également dans une association proche de chez eux, ne serait-ce qu'en allant voir des concerts ou des bals. La programmation du CRD étant à 85% une programmation d'élèves, les usagers du Conservatoire ne sont que trop rarement face à des musiciens professionnels. Plutôt que de passer son temps à monter des projets en interne, entre profs et élèves, si le CRD regardait un peu ce qu'il se fait hors les murs, il se rendrait compte qu'il est inutile « d'user son équipe pédagogique » en voulant devenir une véritable boîte de production de spectacles, il se rendrait compte qu'il se passe des choses autour de lui qui sont intéressantes pédagogiquement pour ses élèves, intéressantes pour approfondir l'enseignement dispensé au conservatoire, intéressantes pour que l'élève d'aujourd'hui soit le musicien amateur et le public de demain. L'animation du territoire pour un Conservatoire est indéniablement le coeur du problème. Le CRD du Puy donne parfois l'impression d'une course à la production comme s'il cherchait à justifier la lourde charge financière qu'il représente pour sa collectivité. 2 500 00 euros, ce n'est pas une paille, même pour la collectivité la plus importante du département de la Haute-Loire.

Comment procéder ?

En faisant tout ce que chaque enseignant rêverai d'avoir le temps de faire dans ses cours : danser, discuter, cuisiner, manger, collecter, écouter, etc... tout ce que les associations savent si bien faire!

Les partenariats institutions/associations devraient être imposés à toute structure qui

souhaite se lancer dans la transmission des musiques traditionnelles. Ces partenariats doivent être pérennes, réguliers sans se contenter d'avoir lieu une fois par an sur une soirée. Je serais curieux de faire l'expérience, on va dire pendant 3 ans pour laisser le temps de réparer les erreurs de la première année : on n'organise plus aucune représentation publique si elle n'est pas valorisée par un partenariat avec une association extérieure. Pas de petit concert intra-muros, pas de bal dans lequel on sait qu'on ne verra que les parents parce qu'il n'y aura que des élèves sur scène, du partenariat pour faire envie, pour déclencher des motivations, des vocations, des interrogations.

Qui doit le faire ?

Les enseignants ? Évidemment ! Mais seuls, c'est peine perdue. Ils doivent pour cela être soutenus par leurs collègues, leurs directions, leurs administrations et leurs élus. Ainsi, ils pourront faire appel aux associations concernées qui doivent voir ces partenariats comme du développement culturel au sens propre et non comme une occasion de voir de nouveaux consommateurs débarquer.

C'est un pari sur l'avenir qu'il faut faire. Les élèves d'aujourd'hui sont de futurs parents qui, de part leur éventuelle implication dans les musiques traditionnelles seront les vecteurs de l'imprégnation des élèves de demain, ceux qui auront une pratique en rapport avec les musiques et danses traditionnelles parce que cela aura du sens pour eux, parce qu'il auront grandi avec ces musiques qui leur auront donné du lien social. Ces futurs élèves ne feront pas forcément de la musique traditionnelle mais ils auront appris à apprécier une stylistique dans son contexte et feront certainement la même démarche pour d'autres stylistiques, d'autres esthétiques.

Au regard de tout ce qu'un conservatoire peut proposer aux élèves et aux enseignants en termes d'échanges de pratiques et de découvertes stylistiques, le fait d'enseigner les musiques traditionnelles en institutions n'est absolument pas à remettre en cause. Chacun doit simplement garder en tête que la transmission de ces musiques ne peut en aucun cas se réduire à un enseignement. Le rapport à la danse, le rapport aux sources, le rapport de ces musiques avec les actes de la vie aussi banales mais indispensables que le fait de manger pour ne prendre que le côté culinaire comme exemple ne peut être enseigné, il doit être vécu pour être transmis. Toutes ces interactions ne peuvent être mises en places dans les institutions telles qu'elles sont organisées aujourd'hui et les associations n'ont pas, bien souvent, les reins assez solides pour porter l'enseignement. Ces deux entités sont inséparables mais passent pourtant la plupart de leurs temps à se tourner le dos. Il suffirait que chacune fasse un demi-tour sur elle-même et arrête de faire ce qu'elle ne peut pas faire.

Le conservatoire ne peut pas créer le contexte, la masse salariale d'une équipe pédagogique est déjà très lourde à supporter et la création du contexte supposerait une augmentation de celle-ci sans parler des problèmes juridiques posés par le fait de sortir un élève de sa salle de cours pour autre chose que pour faire de la musique.

L'association ne peut payer une équipe pédagogique à la hauteur du travail qu'elle fournit. Demander des subventions pour ça reviendrait à demander aux élus de payer pour quelque chose qui existe déjà dans leurs collectivités. Les missions d'un conservatoire sont certes l'enseignement ET l'animation du territoire mais il n'est inscrit nulle part qu'il doit porter cette animation seul. L'association peut proposer au conservatoire ce qui lui manque : les stages, les concerts et bals, le collectage, le culinaire, les boeufs (ceux qui ne se mangent pas mais se pratiquent), les premières parties de musiciens professionnels, etc...

Le conservatoire tient entre ses mains ce qui manque parfois aux associations : le public en nombre, élèves, parents, frères et soeurs qui useront les parquets de bals et feront marcher le bouche à oreille tout en cultivant ce qui est si cher à l'enseignement des musiques traditionnelles : l'imprégnation.

- **Martial Pardo**

Je suis Martial Pardo, jazzman, directeur de l'École Nationale de Musique, Danse et Art Dramatique de Villeurbanne.

Présentation de l'ENM et du domaine traditionnel

Tout d'abord, une présentation rapide de l'ENM : 100 enseignant(e)s, 1600 élèves dans les murs, auxquels s'ajoutent dans les quartiers défavorisés 150 jeunes en ateliers de musique et danse dans les centres sociaux et 125 élèves en orchestres à l'école. La section musique est constituée pour moitié d'un domaine classique à contemporain, et pour moitié de domaines baroque, rock, chanson, jazz, traditionnel (extra européen), autant d'équipes de cinq à huit professeurs chacune. Dès la fondation de l'école en 1980 il y a eu volonté d'instaurer cette réelle diversité esthétique.

Le domaine musiques traditionnelles est composé de 6 enseignants (près de 4 équivalents temps pleins) : percussions d'Afrique de l'Ouest, luths et percussions orientales, flamenco, musiques cubaine et sud-américaine. Les musiques de tango, des Balkans ou d'Irlande sont aussi portées par des professeurs classiques ayant élargi leurs compétences. Les musiciennes intervenantes en milieu scolaire puisent aussi abondamment aux sources traditionnelles.

Une orientation traditionnelle extra-européenne

Le choix d'un domaine traditionnel extra-européen vient sûrement du bassin de population très multiculturel de Villeurbanne : dans certains quartiers on se croirait dans un autre monde. Ceci questionne la notion de « *terroir* ». J'étais ému ce matin en écoutant nos hôtes qui mangent brayaud, jouent brayaud, vivent brayaud : un tel ancrage dans une seule culture est impossible dans une ville comme Villeurbanne dont la devise est « tous venus d'ailleurs, tous devenus d'ici ». Je suis moi-même venu d'ailleurs, « pied-noir » d'Algérie inscrit dans l'histoire postcoloniale de la France.

Une section danse à composante traditionnelle par les quartiers

La diversité musicale initiale nous a encouragés à prolonger de même vers la danse, selon une voie originale : face à la forte demande portée par les centres sociaux, nous avons implanté des ateliers de danse orientale et hip hop dans les quartiers défavorisés, puis, pour permettre aux jeunes de se perfectionner, une section danse expérimentale a été créée à l'ENM regroupant danse orientale, hip hop, danse baroque, danses contemporaine et africaine tressées en un cursus mitoyen. Les élèves de musique africaine, orientale, baroque accompagnent les danses d'esthétiques correspondantes.

Une rareté liée à la période postcoloniale ?

Le domaine des musiques traditionnelles rassemble 5 % des professeurs et 10 % des élèves de l'école, c'est beaucoup au regard de nombre de conservatoires mais c'est encore peu à nos yeux. L'ENM se repère dans la région avec Bourgoin car c'est un des rares lieux d'enseignement des musiques traditionnelles, et dans le pays l'un des seuls pôles extra-européens, ce qui pose problème. Ce qui me choque en particulier, c'est que l'ENM est toujours, sauf erreur, un des rares (voire le seul des) conservatoires dotés d'une classe de musique orientale complète et diplômante (créée par Christophe Duchêne), et ce malgré la longue histoire commune avec l'Afrique du Nord. Les notions de terroir et de répertoire doivent couvrir l'ici et l'ailleurs, au-delà des mers et des frontières : côté français, il s'est passé des choses depuis le XVI^e siècle du golfe du Saint-Laurent jusqu'aux confins orientaux de la Méditerranée ! Les musiques, les langages, les instruments ont voyagé. Le terroir est aussi un « inter-terroir ». Fier de travailler dans une ville qui propose une classe de de musique et

danse traditionnelle orientale, je m'inquiète d'une telle rareté qui devrait nous questionner tout le réseau des conservatoires : loin de se résorber, cette exclusion semble aller de soi et laisse inerte.

Les garçons frappent, les filles dansent

Dans les conservatoires il y a quasi-parité des genres sur la globalité des effectifs et fortes disparités par domaine : rareté des garçons en danse et des filles en percussions, forte majorité masculine en jazz, musiques actuelles amplifiées et traditionnelles. Depuis 2011 nous menons une action régulière pour l'égalité femmes/hommes, mais nous n'échappons pas aux tendances sociétales profondes : dans notre domaine traditionnel les enseignants sont des hommes en musique et des femmes en danse, les élèves musiciens sont aux deux tiers des garçons avec une disparité sous-jacente : 40% en sud-américain, plus de 90% en cubain et en percussions orientales et africaines. A l'inverse, les garçons sont rarissimes en danse africaine et orientale.

Cursus contraignant ou valorisant ?

La mise en place de cursus n'était pas évidente dans les musiques « non classiques » : assimilée à « solfège », « formatage », la notion même de cursus a été longtemps rejetée. Or il n'y a pas des musiques à cursus et des musiques hors cursus. Toute transmission s'appuie sur des pratiques, des valeurs, des relations sur la durée qui *font* cursus. Chaque domaine esthétique de l'ENM est doté d'un cursus respectant ses caractères propres et les valeurs communes de l'école. En traditionnel comme ailleurs, le cursus est une *démarche* d'ajustement des contenus, des formats et des temps fondée sur les pratiques sociales de référence. L'évaluation continue et terminale aboutit à la délivrance de diplômes, notamment de DEM menant pour certains au Cefedem.

Oralité, collectif, improvisation, des spécificités traditionnelles ?

J'ai été un peu gêné par le texte de présentation de la journée mentionnant « les spécificités des musiques traditionnelles, c'est-à-dire l'oralité, la pratique collective et l'improvisation ». D'emblée, un rocker ou un jazzman vous dira : « mais c'est moi ça, ce sont *nos* spécificités » ! Ce ne sont donc pas des qualités exclusives aux musiques traditionnelles mais des valeurs communes que vous portez de façon particulièrement vivante dans votre domaine. Ce sont aussi les valeurs de la transmission vivante de la musique « classique à contemporaine » : oralité avant le codage, musique de chambre, improvisation sous certaines formes, etc.

Oral / écrit : la fausse opposition

Au-delà de l'opposition stérile entre tenants de l'oralité et de l'écrit, nous pensons que l'oralité est première tant dans l'apprentissage de la parole et de la musique chez l'enfant que dans l'histoire longue des cultures, et qu'elle sous-tend les formes de codages acquis/forgés par la suite. Toute musique a son codage mais pas nécessairement *écrit*. Dans l'histoire, la notation a ouvert des horizons sonores inouïs tout en minorant d'autres manières de faire (Braque : « à toute acquisition répond une perte équivalente »). Pour faire école ensemble, il faut dépasser la fausse opposition oral/écrit par une dialectique diversité/unité : l'existence plurielle de codes spécifiques, dont l'écrit (la diversité) et la présence partout d'un code sous-tendu par l'oralité (l'unité). Il ne s'agit donc pas d'imposer à tout cursus un « solfège » qui serait garant du « bon » cursus, mais de fonder chaque cursus sur les formes de pratique et de codage propres à chaque esthétique (ce qui n'empêche pas, chemin faisant et si besoin, d'ouvrir les élèves en oralité à des formes de notation, pour optimiser leur potentiel d'échange en contexte multiculturel).

Des valeurs communes pour faire école

A l'ENM nous avons posé cinq valeurs communes comme autant de balises interculturelles à la clé des cursus des différentes esthétiques :

La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhône-Alpes

-*culture et langages* (oralité/codage, écoute et analyse, FM, « FMAO », etc.)

-instruments et techniques,

-pratiques collectives et relations dans la pratique (jouer en petite et grande formation et seul)

-*invention* (il n'y a pas opposition entre musiques d'invention et musiques d'interprétation mais une courbe d'apprentissage commune reliant improvisation, composition, interprétation).

-*et la cinquième*, « cité monde », qui amène l'élève à rencontrer, tout au long du parcours, d'autres répertoires, d'autres pratiques d'autres publics, cultures et territoires dans la cité.

Je ne vois pas de spécificités fondamentales de transmission propre à une esthétique (traditionnelle ou autre). Il n'y a pas lieu d'assigner tel geste commun à telle esthétique singulière (l'oralité au traditionnel, l'improvisation au jazz). Nous pouvons faire école de la diversité à partir de ces repères partagés permettant à *la fois* de baliser le commun et d'exprimer pleinement les différences.

Le cercle du festin du monde

Un souvenir fort : il y a une douzaine d'années, le Ministère a demandé à l'ENM d'être centre de préparation aux épreuves du Certificat d'aptitude de musiques traditionnelles pour les aires hors domaines français et celtiques (reste de l'Europe, Afrique, Proche Orient, Antilles, Extrême-Orient, etc.). Comme il se doit, nous avons invité des acteurs incontournables de l'institution et des musiques traditionnelles. Puis face au niveau élevé de maturité musicale des candidats, nous nous sommes demandé « mais qu'est-ce qu'on va leur apprendre sur leur domaine » ? Prenant conscience de la chance unique de pouvoir réunir un peu de la richesse du monde plusieurs jours durant, nous avons proposé un autre protocole : un grand cercle au centre duquel chacun devait passer un « examen blanc » au format de l'épreuve (30 minutes) avec des élèves « cobayes ». Malgré ce cadre contraint et scolaire, il s'est passé quelque chose de fabuleux, un festin pédagogique ! Chacun a montré l'essentiel de l'esprit de sa culture et de son geste de transmission sous le regard concentré et bienveillant du groupe qui, après chaque passage, faisait son retour critique et exprimait aussi les révélations, les rapprochements entre visions du monde et savoir-faire si « éloignés ». Des pistes d'interculturalité se sont esquissées *entre acteurs* dans la jubilation et le respect. Je rêve de retrouver un jour un tel dispositif qui fait penser aux cercles de création de Peter Brook au Centre international de recherche théâtrale, ou de consultation d'ethnopsychiatrie de Tobie Nathan au Centre Devereux.

Les Antilles toujours sans conservatoire

Alors que nous nous pensons un conservatoire « aux normes » de la Charte, l'ENM est souvent perçue de l'extérieur comme une école différente, quasi-exotique par son ouverture esthétique et pédagogique. Ainsi nous recevons régulièrement la visite de collègues de toute la France. En 2004, des Martiniquais nous ont demandé de construire avec eux un DEM de musique traditionnelle martiniquaise, en l'absence de conservatoire sur l'île (effet post-colonial encore : deux régions françaises sont encore dépourvues de conservatoire de 1^{ère} ou 2^{ème} catégorie, la Guadeloupe et la Martinique). En lien avec le CEFEDM Rh-A et sous couvert du Ministère, nous avons conçu un dispositif aboutissant à la délivrance sur place de nombreux DEM en traditionnel (Bèlè et/ou biguine), jazz, FM, guitare, etc. La coopération étroite avec des personnalités musicales de l'île nous a permis de ne pas commettre de contre-sens. Travail passionnant qui a très bien fonctionné plusieurs années avant de capoter pour des raisons internes à l'île.

Rareté, attractivité et ancrage territorial

Chaque année, l'ENM attire une forte demande extérieure, ce qui est flatteur mais piégeant : avec le temps cette pression s'est en effet exercée aux dépens des Villeurbannais en général, et des jeunes et des quartiers Est en particulier. Notre priorité actuelle de rééquilibrage de l'effectif en faveur des

jeunes Villeurbannais va de pair avec la demande faite au réseau métropolitain et régional de mieux répartir la charge de l'offre en musiques traditionnelles et actuelles.

Cette orientation s'appuie notamment sur nos cinq « orchestres à l'école » (OàE), dans les quartiers les plus défavorisés. Avec trois enseignants, les musiques traditionnelles sont bien présentes dans ces matrices collégiales où se côtoient des répertoires divers, parfois composés pour l'occasion (comparsas cubaines, thème de jazz, chanson française, comptine espagnole, rythmes africains, etc.) : la transversalité si recherchée jusque-là opère ici d'emblée, tout comme l'improvisation, l'oralité, le collectif. Les enseignants sont en résidence pérenne dans leur cité, avec passerelles possibles entre quartiers et conservatoire. Malgré les difficultés, les 17 collègues impliqués sont très attachés à ce dispositif qui permet de revisiter le métier et d'enrichir son excellence.

L'effet boomerang escompté s'est produit : les professeurs des OàE se sont dit « ce qu'on fait dans l'école du quartier n'est pas une pédagogie au rabais, ce sont des vitamines pédagogiques pour notre façon de transmettre en général. Pourquoi ne pas prolonger dans l'ENM ? » L'« orchestre à l'école » a donné l'idée de « l'école par l'orchestre » (EpO) puis d'autres dispositifs du même type (Ensemble Mixte Instrumental, Petite Bande baroque) : des centaines d'élèves évoluent désormais en collectif à l'ENM dès le début du premier cycle.

Un autre rêve serait d'aller vers une FMI, Formation musicale interculturelle, faite des gestes, des mots, des façons de transmettre de toute cette diversité d'enseignants et d'esthétiques.

Le conservatoire dans la Cité : l'interaction avec les habitants et leurs cultures.

Enseignant de jazz au Conservatoire de Caen jusqu'en 1999, j'ai mené aux côtés de la philosophe Mahjouba Mounaïm une démarche de rencontre de dix ans avec les musiciens traditionnels de l'immigration vivant en Basse-Normandie : travail intense et continu concrétisé par la mise en place de nombreux ateliers et d'une « Nuit des cultures » annuelle au Théâtre de Caen. Un livre-disque de collectage « Le tour du monde en 25 voisins, musiques et récits de l'immigration en Basse-Normandie » (Actes Sud) en est résulté ainsi que l'exposition/concert des cent instruments confiés et joués par ces musiciens de l'immigration, révélant un autre conservatoire ignoré dans la Cité.

A Villeurbanne, le concept de Nuit des cultures a été transplanté quelques années au TNP, avec l'aide du CMTRA notamment puis j'ai lancé l'idée d'un observatoire interculturel dans la ville mais comment, dans l'activité débordante de l'ENM, trouver les moyens et le temps de porter une démarche aussi globale sur la durée, de faire le lien entre le conservatoire/institution et le conservatoire de la Cité ?

L'enjeu est de taille : valoriser et faire fructifier le trésor multiculturel de nos cités dans une société qui tend à se replier, à se cliver, à exclure.

Heureusement le CMTRA mène déjà cette démarche dans la région et développe le projet d'un ethnopôle de l'interculturalité. On est très proche dans la vision et on essaie de collaborer au mieux !

Martial Pardo

- **Éric Champion**

Bonjour, je voudrais commencer par quelques mots à propos du projet associatif des Brayauds. Venant de l'Amicale laïque, l'association a au fil du temps traversé différentes phases. Une mutation importante a eu lieu dans les années 90, où on est passé d'une démarche de *démocratisation* culturelle à une démarche de *démocratie* culturelle. Et le fait d'avoir un projet politique, d'avoir un lieu pour vivre ensemble, c'est quelque chose d'important pour le développement des actions. Quand on est dans la démocratisation, où on montre les choses aux gens, où on les mets en « contemplation » par rapport à des œuvres ou productions qui ont été faites par d'autres, ils ne se donnent pas l'autorisation de se lancer dans la création, dans la production. Il faut donc à un moment donné que dans les projets que nous pouvons avoir dans nos associations ou au niveau de nos institutions, on donne aux gens des outils de *l'élaboration*.

C'est ce qui peut poser problème aux enseignants. Je suis enseignant, directeur d'école, et je côtoie quotidiennement des collègues pour qui le monde de l'art, de la musique, de la production plastique, c'est quelque chose d'inaccessible, parce qu'ils ont été formés dans les années Malraux, de la démocratisation culturelle, où on leur a appris que la culture se trouvait hors de l'école, dans des lieux dédiés, et que quand on voulait aller vers la culture on devait sortir de l'école, que c'était des choses qui étaient produites par des « spécialistes », qu'eux-même pouvaient aller voir ce que faisait l'élite, mais qu'ils n'avaient certainement pas les armes pour fabriquer ces choses-là.

Donc la mutation à opérer aujourd'hui et l'accompagnement qu'on peut avoir dans les institutions vers les associations, Dominique nous a donné tout-à-l'heure des clés pour pouvoir travailler avec l'éducation nationale, aller voir les CPEM c'est une première chose, et une deuxième chose, c'est qu'on a un « stock » d'instituteurs qui sont en place et qui n'osent pas faire des choses. Donc il faut qu'il y ait des gens qui leur disent « vous pouvez faire des choses », des gens qui les « autorisent » à faire des choses. S'ils sont en confiance, qu'ils sentent un peu d'estime des partenaires qui peuvent venir travailler avec eux, peut-être alors ils iront. Il y a un accompagnement à faire parce que les gens ne se donnent pas l'autorisation de faire ces projets.

Faire venir un artiste dans sa classe c'est extrêmement compliqué pour un enseignant. La démarche artistique, avec des élèves qui vont produire plein de choses, qui vont faire énormément de propositions, l'enseignant qui va récolter tout ça ne va pas forcément savoir quoi en faire, entre des choses à exploiter ou à laisser... Le fait d'avoir un artiste qui va pouvoir donner du sens à tout ça, ordonner, hiérarchiser, ça va permettre à l'enseignant d'aller plus loin dans les projets. Mais pour sauter le pas il faut avoir confiance en soi, et les enseignants aujourd'hui ont un vrai problème avec ça.

Il y a des personnes qui ont cette possibilité d'être un peu des intermédiaires. Où je suis, on travaille en réseau d'écoles, le réseau Lumières, je joue un peu un rôle « d'impulseur », où maintenant beaucoup de collègues se lancent, parce qu'ils ont eu un accompagnement par un pair. Je suis un collègue à eux, je leur ai dit, je leur ai montré que c'était possible. Ils ont vu que quelqu'un qui était des leurs, un enseignant, pouvait mettre un projet en œuvre. Et ça donne l'autorisation d'y aller, de la prise de risque, parce qu'elle existe à ce moment-là.

Je pense que près de chez vous, il y a des enseignants qui sont musiciens, qui ont une pratique artistique, il faut s'appuyer sur ces gens pour tout doucement entrer dans l'école, donner confiance aux autres enseignants pour se lancer dans des projets artistiques.

J'avais envie de vous dire ça, parce que les enseignants sont désarmés par rapport au monde l'art. Ils ont une représentation des choses avec un niveau d'exigence qu'ils ne peuvent pas atteindre. Il faut les prendre là où ils sont, et essayer de les accompagner de façon à ce qu'il se passe des choses

et que les élèves puissent en bénéficier. C'est une première solution qui ne demande pas d'argent, juste un peu d'empathie avec les gens.

Je voudrais dire un mot sur la transmission également. Quelle que soit la forme qu'elle prend, orale, écrite,... à chaque fois il y a un tiers qui est en jeu. Il y a quelqu'un qui donne des éléments à une autre personne. Ce quelqu'un va hiérarchiser ce qu'il veut faire passer, il va en imposer sa représentation mentale. La différence de formation peut porter sur ce qui est de l'ordre de l'immersion, c'est-à-dire « sentir », comme le disait Laurence, pas uniquement avec ses sens, mais par soi-même, en se construisant ses propres représentations, ses manières de faire, ses manières d'être.. À partir du moment où des tiers entrent en jeu, ces tiers vont avoir une influence sur la manière dont on va construire les choses. Ces tiers, les enseignants, les professeurs de musique, les intervenants, ils faut qu'ils s'habituent à se poser des questions ensemble. Si je prends l'exemple de la danse, si on apprend la bourrée en faisant le pas de base, et uniquement le pas de base, on va mettre une graine dans la tête des élèves une graine qui est terrible, c'est que l'important dans la bourrée c'est le pas de base, et il ne saura jamais danser la bourrée avec cette idée-là. Il sera passé à côté de la relation à l'autres, l'espace, le temps, l'énergie... Ce matin je vous parlais de l'expérience qu'on a eu avec un danseur contemporain avec lequel on a eu une expérience. On ne s'est pas demandé si on étaient des danseurs contemporains, ou danseurs trads, il faut éradiquer l'adjectif et ne garder que le substantif. On est danseur, on est musicien, le reste on l'oublie. Et quand on parle avec ce danseur, on parle d'espace, de temps, on parle de motricité aussi, il faut bien avoir ces représentations pour être capable de construire quelque chose qui sera cohérent, et de permettre de donner des éléments de langage aux gens qui vont apprendre à danser la bourrée, et on pourrait reprendre la même chose pour la musique.

Sur le secteur on a lancé il y a 16 ans le projet Tradamuse, il s'agit d'un bal d'enfants. En 16 ans on dénombre 3000 classes qui ont participé, pour 50 000 élèves qui ont traversé le projet. On pourrait se dire c'est génial, ça marche, continuons comme ça. Hors, ce succès nous oblige à nous interroger : est-ce que c'est bien, est-ce que ça va dans le bon sens, est-ce qu'on ne trahit pas ce qu'on pense profondément quand on fait ce projet, comment on peut faire pour l'enrichir?...Le succès ne doit surtout pas nous empêcher de nous interroger c'est primordial.

L'une des particularités de ce projet c'est que nous n'intervenons pas directement auprès des élèves. Ils sont beaucoup trop nombreux pour les forces dont nous disposons. 150 à 200 classes participent chaque année, dans le cadre de l'enseignement un cycle de danse représente 7 à 10 séances. On a fait le choix de passer par les enseignants, et de les familiariser avec le répertoire dans un premier temps, de les acculturer, pour qu'ils comprennent de quoi on parle, ce qu'on fait, de leur faire traverser ce répertoire, de les rassurer, de ne pas leur mettre la pression. Le but n'est pas d'aller vers la technicité, mais de restaurer une image plus positive des musiques et des danses traditionnelles. On travaille sur le statut de l'erreur, on essaie de désacraliser les choses, on veut leur donner les « autorisations » de se lancer dans ce projet, d'avoir confiance pour y aller. On leur donne évidemment aussi les outils pour leur permettre de mener en toute autonomie leur cycle d'apprentissage dans leurs écoles.

Après cette première phase, ils vont travailler avec leurs élèves dans leurs classes, et on a toujours un moment de restitution avec le « bal d'enfants ». On va dans les territoires, et se retrouvent autour de la danse les parents, les grands-parents, les élus, et ce sont les enfants qui vont se retrouver en situation « inversée » d'apprendre à leurs parents les pas de danse. c'est une ambiance très conviviale, avec des parents qui sont souvent étonnés de la force affective que peut avoir ce moment, car c'est pour la plupart la première occasion pour eux de danser avec leurs enfants. Ça permet aussi faire fortement bouger les représentations souvent négatives sur la bourrée. On a un énorme travail à continuer pour restaurer une image positive.

Mais on ne peut pas simplement en rester là. Je vous ai dit que 3000 classes avaient participé à ce projet. Par elles un certain nombre ont donc participé plusieurs. Notre réflexion aujourd'hui c'est de

se demander, pour ces enseignants qui ont gagné en confiance et en compétences, qui ont envie d'y revenir, comment on peut pousser le projet plus loin, comment on peut les accompagner pour, à partir de ce même répertoire, ou d'un répertoire que l'on peut renouveler, diversifier, leur permettre s'interroger sur par exemple le « statut » des danseurs, selon que l'on est dans une chaîne ou dans une ronde, sur les organisations spatiales qu'on va utiliser, le rond, les fronts, les lignes, sur l'histoire et l'évolution de la danse depuis les origines, les formes de danses qu'on peut mettre en place en fonction des répertoires qu'on a pu choisir, on peut s'interroger sur les différents types de motricité que l'on sollicite et sur les relations à la musique, on peut analyser un peu les chansons et les musiques qu'on a utilisé, on peut inviter et aider à la production d'écriture de chansons. À ce moment-là les structures traditionnelles ne sont pas présentes que pour l'opération Tradamuse et le projet de bal à la fin de l'année, mais la relation devient récurrente, et ça devient un matériau pour faire la classe.

Pour conclure, je voudrais dire que la danse, la Bourrée, c'est un langage également. Il faut qu'on donne tout doucement aux gens qui viennent participer les clés de ce langage. C'est-à-dire qu'on a une matrice globale avec des choses qui s'organisent dans le temps, et on a des choses qu'on peut supprimer, ou des choses qu'on peut permuter, des choses qu'on peut décliner, des choses qu'on peut réduire, explorer, transgresser, etc... Mais tous ces outils il faut les donner aux enseignants, ils ont besoin qu'on les accompagne. Dire « ce serait bien qu'on fasse des projets avec les enseignants », ce n'est pas suffisant. Dire « on va faire des choses en musiques trads, on vous donne des outils », ce n'est pas suffisant non plus. Il faut des formations, il faut des accompagnements.

Merci.

• **Laurence Dupré :**

La question de « quelle place pour les musiques traditionnelles dans l'enseignement de demain » renvoie selon moi également à la question suivante :

Qu'est ce que transmettre les musiques traditionnelles aujourd'hui ?

Je citerais volontiers Michel Lebreton, qui, lors de son intervention aux assises nationales des musiques et danses traditionnelles organisées par la FAMDT en 2007 « La transmission des musiques et danses de tradition populaire: les conservatoires au cœur d'un projet d'action culturelle » dit la chose suivante :

« Transmettre les musiques et danses traditionnelles aujourd'hui : quels projets pour quels publics ? La question est complexe à l'image de la multiplicité des domaines et des acteurs culturels concernés, des conceptions que l'on a d'un projet d'enseignement ou encore des lieux au sein desquels s'exerce cette pratique... ».

Pour ma part, je reprends et fais mien quelques axes qui me semble constitutifs d'un enseignement des musiques et danses de tradition populaire que ce même Michel Lebreton a affirmés dans des écrits précédents:

- Une approche sensorielle,
- une variabilité constante qui est constitutive des musiques de tradition populaire,
- Le choix d'une diversité de mises en jeux des pratiques qui, dans un projet de formation, amène à vivre des musiques et danses dans des variétés d'occasions, publiques comme privées. Diversité aussi dans les formes de production d'un même répertoire (qui peut être joué pour la danse, ou pour le concert), du rapport au temps, à l'improvisation, aux arrangements.

La diversité des propositions favorisent des passerelles permettant de faire sens pour les élèves.

J'ai relevé dans le texte de présentation de cette table ronde deux idées particulièrement intéressantes : le *multiculturalisme*, et la *transversalité*.

La notion de transversalité me semble renvoyer à une ouverture à d'autres pratiques, à des découvertes et enrichissements culturels et artistiques mutuels. Elle facilite les échanges (techniques, musicaux, humains...), permet de croiser les pratiques mais aussi de faire avancer chacun dans sa propre pratique dominante.

De telles démarches demandent, pour faire avancer pratiques et réflexions, un travail en équipe afin de mutualiser les recherches, les applications et leurs évaluations.

De même, il est nécessaire qu'un travail de réseau se développe sur le territoire afin de créer des passerelles, et donc des actions possibles, entre les différents partenaires individuels, associatifs et institutionnels.

Concernant mon enseignement en musique traditionnelle au conservatoire H.Berlioz, je peux vous parler de mon expérience, d'exemples de projets interdisciplinaires menés avec d'autres enseignants, et de partenariats existants avec le milieu associatifs du territoire :

Le département de musiques et danses traditionnelles a vu le jour au sein du conservatoire à Bourgoin-Jallieu dans les années 2010. Il comprend un cursus diplômant, du 1^{er} au 3^è Cycle dont un cycle d'orientation professionnelle conduisant au DEM, ce département est également ouvert à tout élève désireux de découvrir cette ou ces cultures, et également à la pratique adulte.

Les disciplines enseignées : pratique instrumentale du violon, guitare, accordéon diatonique, ateliers de danses traditionnelles, cours de cultures, pratiques collectives (Massif Central, violons d'Auvergne, musiques bretonnes et irlandaises, musiques des Balkans).

Nous sommes actuellement 4 enseignants et je suis la seule à exercer sur un temps complet.

Pour donner un ordre d'idée du nombre d'élèves dans ce département, l'année scolaire dernière il y avait entre 70 et 80 apprenants inscrits pour un établissement de 1000 élèves environ.

I] Croisement de pratiques, échanges interdisciplinaires :

J'enseigne les musiques traditionnelles et également le violon dit classique dans le même conservatoire. Mes élèves passent parfois pendant leur parcours d'une dominante à l'autre : il est arrivé qu'une élève ayant passé une fin de 1^{er} cycle en musique traditionnelle (culture familiale, pratique des bals folks) souhaite ensuite s'orienter vers un répertoire de musique savante afin d'intégrer une pratique en orchestre (qu'elle avait découvert via une correspondante allemande).

De même un élève ayant passé une fin de 1^{er} cycle en violon dit classique se découvre un intérêt subit pour les musiques irlandaises au cours de son 2nd cycle. Comme cette aire culturelle n'est pas ma pratique la plus familière dans le domaine des musiques dites traditionnelles, je profite d'autres ressources, d'autres acteurs sur le territoire

(stages), et oriente également l'élève vers des sites web spécialistes, profite de ressource d'autres élèves venant de ces répertoires pour créer des liens entre eux etc...

Les ateliers de pratique collective du département de musique traditionnelle sont ouverts à des élèves de profils, de parcours et d'âges très diversifiés :

Se trouvent dans un même atelier des élèves en cursus dit classique, des élèves en cursus de musique traditionnelle, des adultes amateurs et parfois ne venant au conservatoire que dans le cadre de cette pratique collective. Par exemple, cette année, dans un des ateliers, les âges varient de 14 à 69 ans.

Avec des classes de Formation musicale :

Un projet a été mené avec des classes de IC1 et IIC1 autour de musiques et danses traditionnelles afin de se rencontrer et se confronter autour d'un répertoire commun de musique à danser, à chanter, à jouer.

Ce projet a été co-mené par 2 professeurs de FM, le professeur de danses traditionnelles et moi-même. Objectifs visés :

Privilégier une entrée en musique par la transmission orale, une pratique globale du chant et de la danse, un développement du collectif dans la pratique artistique à travers la découverte d'une autre pratique culturelle que celle pratiquée dans le parcours d'apprentissage.

Donner du sens, en créant du lien entre danse, formation musicale et instrumentale.

Les classes de FM C1 ont travaillé sur un support de chants à danser ou de danses à chanter, la classe de FM C2 sur des mélodies choisies pratiquées avec leurs instruments en se confrontant à l'apprentissage de mélodies à l'oreille, à l'élaboration d'arrangements, à des improvisations sur des échelles modales, aux phrasés en lien avec la danse.

Projet de rencontre musique ancienne et musique traditionnelle / danse traditionnelle et danse ancienne :

Cette année des élèves de différents départements vont se rencontrer et s'entrecroiser pour préparer avec un ensemble invité *Les Coccigrues* un bal de danses renaissances et traditionnelles.

Objectifs visés : découverte d'un répertoire spécifique lié à la danse par une pratique orale développant l'oreille, la mémoire, la compréhension de la musique et de la danse, lien musique/danse, rythme/mouvement, la découverte/lecture de la notation musicale de la Renaissance, la pratique des diminutions et ornementation de l'époque en croisement avec l'ornementation de répertoires traditionnels pratiqués par les étudiants du département de musique traditionnelle, l'évocation des notions structurelles du langage contrapuntique (cadences, voix

La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhône-Alpes

etc...), l'abord de connaissances historiques des instruments et du contexte social de l'époque de ces musiques et danses.

La participation des élèves au bal Renaissance avec l'ensemble *Les Coccigrués* sera source de motivation. Les élèves travaillent pour cette occasion en lien direct avec des artistes professionnels.

Autre exemple de projet interdisciplinaire : Répertoire de chant breton dans la danse avec Marthe Vassallo qui a concerné Le jeune ensemble vocal du conservatoire (étudiants de 2^e cycle qui suivent 4h de cours hebdomadaire de pratique vocale et chorale) et le département de musique traditionnelle. Marthe Vassallo a proposé un apprentissage en transmission orale portant sur un répertoire en langue bretonne de chansons à danser. La danse a fait partie des moyens d'imprégnation (tous les élèves ont appris les danses en chantant) et a débouché sur une prestation scénique.

Les instrumentistes ont travaillé sur la création d'un accompagnement du chant.

Le petit bal Ratamouche : avec les artistes invités du groupe éponyme (JP Sarzier, C.Faure et A.L. Foy) une dizaine de classes d'écoles primaires de l'agglomération ont travaillé à la préparation d'un bal pour enfants. Ces classes ont répété tout au long de l'année les formes de danses et les chants à danser, leurs intervenants en milieu scolaire. Ce projet a abouti à deux bals, accompagnés par le groupe ; les parents des enfants étaient également conviés dans la danse.

En ce qui concerne le lien avec d'autres langages musicaux, les élèves en 3^e cycle ont à suivre dans leur cursus des enseignements tels que :

- **l'improvisation générative dans l'atelier appelé le « labo impro »**. Pour rappel, le terme improvisation générative désigne une forme d'improvisation libre, basée sur des principes d'écoute et d'invention musicale instantanée. Elle n'obéit pas à un style ou un idiome musical, toutefois les questions de mémoire individuelle et collective sont présentes et les liens avec les musiques traditionnelles, le jazz et la musique contemporaine sont nombreux. L'éventail n'est pas exclusif. Des perméabilités avec d'autres mondes musicaux d'autres patrimoines sont également possibles.

- l'électroacoustique : Le conservatoire a la chance d'avoir une classe de cette discipline, permettant ainsi aux élèves de travailler sur des objets de musique concrète et la synthèse sonore, de se confronter à la fabrication de timbres, de composants et de matière organique des sons. (Matériaux en lien avec les matières sonores des musiques traditionnelles / Musiques à Ouir).

II] Liens ou partenariats avec le milieu associatif du territoire :

Le souhait est d'ouvrir des accès de culture, de création et de pratique à des élèves qui ne sont pas inscrits dans le cursus d'enseignement, offrant ainsi à l'établissement de devenir un lieu ressource et un lieu de production et de création artistique ouverts au plus grand nombre.

Différents dispositifs et une diversité de propositions le permettent au sein du conservatoire :

Dans les ateliers de danse traditionnelle : des formateurs en danses trads du milieu associatif (plusieurs associations) viennent travailler la danse avec l'enseignante de cet atelier, Geneviève Chuzel.

Les cours de culture ou conférences sont ouverts aux élèves d'autres cursus et aussi au public extérieur. Ces cours ou conférences sont menés par les enseignants du conservatoire et des intervenants extérieurs prestigieux. Nous avons par ex reçus ou allons recevoir: Laurent Aubert, Guillaume Veillet, Jean Blanchard, François Gasnault, Solange Panis, Alice Joisten etc...

La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhône-Alpes

Des élèves des ateliers du département sont régulièrement invités à venir jouer pour des mini-bals d'association de la région, dépassant largement le territoire de la communauté d'Agglo Porte de l'Isère (MJC de Vienne, AMTRAD Cognin, St Egrève),

Partenariat avec une association « Inis » qui développe les échanges, les rapports entre l'Italie et le Nord-Isère (Forte présence d'immigrés italiens sur le territoire du Nord-Isère). Le conservatoire est un relai pour cette association sur la programmation d'un festival Italie Nord Isère dont la 2^è édition a vu le jour en octobre dernier : la programmation est travaillée en commun, les idées des uns et des autres sont croisées, le conservatoire prend en charge l'organisation d'une journée de stages de danses dans les locaux du conservatoire, musiques et chants de musiques italiennes, ouverts aux praticiens Rhône-Alpins, avec un temps de conférence sur les passerelles entre des répertoires et des pratiques vus du côté français et italien.

Par exemple, cette année, l'atelier de danses proposait un cousinage entre la tarentelle calabraise et les rodes de bourrées.

Par le passé, des stages et bals ont été organisés communément en partenariat avec des associations et le conservatoire et proposés à ces différents publics mélangés (Catherine Perrier, Yvon Guilcher, Pascal Caumont).

Le conservatoire répond également à des demandes d'orientation professionnelle de personne fortement active voire formatrice dans le milieu associatif, cherchant une reconnaissance et une qualification diplômante : C'est le cas d'un étudiant ayant validé un CEM de musique traditionnelle en juin 2016 qui s'oriente cette année vers un DEM de musique traditionnelle dans le domaine du chant et musique corse.

C'est une grande chance que le conservatoire puisse mettre ainsi en place un partenariat avec Nicole Casalonga, personne ressource extérieure spécialiste de l'aire culturelle dominante de l'étudiant.

A travers toutes ses actions, j'ai essayé de montrer que le département de musiques et danses traditionnelles du CRD à Bourgoin-Jallieu tente de tisser et développer des partenariats avec le réseau associatif, de mener des projets en lien avec d'autres enseignements, d'autres langages musicaux.

Cependant, il est néanmoins confronté à une problématique qui est sans doute partagée par d'autres lieux d'enseignement : comment attirer un public jeune ? La moitié au moins, voir les deux tiers des élèves sont en parcours adultes et viennent se perfectionner dans l'apprentissage d'un instrument, la mise en contexte de pratiques diversifiées, le plaisir du jeu collectif. Mais quelle entrée en musique pour un public d'enfants peut-on proposer par le vecteur des musiques traditionnelles ? Quelle finalité voulons-nous nous donner, pour former quel type de musiciens, de praticiens ? Les musiques traditionnelles peuvent inciter, notamment dans l'institution, à avoir une ouverture dans l'enseignement.

Mais quel bilan peut-on faire des questions qui nous préoccupent au présent, dans la mesure où elles posent la question du sens de l'enseignement des musiques traditionnelles aujourd'hui dans des territoires qui sont en mouvement, pour des publics diversifiés ?

- **Jacques Moreau - Conclusion**

Bonsoir ! Une véritable synthèse demanderait un temps d'analyse dont je ne dispose pas ici, aussi je voudrais simplement tenter de vous faire part des axes qui m'ont paru ressortir au fil des propos de cette journée.

Nous sommes bien dans la tradition orale : j'ai entendu des choses, et, au départ de mes représentations, j'en ai retenu un certain nombre, que j'ai ensuite articulées comme j'ai pu.

Les deux lignes fortes que j'ai identifiées sont d'une part la question des contextes, qui apparaît en filigrane dans tout ce qui a été dit, de laquelle découle la question des transmissions.

Nous avons commencé ce matin avec un contexte générationnel. On a vu que la question de la transmission orale n'était pas envisagée de la même façon entre les débuts de la génération de Jean Blanchard et celle des étudiants que nous formons aujourd'hui. Jusque dans les années 80, il s'agissait d'un territoire que l'on « défendait » envers et contre tout, en *opposition* au monde de l'écrit. À partir de 1981, les choses ont commencé à changer avec des évolutions comme le développement des pratiques amateurs, de la direction de chœur, comme l'a décrit Florent Stroesser, ou la création en 1987 du CA de Musiques traditionnelles.

Progressivement émerge l'idée que l'oralité et l'écrit sont deux mondes qui peuvent coexister sans forcément perdre leur identité à se côtoyer. Et puis, dans ce contexte initial des années 80, on a vu que la politique de démocratisation culturelle, qui était à l'œuvre depuis 1959, a fait place à une politique de démocratie culturelle, fortement impulsée par le ministère de la Culture jusqu'à ces dernières années, avec l'idée que cette démocratie culturelle implique la nécessité de donner des outils d'élaboration aux personnes à qui l'on transmet. Ne pas seulement donner l'accès à des œuvres, du savoir, mais réellement donner les possibilités de *pratiquer* ce savoir, de se l'approprier. Nous avons vu dans ces contextes, différentes démarches. Celle de l'imprégnation première, avec Sylvain qui nous a bien montré avec son voyage en bus comment se crée un contexte où peuvent apparaître des choses qui n'apparaissent pas ailleurs, le fait que dans ce contexte tout le monde partage une même représentation, les hiérarchies sont oubliées. On a vu avec Elsa que pour cette pratique vers laquelle elle allait, elle avait la nécessité de se plonger dans d'autres contextes, d'aller dans des lieux où la musique se fait d'une certaine façon, et pas d'une autre. En même temps, dans ces lieux elle a découvert que la musique n'était pas qu'une technique, mais était affaire de regards qui s'échangeaient, desquels naissaient des pratiques musicales. C'est la place de l'humain qui apparaît progressivement dans ce contexte. Sur cette idée de « non - séparation » entre la scène et la salle, qui a été décrite par ces deux intervenants, on a pu voir avec le témoignage de Louis Jacques que selon les circonstances, il n'était pas nécessaire que tout se mélange tout le temps, qu'il pouvait aussi y avoir distinctement la scène et la salle, dans des objectifs de création particuliers.

La question de l'oralité a donc été interrogée dans ces divers contextes, qu'il s'agisse de « l'oralité » ou de « l'auralité », qui impliquent des éléments de réception et de production différents, ce qui a clairement illustré l'idée exposée par Jean Blanchard selon laquelle cette oralité qui avait constitué un repoussoir historique, n'apparaît plus du tout comme tel à travers ces différents contextes.

Après ces contextes d'imprégnation, nous avons eu une vision de ce que pouvaient être des contextes dans des institutions, à travers les témoignages de Bourgoin-Jallieu, Villeurbanne, les Brayauds, Le Puy-en-Velay, qui nous ont montré différentes façons de mettre en œuvre la transmission, à travers des cursus, des ateliers, des manifestations. Florent a parlé de ces

dynamiques centripètes et centrifuges portées par l'institution : dans chacune on a pu comprendre combien les questions de l'apprentissages et de la rencontre sont importantes, tout comme la création de lieux de vie, de lieux d'imprégnation et la conscience partagée par les uns et les autres de l'importance non pas de chercher à recréer artificiellement les contextes d'origine de la musique qu'ils pratiquent, mais de créer des contextes où se partage la musique que eux pratiquent. La nuance sémantiques est importante ici.

La question de la légitimité des musiques n'a pas été abordée aujourd'hui, mais il apparaît dans tous les discours que l'essentiel est de se préoccuper de quelle musique ces jeunes créent dans le contexte de l'institution, comment ils la confrontent avec l'extérieur, et comment ils la font partager à leurs proches. Dans cette rencontre entre l'institution et son environnement, on a vu que se tissaient des relations, des réseaux, des relations de partage, mais aussi des relations d'actions. On a entendu parler d'interventions dans un quartier, de collectage, de parents qui venaient rencontrer les enfants pour des moments d'échanges, de partages, à la fois festifs et à la fois culturels, et ainsi redonner du sens à la relation entre l'extérieur et l'intérieur de l'école.

La deuxième question qui m'a parue particulièrement présente est celle du lien entre les esthétiques. On a vu que certains intervenants portaient ce lien en eux : c'est Laurence Dupré, avec le violon classique et les musiques traditionnelles ; c'est Elsa Ille, qui établit un autre lien en elle, entre l'extérieur et l'intérieur de l'institution ; c'est, dans l'institution, les liens que font les élèves entre les musiques traditionnelles et les autres musiques. On a vu les liens entre musiques et danses, entre danses traditionnelles et danses Renaissance, musiques traditionnelles et musique baroque à Bourgoin-Jallieu ; on a vu aux Brayauds des musiciens jouer Black Sabbath ou des menuets de Bach, et partager des bourrées, des musiques qui sont fabriquées par eux et qu'ils communiquent autour d'eux. On a vu des élèves partis pour aller vers des pratiques extérieures : l'exemple de SuperParquet, l'exemple de Bretagne qui nous a été donné, avec le croisement de musiques numériques avec les musiques traditionnelles ; puis on a eu l'exemple des danses traditionnelles avec les danses contemporaines, qui ensemble fabriquent « autre chose », du nouveau.. Ni l'un ni l'autre, à la fois l'un et l'autre, je ne sais pas si c'est le métissage, mais en tout cas ce n'est pas ce que l'on appelle la « world culture ».

Concernant la question des réseaux que j'évoquais, on a pu voir que certaines choses se faisaient facilement, et d'autres plus difficilement. On a vu le projet du Puy d'aller vers le réseau parce que la relation n'existe pas et qu'il faut la créer, projet partagé déjà par d'autres. On a vu comment certaines écoles sont complètement imprégnées dans leur quartier, dans leur territoire – comme ici aux Brayauds – dans la notion du territoire avec la terre qui est autour, on a vu – avec Bourgoin-Jallieu et Villeurbanne – le territoire qui est la cité, et le rôle du musicien dans la cité, les pratiques dans la cité. Des choses tout à fait importantes, et qui font qu'il n'y a pas de murs à défaire à l'école, puisque l'école n'est plus fermée, ne se veut plus fermée.

Dans cette idée de réseau on a vu l'aller qui induit un retour, avec l'exemple de Villeurbanne qui va dans cinq lieux faire des orchestres à l'école, avec en retour une interrogation de l'institution. La rencontre de l'autre fait s'interroger l'institution sur ce qu'elle est, comment elle peut se transformer. C'est ainsi que « l'orchestre à l'école » a conduit à « l'école par l'orchestre ».

Tout ça met en jeu énormément d'acteurs, culturels, artistiques : on a cité Calliope, on a cité Coccigrue, le Ptit bal Ratamouche, la Bande à Balk,... et bien-sûr, de manière particulièrement importante, les acteurs éducatifs.

Sur ce sujet nous avons bien perçu l'importance de la question de la formation des maitres. Le lien avec l'éducation nationale a été interrogé sous plusieurs aspects, nous l'avons senti parfois mis en question, voire en danger, mais la nécessité d'aller vers cette école a clairement été soulignée.

L'école est bien moins monolithique et hermétique qu'il n'y paraît. De nombreux projets ont été décrits ici, et il nous a été montré pourquoi cette action doit être menée sur le long terme, avec l'idée d'aller vers l'autre, pour permettre de dépasser les peurs de l'autre, de l'inconnu, du différent... Cette peur existe à différents niveaux, on le voit dans nos sociétés actuelles, avec la peur de celui qui vient de l'extérieur. Quand on a peur on se ferme, et il a bien été montré que le simple fait d'aller à la rencontre de l'autre suffit souvent à faire tomber la peur. Cela vaut bien sûr pour les rapports entre les institutions de l'enseignement général et de l'enseignement artistique.

L'une des dernières questions que je retiendrai est : comment aller vers le public jeune ?

Éric Champion nous a montré un bel exemple d'action où, pour toucher ces jeunes, il s'agit de toucher d'abord ceux qui les forment. On revient ainsi à la formation continue, et à l'importance de l'échange entre les institutions et entre les enseignants de musique et les enseignants qui ont la charge de recevoir nos enfants pour les conduire dans leur apprentissage de la vie.

Les questions difficiles n'ont pas été évitées, on l'a vu avec les échanges sur la crainte des régionalismes, des idéologies de repli sur soi.

Parmi les peurs évoquées, on a entendue celle de la perte d'une certaine liberté : on a vu l'exemple de quelqu'un qui a préféré sortir de l'institution et revenir à une association pour avoir plus de liberté d'action. On est là encore dans une démarche qui vise à s'ouvrir à l'autre, mais qui dépend des contextes et surtout de l'humain. Le contexte, là, il est politique, administratif, avec des personnels qui changent en permanence, mais au final c'est toujours à l'humain que l'on a affaire, à l'humain dans toute sa complexité. Et c'est avec cette notion de complexité que je voudrais conclure cet essai de synthèse.

Tout ce que j'ai entendu aujourd'hui me rappelle des choses que j'ai lues récemment, dans un livre d'Edgar Morin qui s'appelle « Le paradigme perdu : la nature humaine ». Il y montre à quel point, sorti de la forêt, l'homme est entré dans une complexification croissante. Libéré des contraintes du quadrupédisme, il s'est redressé, a libéré la main, a libéré son cerveau. Mais en même temps il a fallu qu'il s'organise socialement, culturellement, n'ayant plus l'abri des arbres, et à ce moment là s'est créé un système sans fin, où l'homme fabrique de la culture et du social, qui, en retour, le fabriquent, lui, socialement et culturellement, mais aussi biologiquement. C'est-à-dire que pour répondre à cette complexité le cerveau s'est agrandi, et le cerveau s'agrandissant a été capable de construire de la complexité, de la sociabilité, de la culture... C'est la question de l'œuf et de la poule. Morin pose que l'homme et la culture ne se sont pas fabriqués l'un après l'autre, mais ils se sont fabriqués ensemble.

D'une manière semblable, on a pu voir aujourd'hui que les musiques, les musiciens, au départ de leurs identités esthétiques ont réalisé un parcours vers la complexité de l'ouverture, de l'altérité. Autrefois quand on était musicien classique on jouait du classique, aujourd'hui un musicien aspire à visiter d'autres espaces musicaux. C'est une ouverture à cette complexité et j'y vois quelque chose de très important : il est évident que ça rend les choses plus difficiles, mais cela permet à chacun de fabriquer son monde, à partir d'une complexité qui lui est donnée en partage, comme une « situation problème », qui dans les sciences de l'éducation, est une circonstance qui doit permettre à chacun de trouver ses propres solutions, à l'aide des ressources qui lui sont proposées. On est en pleine pédagogie Freinet.

À mon sens une société qui tend à simplifier, à découper, est plutôt dans la régression, au détriment de cette formidable capacité à gérer le complexe qu'est l'humain aujourd'hui. Et cette journée au cours de laquelle il a tellement été question de musiques qui rencontrent des musiques, musiques traditionnelles avec les autres musiques, est un exemple parfait d'un monde qui se construit dans la

JRD 18/11/2016

La transmission des musiques traditionnelles en Auvergne Rhône-Alpes

multiplicité des possibles, où chacun peut inventer ce qu'il est dans une acceptation de l'autre et par la rencontre avec l'autre. C'est en rencontrant l'autre que l'on comprend ce que l'on est, vous en avez montré plusieurs exemples, et je vous en remercie.