

AUCUN APPRENTISSAGE N'ÉVITE LE VOYAGE¹

NOTES D'INTRODUCTION À LA TABLE RONDE : « TRANSMISSION D'ASPECTS CULTURELS LORS D'UN COURS D'INSTRUMENT »

Bruno Messina

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris

INTRODUCTION

Lorsque m'a été soumis le titre de la table ronde qu'il me faut aujourd'hui animer : « Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument », j'ai pensé que derrière l'apparente évidence de cet intitulé et de son programme annoncé se cachait un objet bien plus difficile à cerner. Fallait-il le couper en morceaux distincts (transmission / aspects culturels / cours / instrument / cours d'instrument...) ou l'appréhender en entier ? Une transmission peut-elle avoir lieu hors et indépendamment d'un cadre culturel donné ? Ou alors, parce qu'il s'agirait d'un cours d'instrument, pourrait-on réduire la transmission à un ensemble de techniques, une sorte de mécanique qui, comme les éléments nécessaires au fonctionnement d'un moteur à quatre temps, pourraient faire fonctionner l'instrument sans se soucier du lieu, des gens ou du moment ? Fallait-il aussi penser qu'en posant la question d'une transmission d'aspects culturels distinguant le cours d'instrument du cours de formation musicale, on accordait implicitement au premier une possible neutralité que n'aurait pas le second évidemment chargé des théories forgées tout au long de l'histoire de la musique savante occidentale ? Ou, triste hypothèse, fallait-il sous-entendre que le fait même de se poser la question d'une transmission possible induisait l'idée que la chose n'allait pas de soi et que le professeur d'instrument serait moins cultivé que les professeurs des disciplines théoriques et ne transmettrait qu'à son insu des aspects culturels de sa tradition, aspects que le débat mettrait peut-être à jour ? Ce titre semblait si difficile à manier que j'ai pensé qu'il me fallait d'abord, avant de laisser la parole aux différents intervenants et sans présager de leurs interventions, tenter d'en dégager quelques éléments, comme autant de pistes que nous pourrions ensemble parcourir ou de points dont nous pourrions débattre.

Puisque c'est au titre de professeur d'ethnomusicologie au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris que l'on a choisi de me mentionner sur le programme de ces journées, je dois dire que ma singularité, en regard de la majorité de mes collègues ethnomusicologues, est d'avoir été initialement formé, dès ma plus tendre enfance, dans le « moule classique ». J'use à dessein de cette expression convenue et je reviendrai plus loin

1 Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris : Gallimard, 1991.

sur cette idée de norme et de ses corollaires tels que le moule, le modèle, le format, la règle, etc.

Ainsi j'ai longtemps été uniquement instrumentiste — il me faudra aussi revenir sur ce mot réducteur d'instrumentiste et ce qu'il peut bien vouloir dire — et j'ai bénéficié lors de mes années d'études au CNSMD de Paris (à une époque où je n'avais encore goûté ni au jazz, ni au gamelan javanais, ni aux musiques de variétés) de l'enseignement d'un grand maître : le trompettiste Pierre Thibaud. Je terminerai enfin sur ce rapport de maître à disciple ou de professeur à élève, sans doute au cœur de la problématique d'aujourd'hui et dont les différents intervenants pourront témoigner à partir de leur propre pratique.

Cependant, en tant que modérateur, je ne voudrais surtout pas me limiter à l'anecdote, aussi exemplaire soit-elle, de mon expérience personnelle, et je commencerai par prendre un peu de hauteur, de détachement, en appréciant le sujet qui nous réunit avec les outils de ce qui est désormais ma principale discipline : l'ethnomusicologie. Dans mon acception large du terme d'ethnomusicologie j'entends par outils de ma discipline le legs de disciplines telles que la musicologie, l'histoire de la musique, l'anthropologie et l'ethnologie évidemment, mais encore la sociologie, les méthodes de pensée héritées de la philosophie ou encore, pour passer de l'ethnos, du groupe donc, à l'individu, au sujet, la prise en compte, évidemment partielle, de la notion d'inconscient. « Questionner fait voler en éclats la mise en boîte des sciences dans des disciplines séparées » disait Heidegger, repris par Edgar Morin dans son projet de *Méthode* pour une unité des sciences de l'homme². C'est à partir de cet éclatement que l'étude de l'homme et sa musique prend toute sa dimension.

Enfin, n'en déplaise à ceux qui voudraient ou croient encore que l'ethnomusicologue se consacre uniquement aux récits de voyages, aux mœurs musicales exotiques, à la classification d'instruments rudimentaires ou encore à la seule dissection de formes musicales indigènes, ces journées étant organisées dans le cadre ou avec le concours d'institutions françaises et francophones de pédagogie musicale (Cité de la musique, Cefedem et CFMI notamment), je m'attacherai surtout à la question de « la transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument » par rapport à notre terrain institutionnel national, en ne citant volontairement pas d'autres formes de transmission dans le monde. Celles-ci mériteraient plusieurs journées d'étude et il ne serait ni utile, ni sérieux de les aborder globalement ou de limiter le débat à une approche comparatiste et approximative sur le vieux thème de l'opposition supposée entre Orient et Occident.

2 Voir Edgar Morin, *La Méthode*, 5. *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*, Paris : Éditions du Seuil, 2001.

LA NORME

La question de la transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument me semble commencer à la notion même de musique, telle que culturellement admise dans chaque tradition. En langue française, pour la définition du mot « musique » le dictionnaire *Le Petit Robert* nous donne cinq entrées :

- 1) « Art de combiner des sons d'après des règles (variables selon les lieux ou les époques) et production de cet art ».
- 2) « Musique écrite, œuvre musicale écrite : savoir lire la musique, jouer sans musique ». On nous renvoie ensuite au mot partition et à la locution figurée : « être réglé comme du papier à musique », c'est-à-dire : « avoir des habitudes très régulières ; être organisé, prévu dans tous ses détails ».
- 3) « Réunion de musiciens qui ont coutume de jouer ensemble : la musique de la chambre, de la chapelle du roi, musique militaire, musique d'un régiment... *cf.* clique, fanfare, nouba, orphéon... »
- 4) « Concert », et nous est donné pour toute explication : « "il y a des musiques tous les soirs" Madame de Sévigné ».
- 5) Précédé des abréviations *figuré* et *familier* : « C'est toujours la même musique... *cf.* chanson, histoire, refrain ».

S'il est agréable de constater le progrès que représente la disparition de la citation de Rousseau sur la musique comme « art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille » et l'introduction surprenante du mot « nouba », entre « fanfare » et « orphéon », on constate néanmoins que la musique est présentée dans un cadre de références culturelles très occidental et que les mots de règle et d'écriture, voire d'histoire, sont au cœur de la définition.

Ainsi c'est consciemment ou inconsciemment autour de ces mots, « règle, écriture et histoire » que va se situer majoritairement le discours sur la musique en France. Je dirais même que c'est dans la transmission de ce triptyque du terme musique (du grec *triptukhos*, plié en trois) que commence par se transmettre un aspect culturel de la tradition occidentale lors d'un cours d'instrument. On plie la musique en trois, « règle, écriture, histoire », et on nous donne l'enveloppe avec notre premier instrument !

Permettez-moi de noter au passage l'étrangeté de la formule : « jouer sans musique » pour dire « sans partition ». Prise au pied de la lettre, elle réussit l'exploit d'associer irrémédiablement la musique à l'écrit et de bouter hors du champ du musical la totalité des traditions orales !

Mais la norme ne se limite bien sûr pas à la définition du mot musique. Dans la plupart des cas elle constitue la structure et le cadre de ce qui va se transmettre durant l'apprentissage de l'enfant. Le lieu même où se situe le cours n'est pas anodin et participe de cette transmission. École de musique ou conservatoire dans la majorité des cas, le lieu a certains des attributs du sacré. Ce n'est pas un espace ouvert et passant, c'est un lieu fermé, réservé aux initiés, avec des salles de cours où les amis et parents ne sont généralement pas conviés. C'est un lieu avec ses codes, ses rôles, ses officiants. Un entre-soi impressionnant. Pour l'exemple, je peux citer mon expérience d'enfant et ce souvenir, à jamais gravé, de mes parents, récemment immigrés et soucieux de notre éducation, nous habillant comme des communiant pour aller au conservatoire, sortie hebdomadaire dans le plus beau quartier de la ville. Depuis lors (et sans doute encore aujourd'hui lorsque je vais donner mon cours au CNSM de Paris) passer la porte d'un conservatoire est resté quelque chose de très impressionnant. Et je crois aussi que pour d'autres ce pas pourrait être humiliant. D'ailleurs beaucoup ne le font pas.

En France, le lieu d'apprentissage de la musique — que ce soit un conservatoire national de région (CNR), une école nationale de musique (ENM), ou une école municipale agréée — est conçu comme un point de référence absolu, dûment inspecté, suivant la ligne d'une administration centrale. C'est le lieu des premières révélations musicales, où se pratiquent les initiations et où se miment, lors des fêtes et rituels que représentent les examens de passage et autres évaluations, les gestes archétypaux devant régénérer la tradition musicale. Lieu de *l'art légitime* et lieu de *distinction*³, il consacre les rapports de domination : entre les genres musicaux, entre les instruments, entre les catégories sociales, entre les plus et moins doués, etc.

Une réflexion s'impose alors à nous : La difficulté du développement des cours de musiques traditionnelles et actuelles dans les conservatoires malgré les directives de l'État soucieux de rattraper son retard et la multiplication des diplômes censés légitimer les professeurs de telle ou telle pratique musicale populaire, et les fréquentes et aimables invitations des directeurs d'établissements à pratiquer ces cours hors les murs, ne sont peut-être pas tant dus à des problèmes de place qu'à un déplacement marquant la distinction entre ces pratiques et celles historiquement réservées à la référence musicale absolue, au centre sacré. Finalement, pardonnez la provocation, depuis la fin de l'Ancien Régime, ceux qui régissent l'institution de la musique sont bien les descendants de ceux qui firent taire les ménestriers et tentèrent de faire taire les expressions musicales populaires⁴.

Je ne pourrai décliner dans ces notes d'introduction à la table ronde tous les éléments qui entreraient dans cette idée de norme, mais il nous faut quand même souligner que du tempérament égal à la tonalité, que des instruments enseignés aux disciplines proposées, que de l'oreille absolue à l'écriture de la musique, que du style à la sonorité, ou encore de la

3 Voir Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.

4 Voir Luc Charles-Dominique, *Les ménestriers français sous l'Ancien Régime*, Paris : Klincksieck, 1994.

pulsation isochrone à la nécessité d'être dirigé, la plupart des éléments touchant de près ou de loin à l'apprentissage d'un instrument dans le cadre d'un établissement d'enseignement artistique spécialisé renvoient à un seul aspect culturel des traditions musicales d'Occident : celui de la musique classique. Et j'emploie volontairement ce terme qui ne renvoie pas seulement à une période de l'histoire de la musique — après tout, seuls les initiés le savent ! — mais d'abord et avant tout à ses définitions. Je reviens au *Robert*. Pour « classique » :

- 1) « Qu'on enseigne dans les classes », etc.
- 2) « Qui est conforme aux habitudes, aux usages, ne s'écarte pas des règles établies, de la mesure », etc.

Enfin, s'il est vrai qu'il y a une certaine concomitance entre la valeur « travail » en vigueur dans le monde ouvrier et celle en vigueur dans les écoles de musique (mais avec une concurrence entre celle-ci, liée à l'obéissance aux règles, et la valeur « génie »), « il suffit d'avoir à l'esprit qu'il n'est pas de pratique plus classante, plus distinctive, c'est-à-dire plus étroitement liée à la classe sociale et au capital scolaire possédé que la fréquentation de la salle de concert ou la pratique d'un instrument de musique "noble"⁵ » pour deviner qu'à la sortie de nos deux Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse, les heureux diplômés ne sont majoritairement pas représentatifs de la diversité de la jeunesse française. Doit-on en déduire que la musique classique pourrait être liée à l'idée de musique de classe ?

La conclusion plus générale de cette thèse, c'est que le progrès technique entraîne un certain degré d'exclusion sociale : l'écoute passive est le prix que certains doivent payer pour devenir membre d'une société supérieure, dont la supériorité est fondée sur les aptitudes exceptionnelles d'une petite élite. Le niveau technique de ce qu'on convient d'appeler sens musical est par conséquent haussé, et il faut que certains portent cette marque d'infamie : non musiciens. C'est à partir d'affirmation de ce genre qu'on développe ou anesthésie l'aptitude musicale dans de nombreuses sociétés industrielles modernes⁶.

L'ENFANT INSTRUMENTISTE

En France, lorsque l'enfant arrive à son premier cours d'instrument, s'il n'a pas bénéficié de classe d'initiation, il est considéré comme « amusical ». C'est-à-dire comme un être à musicaliser (on notera l'usage immodéré de ce néologisme très laid dans le jargon de certains professionnels de l'éducation musicale). Peut-être est-ce parce que ce qui est

⁵ Pierre Bourdieu, « L'origine et l'évolution des espèces de mélomanes », *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 1984.

⁶ John Blacking, *Le sens musical*, Paris : Éditions de Minuit, 1980 (1973 pour l'édition originale).

considéré comme de l'ordre du musical est pris dans une acception très étroite, liée au centre sacré ou à des résidus tenaces de la définition rousseauiste que je citais tout à l'heure ? Or, tout comme l'enfant n'est pas sans culture, je ne crois pas qu'il arrive à son premier cours sans musique. Et je ne parle pas seulement du bain musical familial qui a peut-être été le sien, mais plus largement du rapport au sonore, de l'environnement, du *soundscape*, de ses déplacements dans l'espace, de ses jeux, de ses chansons, de ses cris, de ses pleurs, de ses battements de cœur, tout ce qui de près ou de loin parle à l'oreille, si vous me permettez l'expression.

Comme Michel Chion le rappelle :

L'oreille serait éveillée à partir de quatre mois et demi... de vie fœtale. Le fœtus, selon plusieurs observations, à partir du stade où l'oreille fonctionne, « entend » des bruits qui s'accompagnent de variations de pression contre les parois corporelles, mais aussi deux cycles de battements cardiaques, celui de la mère et son propre cycle. Ces cycles pendulaires d'allure différente se séparent et se retrouvent, se phasent et se déphasent, comme dans certaines musiques dites répétitives de Steve Reich, de Stockhausen ou de Philippe Glass⁷.

Ainsi, pourrait-on dire avec humour, alors que le nouveau-né serait prêt à aborder les musiques des XX^e et XXI^e siècles et la contramétricité de certaines musiques du monde, l'école de musique va renvoyer l'enfant à la cométricité⁸, et à la tristesse d'un horizon tracé par un étalon isochrone, neutre et constant : la pulsation.

Notion occidentale s'il en est que celle d'une vision du temps linéaire et régulièrement découpé. Notion qui accompagnera le jeune instrumentiste tout au long de son premier, deuxième et troisième cycle. Notion qui rythmera son cursus et permettra d'évaluer ses progrès. Notion extrêmement contextualisée que celle de progrès dont on aimerait nous faire croire qu'elle est universelle... — Rappelons que le mot « cycle », appliqué à l'organisation de la scolarité dans les établissements spécialisés d'enseignement artistique, annoncé comme un libérateur et arrivé dans les conservatoires avec le fracas des grandes révolutions, veut quand même dire : « suite de phénomènes se renouvelant sans arrêt dans un ordre immuable ». Ce qui, s'il a l'avantage d'en finir superficiellement avec la tyrannie d'une uniforme et obligatoire progression, ne laisse pas présager d'une aventure musicale très réjouissante !

Progression, contrat d'objectifs, évaluation, compétition, ainsi commence cette solitude du coureur de fond qu'est souvent le parcours de l'enfant avec son instrument. Dans le meilleur des cas, quand il ne fait pas comme la majorité moins douée qui a arrêté entre temps, après

7 Michel Chion, *Le son*, Paris : Éditions Nathan, 1998.

8 « *Contramétricité* : musique dans laquelle l'intervention musicale de chacun s'effectue contre un (ou plusieurs) autre(s). On s'intercale, et le rythme est la résultante d'une intrication des événements sonores [...] *Cométricité* : où un mètre de base n'est jamais contre-dit [...] ». Termes de Kolinski, repris par Jérôme Cler dans « Pour une théorie de l'aksak », *Revue de musicologie*, n° 82, 1994.

quinze ans de travail et sa scolarité terminée au Conservatoire de Lyon ou de Paris, l'instrumentiste d'une vingtaine d'années commencera sa crise d'adolescence en s'apercevant lors d'une soirée entre amis qu'il n'est rien sans sa partition et que le plus modeste musicien breton sait toucher les gens mieux que lui. Se posera alors la question : être ou ne pas être musicien ?

Pourquoi va-t-on moins former des musiciens que des instrumentistes ? Pour des questions de transmission d'aspects culturels, là encore. Parce que le mot « musique » est étrangement confisqué, réservé à quelques grands qui jouent le répertoire, le « vrai », le « grand », la « grande musique ». Parce que la pratique est isolée et solitaire, même au sein de l'ensemble ou l'orchestre où certains sont tellement déformés par la *performance* qu'ils n'entendent plus la musique mais seulement le trait, la difficulté. Parce que le répertoire abordé est tellement codifié qu'il ne permet pas la moindre imperfection et transforme le jeu musical en une *exécution*. Parce que l'outil-instrument devient une fin en soi, que l'individu devient l'instrument de son instrument, jusqu'à la métonymie : comme « boire un verre » ne nous dit rien du liquide bu, « je suis premier violon » ne nous dit rien de la personne entendue. Parce que tout est morcelé, fragmenté, mesuré, jugé : le temps, la musique, l'apprentissage et l'apprenant, l'enseignement et l'enseigné...

LE MAÎTRE, LE PROFESSEUR OU LE PÉDAGOGUE

Si l'on suit Michel Serres, à l'origine, chez les Grecs, le pédagogue est l'esclave qui emmène l'enfant libre jusqu'à l'école. Il fait le chemin avec lui, chacun dépendant l'un de l'autre. Belle origine à ce mot où voyage et pédagogie sont intimement liés. Le pédagogue n'est donc pas un homme libre mais c'est un homme en mouvement. L'enfant a lui aussi son rôle à jouer, puisqu'il libère son pédagogue. Mais aujourd'hui, en France, les rôles sont bien distincts et le professeur ne voudrait pas qu'on l'appelle entraîneur !

Comme dans les sociétés traditionnelles, je crois que le groupe d'hommes et de femmes qui constituent le corps enseignant d'une école de musique ou d'un conservatoire, a produit et produit des récits fondateurs qui le constituent en corps : ce sont des « mythes » en tant qu'ils ne racontent pas n'importe quelle histoire mais l'histoire « sacrée » d'un groupe. À un autre niveau, selon le même processus, dans un autre groupe ou sous-groupe constitué cette fois du professeur et de ses élèves, d'autres mythes se créent et viennent alors se rajouter aux premiers.

Parmi ces mythes, j'ai rapidement relevé : le mythe de l'artiste incompris, le mythe du soliste, le mythe de la souffrance, le mythe du secret (méthodes, techniques, potion magique...), le mythe des pouvoirs occultes, lobby et autres passe-droit, le mythe de la grande musique, le mythe des mauvaises circonstances, etc. Car la musique est de ces disciplines où l'enseignant se veut aussi soliste et entretient le mythe. Pas seulement soliste dans sa classe — peut-être inhérente à cette position de l'enseignant face à ses élèves —

mais aussi soliste international au même titre que ceux qu'il estime les plus grands, alimentant ainsi cette croyance profonde en la hiérarchie (autre aspect culturel) et l'impossibilité d'être musicalement heureux autrement.

Cet accent mis sur la personnalité de l'enseignant conduit souvent à une forme d'immobilisme dans les positions respectives de chacun. D'où l'intérêt d'une tierce place, qui est celle de l'étranger, celle d'aspects culturels étrangers, éclairant notre propre pratique, notre propre rapport à la musique et notamment les nombreux aspects culturels dont nous avons parlé, qui pour être souvent implicites n'en sont pas moins tenaces.

Ainsi, dans le cadre d'un cours d'ethnomusicologie dans un conservatoire, parallèle à l'apprentissage d'un instrument, il ne s'agit pas tant selon moi que les étudiants soient dans l'obligation d'accumuler encore et encore des contenus musicaux jusqu'alors pour eux inconnus, ou même pratiquent de nouveaux instruments (bien que cela puisse être hautement profitable), mais plutôt que leur soit offerte l'occasion de questionner le rapport à leur pratique et plus généralement à la notion même de musique.

Ainsi, la pédagogie de la musique pourrait être une véritable invitation au voyage et l'école de musique offrirait à l'apprenti musicien les moyens de tracer son propre itinéraire. Puisque, selon les mots de Michel Serres :

Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune : vieux perroquet. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance⁹.

J'espère que ces notes permettront de lancer le débat...

9 Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*.