

Clément Chèvre

# L'apport du métissage et de la pratique diversifiée dans la musique et son enseignement



Ecole Supérieure de Musique Bourgogne Franche-Comté

2022



L'apport du métissage et de la pratique  
diversifiée dans la musique et son  
enseignement



Introduction .....	7
I. Regard historique et théorique du métissage et de la pratique musicale diversifiée.....	8
I.1 Définition du métissage.....	8
I.2 Préambule historique.....	10
I.3 L'ouverture, le métissage, et leurs apports personnels et pédagogique.....	13
I.4 Conclusion.....	15
II. Entretiens : Quels sont les apports d'une pratique musicale diversifiée dans l'épanouissement du musicien ?.....	16
II.1 Objectifs et déroulé des entretiens.....	16
II.2 Présentation des artistes interrogés .....	17
II.3 Analyse comparative des réponses obtenues .....	19
II.4 Bilan des entretiens .....	27
III. Expérimentations .....	29
III.1 Expérimentations personnelles .....	29
III.2 Expérimentations pédagogiques .....	31
III.3 Conclusion .....	35
Conclusion .....	37
Bibliographie .....	40



## Introduction

Avec ce mémoire je souhaite explorer l'intérêt de l'ouverture musicale et du métissage dans le développement de l'identité du musicien et de sa pédagogie. Au fil de mon parcours, j'ai toujours cultivé un intérêt particulier pour l'écoute ainsi que la pratique d'un panel le plus large possible du champ musical. Il me semble que l'enrichissement que l'on peut en tirer est bénéfique en beaucoup de points, d'un point de vue culturel d'abord, mais aussi pour l'amélioration de la pratique en elle-même.

J'ai commencé la musique dans un petit établissement ne disposant pas de grandes ressources, les cours proposés se limitaient plus ou moins aux cours particuliers de l'instrument de spécialité ainsi qu'à des cours de solfège, et plus tard de musique de chambre. Lorsque j'ai pu intégrer un conservatoire (le Conservatoire à Rayonnement Départemental de La Rochelle) je me suis très vite intéressé à toutes les possibilités qu'il offrait. J'ai pu pratiquer divers instruments, divers styles comme le jazz ou la musique ancienne, ainsi qu'assister à des cours de culture musicale et d'écriture. En parallèle, j'ai également développé l'horizon de mes pratiques en intégrant de nombreuses formations très variées, ainsi qu'en participant à des projets parfois très éloignés de l'esthétique principale de ma spécialité. Il m'est alors apparu que ce n'était pas une façon de faire très répandue parmi les étudiants en musique classique, bien que cela soit de plus en plus encouragé par les conservatoires.

Je tire personnellement de ces expériences de nombreux avantages qui me semblent formateurs tant au niveau de la pratique personnelle que dans mon parcours de développement pédagogique. C'est pourquoi j'ai voulu étudier ici les différents apports du métissage musical et de la pratique d'esthétiques diversifiées. Le terme « métissage » fut pour moi crucial dans le début de ma réflexion, mais il m'est vite apparu être plutôt un processus découlant de l'ouverture.

Le sujet choisi pour mon mémoire est une des questions majeures que je souhaite étudier pour l'incorporer au sein de ma pratique pédagogique. Dans un premier temps, je m'intéresserai à la définition du terme « métissage » ainsi qu'à dresser un bref historique de ce processus dans l'histoire de la musique. J'ai principalement basé ma réflexion sur un nombre important

d'articles scientifiques traitant de ce sujet, ainsi que de quelques livres et thèses, dont je ferai la synthèse afin d'en faire ressortir l'essentiel des connaissances actuelles sur le sujet. J'ai eu la chance de m'entretenir avec des artistes et professeurs pratiquant, et enseignant, le métissage ainsi que des esthétiques variées. Ces entretiens seront analysés et décryptés afin de dresser un bilan sur l'apport de ces esthétiques au niveau du développement du musicien et du pédagogue. Je ferai ensuite un bilan de mes propres expériences et mises en pratique des outils pédagogiques en les mettant en résonnance avec celles évoquées par les intervenants. Dans un dernier temps, je ferai un bilan général sur les éléments évoqués au long de mon mémoire afin d'en voir les limites et les ouvertures possible dans le futur.

## **I. Regard historique et théorique du métissage et de la pratique musicale diversifiée**

### ***1.1. Définition du métissage***

Le terme métissage est par essence un mot qu'il est risqué d'employer en ce qu'il ne peut être défini simplement, du moins dans le sens qui nous intéresse lorsque l'on parle de « métissage musical ». C'est également un mot qui peut être chargé d'une histoire parfois houleuse, bien qu'il soit ici employé comme élément mélioratif. Ce terme désigne un concept qui se refuse aux règles, et désigne un phénomène imprévisible et fugace. Il est également en lui-même pluriel car chaque métissage est unique.

Le métissage est à ne pas confondre avec d'autres termes lui étant proches tels que « mix », « hybridation », ou « hybridisme » que Kerri Iall Smith<sup>1</sup> définit ainsi : « *L'hybridisme est le résultat de deux ou plusieurs cultures qui sont incorporées pour créer une nouvelle identité culturelle, ces identités n'étant pas assimilées ou altérées indépendamment mais que des morceaux de ces identités deviennent des éléments d'une nouvelle identité* ». Le métissage porte en lui une dimension temporelle qui le distingue des ces termes voisins.

---

<sup>1</sup> SMITH, Keri E. Iyall, « Indigenous in Itself to Indigenous for itself », *Public Sociologies Reader*, Rowman & Littlefield Pub Incorporated, 2006, p. 157.

Il est un « devenir » mais ne peut être saisi comme un objet statique. Messieurs Laplantine et Nouss<sup>2</sup> disaient à son sujet : « *C'est pourquoi, si on peut en tenir les archives, on ne peut construire de monuments au métissage* ».

Il est parfois plus aisé pour commencer la définition du métissage de la faire « en creux ». Nous avons donc vu qu'il n'était pas « mix » ou « hybridisme », mais il est important de rajouter qu'il n'est pas non plus un principe, ni une méthode, mais un processus. Il est hors du dualisme habituel, que l'on retrouve parfois bien souvent en musique : la mixité face à la « pureté », en ce que les éléments dont procède le métissage ne peuvent jamais prévaloir l'un sur l'autre. Rien n'est fixé ou stabilisé, il s'agit plutôt d'une mouvance.

Il s'agit d'une idée partagée par Laplantine et Nouss qui analysent que « la pureté est de l'ordre du tri ». Ils notent également que cette pureté a le défaut de vouloir faire paraître un mirage de simplicité, ou de simplification, afin de mieux catégoriser et « déshistoriciser » ce qu'elle touche.

Le métissage tient du « faire », de la rencontre entre deux ou plusieurs entités, dans un espace temporel allant au-delà du concept d'identité, ici musicale. Il fait émerger la nouveauté en permanence, dans la rencontre des participants.

Ce processus est présent dans bien des domaines, que ce soit au niveau des cultures, des langues, de la musique, de la peinture, de l'histoire. On peut également définir le métissage comme une « vision » ou une « façon de percevoir » la multiplicité de ce qu'engendrent les rencontres au fil du temps. Il est ainsi résolument tourné vers l'avenir des possibilités. Dans le livre « *Le Métissage* »<sup>3</sup> apparaît une définition provisoire dans la réflexion de ses auteurs exprimant l'égalité des parties sans pour autant qu'elles en deviennent une fusion : « *Le métissage, qui est une espèce de bilinguisme dans la même langue et non la fusion de deux langues, suppose la rencontre et l'échange entre deux termes comme c'est le cas aujourd'hui dans la culture beur.* »

---

<sup>2</sup> LAPLANTINE François & NOUSS Alexis : *Le Métissage*, Paris, Ed. Téraèdre, 1977/2016

<sup>3</sup> LAPLANTINE François & NOUSS Alexis : *Le Métissage*, Paris, Ed. Téraèdre, 1977/2016

Les auteurs considèrent que, de tous les domaines, la musique est celui le plus propice au métissage. La musique étant une sorte de récit, elle est le cadre idéal pour qu'émerge ce processus de métissage et qu'il puisse être raconté. La musique a la capacité de représenter un processus, une évolution, et des transformations. Elle représente également un milieu propice à la mémoire, où chaque partie peut conserver son intégrité même dans l'ouverture, en veillant « à ce que le mélange ne coagule pas », pour reprendre les termes des auteurs.

Le métissage est donc un processus de création, une sorte de vision impossible à apprivoiser mais que l'on peut rencontrer, il tient du « faire » et du « devenir » : c'est un regard vers l'avenir. Il est un but, parmi d'autres, qu'il semble souhaitable d'expérimenter pour, après ce processus, arriver parfois à la création d'une nouvelle entité musicale. Il représente un but qu'il semble bon d'expérimenter et d'étudier, ce processus pouvant arriver à la création d'une nouvelle entité musicale.

## ***1.2. Préambule historique***

L'influence du métissage musical est omniprésente dans l'histoire de la musique. En effet, il joue un rôle moteur et instrumental dans l'évolution des pratiques et des genres. Cette influence se retrouve bien sûr à l'échelle de la musique occidentale, mais également à une échelle davantage globale et mondiale.

Prenons comme exemple l'histoire de la musique occidentale. Celle-ci a pour point de départ généralement accepté le Moyen-Âge, avec le traité *Musica Enchiriadis* datant du IX<sup>ème</sup> siècle, étant l'une des premières tentatives de formalisation de son langage écrit. Il s'agit des balbutiements polyphoniques et harmoniques qui permettront l'épanouissement de la musique occidentale. Prenant la forme d'un traité de théorie musicale, il pose les fondements du développement de ces techniques de composition. Apparaissent à cette époque les idées de transcriptions, emprunts et citations. Nous pouvons considérer ces pratiques comme une forme archaïque de métissage, ou du moins ses prémices dans ce langage.

Un exemple parlant du métissage musical apparaît dans un des volumes du Parallèle des Anciens et des Modernes, rédigé par Charles Perrault vers la fin du XVIIème siècle. Celui-ci prend la forme de rencontres interculturelles entre musiques occidentales d'une part, et musiques ottomanes et perses d'autre part. A cette époque, ces dernières diffèrent drastiquement des musiques occidentales, et Perrault cherche à comprendre les raisons de ces différences.

Perrault initie ses spéculations en présentant l'observation suivante : nous pensons tout connaître de la musique, mais en réalité nous n'en connaissons qu'une infime partie, par rapport à la richesse qui existe dans le reste du monde. Il nous donne l'exemple de représentations musicales à l'ambassade française à Constantinople. Quand les Français jouent leurs ouvertures d'opéra, les Turcs les trouvent insupportables, car ils ne sont pas habitués à ces pratiques, notamment à leur polyphonie, qu'ils perçoivent davantage comme une cacophonie. Les valeurs musicales, semble-t-il, sont davantage relatives qu'absolues. Les « Orientaux » ont, eux, cultivé exclusivement leur harmonie propre et tonale. Il en résulte un niveau de sensibilité aux tonalités modales et tempéraments différents que nous aurions, nous, perdu. Perrault reprend l'exemple de rencontres entre musiciens perses et français à la cour du Roi. Quand un violoniste français joue une pièce occidentale, son confrère perse est capable de la reproduire quasi-instantanément. Défié en retour, le violoniste français réussit à peine à restituer quatre notes de la pièce jouée par le musicien perse.

Ces questionnements de Perrault reprennent des éléments connus de ses contemporains, en illustrant une scène d'échange et de rencontre entre deux cultures musicales. Les musiciens jouent et présentent leur musique à leurs confrères, échangent, s'essaient à d'autres pratiques et techniques musicales. Historiquement, l'évolution et la diversité des musiques est rythmée par ces processus d'échanges et de rencontres culturelles. Les instruments circulent, leur apparente étrangeté disparaît au fur et à mesure. Les musiciens ottomans et perses s'essaient à la notation musicale, intègrent des instruments occidentaux. Les européens se mettent à expérimenter avec l'intonation, les tempéraments. Nous retrouvons ici un processus de métissage, conséquence de la circulation des différents moyens, outils, pratiques et cultures.

Dans les musiques populaires, qui sont plutôt atemporelles *a priori*, le processus de métissage leur est inhérent. La source du métissage découle en général du brassage de

populations, il est logique de retrouver cet aspect au sein de ces musiques. Josep Martí<sup>4</sup> a notamment publié un article dans lequel il décortique l'aspect métis de la musique populaire catalane. Une bonne illustration se trouve dans la musique traditionnelle catalane, souvent accompagnée de *cobla*, une formation instrumentale typiquement sardanoise. Une autre illustration du métissage dans la musique populaire nous est donnée par Laplantine et Nous, avec la musique Klezmer, issue de la musique juive d'Europe de l'Est et du jazz. Dans cette continuité, nous pouvons remarquer que ces deux musiques sont elles-mêmes le produit d'un métissage. La musique Klezmer est « *composée de musique juive liturgique ou traditionnelle et d'emprunts aux musiques slaves, notamment tsiganes* », et le jazz, par essence, une musique métisse.

La musique « classique », ou pour reprendre l'expression de Laplantine et Nous la musique « *sérieuse* », abonde également d'exemples de métissage. Cette musique s'inspire très souvent de thèmes populaires, comme Bartók avec ses Six Danses Populaires Roumaines, Brahms avec les musiques Tziganes dans ses Danses Hongroises, jusqu'aux musiques Balinaises avec Claude Debussy. Les compositeurs classiques du XX<sup>ème</sup> siècle introduisent ainsi toutes sortes d'esthétiques différentes, élan que l'on retrouve également dans le jazz, les musiques orientales, ou encore africaine. Plus l'histoire de la musique avance, plus ce brassage devient bilatéral : des musiciens de jazz reprennent des thèmes « classiques », des musiciens classiques reprennent des thèmes issus du jazz.

Adedeji<sup>5</sup> énonce un constat difficilement réfutable : lorsque l'on étudie l'histoire de la musique dans son ensemble, nous assistons de manière généralisée à une globalisation de la musique et de son interprétation, dont émerge de la nouveauté. Les liens entre les cultures sont de plus en plus forts, et il semblerait qu'aucune pratique ne puisse échapper à sa réutilisation par une autre. Une bonne illustration en est l'utilisation de la musique électronique, ou électro-acoustique, dans la musique « *sérieuse* » avec des compositeurs tels que Michel Chion, Pierre Henry, ou encore Stockhausen.

---

<sup>4</sup> MARTÍ PÉREZ, Josep, « Hybridization and Its Meanings in the Catalan Musical Tradition », Citeseer, 2002

<sup>5</sup> ADEDEJI, Wale, « Negotiating globalization through hybridization: Hip hop and the creation of cross-over culture in Nigerian popular music », *4th European Conference on African Studies (ECAS 4)*, 2011.

### ***1.3. L'ouverture, le métissage, et leurs apports personnels et pédagogiques***

Dans son livre « *Cultural Diversity in Music Education* », Campbell<sup>6</sup> traite de l'intérêt de la diversité culturelle dans l'éducation musicale. L'idée d'intégrer d'autres esthétiques que la musique « classique » est relativement nouvelle dans l'éducation musicale. Cette approche s'est développée durant les années 70 et 80, mais celle-ci n'a pas été complètement intégrée dans les curricula musicaux de nos jours. Pourtant, plusieurs constats vont dans le sens de l'importance de la diversité culturelle dans ces cursus. Le monde actuel, toujours plus culturellement diversifié, appelle à une éducation multiculturelle.

Une éducation culturellement diversifiée présente de nombreux avantages pratiques. Le public est de plus en plus conscient et exposé à la diversité des genres musicaux qui lui est offert. En effet, le monde de la musique jouit actuellement d'une accessibilité sans précédent, rendue possible grâce aux nouveaux outils de diffusion. C'est pourquoi il apparaît primordial de pouvoir répondre à cette demande et cette curiosité. Autrement dit, nous évoluons dans un univers musical caractérisé par la notion de *choix* (notion sur laquelle nous reviendrons lors de l'entretien avec Regis Huby). Une plus grande ouverture permettra alors aux musiciens de mieux appréhender cet univers du possible, et d'en être, ainsi, acteur.

Qui plus est, sensibiliser et enseigner aux étudiants à naviguer et discerner plusieurs courants, pratiques et cultures, leur donne les moyens d'agir et de se comporter en tant que musicien plus accompli. Cette sensibilité est cruciale au développement d'une identité musicale propre. De plus, une ouverture accrue à différentes cultures et pratiques musicales fournit aux étudiants une plus grande palette pour composer, improviser, et interpréter. Enfin, sur le plan esthétique, une éducation musicale culturellement diverse permet de sensibiliser les étudiants à la richesse présente en dehors de leur champ de vision habituel.

---

<sup>6</sup> CAMPBELL, Patricia Shehan, *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, 2005.

Certains avance également qu'une plus grande ouverture sur les pratiques instrumentale serait souhaitable et bénéfique, tant pour l'élève que pour le professeur.

C'est la position de Guillot<sup>7</sup> dans son livre « *Enseigner la musique de l'Autre : la notion d'«expertise» musicale en contexte interculturel* ». Il y pose la question de l'expertise musicale de l'enseignant, en l'occurrence de professeur de musique en collège. Il est possible de généraliser en partie cette analyse au contexte de professeur d'instrument. En effet, l'enseignant tire sa compétence de sa propre formation et de ses expériences musicales, le plus souvent issues de la musique « classique ».

En prenant l'exemple de la batucada, l'auteur relativise l'expertise de l'enseignant : bien qu'étant avérée dans un certain domaine, elle n'est pas transférable à la culture musicale brésilienne. Celle-ci repose en effet sur des modalités sans équivalence avec les connaissances de l'enseignant. Intégrer de telles pratiques et expérimentations dans le cursus musical présente donc un véritable intérêt didactique. En positionnant l'enseignant et ses élèves dans une « *situation interculturelle pour laquelle sa formation ne l'a en général pas préparé* », cela favorise alors l'émergence d'une sorte de dynamique collective de recherche esthétique.

Pour illustrer l'apport pédagogique de telles pratiques, Knobel<sup>8</sup> s'appuie quant à elle sur l'idée de « remix ».

Le principe de « remix » consiste en la manipulation d'artéfacts culturels dans le but d'en faire émerger quelque chose de nouveau. Knobel suggère que pour faciliter son apprentissage, l'angle du jeu ou de l'amusement permet une assimilation plus aisée des concepts musicaux. Pour faciliter l'apprentissage, il est important de planifier et d'organiser celui-ci autour de la découverte de ce qu'elle nomme des « *principes (ou concepts) sonores* ». En découle une sorte d'éducation et d'ouverture de l'oreille musicale. Cette ouverture, qui renvoie

---

<sup>7</sup> GUILLOT, Gérald, « Enseigner la musique de l'Autre : la notion d'«expertise» musicale en contexte interculturel », *La formation des enseignants en musique*, 2011, p. 161.

<sup>8</sup> KNOBEL, Michele, LANKSHEAR, Colin, « Remix: The art and craft of endless hybridization », *Journal of adolescent & adult literacy*, vol. 52, n° 1, Wiley Online Library, 2008, pp. 22-33.

à ce que l'on nomme « culture musicale », sera le point central qui donnera à l'élève une plus grande aisance pour manier et ces concepts et principes.

Knobel introduit également l'idée qu'il faut induire chez l'élève un investissement émotionnel et cognitif, dont découle une volonté de produire une authentique expression personnelle. La pratique du « remix » permet une meilleure compréhension et réalisation musicale, participant à la production d'une performance véritablement convaincante.

Développer l'ouverture musicale semble ainsi être un bon outil pour débloquer le potentiel de l'étudiant sur plusieurs aspects.

Plusieurs études empiriques vont dans ce sens. Il a notamment été observé par Thomas et coll.<sup>9</sup> que les étudiants les plus ouverts étaient également ceux dotés de la meilleure oreille musicale. L'ouverture musicale est également un facteur clé au développement de la créativité musicale, en ceci qu'elle fournit le bagage et l'inspiration nécessaire au déclenchement du processus créatif des musiciens et donc des étudiants en musique<sup>10</sup>. Les personnes plus ouvertes sont généralement davantage motivées que le reste de la population. Les individus ouverts aux nouvelles expériences (ici musicales) ont tendance à adopter des comportements et des modes de pensées orientés vers la maîtrise des sujets qui les intéressent. Favoriser l'ouverture des étudiants en musique entraînerait donc le développement d'une motivation intrinsèque décuplée, fruit de l'investissement émotionnel et cognitif évoqué par Knobel.

#### ***1.4. Conclusion***

Il est à présent nécessaire de résumer brièvement les conclusions de ces différents points de vue, afin de synthétiser quels sont les véritables apports d'une pratique musicale diversifiée, de l'ouverture, et du métissage de manière générale.

---

<sup>9</sup> THOMAS, Karen S., SILVIA, Paul J., NUSBAUM, Emily C., *et al.*, « Openness to experience and auditory discrimination ability in music: An investment approach », *Psychology of Music*, vol. 44, n° 4, Sage Publications Sage UK: London, England, 2016, pp. 792-801.

<sup>10</sup> AUH, Myung-Sook, *Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students*, Case Western Reserve University, 1995.

L'éducation « *multiculturelle* » permet une meilleure compréhension du monde complexe et diversifié dans lequel nous évoluons. De manière générale on observe une meilleure préparation à la vie professionnelle ainsi qu'une plus grande faculté d'adaptation. L'étude et la pratique d'une plus grande palette interprétative se fera sentir dans la vie artistique du musicien qui en aura bénéficié, tant au niveau du jeu classique, que dans l'improvisation ou la composition. Il s'agit d'un processus bénéfique au développement de l'oreille musicale ainsi qu'à celui de la motivation intrinsèque. Ces bénéfices se font sentir dans le jeu, et dans le développement d'une pédagogie complète.

## **II. Entretiens : Quels sont les apports d'une pratique musicale diversifiée dans l'épanouissement du musicien ?**

### ***II.1. Objectifs et déroulé des entretiens***

Le principal objectif de mon mémoire est de montrer qu'encourager l'ouverture à des pratiques musicales diversifiées serait bénéfique pour l'élève tant sur la pratique classique que sur l'autonomie artistique de manière générale.

Afin d'explorer les hypothèses que j'avais, et d'obtenir des réponses instructives sur mes interrogations préliminaires, j'ai mis au point une série de quatre questions :

- Pour vous, qu'est-ce que le métissage musical ?
- Qu'est-ce que le métissage musical vous a apporté dans votre pratique personnelle ? Vous en servez-vous dans votre enseignement, et si oui, de quelle façon ?
- De quelle façon avez-vous été sensibilisé au métissage dans la musique ?
- De quelle façon incluez-vous le métissage dans votre pratique artistique ?

Il a donc fallu rassembler un panel de d'artistes et professeurs potentiellement sensibles à ces questions et ayant pratiqué des formes variées de pratiques musicales, sans discernement sur l'instrument ; les questions soulevées étant applicables à tous les instruments, voire à tous les arts de manière générale.

Comme le disent toutes les personnes avec qui j'ai pu m'entretenir ou encore François Laplantine et Alexis Nouss dans leur livre *Le Métissage*<sup>11</sup>, le terme « métissage » porte en lui un risque de mésinterprétation important tant le sujet est vaste et peut s'appliquer à beaucoup de domaines. Il m'a donc fallu trouver des questions suffisamment directives. Cependant, il m'a semblé, pendant les différents entretiens, que certaines de ces questions étaient parfois redondantes au vu des propos tenus plus librement. C'est pourquoi, notamment dans l'entretien avec Monsieur Nageotte, j'ai omis certaines questions pourtant préétablies. J'ai également pris la liberté de reformuler certaines questions – si cela me semblait plus pertinent – dans le déroulé de ce que je voulais être une conversation et non un simple échange de questions réponses.

## **II.2. Présentation des artistes interrogés**

Monsieur Nicolas Nageotte fut le premier à me répondre.

*« Originaire du Territoire de Belfort, Nicolas partage dans un premier temps ses études entre la musique et les sciences. Après avoir reçu l'enseignement de Christian Peignier en clarinette au CRR de Besançon, il entre au CNSMD de Lyon où il étudie auprès de Jacques Di Donato et Robert Bianciotto.*

*En 2002 il y obtient son prix de clarinette puis, en 2004, son Certificat d'Aptitude. Il poursuit avec un Diplôme d'interprétation instrumentale électroacoustique dans le département de composition, au sein des Emeudroides, un groupe très actif constitué de 4 improvisateurs qui se produisent régulièrement en France et en Allemagne. Actif tant dans le domaine des musiques improvisées que comme musicien de chambre ou comme soliste, il est l'invité régulier d'orchestres comme l'Orchestre de Chambre de Paris, l'Orchestre National de Lyon ou l'Orchestre Les Siècles. Son goût pour les écritures contemporaines l'amène à collaborer également avec l'Ensemble Intercontemporain, 2E2M ou l'Ensemble Offrandes.*

*Depuis 2010 et de nombreux séjours à Istanbul, il joue les musiques de Turquie (notamment les musiques tsiganes de Thrace) et pratique le balaban (ou doudouk). Les groupes Talawine (avec le oudiste Hassan Abd Alrahman), Oksit (musiques de Turquie revisitées, avec Eléonore Fourniau et Ufuk Şimşek), ou encore son duo avec l'accordéoniste Christian Maës, mêlant compositions, musiques traditionnelles et improvisations dessinent son nouvel imaginaire sonore.*

---

<sup>11</sup> LAPLANTINE François & NOUSS Alexis : *Le Métissage*, Paris, Ed. Téraèdre, 1977/2016

*Il enseigne actuellement la clarinette, l'improvisation et les musiques traditionnelles au Conservatoire de Région de Chalon-sur-Saône, au Pôle Supérieur de Dijon-Bourgogne, ainsi qu'à l'Académie de musiques de Villelongue-dels-Monts. »<sup>12</sup>*

J'ai ensuite pu m'entretenir avec Monsieur Régis Huby.

*« Compositeur et producteur qui refusent les cloisonnements stylistiques et cherche à développer une parole musicale authentique à travers trois axes : « Trouver le moyen de savoir qui l'on est, se forger un vocabulaire, aller vers une certaine spontanéité ». Après un cursus au Conservatoire de Rennes dans la classe de Catherine Luquin, une formation au CNSMD (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris), un parcours au cœur de la musique traditionnelle et des rencontres importantes au travers de Dominique Pifarély et Louis Sclavis, Régis Huby se consacre pleinement à l'improvisation. Impossible de rentrer dans le détail des rencontres et compagnonnages même si elles s'avèrent déterminantes. On peut citer par exemple, la rencontre avec le violoncelliste Vincent Courtois avec qui il forme un duo, mais aussi, celle de Guillaume Roy, avec lequel il co-fonde le Quatuor IXI et avec lequel Joachim Kühn enregistrera. En 2016 sort l'album « Equal Crossing » dernier quartet en date qui réunit Marc Ducret, Bruno Angelini et Michele Rabbia [...] Régis Huby n'aime définitivement pas les cloisonnements génériques. Ses nombreuses collaborations sont le fruit de rencontres entre des styles les plus divers, du classique au post-rock en passant par des hymnes traditionnels. L'expérimentation est son mot d'ordre dans sa quête d'une musique « nouvelle ». Il est un artiste accompli et l'un des violonistes les plus prisés de la scène improvisée. »<sup>13</sup> (Inclinaisons)*

J'ai également eu l'opportunité de contacter Monsieur Philippe Cornus.

*« Philippe Cornus découvre la musique et les percussions dans un cadre familial, dans lequel il se produit lors de concerts festifs en jazz. Lien entre oralité et l'écrit, improvisation, expériences pluridisciplinaires et théâtralité du musicien, vont désormais être les mots clés de sa démarche et de son parcours artistique.*

*Tout en se formant au Conservatoire National de Région d'Avignon (84), notamment avec André Jaume en Jazz, et au Conservatoire National de Région de Versailles (78) avec Sylvio Gualda, il multiplie les collaborations avec des structures prestigieuses (Orchestre*

---

<sup>12</sup> <https://lemanic-modern-ensemble.net/nicolas-nageotte/>

<sup>13</sup> <http://www.inclinaisons.com/profile/regis-huby/>

*National de l'Opéra de Paris, Orchestre Symphonique Lyrique d'Avignon, Chorégies d'Orange) et obtient des distinctions dans différents concours (Grand Prix Tremplin Jazz d'Avignon, lauréat du Concours International T.I.M de Rome).*

*Défricheur de nouveaux champs d'expression, intégrant la dimension théâtrale dans son jeu, passionné par les aventures interdisciplinaires, il participe à de nombreuses performances dans le cadre de collectifs d'artistes (Théâtre de Gagny, Marathon artistique de l'Isle sur la Sorgue, Théâtre de l'Etoile du Nord à Tunis, Musée d'arts américain de Giverny, Maison des Métallos à Paris ...), notamment avec les metteurs en scène Nicolas Slawny de la Compagnie Brouill'arts et Richard Dubelski, la chorégraphe italienne Giovana Velardi, les musiciens Alexandre Tharaud, Eric Lesage, Christophe Monniot, Philippe Deschepper, Wilfried Wedling, Jean-François Ziegel ...*

*Philippe Cornus a été membre de l'ensemble Laborintus de 2003 à 2011 et est percussionniste du Trio Suo Tempore. IL se produit également au sein des ensembles de musique d'aujourd'hui comme Ars Nova, TM+ ou Court-Circuit, et est percussionniste de l'Orchestre de Besançon-Franche-Comté.*

*Titulaire du Certificat d'Aptitude, il développe une réflexion pédagogique sur l'enseignement de la percussion contemporaine : une pratique ouverte sur les musiques savantes et populaires liant l'écrit et l'oralité, le geste musical et le travail scénique. Il est actuellement Professeur de percussions au Conservatoire à Rayonnement Régional de Besançon (25). »<sup>14</sup> (Musiques en Vercors)*

### **II.3. Analyse comparative des réponses obtenues**

Il est intéressant de noter que la première personne que j'ai pu interroger a tout de suite pointé du doigt le terme « métissage » qui est, et cela m'est apparu grâce à Monsieur Nageotte, un terme qui peut prêter à confusion. C'est pourquoi je préfère maintenant parler de pratique musicale diversifiée, pouvant mener ou non, au processus de métissage à proprement parler. Les questions formulées telles que ci-dessus ont donc parfois été reformulées.

Concernant les modalités d'entretiens, deux ont été réalisés par entretien téléphonique (Messieurs Nageotte et Huby) et un par courriel (Monsieur Cornus).

---

<sup>14</sup> <https://www.musiques-en-vercors.fr/philippe-cornus-artiste-percussions>

### II.3.a. « Pour vous, qu'est-ce que le métissage musical ? »

Comme expliqué dans le paragraphe précédent, Nicolas Nageotte n'emploie pas ce mot, ou du moins pas dans un contexte général mais pour parler uniquement de ce qu'entendent par là Laplantine et Nous ; au sens d'un processus qui requiert des éléments d'esthétiques différentes et qui donne un objet final n'appartenant à aucun de ceux de base. Cette vision est en partie partagée par Régis Huby mais nous y reviendrons plus tard. Pour illustrer sa vision du métissage, Monsieur Nageotte prend l'exemple de la bossa nova, qui est une musique complètement métissée en ce qu'elle est constituée de l'harmonie du jazz et de la rythmique de la samba, créant ensemble un nouvel artefact. Par conséquent si l'on enseigne la bossa nova, il ne s'agit pas ici de l'enseignement d'une musique métissée.

L'idée prédominante dans le discours de Monsieur Nageotte est que le métissage est un processus que portent les personnes, impliquant qu'il n'est pas un objet persistant.

Philippe Cornus, quant à lui, définit simplement le métissage musical comme « [pouvant] être à la fois le mélange de pratiques et d'esthétiques », c'est-à-dire dans le sens premier où je l'entendais lorsque j'ai commencé à m'y intéresser. Ce terme était choisi au départ pour résumer l'idée, selon laquelle dans une pratique d'un art en particulier – le violon particulièrement étant mon instrument de spécialité – il est possible de s'ouvrir à différentes pratiques et visions sur un même outil qu'est l'instrument.

Régis Huby considère qu'il y a plusieurs formes dans ce que l'on peut entendre par métissage et explique parfaitement ce en quoi ce terme peut prêter à confusion.

Il considère tout d'abord une première forme de métissage, que l'on pourrait appeler *métissage galvaudé* ou *métissage carte-postale*, qui tiendrait du collage. Beaucoup de groupes et d'artistes ont créé et pratiqué le genre dit *world music*. Ce terme peut encore une fois prêter à confusion entre une musique du monde authentique qui serait collectée dans un cadre d'ethnomusicologie, et le nouveau genre de musique dont nous parlons ici. Le reproche fait à ce premier genre est le manque d'authenticité et souvent une récupération commerciale, galvaudée donc, prenant « *quelques caractéristiques ou thématiques [que l'] on passe à la moulinette d'autres musique* ».

En opposition à cela, le projet de Monsieur Huby était de garder une forme d'intégrité des musiques, et de trouver une manière de les faire coexister donnant un sens plein au terme *composition*. Il décrit ce mode de métissage comme étant issu de ce que l'on est, et mets un point d'honneur sur l'importance des rencontres humaines ou musicales. L'environnement dans lequel il a évolué a beaucoup imprégné son langage musical, y incorporant entre autres les musiques traditionnelles bretonnes. On pourrait qualifier cette forme de *métissage d'expérience culturelle*.

Le dernier point qui me semble ressortir du discours de Monsieur Huby est ce que l'on pourrait appeler *métissage éponge* pour reprendre l'expression de Monsieur Huby. C'est une façon de faire basée sur les choses assimilées au cours de la vie de musicien et qui reparaît dans l'esthétique globale du musicien sans pouvoir être discernable dans l'objet compositionnel fini. C'est la facette de ce processus qui se rapproche de la définition de Monsieur Nageotte (issue de celle de Laplantine et Nouss). Monsieur Huby l'exemplifie ainsi : le public qui écoute ses compositions lui font souvent remarquer des influences diverses comme notamment King Crimson qu'ils semblent déceler distinctement dans sa musique. Mais il désapprouve en expliquant qu'au moment de penser l'esthétique du groupe et lorsqu'il écrit la musique il ne pense absolument pas à faire une citation ou une référence à King Crimson ou autres.

C'est un métissage qui se fait à l'intérieur du musicien de manière quasiment inconsciente et qui se catalyse en lui, venant des esthétiques rencontrées et expérimentées durant la vie. C'est un processus omniprésent dans toutes les formes d'arts et qui est pluri-artistique par essence. Un bon exemple d'illustration est celui de compositeurs comme Debussy qui essaya de se rapprocher de l'esthétique des peintres impressionnistes afin de le faire transparaître dans la musique.

L'ensemble de ces réponses semble mettre en évidence l'importance de l'ouverture musicale afin de créer des artistes complets. Il faudrait arriver à créer un contexte de rencontre et d'expérimentation, un cadre propice à la curiosité et à l'exploration instrumentale.

II.3.b. « *Qu'est-ce que le métissage musical vous a apporté dans votre pratique personnelle ? Vous en servez-vous dans votre enseignement, et si oui, de quelle façon ?* »

A cette question, les trois personnes interrogées furent assez unanimes sur les apports d'une pratique musicale diversifiée dans leur pratique globale.

De manière générale, Monsieur Nageotte considère que l'apport de ces pratiques (en l'occurrence l'improvisation libre et les musiques orientales en particulier de Turquie) lui ont principalement apporté « *un rapport plus sain à l'instrument et un rapport beaucoup plus détendu physiquement et corporellement, parce que beaucoup moins tendu vers la réalisation d'une chose préétablie, beaucoup plus libre dans le geste instrumental. La liberté du geste et la recherche de l'exploration sonore.* ». Il présente cela comme une redécouverte de l'instrument comme pouvant être modelé, comme un outil, permettant de le transcender et d'en faire sortir quelque chose de nouveau et de plus libre.

Dans un second temps, il raconte comment ses recherches et rencontres lui ont permis de travailler sur l'oralité et la mémoire. Un problème auquel sont souvent confrontés les musiciens réside dans la mémorisation de mélodies ayant un placement rythmique auquel ils n'ont pas été habitués, même si ladite mélodie est en apparence plus simple sur le plan technique. Il nous explique qu'un musicien traditionnel en Turquie peut retenir plusieurs milliers de chansons, avec un type de mémorisation bien différent de celui auquel nous sommes habitués en classique. Il s'agit d'une mémoire *activable*, permettant notamment de transposer au dernier moment selon les besoins du moment. Ce travail sur la mémoire est selon Monsieur Nageotte complémentaire de son travail sur l'improvisation.

Le rythme, parfois extrêmement complexe, étant une part extrêmement importante des musiques qu'il a pratiquées semble lui avoir permis de surmonter cette difficulté que nous avons tous plus ou moins rencontrée. Le dernier point sur lequel Monsieur Nageotte s'est arrêté est l'intonation, grande difficulté pour tous les musiciens. Les musiques qu'il a pratiquées étant souvent non-tempérée, suivant d'autres règles de développement harmonique et d'intonation, il remarque que cela lui a été très utile dans sa pratique classique. C'est une idée que l'on rencontre souvent lorsque nous sommes mis face à une pièce de musique contemporaine

utilisant des modes non-tempérés : après avoir surmonté ces difficultés préliminaire, l'oreille du musicien en ressort plus affinée.

Monsieur Nageotte nous explique ensuite comment il utilise son expérience diversifiée en cours. Il commence souvent les cours avec un jeu d'imitation, sans support écrit, en dialogue avec l'élève, travaillant ainsi ce qu'il nomme *l'oralité immédiate*. C'est un exercice qui a l'intérêt d'être très modulable et adaptable pour correspondre à n'importe quel niveau instrumental, il nous explique d'ailleurs que cela peut se pratiquer dès le tout premier cours.

Un autre concept intégré à ses cours relève de ce qu'il nomme *la mémoire de transmission*. Il s'agit de créer un répertoire commun de chansons qu'apprennent tous les élèves de sa classe (par année). Ils apprennent tous les mêmes chansons, parfois différentes parties si la pièce se prête à la polyphonie, leurs permettant ensuite de jouer ensembles en dehors du cadre des cours ou lors de représentations plus formelles.

Le témoignage de Monsieur Cornus rejoint celui de Monsieur Nageotte. Il explique que les très nombreuses esthétiques qu'il a pratiqués lui ont permis d'acquérir tout d'abord une aisance instrumentale, mais également une oreille sensible ainsi qu'une ouverture d'esprit dans un deuxième temps.

Il intègre également l'expérience acquise à son enseignement. Il en a même fait une base principale de sa démarche pédagogique et a également développé une méthode d'apprentissage concernant certains aspects des instruments enseignés. Il évoque notamment l'importance de l'oralité, faisant écho à la pédagogie et l'avis de Monsieur Nageotte, ainsi que l'intérêt qu'apportent les *musiques extra-européennes* dans sa pratique et son enseignement. D'autres points sont également soulevés, tels que l'apprentissage des grilles de jazz, les pratiques bruitistes, et les musiques électroniques dans le cadre de la MAO. Son expérience lui a également permis de savoir comment travailler, non pas seulement avec des musiciens, mais également des gens de théâtre, de danse, ou encore de cinés-concerts.

Concernant Régis Huby, nous comprenons dans son discours que l'apport personnel principal de ses expérimentations et découvertes musicales fut une ouverture d'esprit. Cela lui a permis de développer une conscience profonde de ce qu'il souhaitait faire ou ne pas faire ainsi qu'une philosophie et une curiosité toujours cultivée. Alors qu'il était épris de passion pour le

jazz, il a cru sentir à un moment qu'il ne pourrait accéder à ce style : « *Je me disais, mais, en fait, le seul problème que j'ai, c'est que je ne suis pas américain et que je n'ai pas grandi là-bas et que même si j'aime cette musique, je ne joue pas comme ça.* ». Lui vient alors la réalisation que dans l'improvisation, on joue ce que l'on est, « *ce que l'on a dans les oreilles* ». Il semble avoir été très vite conscient que chaque ouverture expérimentée allait le nourrir dans sa condition de musicien, que « *toutes ces choses se métissent à travers le langage qu'[il] adopte* ». Monsieur Huby se sert consciemment de l'ouverture culturelle pour alimenter son propre langage musical et la recherche activement : « *Le fait de bouger montre qu'il y a d'autres pensées, d'autres chemins* ».

Dans son enseignement il tente d'inciter ses élèves à l'ouverture musicale, à prendre du recul. Notamment lorsqu'il nous raconte une master-class donnée à Cherbourg où il expliquait aux élèves présents que leur instrument n'est qu'un outil pour créer la musique qu'ils souhaitent produire : « *La musique, c'est d'avoir l'idée qu'on cherche les outils pour jouer la musique que l'on a envie de jouer* ». Il met également en exergue lors de ses cours l'idée essentielle du « pourquoi ? » et du « comment ? ». Il recommande de « *systématiquement interroger l'étudiant si on veut lui faire jouer une pièce, lui demander comment il veut la jouer cette pièce. Qu'est-ce qu'il entend ? [...] C'est-à-dire, qu'est-ce que tu choisis ?* ». Monsieur Huby intègre tout son bagage culturel d'une façon moins directe, visant plus le questionnement que l'apport d'un savoir concret à retenir. Cela passe notamment par la prise de conscience du choix de son instrument, de son timbre.

Il en ressort que tous sont d'accord au moins sur un point : le fait de cultiver des esthétiques plurielles est enrichissant tant sur le point personnel que sur celui de la transmission de savoir. Cela semble *a priori* apporter une plus grande aisance instrumentale, un recul permettant un plus grand calme et une meilleure compréhension, ainsi que de nombreux outils permettant l'épanouissement ; tout cela se retrouvant dans leur enseignement.

### II.3.c. « De quelle façon avez-vous été sensibilisé au métissage dans la musique ? »

Encore une fois, tous les artistes interrogés apportent sensiblement la même réponse à cette question, démontrant ainsi son intérêt confirmatoire.

Monsieur Nageotte y répond d'abord ainsi « *Alors, d'une manière générale, non, j'ai peu rencontré ça, je dois dire* ». Précisant ensuite : « *sauf dans mes dernières années au CNSM* ». Il parle ici de Jacques Di Donato, lui-même pratiquant des esthétiques musicales et des instruments variés. Il est notamment batteur, saxophoniste et jazzman. C'est grâce à cet homme que Monsieur Nageotte a pu avoir l'opportunité d'être sensibilisé au métissage musical. C'est cependant principalement par ses rencontres et à une curiosité cultivée qu'il s'est ouvert à ces esthétiques, de manière non-institutionnelle.

Monsieur Cornus, lui, ne répond pas directement à la question par une affirmation ou une infirmation, mais nous pouvons malgré tout en extraire une de son discours. Il nous dit : « *Tout d'abord par ma formation initiale d'une pratique populaire et mixte (jazz, rock, bal ...) avant le conservatoire. Des échanges au sein des réseaux underground parisiens... Et une longue pratique plus institutionnelle au sein d'ensembles à géométrie variable de musique d'aujourd'hui (TM+, Court-Circuit, Laborintus, Ars Nova...)* ». Encore une fois, il semble que cette ouverture importante dans le développement du musicien, fut instiguée chez lui plutôt par un élan personnel que par un environnement favorable au sein des établissements de formation.

Monsieur Huby, lui, est extrêmement direct dans sa réponse. Il nous dit « *Dans mon parcours d'étudiant, le cadre du conservatoire n'était absolument pas propice à la curiosité. Vraiment pas.* ». Encore une fois, ce fut donc par une initiative personnelle qu'il s'initia à l'ouverture. C'est par un ami qu'il découvrit notamment Grappelli et Lockwood qui furent une première pierre dans l'édifice. Il ajoute : « *Comme je n'[avais] pas le droit de le faire au conservatoire, je le [faisais] en cachette dans ma chambre.* ». Cela alla même jusqu'à être mal vu au sein de la classe de violon de son conservatoire, et ce sont des personnes extérieures qui l'ont entendu jouer et qui l'ont par la suite encouragé.

Il précise cependant que dans certains établissements, on sent maintenant un début de volonté d'ouverture à des pratiques diverses et cite notamment l'Ecole Supérieure de Musique Bourgogne-Franche-Comté où l'on trouve une classe de jazz et de musiques actuelles ainsi que divers ateliers axés sur l'ouverture. L'avis de Monsieur Régis Huby semble montrer une progression importante au niveau de l'accès à d'autres pratiques musicales que le classique. De nombreux établissements sont maintenant acteurs de cette dynamique, comme au conservatoire où Monsieur Nageotte enseigne, le Conservatoire du Grand Chalon (CRR). Nous sommes passés d'une époque où l'on devait pratiquer *en cachette dans sa chambre* les musiques autres que classiques lors de ses études à l'enseignement institutionnalisé de celles-ci au sein des plus grands conservatoires.

### II.3.d. « De quelle façon incluez-vous le métissage dans votre pratique artistique ? »

Les réponses collectées à cette question semblent indiquer une intégration systématique des esthétiques rencontrées à la pratique artistique des musiciens. Cette question apparaît *a posteriori* un peu maladroite. Il me semble, à l'issue de ces discussions, qu'il aurait été préférable de la formuler ainsi : « De quelle façon incluez-vous, ou non, les pratiques multiples que vous avez pratiquées ? ». Ainsi, l'idée de métissage serait sans doute ressortie des réponses sans avoir été induite par la question.

Cette préoccupation est, malgré tout, d'une importance relative. La grande majorité des interrogés n'ayant pas attendu ou eu besoin de cette question pour y répondre, finalement, tout au long de l'échange.

Monsieur Nageotte nous explique qu'il pratique « *des musiques improvisées, des musiques proches du jazz, et aussi des musiques que l'on pourrait appeler « métisses » mais qu'[il] n'enseigne pas* ». Il parle ici de l'improvisation libre et, notamment, des musiques orientales, en particulier de Turquie. Ces pratiques se « *métissent* » dans certains de ses projets notamment dans le cadre d'un groupe mêlant musique électronique, du slam américain, et de la musique orientale.

Bien qu'il ne nous donne pas d'exemple concret dans sa réponse, Monsieur Cornus précise que la pratique du métissage « *est systématique et complètement intégrée aujourd'hui dans [son] travail* ». Il s'agit pour lui d'un point central dans sa pratique et son enseignement.

Monsieur Huby partage également cette vision. Il nous donne profusion d'exemples de métissage dans les projets auquel il a participé ou qu'il a créé. Alliant parfois la musique de Rameau avec celle d'un sextet d'improvisateurs, ou la musique traditionnelle bretonne avec une esthétique expérimentale. L'autre idée qu'il développe est celle que le métissage apparaît également à son insu lorsqu'il compose, c'est ce que nous avons qualifié plus haut de *métissage éponge*.

Il semble donc que, lorsque l'on a pratiqué de multiples formes de son art, cela se retrouve dans la pratique globale de l'instrumentiste. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'une prolongation de ces pratiques d'une manière cloisonnée. Il semble qu'un processus de métissage apparaisse naturellement.

On peut émettre l'hypothèse selon laquelle ce métissage puisse même apparaître de manière inconsciente, et transparaître dans l'esthétique musicale d'un individu.

#### ***II.4. Bilan des entretiens***

Le métissage musical semble donc pouvoir prendre plusieurs formes et être bénéfique sur un nombre important de points dans la vie et le développement du musicien. Nous avons pu extraire trois formes de métissage à partir des entretiens : *le métissage carte-postale*, *le métissage d'expérience culturelle*, et *le métissage éponge*.

De ces formes, les plus intéressantes selon moi sont celles préservant une intégrité des esthétiques (« *métissage d'expérience culturelle* » et « *métissage éponge* »). Il est cependant nécessaire de relever que toutes ont la qualité de favoriser la création musicale. Cela fait écho

à la publication d'Adedeji<sup>15</sup>. Selon lui, le brassage culturel et notamment musical est l'un des facteurs déterminant dans l'évolution de la musique, en particulier pour l'émergence de nouveaux genres. Ainsi, connaître et pratiquer des codes musicaux divers permet de lutter contre une homogénéisation de la musique.

Nous avons pu constater que cette ouverture était également une grande source d'idées nouvelles concernant la pédagogie des enseignants.

Tout d'abord vient le constat de l'apport de cette ouverture sur leur pratique personnelle. Comme nous l'avons vu, tous les intervenants sont unanimes sur la question. L'une des raisons évoquées est l'aisance et la détente instrumentale ; c'est pourtant l'une des difficultés les plus répandues dans l'enseignement de la musique. Le développement d'une culture plus large pourrait être un bon outil pour y répondre. Il semble notamment que c'est par l'acquisition de nombreux repères, permettant une plus grande compréhension globale de la musique, que l'ouverture agit sur l'aisance instrumentale.

Campbell<sup>16</sup> avance qu'une éducation (musicale) culturellement diversifiée apportait de nombreux avantages. Cela permettrait de mieux préparer les étudiants à l'avenir professionnel musical, en particulier grâce au développement du questionnement sur le choix esthétique. De plus, cela favoriserait l'enrichissement de la palette interprétative et compositionnelle, ainsi qu'une meilleure aisance dans l'improvisation.

Dans un second temps, nous constatons qu'en plus d'enrichir personnellement les musiciens, cette ouverture profite également à leur pédagogie dans leur travail d'enseignant. Chacune des trois personnes interrogées incluent des éléments rencontrés dans leur expérience personnelle à leur enseignement. Cela permet ainsi d'aborder des formes de travail que l'on ne rencontre pas dans un enseignement traditionnel de la musique classique.

En effet, le travail sur l'oralité est quasiment absent lors d'études classiques en conservatoire, venant, entre autres, du fait que la musique classique est principalement basée sur l'écrit. Il est cependant nécessaire de travailler l'oralité et la mémoire lors de représentations, notamment en soliste. Cela suggère que l'approfondissement de l'oralité – par le biais de

---

<sup>15</sup> ADEDEJI, Wale, « Negotiating globalization through hybridization: Hip hop and the creation of cross-over culture in Nigerian popular music », *4th European Conference on African Studies (ECAS 4)*, 2011.

<sup>16</sup> CAMPBELL, Patricia Shehan, *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, 2005.

techniques comme celles utilisées par Monsieur Nageotte – peut être un bon outil. Qui plus est, l’oralité, nous dit Monsieur Nageotte, permet aussi d’appréhender d’une façon nouvelle les différents problèmes de rythme que l’on peut rencontrer lors de sa pratique instrumentale.

De manière générale, il est maintenant possible de reconnaître que les apports d’une ouverture musicale sont nombreux et bénéficient en premier lieu aux élèves, mais également au professeur.

### **III. Expérimentations**

#### ***III.1. Expérimentations personnelles***

L’ouverture musicale fut toujours pour moi un grand sujet d’intérêt. J’ai eu l’occasion d’expérimenter un certain nombre d’instruments et de pratiques différentes, chacune m’ayant apporté une plus vaste compréhension globale de ce que je voulais inclure dans ma pratique personnelle.

J’ai étudié pendant plusieurs années les instruments à clavier, notamment le piano par lequel j’ai débuté dans le but de compléter ma pratique instrumentale qui n’était alors que mélodique. J’ai par la suite commencé le clavecin ainsi que l’orgue, au Conservatoire à Rayonnement Régional de La Rochelle. J’ai à cette occasion eu l’opportunité de découvrir l’harmonisation au clavier ainsi que la basse continue. Pour l’examen final de mon D.N.O.P. (Diplôme National d’Orientation Professionnelle de Musique), j’avais choisi de mettre en avant cette pratique en écrivant une version ornementée pour violon d’une sonate en Do Majeur de Georg Philipp Telemann. La partie de dessus était réalisée par une collègue violoniste, en version ornementée, que j’accompagnais avec une réalisation harmonique au clavecin.

Durant cette période, mon professeur d'orgue et de clavecin avait ouvert une classe de musique ancienne dont je faisais partie, principalement au violon, étant débutant au clavier. J'y appris les bases de la musique ornementée et de la musique ancienne, qui fut pour moi libérateur au niveau du geste instrumental pour ces musiques.

Lorsque j'étais à la fin du collège et durant mon lycée, j'ai également été membre d'un groupe musical de reconstitution historique. Le but de l'association était de participer à divers événements de reconstitution historique, concernant l'époque Louis XV et Napoléon Premier, dans toute la France et dans les pays alentour. La formation que nous avions était celle utilisée dans le cadre militaire de l'époque afin notamment de donner les ordres sur le champ de bataille. Cela m'a permis d'une part de découvrir la pratique d'un instrument à vent et du tambour, mais aussi d'explorer la dimension orale que Monsieur Nageotte appelait dans son entretien « *la mémoire activable* ». En effet, nous avions un répertoire oral de diverses marches, chansons, ou sonneries, qu'il fallait pouvoir « *activer* » de notre mémoire en temps voulu. Bien des années après, il m'est presque étonnant de constater que la majorité de ce répertoire n'a pas disparu de ma mémoire.

J'ai également eu l'occasion d'expérimenter les musiques actuelles de façon plus sporadique. J'ai notamment eu l'occasion de travailler avec un compositeur grec, Trifon Koutsourelis. Il s'agissait d'un projet chorégraphique hip-hop nommé « *3000 and some...* » et porté par Sophie Bulbulyan. Il s'agissait au départ d'une représentation dansée accompagnée de musique électronique, mais Koutsourelis a profité d'être à La Rochelle pour l'arranger pour quatuor à cordes, en plus de la partie électronique. Cette expérience au Centre Chorégraphique National de La Rochelle fut particulièrement enrichissante, en ce qu'il fallait réussir à joindre musique électronique, danse, et ensemble à cordes.

J'ai également toujours cultivé un intérêt pour l'enseignement. A l'âge de 19 ans, j'ai pu intégrer l'École de Musique du Bassin de Marennes en tant que professeur de violon, en contrat de travail à durée indéterminée. Depuis, j'ai toujours essayé d'apporter dans mes cours les différents outils techniques et pédagogiques que j'ai pu rencontrer dans mes diverses pratiques instrumentales. Mais ce qui m'intéressait plus particulièrement était de développer une approche spécialement étudiée pour chaque élève, ou du moins pour chaque *type d'élève*.

Selon moi, si l'on souhaite véritablement prendre en compte la singularité de l'élève, savoir utiliser les bons outils s'avère essentiel. J'en déduis la proposition suivante : avoir un panel le plus large possible d'outils spécifiques est nécessaire, voire crucial, pour répondre au mieux à la situation présente. C'est ainsi que sur la base de mes expériences, j'ai cherché à développer une « méthode générale » permettant une flexibilité pédagogique.

### ***III.2. Expérimentations pédagogiques***

#### *III.2.a. L'oralité*

Lorsque j'ai commencé à donner cours, il m'a assez vite semblé que l'oralité pouvait être d'une grande aide dans certaines situations. Ce fut notamment le cas face à des élèves très jeunes et ayant beaucoup de difficultés à lire les notes et les rythmes. Il m'est arrivé d'avoir des élèves qui n'étaient pas encore à l'aise avec le langage écrit à l'école, et pour qui l'apprentissage d'un autre langage écrit – musical cette fois – s'avérait être une charge trop lourde. Il m'a donc fallu développer des moyens de transmettre et d'enseigner la musique sans exploiter trop, voire complètement, les supports écrits.

L'un des cas où j'ai le plus été confronté à cette situation de nécessité de l'oralité fut lorsque j'ai accepté de donner cours à une élève adulte et malvoyante que nous nommerons Marie<sup>17</sup>. Comme beaucoup de malvoyants qui souhaitent faire de la musique classique, on lui conseilla de faire du piano lorsqu'elle était jeune, mais j'appris que son souhait de départ était de faire du violon. Or, on ne lui en avait jamais donné l'opportunité, pour des raisons qu'elle ne m'a pas détaillé.

L'un des outils les plus utilisés au commencement de l'apprentissage de la posture du violon est le visuel. Il amène cependant avec lui un certain nombre de problèmes, tels que la focalisation du regard sur les doigts ou les cordes, empêchant notamment de lire en même temps la partition. Dans le cas de Marie, il a fallu trouver un moyen de vérifier sa posture, en particulier en dehors des cours. S'ensuivit la mise en place d'une réflexion profonde sur les sensations et le développement d'une *mémoire gestuelle*.

---

<sup>17</sup> Le prénom a été modifié à fin d'anonymat.

L'apprentissage sans le support du visuel m'est alors apparu comme plus long et plus minutieux, mais bien plus solide. Par exemple, lorsque l'élève s'est habitué à contrôler visuellement que son archet est bien parallèle au chevalet, il se trouve désemparé lorsqu'il doit jouer un morceau rapide ou beaucoup plus technique. On observe alors souvent une dégradation de ce qui était soutenu par le contrôle visuel au profit de la lecture de la partition, ou de la concentration visuelle sur un autre point de la posture. Avec un apprentissage par la sensation, on ancre de manière plus profonde la posture. En retour, cela réduit le risque qu'elle se dégrade lorsque l'élève est mis en difficulté par un autre facteur.

Marie étant malvoyante, le déchiffrage des partitions était également un problème prenant une ampleur inhabituelle. Elle avait une sorte de loupe très grossissante qui lui permettait de lire seule la partition, mais par petits fragments, qu'il lui fallait mémoriser, et par la suite « coller » bout à bout. Je me suis servi d'un principe proche de celui de Monsieur Nageotte, en nous exposant les jeux d'imitation qu'il pratique en début de cours. Lorsqu'une difficulté apparut comme un obstacle dans la réalisation instrumentale, et n'ayant pas le support écrit à disposition, cet outil s'imposa comme la solution. Il est intéressant de réaliser que parfois, dans un cadre général, le blocage vient en réalité du support écrit pouvant impressionner l'élève. C'est pourquoi j'ai par la suite exporté ce jeu d'imitation fragmentaire pour surpasser certaines difficultés techniques. L'imitation est souvent plus facilement appréhendable comme un jeu, notamment chez les jeunes élèves.

Le travail en imitation et l'oralité sont de manière générale de bons outils concernant le développement du phrasé. Se détacher de la partition m'est alors apparu comme apportant beaucoup au travail de la musicalité. C'est d'ailleurs l'une des principales raisons invoquées lors des études en conservatoire, où l'on doit jouer la plupart des pièces travaillées par cœur. Mais, pour reprendre l'exemple de Marie, jouer par cœur n'était pas suffisant au développement de la musicalité ou du phrasé. Il est parfois nécessaire, mais n'est pas une solution unique face à ce problème. C'est un outil, et comme tout outil il s'agit de savoir comment l'utiliser à bon escient. Le travail sans partition peut débloquent dans certains cas une difficulté de musicalité, en ce qu'il donne une perspective plus grande que la lecture note à note, ou mesure par mesure. Dans un cadre où l'élève n'est pas en mesure de jouer l'ensemble d'un morceau par cœur, et même si cela n'est pas la finalité (comme en musique de chambre), il peut être intéressant de travailler certains passages de la sorte.

### III.2.b. Les sources musicales

Il me semble fondamental de comprendre d'où vient la musique que l'on joue. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai pratiqué diverses esthétiques, comme la reconstitution historique, la pratique du continuo, ou encore la musique ancienne. Par comprendre, j'entends l'écoute des sources mais plus encore leur pratique. La musique « classique » dans son sens large<sup>18</sup>, ainsi qu'une grande majorité de la production artistique quelle qu'elle soit procède de l'assimilation d'éléments culturels variés. Il apparaît alors intéressant de comprendre et d'être capable de relever d'où viennent ces éléments.

Le but principal ici est de donner des clefs pour la compréhension d'un langage musical parfois ardu. Dans des structures d'enseignements ne disposant pas de cours d'histoire de la musique, il est nécessaire selon moi d'en introduire les bases en cours. Prenons l'exemple d'une pièce de Bach, la Courante de la Partita n°1. Pour l'interpréter de la façon la plus cohérente possible, il est utile de savoir qu'il s'agit tout d'abord d'une danse, de connaître ses temps forts et faibles et que le Double qui la suit, comme tous les doubles, est une variation rythmique ou mélodique du même thème. Il en va de même pour l'ensemble du répertoire, s'il possède les clefs d'écoute, cela ne peut qu'aider l'élève.

Selon moi, il est plus formateur pour l'élève de comprendre le contexte général dans lequel s'inscrit la musique qu'il souhaite jouer. Cela faisant écho à la méthode de Monsieur Huby qui disait que l'un des aspects les plus importants en musique « *c'est d'avoir l'idée qu'on cherche les outils pour jouer la musique que l'on a envie de jouer* ». Comme nous l'avons vu, il incite également ses étudiants à se poser la question du « *comment ?* ». Si l'on évolue dans un milieu complètement flou et sans repère, il me semble qu'il ne soit pas possible de faire un choix. Pour avoir l'opportunité de choisir, il faut connaître les bases, pouvant mener parfois à des volontés artistiques très différentes de ce que la « tradition stylistique » conseillerait. Ce choix se ferait alors de façon éclairée.

Il y a donc une volonté d'éclaircissement stylistique, ou temporel, auquel j'essaie d'ajouter un contexte géographique. En effet, il me semble très formateur de faire pratiquer des morceaux, parfois très simples, mais véritablement traditionnels. Cela présente plusieurs

---

<sup>18</sup> Afin d'éviter l'emploi du terme « *musique savante* », que je déplore.

intérêts pédagogiques. D'abord pour le travail des intonations, mais aussi de figures mélodiques très rares dans la musique « classique ». A cela s'ajoute un travail rythmique complémentaire, apporté par la pratique de l'oralité. Si l'élève « familiarise son oreille » à différents genres de musique, lorsqu'il rencontrera un compositeur faisant référence à un mode de jeu Klezmer par exemple, la contextualisation sera beaucoup plus rapide et la restitution plus convaincante.

Un point sur lequel je propose parfois une découverte – ou ouverture – à mes élèves est l'ornementation. Il s'agit cependant d'un point qui nécessite un certain niveau préalable. La pratique de l'ornementation, allant souvent de pair avec des conseils de coups d'archet ou d'interprétation de la musique baroque, rejoint d'une certaine manière la connaissance de la musique traditionnelle d'autres pays. Il s'agit d'un mode de jeu particulier, avec des règles qui diffèrent parfois de ce à quoi l'on est habitué lors des premières années d'étude du violon.

Il est cependant nécessaire de toujours garder une certaine prudence envers soi-même en tant que professeur, afin de ne pas dépasser le cadre de ses propres acquis. Il serait fâcheux de surestimer ses propres connaissances dans un domaine et de donner une idée fautive de la musique que l'on souhaite présenter à l'élève. C'est pourquoi une introspection sur l'état de ses connaissances me semble personnellement primordial en tant qu'enseignant.

### *III.2.c. L'harmonie*

Une des difficultés souvent rencontrées dans l'apprentissage des instruments monodiques – en particulier du violon – se trouve dans l'harmonie, ou la polyphonie de manière générale.

En effet, dans le cadre d'une pratique solitaire du violon, en amateur ou en cours particulier<sup>19</sup>, l'élève peut très facilement passer à côté de la dimension harmonique de la musique. Ce pan de l'étude musicale peut parfois être mis de côté, alors qu'il y joue un rôle majeur. C'est donc toujours dans cette volonté d'ouverture qu'il me semble nécessaire d'introduire et de sensibiliser à l'harmonie.

---

<sup>19</sup> i.e., hors d'une structure type conservatoire ou école de musique.

Le travail en groupe est un élément à ne surtout pas négliger dans l'apprentissage instrumental. En effet, c'est là que se cristallise une part importante des éléments appris en cours. C'est la raison pour laquelle mon approche de la pédagogie cherche à encourager et enrichir la curiosité, l'initiative et la créativité, mais également le fait de jouer ensemble. Nous avons pu constater lors des entretiens que les trois artistes interrogées pratiquent la musique en groupe, cela permettant notamment le métissage. Sans atteindre l'issue du processus de métissage – pouvant être complexe au début de l'apprentissage – le fait de réunir des élèves pour jouer ensemble permet déjà de faire émerger de nouvelles dynamiques, et le développement d'une oreille polyphonique.

Lorsque j'ai commencé à enseigner en tant que professeur particulier à domicile, il m'est vite apparu qu'une des plus grandes limites de ce mode de fonctionnement est la grande difficulté d'arriver à créer un moment de « concert » dans son sens premier. Il reste cependant possible de le développer, ainsi que l'oreille harmonique, par différents exercices ou « jeux » en cours, comme le dialogue en imitation ou le jeu en duo avec l'élève. Il est à noter que l'apprentissage par le jeu (ou amusement) permet selon Knobel<sup>20</sup> une assimilation plus facile des concepts généraux et en particulier concernant la musique. Lorsque j'ai pu intégrer une école de musique en tant qu'enseignant, l'une de mes priorités fut de constituer plusieurs groupes de musique de chambre. Cette pratique, généralement vue comme gratifiante, présente l'avantage de pouvoir être initiée très tôt dans l'apprentissage de la musique.

### ***III.3. Conclusion***

La diversité des esthétiques que j'ai rencontrées et vécues dans mon parcours musical ont eues, à mon sens, un effet bénéfique notable sur ma pratique personnelle et pédagogique. D'abord, au niveau personnel afin d'enrichir mon bagage musical. Pratiquer diverses esthétiques musicales apporte un nombre accru de clefs de compréhension ainsi qu'un sentiment de compétence. Savoir que sa compréhension de la musique ne vient pas *d'un seul*

---

<sup>20</sup> KNOBEL, Michele, LANKSHEAR, Colin, « Remix: The art and craft of endless hybridization », *Journal of adolescent & adult literacy*, vol. 52, n° 1, Wiley Online Library, 2008, pp. 22-33.

domaine de spécialité améliore l'estime de soi musicale, facteur majeur dans la prédiction de la créativité musicale selon Auh<sup>21</sup>.

Il s'agit de devenir polyvalent, afin de pouvoir réagir en intelligence avec un projet ou une pièce utilisant des langages parfois éloignés de la musique habituellement pratiquée. Nous pourrions parler d'une certaine « agilité » intellectuelle, permettant le dialogue avec une part plus large de l'horizon musical.

D'autre part, comme évoqué dans les entretiens, il semble une fois de plus que cet enrichissement culturel, ainsi que la diversification des pratiques, s'avèrent bénéfiques non seulement à l'artiste, mais également à l'enseignant et ses élèves. (MM : unifier professeur vs enseignant, élève vs apprenant). En effet, il apparaît que toutes les esthétiques pratiquées portent en elles des outils pédagogiques que l'on peut en extraire/dont on peut s'inspirer. Ayant toutes une spécificité particulière, on peut exporter un mode de fonctionnement, un type d'approche, une vision de la musique, par la suite applicable en cours. Chacun de ces outils venant apporter à la pratique musicale de l'élève, pour surmonter des obstacles d'une façon détournée. Il s'agit de se rapprocher d'une forme de pédagogie interculturelle.

---

<sup>21</sup> AUH, Myung-Sook, *Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students*, Case Western Reserve University, 1995.

## Conclusion

Le point de départ de notre réflexion était donc d'étudier les potentiels apports d'une pratique musicale diversifiée. A la suite de notre réflexion il semble important de remettre en ordre les différentes réponses obtenues des diverses sources consultées.

Pour commencer, un examen des sources académiques nous a permis de poser les bases de l'essence du métissage, et par la suite de l'intérêt de celui-ci pour le développement de tout un chacun.

Le métissage est omniprésent dans la musique, en tout lieu et en tout temps. Il en découle l'observation suivante : on ne peut entrevoir l'évolution et le développement des musiques sans métissage. Le métissage est donc un moteur de l'évolution des pratiques musicales et du développement des différents genres musicaux. En partant de ce constat, la question suivante s'est imposée : si le métissage a été aussi fondamental au développement des pratiques musicales. Il semble alors qu'introduire l'ouverture qui en découle dans la pédagogie musicale serait d'autant plus bénéfique au développement du musicien.

Des différentes sources académiques que nous avons examinées, il ressort que l'ouverture est bénéfique à tout musicien. Peu importe son orientation et ses aspirations, tout musicien peut bénéficier des apports d'une plus grande ouverture. C'est d'autant plus le cas pour les étudiants en musique classique chez qui développer l'ouverture présente de nombreux bénéfices. L'ouverture influe en particulier sur des points clefs de la compétence musicale : une plus grande sensibilité esthétique, une oreille musicale plus fine, et finalement, une meilleure capacité d'interprétation.

Lors des entretiens que j'ai menés, les prémices de ma réflexion ont été confirmées comme étant pertinentes et avérées. Ces discussions m'ont également permis d'approfondir le sujet du métissage et de la pratique musicale diversifiée. Un point crucial est que chacun des intervenants, bien que ne se connaissant pas et ayant eu des parcours artistiques très différents, se rejoignent sur la finalité de leurs propos. L'ouverture apporte une aisance instrumentale, un épanouissement, et une grande faculté d'adaptation.

Ces entretiens font écho à mes propres expériences et expérimentations. Personnellement, le fait d'avoir pu rencontrer un large panel esthétique, tant dans l'écoute que la pratique, m'a indéniablement permis de développer mon identité musicale. L'importance de l'ouverture est pour moi un aspect essentiel dans le développement de ma pédagogie, basée sur la construction d'une méthode, et articulée autant que possible autour de la notion de flexibilité.

Chacun tire un enseignement ou des méthodes différentes de l'ouverture. Concernant l'ouverture musicale et le métissage, une idée majeure s'en dégage : qu'importe le langage pratiqué, ou la méthode, ils apporteront toujours à la pratique musicale et sa pédagogie.



## Bibliographie

Adedeji, Wale, « Negotiating globalization through hybridization: Hip hop and the creation of cross-over culture in Nigerian popular music », dans , 4th European Conference on African Studies (ECAS 4), 2011.

Auh, Myung-Sook, *Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students*, Case Western Reserve University, 1995.

Campbell, Patricia Shehan, *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, 2005.

Guillot, Gérald, « Enseigner la musique de l'Autre: la notion d'«expertise» musicale en contexte interculturel », *La formation des enseignants en musique*, 2011, p. 161.

Knobel, Michele, Lankshear, Colin, « Remix: The art and craft of endless hybridization », *Journal of adolescent & adult literacy*, vol. 52, n° 1, Wiley Online Library, 2008, pp. 22-33.

LAPLANTINE, François, NOUSS, Alexis : *Le Métissage*, Paris, Ed. Téraèdre, 2016

Martí Pérez, Josep, « Hybridization and Its Meanings in the Catalan Musical Tradition », Citeseer, 2002.

Perrault, Charles, *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde les arts et les sciences*, Jean Baptiste Coignard, 1964.

Smith, Keri E. Iyall, « Indigenous in Itself to Indigenous for itself », *Public Sociologies Reader*, Rowman & Littlefield Pub Incorporated, 2006, p. 157.

Thomas, Karen S., Silvia, Paul J., Nusbaum, Emily C., *et al.*, « Openness to experience and auditory discrimination ability in music: An investment approach », *Psychology of Music*, vol. 44, n° 4, Sage Publications Sage UK: London, England, 2016, pp. 792-801.

West, Chad, « Motivating music students: A review of the literature », *Update: Applications of research in music education*, vol. 31, n° 2, SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA, 2013, pp. 11-19.