

La transmission musicale traditionnelle en contexte arabe oriental face à la partition et à l'archive sonore

Nidaa Abou Mrad, Bouchra Béchéalany

► **To cite this version:**

Nidaa Abou Mrad, Bouchra Béchéalany. La transmission musicale traditionnelle en contexte arabe oriental face à la partition et à l'archive sonore. Revue des Traditions Musicales des Mondes Arabe et Méditerranéen, Editions de l'Université Antonine, 2010, Un siècle d'enregistrements, matériaux pour l'étude et la transmission (1), pp.25-42. <<http://www.upa.edu.lb/editions-de-l-ua/periodiques/revue-des-traditions-musicales-des-mondes-arabe-et-mediterraneen-rtmmam.html>>. <hal-01230961>

HAL Id: hal-01230961

<https://hal-confremo.archives-ouvertes.fr/hal-01230961>

Submitted on 19 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La transmission musicale traditionnelle en contexte arabe oriental face à la partition et à l'archive sonore

Nidaa ABOU MRAD* et Bouchra BÉCHÉALANY**

La transmission traditionnelle de la musique d'art arabe du Proche-Orient repose sur l'acquisition par l'audition d'un corpus canonique et sur l'initiation de maître à disciple. L'interférence de la modernité sur ce champ incite à l'emploi de nouvelles médiations, notamment, l'enregistrement sonore et la partition, et induit des mutations acculturatives occidentalises au double niveau de l'énonciation musicale (système et syntaxe) et de la pédagogie. C'est sous ces auspices que l'institution de l'école de musique fait son entrée au premier tiers du XX^e siècle dans les grandes villes du Proche-Orient, conférant une place de choix à la notation musicale dans l'enseignement, tandis que l'écoute des enregistrements devient une procédure utile à l'autodidaxie. Cet article propose une approche de la relation dialectique s'instaurant ainsi entre l'initiation musicale traditionnelle et la médiation moderne de la partition et de l'écoute des archives sonores (variablement intégrée à la perspective TICE - Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement), cette lecture étant réalisée du double point de vue disciplinaire de la musicologie générale des traditions et des sciences de l'éducation musicale.

1- L'initiation musicale traditionnelle aurale

La description ici proposée de la transmission traditionnelle opère une relecture didactique du processus initiatique.

* Professeur de musicologie, directeur de l'Institut Supérieur de Musique - Université Antonine (Liban).

** Docteur en musicologie, directrice du Département d'Éducation Musicale de l'Institut Supérieur de Musique - Université Antonine (Liban).

1-1- La tradition en tant qu'herméneutique

Une relation complexe à la fois synergique et dialectique est tissée entre les notions de tradition et de patrimoine en contexte musical. Ces notions sont confondues lorsque la tradition est envisagée en tant que véhicule reproductif d'un corpus d'énoncés. L'affinement de cette lecture permet cependant de distinguer deux acceptions de la tradition : (1) tradition coutumière, artisanale, répétitive, répliquative, mimétique ou répétitive versus (2) tradition sapientielle, artistique, initiatique, herméneutique, créative ou haute tradition (During, 1994, p. 33 et 63-64). Tandis qu'une tradition répliquative opère par clonage du corpus transmis, celui-ci sert de modèle à son propre renouvellement (endogène) au sein d'une haute tradition. Cette acception dialectique, ontologique et créative de la tradition se conçoit en rupture avec sa conception statique¹. La tradition, en effet, transmet le devoir d'interpréter et de transmettre (Picard, 2001, p. 231). Elle se constitue en tant qu'herméneutique² des modèles pour lesquels elle assume, en même temps, le rôle de vecteur. Le recours à la tripartition sémiologique de Jean Molino (1975) nous permet d'affiner cette description :

1. au niveau neutre (immanent) : la tradition est approchée en tant que contenu, corpus, répertoire, et analysée dans ses structures immanentes ;
2. au niveau poïétique (production) : elle est envisagée en tant que paradigme transcendantal d'énonciation originale et/ou de reformulation, procédant, pour celle-ci, de la variation interprétative et, pour celle-là, de l'élaboration d'énoncés homogènes par rapport au répertoire canonique et s'y intégrant ;
3. au niveau esthétique (réception) : la tradition est envisagée en tant que transmission de maître à disciple d'un répertoire canonique et d'un savoir interpréter doté d'une compétence énonciative agréée et régulée.

En somme, l'étude de la tradition/contenu concerne la musicologie analytique, l'approche de la tradition/paradigme procède d'une musicologie modélisatrice contextualisée, tandis que l'analyse de la tradition/transmission relève du champ des sciences de l'éducation.

Le phénomène consistant en la transmission d'un corpus traditionnel n'est certes pas difficile à étudier dans son caractère didactique, presque mécanique, s'agissant, notamment, d'imprégnation et/ou d'imitation/mémorisation. En revanche, le phénomène de transmission d'un savoir interpréter et créer corrélatif au contenu est bien plus complexe à appréhender. Il est à l'origine d'une interrogation légitime à laquelle Jean During (1994a) a tenté de répondre en l'intitulant : *Quelque chose se passe : le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Cependant, cette interrogation, à la fois sur le mystère de l'initiation (ce qui se passe, en tant qu'événement mystérieux ontologiquement transformant) et sur le substrat explicite de la transmission

¹ « La tradition ne se borne pas, en effet, à la conservation ni à la transmission des acquis antérieurs : elle intègre, au cours de l'histoire, des existants nouveaux en les adaptant à des existants anciens. Sa nature n'est pas seulement pédagogique ni purement idéologique : elle apparaît aussi comme dialectique et ontologique » (Pépin, 2005).

² Le son, « symbole inachevé », est toujours un « indice » qui se donne à entendre mais reste à découvrir (Langer, 1954, p. 388). « Le son musical se distingue du son tout court par sa capacité à multiplier ces indices précisément. Il n'est, pour ainsi dire, jamais simple signal et tire son sens de l'attention (subjective) qu'on lui porte » (Lortat-Jacob, 2006)

(ce qui se passe, en tant que contenu) est restée jusqu'à ce jour cantonnée au cadre disciplinaire de la musicologie générale des traditions. Elle n'a pas donné lieu à une investigation approfondie du point de vue des sciences de l'éducation.

1-2- L'initiation

Le questionnement relatif à « ce qui se passe » concerne en priorité la procédure transmissive. Il s'agit d'une initiation au sens anthropologique, à savoir : « l'ensemble des cérémonies par lesquelles on était admis à la connaissance de certains "mystères" » (Bastide, 2005). « L'apprentissage musical était avant tout une imprégnation et une éducation orale, un rapport personnel de maître à élève où l'aspirant chanteur passait de *muṭrib* [chanteur profane] à *muṭrib*, de *munšid* [chantre religieux] à *munšid*, comme le *murīd* [impétrant] *šīfī* va chercher son *igāza* [licence] de *šayḥ* [maître] en *šayḥ* » (Lagrange, 1994, p. 107). Aussi Frédéric Lagrange (1999) compare-t-il le processus de formation des chanteurs à son homologue dans le cadre de la poésie. Il prend pour modèle le récit de l'initiation d'un grand poète (arabophone d'origine persane) du IX^e siècle : le jeune Abū Nuwās se met sous la tutelle du poète al-Ḥalaf afin d'obtenir son consentement pour l'exercice de la poésie ; celui-ci lui commande de retenir mille poèmes ; l'impétrant disparaît, puis revient réciter les vers mémorisés à son maître qui le somme cependant de les oublier. Abū Nuwās se retire à cet effet dans un monastère. À son retour, al-Ḥalaf lui accorde son agrément (Miṣrī, 1975, p. 50). L'appréhension du caractère dialectique de cette initiation triphasée renvoie au rôle éducatif de l'appropriation dynamique des paradigmes sous-jacents de tout corpus proposé en tant que modèle :

- La phase I (constructive) est celle de la mémorisation par voie auditive, reposant sur l'étude - par imitation, répétition et mémorisation (*talqīn*) - d'un grand nombre d'énoncés d'un répertoire canonique transmis (ou seulement indiqué, comme dans l'exemple précité) par le maître.
- La phase II (déconstructive) est celle de l'herméneutique (*ta'wīl*) du répertoire mémorisé en quête de ses matrices, permettant ainsi le dépassement de la littéralité des énoncés vers l'intégration des normes systémiques et syntaxiques³ et l'incorporation tacite des paradigmes du répertoire appris.
- La phase III (créative) est celle de la réalisation, c'est-à-dire d'une interprétation pertinente et efficace des énoncés traditionnels mémorisés et de la production d'énoncés nouveaux - et/ou de variantes des énoncés antécédents - par fructification (*taḥmīr*) des facultés acquises et des matrices incorporées.

Cette schématisation diachronique de l'initiation rejoint la typologie synchronique des changements introduits par la performance à l'égard des modèles, formulée en contexte iranien par Jean During (1994, p. 83) : (1) imprégnation/répétition (reproduction fidèle du modèle) ; (2) interprétation du modèle (changement dans le même) ; (3) création (changement en profondeur).

³ « Le *radif* [répertoire canonique de la tradition musicale classique iranienne] enseigne la syntaxe musicale. Même si l'on connaît bien les mots, cela n'est pas suffisant ; même si l'on apprend par cœur le dictionnaire ce n'est pas suffisant, il faut connaître la syntaxe de la langue. Or c'est cela que le *radif* enseigne également » (Darius Safvate, conf. en Sorbonne, non publiée, Paris, Mai 1988, cité par Jean During, 2010, p. 269).

De même, cette dialectique est extrapolable à la configuration de la *waṣla*, macrostructure de la performance musicale de l'école égyptienne de 'Abduh al-Ḥamūlī (1843-1901), consistant en un parcours obligé axé sur un macromode et se déroulant en trois phases différenciées en fonction du genre, de la métrique et de la dialectique précomposition/improvisation (Abou Mrad, 2004, p. 204-208) : (1) pré-compositions instrumentales (*dūlāb*, *bašraf*, *samā'ī*) et vocales (*muwašṣaḥ*) en métrique mesurée ; (2) cantillations instrumentales (*taqṣīm*) et vocales (sur poème vernaculaire *mawwāl* ou classique *qaṣīda*), consistant en l'improvisation non-mesurée d'énoncés modélisés sur des formules-types micromodales et sur la métrique verbale ; (3) formes mixtes en métrique mesurée (*dawr* et cantillation de la *qaṣīda* sur la *waḥda*) comportant une alternance responsoriale d'énoncés improvisés et de phrases (répons) précomposées.

1-3- La notion de répertoire-modèle

Si la tradition/contenu constitue un objet d'investigation effectif, au niveau neutre, pour les approches musicologiques analytiques, et potentiel, au niveau esthétique, pour les sciences de l'éducation, ces dernières, en revanche, auraient *a priori* une prédilection particulière pour la tradition/transmission⁴. Aussi s'agit-il bien d'une herméneutique du sens caché au sein de la tradition/contenu, révélé à l'initié par l'acte à caractère esthétique de la tradition/transmission, objectivé par la tradition/paradigme et exprimé en tant qu'élément observable au niveau poétique. Il reste que cette herméneutique constitue un champ d'investigation pour des approches plus affinées relevant de la linguistique. Élie During (1994, p. 416) propose à cet effet une réflexion récapitulative sur le sens dans le cadre de la tradition musicale iranienne en employant la notion structuraliste de « signifiant flottant »⁵ et en reprenant à Gilles Deleuze (1969) l'expression de la « case vide » assumant les deux dimensions du signifiant et du signifié. Il articule les deux séries, comme point de convergence : « La "case vide" circule donc idéellement dans la structure, qui ne cherche jamais qu'à rendre compte négativement, ou de manière apophatique, de la donation de sens dans les deux séries (signifiante : propositions musicales, et signifiée : *ḥālāt*, affects ou représentations). La "case vide" est en effet par essence non-localisable et indéterminée, en quoi elle ne peut être réduite à un concept ».

La notion fluctuante de « répertoire-modèle »⁶ participe précisément à ce caractère à la fois déterminant et indéterminable de la « case vide ». Il ne s'agit pas d'un corpus d'œuvres⁷, mais du modèle (inductible) de tout ensemble d'énoncés appartenant à une tradition donnée, en même temps que corpus exemplificateur (mais

⁴ Cette prédilection supposée reste cependant potentielle, étant donné que les sciences de l'éducation ont été pensées dans le contexte de masse de l'enseignement scolaire démocratique, très loin des pratiques traditionnelles initiatiques

⁵ Défaut dans la série signifiée qui correspond à un excès dans la série signifiante, notion forgée par Claude Lévi-Strauss, 1950, *Introduction à Sociologie et Anthropologie de M. Mauss*.

⁶ C'est le cas du *radif* pour la musique persane, tel qu'il est décrit par Jean During (1991 et 2010).

⁷ « Le *radif* est plus qu'une « œuvre » parce qu'il constitue une norme esthétique et technique, mais moins qu'une « œuvre » parce que son destin est de subir des transformations, d'être recréée à chaque performance avec un taux variable d'imprévisibilité [...] le *radif* est précisément ce type de « texte » qui reste toujours ouvert à une herméneutique susceptible d'en activer ou réinitialiser le sens » (During, 2010, p. 252).

non exclusif) pour les paradigmes de cette tradition. Ainsi sommes-nous en droit d'y voir un répertoire de cases vides circulantes, en quelque sorte le « répertoire vide » de cette tradition, s'agissant d'une entité aporétique donatrice de sens.

1-4- Médiation aurale

La tradition musicale artistique arabe, tout comme son homologue persane, repose dans sa transmission sur un enseignement oral/aural⁸ (de bouche et/ou d'instrument à oreille⁹) pour l'acquisition du répertoire-modèle et sur une pédagogie de type initiatique pour l'assimilation des facultés interprétatives et créatives inhérentes à la tradition. Cette auralité est polymorphe. Aussi pouvons-nous distinguer trois types ou modes d'audition extrinsèque chez l'impétrant :

- mode aural 1 (MA₁) : audition d'énoncés musicaux performés dans divers cadres, ouvrant la voie à une mémorisation informelle (hors protocole précis), notamment, par imprégnation, celle-ci étant consciemment et volontairement assumée, en contexte d'apprentissage explicite, contrairement à celle, passive, inconsciente et involontaire, marquant les situations sociales de l'apprentissage implicite (Meulemans, 1998) ;
- mode aural 2 (MA₂) : écoute attentive des énoncés musicaux performés par le maître, en vue de leur reproduction immédiate et de leur mémorisation à long terme ;
- mode aural 3 (MA₃) : écoute attentive de la parole du maître.

Cette audition est non-interactive, pour MA₁, et interactive (en situation d'apprentissage), pour MA₂ et MA₃. Elle est souvent renforcée par la perception visuelle, donnant accès à des données gestuelles instrumentales et/ou corporelles permettant de modéliser (de manière imperceptible) le geste musical.

À ces trois modes aurales extrinsèques se rajoute un mode aural intrinsèque (MAI) du point de vue de l'apprenant consistant dans la perception par celui-ci de ses propres performances musicales, donnant lieu à un *feedback* (auto)didactique.

1-4-1- Modes aurales de la première phase initiatique

La phase I (constructive/mémorisation) s'étend sur les premières années de l'apprentissage (sa durée dépendant des facultés et compétences techniques et mnésiques de l'apprenant) et intègre les trois modes aurales extrinsèques : MA₁ permet l'imprégnation de la mémoire par des énoncés musicaux de tout niveau de complexité et de différentes sources, donnant lieu à une acculturation cumulative à long terme ; MA₂ concerne les énoncés performés et enseignés par le maître (selon un plan progressif quant à la complexité systémique et syntaxique¹⁰) ; l'attention de

⁸ Oral vient du latin *oris* signifiant bouche, parole, tandis que aural vient du latin *auris*, signifiant oreille, terme employé en anglais, francisé par Marcel Détiéne (1981, p.51) et adapté à la perspective musicologique par Lothaire Mabru (1997) (Molino, 2007, p. 485). « C'est ainsi que toute musique se prête à un feuilletage d'interprétations [...] d'autant plus fourni qu'il met en oeuvre des textes qui échappent à la puissance de l'écriture » (Lortat-Jacob, 2006).

⁹ « C'est l'instrument de musique, comme une sorte de prolongement de soi, qui délivre le message sonore en direction de l'oreille de celui qui désire se l'approprier » (Leuchter, 2002, p. 6).

¹⁰ Cette gradation va des formules micromodales (à segment formulaire minimal unique) et oligomicro-modales (composées d'un tout petit nombre de segments micromodaux) aux séquences macromodales complexes, en passant par des phrases minimodales élaborées (Abou Mrad, 2009).

l'apprenant est fortement sollicitée en vertu de la double obligation de répétition immédiate à l'identique des exemples fournis et de réitération en solitaire dans les jours qui suivent, aboutissant à leur enregistrement définitif¹¹ ; MA₃ s'attache aux directives orales du maître et se cantonne aux explications techniques accompagnant les énoncés musicaux MA₂.

1-4-2- Modes aurales de la deuxième phase initiatique

Étant déconstructive, la phase II fait appel au MA₃ pour fournir les contre-directives nécessaires à la relativisation de la littéralité des énoncés mémorisés et à l'engagement de la procédure herméneutique sur le double plan verbal et ontologique. De même en est-il pour le recours au MA₂, lequel fournit une multitude d'énoncés équivalents et alternatifs (selon la perspective paradigmatique) aux énoncés précédemment mémorisés, permettant de relativiser les figures littérales - ainsi diversifiées en tant que variantes commutatives - et d'appréhender leurs paradigmes implicites.

1-4-3- Modes aurales de la troisième phase initiatique

La phase III (créative/réalisation) débute avec la transformation de l'apprenant en musiquant compétent, capable de compléter son apprentissage *ad vitam*, d'une manière autonome (autodidaxie), donc en recourant au MA₁ (indépendant du maître) et au *feedback* inhérent au mode aural intrinsèque.

Cette initiation confère les compétences permettant de varier à loisir l'habillage des énoncés¹², d'intercaler de nouvelles formules se situant à des niveaux variables de synonymie par rapport à des énoncés originaires¹³ et de produire de nouvelles formulations de style cantillatoire mélismatique (*taqsīm*), en référence normative et d'exemplification au répertoire-modèle.

1-5- Marginalité du médium scriptural en initiation traditionnelle

Les rares exemples de notation musicale de l'histoire arabe et persane antérieure au XX^e siècle, restent l'apanage de théoriciens¹⁴ soucieux d'intégrer des illustrations

¹¹ « Le don d'imitation n'implique pas seulement une excellente mémoire, mais aussi une faculté d'attention, une concentration aiguisées, afin de saisir au vol les mélismes et les ornements les plus compliqués, les nuances rythmiques et métriques, les accentuations les plus subtiles. Cette aptitude, différente de l'approche rationnelle et analytique du type du solfège, est, avec la connaissance formelle du *radif* et l'habileté technique, un des critères de la maîtrise de la musique traditionnelle » (During, 2010, p. 268).

¹² Improvisation monomodulaire selon le lexique de Bernard Lortat-Jacob (1987, p. 49-59).

¹³ Improvisation plurimodulaire de type *lego* (Lortat-Jacob, p. 58).

¹⁴ C'est le cas d'al-Kindī au IX^e siècle, auteur d'un système de notation en tablature d'un exercice pour le 'ūd et de Šafiy a-d-Dīn al-Urmawī au XIII^e siècle, auteur d'un système de notation de type alphabétique et numérique, reprise par les théoriciens dits systématistes et développé, à partir du XVI^e au XVIII^e siècle, pour conserver les compositions musicales ottomanes, et ce, avant l'emploi du système neumatique Humparsun (adaptation du système neumatique byzantin à la tradition ecclésiastique arménienne et à la tradition artistique ottomane) au XIX^e siècle (Wright, 1978, Abou Mrad, 2006, Feldman, 1996). Les musiciens arabes de la même époque ne recourent pas à ce système pour noter leur musique. La seule méthode employée par les musicographes arabes dits praticiens du XV^e au XVII^e siècle est en effet celle de l'énoncé écrit de la succession des notes constitutives des mélodies-types des modes formulaires (avec pondération temporelle de certaines notes), que le musicologue libanais Miḥā'īl Maššāqah (1800-1888) développe pleinement à l'époque de la Nahḍa (Maššāqah, 1840-1899, Abou Mrad, 2007).

musicales à leurs exposés. Le choix de l'auralité en tant que médium traditionnel exclusif semble en effet reposer sur trois mobiles distincts :

- 1) la notation graphique ne permet pas de rendre compte correctement de certaines données systémiques propres aux traditions de l'Orient, comme la typologie affinée et spécifique des intervalles ou la variabilité en temps réel de ces mêmes intervalles (attraction et autres idiosyncrasies) et de la métricité (rythmes ovoïdes et autres rhizomes) ;
- 2) l'écriture est incapable de transmettre une perception de la hiérarchie entre les données musicales constitutives des énoncés, ce qui rend la notation détaillée impraticable car illisible à cet égard¹⁵ ; quant à la transcription simplifiée, étant insuffisante à figurer les idiomes motiviques¹⁶ et les virtualités de l'ornementation, elle transmet une formulation vectorielle fortement appauvrie ;
- 3) la variabilité intrinsèque des énoncés musicaux traditionnels se trouve en porte-à-faux avec la fixité inhérente à la notation graphique¹⁷.

En somme, étant d'ordre apophasique et global, la perception du geste musical reste ici rebelle à toute inscription graphique rationnelle, fût-elle d'ordre iconique, symbolique ou indiciel.

1-6- L'initiation triphasée à l'aune du triangle pédagogique

Si l'initiation traditionnelle constitue un sujet de prédilection pour l'ethnologie, elle semble en revanche peu intéresser les sciences de l'éducation, la majorité des études dédiées se situant dans une perspective documentaire¹⁸, plutôt que de proposer une réflexion permettant à terme l'intégration de ce processus aux postures éducatives institutionnelles¹⁹. Ce paradoxe s'explique historiquement par la connotation archaïsante attachée à la notion de tradition au regard d'une discipline éducationnelle marquée jusqu'à une époque non lointaine par un éthos moderniste conquérant. Celui-ci est non seulement réfractaire à l'ésotérisme du phénomène initiatique, mais - sachant que la pédagogie moderne s'est construite au XX^e siècle en réaction à l'enseignement magistral dit traditionnel, incriminé dans les crises de l'éducation de masse dans les pays démocratiques - cela a probablement induit une cécité temporaire et partielle de cette discipline à l'égard de tout phénomène portant le label « tradition », y inclus les processus formateurs à base initiatique et herméneutique.

Cet antagonisme idéologique est dépassé à la présente époque, marquée par l'éthos postmoderne²⁰. Témoin en est le modèle de compréhension pédagogique

¹⁵ « L'étude du *radif* repose sur l'oralité. Loin d'être une déficience du système musical, l'absence d'écriture est la condition de la transmission vivante et précise du répertoire, car l'écriture (à moins de devenir illisible) ne rend pas compte de tous les détails de l'exécution, mais seulement des grandes lignes » (During, 2010, p. 267).

¹⁶ Jean During (2010, p. 185) décrit celles-ci en termes de figures, clichés, modules, morphèmes.

¹⁷ À moins que celle-ci ne soit intégrée à une présentation de type paradigmatique révélant différentes variantes du même énoncé noté, ce qui n'est pratiquement jamais le cas des notations prescriptives didactiques.

¹⁸ Par exemple : les études anthropologiques de la composante éducative du phénomène de l'initiation traditionnelle enfantine dans des pays africains subsahariens (Ngoma, 1981, Mellott, 1981).

¹⁹ Les projets s'inscrivant dans la logique de l'ethnoéducation en Colombie visent à sauvegarder la diversité ethnique (Jackson, 1995) et non pas à intégrer les données traditionnelles dans le courant éducatif général.

²⁰ « Si [...] on considère objectivement la part de l'auralité, de l'imitation, de la pédagogie de maître à disciple et du conservatisme dans la transmission de la musique classique occidentale, on ne voit guère en quoi celle-ci serait d'une autre essence que ses équivalents persan, turc ou indien » (During, 2010, p. 10).

formulé par Jean Houssaye, lequel permet d'intégrer d'une manière cohérente l'ensemble des processus visés. Ce modèle présente en effet l'acte pédagogique comme un espace configuré entre les trois sommets d'un triangle : l'enseignant E, l'apprenant A, le savoir S. « Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts » (Houssaye, 2002, p. 15). Cela amène à définir les trois principaux processus pédagogiques par leur situation sur les trois axes de ce triangle pédagogique : (1) Enseigner, (2) Former, (3) Apprendre, étant liés respectivement aux axes : enseignant ↔ savoir, enseignant ↔ apprenant, apprenant ↔ savoir²¹. Aussi Jean Houssaye (2002, p. 22-23) situe-t-il la pédagogie traditionnelle magistrale (présentation impositive et structurée du savoir, exigeant une assimilation et une restitution contrôlées et fidèles de ce savoir) sur l'axe Enseigner, les pédagogies non-directives (donnant une place centrale au conseil) sur l'axe Former et l'Éducation nouvelle (autodidaxie) sur l'axe Apprendre.

L'application ici proposée de cette triangulation pédagogique aux trois phases de l'initiation traditionnelle musicale consiste à situer (figure 1) : (1) sur l'axe Enseigner, la phase I (constructive), celle de la mémorisation - alternativement informelle (imprégnation volontaire - MA₁) et organisée (MA₂ et MA₃) - du corpus canonique enseigné par le maître ; (2) sur l'axe Former, la phase II (déconstructive), celle de l'Herméneutique régulée par le maître (MA₂ et MA₃) et menant à la relativisation par l'apprenant (de la littéralité) des énoncés mémorisés, en quête de l'intégration (de l'esprit) des modèles sous-jacents ; (3) sur l'axe Apprendre, la phase III (créative), celle de la Réalisation, parallèlement au renforcement du savoir autodidacte (acquis en première phase auprès du maître, accessible désormais directement grâce au MA₁ et régulé par le biais du MAI) et des compétences transversales (acquises en deuxième phase à l'incitation du maître, à présent développées en autonomie).

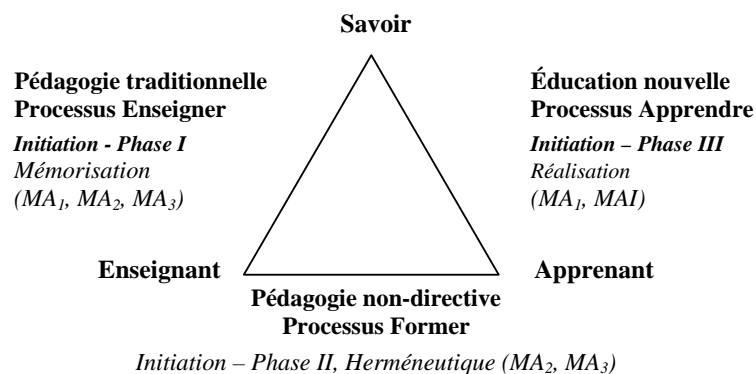


Figure 1 : Initiation triphasée et triangle pédagogique

²¹ « Dans "enseigner", le professeur s'absorbe tout entier dans son savoir, si bien que les élèves ont l'impression de ne pas y être conviés [...]. Dans "former", professeurs et élèves sont si bien ensemble que leur relation leur suffit à justifier le fait d'être là. Dans "apprendre", l'autodidaxie est devenue permanente, tant et si bien que l'enseignant se voit refuser toute place et toute raison d'être » (Houssaye, 2002, p. 16).

De cette mise en résonance de la triangulation pédagogique avec le triphasage initiatique surgit un constat fondamental : la tradition initiatique constitue une mise en synthèse totalisante, intégrative et successive des principales postures éducatives décrites par les sciences de l'éducation²². À l'inverse, le choix en exclusivité de l'une de ces postures apparaît comme une fragmentation régressive du processus pédagogique primordial.

2- Intromission de la modernité

La Nahḍa [Renaissance] (1798-1939) du Levant et d'Égypte consiste en un projet polymorphe de relance/réforme de tous les secteurs culturels, induit par la prise de conscience de la stagnation sociétale de l'Orient par rapport à l'Occident. Ce mouvement emprunte dans le domaine de la musique des voies différenciées selon le choix du paradigme esthétique du renouvellement et modulées par les substrats de la médiatisation (scripturale et technologique) de celui-ci, avec des conséquences significatives du point de vue éducatif.

2-1- Modèles de situation culturelle

De la confrontation entre le patrimoine et l'aspiration au renouvellement dans un secteur culturel donné surgissent trois attitudes : (1) conservatisme fixiste, (2) renouvellement selon les normes héritées, (3) renouvellement moderniste en rupture avec ces normes (Hourani, 1962). L'articulation des acteurs et des dynamiques impliqués dans cette situation culturelle est modélisée dans cet article, à l'instar de son homologue pédagogique, sous forme d'un espace configuré entre les trois sommets d'un triangle (figure 2) : le legs L, la créativité C, le producteur P. Ainsi tout choix culturel s'appuie-t-il ici sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et la marginalisation du troisième. Cela amène à définir trois processus par leur situation sur les trois axes du triangle culturel : (1) Conservation fixiste par tradition répliquative, (2) Renouvellement endogène par tradition herméneutique, (3) Renouvellement moderniste, étant liés respectivement aux axes : legs ↔ producteur, legs ↔ créativité, producteur ↔ créativité.

Cette situation fait que les attitudes/processus sont appariés deux à deux au regard des critères suivants : (1) tandis que la référence normative de la tradition, toutes acceptions confondues, est objective et transcendante, celle de la modernité est subjective et immanente, centrée sur le goût individuel et le rationalisme ; (2) alors que la tradition herméneutique partage avec la modernité l'aspiration au renouvellement, la tradition répliquative est fixiste, strictement conservatrice ; (3) pendant que l'approche de tout legs est littérale pour la tradition répliquative et la modernité, elle est stratifiée et axée sur la quête de sens dans le cadre de l'acception herméneutique de la tradition (During, 1994b).

²² Pourtant les sciences de l'éducation sont, en raison de leurs choix et fonctions originaires, étrangères aux aspects électifs de la posture initiatique : « L'ordre choisi dans cette succession opère un tri efficace parmi les apprenants qui, d'eux-mêmes persévèrent ou abandonnent. Il ne s'agit pas de « tirer » tout le monde, comme certains systèmes éducatifs prétendent le faire » (François Madurell, 16 janvier 2011, com. pers.).

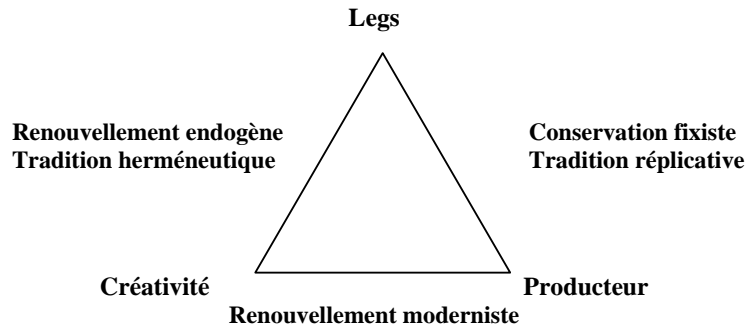


Figure 2 : Triangle culturel

L'introduction d'un deuxième pôle patrimonial entraîne une duplication symétrique (par rapport à l'axe CP) du triangle culturel initial et donne lieu à un losange interculturel (figure 3), accueillant des attitudes traditionnelles (herméneutique versus réplivative) redoublées en fonction des cadres autochtone versus allochtone, en plus d'une attitude moderniste commune (axe horizontal) et d'une attitude transversale (axe vertical) de métissage interculturel.

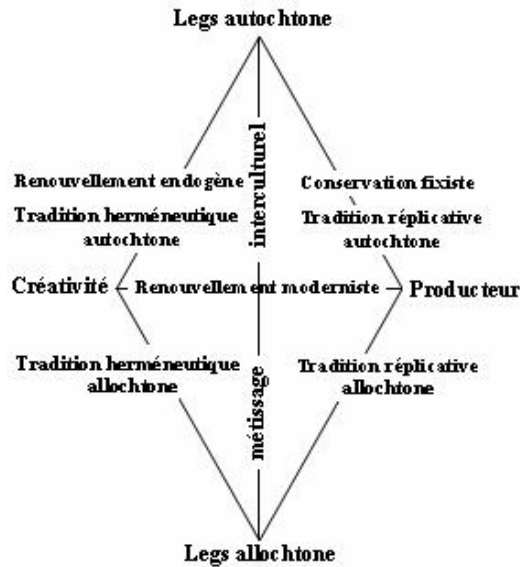


Figure 3 : Losange interculturel

De fait, la première phase de la Nahḍa est marquée par l'engagement des élites arabes dans un processus de réforme/renouvellement endogène, reposant sur l'assise traditionnelle herméneutique, en rupture avec l'attitude conservatrice des milieux traditionnels fixistes (Hourani, 1962). Dès la fin de la Grande Guerre, c'est le discours de renouvellement moderniste qui a le vent en poupe, mais il se traduit

de facto par un recours systématique au métissage interculturel avec l'Occident, plutôt que de donner lieu à des productions modernes selon une logique endogène. Aussi cette double mutation se traduit-elle sur le champ musical arabe par l'essor d'une idéologie darwiniste culturelle, à visée acculturative (Lagrange, 1996, p. 143), consistant à vouloir appliquer aux musiques autochtones les normes esthétiques, systémiques et syntaxiques musicales occidentales, supposées caractériser le point d'aboutissement universel²³ de l'évolution des musiques du monde. Ce métissage est cependant réalisé entre des systèmes profondément divergents aux trois niveaux sémiologiques (tableau 1), de telle sorte que ses résultats présentent un faible taux de cohésion interne (Abou Mrad, 2010, p. 12-15).

Tableau 1 : Principales divergences entre tradition musicale artistique arabe orientale et musique classique européenne

Paramètre	Énoncés autochtones	Énoncés allochtones
Niveau neutre		
Texture	monodique, mâtinée d'hétérophonie formulaire	polyphonique
Modèles de la composante mélodique	modalité privilégiant l'ossature zalzalienne (combinant secondes majeures et moyennes/neutres) et assujettie à des formules-types neumatiques linéaires/horizontales	tonalité, privilégiant l'ossature diatonique (combinant secondes majeures et mineures) et assujettie à des profils d'enchaînements (harmoniques) verticaux
Modèles de la composante temporelle	métrique verbale cantillatoire	métrique gestuelle périodique
Niveau poïétique		
Performance musicale à l'aune de la créativité	herméneutique créative (référence transcendante)	littéraliste fixiste (compositeur versus interprète, référence immanente)
Niveau esthétique		
Perception musicale	inféodée à une norme esthétique objective et transcendante, de caractère divin (l'auditeur pris par l'extase du <i>ṭarab</i> s'exclame : « Allāh ! »)	se référant à la norme esthétique subjective et immanente du goût individuel

Les mutations syncrétistes de la production musicale arabe opèrent en synergie avec l'incorporation de supports transmissifs allochtones, partition et enregistrement sonore, catalysant à la fois les transformations systémiques et les évolutions des processus pédagogiques autochtones.

2-2- Développement du médium scriptural

Au dernier tiers du XIX^e siècle, les musiciens ottomans adoptent et adaptent le système occidental de notation sur portée pour remplacer le système neumatique Ham-parsum dans la diffusion des compositions instrumentales canoniques rassemblées

²³ « Le critère de progrès d'une nation réside dans son adaptation au changement et dans la transformation de la musique. Il faut réunir les hautes pensées et les sentiments les plus fins de la nation, les broder avec les dernières règles de la musique. Seule cette démarche permettra à notre musique nationale d'évoluer et de prendre sa place dans la musique universelle », discours de Mustafa Kemal Atatürk devant l'Assemblée nationale turque en 1934, cité par Ahmed Kudsi Erguner (1990, p. 48).

au sein du recueil *Sazenda* (Hāšem, 1889). À la charnière des deux siècles, le *qānūniste* et compositeur égyptien Qaṣṭandī Manassā (1866-vers 1940)²⁴, suivi en cela par un nombre restreint d'instrumentistes levantins et égyptiens, étudie ce système, en vue d'acquiescer un choix de pièces ottomanes et d'établir un aide-mémoire utile à la performance des précompositions arabes. Ces mêmes musiciens s'engagent alors dans la voie de l'enseignement à l'occidentale et fondent, en dehors des cadres corporatistes traditionnels, trois écoles de musique²⁵ au Caire et y adoptent la partition comme outil alternatif (mais non exclusif) de transmission du patrimoine, notamment à partir de « méthodes » écrites et publiées²⁶.

Ce n'est qu'après la Grande Guerre que la partition se répand en tant que source prescriptive et/ou aide-mémoire pour interpréter les compositions modernistes autochtones²⁷. Aussi cette infiltration scripturale va-t-elle de pair avec la réduction à son strict minimum de la marge de variabilité de l'énonciation musicale au sein de la performance, l'interprète devenant le réalisateur d'un point de vue technique d'une œuvre conçue dans ses moindres détails par un compositeur accaparant la faculté de créer. C'est précisément cette acception fixiste de l'œuvre musicale écrite qui préside à l'enseignement musical dans les institutions académiques, centré sur l'apprentissage technique répliatif d'un corpus, réalisé au détriment du développement des facultés interprétatives et créatives.

²⁴ Qaṣṭandī Rizq (1936, p. 141-142) écrit que Qaṣṭandī Manassā a appris l'usage de la notation musicale européenne auprès d'Antoine Juin, maître de musique au sérail du khédive Ismaël et qu'il en usa, avant l'âge de vingt-deux ans (1888) pour graver (lithographier) plusieurs compositions de son époque et certaines de ses œuvres, afin de les diffuser à moyenne échelle (deux mille exemplaires du *dawr* « Ṭhak 'alā l-yōm bi-sinīn », rapidement épuisées).

²⁵ « En 1907, le jeune *'ūdiste* Mansūr 'Awaḍ (1880-1954) et le violoniste Sāmī al-Šawwā (1889-1965) fondent leur école dans le quartier de Ḍāhīr, enseignant, outre le répertoire courant, la notation occidentale et un minimum de connaissances *théoriques* sur les modes et les cycles. [...] C'est à Iskandar Salfūn (1881-1934), ce franc-tireur de la musicologie, que l'on doit la première revue musicale arabe et la seconde école à se former au Caire. Libanais né au Caire, il enseigna vers 1913-1914 au "Club Oriental de Musique" puis quitta son emploi de fonctionnaire au ministère des travaux publics pour fonder une école de musique qu'il intitula "*Rawdat al-Balābīl*" (le Jardin des Rossignols), ainsi qu'une revue du même nom dont le premier numéro parut en novembre 1920 [...] Des amateurs appartenant à l'aristocratie se regroupent en novembre 1913 au sein d'un "*Nādī al-mūsīqā al-šarqī*" (Club oriental de musique), dont la nature de l'enseignement n'est pas précisément connue. On compte parmi eux le *qānūngī* Mustafā Bey Ridā (1884-1952), le spécialiste des *muwaššahāt* Hasan Anwar (ultérieurement Bey) et le *'awwād* et compositeur Safar Bey 'Alī (1884-1962) [...] En 1918, le club reçoit un soutien officiel du roi Fu'ād et en 1922, le Club se transforme en "*Ma'had al-mūsīqā al-ahlī*" (Institut National de Musique) ou "*Ma'had al-mūsīqā al-šarqī*" (Institut Oriental de Musique) » (Lagrange, 1994, p. 186-188). Voir également Rizq (1936, p. 144).

²⁶ Tandis que la notation à l'occidentale est absente de la première méthode d'enseignement du *'ūd*, publiée avant-guerre en 1903 par Muḥammad Ḍākir Bek (1903), elle est cependant prônée par cet auteur, dès 1895 (p. 47-48), pour l'apprentissage du répertoire vocal (arabe) et instrumental (ottoman) et pour la préservation du patrimoine musical égyptien, en comparaison avec les musiques occidentale et ottomane. Cette écriture prescriptive constitue en revanche la charpente des méthodes de didactique instrumentale de l'après-guerre, notamment, la première méthode d'enseignement du violon arabe, publiée par Samī Chawa (1920).

²⁷ « Il s'agit de compositions *sur partitions*, notées non pas par le compositeur lui-même [Kāmil al-Ḥula'ī], mais par des professionnels qu'il remercie : un "Monsieur Jean l'Italien", un "Monsieur Pastorino l'Italien" et enfin Mahmūd Kattāb. Ces personnages étaient en fait des chefs d'orchestres liés à certaines troupes ou à certains théâtres : Mahmūd Kattāb, fils de l'ancien *šayḥ* de la guilde des musiciens et formé par des professeurs italiens à l'école de musique du palais de 'Abdīn, était attaché à la troupe de Munīra al-Mahdiyya, tandis que Pastorino était employé par le théâtre Majestic. Leur rôle dans les arrangements et l'occidentalisation des compositions fut sans doute capital » (Lagrange, 1994, p. 178).

2-3- *Essor de l'enregistrement sonore*

L'enregistrement musical commercial sur disque 78 tours fait son entrée au Proche-Orient en 1903, avec l'installation des premières firmes discographiques européennes au Caire. La ligne éditoriale locale est centrée sur la tradition artistique égyptienne profane. Les maîtres enregistrent ainsi des séquences relevant des trois phases de la *waṣla*, précompositions, cantillations et formes mixtes responsoriales, en employant les schémas improvisatifs traditionnels requis et pérennisent ainsi cet art, avant le déferlement acculturatif de l'entre-deux-guerres. Cependant, le format du disque (durée d'une face plafonnée à quatre minutes) et la situation technique du studio d'enregistrement, en imposant des contraintes inédites aux musiciens traditionnels, induisent des transformations adaptatives progressives, notamment, en terme de standardisation de la durée de la séquence enregistrée et de son imperceptible fixation *de facto* en tant qu'œuvre achevée et diffusée comme telle (Lagrange, 1994, p. 133-267). « Si l'avant-guerre est une période d'acclimatation où le disque tente de faire entrer la *waṣla* sur un support manifestement inadéquat, l'après-guerre marque l'apparition d'une production musicale pensée en fonction du 78 tours [...] L'improvisation, qui par définition se situe hors du temps, ne pouvait garder sa place sur le disque. Le disque d'avant-guerre est un condensé de réalisation[s], le disque d'après-guerre, une œuvre fermée²⁸ ne contenant que des virtualités de développements. Dans le cadre d'une musique qui était à l'aube du siècle largement non écrite, le disque fut paradoxalement une chance inestimable de conservation et une condamnation à mort » (Lagrange, 1996, p. 102-103). Ce média constitue également un vecteur de diffusion auprès des musiciens autochtones et de leur public (classe moyenne) de musiques allochtones où prédomine le système harmonique tonal, favorisant ainsi les mutations systémiques acculturatives de la production autochtone ultérieure.

Au total, le disque, tout comme la partition, apparaît comme un facteur de fossilisation de la production musicale s'inscrivant dans la tradition artistique de la *Nahḍa*, en accélérant sa régression du protocole herméneutique/créatif vers son homologue répliatif (autodidaxique non herméneutique), au moment où elle se trouve confrontée à la vivacité des modèles musicaux occidentaux, dont la production est diffusée par le biais du même support, celui-ci étant relayé plus récemment par la radio, le cinéma, la télévision et la toile électronique.

3- Synthèse postmoderne

Les écoles de musique du Proche-Orient, on l'a vu, du fait même de leur constitution sur le modèle européen magistral traditionnel, s'appuient en matière de transmission musicale autochtone sur la partition et n'ont généralement pas recours au médium de l'enregistrement sonore. Pourtant et dès les années 1920, le disque constitue, pour les chanteurs professionnels et amateurs, un outil privilégié facilitant l'apprentissage autodidacte de compositions de tous types. De même en est-il

²⁸ Aux yeux aussi bien des musicologues comparatistes de l'école de Berlin, présents en 1932 au Congrès de musique arabe du Caire et superviseurs idéologiques des enregistrements réalisés dans ce cadre (Racy, 1991-1992) que de la plupart des musicographes arabes du XX^e siècle.

pour la diffusion récente des archives 78 tours de l'école de la Nahḍa²⁹ - par le biais de l'édition de compilations CD, puis via le format mp3 et les forums de discussion sur la Toile (Rayess, 2010) – qui semble dénoter un intérêt croissant pour la tradition chez les mélomanes et susciter des demandes informelles d'apprentissage hors des sentiers battus académiques.

Or, si le premier tiers du XX^e siècle, certes, voit décliner au Proche-Orient la pratique de la tradition initiatique et aurale, il est en revanche marqué par la naissance des méthodes dites « actives »³⁰ dans l'enseignement musical européen. Celles-ci, en privilégiant l'approche aurale³¹, renouent à terme avec la pratique musicale traditionnelle occidentale antérieure à 1750, dans laquelle la partition ne constitue qu'un aide-mémoire traité sans le moindre respect, ni du contenu, ni du support (Chailley, 1967)³². Ainsi en est-il de la méthode instrumentale Suzuki (1973) qui rejoint, dès 1945, le concept des méthodes dites « actives » : pendant les premières années, l'étude du violon se fait par audition et par imitation³³.

²⁹ Les travaux musicologiques (Racy (1976, 1977), Lagrange (1994), Abou Mrad (2002)) encadrent la publication numérisée d'archives des maîtres de la Nahḍa : Poché et Moussali (1987), Lagrange (1993-2001). Certaines émissions radiophoniques (notamment, Ṣawt el-'Arab (Le Caire), Radio Orient (Paris)) contribuent à la diffusion de ces archives.

³⁰ Entre 1903 et 1910, Émile Jaques-Dalcroze (1958) donne des démonstrations de sa Méthode de Gymnastique rythmique. En 1925, Zoltan Kodaly (1976) décide de promouvoir l'éducation musicale active par l'apprentissage du chant aux enfants, tandis que Carl Orff (1967) fonde une école de gymnastique rythmique et de danse classique et formule les principes de l'Orff-Schulwerk ; en 1933, cet auteur conçoit pour les élèves un orchestre où dominent les petites percussions. En 1937, Maurice Chevais (1937) lance sa méthode d'éducation de la voix et de l'oreille de l'enfant ; cet auteur considère que la tâche principale dans l'éducation est centrée sur la sensibilité, l'imagination et la créativité. En 1970, Maurice Martenot (1970) introduit sa méthode d'éducation musicale, en travaillant séparément le rythme et l'intonation ; l'écoute intérieure se trouve à la base de l'apprentissage musical et précède le geste et le visuel. Pour Edgar Willems (1970), l'oreille doit être préparée avant l'accès au solfège et au jeu instrumental.

³¹ « N'a-t-on jamais remarqué à quel point l'apprentissage de la lecture restait encore dominant dans les premières années des études musicales ? C'est alors l'œil qui précède l'oreille, l'image qui précède le son, le concept qui précède la perception et c'est souvent l'œil, l'image, le concept qui, au bout du compte, remplacent l'oreille, le son, la perception » (Joubert, 1988, p. 97). « Comment, pour l'apprenti instrumentiste qui lit sa partition, ne pas en déduire que l'écrit est à la base de toute production sonore et que finalement la musique "sort de la partition" ? Est-ce le signe qui est né du son, ou est-ce le son qui naît du signe ? » (Leuchter, 2000, p. 15). « La partition n'est pas l'œuvre musicale » (Nattiez, 1987, p. 97-121).

³² Certes, plusieurs compositeurs romantiques (de Beethoven à Liszt) sont connus pour avoir pratiqué l'improvisation au clavier, cela n'empêche cependant pas de considérer le respect scrupuleux de la partition comme un trait distinctif de la pratique de la musique savante occidentale, telle qu'elle est enseignée dans les conservatoires et autres institutions académiques européennes reconnues, hormis les classes de musique ancienne, de jazz, de flamenco et de diverses traditions musicales.

³³ « La fixation de l'interprétation par l'enregistrement a eu en Occident pour conséquence une crispation sur la perfection technique, une compétition féroce entre les interprètes, et la formation en série d'exécutants infaillibles mais dépourvus de toute autonomie ou créativité. Les institutions ont vite pris acte de cette évolution et ont privilégié des formations et des formateurs qui ont produit en série des interprètes techniciens de haut niveau mais purs exécutants, au sens propre, de la partition. Les sujets qui éprouvaient un besoin irrésistible d'improviser fuyaient ces filières ou se gardaient d'improviser en public. Ils optaient souvent pour des pratiques plus adaptées à leurs aspirations (jazz, rock, par exemple). Toutefois, certains instruments ont conservé une tradition d'improvisation (orgue). Un revirement s'est opéré récemment pour deux raisons : (1) économiques : les robots musiciens trouvent de plus en plus difficilement des débouchés professionnels. Les autorités de tutelle, conscientes de l'engorgement, privilégient de plus en plus la formation des amateurs ; (2) la montée des méthodes dites "actives" (ce n'est pas la méthode qui est active mais l'élève...). Ces méthodes, déjà anciennes, ont leurs avantages et inconvénients, mais en général elles prônent une approche sensorielle, "aurale", avant toute démarche théorique, et restituent à l'élève son autonomie et un espace pour les pratiques

En ces temps postmodernes et eu égard (1) à la globalisation de la demande éducative musicale, (2) à la raréfaction des maîtres traditionnels, (3) au développement exponentiel de l'accès des jeunes à une documentation sonore électronique virtuelle pratiquement illimitée et (4) aux récentes avancées de type TICE, favorisant la relation directe entre l'apprenant et le savoir, l'intégration de l'écoute des documents sonores et de la lecture des partitions au protocole d'enseignement de la tradition musicale arabe du Proche-Orient devient inéluctable. Car il s'agit bien ici d'une intégration et non pas d'une autonomisation au sein d'une procédure totalement autodidacte : « La pédagogie orale est directe et efficace. L'élève écoute son maître et reproduit instantanément le passage exécuté en imitant tous les gestes. Il est donc important de voir comment joue le maître, de sorte que l'enregistrement seul ne suffit pas » (During, 2010, p. 267). De même en est-il pour les directives (verbales et par l'exemple) du maître dont le rôle est fondamental pour l'accomplissement du cheminement initiatique. Il s'ensuit que l'apprentissage répliatif de base, propre à la phase I est impraticable à partir d'archives enregistrées (ou diffusées) parfois à des diapasons éloignés de l'accordature instrumentale usuelle et à des positions de transposition ardues pour les débutants, d'autant plus qu'elles véhiculent des énoncés hétérophoniques complexes. Aussi l'écoute des archives est-elle profitable à la phase I de l'initiation, préférentiellement selon le MA₁, propre à l'imprégnation/mémorisation informelle intégrée au processus d'apprentissage explicite. Plus particulièrement en phase II, une telle écoute constitue, au même titre que l'étude d'une partition, un apport admissible selon le MA₂, permettant d'enrichir les variantes paradigmatiques des énoncés mémorisés, pourvu qu'elle soit directement monitorée par le maître³⁴. Enfin, l'audition des archives en MA₁ (mâtiné de MA₂) constitue une voie utile à l'autodidaxie caractérisant la phase III, celle-ci étant rendue possible suite à l'accomplissement formateur herméneutique (de maître à disciple) de la phase II. C'est seulement à cette condition que le constat qui suit est valable : « Il n'y a certes plus le rapport ancien de maître à disciple mais un rapport inédit, où quelque chose aussi se passe » (Molino, 2007, p. 519).

Conclusion

L'application à l'initiation traditionnelle d'une lecture didactique contemporaine conduit, plutôt qu'à une profanation du mystère, à une utile compréhension scientifique du processus fondamentalement pédagogique de l'initiation musicale aurale, en prélude à sa réhabilitation dans le cadre de l'enseignement institutionnel. Plus particulièrement, cette approche permet de reformuler l'usage médiatique pédagogique des supports, partition et enregistrement sonore, susceptibles de fixer les

exploratoires que l'enseignement académique avait tendance à éliminer » (François Madurell, 16 janvier 2011, com. pers.).

³⁴ Témoignage personnel de Nidaa Abou Mrad : lorsque Fawzi Sayeb m'a initié à la tradition musicale arabe (entre 1986 et 1991), il ne s'est pas contenté du seul média aural, mais a eu recours à l'écoute des archives de 78 tours, surtout les enregistrements du violoniste syro-égyptien Sami Chawa, pour compléter son enseignement instrumental (de *'ūdīste* à violoniste de formation initiale européenne, notamment, de violon baroque et de vièle médiévale) et accélérer/catalyser l'apprentissage. Cette écoute était tantôt partagée et commentée en direct et/ou en différé, tantôt laissée à la discrétion de l'apprenant, avec monitoring à distance.

énoncés pour les transmettre, dans le sens de leur inféodation au prérequis du protocole herméneutique, sans quoi ces supports constituent un obstacle plutôt qu'un catalyseur.

Bibliographie

- ABOU MRAD, Nidaa, 2004, « Formes vocales et instrumentales de la tradition musicale savante issue de la Renaissance de l'Orient arabe », *Cahiers de musiques traditionnelles*, N° 17, Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 183-215.
- ABOU MRAD, Nidaa, 2006, « Le legs musical noté par Şafiy a-d-Dīn al-Urmawī : approche systémique critique et transcription », *Musurgia XIII/1*, Paris, ESKA, p. 41-61.
- ABOU MRAD, Nidaa, 2007, « Clés musicologiques pour l'approche du legs de Miḥā'il Maššāqa (1800-1888) », *Revue des traditions musicales des mondes arabe et méditerranéen*, n° 1, Baabda (Liban), Éditions de l'UPA, p. 115-180.
- ABOU MRAD, Nidaa, 2010, « L'isotopie sémantique en tant que révélateur de l'exosémie musicale », *Musurgia XVII/1* (2010), Paris, p. 5-15.
- CHAILLEY, Jacques, 1967, *La musique et le signe*, Éditions d'aujourd'hui.
- CHALFOUN, Alexandre, 1922-1926, *Rawḍat al-Balābil* [Jardin des rossignols], Le Caire.
- CHAWA, Sami, 1921, *Méthode de violon*, éditée par l'auteur, Le Caire.
- CHEVAIS, Maurice, 1937-43, *Éducation musicale de L'enfance*, Tome I. L'enfant et la musique, Tome II. L'art d'enseigner, Paris, A. Leduc.
- ḌĀKIR BEK, Muḥammad, 1895, *Ḥayāt al-insān fī tardīd al-alḥān* [Vie de l'homme et répétition des mélodies], le Caire, Maṭba'at al-Liwā'.
- ḌĀKIR BEK, Muḥammad, 1903, *Tuḥfat al-maw'ūd b-ita līm al-'ūd* [Chef d'œuvre promis pour l'enseignement du 'ūd], le Caire, Maṭba'at al-Liwā'.
- DELEUZE, Gilles, 1969, *Logique du sens*, Paris, Éditions de Minuit.
- DÉTIENNE, Marcel, 1981, *L'invention de la mythologie*, Gallimard, Paris.
- DURING, Élie, 1994, « Postface / interface : Tradition, sens, structure », During, Jean, *Quelque chose se passe : le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Paris, Verdier, 1994, p. 407-424.
- DURING, Jean, 1991, *Le répertoire-modèle de la musique iranienne : Radif de tar et de setar de Mirza 'Abdollah, version de Nur 'Ali Borumand*, Téhéran, Éditions Soroush, rééd. 2006, *The Radif of Mirzâ 'Abdollah, A Canonic Repertoire of Persian Music*, Teheran, Mahoor.
- DURING, Jean, 1994a, *Quelque chose se passe : le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Paris, Verdier.
- DURING, Jean, 1994b, « Question de goût : L'enjeu de la modernité dans les arts et les musiques de l'Islam », *Cahiers de musiques traditionnelles*, « Esthétiques », N° 7, Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 183-215.
- DURING, Jean, 2010, *Musiques d'Iran. La tradition en question*, Paris, Geuthner.
- ERGUNER, Ahmed Kudsi, 1990, « Alla turca – alla franca : les enjeux de la musique turque », *Cahiers de musiques traditionnelles*, N° 3, Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 45-56.

- FELDMAN, Walter, 1996, *Music of the Ottoman Court, Makam*, Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- HOURANI, Albert, 1962, *Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1939*, London, Oxford University Press.
- HOUSSAYE, Jean, (dir.), 2002, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, éd. ESF, Coll. « Pédagogies ».
- JACKSON, Jean, 1995, "Preserving Indian Culture: Shaman Schools and Ethno-Education in the Vaupés, Colombia", *Cultural Anthropology*, Volume 10-3, p. 302-329.
- JAQUES-DALCROZE, Émile, 1958, *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*, Delachaux et Niestlé, éd. Foetisch.
- JOUBERT, Claude-Henri, 1988, « Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ? » n° 2, IPMC.
- LAGRANGE, Frédéric, 1994, « Musiciens et poètes en Égypte au temps de la Nahda », thèse de doctorat (n. p.), Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- LAGRANGE, Frédéric, 1996, *Musiques d'Égypte* [livre accompagné d'un CD anthologique], Paris, Cité de la Musique/Actes Sud.
- LAGRANGE, Frédéric, 1999, « Une relecture du legs de l'école khédiviale », com. inéd. Congrès de l'Académie de Musique Arabe, USEK (Liban).
- LANGER, Suzanne K., 1954 (1941, 1951), *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, New York, Mentor Edition.
- LORTAT-JACOB, Bernard, 1987, « Improvisation : le modèle et ses réalisations », *L'improvisation dans les musiques de tradition orale*, ouvrage collectif, Bernard Lortat-Jacob (éd.), SELAF, Paris, p. 45-59.
- MABRU, Lothaire, 1997, « Ripataoulère et fanfare : de l'auralité », *Entre l'oral et l'écrit*, Parthenay (France), FAMDT.
- MARTENOT, Maurice, 1970, *Principes fondamentaux de l'éducation musicale et leur application*, Livre du maître, Paris, éd. Magnard.
- MAŠŠAQA, Miḥā'il, 1899 (1840), *A-r-Risāla a-š-šihābiyya fī a-ṣ-Ṣinā'a al-mūsīqiyya* [Épître à l'Émir Chehab, relative à l'art musical], éd. Louis Ronzevalle, Beyrouth, Imprimerie des Pères jésuites.
- MELLOTT, Noal, 1981, « Bibliographie spécialisée, l'enfance en milieu traditionnel en Afrique Noire », *Journal des africanistes*, vol. 51-1-2, p. 293-316.
- MEULEMANS, Thierry, 1998, *L'Apprentissage implicite. Une approche cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, Solal.
- MILLS, E., MURPHY, T., (dir.), 1973, *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education*, Berkeley, Diablo Press.
- MISRI, Ibn Manzūr al-, 1975, *Abū Nuwās fī tāriḥihī wa-šī'rihī* [Abū Nuwās, biographie et poésie], Beyrouth, Dar al-Jīl.
- MOLINO, Jean, 1975, « Fait musical et sémiologie de la musique », *Musique en jeu 17* (1975), p. 46-49.
- MOLINO, Jean, 2007, « Qu'est-ce que l'oralité musicale ? », *Musiques une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Nattiez), volume 5, p. 477-527.
- NGOMA, Ngambu (Ferdinand), 1981, *Initiation dans les sociétés traditionnelles africaines, le cas de Kongo*, Kinshasa, P.U.Z.

- ORFF, Carl, KEETMAN, Günild, 1967, *Musique pour enfants. I Pentatonique*, Belgique, Schott Frères.
- PICARD, François, 2001, « La tradition comme réception et transmission (Qabala et Massorèt) », *Approches herméneutiques de la musique*, Jacques Viret (éd.), Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 221-233.
- RACY, Ali Jihad, 1976, « Record Industry and Egyptian Traditional Music: 1904-1932 », *Ethnomusicology*. Vol. XX, No. 1 (January): 23-48.
- RACY, Ali Jihad, 1977, « Musical Change and Commercial Recording in Egypt, 1904-1932 », PhD Dissertation, University of Illinois, Urbana, Illinois.
- RACY, Ali Jihad, 1991, « Historical Worldviews of Early Ethnomusicologists: An East-West Encounter in Cairo, 1932 », *Ethnomusicology and Modern Music History*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press; 1992, « Musicologues comparatistes européens et musique égyptienne au Congrès du Caire », *Musique arabe, Le Congrès du Caire de 1932*, Schéhérazade Hassan (éd.) CEDEJ, Paris, p. 109-122.
- RAYESS, Akram, 2010, « The Role of Traditional Arab Music Internet Forums in the Reconstruction of “Musical” Memory », Colloque « Un siècle d’enregistrements, matériaux pour l’étude et la transmission », Université Antonine (Liban) 4 et 5 juin 2010, non publié.
- RIZQ, Qasṭandī, 1936, *Al-mūsīqī a-š-šarqī wa-l-ġinā’ al-’arabī. Nuṣrat al-ḥidaywī Ismā’īl gi-l-funūn al-jamīla wa-ḥayāt ‘Abduh al-Ḥāmūlī* [La musique orientale et le chant arabe. Du soutien du khédiva Ismaël aux beaux-arts et de la vie de ‘Abduh al-Ḥāmūlī], vol. 1, Le Caire, al-Maṭba’a al-aṣriyya.
- HÄŞEM, Muḥammad (1889), *Sazenda* [recueil de notation du répertoire musical ottoman], Istanbul.
- WILLEMS, Edgar, 1970-72, *L’oreille musicale, Tome I. La préparation auditive de l’enfant, Tome II. La culture auditive, les intervalles et les accords*, Bienne, éd. Pro Musica.
- WRIGHT, Owen, 1978, *The modal system of Arab and Persian music 1250-1300*, London, Oxford University Press.

Documentation électronique

- BASTIDE, Roger, 2005, « Initiation », *Encyclopædia Universalis*, CD-Rom.
- LEUCHTER, Catherine, 2000-2002, « Oralité et lecture dans l’apprentissage instrumental » – Formation continue CEFEDM Rhône – Alpes – <http://sites.google.com/site/pedagogiemusicale/>.
- LORTAT-JACOB, Bernard, 2006, « La force de l’oralité », <http://lortajablog.free.fr/>.
- PÉPIN, Jean, 2005, « Tradition », *Encyclopædia Universalis*, CD-Rom.

Discographie

- POCHÉ, Christian, MOUSSALI, Bernard, 1987, *Archives de la musique arabe - vol. 1, anthologie de 78 tours en CD et livret musicologique, Ocora Radio France – Institut du Monde Arabe*, Paris, Ocora HM CD 83.
- LAGRANGE, Frédéric, 1993-2001, *Les Archives de la musique arabe*, compilations de 78 tours en CD avec livrets musicologiques, Paris, Club du Disque Arabe.