



Article de recherche

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

The Traditional Musical Transmission in Eastern Arab Context in view of the Score and the Sound Archive

Nidaa Abou Mrad¹ and Bouchra Béchéalany²

¹Institut Supérieur de Musique, Université Antonine, Lebanon.

²Département d'Éducation Musicale, Institut Supérieur de Musique, Université Antonine, Lebanon.

RÉSUMÉ

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, développant les facultés herméneutiques et créatives. L'interférence de la modernité incite à l'emploi de nouvelles médiations telles que l'enregistrement sonore et la partition et induit des mutations acculturatives. Cet article propose une approche de la relation dialectique s'instaurant ainsi entre l'initiation traditionnelle et la médiation moderne de la partition et de l'écoute des archives, du double point de vue de la musicologie générale et des sciences de l'éducation musicale, avec, à la clé, une reformulation de l'usage pédagogique de ces supports dans le sens de leur inféodation au prérequis du protocole herméneutique.

ABSTRACT

The traditional transmission of the Arab art music of the Near East is based on the aural acquisition of a canonical corpus and on the initiation process from master to disciple, that cultivates hermeneutic and creative faculties. The interference of modernity stimulates the use of new mediations such as the sound recording and the score, and induces acculturative mutations. This paper suggests an approach of the dialectical relationship established between the traditional initiation and the modern mediation of score and archive's listening, from the double point of view of the general musicology and the science of music education, while trying to reformulate and integrate the pedagogical use of these mediums within the prerequisites of the hermeneutical protocol.

MOTS-CLÉS

transmission musicale, musique arabe, Proche-Orient, partition, archive sonore, herméneutique, initiation, pédagogie musicale

KEYWORDS

musical transmission, Arab music, Near East, score, sound archive, hermeneutics, initiation, music education

ARTICLE HISTORY

Published : 15 December 2010



Corresponding author :

Nidaa Abou Mrad | nidaa.aboumrada@ua.edu.lb | Institut Supérieur de Musique, Université Antonine, Lebanon.

Copyright : © 2010 by the authors. | Licensee : Luminous Insights, Wyoming, USA.



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

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.

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, réitérative, répliquative, mimétique ou répétitive versus (2) tradition sapientielle, artistique, initiatique, herméneutique, créative ou haute tradition (J. During, 1994a, p. 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 com-

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 » (Pepin, 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).

plexe à appréhender. Il est à l'origine d'une interrogation légitime à laquelle J. 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 (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 *muṭrib* [impétrant] *šūfī* va chercher son *igāza* [licence] de *šayḫ* [maître] en *šayḫ* » (Lagrange, 1994, p. 107). Aussi 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 (Misṭūrī & Al-, 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 ma-

trices, 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 (*taṭmīr*) 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 É. During (1994, p. 83) : (1) imprégnation/répétition (reproduction fidèle du modèle) ; (2) interprétation du modèle (changement dans le même) ; (3) création (changement en profondeur).

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 macro-mode 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) précompositions 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 formulettes 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 musicolo-

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 coeur 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 Savvate, conférence en Sorbonne, non publiée, Paris, Mai 1988, cité par J. During, 2010, p. 269).

giques 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. É. 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 idéalement 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 : *hālāt*, 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 non exclusif) pour les paradigmes de cette tradition. Ainsi sommes-nous en droit d'y voir un répertoire de cases vides cir-

culantes, 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'imprégnant :

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

⁴Cette 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.

⁵Déjà 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.

⁶C'est le cas du radif pour la musique persane, tel qu'il est décrit par J. During (1991, 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» (2010, p. 252).

⁸Oral vient du latin *oris* signifiant bouche, parole, tandis que aural vient du latin *auris*, signifiant oreille, terme employé en anglais, francisé par Marcel Détéienne (1981, p.51) et adapté à la perspective musicologique par Mabru (1997) et Molino (2007). «C'est ainsi que toute musique se prête à un feuilletage d'interprétations [...] d'autant plus fourni qu'il met en œuvre 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, 2000, p. 6).

propres performances musicales, donnant lieu à un *feedback* (auto)didactique.

1.4.1. Modes aiaux 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 aiaux 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 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 aiaux 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.

¹⁰Cette 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 minimales élaborées (Abou Mrad, 2009).

¹¹« Le don d'imitation n'implique pas seulement une excellente mémoire, mais aussi une faculté d'attention, une concentration aiguës, 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 » (J. During, 2010, p. 268).

1.4.3. Modes aiaux 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 aial 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 originaux¹³ et de produire de nouvelles formulations de style cantillatoire mélismatique (*taqsim*), 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 musicales à leurs exposés. Le choix de l'auralité en tant que médium traditionnel exclusif semble en effet reposer sur trois mobiles distincts :

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

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

¹³Improvisation plurimodale de type *lego* (1987, p. 58).

¹⁴C'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 Ṣafīy al-d-Dīn al-Urmawī au xiii^e siècle, auteur d'un système de notation de type alphabétique et numérique, reprise par les théoriciens dits systématisés et développée, à partir du xvi^e et au xviii^e siècle, pour conserver les compositions musicales ottomanes, et ce, avant l'emploi du système neumatique Humpar-sun (adaptation du système neumatique byzantin à la tradition ecclésiastique arménienne et à la tradition artistique ottomane) au xix^e siècle (Abou Mrad, 2006 ; Feldman, 1996 ; Wright, 1978). Les musiciens arabes de la même époque ne recourent pas à ce système pour noter leur musique. La seule méthode employée par les musico-graphes arabes dits praticiens du xv^e et 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 Mī ḥā'il Maššāqah (1800-1888) développe pleinement à l'époque de la Nahḍa (M. Maššāqah, 1899 ; M. 'I. Maššāqah & Il, 1840 ; Mrad & Nidaa, 2007).

ces mêmes intervalles (attraction et autres idiosyncrasies) et de la métricité (rythmes ovoïdes et autres rhizomes) ;

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 ;

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

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 précisée 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 » (J. During, 2010, p. 267).

¹⁶ J. 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).

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.

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 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 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 (Exemple 1) : (1) sur l'axe Enseigner,

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 » (J. During, 2010, p. 10).

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 » (2002, p. 2002).

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).

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 sur-

²²Pourtant 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.).

gissent 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 ([Exemple 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 $\square$ producteur, legs $\square$ créativité, producteur $\square$ 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 (J. During, 1994b).

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 ([Exemple 3](#)), accueillant des attitudes traditionnelles (herméneutique versus répliquative) 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.

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

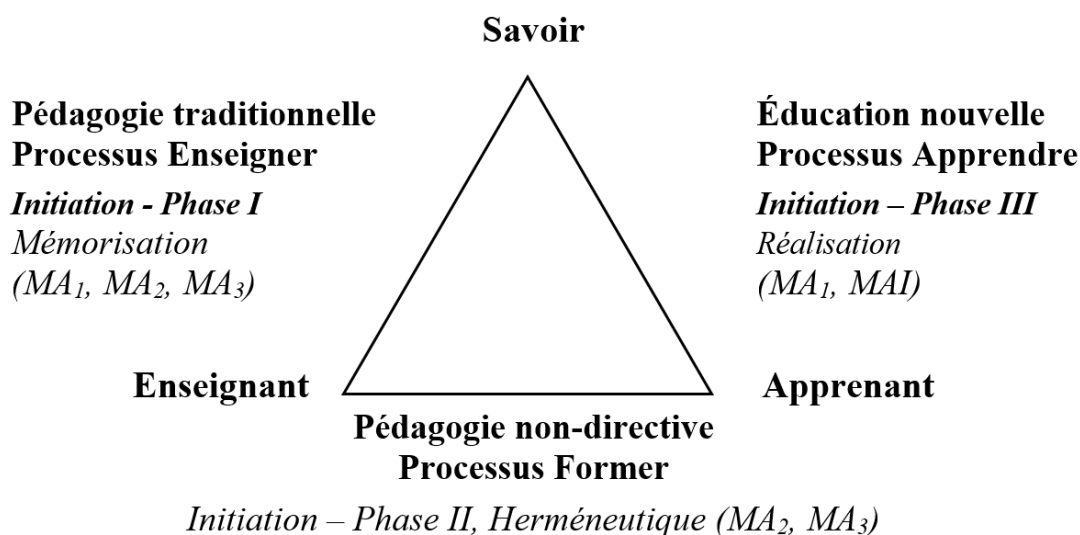


Figure 1 : Initiation triphasée et triangle pédagogique

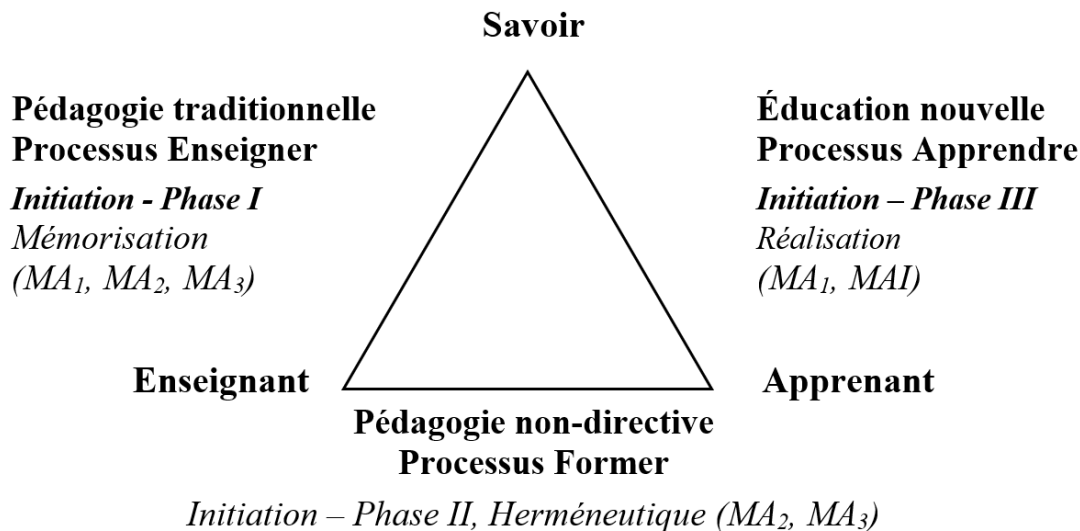


Figure 2 : Triangle culturel

renouveau 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 autoch-

tones les normes esthétiques, systémiques et syntaxiques musicales occidentales, supposées caractériser le point d'aboutissement universel²³ de l'évolution des musiques du

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'As-

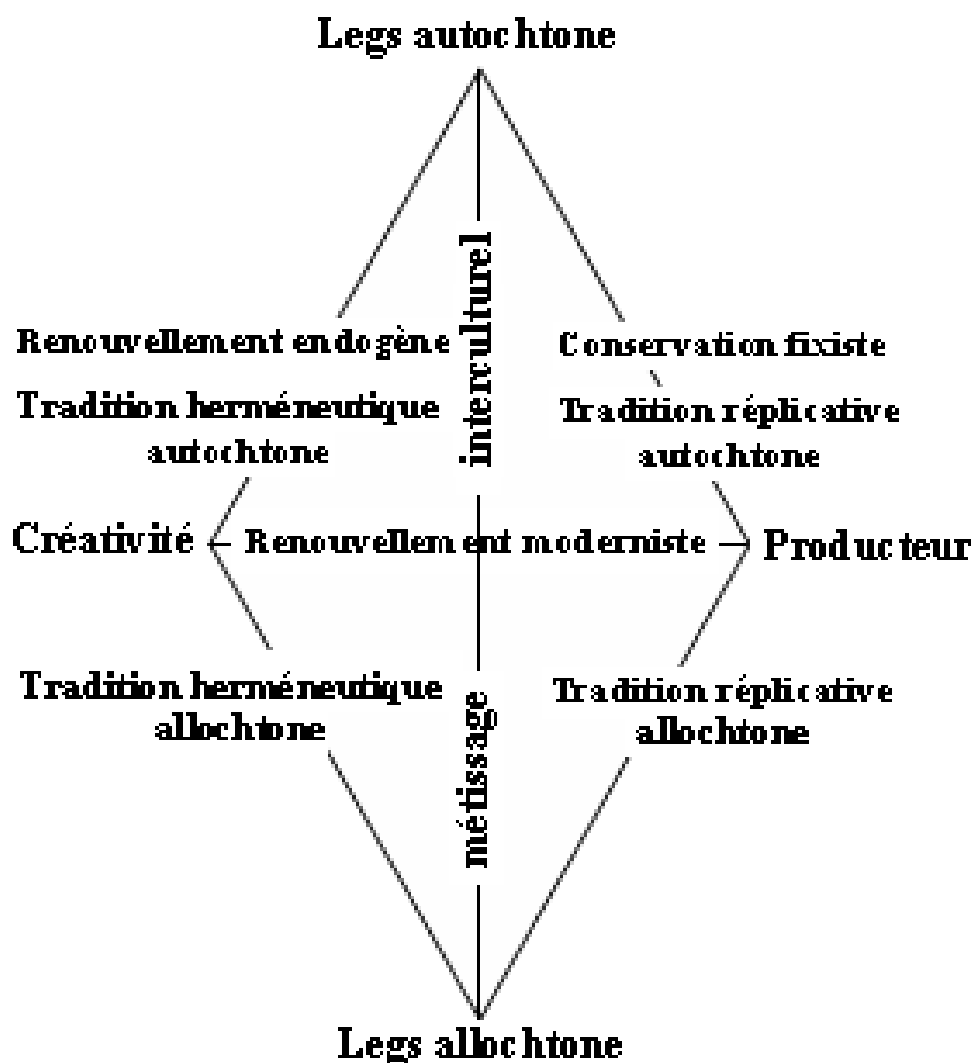


Figure 3 : Losange interculturel

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 (Mrad & Nidaa, 2010, p. 12–15).

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.

semblée nationale turque en 1934, cité par Erguner (1990, p. 48).

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 Hamparsum dans la diffusion des compositions instrumentales canoniques rassemblées au sein du recueil *Sazenda* (Ḥasem, 1889). À la charnière des deux siècles, le *qānūniste* et compositeur égyptien Qastandī Manassā (1866-vers 1940)²⁴,

²⁴Rizq (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-

Tableau I : 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 poétique		
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

suivi en cela par un nombre restreint d'instrumentistes levantins et égyptiens, étudie ce système, en vue d'acquérir 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

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 « Tihak 'alā l-yōm bi-sinīn », rapidement épuisées).

²⁵ « En 1907, le jeune 'ūdiste Mans ū r' Awa ḍ (1880-1954) et le violoniste S ā m ī al- Š aww ā (1889-1965) fondent leur école dans le quartier de □ ā hir, 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 enseigne 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-Bal ā bil" (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-mū ṣ īq ā al-š arqī" (Club oriental de musique), dont la nature de l'enseignement n'est pas précisément connue. On compte parmi eux le q ā n ū ng ī Mustafā Bey Ridā (1884-1952), le spécialiste des muwašša ḥ āt 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

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 varia-

de Musique) ou "Ma'had al-mūsīqā al-Š arqī" (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 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 Chawa (1921).

²⁷ « Il s'agit de compositions sur partitions, notées non pas par le compositeur lui-même [Kāmil al-Hulā'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 šayḫ 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).

bilité 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 réplcatif d'un corpus, réalisé au détriment du développement des facultés interprétatives et créatives.

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 *waşla*, 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 (1994, p. 133–267). « Si l'avant-guerre est une période d'acclimatation où le disque tente de faire entrer la *waşla* 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

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 & Jihad, 1991) que de la plupart des musicographes arabes du xx^e siècle.

à mort » (Lagrange, 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 réplcatif (autodidactique 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 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

²⁹ Les travaux musicologiques (1994; Racy & Jihad, 1976; 1977) encadrent la publication numérisée d'archives des maîtres de la Nahḍa : Poché et Moussali (1987), Lagrange (1993). Certaines émissions radio-phoniques (notamment, *Şawt el-'Arab* (Le Caire), Radio Orient (Paris)) contribuent à la diffusion de ces archives.

³⁰ Entre 1903 et 1910, 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

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, 1921)³². Ainsi en est-il de la méthode instrumentale Mills et Murphy (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.

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, 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, 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 Willems (s. d.), 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

En ces temps postmodernes et eu égard (1) à la globalisation de la demande éducative musicale, (2) à la rarefaction 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 » (J. 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 réplicatif 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

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 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 archi

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 herménéutique (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).

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

Note de l'éditeur

Cet article a été initialement publié par *Les Presses de l'Université Antonine*. Il est republié par *Luminous Insights* suite au transfert de la revue vers ce nouvel éditeur.

Cite as

Abou Mrad, N., & Béchéalany, B. (2010). La transmission musicale traditionnelle en contexte arabe oriental face à la partition et à l'archive sonore. *Revue des Traditions Musicales*, 4(1), 12–26. 10.51300/RTM-2010-26

Références

Abou Mrad, N. (2004). Formes vocales et instrumentales de la tradition musicale savante issue de la Renaissance de l'Orient arabe. *Cahiers de musiques traditionnelles*, (17), 183-215.

ves de 78 tours, surtout les enregistrements du violoniste syro-égyptien Sami Chawa, pour compléter son enseignement instrumental (de 'ūdiste 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.

Abou Mrad, N. (2006). Le legs musical noté par Safiy a-d-Dīn al-Urmawī : approche systémique critique et transcription. *Musurgia*, 13(1), 41-61.

Bastide, R. (2005). *Initiation* [CD-Rom].

Bek, M. (1903). *Tuḥfat al-maw'ūd b-ita' līm al-'ūd* [Chef d'œuvre promis pour l'enseignement du 'ūd]. Le Caire, Maṭba. 1903.

Chailley, J. (1921). La musique et le signe, Éditions d'aujourd'hui. CHALFOUN, Alexandre, 1922-1926. Le Caire. CHAWA, Sami ; Le Caire. 1921.

Chawa, S. (1921). *Méthode de violon*. Le Caire : éditée par l'auteur.

Chevais, M. (1937). *Éducation musicale de L'enfance* (T. I-II) [Tome I. L'enfant et la musique, Tome II. L'art d'enseigner]. Paris : A. Leduc.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris. Éditions de Minuit. 1969.

During, É. (1994). *Postface / interface : Tradition, sens, structure* (J. During, Éd.). Sous la dir. de During, J. Paris : Verdier, 407-424.

During, J. (1991). *Le répertoire-modèle de la musique iranienne : Radif de tar et de setar de Mirza 'Abdollah, version de Nur 'Ali Borumand* [rééd. 2006, *The Radif of Mirzā 'Abdollah, A Canonic Repertoire of Persian Music*, Teheran, Mahoor]. Téhéran : Éditions Soroush.

During, J. (1994a). *Quelque chose se passe : le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Paris. Verdier. 1994.

During, J. (1994b). *Question de goût : L'enjeu de la modernité dans les arts et les musiques de l'Islam*, Cahiers de musiques traditionnelles. Genève. Ateliers d'ethnomusicologie. 1994.

During, J. (2010). *Musiques d'Iran. La tradition en question*. Paris : Geuthner.

Erguner, A. K. (1990). *Alla turca – alla franca : les enjeux de la musique turque*. Cahiers de musiques traditionnelles, (3), 45-56.

Feldman, W. (1996). *Music of the Ottoman Court*. Makam, Berlin. Verlag für Wissenschaft und Bildung. 1996.

Ḥasem, M. (1889). *Sazenda* [recueil de notation du répertoire musical ottoman]. Istanbul.

- Hourani, A. (1962). *Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1939*. London. Oxford University Press. 1962.
- Houssaye, J. (2002). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (J. Houssaye, Éd.). Sous la dir. d'Houssaye, J. Paris. éd. ESF, Coll. « Pédagogies. 2002.
- Jackson, J. (1995). *Preserving Indian Culture : Shaman Schools and Ethno-Education in the Vaupés, Colombia*. 1995.
- Jaques-Dalcroze, É. (1958). 1958.
- Joubert, C. (1988). *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ?* 1988.
- Lagrange, F. (1993). *Les Archives de la musique arabe, compilations de 78 tours en CD avec livrets musicologiques*. Paris. Club du Disque Arabe. 1993. [compilations%20de%2078%20tours%20en%20CD%20avec%20livrets%20musicologiques](#)
- Lagrange, F. (1994). *Musiciens et poètes en Égypte au temps de la Nahda*. Saint-Denis. 1994.
- Lagrange, F. (1996). *Musiques d'Égypte [livre accompagné d'un CD anthologique [livre accompagné d'un CD anthologique]*. Paris. Cité de la Musique/Actes Sud. 1996.
- Lagrange, F. (1999). *Une relecture du legs de l'école khédiviale [Communication inédite. Congrès de l'Académie de Musique Arabe, USEK (Liban)]*. USEK (Liban). 1999.
- Langer, K., S. (1954). *Philosophy in a New Key : A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art [1941, 1951]*. New York : Mentor Edition.
- Leuchter, C. (2000). *Oralité et lecture dans l'apprentissage instrumental » -Formation continue CEFEDM [Formation continue CEFEDM Rhône – Alpes]*. 2000. <http://sites.google.com/site/pedagogiemusicale/>
- Lortat-Jacob, B. (1987). *Improvisation : le modèle et ses réalisations*. Paris : SELAF, 45-59.
- Lortat-Jacob, B. (2006). *La force de l'oralité*. 2006. <http://lortajablog.free.fr/>
- Mabru, L. (1997). *Ripataoulère et fanfare : de l'auralité*. Parthenay (France), FAMDT. FAMDT. 1997.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux de l'éducation musicale et leur application*. Paris. éd. Magnard. 1970.
- Maššāqa, M. (1899). *A-r-Risāla a-š-šihābiyya fī a-ṣ-Ṣinā'a al-mūsīqiyya* (L. Ronzevalle, Éd.) [1840]. Sous la dir. de Ronzevalle, L. Beyrouth : Imprimerie des Pères jésuites.
- Maššāqa, M. ', & İl. (1840). *A-r-Risāla a-š-šihābiyya fī a-ṣ-Ṣinā'a al-mūsīqiyya*. Beyrouth. 1840.
- Meulemans, T. (1998). *L'Apprentissage implicite. Une approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris. Solal. 1998.
- Mills, E., & Murphy, T. (1973). *The Suzuki Concept : An Introduction to a Successful Method for Early Music Education*. Berkeley. Diablo Press. 1973.
- Misrī, I., & Al-, M. (1975). *Abū Nuwās fī tārtihī wa-šīrīhī*. Beyrouth, Dar al-Jil. 1975.
- Molino, J. (1975). *Fait musical et sémiologie de la musique*. 1975.
- Molino, J. (2007). *Qu'est-ce que l'oralité musicale ?* (J. Nattiez, Éd.). Sous la dir. de Nattiez, J. 2007.
- Mrad, A., & Nidaa. (2007). *Clés musicologiques pour l'approche du legs de Miḥā'il Maššāqa (1800-1888)*. Baabda (Liban). Éditions de l'UPA. 2007.
- Mrad, A., & Nidaa. (2010). *L'isotopie sémantique en tant que révélateur de l'exosémie musicale*. Paris. 2010.
- Ngoma, N. (1981). *Initiation dans les sociétés traditionnelles africaines, le cas de Kongo*. Kinshasa : P.U.Z.
- Pepin, J. (2005). *Tradition [CD-Rom]*.
- Picard, F. (2001). *La tradition comme réception et transmission (Qabala et Massorèt) », Approches herméneutiques de la musique*, Jacques Viret (éd.) (J. Viret, Éd.). Sous la dir. de Viret, J. Strasbourg. Presses Universitaires de Strasbourg. 2001.
- Poché, C., & Moussali, B. (1987). *Archives de la musique arabe - vol. I [Ocora HM CD 83]*. Paris. Ocora Radio France – Institut du Monde Arabe. 1987. [anthologie%20de%2078%20tours%20en%20CD%20et%20livret%20musicologique](#)
- Racy, A., & Jihad. (1976). *Record Industry and Egyptian Traditional Music : 1904-1932*. 1976.
- Racy, A., & Jihad. (1977). *Musical Change and Commercial Recording in Egypt*. Urbana, Illinois. 1977.

- Racy, A., & Jihad. (1991). Historical Worldviews of Early Ethnomusicologists : An East-West Encounter in Cairo, 1932 [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]. Urbana, Chicago. University of Illinois Press. 1991.
- Rayess, A. (2010). The Role of Traditional Arab Music Internet Forums in the Reconstruction of "Musical [Colloque « Un siècle d'enregistrements, matériaux pour l'étude et la transmission », Université Antonine (Liban) 4 et 5 juin 2010, non publié]. 2010.
- Rizq, Q. (1936). Al-mūsīqī a-š-šarqī wa-l-ğinā' 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 khédive Ismaël aux beaux-arts et de la vie de. Le Caire. al-Maṭba'a al-aṣriyya. 1936.
- Willems, E. (s. d.). L'oreille musicale, Tome I. La préparation auditive de l'enfant, Tome II. La culture auditive, les intervalles et les accords, Bienne, éd.
- Wright, O. (1978). The modal system of Arab and Persian music 1250-1300. CD-Rom. 1978.