



Article de recherche

La transmission de maître à disciple dans les traditions monodiques modales : une dualité de partage, une responsabilité sociale, une institution patrimoniale en danger

The Transmission of Master to Disciple in Modal Monodic Traditions : A Duality of Sharing, a Social Responsibility, a Heritage Institution in Danger

Fériel Bouhadiba

Laboratoire de Recherche en Culture, Nouvelles technologies et Développement, Université de Tunis, Tunis, Tunisie

Centre de Recherche sur les Traditions Musicales, Université Antonine, Baabda, Liban

RÉSUMÉ

Les qualificatifs de maître et de disciple, bien qu'employés parfois sans conformité à leur contenu profond, sont loin d'être de simples dénominations que d'aucuns pourraient attribuer ça et là pour faire honneur à tel transmetteur ou à tel apprenant. Lourds de sens sur le plan des aptitudes, des valeurs humaines, des finalités, ces deux termes pèsent par la densité du legs et par le poids de la responsabilité de transmission qu'ils suggèrent, par les qualités exceptionnelles qu'ils impliquent et par le contexte socio-affectif qu'ils génèrent. Ainsi tout détenteur de savoir n'atteint-il pas nécessairement le statut de maître, de même que tout aspirant au savoir n'accède-t-il pas nécessairement au statut de disciple. Tant sur le plan des individualités respectives que sur le plan de la constitution d'un espace-temps de la rencontre et d'un espace-temps social, il en va d'une certaine éligibilité. Nous la placerons, dans cet article, sur les deux plans d'une éligibilité congéniale et éthique et d'une éligibilité temporelle et sociale.

ABSTRACT

The qualifiers of master and disciple are sometimes used without conformity with their deep contents. They are more than simple denominations that some could assign here and there to bring honour to transmitter or to learner. Fraught with meaning in terms of abilities, human values, aims, these

MOTS-CLÉS

Maître, Disciple, Transmission musicale, Traditions monodiques modales, Tradition orale, Compétence, Éthique, Pédagogie, Temporalité

KEYWORDS

Master, Disciple, Musical transmission, Modal monodic traditions, Oral tradition, Competence, Ethics, Education, Temporality

ARTICLE HISTORY

Published : 15 December 2017



Corresponding author :

Fériel Bouhadiba | eriel,h@yahoo.fr | Laboratoire de Recherche en Culture, Nouvelles technologies et Développement, Université de Tunis, Tunis, Tunisie

Copyright : © 2017 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/>).

two words weigh by the density of the legacy and by the weight of the responsibility of transmission which they suggest, by the exceptional qualities which they involve and by the socio-emotional context which they generate. Therefore, any holder of knowledge does not necessarily reach the position of master; nor any aspiring to the knowledge does necessarily access to the position of disciple. Both in terms of the respective individualities and in terms of the constitution of a space-time of the meeting and of a social space-time, it is a matter of a certain eligibility. We will place it in this article, on the both plans of a personal and ethical eligibility and of a temporal and social eligibility.

Sons volatiles, élément immatériel, la musique est un contenant extensible capable de contenir l'émotion des individus et des peuples, de receler l'identité des nations, de condenser l'histoire des civilisations, de dire l'indicible du ressenti, de traduire les échanges entre les êtres et les sociétés... avec une capacité d'absorption renouvelée à chaque œuvre et à chaque époque. Pourtant, dans cette quantité infinie d'informations qu'une civilisation peut produire et contenir, dans ce fourmillement musical continu à travers les âges, d'une œuvre à une autre, d'une période historique à une autre, un fil conducteur maintient la cohérence des genres. Cette cohérence n'est autre que l'identité, ce continuum qui relie les individualités et les différenciations et insère la singularité des expériences dans la trame d'une historicité collective. La transmission est la sève de cette cohérence identitaire. Transmettre, c'est nourrir cet arbre de l'identité collective dont les racines plongent dans l'histoire des civilisations et dont les fruits se colorent de l'empreinte de la filiation.

Toute tradition est la conséquence d'une transmission. Rien ne se serait construit, aucune tradition n'aurait pu se constituer et demeurer, sans cet acte fondamental que celui de transmettre. Les traditions monodiques modales d'Orient, comme chaque tradition, ont leur propre parcours historique et leur voie de transmission. Traversant les siècles, elles se sont construites et perpétuées à travers la voie de l'auralité. Il est à noter, à ce titre, que la transmission orale n'est pas à considérer comme un stade préalable à l'écrit; elle est un choix de civilisation, un choix de partage à travers lequel l'humain est placé au centre de la transmission du savoir et de la construction de l'édifice culturel des nations. Si la scripturalité a occupé également une place de choix dans la pensée musicale et musi-

cologique, comme en témoignent les nombreux traités et écrits des anciens, les traditions monodiques modales demeurent, même sur ce plan¹, des traditions de l'oralité au sens d'une philosophie de la transmission, d'une disposition d'esprit, d'un élan. Un élan, car la transmission orale, définie par le rapport qu'établit la circulation du savoir entre un transmetteur et un récepteur, n'est autre que le fruit d'un élan; l'élan d'une capacité et d'une volonté de donner qu'optimise la rencontre avec une capacité et une volonté de recevoir et qu'actualise la fusion du donner et du recevoir en une instance du partage. Entre transmetteur du savoir et apprenant, entre maître et disciple, le savoir musical s'actualise ainsi en un ensemble d'instances du partage au même titre que la langue s'actualise en ces instances de discours qu'a qualifiées Émile Benveniste d'«actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée en parole par un locuteur» (Benveniste, 1966, p. 251).

Trois moments principaux régissent donc l'instauration du processus de transmission orale : tout d'abord l'élan du don que permet l'association d'une capacité et d'une volonté de transmettre, en une seconde étape cet élan est optimisé par la rencontre d'un élan réciproque constitué par une soif d'apprendre chez un récepteur que permet une capacité et une volonté de recevoir, enfin en une troisième étape s'instaure le partage en tant que fusion des deux premières étapes.

Toutefois, toute situation d'apprentissage n'implique pas

¹Nous pensons notamment aux nombreuses références au lecteur dans les écrits des anciens. Il était en effet de tradition de s'adresser directement au lecteur en s'exprimant en des termes tels que «sache que», «tu trouveras en début de chapitre», etc. Le lien direct entre transmetteur et récepteur est ainsi conservé dans l'esprit de l'auteur. Même s'il s'agit d'un lien virtuel, il demeure le sceau d'une tradition orale basée sur un contact direct entre maître et disciple.

un rapport de maître à disciple ou plus précisément toute dualité en contexte éducatif n'implique pas l'attribution des statuts de maître et de disciple sur le plan d'une reconnaissance réciproque et d'une reconnaissance sociale. Dès lors se pose la question des critères déterminants : suivant quels critères les personnalités du maître et du disciple émergent-elles de la collectivité sociale et quels statuts s'instaurent pour donner lieu à la dualité maître/disciple ? En outre, s'agit-il en réalité d'un rapport dual ou d'une dualité inscrite dans la collectivité d'un cheminement social ? Enfin, vers quelle voie sociale s'achemine le devenir de cette dualité et qu'en est-il aujourd'hui de la transmission de maître à disciple en tant qu'institution patrimoniale ? Placées à la jonction d'une dualité didactique et d'une collectivité du cheminement social, ces trois questions se posent en termes d'éligibilité, de finalité et de devenir. Nous en traiterons sur deux plans : celui d'une dualité de partage issue d'une éligibilité congéniale et éthique et celui d'une éligibilité temporelle et sociale tributaire de la finalité et du devenir d'une responsabilité sociale.

I. Dualité de partage et éligibilité congéniale et éthique

L'éligibilité congéniale et éthique renvoie aux composantes intrinsèques, propres à la personnalité du maître et à la personnalité du disciple. Cette éligibilité est congéniale au sens où elle est relative au génie et aux qualités profondes des deux protagonistes de l'acte de transmission.

I.1. Éligibilité congéniale et éthique du maître

Le génie du maître dans ses dimensions artistique et pédagogique, appuyé par ses valeurs humaines, se manifeste en un ensemble de qualités relevant de trois catégories : des qualités musicales, des qualités pédagogiques et des qualités éthiques.

Les qualités musicales du maître sont une évidence. Mais être *maître* par ses compétences musicales ne suffit pas pour accéder au statut de maître dans le cadre du face à face d'une transmission de maître à disciple. La transmission orale implique des qualités pédagogiques nécessaires à l'acquisition du statut de maître dans le cadre de l'installation d'une dualité maître/disciple.

Si le disciple peut certes acquérir un ensemble de connaissances et développer une compétence par ses

seules capacités d'observation, de reproduction et d'intégration du transmis, les qualités pédagogiques du maître pourront définir et favoriser la transmissibilité d'un savoir et d'un savoir-faire musical à travers un ensemble de paliers pédagogiques propres à une dualité de transmission de maître à disciple. Nous définissons ces paliers pédagogiques en les classant de manière chronologique en un *palier de l'émotionnel*, un *palier de la connaissance globale*, un *palier de la connaissance fragmentée* pour un retour vers le *palier de l'émotionnel* en un *palier de l'émotionnel sublimé*, chargé d'un savoir explicite et implicite porteur des spécificités identitaires des musiques monodiques modales. Dans le cadre du processus de transmission de maître à disciple, ces paliers évoluent par cycles de transmission du savoir musical se répétant au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles connaissances.

Sur un plan pédagogique, la transmission orale des musiques monodiques modales implique tout d'abord une capacité de transmission de l'émotionnel c'est-à-dire de mise en exergue, à travers l'interprétation et la démonstration dans un objectif didactique, des éléments inducteurs du *ressenti modal*² tels la spécificité des glissandos, des gruppettos, des trilles..., les nuances entre degrés, l'attrance des degrés, les jonctions modales permettant les passages d'un mode à un autre dans le cadre des cheminements improvisatifs, l'ornementation, la variabilité des énoncés par modifications adjonctives ou soustractives, etc. C'est le *palier de l'émotionnel* où la conjugaison d'une virtuosité du maître et d'une capacité démonstrative se veut inductrice d'une transmission du lien entre geste sonore et *ressenti modal*.

Le *palier de la connaissance globale* est un palier explicatif. Comportant la transmission des données théoriques, il englobe également les moments de discussion où peuvent être véhiculées des considérations esthétiques et où peut s'effectuer la transmission d'un vécu et d'un parcours du maître à travers la réminiscence. Cette connaissance globale que transmet le maître est donc relative aux données théoriques, aux courants esthétiques, au vécu musical à une époque donnée qui est celle du maître dans l'espace ou les espaces sociaux dans lesquels il a évolué, au vécu musical des générations successives transmis au maître dans la diachronie d'une chaîne de transmission de maître à disciple,

²Pour de plus amples développements concernant le *ressenti modal* et l'*atmosphère modale*, voir : Bouhadiba, 2015.

etc. C'est donc la somme des données théoriques relatives aux modes, aux rythmes, aux formes musicales, aux écoles stylistiques, etc. et des connaissances pouvant enrichir la personnalité musicale du disciple. C'est à ce titre que ce palier pourra être considéré comme un palier mouvant, impliquant également une dimension démonstrative et pouvant s'insérer en outre dans les différentes étapes du cycle de transmission car il s'agit d'un palier du compagnonnage par excellence.

Comme son nom l'indique, le *palier de la connaissance fragmentée* est un palier de la fragmentation. Il relève de la compétence du maître à la répétition, à la fragmentation des énoncés musicaux et à la mise en exergue des *matrices modales* c'est-à-dire des structures mélodico-rythmiques matricielles particulièrement sur le plan des *signatures modales* et des matrices conclusives qui constituent des *cellules-empreintes* spécifiques à un mode donné.

Chargé d'une transmission musicale par la démonstration, verbale par la théorisation et le vécu esthétique, sonore détaillée par la fragmentation, le cycle de transmission dans le cadre du processus de transmission de maître à disciple en revient au palier de l'émotionnel pour une retransmission démonstrative chargée de l'ensemble des données transmises et emmagasinées de manière explicite et implicite par le disciple. Il s'agit du *palier de l'émotionnel sublimé* c'est-à-dire de l'expressivité par la synergie des potentialités expressives du maître incluant l'ornementation, la variabilité d'interprétation, l'habileté technique, la maîtrise des modes, etc.

L'éligibilité du maître sur le plan pédagogique se trouve donc dans sa capacité à associer à sa virtuosité une capacité de transmission dans le cadre de l'ensemble de ces paliers pédagogiques. Il y adjoindra sa capacité à manier ces paliers à l'instar d'un joueur d'échecs conditionnant la configuration de son échiquier à la réactivité de son partenaire de jeu en l'occurrence ici de son disciple.

La haute compétence du maître implique un rapport profond à la musique, quasi viscéral. En transmettant sa musique, sa culture, son vécu, le maître transmet une part de son être et offre le condensé d'une expérience unique dans son individualité et collective dans la diachronie de la chaîne de transmission qu'elle représente. Cela suppose une conscience morale de la part du maître du rôle qui lui est dévolu en tant que dépositaire d'une tradition,

un amour du don, une patience et une générosité d'âme ; transmettre, c'est ouvrir grand les portes d'un savoir emmagasiné au fil du temps, au prix d'efforts distincts selon les parcours, mais toujours au prix d'un effort. Les qualités pédagogiques du maître précédemment citées et conditionnant une éligibilité pédagogique supposent donc des qualités éthiques. Pour transmettre, le maître doit porter en lui un désir de transmettre et un amour du don impliquant une générosité nécessaire à la transmission du savoir musical. Cette générosité s'applique à la fois à la dimension démonstrative à laquelle le maître se donne pleinement et à un investissement temporel. Dans une dualité de transmission de maître à disciple, le temps de transmission ne peut être préalablement défini à l'instar d'une séance académique. Quand, pendant combien de temps et pour combien de temps – sur les trois plans du moment de transmission, de la durée des séances et du nombre de séances – ne sont pas des questions qui se posent dans la transmission de maître à disciple et cela rejoint les qualités éthiques relatives à la prédisposition au don et à la patience du maître.

L'éligibilité congéniale et éthique conditionne également l'acquisition du statut de disciple. Au même titre que le maître, le disciple se doit d'avoir des qualités constituant le pendant des qualités du maître. Il s'agit des qualités de prédispositions musicales répondant aux qualités musicales du maître, des qualités de réceptivité répondant aux qualités pédagogiques du maître et des qualités éthiques répondant aux qualités éthiques du maître. Les qualités d'éligibilité congéniale et éthique donnant lieu à la dualité maître/disciple fonctionnent donc également par dualités qualitatives.

1.2. Éligibilité congéniale et éthique du disciple

Le déclenchement de la dualité du rapport de transmission de maître à disciple procède d'une double catalyse générée par une bipolarité du don : le don accompli du maître et le don embryonnaire du disciple, en tant que premières manifestations des aptitudes musicales de ce dernier. À la virtuosité répond donc le don et l'aptitude. Aux qualités musicales du maître font écho les prédispositions musicales du disciple, cette dualité pouvant se nourrir de la dualité d'une vision rétrospective/prospective mutuelle.

Les quatre paliers que sont le *palier de l'émotionnel*, le *palier de la connaissance globale*, le *palier de la connaissance fragmentée* et le *palier de l'émotionnel sublimé* que nous avons précédemment définis dans le cadre des qualités pédago-

giques du maître ont leurs répondants dans les qualités de réceptivité du disciple.

Le *palier de l'émotionnel* nécessite tout d'abord une capacité d'écoute, au sens quantitatif, et une finesse d'écoute, au sens qualitatif, de la part du disciple. L'écoute est, à ce titre, la première étape de l'apprentissage, l'oralité pouvant constituer une phase initiatique, précédant l'acceptation de l'impétrant en tant que disciple. L'efficacité des capacités du maître dans la mise en exergue des éléments inducteurs du *ressenti modal* s'associe ensuite à la capacité du disciple à décoder émotionnellement le geste musical. Dès lors, les capacités démonstratives du maître qui, comme l'a exprimé Lothaire Mabru, « fait voir » (Mabru, 1997, p. 50) pour transmettre nécessitent un savoir *recevoir* de la part du disciple; une vision non pas exclusive au sens littéral mais également une vision du cœur, du toucher...

Dans le cadre du *palier de la connaissance globale*, l'efficacité d'une transmission induite par la verbalisation d'une connaissance musicale et d'une expérience culturelle dépend d'une réceptivité du disciple à la généralité des propos et à la spécificité des détails, la perspicacité de ce dernier déterminant sa capacité à emmagasiner des éléments forgeant sa culture et participant à la construction de sa personnalité musicale. C'est ainsi à juste titre que Nidaa Abou Mrad (Abou Mrad, 2016, p. 137) consacre à la « parole du maître » un pan à part entière de sa typologie de l'auralité; auralité qu'il qualifie de polymorphe et qu'il subdivise en un mode aural (MA₁) désignant une « audition d'énoncés musicaux performés dans divers cadres, ouvrant la voie à une mémorisation informelle (hors protocole précis) » tout en étant volontairement axée vers l'apprentissage, un mode aural (MA₂) consistant en une « écoute attentive des énoncés musicaux performés par le maître, en vue de leur reproduction immédiate et de leur mémorisation à long terme » et un mode aural (MA₃) relatif à l'« écoute attentive de la parole du maître ». L'usage du singulier prend ici tout son sens. Il s'agit de la parole du maître, condensation d'une expérience musicale, culturelle et humaine. Entités disparates recueillies par le disciple au fil des moments de partage et formant un tout qui sera d'autant plus transmetteur que le disciple aura l'acuité d'une soif d'apprendre.

À la fragmentation des énoncés musicaux par le maître, dans le cadre de la transmission des matrices modales, des procédés de variation, d'ornementation et d'enri-

chissement mélodique et rythmique des motifs et des thèmes, etc., correspond une capacité de fragmentation du perçu de la part du disciple. Le *palier de la connaissance fragmentée* procède donc d'une double détermination énonciative et perceptive. L'écoute du disciple doit en effet allier *écoute globale* (contours des œuvres, développement modal, formes musicales, musicalité des cheminements mélodico-rythmiques et des apports stylistiques de l'interprétation, etc.) et *écoute fragmentée* (motifs, matrices modales mélodiques, rythmiques et mélodico-rythmiques, procédés stylistiques détaillés, nuances des degrés mobiles à hauteurs différenciées selon les modes, les mouvements mélodiques et les dialectes musicaux, etc.).

Le quatrième palier bouclant la boucle d'un cycle de transmission pour un retour vers l'émotionnel est un palier synthétique. Il nécessite, auprès des compétences d'expressivité synthétique du maître lui permettant d'exalter en une performance la densité de son parcours musical, des capacités synthétiques chez le disciple lui permettant de restituer le perçu, d'inscrire l'ensemble des éléments emmagasinés de manière explicite et implicite dans une performance témoignant d'une transmission effective des outils d'expression du langage modal et d'avoir une capacité d'appropriation de ces éléments lui permettant d'y adjoindre sa propre créativité musicale. Ces capacités de synthèse sont essentielles à la transmission d'une dynamique de variabilité, tant celle interprétative caractérisant les musiques monodiques modales que celle d'une *continuité créative* dans la production de *textes* relevant du langage modal. C'est en accédant au palier synthétique que le disciple pourra sortir de la répétition mimétique stricte pour produire, sur les plans interprétatif et compositionnel, une entité nouvelle portant dans son empreinte l'individualité créative de la personnalité du disciple et le *ressenti collectif* d'une tradition transmise par le maître.

Enfin, aux qualités éthiques du maître sont censées répondre des qualités éthiques chez le disciple dont la plus évidente relève de l'attitude comportementale essentielle au bon déroulement de cette traversée initiatique qu'est le processus de transmission. Si les qualités éthiques du maître peuvent être considérées comme des moteurs d'action participant à faire du maître un guide pour le disciple dans cette traversée, l'humilité, la patience et l'endurance constituent les bâtons de pèlerins de ce dernier, lui per-

mettant de prendre appui sur elles dans ce long chemin.

Auprès des qualités éthiques précitées favorisant le rapport humain entre le maître et le disciple et la réceptivité de ce dernier, deux qualités demeurent essentielles pour le passage de la phase de transmission proprement dite à la consécration du disciple en tant que dépositaire de la tradition : il s'agit de la reconnaissance et de la sincérité.

Si la sincérité des actes et des pensées du futur récipiendaire de la tradition demeure le secret intime de ses convictions profondes et qu'à ce titre, il est bien plus difficile de parler objectivement de ces deux qualités que sont la reconnaissance et la sincérité, dans la phase de transmission proprement dite, celles-ci révèlent tout leur sens dans le passage du statut de disciple au statut de futur maître.

Dans la phase de transmission, la reconnaissance ne peut en effet constituer ni une condition de transmission ni une garantie de réception, elle demeure cependant un véhicule de la filiation par la référence au maître dans la phase de post-transmission. Faire référence au maître, c'est en effet maintenir présente la chaîne de transmission à travers les générations et, avec elle, les références stylistiques et l'histoire d'une tradition. À travers la *chaîne des reconnaissances*, se profile ainsi la chaîne des maîtres et se dessine la lignée des dépositaires de la tradition.

La sincérité est pour sa part le gage de la véracité d'une expression musicale émanant des profondeurs de l'être. L'essence de la musique est peut-être là, mais c'est encore un critère non mesurable. Pourtant, peut-on penser recueillir la subtilité du ressenti musical du maître, l'ineffable de l'expressivité, sans osmose entre maître et disciple ? Et cette osmose peut-elle avoir lieu sans une sincérité réelle ? Certes, un disciple pourra apprendre auprès d'un maître en ayant pour lui de l'admiration mais sans cette sincérité qui suppose aussi un certain dévouement que connaît bien la tradition ; mais alors, il ne sera disciple qu'à moitié et ce qu'il aura appris ne sera que la partie apparente de l'iceberg car il lui aura manqué cette « vérité surgissant [...] de cette relation » qu'a évoquée Jean Durning (Durning, 1994, p. 20), il lui aura manqué ces mots qu'a plusieurs fois répétés Kudsi Erguner en parlant de son maître : « c'était une vie... c'était une vie... » (Erguner, 2002, p. 147).

Si la sphère de la dualité maître/disciple est une sphère de la dualité d'éligibilité dans la compétence et les prédispositions musicales, dans la densité d'un vécu musical et

culturel et la perspicacité réceptive, dans les valeurs humaines du partage, elle est également tributaire, en tant que sphère de la rencontre, d'une éligibilité temporelle et sociale.

2. L'éligibilité temporelle et sociale : de l'éligibilité duale à la finalité et au devenir d'une responsabilité sociale

Ancrée dans une tradition orale, la transmission des musiques monodiques modales s'effectue sur la base d'une rencontre : rencontre entre un maître et un disciple, rencontre et reconnaissance mutuelle de leurs qualités de maître et de disciple. Le maître choisit et reconnaît l'impétrant en tant que disciple, de même que le disciple reconnaît et choisit (même après une première étape fortuite) le transmetteur en tant que maître. S'il s'agit d'une éligibilité congéniale et éthique, il s'agit aussi d'une éligibilité d'existence dans le temps social.

2.1. Éligibilité d'existence dans le temps social : entre insertion et élasticité

Dans les sociétés de tradition orale, la transmission musicale s'inscrit dans une logique sociale où l'oralité constitue un mode d'être, une conception de la transmission dans tous les domaines du savoir et du savoir-faire. Le transfert de connaissances, tant pratiques que théoriques, y relève, à ce titre, de la spécificité d'un rapport à la temporalité de transmission. Cette spécificité touche à la fois à la synchronie d'une insertion du temps de transmission dans le temps social et à la diachronie de la durée de transmission.

Mohamed El Aziz Ben Achour (Ben Achour, 1995, p. 130-131) décrit la transmission du savoir en Tunisie, avant le début du XVIII^e siècle et l'avènement des réformes progressives de l'enseignement sous les règnes de Hussein Bey (1705-1735), Ali Pacha (1735-1756), Ali Bey (1759-1782) et Hammouda Pacha (1782-1814), puis la mise en place des réformes institutionnelles de Ahmed Pacha Bey (1837-1855), en ces termes :

« L'enseignement était [...] vécu comme un acte de foi et une responsabilité de ceux qui savaient vis-à-vis de ceux qui ne savaient pas encore [...]. La diffusion de l'enseignement devenait possible dès lors qu'il y avait un alim et une ou plusieurs personnes en quête de ilm, de savoir.

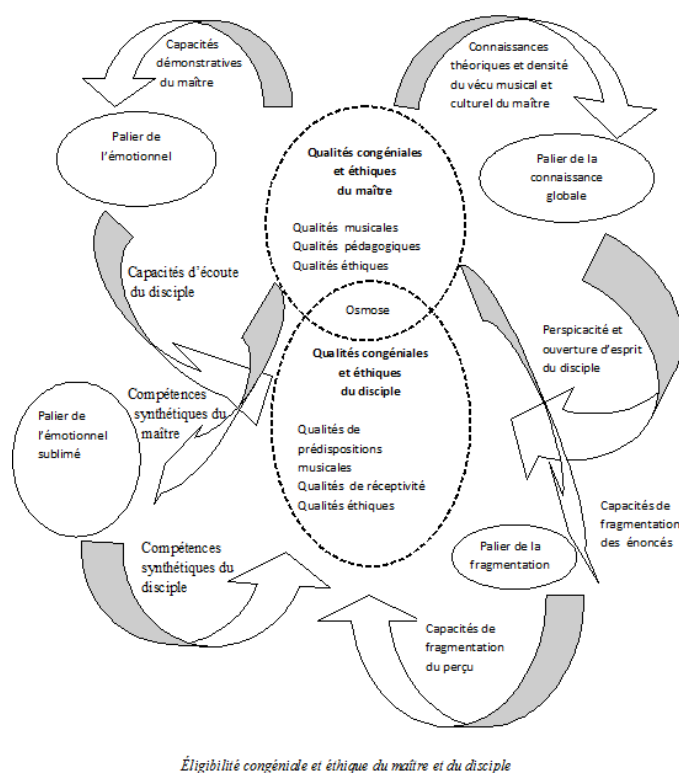


Figure 1 : Éligibilité congéniale et éthique du maître et du disciple

L'enseignement n'était soumis ni aux contraintes d'une infrastructure scolaire ni aux impératifs de programmes préétablis [...]. Cette souplesse et cette indépendance se reflétaient à tous les niveaux : celui du lieu tout d'abord [...]. Les cours étaient dispensés dans divers oratoires et mosquées et même dans les demeures des ulamas, et l'intérieur du pays n'était pas en reste. La même souplesse présidait à la fixation des cours qui étaient établis soit à la suite d'une sollicitation de quelques auditeurs, soit par le désir d'un alim d'enseigner [...] et le cours se prolongeait le temps qu'il fallait. Il durait parfois plusieurs années [...]. Cette souplesse s'appliquait aussi aux conditions d'accueil des étudiants : il n'y avait ni limite d'âge, ni conditions préalables, ni cursus antérieur obligatoire. Aux cours se pressaient des hommes de diverses conditions. On y rencontrait souvent des artisans, des marchands, des cultivateurs, interrompant quelques instants

leurs activités pour aller écouter le maître sans autre intention que de s'édifier [...]. Les enseignants percevaient quelque argent provenant des revenus d'un waqf (fondation pieuse) quand il existait, et vivaient le plus souvent d'un métier dans la production artisanale, le négoce ou l'agriculture ».

L'insertion d'une transmission de maître à disciple, dans le temps social, relève ici de la seule rencontre de deux désirs : celui de transmettre et celui d'apprendre. Elle n'est dès lors soumise qu'à la liberté de passer de l'intention à l'action. Dans la grande famille de la tradition orale, la transmission musicale est au même titre rencontre de deux désirs, de deux volontés, de deux quêtes spirituelles..., rencontre d'initiatives. La musique qui n'est que liberté n'en est que plus épanouie ; la modalité qui déploie sa richesse dans la variabilité interprétative et improvisative ne s'en trouve que mieux transmise. L'acquisition des compétences d'ornementation et d'improvisation nécessite en ef-

fet une liberté dans le temps d'apprentissage et dans l'organisation des durées et du contenu des séances en interaction avec les aptitudes et la responsivité de l'impétrant. Ceci s'accorde parfaitement à une insertion de la dualité de transmission de maître à disciple dans le temps social s'effectuant hors contraintes institutionnelles et temporelles, hors contraintes de suivi d'un programme préfixé, hors contraintes de réussite pré-échelonnée suivant un cursus et qui plus est, bien souvent, hors intérêts pécuniaires. La dimension volontaire dans le choix musical et le choix mutuel du maître et du disciple, l'élasticité de la durée – dans la durée des séances et la durée de l'ensemble du parcours d'apprentissage de maître à disciple –, l'interactivité et l'adaptabilité des modalités de transmission et des corpus choisis à la *tournure* que prend une séance ou un moment de transmission selon l'inspiration du maître et la responsivité du disciple et enfin le désintérêt par rapport au côté matériel font ainsi de la liberté une source de transmissibilité.

Il en va autrement de l'insertion du lien de transmission dans le temps social et du facteur élasticité en contexte académique et face à un cheminement social s'enlisant de plus en plus dans la matérialité et la consommation de masse jusqu'à sa relation au temps, dans la rapidité et la rentabilité, le temps devenu lui-même, en quelque sorte, un produit de consommation. Si la volonté d'apprendre n'a pas quitté les êtres et si l'aspiration à s'exprimer musicalement continue à alimenter l'enthousiasme des étudiants en musique, la longue route de l'apprentissage a aujourd'hui quelques difficultés à s'accommoder d'un rapport social à la temporalité de plus en plus marqué par un règne du minutage où la priorité d'une programmation du temps de l'action prend le dessus sur sa finalité. Pour ces étudiants, l'apprentissage musical s'encastre dans les préoccupations de l'obtention d'un diplôme et du temps imparti pour cela.

La logique est dès lors tout à fait différente sur deux plans : celui de la durée où écouter le maître pendant des années avant de commencer son apprentissage ne s'entend plus de la même manière, si l'on ose dire, et celui de l'humain où la détermination de la valeur d'un savoir à travers son détenteur, le maître, a laissé la place à une détermination de la valeur d'un programme d'enseignement inculqué du reste indifféremment en termes de choix par tel ou tel professeur. C'est-à-dire qu'un étudiant en mu-

sique étudiera, par exemple, les modes chez le Professeur X en première année et chez le Professeur Y en deuxième année; son camarade qui a redoublé sa première année étudiera chez le Professeur Z, car il aura été placé dans une autre classe et ne connaîtra pas le Professeur Y, car ce dernier entre-temps n'enseigne plus les modes. Aucun des deux étudiants n'aura choisi son professeur. L'organisation sociale de l'enseignement permet aujourd'hui au meilleur des cas de choisir sa discipline lorsque l'étudiant obtient les résultats requis et réussit le concours d'entrée. Mais il est bien plus difficile de choisir son ou ses professeur(s).

De ces deux plans de différenciation, trois principes se trouvent ainsi en opposition. Dans l'organisation sociale contemporaine de la transmission du savoir, le temps imparti pour l'acquisition d'un diplôme, l'absence de choix du transmetteur et l'absence de continuité d'un rapport de transmission sont, en effet, à l'opposé de l'organisation traditionnelle de la transmission du savoir. Dans cette dernière, l'acquisition d'une *ḥijāza*³ (Bouhadiba, 2015, p. 143-145) n'est pas déterminée par une obligation temporelle, fait suite au choix par le disciple d'un maître vers lequel il va à la recherche d'un savoir et dépend d'une continuité de transmission de maître à disciple.

Par *éligibilité temporelle et sociale*, nous renvoyons ainsi aux conditions temporelles et sociales sous-tendant l'existence d'une transmission de maître à disciple, applicables au domaine musical et à l'ensemble des domaines de la connaissance pratique et théorique dans les sociétés de tradition orale. Prendre le temps d'apprendre, reconnaître au maître son rôle social de transmetteur d'une tradition, porter en soi la tradition des quêteurs de savoir des temps anciens traversant les contrées à la recherche du maître détenteur de savoir... sont autant d'éléments permettant, à travers l'impétrant dans son individualité et l'ensemble de la société dans la collectivité du partage d'un héritage commun, la perdurance d'une tradition.

³Licence attribuée par le maître au disciple. Sanctionnant un parcours de transmission et faisant état d'une chaîne de transmission, une *ḥijāza* atteste de la transmission effective d'un savoir et donne autorisation au disciple de transmettre à son tour ce savoir.

2.2. Éligibilité temporelle et sociale et responsabilité sociale : perdurance de la finalité et continuité du devenir

Noyau de réalisation de la perpétuation d'une tradition, maillon d'une chaîne de transmission, le maintien de la dualité maître/disciple se hisse au rang d'une responsabilité sociale. Maintenir les conditions d'existence d'une transmission orale de maître à disciple relève d'un effort social de préservation des acquis culturels d'autant plus important en matière de transmission de l'ineffable de l'expressivité musicale et en l'occurrence de l'expressivité traditionnelle *tarabique*. Comme l'a exprimé Jean During (During, 2016, p. 252) : « une tradition au sens fort est moins un objet qu'un mode de transmission ».

Conserver aujourd'hui les conditions d'éligibilité temporelle et sociale permettant l'épanouissement d'une transmission de maître à disciple n'est pas chose aisée. S'il n'est pas impossible d'allier l'apport didactique ainsi que les conditions de transmissibilité qu'offre la transmission orale de maître à disciple aux apports de l'institutionnalisation de la transmission des traditions musicales d'Orient dans des cursus académiques et universitaires, l'on ne peut nier que ces musiques ont perdu une part des outils didactiques et des valeurs qu'offre ce modèle de transmission. Certes, le *face à face* est resté présent ; il est de toute façon incontournable en matière de pratique musicale. Mais l'essence de ce *face à face*, celle qu'impliquent les conditions d'éligibilité congéniale, éthique, temporelle et sociale précédemment énoncées, tend à se réduire à la simple présence de l'enseignant et de l'élève ou du professeur et de l'étudiant dans un même espace, le temps d'une heure de cours.

Il est vrai que des maîtres des traditions modales d'Orient ont été conviés à jouer un rôle dans la transmission musicale en milieu académique lors de la création des conservatoires et des établissements d'enseignement supérieur en matière musicale. C'est notamment le cas de l'Institut Supérieur de Musique de Tunis où l'enseignement des *maqāmāt*, des *muwašṣahāt*, des *tubūḥ*, des *nūbāt*, du *ḥūd*..., a pu bénéficier de l'apport de grands maîtres tels Mohamed Saâda, Abdelhamid Ben Aljia, Ali Sriti et Ahmed El Kalāï, eux-mêmes disciples de grands maîtres dans la pure tradition de ce rapport de maître à disciple⁴. Toutefois, ces

⁴Ce qui ne les empêcha pas d'étudier par ailleurs la notation musicale et également la musique occidentale.

grands maîtres ont été *insérés* dans le moule de l'institution académique au sens où leur savoir de transmission a été circonscrit au cadre institutionnel. Indubitablement, la haute compétence, l'assiduité et les efforts de ces maîtres, pour lesquels nous gardons une profonde reconnaissance, leur ont permis de transmettre leur savoir et leur savoir-faire à des générations de musiciens et de musicologues, à la fois en contexte académique et en contexte de transmission traditionnelle de maître à disciple. Il y a toutefois lieu de noter que face à une classe d'élèves ou d'étudiants aux prédispositions et aux objectifs musicaux et musicologiques variables, à des méthodes d'enseignement et des programmes préétablis, à une durée d'enseignement limitée..., certains éléments sont propres à limiter la transmissibilité ou du moins à limiter l'optimisation du *savoir-transmettre* du maître. Ainsi en est-il de la substitution de l'échelle modale à la démonstration musicale dans l'enseignement des modes, de la disparition de l'instrument – de ce fait – des cours autres que le cours de pratique instrumentale (l'instrument étant remplacé dans la main du maître par le bâton de craie ou le stylo-feutre traçant les quelques notes de l'échelle modale), de l'écourtement des séances de transmission par rapport à la transmission de maître à disciple en contexte traditionnel, etc.

Il y a également lieu d'évoquer les conditions de convivialité entourant la transmission de maître à disciple, émanant notamment du compagnonnage et de la filiation ; cette convivialité dessine les contours d'une dualité investissant un espace et une temporalité de transmission. Aller chez le maître, recevoir le maître chez soi, se retrouver – comme l'a relaté Kudsi Erguner – dans un café⁵, être dans le pur *face à face* ou en compagnie d'autres disciples, être entouré d'un cercle de mélomanes venant entendre le maître et assister à la séance de transmission..., la musique circule entre les êtres dans l'espace-temps de la rencontre portée par cette convivialité. Il en va différemment en contexte académique où certaines conditions, favorisant cette *convivialité transmettrice*, ne sont pas reproductibles ou ne peuvent l'être que partiellement et jusqu'à une certaine limite tels le prolongement des séances qui se trouve

⁵« J'étais avec un maître qui avait l'habitude de descendre dans la ville une fois par semaine pour fumer une chicha, un narguilé dans un café [...] on était à côté... c'était un grand plaisir... et... des rares moments il chantait quelque chose [...] c'était... un dévoilement... c'était merveilleux » (Erguner, 2002, p. 147-148).

en salle de cours assujetti au commencement de la séance suivante, l'atmosphère de filiation qui bien que pouvant s'installer peut également être remplacée par un anonymat relatif des étudiants récepteurs (selon le nombre d'étudiants, leurs positions musicales, leur assiduité...), la configuration spatiale dans le positionnement du transmetteur et des récepteurs qui peut donner lieu à une certaine rigidité, etc.

Mohamed Saâda s'est exprimé à ce propos en déplorant le « contact à froid » (Saâda, 2002, p. 160) qu'installent les conditions de transmission en salle de cours. Bien entendu, il ne s'agit pas de remettre en cause l'atmosphère agréable en salle de cours et les liens privilégiés et durables qui peuvent unir un professeur soucieux de transmettre son savoir et des étudiants doués et motivés. Mais ce contact à froid qu'a évoqué Mohamed Saâda est à comprendre dans un sens comparatif par rapport à cette quête du maître, cette quête du disciple, ce lien filial et cette connaissance et reconnaissance de l'autre qui caractérisent la transmission de maître à disciple.

« Il y a des choses, il me semble, qui sortent du cadre de toutes les méthodes. [...] C'est-à-dire que celui qui va inculquer [...] celui qui va véhiculer, le transmetteur qui va donner ces sciences là, si lui même n'a pas une croyance dans son cœur tout d'abord bien entendu et une conviction dans ces informations là et qu'il ait le désir de les transmettre, c'est-à-dire qu'il ait un rayonnement, [...] si l'opération va se passer à froid [...] qu'est-ce que cela voudrait dire que quelqu'un prenne des informations et les donne [...]. Il est loyal mais il y a toujours dans l'acte lui-même, il y a une ferveur [...]. Il y a une chaleur humaine [...]. Il y a un feu sacré, une flamme sacrée et cette flamme sacrée doit être tout le temps conservée [...]. Il ne faut pas la laisser refroidir. [...] tu ne peux pas trouver cela dans un amphithéâtre de l'université, 200 personnes et... contact à froid. [...] Avant les gens bougeaient d'un pays à l'autre pour aller étudier chez tel Cheikh [...]. Tu sais ce que cela veut dire étudier ? Pour écouter seulement ! [...] Les relations n'étaient pas [...] comme maintenant, des relations stéréotypées, tu rentres, tu ne rencontres jamais le professeur

et tu lui parles [...], il te donne une feuille et je ne sais quoi, non... » (Saâda, 2002, p. 159-163).

L'enseignement basé sur une centralité de l'organisation académique dans laquelle s'insère la masse des détenteurs de savoir et des apprenants a pris le relais d'une institution patrimoniale de la transmission du savoir s'articulant autour de la centralité du personnage du maître et de la dualité de transmission de maître à disciple. Si l'institution académique et l'institution patrimoniale partagent la même finalité de circulation du savoir, la question du contenu de cette circulation du savoir en matière de musiques modales d'Orient, reste discutable car en ce domaine le mode de transmission détermine un contenu.

L'ornementation, l'improvisation et la variabilité matricielle – particulièrement sur le plan de la portée *ṭarabīque* des matrices introductives et conclusives – constituent trois piliers fondamentaux dans l'empreinte des musiques modales d'Orient, la dimension monodique constituant le quatrième pilier. Ancrés dans la variabilité matricielle des structures mélodico-rythmiques sur le plan compositionnel et dans la variabilité des énoncés sur le plan de l'interprétation, ces trois piliers ne sont transcritibles ni au niveau d'une partition pour une œuvre ni au niveau d'une méthode écrite d'apprentissage instrumental ou vocal. La continuité du savoir musical est donc ici intimement liée au détenteur de ce savoir qui occupe ainsi une position centrale dans la transmission. Alors que le contenu d'un cours d'histoire de la musique peut être déterminé par un programme préétabli, le contenu d'un cours de *maqāmāt* ou d'un cours d'interprétation instrumentale est déterminé par le déroulement de la séance et donc par le mode de transmission. Le choix d'un certain nombre de modes à étudier en première année ou d'un corpus d'œuvres à étudier en telle année d'interprétation instrumentale, ne constitue pas un contenu au sens concret du terme. Il ne s'agit là que d'une orientation dans le cadre de la structuration d'un cursus. C'est par la démonstration musicale sur le plan du cheminement modal, des transitions modales et des techniques d'interprétation, que se détermine, dans la temporalité de la transmission, le contenu effectif du transmis. L'interaction entre maître et disciple, l'écoute, la répétition et la variabilité des interprétations de l'œuvre par le maître, la reproduction par imitation, l'adaptation du choix des corpus à la responsivité du disciple et à l'atmosphère

de la séance de transmission, ainsi que l'ensemble des éléments précités relatifs à la convivialité dans la transmission de maître à disciple constituent autant d'éléments influant sur l'optimisation d'une intégration de ce contenu par le disciple.

Dans le cadre de la conception sociale actuelle de l'enseignement musical et de l'organisation académique de cet enseignement, une prise en considération de la centralité du personnage du maître dans cette détermination du contenu du transmis et de l'importance du rapport privilégié que constitue la dualité maître/disciple serait ainsi plus à même de favoriser la transmission des spécificités des *maqāmāt*, des *tubū* et de l'interprétation vocale et instrumentale des répertoires traditionnels.

La réintégration de certaines spécificités du processus de transmission orale de maître à disciple dans les cursus académiques permettrait dès lors de mettre à profit la dualité maître/disciple en tant que catalyseur de créativité pour le transmetteur, à la fois dans son savoir et dans son *savoir-transmettre*, et catalyseur de réceptivité pour le récepteur tant pour l'apprentissage de connaissances explicites que pour l'acquisition d'un savoir implicite.

Nous formulerons, à ce titre, quelques propositions suivant sept champs de réintégration :

Démonstration :

Dans le cadre de la transmission des musiques monodiques modales d'Orient, la démonstration par le maître, le geste transmetteur et la réinstauration du rôle didactique de la mémorisation des corpus dans les contextes où elle a été remplacée par la fixation scripturale et le support écrit, sont à encourager.

Écoute :

L'instauration d'un cours d'écoute, dans une logique purement orale basée sur les commentaires oraux du maître et des disciples et la mise en exergue d'éléments stylistiques à travers l'interprétation vocale et instrumentale, pourrait favoriser, outre le développement de connaissances explicites, l'apprentissage implicite des spécificités du langage modal.

Ornementation, variabilité et détails stylistiques :

Une grande part de la richesse des musiques modales d'Orient est dans l'importance de l'espace accordé à l'ornementation et à la variabilité paradigmatique des énoncés musicaux. Cette spécificité est particulièrement présente

dans l'interprétation des répertoires traditionnels et se répercute sur la valeur esthétique accordée aux détails stylistiques d'essence ornementale et à la variabilité. Les compositeurs étant instrumentistes de par la tradition, l'impact de la transmission des techniques de jeu et de l'acquisition de compétences relatives à l'ornementation et à la variabilité dans leur parcours de disciple est à prendre en considération sur le plan compositionnel. En se transmettant, les matrices ornementales, l'esthétique du détail et de la variabilité ont été intégrées, par imprégnation, dans la pensée et dans le ressenti compositionnels. Ceci explique notamment la présence d'éléments issus de matrices ornementales dans des compositions contemporaines donnant moins de latitude à l'interprète quant à la variabilité des énoncés. La transmission de ces spécificités tendant à diminuer en contexte académique, redonner à l'ornementation, à la variabilité et au détail stylistique leur importance en rééquilibrant la transmission schématique engendrée par la substitution de l'échelle musicale et de la notation à la démonstration, permettrait de perpétuer non seulement des procédés stylistiques d'interprétation mais également des matrices compositionnelles participant de l'empreinte des musiques modales d'Orient.

Fructification du capital audio-visuel :

Le recours aux anciens enregistrements sonores et audio-visuels des maîtres permet de fructifier le potentiel de transmissibilité que recèlent ces enregistrements instaurant l'espace-temps virtuel d'une dualité de rencontre. S'il n'en a pas toutes les caractéristiques, il constitue un palliatif au face à face d'une transmission directe de maître à disciple particulièrement en ce qui concerne les supports audio-visuels porteurs du geste transmetteur. En contexte académique, cela équivaut à établir une double dualité maître/disciple, l'une virtuelle et la seconde effective, la seconde opérant alors en tant qu'intermédiaire et aide à la transmission. Nidaa Abou Mrad et Bouchra Béchéalany ont également appelé à une mise à profit des archives sonores dans un cadre académique « pourvu qu'elle soit directement monitorée par le maître » (Abou Mrad et Béchéalany, 2010, p. 39).

Focus :

Improvisation. Dans les pays d'Orient, la transmission musicale en contexte académique ne donne pas toujours à l'improvisation le statut d'une matière à part entière.

Certes, l'improvisation dépend en grande partie de l'intuition du moment et l'on pourrait penser que les acquis obtenus dans le cadre des cours de mode et d'interprétation instrumentale et vocale pourraient suffire. Toutefois, les cours d'interprétation musicale étant souvent axés sur l'apprentissage d'un corpus donné, l'improvisation a finalement peu de place dans les programmes d'enseignement établis. Mise à part l'interprétation d'une œuvre intégrant un espace d'improvisation telle une *taḥmīla*, l'étudiant n'aura pas souvent l'occasion d'improviser ou d'écouter son professeur improviser. L'instauration d'un cours de performance improvisative permettrait à l'étudiant d'avoir en la matière une plus grande plage d'écoute et de visualisation du geste et une possibilité de s'exercer en bénéficiant simultanément des commentaires du professeur.

Diversité des genres. Certains genres populaires tendent à être marginalisés voire à être occultés. Le *Ṣrūbī* tunisien, à titre d'exemple, n'est pas enseigné en contexte académique malgré le grand intérêt qu'il peut avoir sur le plan de sa richesse musicale et de la particularité esthétique de ses intonations. La transmission entre les générations diminuant considérablement, notamment en raison du rapport de certains chants à la terre et aux travaux des champs et de l'inadéquation de ce rapport avec le délaissement de ces travaux par les jeunes générations, l'institution académique a donc sur ce plan un rôle à jouer dans la transmission, l'étude et la préservation de ce répertoire. Consacrer une part de l'enseignement à ce type de répertoire participerait ainsi à la sauvegarde de la richesse des musiques dans leur diversité.

Flexibilité temporelle :

Une flexibilité relative dans les horaires des cours de modes et d'interprétation vocale et instrumentale par une programmation de ces cours dans des tranches horaires qui ne seraient pas immédiatement suivies par un autre cours donnerait plus de latitude au transmetteur et à l'apprenant et serait à même de ne pas interrompre un moment d'inspiration, cette dernière étant à prendre en considération dans l'acte de transmission.

Partenariats :

La durée des cursus en contexte académique constituant un facteur de restriction de la temporalité de transmission, des partenariats entre institutions académiques et institutions dédiées à la transmission du patrimoine musi-

cal, à la fois sur le plan national, telle la Rachidia en Tunisie, et sur le plan des échanges entre les pays porteurs des traditions modales d'Orient, seraient à même de permettre aux étudiants en musique et musicologie de prolonger la durée de leur formation musicale et de les encourager à s'investir davantage dans le développement de leurs compétences musicales en sortant de la pensée préétablie d'une durée du temps de formation restreinte à la durée du temps d'obtention d'un diplôme.

Pour conclure concernant l'éligibilité temporelle et sociale de la dualité maître/ disciple, c'est dans la responsabilité sociale que se construit cette éligibilité permettant un épanouissement à l'échelle sociale de l'éligibilité congéniale et éthique. La finalité de la transmission des musiques monodiques modales d'Orient étant de transmettre une tradition vivante et non une vision schématique tant sur le plan modal que sur le plan des corpus, la perdurance de cette finalité est intimement liée à la continuité du devenir de la dualité maître/disciple dans le temps social. La perdurance de cette finalité est largement tributaire d'une éligibilité sociale de la dualité maître/disciple réinstaurant ou réhabilitant son rôle dans une conception sociale de la transmission du savoir, qui a du reste longtemps maintenu cette institution patrimoniale qu'est la transmission de maître à disciple parallèlement au développement des cursus académiques dans tous les domaines du savoir. Pour prendre l'exemple de la Tunisie, le *kuttāb* et *dār al-Mḥallma*⁶ se sont maintenus parallèlement à l'école recevant les mêmes enfants qui se rendaient à l'école durant la semaine, au *kuttāb* et à *dar al-Mḥallma* pendant le week-end et les vacances, puisant ainsi aux deux sources de la transmission académique et de la transmission traditionnelle des savoirs.

Au terme de cette réflexion, il reste à préciser que continuité de la tradition et épanouissement créatif ne sont en rien antinomiques ; ni la tradition, ni les spécificités des musiques monodiques modales ne peuvent se contenter de la

⁶Littéralement « maison de la *Mḥallma* » dont la propriétaire est reconnue pour son savoir en matière de broderie, de couture et de travail de la dentelle. Elle recevait bénévolement les petites filles et les jeunes filles chez elle – enfants du voisinage, de ses amis et de sa famille – pour leur transmettre son savoir et était nommée dans ce cadre *Mḥallma*, terme en langue dialectale signifiant maîtresse, spécialiste d'un savoir. Cette tradition répond à une autre tradition, celle pour les jeunes filles de broder leur propre trousseau, chaque ville de Tunisie ayant sa propre broderie traditionnelle.

stricte répétition mimétique⁷. Le transmis, cette *parole* du maître au sens global d'un énoncé sonore, gestuel, verbal, porteur d'une herméneutique chargée du sens profond de l'être, attend une réponse qui se cristallisera sous forme d'écho venant du disciple; écho car porteur des spécificités de la tradition se répercutant sur les parois du ressenti du disciple devenant à son tour transmetteur de cette voix de la tradition. Mais écho aussi, car *parole* personnalisée au gré de l'identité de ces parois de répercussion portant les spécificités de la personnalité du disciple qui s'il atteint le stade de maître aura son propre style en continuité, en renouvellement et même en différenciation.

Voyageant entre les êtres et les temps, la transmission orale des traditions musicales, de maître à disciple, est une transmission des valeurs de partage et de l'humanité de l'humain exaltant le don, le dévouement, l'endurance et le sens du labeur dans l'investissement personnel du transmetteur et du récepteur, dans un souci de l'autre, un souci de la continuité stylistique et culturelle et de l'épanouissement créatif. Quant à l'ambition dans la dualité maître/disciple, elle est aussi duale. En œuvrant simultanément pour l'autre et pour soi, elle joint à l'ambition personnelle la même ambition pour l'autre, celle du devoir accompli et de la réalisation musicale de soi. La transmission orale, de par ses valeurs et de par ses spécificités en tant qu'institution patrimoniale de transmission du savoir, constitue un patrimoine immatériel de l'humanité qu'il y aurait lieu de protéger au même titre qu'ont été protégés, par l'unesco, les détenteurs de savoir en tant que « Trésors humains vivants ».

Notice biographique

Fériel Bouhadiba - Docteur en Arts et Sciences de l'Art de l'Université Paris I – Panthéon-Sorbonne, musicologue, membre du Laboratoire de Recherche en Culture, Nouvelles technologies et Développement (Université de Tunis), chercheuse associée au Centre de Recherche sur les Traditions musicales (Université Antonine, Liban).

⁷Nous abondons, à ce titre, dans le sens de la « schématisation diachronique de l'initiation » opérée par Nidaa Abou Mrad et Bouchra Béchéalany (Abou Mrad et Béchéalany, 2010, p. 27; Abou Mrad, 2016, p. 135-136) et distinguant entre *talqīn* (phase I constructive mémorative), *taḥwīl* (phase II déconstructive herméneutique) et *taṭmīr* (phase III créative).

Note de l'éditeur

Cet article a été initialement publié par *Les Presses de l'Université Antonine*, qui en assumait l'entière responsabilité éditoriale au moment de sa première publication. *Geuthner* a contribué à certains aspects techniques de la production et de la diffusion, sans responsabilité éditoriale.

L'article est republié par *Luminous Insights* à la suite du transfert de la revue vers ce nouvel éditeur. *Luminous Insights* n'assume aucune responsabilité quant au contenu scientifique, aux opinions exprimées ou aux données présentées dans cet article, lesquelles relèvent exclusivement de la responsabilité de l'auteur et du cadre éditorial en vigueur lors de la publication originale.

Cite as

Bouhadiba, F. (2017). La transmission de maître à disciple dans les traditions monodiques modales : une dualité de partage, une responsabilité sociale, une institution patrimoniale en danger . *Revue des Traditions Musicales*, 11(1), . 10.51300/RTM-2017-79

Références

- Abou Mrad, N. (2016). *Éléments de sémiotique modale : Essai d'une grammaire musicale pour les traditions monodiques* (N. Meeùs & J. During, Prefaces). Baabda/Paris : Éditions de l'Université Antonine/Librairie orientaliste Paul Geuthner.
- 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 des Mondes Arabe et Méditerranéen*, 4, 25–42.
- Ben Achour, M. E. A. (1995). Enseignement et tradition : La Zitouna. In H. Annabi, M. Chapoutot-Remadi, & S. Karmarti (Eds.), *Itinéraire du savoir en Tunisie* (pp. 130–137). Paris : CNRS/Éditions Alif.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. I). Paris : Gallimard.
- Bouhadiba, F. (2015). *Du dire musical comme expression de l'être – Culturalité et subjectivité compositionnelles : Neuroesthétique, poïétique et sémiotique des musiques modales arabo-musulmanes de tradition orale* (Doctoral dissertation). Université Paris I – Panthéon-Sorbonne.
- During, J. (1994). *Quelque chose se passe : Le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Paris : Verdier.
- During, J. (2016). L'autre dans le miroir. Le regard croisé de l'ethnomusicologue. *Revue des Traditions Musicales*, 10, 235–254.
- Erguner, K. (2002, December 15). Interview by F. Bouhadiba. In F. Bouhadiba (2004), *De l'immatériel musical – Le rapport maître disciple : Transmission orale et transhumance musicale* (pp. 145–157). Master's thesis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis.
- Mabru, L. (1997). De l'écriture du corps dans les pratiques musicales à transmission "orale" : Le cas du fifre en Bazadais. In N. Belmont & J.-F. Gossiaux (Eds.), *De la voix au texte – L'ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit* (pp. 49–59). Paris : CTHS.
- Saâda, M. (2002, October 4). Interview by F. Bouhadiba. In F. Bouhadiba (2004), *De l'immatériel musical – Le rapport maître disciple : Transmission orale et transhumance musicale* (pp. 158–163). Master's thesis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis.
- UNESCO. (n.d.). *Directives pour l'établissement de systèmes nationaux de "Trésors humains vivants"*. Retrieved July 7, 2017, from <https://ich.unesco.org/doc/src/00031-FR.pdf>