

ENTRE ÉCRITURE ET ORALITÉ QUEL SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT MUSICAL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Par Catherine Benainous (janv.2013)

RÉSUMÉ :

Élaborer une méthodologie d'enseignement musical pour l'Afrique subsaharienne d'aujourd'hui est un enjeu capital dans le contexte mondialisé de la culture et de l'économie. Cinquante ans après les indépendances, les jeunes nations africaines cherchent encore à fonder leurs unités, causes de nombreux conflits externes et internes. La musique, qui accompagne tous les instants de la vie quotidienne a subi les effets de la colonisation et cherche également une expression qui corresponde aux aspirations des jeunes africains qui représenteront plus de la moitié de la jeunesse mondiale d'ici 2050.

Écriture ou oralité, contenu pédagogique, inventaire et conservation des musiques traditionnelles, formation des professeurs, l'enseignement de la musique en Afrique subsaharienne est un labyrinthe de problèmes sur lesquels se penchent nombre de musicologues, ethnomusicologues, professeurs et musiciens, d'Afrique et du monde entier.

Mots Clés :

Musique, enseignement, Afrique subsaharienne, oralité, indépendances, colonisation, africanité, ethnomusicologie, musicologie, musiques traditionnelles, tradition

1. Introduction

En 2009 le continent africain a dépassé le chiffre symbolique du milliard d'habitants. Les études des Nations Unies prévoient une croissance démographique de l'Afrique qui comptera 1,4 milliard d'humains en 2025 pour atteindre les 2 milliards en 2050.

La particularité de la démographie africaine est la proportion de sa jeunesse qui représente actuellement plus de 34 % de sa population globale et qui devrait dépasser les 45 % vers le milieu du siècle.

L'Afrique doit urgemment répondre à bien des défis, dont l'un des plus importants est l'éducation. Même si les investissements publics dans le domaine ont augmenté ces dix dernières années, ils restent nettement insuffisants. Les situations ne sont pas les mêmes dans l'ensemble des pays africains dont nombre sont encore soumis à des guerres civiles, rebellions et violences sur les civils, ayant entre autres conséquences d'importants déplacements de populations, entravant gravement le développement humain, social et économique.

En 2010, la majorité des pays de l'Afrique subsaharienne a commémoré le cinquantenaire de leurs indépendances. La plupart de ces jeunes nations ont encore bien du mal à établir une unité nationale dans ces territoires mosaïques découpés à la règle et au crayon en 1884¹ à la conférence de Berlin. Le traumatisme de la colonisation a provoqué un impact culturel et social qui, au-delà de l'imposition des frontières, a définitivement et profondément transformé les sociétés africaines. Dans l'Afrique d'aujourd'hui et de demain, les nouvelles générations cherchent leur place, dans leur pays mais aussi, avec l'accès aux nouvelles technologies, dans une économie et une culture mondialisées.

L'éducation culturelle et particulièrement l'éducation musicale, revêtent une importance qui peut paraître paradoxale au vu des problèmes fondamentaux que doit affronter l'Afrique, mais elle est cependant capitale pour la construction et l'unification des nations africaines.

L'Afrique subsaharienne ², communément appelée Afrique noire, est principalement de culture et tradition orales. La musique est présente à chaque instant de la vie, de la naissance aux funérailles, des semailles aux rites initiatiques. Dans ce contexte particulier se pose le problème de la méthode d'enseignement musical. Au sein de la Pasmae (Pan African Society for Musical Art Education) ³, des chercheurs, musicologues, professeurs, musiciens, principalement africains mais également venus des quatre coins de la planète, débattent régulièrement des différentes techniques de notation, d'apprentissage, et s'affrontent sur les différents systèmes pédagogiques.

Comment transmettre les musiques traditionnelles, sachant que l'exode rural et l'urbanisation galopante de ces vingt dernières années ont usé, voire rompu, les liens générationnels de transmission ? Comment donner aux jeunes apprentis musiciens une éducation qui leur offre les bases de leurs racines musicales, leur

permettant de créer des musiques contemporaines qui puisent leur source dans le terreau de leur propre culture ?

La question de l'oralité ou de l'écriture se résume souvent en l'affrontement entre deux cultures : africaine et occidentale, deux époques : précoloniale et coloniale. Dans l'Afrique d'aujourd'hui et de demain, ainsi que l'écrivait le Professeur J. H.Kwabena Nketia⁴, peut-être « pouvons-nous apprendre l'un de l'autre » ?

2. État des Lieux

2.1 L'Afrique précoloniale

Il convient de signaler que le terme de « musique » représente une notion occidentale. En effet, « l'art d'arranger et d'ordonner les sons et les silences autour du rythme » en tant que tel et isolé de son contexte social, était inconnu dans l'Afrique précoloniale subsaharienne. Il existe des termes qui se rapportent à des actes plus spécifiques, comme chanter, jouer des instruments, mais la majorité des langues africaines n'ont pas de mot distinct pour désigner le concept de « musique ». La notion de « musicien » n'avait aucun sens et ne représentait en rien une profession. En Afrique de l'Ouest, les griots étaient, et sont toujours, une caste à part. On fait appel à leurs services pour leur talent à chanter des louanges, raconter des histoires et l'Histoire, transmises de génération en génération et pour leur excellence dans une certaine technique de chant. Mais les griots ne sont pas considérés comme « des musiciens » au sens occidental du terme.

Les anciennes sociétés africaines ne séparaient pas la musique de leur vie quotidienne et des autres activités culturelles, aussi sa pratique était-elle associée à la danse, au chant, au conte et plus qu'un moyen d'expression de ces cultures, elle était avant tout le miroir de ces sociétés. La musique était participative et non figée, sujette aux modifications, dues à la place laissée à l'improvisation pendant son déroulement. La transmission, assurée par les anciens aux plus jeunes, avait un rôle significatif dans le passage des valeurs de la société. L'apprentissage était développé par l'expérience, à travers l'observation, l'écoute et l'imitation.

« Il y a trois étapes dans l'éducation musicale traditionnelle en Afrique. La première étape introduit un nouveau né à la perception des pulsations et des sons musicaux, comme participant observateur, jusqu'à l'âge de deux ans. La seconde étape, entre deux et huit ans, est centrée sur l'inculcation du sens du rythme. La troisième étape est l'éducation musicale en tant qu'éducation à la vie ; elle commence à l'âge de huit ans, où les enfants les plus doués peuvent être recrutés dans des groupes d'adultes. Des spécialisations peuvent émerger à ce moment là dans différents aspects de la créativité musicale, dans la maîtrise des instruments, du chant, de la danse, du théâtre etc. L'objectif de l'éducation musicale dans les cultures traditionnelles africaines est orienté avant tout vers l'humain. » (Meki Nzewi 1999).

2.2 Les bouleversements amenés par les colonisations

La colonisation en Afrique a laissé des cicatrices profondes et indélébiles qui ont définitivement affecté l'ensemble des sociétés précoloniales. Au-delà de l'asservissement des humains et du pillage des ressources naturelles, les dommages causés aux identités et repères culturels des peuples sont incalculables et pour beaucoup irréparables.

L'Afrique coloniale a été divisée en trois types de territoires, anglophones, lusophones et francophones. Chacune de ces colonisations avaient des caractéristiques et des politiques très différentes qui ont abouti, entre autres effets, à la stagnation, la créolisation ou la quasi extinction des 800 et quelques langues originelles africaines⁵.

« L'Europe a infiltré l'Afrique dans ses coins secrets : les maisons, les réunions, les événements sociaux, la littérature, la famille, les relations interpersonnelles. L'Europe est devenue le médiateur dans les vies des africains (...) et domestiqué ou pas – le moyen de communication ». (More 1999)

L'imposition de la langue du colonisateur dans le processus éducatif n'est pas le seul bouleversement imposé aux africains. Le système éducatif occidental est basé sur l'alphabétisation et l'écriture, quasi inutilisé et inconnu jusque là. Les élites intellectuelles sont formées à l'école des blancs, parlent et écrivent dans leurs langues, en viennent à oublier, ou mépriser les langues indigènes considérées parfois comme inférieures, et finissent par se couper du petit peuple qui n'a pas les moyens d'envoyer ses enfants à l'école.

« Le système d'enseignement établi était perçu comme un des instruments essentiels de la domination coloniale, dont le but suprême était l'assimilation morale, intellectuelle, la dépersonnalisation du Peuple » (Omar Issaka Bâ)

Il en est de même pour l'éducation musicale, souvent réduite aux partitions de chants de chorale religieux pratiqués par les missionnaires. Le colon amène également ses instruments, manufacturés et tempérés, bien différents de ceux utilisés jusque là qui variaient en fonction des matériaux bruts disponibles sur les lieux de vie et de leur relation sonore à la langue originelle du groupe.

2.3 Cinquante ans d'indépendance

Les bilans de 50 ans d' « indépendance », (mis entre guillemets par de nombreux intellectuels et chercheurs) sont très mitigés et contrastés. L'héritage colonial a modifié durablement les rapports humains et la géographie des pays. Les liens avec les anciennes puissances coloniales sont toujours actifs, qu'ils soient d'ordre politique, économique, culturel, ou linguistique. Depuis les indépendances et malgré les diverses réformes nationales des politiques d'éducation, les problèmes demeurent. L'école rurale (niveau primaire) installée par les colonisateurs est en faillite : manque de moyens investis, apprentissage

inadéquat face aux réalités de la campagne, carence de professeurs-éducateurs, utilisation persistante des langues coloniales à l'école... les raisons sont multiples mais amènent à un même constat d'échec sur la quasi totalité du continent. De ce fait, l'éducation musicale dans les campagnes continue de s'effectuer par transmission orale au cours des fêtes traditionnelles qui ont survécu ou en ce qui concerne les pays à dominance chrétienne, dans les temples et les églises. Elle reflète également l'état des sociétés qui se révèlent déstructurées, en quête d'identité, de confiance et en proie à l'exode massif des jeunes vers les villes.

Ces villes, de plus en plus peuplées et qui tendent à devenir des mégapoles, ont conservé le système d'éducation musical (secondaire et universitaire) colonial basé sur l'étude des musiques classiques occidentales.

La musique enseignée dans les Instituts nationaux, pour la plupart en piteux état au niveau des infrastructures et du corps enseignant, ne correspond pas à celle écoutée par le peuple. La formation débouche au mieux pour quelques lauréats à des postes de professeurs dans ces mêmes instituts.

Ray Lema⁶, pianiste et compositeur originaire de la RDC déplore :

« En Occident, quand un enfant va à l'école, il dispose de toute la tradition et l'histoire musicale de sa culture, en Afrique nous n'avons rien sur nos propres traditions, ni disques, ni partitions, ni films, ni analyses qui permettent aux jeunes apprentis musiciens de comprendre d'où ils viennent et de composer de nouvelles musiques prenant pied dans nos cultures. Nos professeurs ne sont pas formés à cet enseignement et n'ont souvent aucune connaissance de ces traditions musicales parfois méprisées et/ou reléguées au rang de folklore. Au lieu d'évoluer, nos musiques se sont figées ou ont disparu. Les jeunes se tournent vers les musiques occidentales auxquelles ils ont maintenant accès via internet et les télévisions câblées, et cherchent à ressembler aux vedettes noires américaines du rap, du R&B et de la soul.»

L'Unesco dans son programme « Patrimoine Immatériel »⁷ a mis en place des mécanismes permettant, à la demande exclusive des États, de classer des musiques traditionnelles en voie de disparition leur donnant ainsi reconnaissance officielle et protection. L'initiative est louable mais nettement insuffisante, aucun État n'ayant entrepris l'inventaire et la sauvegarde systématiques de ses musiques traditionnelles. Au-delà du processus de recensement et de création des patrimoines musicaux nationaux, (indispensables à la réalisation des unités nationales), la mise à disposition des supports de conservation (audio-visuels, écrits ...) fournirait aux écoles le matériel d'appui pédagogique qui fait défaut.

« Pour bien enseigner la musique africaine, il faut la sortir du domaine ésotérique de « l'ethnomusicologie » pour la faire entrer dans celui de la musique vivante, vitale, non seulement pour les étudiants africains, mais pour ceux du monde entier (...). Faute d'enseigner et de promouvoir

correctement la musique africaine, elle sera assimilée à une espèce menacée d'extinction, même en Afrique» (Dargie, 1998)⁸

3 Oralité et écriture: antagonisme ou complémentarité ?

3.1 La musique classique occidentale et les musiques africaines dans le cursus secondaire et universitaire

Poser la question de l'oralité et de l'écriture soulève la question de la méthodologie de l'enseignement en même temps que celle de son contenu pédagogique.

Le débat sur la pertinence de l'enseignement de la musique occidentale en Afrique a déjà fait couler beaucoup d'encre et de salive parmi les musicologues et enseignants africains⁹. Celui-ci va de pair avec l'étude du système de notation, de la théorie harmonique et rythmique ainsi que du processus de composition.

Au-delà des réflexions sur la création d'un modèle d'éducation postcolonial adapté aux sociétés africaines, l'attention est pointée sur les différences qui portent autant sur la conception même de la musique que sur l'éducation, sa pratique et son écoute.

Tandis que l'Occident considère le caractère unique et individuel de l'œuvre mettant en valeur la sensibilité et les émotions du compositeur sans référence directe à son environnement culturel, les musiques africaines sont fonctionnelles et impersonnelles.

La musique classique occidentale est liée aux salles de concert où le public, assis, fait silence et écoute l'œuvre. Les musiques africaines sont jouées en extérieur, l'écoute est participative et se fait autant avec l'oreille qu'avec le corps. Si, malgré quelques oppositions farouches, la continuation de l'étude de la musique classique occidentale paraît acquise au niveau supérieure car formatrice aux plans théorique, analytique et instrumental, l'introduction de l'étude des musiques traditionnelles apparaît comme un labyrinthe de problèmes encore non résolus. En effet, la plupart des professeurs ne sont pas formés à l'enseignement des musiques africaines et de leurs instruments. Par ailleurs les universités ne reconnaissent pas un statut de professeur aux maîtres de musique traditionnelle. Pour palier le manque de matériel pédagogique, il convient au préalable de s'entendre sur le système à choisir. Au sein de la Pasmae (Pan African Society for Musical Art Education) qui réunit les plus éminents musicologues et professeurs universitaires, plusieurs camps se dessinent :

Si certains s'entendent sur l'utilisation de la notation, les systèmes à utiliser sont sujets également à confrontation entre les partisans de l'adoption du système d'écriture rythmique occidental et ceux qui prônent l'utilisation d'un système spécifique pour l'Afrique, tenant compte de la complexité, des subtilités et de la multiplicité des rythmes et des gammes mélodiques qui souvent sont non-tempérées.

D'autres au contraire argumentent que la notation tue la musique et la musicalité et que, « (...) le passage de l'oralité à l'écriture si il peut s'avérer nécessaire à la transmission, n'aide pas à la création, car la musique est faite pour les oreilles, alors que la notation est faite pour les yeux (...) » (Johannella Tafuri¹⁰ Pasmae 2003).

Beaucoup enfin tempèrent ces deux positions, proposant l'utilisation de la notation uniquement comme appui, insistant sur la réappropriation de l'œuvre qui doit être interprétée par chacun sans devenir l'esclave de la partition, préservant ainsi l'esprit de liberté et de non-fixation qui prédominent dans les musiques traditionnelles.

Pour intégrer un processus de transmission orale dans les cursus scolaires et principalement universitaires, plusieurs pistes et méthodes, en expérimentation pour certaines, sont explorées :

- L'intégration dans le milieu d'étude de musiciens traditionnels paraît indispensable. Elle amène l'expérience du ressenti et de l'écoute qui complète l'étude formelle et analytique. Même séparée de son contexte social, la reproduction « live » exécutée par des musiciens traditionnels au sein de l'enceinte scolaire confronte l'étudiant à ses racines.
- L'envoi des étudiants, à un certain stade de l'apprentissage, sur le terrain, pour collecter les données musicales et les confronter à la réalité in situ du vécu de ces musiques, provoquant les rencontres avec les maîtres détenteurs des savoirs, permet de relier les musiques à leurs réalités sociales et culturelles.
- L'utilisation des nouvelles technologies, principalement l'audio et la vidéo, même si elles ne remplacent pas l'expérience du contact direct permettent de palier aux carences de ressources, de transports (encore très compliqués dans beaucoup de pays), de communiquer entre universités, d'échanger des données audiovisuelles, de se constituer en réseau, et de comparer les données, sans perdre de vue que nombre d'ethnies se retrouvent souvent dans plusieurs pays.

3.2 La pratique instrumentale

Aux niveaux primaire et souvent secondaire, l'enseignement musical reste encore largement centré sur le chant choral. La pratique instrumentale quant à elle, se cantonne à la flûte à bec et aux claviers le plus souvent rencontrés dans le contexte religieux chrétien. Dans les villages, les tambours dans une infinie déclinaison de tailles, de formes et de sons prédominent ainsi que suivant les régions, d'autres instruments traditionnels qui varient en fonction des matériaux naturels disponibles dans l'environnement : instruments à cordes, à lamelles en bois ou en métal, à vent ... Le recensement des instruments ainsi que leur fabrication n'a pas non plus été systématiquement réalisé. La lutherie, toujours

artisanale, n'a pratiquement pas évolué et ne s'est pas adaptée à l'urbanisation, c'est à dire à la possibilité d'une sonorisation qui les rende les instruments audibles aux publics numériquement plus importants.

Cette inadéquation des instruments traditionnels aux milieux urbains a contribué à la dévalorisation des musiques traditionnelles et favorisé l'utilisation des instruments de musique occidentaux. Le problème est que la manufacture africaine de ces instruments ne s'est pas développée. L'achat d'une guitare, d'un piano ou d'une batterie relève de l'impossible pour la majorité des musiciens car les instruments importés sont hors de portée de la bourse des musiciens.

Il en est de même pour les apprenants du cursus universitaire. À l'Institut National des Arts de Kinshasa, les élèves ne possèdent pas leurs instruments et récupèrent avant chaque cours le violon, le violoncelle dans la salle de dépôt. Depuis quelques années la Chine a doté nombre de ces instituts d'instruments réputés de mauvaise qualité, mais accessibles aux budgets des Instituts et Universités.

Dans ce contexte il n'est pas aisé pour les étudiants de faire des progrès dans leur pratique instrumentale, celle-ci étant limitée aux heures de cours.

Les instruments traditionnels en milieu universitaire sont quant à eux quasi inexistantes ainsi que les professeurs en mesure d'en enseigner la pratique.

4 Tour d'Horizon

4.1 La situation en Occident

Il ne s'agit pas pour l'Afrique de « rattraper son retard » en matière d'éducation musicale comme nombre d'études et rapports commandés par les grandes instances internationales le préconisent.

« L'Afrique n'est ni l'Europe ni l'Amérique. Les problèmes africains ne sont pas les problèmes européens ou américains. Les solutions de l'Afrique à ses problèmes doivent être celles que l'Afrique elle-même doit trouver (...)» (Ntuli -2002)

Même si ce constat paraît évident, la mondialisation, l'échange des informations avec les nouvelles technologies ont rendu communs à tous les peuples un certain nombre de problèmes et de défis en matière d'éducation. En Europe comme aux États-Unis, se sont engagées de nombreuses réflexions sur les réformes à mettre en œuvre dans le domaine de l'éducation musicale qui paraît de plus en plus décalée par rapport aux réalités de l'industrie de la musique et aux aspirations de la jeunesse. La digitalisation, les « home-studio » et internet ont permis à beaucoup d'amateurs, sans formation musicale classique d'accéder au rang de professionnels de la musique, d'entrer dans les médias, les maisons de disques et de toucher ainsi un large public populaire. Le clivage s'est installé entre « musiques savantes » écrites (comme le classique et le jazz) et les musiques populaires, orales, de grande écoute.

En France, en 2010, le Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle sous le patronage du Ministère de la Culture a confié à Didier Lockwood¹¹ une étude sur le thème « Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ? ». Le « Rapport Lockwood », rendu public en janvier 2012, préconise entre autres mesures de « démocratiser » les Conservatoires, les rendant accessibles aux musiques populaires. Il constate :

« (...) le goût des jeunes d'aujourd'hui (goût forgé par l'industrie musicale) les porte à apprécier davantage l'opéra-rock « Mozart » que son requiem ! Un jeune qui aurait envie d'apprendre à jouer de la guitare électrique trouvera t-il son bonheur au conservatoire ? Rarement. (...) Le « Conservatoire » (il devrait perdre cette appellation qui le désigne tel un établissement recroquevillé sur le protection d'un patrimoine) pourrait, en les invitant à s'initier à la pratique de leur choix, permettre à ces jeunes – qui sont orphelins de leur patrimoine culturel musical – de s'y intéresser. (...)» (Didier Lockwood- 2012).

Plus loin, il prône également le principe de la rétro-chronologie, qui consiste à « partir des cultures d'aujourd'hui pour progressivement établir sans rupture un retour aux racines dont elles sont issues ». Enfin, dans sa recommandation au Ministre de la Culture, il conseille :

« Il est néanmoins essentiel de bien distinguer ces deux domaines :

- la musique dite classique, de tradition écrite,
- la musique dite populaire, de tradition orale.

Leur existence, leur cohabitation et leur croisement doivent permettre aux apprentis musiciens de profiter, dès le cycle initial, d'un tronc commun d'enseignement comportant les valeurs fondamentales indispensables à une éducation musicale adaptée à notre époque, qui privilégie l'oralité autant que le patrimoine classique et les techniques qui y sont associées, tout en tenant compte de ces nouveaux « outils » que sont l'informatique et le numérique. »

4.2 L'expérience sud-américaine de Cuba, du Venezuela et du Brésil

Cuba, le Venezuela et le Brésil qui possèdent des populations d'origines mixtes, européenne, africaine et indienne, ont dû se pencher sur des mises en œuvre de politiques en matière d'éducation musicales qui devaient faire cohabiter les influences et racines diverses.

- Cuba, considéré par beaucoup comme la Mecque des musiciens, a assez bien réussi le mélange des genres. Dans les écoles de musiques cubaines, formées à la rigueur soviétique, sont enseignées toutes les musiques : le classique européen pour sa technique et sa théorie, le jazz pour sa liberté d'improvisation et les musiques afro-cubaines qui ont été recensées, analysées, écrites, enregistrées et dont la transmission se fait majoritairement par l'oralité (les supports servant d'appui).

- Le Venezuela avec son programme « El Sistema »¹² a installé un programme national de pratique de la musique en orchestre symphonique dès le plus jeune âge, où sont travaillés non seulement le répertoire classique européen, mais également les répertoires nationaux et sud-américains populaires, arrangés pour ces formations.

- Le Brésil a su développer une musique populaire très forte, reflet des multiples cultures qui le composent. Même si le système Brésilien n'a pas la rigueur et l'organisation de Cuba et du Venezuela, on peut tout apprendre au Brésil. L'étendue du pays et la disparité des milieux et des classes sociales ont créé en dehors des réseaux étatiques, un tissu associatif très inventif, très actif et très performant en matière d'éducation informelle. En milieu rural ou dans les ghettos urbains (favela) des musiciens, professeurs enseignent la musique aux plus défavorisés en mélangeant écriture et oralité.

5 Conclusion

Les mêmes préconisations du « Rapport Lockwood » pourraient, dans l'absolu, s'appliquer aux écoles africaines. Les jeunes des grandes villes africaines font du rap, (dont les textes sont souvent l'expression de leurs revendications et le reflet de la société), du R&B, du reggae et chaque pays a son style de musique populaire : le « Mbalax » pour le Sénégal, le « Coupé-Décalé » pour la Côte d'Ivoire, le « Ndombolo » pour les deux Congo, le « Bikutsi » pour le Cameroun, le Kwaito pour l'Afrique du Sud ... Rares parmi ces jeunes seront ceux qui auront envie d'étudier la musique classique occidentale ou même leurs propres musiques traditionnelles.

Mélanger l'apprentissage par l'écrit et l'oralité semble indispensable, de même qu'effectuer l'inventaire systématique des patrimoines musicaux nationaux. Plus de la moitié de la population actuelle de l'Afrique est née après les Indépendances et se sert d'un téléphone portable et d'internet pour communiquer. Le temps des messages par tambours est révolu. Préserver le passé est important pour savoir qui l'on est et ne pas se tromper dans ses décisions pour savoir où l'on va, mais la jeunesse africaine qui dans moins de 3 générations représentera près de la moitié de la jeunesse mondiale veut résolument regarder vers l'avenir.

« Un des objectifs basic de l'éducation est la survie de la société, la création de la continuité. Qu'est-ce que la société considère comme nécessaire pour que chacun puisse s'y sentir comme un de ses membres et puisse y contribuer positivement ? Là est la place de la culture. Sans identité culturelle, un peuple n'a pas de définition. (...) » (Emily Achieng)

Notes et Références

¹ La conférence de Berlin marqua l'organisation et la collaboration européenne pour le partage et la division de l'Afrique. Cette conférence commença le 15 novembre 1884 à Berlin et finit le 26 février 1885. À l'initiative du Portugal et organisée par Bismarck, l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, la Belgique, le Danemark, l'Empire ottoman, l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, la Russie, la Suède-Norvège ainsi que les États-Unis y participèrent. Une conférence antérieure fit débiter le débat sur la conquête des « Congos » et amorça ainsi le début des luttes coloniales. La conférence de Berlin aboutit donc à édicter les règles officielles de colonisation. L'impact direct sur les colonies fut une vague européenne de signature de traités. (Wikipédia)

² L'Afrique subsaharienne, aussi appelée Afrique noire car elle est principalement peuplée d'individus ayant la peau de couleur noire, est à mettre en opposition avec l'Afrique du Nord (dite Afrique blanche limitée au sud par le Sahel).

L'Afrique subsaharienne est généralement subdivisée en quatre sous-régions connues sous les noms :

* d'Afrique de l'Ouest,

* d'Afrique de l'Est,

* d'Afrique centrale,

* d'Afrique australe.

Formée de 48 pays (îles comprises) et peuplée d'environ 829 millions d'habitants (début XXI^e siècle), l'Afrique subsaharienne est la partie du continent la plus démunie, notamment en matière économique, et la plus mouvementée politiquement : en effet, disposant d'un PIB par habitant très faible (environ 1000 dollars PPA/an) et d'un IDH de 0,465 (moyenne mondiale de 0,729). Le nombre des mal nourris (206 millions de personnes) a augmenté de 37 millions sur les dix dernières années.

L'Afrique subsaharienne, qui ne comptait aucune ville de plus de un million d'habitants il y a soixante ans, en affiche trente-huit en 2010. (Wikipédia)

³ La mission de la Pasmae est de promouvoir et renforcer l'éducation artistique musicale en Afrique. Elle a d'abord été conceptualisée à la Conférence mondiale de l'International Society for Music Education qui s'est tenue à Pretoria (Afrique du Sud) en 1998, puis créée en 2001 à Lusaka en Zambie. La Pasmae est affiliée à l'ISME (International Society for Music and Education) ainsi qu'à l'IMC (International Music Council) et l'UNESCO.

⁴ Joseph Hanson Kwabena Nketia (né à Mampong en 1921 au Ghana) est ethnomusicologue et compositeur. Il est considéré comme "une légende vivante". Il est le premier grand musicologue africain, le plus publié et est sûrement la plus grande autorité au monde sur la musique africaine

⁵ « L'approche anglaise, française et portugaise de l'éducation coloniale en général, et l'utilisation du langage en particulier, ont différé. Les britanniques, au début, voulaient

créer des cadres africains qui pourraient leur servir d'interlocuteurs entre l'administration coloniale et la masse de la société civile, mais qui seraient suffisamment anglicisés et qui seraient capables de jouer des rôles complémentaires dans l'établissement d'une Pax Britannica en Afrique. Ils ont fait un plus grand usage des langues indigènes que les français, qui préféraient fabriquer des français issus des africains et par conséquent appliquaient une politique de, plus ou moins, tolérance zéro des langages africains dans l'éducation. » - Prah, K K (2002). 'Education, mother-tongue instruction and development of an African national culture.' (traduit par l'Auteur)

⁶ Ray Lema : pianiste et compositeur du Congo RDC, ancien directeur musical du Ballet National du Congo, basé en France depuis 1982 (voir biographie : <http://www.raylema.com>)

⁷ Unesco : <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00002>

⁸ Dave Dargie, est un éminent musicologue sud-africain, professeur à l'Université de Fort Hare, spécialiste de la musique « Xhosa » et auteur de nombreux ouvrages sur les musiques traditionnelles sud-africaines.

⁹ Mongome Masoga : « Le premier défi clé est celui de la 'pertinence'. Plusieurs questions sous-tendent cette sérieuse préoccupation : est-ce que le cursus actuel de l'éducation musicale reflète les besoins des communautés africaines ? ce cursus aide-t-il à l'épanouissement des gens, à penser et résoudre leurs problèmes ? Aide-il l'élève à développer ses capacités d'observation et d'analyse ? ce forum a besoin de trouver une corrélation entre ce qui est appris à l'école et sa capacité à transformer la société en un monde meilleur. Autrement, le temps passé à l'école aura été un gâchis. » « Establishing dialogue: thoughts on music education in Africa » - Pasmae (2005) p.5 (Traduit par l'Auteur)

¹⁰ Johannella Tafuri est violoniste et professeur de pédagogie musicale au Conservatoire de Bologne (Italie). Ses principaux champs d'actions ont la méthodologie de l'enseignement musical et la psychologie du développement musical. Auteur de nombreux ouvrages elle a également été Présidente de la Commission de recherche de la « Society for Music Education » de 2002 à 2004

¹¹ Didier Lockwood : 1956. Calais. Didier Lockwood vient agrandir une famille d'artistes. Son père est instituteur et professeur de violon, sa mère peintre amateur et son frère aîné Francis un talentueux pianiste en herbe, très attiré par le jazz. Tout jeune, Didier se passionne pour l'instrument paternel et entre au Conservatoire à l'âge de 6 ans. (...) - <http://www.didierlockwood.com/fr/?page=biographie>

¹² El Sistema : <http://www.fesnojiv.gob.ve/en/el-sistema.html>

Bibliographie

Bâ Omar Issiaka, « "Une Histoire de l'Enseignement au Mali" » ; L'Harmattan 2009 (p32)

Dargie Dave, « "The Teaching of African Music using techniques based on traditional teaching methods" ». Actes de la 23ème Conférence Mondiale de la Société Internationale pour l'enseignement musical, p.116-130. Pretoria Université (1998)

Fondation Mo Ibrahim, « "African Youth Fulfilling The Potential" », 2012 Ibrahim Forum Facts and Figures - Dakar, November 2012 ;

Kwabena Nketia JH, « "Music Education in Africa and in the West, We can learn from each other" », Music Educators Journal ;

Lee Alexander & A. Schultz Kenneth « "Comparing British and French Colonial Legacies: A Discontinuity Analysis of Cameroon" », Stanford University, 2007

Lockwood Didier, « "Rapport Lockwood" » - (2012)

Maes Pierre « "Assurer la survie des langues africaines" », Le Monde Diplomatique, juillet (1981)

More, M P (1999) « "What difference does difference make?" » Alternation 6(2):332-349.

Ntuli Pitika P (1999). « "The missing link between culture and education: are we still chasing gods that are not our own ?" » In Makgoba, M W (ed.), African Renaissance: the new struggle. Cape Town: Mafupe, Tafelberg, 184-199.

Nzewi Meki 1999 ""Strategies for Music Education in Africa: Towards a Meaningful Progression from Tradition to Modern"." International Journal of Music Education, 33, pp 72-87.

Pasmae (Pan African Society for Musical Art Education) , « "Emerging Solutions for Musical Education in Africa" », 2003

Picard François , « "L'Hypothèse Ethnomusicologique" » - Université de la Sorbonne (2005)

Prah, K (2002). « "Education, mother-tongue instruction and development of an African national culture." » In Imunde, L (ed.), Reflections on education systems in Africa. Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle.

Tukufu Zuberi and Kevin J.A Thomas « "Demographic Projections, The Environment and Food Security in Subsaharan Africa" », United Nations Development Programme – Working Paper , February 2012 ;

Van Reybrouck Patrick , « "Congo" », Acte Sud, 2012