

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°4 / 2013

**La place des *autres* musiques dans
la pédagogie musicale**

Orphée Apprenti

Cahier annuel du
Groupe de Réflexion international
sur les Apprentissages de la Musique

Comité de rédaction :

Pierre Kolp
Alain Lammé
Claire Monville
Françoise Regnard
Jean-Marie Rens
Robert Wangermée

Éditeur responsable

Robert Wangermée

Tout courrier ou commande de la publication
est à adresser à :

Orphée Apprenti – Cahiers du GRiAM
C/O Conseil de la Musique de la Communauté française Wallonie-Bruxelles
Quai au Bois de Construction, 10 – 1000 Bruxelles
T. +32 2 209 10 90 / F. +32 2 209 10 98
orpheeapprenti@conseildelamusique.be

PRIX DU NUMÉRO : 10 €

Publication : janvier 2013

Dépôt légal : D2013/11848/8

Publié avec l'aide de la Fédération Wallonie-Bruxelles



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

La place des *autres* musiques dans la pédagogie musicale





Éditorial

—
*Le Comité de
rédaction*

En organisant les premières Journées internationales de réflexion sur les apprentissages musicaux, le Conservatoire royal de Bruxelles, le Conseil de la Musique et le GRiAM souhaitent répondre aux demandes et aux attentes des membres de l'enseignement artistique, autant à un niveau local, dans nos académies et nos écoles supérieures des arts, qu'à un niveau international, francophone, dans l'optique de convergences entre les praticiens et les chercheurs. Il est à souligner que nous sommes extrêmement heureux d'avoir pu mener à bien ces collaborations entre le monde universitaire, le milieu professionnel artistique et les enseignants de la musique. Ces relations contribuent à renforcer les synergies entre les différentes composantes du monde culturel et pédagogique et apportent les outils indéniables à la construction et à la pérennité de l'enseignement artistique qui, malgré son importance dans une civilisation, semble être le parent pauvre des politiques éducationnelles.

Le présent ouvrage se consacre, en grande partie, à fournir les actes de ces journées qui se sont déroulées au Conservatoire royal de Bruxelles les 9 et 10 mars 2012. Ces journées ont alterné les conférences et les ateliers autour d'un sujet, bien peu étudié quoique de plus en plus présent dans l'enseignement musical : La place des *autres* musiques dans la pédagogie actuelle.

Les musiques non classiques occupent aujourd'hui une place privilégiée dans le large panel des musiques écoutées par la grande majorité des étudiants des académies de musique mais également, bien que de manière moins prononcée, par les étudiants de l'enseignement supérieur de la musique.

Les musiques du monde, la chanson française et anglo-saxonne, le rock, le rap, le R&B, le jazz, ou encore les diverses formes de musiques urbaines nous imprègnent véritablement, nous dirions même, inévitablement. Cette imprégnation, lorsqu'elle est consentie, passe par la radio, les concerts ainsi que le disque, mais aussi,

sans que nous l'ayons véritablement choisi, par le cinéma, les jingles publicitaires et autres médias utilisant un support musical (internet, télévision, jeux vidéo, ...).

Ce constat de société n'est certes pas nouveau ; mais, à la lumière des dernières années, il nous semble être un sujet de réflexion de plus en plus d'actualité.

Selon les pays et les manières de considérer ou de regrouper leur riche diversité, les appellations varient pour dénommer ces autres musiques : non classiques, actuelles, voire même légères au regard d'une certaine tradition. Au-delà du débat terminologique, elles sont cependant trop présentes et trop actives dans le paysage culturel des apprentis musiciens, que pour en ignorer leur possible incidence dans le domaine de l'apprentissage musical. D'autant que les lieux d'enseignement se sont ouverts et que certains secteurs jazz, musiques actuelles amplifiées (MAA en France), world music (pays nordiques), ..., ont trouvé une place spécifique dans certaines écoles de musique.

La présente publication propose aussi, dans une moindre mesure, quelques articles, notamment les entretiens et les éclairages liés à l'identité de l'enseignant de musique. Une profession en profonde mutation notamment de par les missions sociétales dévolues à l'enseignement musical et de par les missions culturelles en constante évolution, ainsi que la précédente édition d'*Orphée Apprenti* (2011), en a apporté les témoignages et les études. Ces textes sont aussi à mettre en relation avec le thème de la prochaine publication d'*Orphée Apprenti* qui consacrera un large dossier à l'enquête sur le cours de Formation musicale, menée au sein des académies de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en préparation depuis 2010. ■



01

Études

Introduction

—
Robert Wangermée

Conseil de la Musique,
Professeur honoraire de musicologie à
l'Université Libre de Bruxelles

Pascal Decroupet¹ se pose une des questions principales de ces journées de réflexion : comment un enseignant qui a pris conscience de l'univers sonore où baignent aujourd'hui les élèves, peut-il tirer un parti positif des nouvelles pratiques du langage sans rien perdre de tout ce que recèle le monde tonal qui est à la base de l'enseignement de nos académies de musique ?

À travers les transformations qu'il a connues au long des siècles depuis Monteverdi, le monde tonal a fait naître un répertoire d'une grande richesse et d'une grande variété dont certains principes sont restés constants ; il a constitué aussi à partir des chefs d'œuvre classiques et romantiques surtout un « langage commun » qui est mis en cause dans l'esprit des jeunes dès le moment où les normes des « autres musiques » sont acquises intuitivement en dehors de l'école sous la pression de l'environnement.

Decroupet ne refuse pas de faire coexister dans l'enseignement des académies les « autres » musiques avec les « musiques classiques ». Il pense que sur le plan des pratiques (par l'usage de musiques non-écrites, par le recours à l'improvisation et par l'exercice d'une certaine virtuosité instrumentale ou vocale), elles peuvent offrir des modèles utiles. Mais, dit-il, si la diversité était introduite au-delà du jazz déjà présent, dans nos écoles, il ne faudrait pas juxtaposer des objectifs esthétiques inconciliables ; il conviendrait que les différentes sections de l'école soient maintenues et puissent s'enrichir de l'apport des autres pratiques.

Partant des critiques très vives énoncées par le musicologue-sociologue Th.-W. Adorno sur la situation de la musique dans une époque marquée par une crise de la culture, Jean-Paul Olive² se demande comment guider un enfant ou un adolescent au travers d'une masse de produits sonores de qualité médiocre promus au rang de modèles culturels qui façonnent le goût de manière inconsciente. Ce qui est difficile, poursuit-il, c'est de saisir comment la conscience se dirige à tâtons et de manière

fortement déterminée par des forces qu'elle n'arrive pas à bien cerner et qui pourtant la contraignent. Il éclaire ces observations pertinentes en analysant la manière dont divers compositeurs – Mahler, Berio, Ligeti, Kurtág, Lachenmann – ont résolu le problème de l'altérité en intégrant ces musiques dans la leur. Il a raison de montrer que même dans un contexte de crise adonienne, les créateurs peuvent tirer parti de l'altérité. Malheureusement leurs réussites ne sont pas des modèles utilisables par des apprentis.

Dans un essai allègre Walter Corten³ dit les vertus de l'altérité à travers l'histoire et montre que la musique européenne a toujours rencontré et accueilli d'« autres musiques » ; que ces musiques l'ont influencée et lui ont donné de nouveaux visages sans l'ébranler. *Il y a toujours une place pour l'Autre dans la musique occidentale*, dit-il, et l'objectif est de les concilier. Il en voit le symbole en Occident dans le contrepoint, à travers lequel plusieurs lignes sont combinées. Sans pluralité, il n'y a pas de polyphonie, dit-il. Le contrepoint est le symbole de *la concordance dans la discorde*.

Le compositeur a toujours pu servir de médiateur entre cultures différentes, écrit encore Corten. On peut se demander toutefois si sa confiance dans les vertus de la rencontre de musiques différentes est bien assurée lorsqu'on lit aux dernières lignes de son texte : *Il n'existe que deux sortes de musiques : la bonne et la mauvaise ; dans sa banalité, cette phrase usée nous paraît signifier le triomphe d'un manichéisme facile. Mais c'est totalement en oublier la portée libératrice, dans son exigence responsable au-delà des catégories cloisonnées, renforcées par la société de consommation, de spécialisation et d'excellence ambiguë et fabriquée. Les exigences financières capitalistes et aussi de certaines politiques veulent décider des orientations culturelles sur une base rentabiliste ou électorale. Dans ce contexte, il n'est pas inutile aux musiciens de chercher et de faire entendre leurs critères propres et libérateurs.*

Éric Sprogis⁴ a une longue expérience de la pédagogie musicale. Il l'a pratiquée et

vécue à divers postes de responsabilité en France. Il a participé notamment dans les années 1980 aux côtés d'Henri Pousseur à l'essai de renouvellement en profondeur des méthodes d'enseignement à l'Institut de pédagogie musicale de Paris mis en place par Maurice Fleuret, directeur de la musique alors que Jack Lang était ministre de la culture.

Considérant l'importance prise par les musiques actuelles dans la société, Éric Sprogis ne se demande pas quel mal ou quel bien elles peuvent apporter aux musiques classiques. Il dit pourquoi il faut les intégrer dans un enseignement public et comment le faire.

On sait que sous le terme de musiques actuelles on regroupe essentiellement le jazz, les musiques traditionnelles et les musiques caractérisées par un usage systématique de l'amplification. Elles sont issues d'une culture qui n'est pas celle des musiques « classiques ». Alors que ces dernières sont axées sur une matière statique, le répertoire - même si celui-ci est récent - les musiques actuelles ou émergentes sont en état d'évolution permanente. En outre, alors que les académies veulent traditionnellement former des interprètes et des auditeurs, les musiciens « actuels » veulent être à la fois des interprètes, des créateurs et des producteurs de leur musique. Leur intégration dans les académies et les conservatoires a commencé il y a une vingtaine d'années avec le jazz et les musiques traditionnelles. Faut-il intégrer aussi les musiques urbaines issues du rock, et d'une culture « underground » ou les musiques déjà engagées dans le show business ?

Éric Sprogis considère que les musiques actuelles ont le droit de revendiquer la même légitimité que les musiques savantes, le même soutien du service public, les mêmes garanties de pérennité pour leurs enseignants. *Faire reconnaître les musiques actuelles* - dit-il en un véritable manifeste - *c'est affirmer la nécessité de reconnaître la singularité des êtres dans leur approche aussi bien de la vie que du fait artistique, c'est contester*

une échelle de valeurs qui distribue les individus selon leur culture, c'est secouer le joug d'une conception officielle de l'art qui déséquilibre toute culture particulière au nom d'un principe d'universalité, c'est enfin dénoncer une institution qui a capté à son seul profit l'essentiel du soutien public. Mais il faut veiller à ce que soit assuré un lien actif avec les associations et institutions qui agissent pour le développement culturel et pour que l'esprit du service public soit garanti.

Les diverses études présentées au cours de ces journées ont apporté des réflexions utiles et pertinentes au thème abordé. Il n'y manque que le brillant exposé qu'a fait Axel Cleeremans où le directeur du Centre de psychologie cognitive de l'ULB s'est exprimé sur la coopération ou l'obstacle que peut représenter une formation implicite préalable en face d'une formation raisonnée et institutionnalisée. Axel Cleeremans n'a pu fournir le texte de son exposé à temps pour la publication. Nous le regrettons vivement. ■

NOTES

- 1 DECROUPET, Pascal, *Le langage des musiques écrites face à l'histoire.*
- 2 OLIVE, Jean-Paul, *Expérience musicale et altérité.*
- 3 CORTEN, Walter, *L'apport des autres musiques dans l'histoire de la musique classique.*
- 4 SPROGIS, Éric, *Les musiques actuelles dans une école de musique... d'hier.*

LE LANGAGE DES MUSIQUES AUTRES FACE À L'HISTOIRE

Pascal Decroupet

Docteur en musicologie, Professeur à l'Université de Nice - Sophia Antipolis, Laboratoire CTCL

A.

Tonalités, modalités anciennes et modernes. Aspects terminologiques et considérations esthétiques.

La question de la terminologie musicale est un problème délicat. En effet, si toute terminologie comporte par nature une part de variation historique, dont on peut précisément déduire certains choix spécifiques faits à des moments et dans des contextes donnés, elle doit encore servir d'autres propos, fort différents. D'une part, la *réflexion théorique* a besoin d'une terminologie la plus précise possible afin d'exclure les ambiguïtés qu'un vocabulaire trop flou engendrerait ; d'autre part, les *musiciens-praticiens* ont eux aussi besoin de vocables pour se parler de certaines choses, étant entendu que ce second type de communication doit être le plus efficace possible impliquant une complexité la plus réduite possible. Cela engendre une situation où certaines terminologies utilisées par les musicologues ne conviennent pas aux praticiens parce que trop encombrantes ou trop peu évocatrices d'un contexte musical précis alors que les musicologues déploieront dans la façon de parler des musiciens des approximations bien peu scientifiques. N'ayez ni crainte ni espoirs démesurés : je ne proposerai pas à une terminologie uniforme ; je me donne pour simple objectif de nommer un certain nombre de problèmes qui pourraient aider à affiner la réflexion commune.

Dans sa contribution au dernier numéro d'*Orphée Apprenti*, Arnould Massart cite une étude de Walter Everett (datant de 2004) où sont comparés les tubes rock des années 1957-58 à ceux des années 1999-2000¹. Alors que le premier corpus montre une inscription très claire de ce répertoire dans l'univers tonal à la fois pour ce qui est de l'harmonie et de la conduite des voix, le second corpus, ancien maintenant de douze ans, conduit à un résultat fort différent, à savoir une conformité nettement moindre aux principes de la tonalité au profit de stratégies plus modales. Si l'on considère toutefois les manuels d'analyse musicale ou plus généralement les introductions aux langages de la musique, on ne peut pas s'empêcher de constater que le rôle de « langage musical commun » y est toujours accordé à la « tonalité » – on retrouve ainsi dans un grand nombre d'ouvrages de langue anglaise l'expression de « common practice » pour qualifier la musique classico-romantique.

Comment donc un enseignement adapté aux nouvelles circonstances de la réalité quotidienne de nos élèves et étudiants peut-il faire un progrès réel ? (À entendre par « progrès » une évolution des moyens dans un sens à pouvoir englober un plus grand nombre de réalités que dans son état antérieur sans pour autant perdre en efficacité par rapport à ce dont traitait ce dernier.) La première question est donc : qu'entend-on par « tonalité » ?

1. Tonalité classique

Dans la littérature, on rencontre des termes comme « tonalité harmonique », « tonalité classique », « tonalité chromatique », « tonalité élargie » ou encore « nouvelle

tonalité », et dans les débats sur le terme lui-même, le sens de « tonalité » a été régulièrement modifié, amendé, assoupli, etc. Impossible, ici, de trancher une fois pour toutes. Il est cependant possible d'adopter une perspective quelque peu surplombante et de s'interroger sur les éléments qui, à travers la majorité des définitions existantes, sont constants, et lesquels sont à l'origine d'ambiguïtés ?

Il est donc utile de tout d'abord procéder à une paramétrisation simple des phénomènes musicaux à partir du répertoire musical pour lequel il ne semble y avoir aucun doute qu'il s'agisse là de musique tonale dans son expression la plus simple et la plus pure. Ce répertoire est grosso modo celui du classicisme viennois (avec quelques éléments anticipateurs chez les fils Bach et l'école de Mannheim et quelques résonances dans le romantisme naissant). Les trois facteurs qui y concourent sont :

1. une morphologie harmonique basée sur les triades, élargie à quelques morphologies à quatre sons (septième de dominante et septième diminuée, principalement) ;
2. des enchaînements normalisés de ces harmonies donnant lieu à des progressions plus ou moins fortes (hiérarchisées par la conduite des voix notamment extérieures, comme le montre l'analyse schenkerienne) ;
3. une coïncidence entre les progressions harmoniques et l'élaboration thématique, notamment en ce qui concerne les articulations fortes dans le temps musical, à savoir les cadences qui soulignent les fins de propositions thématiques – en quelque sorte : toute la ponctuation².

Du côté de la morphologie, le total des notes utilisées pour construire une phrase chez Mozart ou le jeune Beethoven respecte d'assez près le cadre diatonique. Seules quelques notes exceptionnelles élargissent ce cadre de manière tout à fait occasionnelle, et les raisons de ces transgressions trouvent des explications contextuelles souvent immédiates, à savoir avant tout dans l'augmentation du pouvoir attractif d'un accord vers sa résolution dans l'harmonie suivante (comme dans la septième

diminuée sur sensible, où la septième n'est pas un « emprunt au mode mineur » mais simplement une note attractive supplémentaire descendant vers la quinte de l'accord de résolution) ou dans le renforcement du lien entre deux accords successifs par inclusion de notes attractives absentes du contexte diatonique (comme dans les dominantes artificielles par substitution de la tierce, ou encore lors de l'altération de la quinte vers le bas)³.

Deux principes d'enchaînement y prédominent : d'une part, les enchaînements par tierces, c'est-à-dire entre accords qui partagent deux notes communes et qui, sur cette base, sont souvent qualifiés de substitués respectifs (de tels enchaînements servent, selon la terminologie schenkerienne, avant tout des propos de « prolongation ») ; d'autre part, les enchaînements par quintes, qui fondent notamment les progressions cadentielles (le cycle de quintes diatonique descendant peut sans exagération être considéré comme la référence en matière de progressions dans la musique classique vu notamment son rôle déterminant pour atteindre les points de repos)⁴.

Les propositions phraséologiques successives d'une pièce musicale sont articulées en leur fin par des cadences, dont les relations donnent lieu à une structuration temporelle hiérarchisée. L'exemple le plus simple en est la relation entre un antécédent à cadence faible et un conséquent à cadence plus forte.

2. Tonalités autres

Dans les autres formes de « tonalité », ces trois facteurs n'entretiennent plus le même lien. Ainsi, dans certaines pièces de Liszt, par exemple, la morphologie se développe à un point tel que dans un contexte temporellement restreint on se trouvera fréquemment face à des structures *monotonales* basées sur un réservoir de dix ou onze notes, alors que le cycle des quintes reste un appui solide pour régler l'enchaînement des harmonies. L'élargissement du « réservoir normal » des notes provient notamment d'une généralisation de la « mixture » entre les modes majeur et mineur (Figure 1).

Figure 1 — Franz Liszt, début de *Paysage* (*Études transcendentes*, n°3) : dix notes distinctes dans les mesures 1-3, onze notes différentes sur la dominante des mesures 11-12. (Breitkopf et Härtel FL 35, Leipzig, 1911)

Avec Schubert, puis tout au long du reste du XIX^e siècle, les relations à la tierce prennent de plus en plus souvent la place des quintes (tant en ce qui concerne la succession des harmonies que les relations entre régions tonales) ; pour compenser la perte de la force connective assurée par la quinte descendante, les morphologies se chargent en notes attractives, ce qui multiplie les résolutions que l'auditeur acceptera comme possibles et plausibles (dans le cas extrême, chaque note d'un accord peut ainsi devenir la sensible de l'accord suivant). Cela conduit au plus tard chez Bruckner à une reconsidération des hiérarchies à la faveur des relations à la tierce majeure préparant assez directement aux prolongations le long de l'échelle par tons entiers dans la *Neuvième symphonie* de Mahler⁵. Chez Richard Strauss, la morphologie reste souvent encore celle des accords à 3 et 4 sons, mais leur enchaînement sort parfois de tous les cadres hiérarchiques connus, alors qu'à d'autres moments il sert précisément à donner une articulation temporelle forte. Le premier passage dans *Don Quixote* où le héros, à la lecture de romans fantastiques, se perd en rêves (chromatiques), présente Dulcinée par le biais d'un solo de hautbois. Le début de la mélodie au chiffre 2 est clairement établi dans le ton de *sol* majeur, et sa fin, au chiffre 3, tout aussi clairement en *fa#* mineur ; le passage entre ces deux tons éloignés s'opère par des glissements chromatiques dans les voix intermédiaires sur une

pédale de *sol*, qui est maintenue pendant les cinq premières mesures avant que n'intervienne une dominante artificielle sur fondamentale *sol*, qui, en version altérée, se transforme en deuxième degré napolitain du ton d'aboutissement dont la résolution est préparée par un geste cadentiel on ne peut plus conventionnel (la sixte et quarte de cadence retardant la septième de dominante jusqu'à la levée du chiffre 3) (Figure 2).

Parler dans ces contextes d'une « tonalité élargie » est tout à fait approprié, à condition de tenir compte du fait qu'un tel élargissement signifie ici par ailleurs une perte en efficacité de certains moyens antérieurement privilégiés. Il ne s'agit donc pas simplement d'une extension des possibilités (l'ajout de nouvelles solutions à un système qui perdure) mais plus intrinsèquement de modifications en profondeur des structures porteuses de la tonalité par transformation des hiérarchies internes de ses composants.

Lorsque, au tournant de 1970, on a découvert en Europe la musique minimaliste américaine, et qu'une jeune génération, notamment en Allemagne de l'Ouest, s'est réclamée d'une « nouvelle simplicité », il a fréquemment été question de musiques « néo-tonales ». Or, à y regarder de plus près, il faut bien avouer que, pour diatoniques que soient certaines partitions de Steve Reich ou Philip Glass, les enchaînements des harmonies ne répondent pas aux

Figure 2 — Richard Strauss, extrait de *Don Quixote* (chiffre 2 avec anacrouse jusqu'au début du chiffre 3), réduction pour piano de Heinrich Hartmann (Universal Edition UE 2754, Vienne, 1912).

critères de la fonctionnalité harmonique, que l'on avait dégagée de l'étude du répertoire classique. La morphologie a donc pris une indépendance complète par rapport aux préoccupations relatives aux progressions harmoniques et à l'articulation du temps : ainsi, la logique « processuelle » de Reich, par exemple, évite précisément un sectionnement en unités phraséologiques distinctes comparable à celui du travail thématique classique.

Ces caractéristiques de dissociation des facteurs s'accroissent encore dans certaines musiques du changement du XIX^e au XX^e siècle, notamment chez Debussy et les compositeurs d'Europe centrale et orientale. Les tentatives d'explication en la matière divergent : d'un côté, il y a la fraction des analystes qui considèrent cette musique sous l'angle d'une tonalité toujours plus élargie (conséquence de tous les assouplissements du XIX^e siècle) ; de l'autre, ceux qui mettent l'accent sur une nouvelle forme de modalité voire sur l'interaction de différents systèmes musicaux au sein du langage de Debussy, la « modulation entre systèmes » se substituant aux anciennes modulations entre régions tonales⁶.

3. Modalités – situation historique

Pour les pratiques depuis le XX^e siècle, les *théories modales anciennes* ont joué un rôle presque subalterne : s'il est vrai que dans certaines mélodies de Moussorgsky ou Debussy, on retrouve une hiérarchisation entre finale et corde de récitation qui peut être interprétée selon l'un des huit modes grégoriens⁷, ce sont néanmoins plutôt les sept modes heptatoniques qui ont retenu l'attention des compositeurs et des praticiens. Or, le contexte d'utilisation est fort différent par rapport à la musique médiévale ou encore aux musiques populaires dont on prend de plus en plus conscience dès la seconde moitié du XIX^e siècle. En effet, alors que la conception ancienne de la modalité était monodique puis contrapuntique, la modalité est à présent reconstruite dans le contexte de véritables harmonisations.

Si nous reprenons certaines situations chez Debussy, nous constatons effectivement des tendances qui vont à l'encontre de l'évolution harmonique du XIX^e siècle : au lieu de renforcer le lien de nécessité entre accords successifs, Debussy ne résout plus les « sensibles identifiées » (par exemple dans le cas

d'accords de septième de dominante) et contrecarre la tendance à la multiplication des notes attractives par une forme de « diatonisation » des enchaînements, érodant au maximum la traditionnelle fonction de sensible (d'où sa prédilection pour les modes de *sol* et *ré*, ou encore le mode acoustique). Son harmonie en devient moins directionnelle, en tout cas si on l'envisage du point de vue « énergétique » qu'avaient partagé les compositeurs du XIX^e siècle. Vers la même époque, une autre musique se crée par la rencontre d'influences d'origines diverses : le blues. Or, dans le schéma de base de la phrase blues à 12 mesures, les accords de tonique et de sous-dominante déclassent l'accord de dominante, qui ne remplit plus sa fonction attirée d'appel de la tonique dans un geste de résolution imposé.

Une question qui a alors pu (dû) se poser consiste à savoir en quoi une mélodie modale peut impliquer un traitement des harmonies qui non seulement inscrit ces dernières également en dehors du champ de la tonalité mais souligne de surcroît le mode particulier de la mélodie. C'est une telle réflexion qui constitue la base de ce qu'on appelle désormais l'« harmonie modale » et dont les formulations théoriques de référence émanent de l'école de Berklee⁸.

Pour ne fût-ce que suggérer l'étendue de ce champ, comparons deux extraits au contexte historique différent. Tout d'abord une musique triadique ancienne, le motet à quatre voix *Ave Christe, immolate* de Josquin des Prés. Le style imitatif du motet est par endroits interrompu par une écriture plus homophonique, où la morphologie de la triade apparaît déjà prédominer alors que l'enchaînement des harmonies est encore très largement soumis à la progression conjointe d'une voix mélodique prise pour référence (le *cantus firmus*). C'est lorsque la basse deviendra disjointe que les progressions de quinte avec leur effet particulier de chute (cadence) commenceront à préparer la voie à la tonalité. Mais comme le montre la fin de la pièce, la basse disjointe n'implique pas nécessairement l'apparition de la relation dominante-tonique. Dans l'exemple précis, les harmonies sont tou-

jours fonction d'un cantus firmus imaginaire avec résolution mélodique conjointe descendante : ici, de *fa* à *mi*, et la basse disjointe dépend de ce que, par anticipation, on pourrait considérer être un renversement d'accord (sachant que la sixte majeure jouait un rôle déterminant comme avant-dernier intervalle d'une proposition dans le contrepoint élémentaire) (Figure 3).

Le second exemple est la partie lente, hymnique, du mouvement « Jupiter » extrait des *Planètes* de Gustav Holst. Le contexte est entièrement diatonique, pas la moindre

altération passagère. Or, si l'on prend les différents endroits qui semblent s'imposer comme « respirations », on y voit que les harmonies d'aboutissement ne se hiérarchisent pas en une logique tonale supérieure et que même la manière d'aboutir à ces harmonies de fin de proposition n'exprime aucune fonctionnalité harmonique. Paradoxalement, même, l'unique fin de proposition où une progression harmonique II-V-I en *la* suggère un repos bien préparé constitue une respiration intermédiaire (milieu de la section B) dont l'énergie mélodique contredit explicitement toute

idée de repos ou de césure, car elle appelle clairement une suite. Nous avons donc là à la fois la perte des progressions harmoniques hiérarchisées en vue des cadences affirmatives et la perte de la coïncidence entre repos harmonique et mélodique (Figure 4).

4. Modalités et terminologie

Pour la modalité basée sur un ensemble heptaphonique, on recourt souvent aux appellations « dorien », « phrygien », etc. – une tradition de vocabulaire devenue relativement commune, alors que d'autres

The image displays two excerpts of a musical score for Josquin des Prés' *Ave Christe, immolate*. The first excerpt, starting at measure 40, features four vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) with lyrics in Latin and German. The lyrics are: "ri - glo - ri - a. A - ve ver - bum, in - car - na - tum" and "teil - haf - tig sein. Sei - ge - grü - ßet, sei - ge - grü - ßet, du". The second excerpt, starting at measure 110, continues with the lyrics: "glo - ri - a Sancto - rum, mi - se - re - re no - bis" and "Ehr du der Hei - li - gen, er - barm dich un - ser". The score includes musical notation with notes, rests, and bar lines, along with the corresponding lyrics in both Latin and German.

Figure 3 — Josquin des Prés, *Ave Christe, immolate*, deux extraits (dans *Vier Motetten*, Möseler Verlag, Wolfenbüttel, 1932 [Das Chorwerk, vol. 18, éd. par Friedrich Blume])

Figure 4 — Gustav Holst, *Jupiter* (extrait des *Planètes*), extrait en réduction.

Figure 5 — Tableau des sept modes heptaphoniques avec « qualifications ».

époques (les Grecs auxquels on pensait emprunter) et d'autres auteurs (dont Gevaert) ont utilisé ces mêmes termes pour nommer d'autres réalités ou ces mêmes modes selon un ordre différent. Si l'on veut éviter toute ambiguïté, on adoptera pour la terminologie « mode de *ré* » en précisant la finale. Cela est un peu plus long, mais soit. Pour prendre conscience du potentiel harmonique caractéristique des modes, voire des relations entre les modes, et ne pas réduire la chose à un simple exercice de mémorisation abstraite, il est utile d'ordonner les modes non pas selon la « gamme » diatonique mais selon le cycle des quintes : en effet, cette solution que Henri Pousseur avait adoptée dans son fascicule de théorie rédigé dès les années 1970 à l'intention des étudiants du Conservatoire Royal de Musique de Liège, a l'avantage de montrer d'un seul coup d'œil une « progression » logique du caractère harmonique allant du mode de fa vers le mode de si. Claude Abromont recourt aux deux manières de procéder (selon la gamme et selon le cycle

des quintes)⁹ : je ne partage cependant que partiellement certaines qualifications qu'il suggère pour traduire le caractère harmonique de ces modes, et je me permets donc d'en proposer d'autres (Figure 5).

Les différentes altérations opérées sur ce type de modes (ce qui les sort de la logique heptaphonique de l'engendrement par le cycle des quintes), que ce soit pour des raisons mélodiques ou harmoniques, se signalent par des degrés précédés d'une altération. Dans ce cadre, notamment dans le jazz, on voit les incidences des habitudes prises dans le contexte harmonique sur l'appellation même des modes : lorsque la quarte est altérée vers le haut, le musicien de jazz parlera de « dorien #11 » au lieu de « dorien #4 ». La proposition « #11 » renvoie directement à des particularités d'harmonisation (comme l'inclusion dans l'accord des autres tensions de septième et de neuvième), critère que « #4 » (qui ne se réfère qu'au degré de l'échelle limitée à une octave) ne remplit pas de la même manière.

Dans différentes musiques traditionnelles, dans le blues, puis dans le jazz, le rock et encore bien d'autres musiques, on trouve des mélodies basées sur l'échelle pentatonique – et aux ethnomusicologues de préciser « pentatonique anhémitonique », c'est-à-dire sans demi-ton, car il existe, dans différentes cultures, d'autres échelles pentaphoniques, irréductibles au cycle de quintes. Alors que la qualification même de cette échelle comme « déficiente » – par rapport à la norme implicite que serait l'échelle diatonique – était encore répandue au début du XX^e siècle, déjà Helmholtz, en 1870, témoignait d'une position plus nuancée ; elle est définitivement tombée en « disgrâce » dès les premiers articles fondateurs de Constantin Brailoiu au milieu du XX^e siècle, car elle traduit un regard à partir d'une norme extérieure préétablie et ne favorise guère la réflexion sur cette musique à partir de l'intérieur. Un raisonnement analogue pourrait être soutenu pour des qualifications comme « do majeur pentatonique » ou « pentatonique

mineur ». Or, c'est là que l'on entre dans un conflit entre d'une part la projection sur le pentatonisme de propriétés distinctives de la tonalité et d'autre part la formule courte et efficace. Quelles contrepropositions trouvons-nous dans la littérature musicologique sur le sujet ? Depuis 1953, on adopte en Europe une classification des modes (ou configurations¹⁰) pentatoniques calquée sur la théorie chinoise, à savoir que le premier mode est celui qui donne à entendre le pycnon (les deux tons successifs formant l'unique tierce majeure comprise dans l'ensemble) au départ de l'échelle, puis se succèdent les autres modes sur les degrés respectifs de la « gamme »¹¹. Or, une fois de plus (suggestion qui remonte toujours à Pousseur), l'ordonnement conformément au cycle des quintes fait apparaître un glissement systématique du caractère harmonique – d'ailleurs selon des principes comparables à ceux pour les modes heptaphoniques. Brailoiu chiffrait ces modes (selon la gamme) de I à V et Pousseur les nommait (selon le cycle de quintes) de A à E. Cela n'est ni facilement mémorisable ni évocateur de qualités harmoniques spécifiques. Et donc, la question reste ici assez ouverte quant à une terminologie « véhiculaire » (Figure 6).

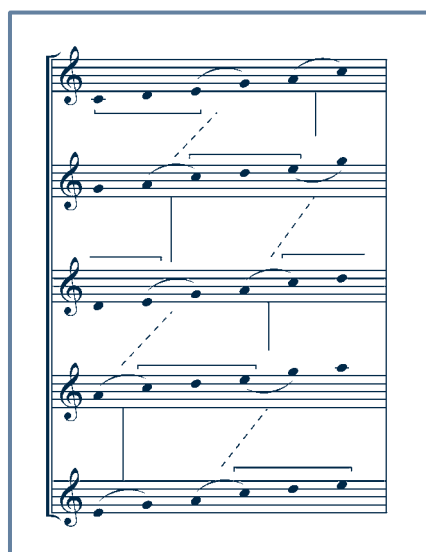


Figure 6 — Tableau des cinq échelles pentatoniques ordonnées selon le cycle des quintes.

5. Le règne de la diatonie sans hiérarchies ?

La question qu'il faut encore aborder pour conclure concerne la « mono-modalité » ou la « poly-modalité », appliquée tant au traitement polyphonique qu'aux considérations purement mélodiques, à savoir les « métaboles » (Brailoiu) entre différents modes au sein même d'une mélodie. En effet, une chose qui est frappante dans nombre d'exemples des musiques dites médiatisées, c'est le diatonisme prononcé voire absolu de ces productions. Cela avait déjà fait le succès, auprès de certains, de la musique minimaliste (dont on sait que les musiciens étaient influencés précisément par certains courants de jazz, et notamment les débuts du jazz modal avec John Coltrane et Miles Davies) ou encore de certaines musiques que je qualifierais volontiers de « néo-primitives » (notamment des musiques originaires d'Europe de l'Est depuis une trentaine d'années). Or, n'est-ce pas cela qui serait recherché par les producteurs de ces musiques ? Une musique lisse, sans heurts, et qui, de surcroît, n'impose aucune temporalité hiérarchisée ? La caricature de la non-forme dans les variations de Telemann (*Oh, ils en sont toujours au dessert, alors il faut quelques variations de plus*) élevée en genre commercial – c'est en tout cas ce que m'évoquent ces exemples comme la visiblement « célèbre » *Valse d'Amélie*. On est ici très loin de nombreuses tendances du jazz, dans lesquelles l'harmonie constitue une véritable « science ».

Pour rappeler une dernière anecdote poussurienne, on se souviendra de son travail de transformation harmonique systématique réalisé sur des mélodies populaires simples (voire sur de petites mélodies de son propre cru)¹². Or, le but de ces exercices était l'exploration progressive de l'univers chromatique : sortir du carcan du diatonisme. En cela, la situation n'a pas changé en quarante ans, même si, à l'époque, on croyait « combattre » la tonalité et qu'on se trouve aujourd'hui confronté à un diatonisme exploité de manière plus modale. Le facteur diatonique est donc commun, et le passage de la tonalité à la modalité n'est probablement pas insignifiant.

Ce qui a fondamentalement changé, c'est le sens des hiérarchisations internes du diatonisme. Alors que la tonalité a besoin des cadences et donc de phrases plus ou moins affirmatives, la modalité se satisfait d'une stabilité moindre – et une part de l'expression particulière de la modalité provient précisément de cet état de suspension. Là où la musique tonale s'achevait par un « tching-boum » d'ultime confirmation de la tonique, les musiques médiatisées se sauvent dans le fade-out. Dans l'ancienne théorie sur la musique de cinéma d'Adorno et Eisler se trouve un passage où il est question de zones de flou (ou de mou) dans la composition musicale pour faciliter la synchronisation avec les plans visuels lors du montage¹³. On est en droit de se demander si ces conditions extérieures n'ont pas eu sur ces musiques des répercussions au moins aussi importantes que certaines réflexions théoriques. En tout cas, la modalité semble particulièrement adéquate à ce genre de productions.

Tout le monde connaît la *Berceuse de Jimbo* (*Jimbo's Lullaby*), la deuxième pièce du *Children's corner* de Debussy. À y regarder de près, on voit Debussy passer du pentatonisme aux échelles par tons entiers, puis introduire la relation chromatique (par définition absente des deux systèmes antérieurs) et compléter ainsi le pentatonisme en hexatonisme puis en mode de *do* (sans cependant suggérer du tonal majeur par une relation dominante-tonique), qu'il prive ensuite de sa sensibilité pour devenir un mode de *sol* : puis, le chromatisme se développe de façon plus serrée au sein d'un complexe octotonique, etc (Figure 7).

Depuis plus d'un siècle, la musique est de toute évidence devenue « hybride » sur plusieurs plans, et cette tendance s'est accentuée avec l'accès de plus en plus diversifié aux informations relatives aux cultures autres que ce qui avait commencé, au XIX^e siècle, à se cristalliser comme « le grand répertoire » (entendez : classico-romantique).

À quelle langue maternelle alors former nos jeunes musiciens ? Car, comme pour la langue parlée et écrite, il faut bien se rendre

Figure 7 — Claude Debussy, *Jimbo's Lullaby* (extrait de *Children's corner*), relevé analytique des systèmes successifs avec leurs interactions.

à l'évidence que la langue maternelle ne s'apprend plus de façon satisfaisante dans les foyers : l'éducation doit ici jouer un rôle réadapté à la réalité – et il n'en est pas différemment pour la musique. À une époque où on nous parle quotidiennement de « globalisation », peut-on imaginer autre chose que « la condition polyglotte » ? Musicalement, « la langue maternelle instruite » devrait être « polysystémique », car sinon un diatonisme de plus en plus banal emportera la culture musicale de la même façon que le « langage sms », qui pour nombre de jeunes est devenu « la langue maternelle choisie », évacue l'accès même aux trésors de nos langues et à la connaissance.

B. Réflexions de synthèse

L'altérité qui a été mise en avant dans la majorité des ateliers pratiques organisés lors des rencontres à Bruxelles repose sur une différence d'expérience et de communication sonores. En effet, par opposition au « répertoire » abordé dans la plupart des

classes instrumentales avant tout à travers l'écrit, ces autres musiques se distinguent par une pratique dans laquelle la transmission *orale* et *aurale* joue un rôle essentiel. De plus, le développement de la pratique s'inscrit plus explicitement dans une stratégie de l'immersion : un *faire* plutôt qu'un *traduire* (des symboles imprimés en sons). Finalement, la notion de « corps » et de resenti vécu y est centrale : ce que les pieds sauront danser, la voix chanter ou les doigts reproduire sur l'instrument, l'esprit finira par le comprendre (ou n'aura plus besoin de le transformer en défi intellectuel). Pour le musicien formé de façon classique, cela constitue bien souvent plus qu'un simple dépaysement : cela cause une irritation. Mais y a-t-il là autre chose à trouver qu'un exotisme (à la fois de pratique et de répertoire) ? Ces pratiques différentes donnent-elles lieu à une prise de conscience en profondeur qui puisse déclencher une *attitude* dont profiterait aussi la pratique première de ces musiciens « classiques » en herbe ?

Cela pose tout d'abord la question de savoir « à quoi nous formons nos élèves et quelle diversité est souhaitable dans ce cadre pour donner lieu à quel type d'enrichissement ».

Musicalement,
« la langue maternelle
instruite » devrait être
« polysystémique »,
car sinon un diatonisme
de plus en plus banal
emportera la culture
musicale de la même
façon que le « langage
sms » évacue l'accès
même aux trésors de nos
langues et à la
connaissance

Si la priorité des études reste le domaine du répertoire écrit, alors la réponse sera nécessairement différente d'une situation où l'on modifierait précisément le but de formation lui-même : est-il question de former les élèves des académies et écoles de musique à être des praticiens et donc des « diffuseurs » de ces musiques autres, ou une inclusion de ces musiques autres dans les cursus de formation sert-elle à élargir le domaine de compétence des élèves dans leur domaine attiré ?

Quelle est la boucle de feedback qui existe (ou pourrait exister) entre pratiques de tradition orale et pratique de tradition écrite ? Dans les cours d'écriture, des démarches de plus en plus nombreuses sont connues, et en Belgique par exemple le projet *Créatif* de Jean-Claude Baertsoen que prolongent aujourd'hui différents de ses anciens collaborateurs et étudiants, où la référence au répertoire et aux caractéristiques stylistiques idiomatiques commencent à prendre une place significative à côté d'une formation plus abstraite aux règles d'enchaînement des accords (à partir de basses et chants donnés). Un tel travail de recomposition, s'il est certes du domaine de l'écriture, pourrait toutefois aussi prendre du sens dans la formation des instrumentistes afin de former les compétences stylistiques de ces derniers par rapport à certains éléments caractéristiques et récurrents du répertoire. Dans la méthode Kodály, le travail d'« improvisation idiomatique » occupe une place non négligeable, et ce modèle vaudrait la peine d'être adapté à d'autres contextes, précisément pour sortir les apprentis musiciens d'une certaine « soumission ignorante » aux symboles imprimés de la partition. Le rôle de l'improvisation dans l'opéra baroque est bien connu, et aussi dans le classicisme, les cadences s'improvisaient. Le sens du phrasé, si difficile à faire acquérir, pourrait précisément aussi faire l'objet d'exercices conjuguant le sens musical au sens idiomatique lié à certains styles, par exemple sous la forme de « études à trous » (le genre du *Musikalisches Würfelspiel* transposé dans la pratique des exécutants). Nous en revenons donc à l'idée de l'immersion, qui, tout comme pour l'apprentissage des lan-

gues étrangères, concerne pour la musique « classique » de plus en plus quelque chose qui ne soit pas acquis « naturellement », à savoir la langue maternelle des élèves.

Se pose donc la question du rôle de certaines pratiques « autres » dans la formation musicale de nos académies et écoles de musique. Si la diversification ne conduisait à rien d'autre que la démultiplication des « prés carrés », à une juxtaposition étanche entre pratiques inconciliables, alors l'« enrichissement » n'aura été que dans le sens du quantitatif : préparer à des « marchés diversifiés » préalablement identifiés. Si cependant la diversité des pratiques était rendue possible voire obligatoire dans tous les cursus de formation, sans pour autant conduire à l'abandon d'une pratique privilégiée (la bête noire du discours politique : la spécialisation), alors nous pourrions éventuellement tendre vers un meilleur pour tous. Un progrès qui ne célébrera pas la fiction des compétences miraculeusement démultipliées (la « polyvalence » ou la « multidisciplinarité »), mais qui permettra à nos élèves d'accéder à un rang supérieur de responsabilité d'artistes : une responsabilité par rapport aux formes d'art qu'ils auront choisi de défendre et de faire connaître, tout comme une responsabilité citoyenne au sein d'une société stratégiquement déboussolée. ■

NOTES

- 1 MASSART, Arnould, *Aperçu de l'organisation harmonique des musiques médiatisées à composante modale*, Orphée Apprenti, 2011, p. 55.
- 2 En la matière, on se rapportera avec fruit à la contribution récente de RENS, Jean-Marie, *L'analyse phraséologique : un outil aux multiples facettes*, Orphée Apprenti, 2010, pp. 17-30. Cette question est par ailleurs au centre de la théorie phraséologique de CAPLIN, William, *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*, New York, Oxford University Press, 1998 ; pour une synthèse de quelques uns des outils de Caplin en français, voir DECROUPEL, Pascal, *Vers des outils de base pour comprendre les langages de la musique savante occidentale*, Musurgia 18/1-2 (2011), pp. 23-35.
- 3 Les termes de « substitution » et de dominante « artificielle » renvoient aux définitions données par Arnold Schönberg dans ses *Models for Beginners in Composition*, New York, Schirmer, 1943, p. 15.
- 4 Sur les rôles respectifs des enchaînements par

quintes ou par tierces, on lira aussi MEEÛS, Nicolas, *Vecteurs harmoniques. Essai d'une systématique des progressions harmoniques*, Fascicules d'Analyse Musicale 1, 1988, pp. 87-106 et *Vecteurs harmoniques*, Musurgia 10/3-4, 2004, pp. 7-34.

- 5 Ce dernier exemple a été mis en évidence par George Perle, *The Listening Composer*, Berkeley e.a., University of California Press, 1990, pp. 64-65 et pp. 97-98.
- 6 Dans le domaine francophone, cette dernière position est défendue de façon particulière par Jean-Louis Leleu, la notion de *Background Structure* chez PERLE, George, *De l'étude du langage musical au déchiffrement des œuvres*, International Journal of Musicology 4, 1995, pp. 253-290 et *Structures d'intervalles et organisation formelle chez Debussy. Une lecture de Sirènes*, Claude Debussy. Jeux de formes, éd. par Maxime Joos, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2004, p. 189-219 + 288-295 (notes).
- 7 ADREANI, Evelyne, *Anti-traité d'harmonie*, Paris, Union générale d'éditions (10/18), p. 51.
- 8 PEASE, Ted, *Jazz Composition : Theory and Practice*, chapitre 2 : Harmonic Considerations. Modal Harmony , téléchargeable à l'adresse : http://www.berkleeshares.com/songwriting__arranging/modal_harmony_jazz_composition.
- 9 ABROMONT, Claude, *Guide de la théorie de la musique*, Paris, Fayard/Lemoine, 2001, pp. 202-205.
- 10 AROM, Simha, *Le "syndrome" du pentatonisme africain*, *Musicae scientiæ* 1/2 (1997), p. 139-163 et PICARD, François, *Modalité et pentatonisme : deux univers musicaux à ne pas confondre*, *Analyse musicale* 39, 2001, pp. 37-46.
- 11 BRAILOIU, Constantin, *Sur une mélodie russe, Musique russe : études*, éd. par Pierre Souvtchinsky, vol. 2, Paris, PUF, 1953, pp. 329-391.
- 12 POUSSEUR, Henri, *Webern, de la lettre à l'esprit : une autre mutation, Série et harmonie généralisée. Une théorie de la composition musicale*, Wavre, Mardaga, 2009, pp. 191-204.
- 13 ADORNO, Theodor W. et EISLER, Hanns, *Musique de cinéma : essai*, Paris, Arche, 1972.

LES MUSIQUES ACTUELLES DANS UNE ÉCOLE DE MUSIQUE... D'HIER !

Eric Sprogis

Pédagogue, Chef d'orchestre et Compositeur

L'expression « musiques actuelles » a pour vocation d'englober à la fois le jazz, la chanson et les musiques dites traditionnelles, ainsi que les musiques caractérisées par un usage systématique de l'amplification, dites « musiques amplifiées ». Les musiques actuelles constituent une pluralité de familles musicales, dont l'histoire et les références les rattachent à un socle commun dans lequel elles se reconnaissent. Aujourd'hui, du fait de leur capacité constante de renouvellement et, par conséquent, de l'émergence de multiples formes musicales hybrides, le paysage de ces musiques recèle des formes riches et complexes, qui se manifestent par l'invention continue de nouveaux genres et de nouvelles dénominations.

Par commodité sémantique – qui ne peut rendre compte de la diversité et des évolutions de ces genres –, l'ensemble des acteurs impliqués dans ce secteur ont pris pour habitude de regrouper les musiques actuelles en quatre familles plus ou moins perméables et connaissant de multiples formes de croisement, d'hybridation et de fusion :

- ⇒ Le jazz et les musiques improvisées
- ⇒ Les musiques traditionnelles et les musiques du monde
- ⇒ La chanson en tant que genre, même si la forme chantée est commune à une grande partie des familles musicales concernées
- ⇒ Les musiques actuelles amplifiées

(qui utilisent l'amplification électrique comme mode de création) elles-mêmes divisées en trois sous-familles :

1. le rock, blues, fusion, métal, indus, hardcore, funk...
2. le Hip Hop, R'n'B, ska, reggae, ragga, dub...
3. les musiques électroniques¹.

Les musiques dites « actuelles » sont issues d'une culture entièrement étrangère aux institutions de l'enseignement et très largement au secteur public. La problématique des musiques actuelles vis-à-vis des « conservatoires » est donc récente et semble parfois correspondre à l'inverse exact du modèle historique de l'enseignement musical, même si ce champ esthétique se situe également dans le cadre d'une histoire plus que cinquantenaire, avec ses courants, ses évolutions, ses « classiques », ses références : les élèves qui s'y inscrivent le font généralement dans une démarche volontaire et très rarement à l'initiative de leurs parents. Ils sont d'ailleurs souvent déjà adolescents ou jeunes adultes au moment de leur admission. La pratique de groupe est immédiate, autonome et souvent précédée d'une première expérience totalement autodidacte et continue de s'appuyer, même quand elle s'inscrit dans le cadre d'un enseignement, sur l'auto-formation. Le travail de composition est présent dès le début des apprentissages ainsi que l'usage d'instruments électriques, de matériel d'amplification et de sonorisation et le très fréquent passage au support enregistré conçu comme mode de création à part entière. Les jeunes musiciens en formation sont amenés très vite à s'intéresser à la scène, aux dispositifs techniques.

Plus généralement, l'enseignement comprend certes des apports techniques et artistiques mais également une dimension importante d'« accompagnement » de la pratique personnelle des élèves, ou plus précisément des groupes d'élèves. Enfin, presque par définition, l'enseignement des musiques « actuelles » est à la fois dépendant du milieu extérieur à l'établissement (structures associatives, marché de la musique, moyens techniques et technologiques de diffusion et de création) et, quand la pédagogie est responsable, capable d'établir une distance critique vis-à-vis de celui-ci pour permettre de développer une expression la plus personnelle possible des élèves.

En préalable, il est important d'attirer l'attention sur le caractère partiellement erroné des objectifs de type « social » qui président parfois à la création d'un enseignement des musiques actuelles dans les conservatoires. Il arrive en effet que des élus ou des professionnels pensent pertinent de créer ce type d'activités pour répondre à des « problèmes de quartiers » plus ou moins graves, pour faire face à un désœuvrement constaté ou supposé des « jeunes » ou plus simplement parce que l'on pense que ces derniers sont en priorité demandeurs de cette pratique. Cet angle a certes une relative légitimité mais renvoie aux rapports à établir, de manière générale, entre politique sociale, voire de prévention, et politique d'action culturelle. Il est en effet sans doute risqué d'instrumentaliser socialement de manière mécanique une esthétique artistique particulière au sein de l'offre globale du conservatoire. D'une part, cela reviendrait à identifier l'ensemble des autres pratiques comme plus ou moins étrangères par nature à la culture possible de tous, d'autre part, à considérer les musiques (et les danses) actuelles comme ne faisant pas partie du patrimoine contemporain au même titre que les modes d'expression hérités de la culture dite savante.

En revanche, il est certain que le développement, au sein des conservatoires, des pratiques artistiques issues du champ des cultures populaires, émergentes ou « alternatives » (musiques actuelles, traditionnelles, danses urbaines...) impliquent

que soient établis des liens avec les milieux associatifs. D'abord, parce que dans la plupart des cas leur pratique et leur transmission étaient bien antérieures à leur reconnaissance progressive par l'enseignement officiel (à l'instar du chant choral par exemple) et que les savoir-faire y étaient plus avancés ; ensuite, parce que les pratiques artistiques actuelles se doivent, lorsqu'elles entrent dans l'institution, de garder un lien actif avec l'« extérieur » précisément pour rester « actuelles »... C'est dans ce cadre qu'il peut être intéressant et instructif de se pencher sur le « cas » des cultures émergentes, des musiques actuelles, amplifiées..., notamment en regard des institutions et de la notion de service public.

Les musiques dites « actuelles » sont historiquement issues d'une histoire entièrement étrangère aux institutions de l'enseignement et très largement au secteur public. Leurs praticiens sont (pour l'instant ?) pour l'essentiel autodidactes (au moins en ce qui concerne les contenus musicaux). De manière certes schématique, ces expressions musicales qui prennent leur source soit comme des dérivés du jazz et des musiques urbaines, soit de la tradition populaire (culture « folk » des années 70) se sont appuyées, dans leur forme la plus médiatisée, sur les moyens de production du « show-biz », soit sur les succédanés de la culture « underground », soit sur un secteur associatif (dans sa forme « éducation populaire » ou dans sa forme « alternative »), soit enfin (et peut-être surtout) sur des initiatives individuelles (groupement volontaire de musiciens). Comme le disait en substance le compositeur Pierre Boulez, les musiques actuelles, si l'on s'en tient à ce qualificatif, *sont des musiques du présent, en train de se faire et dont personne ne peut dire ce qu'elles seront dans l'avenir*. On peut en déduire, soit comme le fait tacitement Boulez qu'elles n'ont guère leur place dans les institutions, soit que celles-ci doivent impulser de telles démarches innovatrices dans l'ensemble des pratiques culturelles qu'elles soutiennent.

Il reste qu'aujourd'hui, il est possible de distinguer une musique « de patrimoine »

(ancien et contemporain) et des musiques « émergentes » qu'il convient de considérer précisément dans leur dimension évolutive, sans vouloir, a priori, les définir en termes figés de profil esthétique. En un mot, les musiques actuelles et les artistes qui les jouent, constituent un « modèle » du point de vue des pratiques qui les accompagnent : les musiciens « actuels » sont souvent à la fois interprètes, créateurs et producteurs de leurs musiques. C'est à ce titre que celles-ci interpellent les institutions de création, de formation et de diffusion.

Depuis une vingtaine d'années — cela a commencé avec le jazz et les musiques traditionnelles — les conservatoires se sont ouverts à ces pratiques. Partie à l'origine d'intuitions plus ou moins théorisées (par exemple celles de Maurice Fleuret), chacun admet aujourd'hui que les institutions doivent se préoccuper de ces questions.

« S'ouvrir » aux musiques actuelles, pour un conservatoire par exemple, c'est donc maintenant poser en termes directs les questions suivantes :

- ⇒ Ces formes de musique ont-elles le droit de revendiquer la même légitimité que les musiques « savantes » (du passé et du présent) ?
- ⇒ Le public de ces musiques (et au premier chef les élèves qui souhaitent suivre une formation dans ce domaine) a-t-il le droit de bénéficier du même soutien du service public (garantie d'égalité financière, de qualification des formateurs, de reconnaissance et de validation des formations...) ?
- ⇒ Les formateurs ont-ils le même droit à une reconnaissance sociale et statutaire à l'instar de tous les autres enseignants ?
- ⇒ L'enseignement de ces musiques peut-il et doit-il bénéficier de la même garantie de pérennité, permettant aux élèves qui s'engagent dans un processus de formation d'avoir la certitude de pouvoir le mener jusqu'au bout ?

Et, symétriquement, les spécificités artistiques et pédagogiques des musiques « actuelles » ne peuvent-elles contribuer à faire évoluer la pédagogie des pratiques musicales plus patrimoniales, comme ce

fut le cas lorsque les conservatoires se sont ouverts à la musique ancienne, à la danse, au théâtre, au jazz, à la musique contemporaine etc. Alors, si l'on envisage, pour les musiques actuelles, un enseignement structuré et soutenu par la collectivité publique, il s'agit de le faire au regard d'une question : comment penser leur pédagogie ?

Le terme de « pédagogie » est lui-même passablement chargé de sens. On l'utilise souvent lorsqu'il s'agit de désigner cette activité humaine particulière qu'est la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire, le moment de la rencontre entre un maître, qui sait ou sait faire, et un apprenti. Cela paraît aller de soi, même si on sait cette situation délicate et complexe. Or, on le sait, dès l'antiquité, on retrouve deux conceptions de ce rapport maître/apprenant. Celui qui sait et qui transmet ce savoir. Celui, un esclave, qui accompagne (le « pédagogue », « paedagogos », celui qui accompagne les enfants) et qui, chemin faisant, commentait, préparait, poursuivait les apprentissages du maître. Il jouait ainsi un rôle de passeur, de médiateur dirait-on aujourd'hui.

On peut ainsi considérer l'expression musiques actuelles comme un concept bizarre.




« Actuelles » ?

S'agit-il de définir ce qui se passe aujourd'hui mais qui est impossible à fixer dans les esprits — et surtout dans les textes officiels — parce qu'en perpétuel mouvement dont on saisit plus ou moins le « sens » sinon la réalité ? De fait, il nous est seulement possible, pour agir, de retenir cette seconde manière de saisir cette musique. En un mot : est actuel ce qui a une chance de nous faire acteurs plutôt que spectateurs. Dans notre monde, les repères traditionnels s'estompent en même temps que se multiplient les moyens de communication. Les médias paraissent promettre — tout au moins dans les pays riches — que le temps est enfin venu où chacun aura un accès direct à l'information, au savoir, à la production



Faire reconnaître
les musiques actuelles,
(...) c'est secouer
le joug d'une conception
officielle de l'art
qui disqualifie toute
culture particulière
au nom d'un principe
d'universalité



artistique. Il est vrai que les pratiques musicales semblent promises à une remise en question radicale, ne serait-ce qu'en raison du développement de la lutherie électronique et de la possibilité de se créer, à domicile, de véritables studios de création et de production. Le métier du musicien semble être en mutation radicale. On devine même que la traditionnelle coupure entre professionnels et amateurs est en passe de se déplacer, voire de disparaître.

Acteur davantage que spectateur ? C'est là que réside l'enjeu du mot « actuel ».

Faire reconnaître les musiques actuelles, c'est affirmer la nécessité de reconnaître la singularité des êtres, dans leur approche aussi bien de la vie que du fait artistique, c'est contester une échelle de valeurs qui distribue les individus selon leur culture, c'est secouer le joug d'une conception officielle de l'art qui disqualifie toute culture particulière au nom d'un principe d'universalité, c'est enfin dénoncer une institution qui a capté à son seul profit l'essentiel du soutien public et qui ne semble guère pressée de remettre son paradigme fondateur en question.

D'un côté donc la musique « patrimoniale » ou issue de ce patrimoine, l'héritage, le modèle républicain de l'excellence pour

tous, des pratiques pédagogiques centrées sur des valeurs artistiques censées incarner le principe d'universalité. De l'autre, un univers neuf, mouvant, multiple, instable. Des genres hétéroclites s'y rencontrent, qui n'ont parfois en commun que le fait de ne pas avoir été reconnus jusqu'ici. Des exclusions respectives (y compris même en leur sein), des tentatives de se rencontrer ou au moins de se croiser. Les frontières qui bougent ou, au moins, frémissent çà et là. C'est pourquoi il faut se méfier de toutes les réductions dans nos approches de cette problématique : réduire les musiques « exclues » à de seules expressions sociales en niant leur dimension esthétique, réduire les musiques « classiques » au monde des institutions en s'interdisant leur appropriation critique, opposer le produit d'un travail de longue haleine à celui de l'expression immédiate, « spontanée », se positionner seulement par rapport au « marché » (en s'y soumettant ou en le refusant)...

Le « classique » n'est pas, par nature, une musique non créative, le jazz n'est pas, par nature, une histoire individuelle intransmissible, les musiques actuelles ne sont pas par nature créatives. Le rôle du professeur n'est pas, par nature, stérilisant.

La musique, ce sont des êtres pour la jouer, l'inventer, l'entendre. La musique n'existe pas en soi : elle ne peut donc pas être enfermée dans des stéréotypes. Ce sont les nôtres qui sont à l'œuvre, à son sujet d'abord, dans les actes que l'on pose pour la diffuser ou la transmettre. Ce qui est mystérieux, ce n'est pas tant la musique que l'homme. Et qu'il continue d'exister. C'est fabuleux et passionnant ... C'est à un nouveau métier que nous sommes confrontés. Celui qui touche à la fois à la création et à la médiation, deux fonctions qu'il n'est plus possible de simplement opposer, sauf à admettre que la pratique de l'art doive demeurer l'apanage de quelques-uns. Il ne s'agit plus de se demander comment amener le plus de monde possible à l'art, mais d'imaginer des lieux, des structures, des moments où s'échangent les pratiques, les cultures, les manières de se saisir du monde. Il s'agit de passer d'une démocratisation de biens culturels réputés universels à une volonté politique de faire la démo-

cratie en conviant les citoyens à œuvrer ensemble leur culture - au sens strict, à mettre en œuvres.

C'est aussi pourquoi la mise en place d'une pratique des musiques actuelles dans les conservatoires doit s'accompagner - comme pour tous les enseignements mais, sans doute, de manière encore plus indispensable dans ce cas - d'un lien actif avec les associations et institutions qui agissent pour le développement culturel (structures de formation et de diffusion) afin que cette mise en œuvre permette de poursuivre et d'accélérer la « repensée » des méthodes et des publics de l'ensemble des enseignements et des pratiques. Notre société semble toujours plus privilégier les démarches (et les réussites) individuelles quitte à renouer avec la loi de la jungle. Permettre l'accès aux pratiques culturelles les plus « actuelles » doit être l'un des leviers pour s'opposer à cette logique. L'enjeu fondamental - pour tous ceux qui sont d'une manière ou d'une autre entretenus financièrement par le contribuable - est de mettre en commun les moyens, les savoirs et les savoir-faire que l'histoire a légués. L'offre de service public en matière de pratique musicale ne peut être séparée en effet de son contexte global. Une mise en cohérence, notamment territoriale, doit de ce fait être mise en œuvre en inscrivant l'action publique au plus près des pratiques en y associant tous les acteurs des musiques actuelles (musiciens, structures associatives missionnées, organismes spécialisés, collectivités, autres pouvoirs publics déconcentrés ...), notamment par le biais de conventions permettant la mobilisation et la coordination des énergies. ■

NOTES

- 1 Extrait des annexes du *Plan pour une politique nationale et territoriale concertée en faveur des musiques actuelles* - Conseil Supérieur des Musiques Actuelles - 2006).

L'APPORT DES AUTRES MUSIQUES DANS L'HISTOIRE DE LA MUSIQUE CLASSIQUE : LE GROTESQUE POLÉMIQUE ET L'HARMONIE DE L'ESPOIR

Walter Corten

Docteur en musicologie, Professeur d'histoire de la musique et d'analyse musicale au Conservatoire royal et à l'Université Libre de Bruxelles

Le présent texte a été fictivement écrit sous forme d'interview. Cette forme nous a semblé davantage adaptée pour aborder par petites touches une problématique démesurément large. Et la forme du dialogue s'adapte à la curiosité de l'altérité qui ne se laisse qu'entrevoir.

La musique ou les musiques ? Le relativisme du pluriel semble devoir aujourd'hui l'emporter. Mais quels sont les enjeux de cette question qui aujourd'hui dérange ? Et dans quel sens s'est forgé en Occident le concept d'Une musique, dite classique ?

— Le terme de « classique » ne s'est imposé qu'assez récemment pour désigner essentiellement le patrimoine retenu par l'Histoire pour son caractère de modèle impérissable. Le musée et le panthéon en quelque sorte, dont le principe nécrophile s'est imposé à partir du XIX^e siècle. La définition de la musique au singulier dépend toujours d'une institutionnalisation où les rapports de forces et justifications idéologiques jouent un rôle déterminant. En Occident, la déclinaison au singulier du mot « musique » s'enracine dans la théorisation musicale qui

a fleuri dès le Moyen Âge, fortement liée à la théologie. La Beauté ne peut y être qu'un principe immuable, non dans sa lettre mais dans son esprit ordonné. En cela, les clercs médiévaux ont hérité d'un certain idéalisme déjà développé dans l'Antiquité grecque. Privilégiant donc la musique savante en corrélation avec le maniement de l'écrit, les clercs ont voulu établir une base objective de la Beauté en relation à l'Unité Divine, commun dénominateur de la création et de la nature humaine dans une perspective universalisante. Dans la réalité, les choses sont différentes. Déjà, les clercs médiévaux divisent fréquemment la musique en « musique du cosmos », « musique humaine », « musique instrumentale ».

Le chant grégorien imposé à la chrétienté médiévale était pourtant fort unifié. S'il symbolise une communion, il représente aussi un totalitarisme rituel autoritaire. La musique du Moyen Âge a-t-elle été perméable à des influences extérieures ?

— L'unification du chant d'Église s'est opérée très lentement. Et elle a été fort encouragée pour des raisons politiques. Unité culturelle, unité impériale : Charlemagne en a fait déjà sa devise. Le plain-chant plonge à l'évidence ses racines dans les traditions du bassin méditerranéen : des éléments byzantins étaient encore fort présents dans le chant pratiqué à Rome au début du Moyen Âge. Retracer par contre les compromis par rapport à des traditions nordiques (musique des Gaulois, des Celtes, des Goths) reste très incertain

faute de documents. Quoiqu'essentielle, la question des influences arabes reste également difficile à cerner. Sans doute est-il un peu imprudent de relier l'usage des syllabes musicales (ut, ré, mi, fa etc.) en vigueur en Occident depuis Guido d'Arezzo à une origine arabe (les lettres dal, ra, mim, fa, sad, lam, sin). Une possible filiation entre le principe de la noubâ arabo-andalouse et la suite instrumentale des luthistes européens semble difficile à prouver, quoique le luth ait bien sûr une origine arabe. Et par quels détours, la danse de la « moresque » s'est-elle insinuée en Occident comme simulacre mémorial des Croisades ? Cela reste flou.

Les renversements de perspective opérés à l'époque des grandes découvertes et plus largement des « Temps Modernes » (du XVI^e au XVIII^e siècle) ont-ils eu un impact sur un élargissement des horizons musicaux ?

— L'institutionnalisation de la musique, centrée sur une spéculation théorique unifiée, reste présente. S'affirme cependant de plus en plus la notion de progrès lié à l'empirisme. La justification, par exemple, de l'accord parfait comme base du système musical à partir de la Renaissance en est une belle illustration ; l'époque baroque y ajoute un traitement de plus en plus libre de la dissonance comme moyen rhétorique. Un réalisme qu'exprime déjà le rire rabelaisien oriente l'oreille du musicien vers le concret, le pittoresque voire l'imitation de la nature. Bientôt se développe la révolution de la musique représentative théâtrale. Entre-temps, les musiques se diversifient dans le cadre d'un essor de la musique profane liée au progrès des langues vernaculaires et de la virtuosité instrumentale. Les échanges se renforcent : des danses venues des campagnes, provenant d'autres pays, importées parfois du Nouveau Monde, atterrissent même dans les Cours. Ce type d'ouverture déplaît évidemment à certains esprits conservateurs et protectionnistes : vers 1640, par exemple, un zéléateur de la musique française parle avec mépris des amateurs de guitare espagnole en les comparant « à ceux-là qui, pouvant faire bonne chère en leur propre maison, aiment mieux aller manger chez autrui du lard, des oignons et du pain bis »¹.

L'unité de la musique est donc mise à mal par l'esprit de découvertes, le goût des curiosités, la théâtralité mondaine, qui à l'époque baroque, imposent même un maniérisme des contrastes ?

— Certes. Malheureusement pour l'auditeur moderne, cette diversité audacieuse est érodée par le temps. En écoutant aujourd'hui le *Magnificat* des *Vêpres* de Claudio Monteverdi (1610), mesure-t-on la nouveauté que devait provoquer sur les auditeurs le mélange du bel canto maniériste des solistes en écho, greffé sur une psalmodie grégorienne, alternant avec des volets en colossale polyphonie ? L'effet de ce joyeux mélange d'emprunts médiévaux, de contrepoint renaissant et d'innovations baroques n'était-il pas aussi anachronique que les essais de temps sphérique de Bernd Alois Zimmermann ? Lorsqu'un auditeur moderne entend *La Paix du Parnasse* de François Couperin (1725), perçoit-il la témérité de ce tableau musical qui met en scène symboliquement Lully et Corelli s'accompagnant mutuellement, dans un contexte de franche querelle entre le goût italien et le goût français ? On pense à Yehudi Menuhin jouant avec Stéphane Grappelli ou Ravi Shankar. Dans un concerto pour clavier et orchestre du XVIII^e siècle, le mélomane du XXI^e siècle perçoit-il l'incongruité de cette mêlée d'instruments alors que naguère, dans une tradition corporatiste, les musiciens se livraient parfois à de véritables guerres selon la catégorie d'instrument qu'ils pratiquaient ? D'une autre manière aujourd'hui, il n'est pas évident de confronter sans a priori la technologie électro-acoustique et la maîtrise instrumentale.

Cet éclatement parfois hétéroclite de la musique baroque cultivant la surenchère de faste sera sans doute tempéré au moment où déclinent l'Ancien Régime et la concurrence dispendieuse des mécènes ?

— Sous l'effet du rationalisme, la pompe n'est plus un prétexte suffisant pour justifier la musique. Une nouvelle fonction de la musique apparaît : le simple plaisir de l'écoute du mélomane. Un concept nouveau se développe, le « concert » public. Les goûts nationaux ont tendance à s'uniformiser : le langage musical se rationalise vers la « tonalité » classique dont la nature semble com-

patible avec la jovialité populaire pleine d'optimisme. La production de la culture est bientôt dépendante d'une bourgeoisie qui, pour des raisons diverses, sacralisera LA « grande musique », la musique qui « élève ». Réflexe de nouveau riche qui n'exclut pas les bavures de goûts. La « grande musique » reste encore aujourd'hui un label, comme les authentiques « marques » dans la mode : la distinction sociale s'y projette et écarte les intrus. Malgré de nombreuses tentatives au XX^e siècle pour corriger cet état de choses dans une vision socialisante, rien n'a vraiment changé, à moins de consommer du classique en boîte ou des succédanés. Et encore...

Le déclin de la musique classique n'est-il pas lié à son enfermement dans une science musicale, parfois totalement abstraite pour le public ? La tradition écrite de l'Occident n'a-t-elle pas porté les stigmates d'une tradition médiévale cléricale scolastique qui se complait au pur jeu de l'écriture ? Y a-t-il une place pour l'Autre dans cette tradition de la composition ?

— Cela vaut pour certaines musiques contemporaines autant que pour des musiques du passé. La tradition de la notation comme une cartographie nous vient bien sûr du Moyen Âge en conditionnant notre pensée musicale vers une abstraction. La nature même de la notation est visuelle et elle interfère avec le sonore. De manière significative, la composition en Occident est désignée par le terme d'« Écritures » où le but et le moyen semblent confondus. Mais l'écriture permet de définir, de comprendre et pas seulement d'exclure. La première technique de composition utilisée en Occident est le contrepoint, à travers lequel plusieurs lignes musicales peuvent être combinées. Il y a certes contrôle par le compositeur. Mais sans pluralité, pas de polyphonie. Les Anciens voyaient l'écriture comme un moyen de penser le mystère du monde. Le « mouvement contraire » tant prisé dans le contrepoint n'est pas seulement une complémentarité formelle artificielle : il est aussi symbole de la « concordance dans la discorde ». De nombreux polyphonistes anciens composaient des formes d'énigmes musicales (sous forme de canons par exemple) non seulement

pour manifester leur maîtrise mais aussi pour allégoriser un ordre des choses où l'altérité trouve sa place dans une perspective tout à fait alchimique. Parmi des centaines de cryptogrammes de ce genre, écrits dans la tradition contrapuntique, celui que vous trouvez ci-dessous (Figure 1) est assez éloquent puisqu'il associe quoique de manière énigmatique, l'utilisation du mouvement contraire (ce qu'on appelle couramment l'inversion en miroir) à la devise *Contrarium mihi amo* (j'aime mon contraire).

Figure 1 — Canon de Chr. Thomas Walliser (1568-1648) dans le *Liber Amicorum* de Paul Jenisch (Württembergische Landesbibliothek Stuttgart Cod.hist.qt. 299, fol.253v). Le fac-similé est digitalisé sur le site de cette bibliothèque : http://digital.wlb-stuttgart.de/digitale-sammlungen/seitenansicht/?id=4870&tx_dif%5Bid%5D=1509&tx_dif%5Bpointer%5D=0&tx_dif%5Bpage%5D=510

Lorsqu'elle est maîtrisée, la technique musicale combinatoire permet donc de concilier des inconciliables symboliques ? Mais pour le comprendre, l'auditeur doit procéder à une forme d'analyse ou tout au moins être initié. Est-ce une forme de jeu ?

— Lorsqu'on en connaît les résonances, les règles de jeu prennent une signification qui révèle des choses cachées. « Dum ludo, alludo » (tandis que je joue, je fais allusion) : telle est l'épigraphe placée par

Johann Kuhnau en tête de ses célèbres *Sonates Bibliques* (1700). La combinaison des contradictions tient aussi du dépassement allégorique qui travaille sur les limites du système musical : contrainte et liberté se rejoignent. Prenons quelques exemples parlants. Dans le chœur initial de sa *Matthäus-Passion*, Bach intègre dans la complainte des pleureuses de Sion, clairement dans le ton de mi mineur, une mélodie de cantique luthérien mise en exergue en cantus firmus (*O Lamm Gottes*) en sol majeur, le relatif : confrontation simultanée des modes donc -et chacun en connaît encore les connotations dualistes- mais harmonisation ici salvatrice, dans une perspective résolument théologique. Cette même idée de combinaison de mondes normalement étanches peut s'incarner à travers la polyrythmie : il suffit ici de renvoyer à l'exemple de la scène de Bal dans *Don Giovanni* (Acte I, sc. 20) où Mozart demande simultanément à trois petits orchestres d'exécuter chacun une danse différente (Menuet/Contredanse/Danse allemande) correspondant à une connotation sociale précise (aristocratie / bourgeoisie / paysannerie). Théâtral, le tableau symbolise la coexistence d'« états » contrastés mais répondant aux pulsions (et pulsations) d'une même nature humaine. Le désordre sensible du réel n'est peut-être qu'une apparence momentanée. En ouverture de son très célèbre ballet *Les*

Éléments (1737-8), Jean-Féry Rebel dépeint la naissance de l'Ordre à partir du Chaos en débutant sur un cluster abominable, lequel énonce verticalement toutes les notes de la gamme mineure harmonique, dont la nature raisonnée se débrouille ensuite en formant deux accords complémentaires, l'un attractif (do#, mi, sol, sib), l'autre consonant (ré, fa, la) : intrusion du bruit, contraire à la musique, mais pourtant rendu logique.

En somme, le musicien savant dans la tradition occidentale conçoit souvent sa composition comme illustration d'un problème à résoudre. Il risque parfois de s'enfermer dans cette recherche. Mais la résolution emprunte les chemins secrets de l'harmonie de l'espoir.

Le travail contrapuntique ou combinatoire permet de remédier symboliquement aux paradoxes de l'expérience mystique, humaine et naturelle. Mais où est l'inspiration qui branche le compositeur sur une autre source d'altérité ?

— On ne prête qu'aux riches. La colombe du Saint-Esprit vient susurrer au pape Grégoire le plain-chant, Hildegard von Bingen transcrit ses visions après avoir entendu le chœur des anges, etc. Fables sans doute ! À l'extrême inverse, des violonistes tels que Tartini et plus tard Paganini auraient puisé leur virtuosité de quelque commerce avec le diable. Dans ce tableau, où ranger le cas de notre contemporaine Rosemary Brown (1916-2001), medium à qui Liszt, Chopin, Bach, Brahms auraient dicté des œuvres posthumes malgré son éducation musicale maigre (enregistrement Philips 1970) ? Bien sûr, c'est néanmoins elle qui a exigé les droits d'auteur...

Au-delà de ces cas mythiques, en Occident, le musicien s'appuie largement sur sa réflexion et sa technique nourrie de savoir et de savoir-faire, qui l'autorisent à passer du chaos à l'ordre ou parfois l'inverse, nous le verrons.

S'il ne crée pas « ex nihilo », le compositeur savant peut tirer parti d'un matériau préexistant comme d'un levier pour la fécondité de son ouvrage. Mais à travers la

science de son travail, ne trahit-il pas ses sources en les altérant ?

— Il les transmute sans doute en les domestiquant. J'ai déjà cité ces danses anciennes devenues fort nobles malgré leurs origines soit paysannes soit exotiques. Tant de compositeurs du passé ont aussi réalisé de véritables tours de force contrapuntiques ou de variations à partir de thèmes populaires. S'agit-il d'aliénation, d'impérialisme ou le recours à des emprunts connus de tous permet-il un accès démocratisé au plaisir esthétique dans une réconciliation de la mémoire collective et de l'empreinte individuelle (tout comme l'utilisation de standards dans le jazz) ? Évidemment, à l'inverse, se pose la question pour nous aujourd'hui : quel sens y a-t-il d'exécuter des œuvres passées basées sur des références que nous ne connaissons plus.

Le compositeur pourrait ainsi servir de médiateur entre cultures différentes. Cela rejoindrait cette fonction d'ambassadeur (au sens propre du terme) qu'on confiait souvent aux artistes dans le passé. Mais le musicien n'utilise-t-il pas ses compétences pour parodier l'altérité sans pitié ?

— À côté de sa filiation cléricale -savante-, le musicien occidental a souvent aussi hérité d'attributs triviaux d'anciennes fonctions médiévales : celles de bouffons-ménestrels et de goliards vagabonds. À ce titre, il occupe aussi une fonction de bateur amuseur, vaguant et divaguant, parfois éméché. Comme tous les gens de spectacle, le musicien concrétise l'exutoire du Carnaval et des masques. Dans cette mise en scène où il s'agit de typer, la caricature joue un rôle important où l'altérité alimente l'imbroglio. On pourrait bien évidemment illustrer ceci à travers toute l'histoire du théâtre musical où la tradition de la *commedia dell'arte* a souvent déjoué les prétentions de la tragédie noble. Le lecteur en connaît suffisamment d'exemples ! Qu'il suffise d'évoquer les rôles de « composition » à l'opéra, dans tous les registres ; depuis le glouton bègue dans *Le retour d'Ulysse* de Monteverdi, en passant par les soubrettes et travestis bouffes du 18^e siècle jusqu'aux plus tragiques figures hallucinées de pauvres hères (l'idiote dans *Boris* de Moussorgsky voire *Wozzeck* chez Berg).


Le « mouvement contraire » tant prisé dans le contrepoint n'est pas seulement une complémentarité formelle artificielle : il est aussi symbole de la « concordance dans la discorde »



Figure 2 — Daniel Speer, Danse valaque extraite de *Musicalisch-Türkischer Eulen-Spiegel* Güntz, 1688. Seule la partie de dessus de violon I est ici reproduite. Fac-cimile d'après Wolfenbütteler Digital Bibliothek : <http://diglib.hab.de/drucke/34-musica-div/start.htm?image=00129>

Dans cette caricature, le compositeur oublie-t-il son savoir ?

— Le compositeur se laisse souvent guider par une intuition mimétique de l'Autre en incarnant tantôt sa dimension prophétique, tantôt sexuée ou aliénée. Mais travailler sur le désordre intéresse toujours le musicien et implique un évident contrôle. Prenons pour exemples les genres des « quodlibet » et des « batailles » qui ont eu tant de succès depuis la Renaissance jusqu'au début du XIX^e siècle. Dans le « quodlibet », il s'agit d'harmoniser des bric-à-brac de citations musicales ou textuelles. Dans la « bataille » au contraire, l'auteur peut aller jusqu'à régler à l'avance la stridence hilare et l'embrouillement subversif (voyez celle de Heinrich Biber de 1673). Entre le savant et le caricatural, il n'y a pas d'étanchéité, on le voit bien dans la polyphonie de la Renaissance. Mais pensez encore à Offenbach...

On sait combien la pensée à partir du XVIII^e siècle s'est progressivement méfiée d'excès d'artifices pour valoriser la Nature, son évidence lumineuse et parfois sa force mystérieuse... jusqu'à considérer que la culture pouvait corrompre. La musique a sans doute suivi le mouvement ?

— C'est bien la raison pour laquelle des

techniques comme la fugue a connu un déclin contre lequel un Bach s'est clairement positionné. Par contre, dès le 18^e siècle, la naïveté populaire change de statut : loin d'être considérée comme bouffonne et triviale quoique pleine de bon sens, elle devient garante d'une authenticité spirituelle, d'une âme collective. Qu'on songe particulièrement à la revalorisation dans les pays germaniques des contes et des chansons populaires (sous l'influence de Herder et autres Brentano et von Arnim)... alors que significativement auparavant, le terme de « liederlich » n'avait qu'un sens péjoratif opposé à la rationalité. Cet esprit préside à l'épanouissement de genres comme le *Singspiel* (tout le monde connaît ceux de Mozart) et plus tard du *lied* romantique. On sait combien les « Écoles nationales » du XIX^e siècle ont étendu ce culte du génie de la nation auquel la plupart des musiciens ont souscrit.

On peut supposer que les musiques ethniques, comme expressions populaires, ont été valorisées à la même époque.

— Encore fallait-il que ces musiques ethniques soient connues du public en Occident. Certes, depuis les grandes découvertes, les récits de voyageurs explorateurs

mais aussi les relations internationales des ambassadeurs et missionnaires suscitaient l'intérêt pour ces mondes lointains. Mais en ce qui concerne la musique, seuls les savants pouvaient se faire quelque vague idée. Dans son *Dictionnaire de Musique* (1768), J.J. Rousseau se contente encore de quatre airs ethniques « pour mettre le lecteur à portée de juger des divers accents musicaux des peuples » dont il note savoureusement « une conformité de modulation avec notre musique, qui pourra faire admirer aux uns la bonté et l'universalité de nos règles, et peut-être rendre suspecte à d'autres l'intelligence ou la fidélité de ceux qui nous ont transmis ces airs ». On sait que Rameau a vu et entendu en 1725 à Paris des Indiens de Louisiane interpréter une danse du calumet de la paix. Mais la pièce *Les Sauvages* que cette danse lui a inspirée nous paraît des plus françaises. Dès le 17^e siècle pourtant, se trouvent des pionniers qui ont analysé l'impossibilité de réduire la musique extra-européenne à la nôtre. C'est déjà ce que relève le savant astronome Kepler dans un fascinant passage de ses *Harmonices Mundi* (1629, Livre III chapitre XIII) lorsqu'il examine analytiquement un chant liturgique turc qu'il a noté à la faveur d'une mission diplomatique. En France, dans le cadre de la « querelle des Anciens et des Modernes », les frères Perrault souligneront aussi ces étrangetés où les cartes sont déjà distribuées : les Orientaux sont sensibles aux petits intervalles, les Africains et Américains possèdent une « cadence bien réglée ». Du côté Est de l'Europe, il n'a pas fallu attendre Bartók pour voir des musiciens noter des mélodies locales sur le terrain. Déjà, dans son *Musicalisch-Türkischer Eulen-Spiegel* (1688), Daniel Speer publie des danses hongroises, russiques, valaques, balkaniques recueillies pour leur authenticité comme l'auteur le précise dans sa Préface (Figure 2). Dans son autobiographie², Telemann ne confesse-t-il pas avoir été séduit sur le terrain campagnard par la « musique de Pologne et de Moravie dans toute sa beauté barbare » dont il s'est inspiré quoiqu'en les revêtant « d'un manteau italien ». Il en loue avec enthousiasme la fertilité d'invention : « un observateur pourrait en 8 jours y rassembler des idées pour toute une vie ». Une même ouverture

animera l'Abbé Vogler à la fin du XVIII^e siècle qui a eu un impact important dans le monde de la pédagogie musicale. Au début du XIX^e siècle, Guillaume André Villoteau accompagne l'expédition d'Égypte sous Bonaparte : on salue justement son œuvre comme celle du premier ethnomusicien sinon ethnomusicologue...

Mais sur les scènes de théâtre, les turqueries étaient déjà à la mode du temps de Molière ? Et que dire de la mode pour les soieries et les laques chinoises ? La traduction musicale de l'exotisme suit donc avec retard ?

— Les spectacles baroques et classiques étaient restés musicalement assez imperméables à un exotisme, confiné à la mascarade des plumes d'Indiens et turbans, n'étaient quelques accents « janissaires » (grosse caisse, cymbale et triangle) dans la percussion de théâtre, à l'époque où Mozart et ses contemporains cultivent encore les « têtes de Turcs ». Ce n'est qu'au début du XIX^e siècle que C.M. von Weber (élève de l'Abbé Vogler déjà cité) se posera en pionnier en plaçant dans ses opéras de « vrais airs » turcs, égyptiens et chinois (dans *Turandot* et *Oberon*). Mais tout au long du Romantisme musical, comme pictural, s'affirme un goût pour l'orientalisme dont le *Désert* (1844) de Félicien David (1810-1876) est révélateur. Les Expositions universelles renforceront cet intérêt à la faveur du colonialisme.

La « couleur locale » si prisée n'anticipe-t-elle pas le tourisme de masse thaïlandais ?

— Certes, malgré son succès à l'époque, la *Lakmé* (1883) de Léo Delibes nous fait parfois sourire. Et on frémit en évoquant le célèbre *Sur un marché persan* (1920) d'Albert Ketèlbey. Malgré ses castagnettes, la *Carmen* (1875) de Georges Bizet, c'est déjà mieux ! Indubitablement, l'exotisme du XIX^e siècle recourt à des poncifs. Divers types de gammes mineures, pittoresques avec leur seconde mineure augmentée, serviront de clichés d'ailleurs pour évoquer de manière un peu confuse les cultures arabes, orientales, andalouses, balkaniques ou tsi-ganes, etc. Cet exotisme souvent de paillettes et de boulevard s'est prolongé dans la musique de cinéma au XX^e siècle.

Cette mode pour l'exotisme était donc une impasse passagèrement flatteuse pour un public en quête de sensations faciles ?

— Il est vraisemblable que les emprunts à ces échelles de contrefaçon ont déterminé du moins partiellement le développement d'une nouvelle harmonie modale avec chromatisme purement décoratif, contrebalançant l'exacerbation du chromatisme wagnérien. Le phénomène se perçoit particulièrement en Russie et en France. Tout ceci a pu contribuer indirectement à l'adoption de nouvelles échelles caractérisées par leur symétrie interne et donc un relatif statisme extatique. Il est évidemment de merveilleux exemples chez Claude Debussy où cette sensualité orientalisante du chromatisme ne dit plus son origine de pacotille et s'intègre dans un langage harmonique non fonctionnel. Libératrice, sa synthèse fait l'éloge de la fuite dans un esthétisme contemplatif épuré, aux antipodes de l'éclectisme sulfureux et impudique d'un Richard Strauss lorsqu'il écrit la « Danse des sept voiles » dans son opéra *Salomé* (1905). Maurice Ravel reste un peu entre deux.

Vous parlez de fuite à propos du debussyisme. Mais cette fuite ne trouve-t-elle pas aussi son illustration dans l'intérêt pour les philosophies orientales au XX^e siècle (zen, yoga, bouddhisme) ?

— En fait, la fascination pour la pensée mystique orientale apparaît dès le XIX^e siècle mais elle n'a cessé de s'amplifier. Elle répond à une soif spirituelle que nos sociétés technologisées à outrance ne peuvent plus combler. Elle est fuite dans la mesure où elle trouve dans l'Autre une alternative identitaire. On connaît l'affirmation de Debussy : « la musique javanaise observe un contrepoint auprès duquel celui de Palestrina n'est qu'un jeu d'enfant. Et si l'on écoute, sans parti pris européen, le charme de leur « percussion », on est bien obligé de constater que la nôtre n'est qu'un bruit barbare de cirque forain »³. À noter au demeurant que c'est toujours le même Debussy qu'on encense : celui de l'évanescence orientale en passant sous silence le *Golliwogg's Cake-Walk*, et le *General Lavine-eccentric*. Dans nos imaginaires, l'Orient reste le Levant et l'Amérique, le Couchant

ou le Carnaval de Rio, sordide pour l'intellectualité. En 1950, P. Boulez écrivait à John Cage qu'il s'achetait un sombrero pour voyager en Amérique du Sud. Il ajoutait perfidement : *J'essaierai de ne pas rentrer comme Milhaud*⁴. Si de nombreux musiciens ont essayé au XX^e siècle d'assimiler la musique de jazz, ces tentatives - parfois séduisantes - se sont toujours heurtées aux mêmes a priori concernant la culture américaine, impure ou hypocritement puritaine.

Sur le plan musical, le XX^e siècle fait éclater les carcans de manière envahissante en renforçant les creux d'altérité dans l'identité de la musique occidentale. Comment résumer cette situation très complexe ?

— Chez les compositeurs fidèles à une conception artisanale traditionnelle, les progrès de l'ethnomusicologie ont ouvert des pistes d'approfondissement depuis l'utilisation des tålas « hindous » chez Olivier Messiaen jusqu'aux polyrythmies de type africain exploitées par György Ligeti, en passant par le sens de l'indéterminé extatique tributaire de la pensée orientale alimentant les cheminements de John Cage ou de Karlheinz Stockhausen.

Face aux déchirures d'absurdité et d'horreur de l'histoire, le rire parodique et le jeu sont revenus à la surface. Gustav Mahler exploite la discontinuité d'ironie, Érik Satie retrouve le sens des cryptogrammes oscillant entre ésotérisme et intuition surréaliste, Jean Cocteau magnifie l'esthétique foraine, Darius Milhaud se complait dans la salade, « salade » qui réactualise le vieux principe du quodlibet et de l'ensalada, bref l'esprit de Carnaval. La perversion des références classiques renoue avec une forme d'humanisme radical. Sans parler du retour au primitivisme qu'incarne le scandale du *Sacre du printemps*. Plus proche de nous, B.A. Zimmermann déjà cité consacre une vision immanente de l'histoire par le collage de styles comme images. La Tradition se rompt et se corrompt : entre la « table rase » des postsérialistes et le confort post-moderniste, il y a peut-être un lien.

Mais les plus grands changements sont sociétaux. L'impact de la médiatisation. Sur nos PC, l'étiquette imposée pour ran-

ger nos dossiers de traces sonores s'appelle « ma musique ». Curieuse appropriation alors que la perception de la musique devient de plus en plus passive et dépendante du star-system. Par ailleurs, le multiculturalisme n'est plus seulement abstrait dans nos mégapoles occidentales. Elle est une réalité avec laquelle il faut... composer. En restant critique au-delà du discours « politiquement correct » souvent de langue de bois dans ses confusions. À l'heure où, malgré des réticences bien compréhensibles, Wagner commence à être rejoué en Israël, aura-t-on avancé vraiment lorsqu'on aura interdit chez nous de jouer *Le Petit Nègre* de Debussy avec son titre ? À force de répéter le *Je suis un autre* et de subir l'interdiction du rire critique, de la transgression, du Carnaval, on finira par ne plus savoir rire de soi-même...

Au terme de cet entretien, pourriez-vous citer des œuvres du XX^e siècle qui mettent en scène de manière emblématique les débats d'altérité et d'identité dans une interrogation sur la pédagogie et la créativité ?

— La première œuvre à laquelle je renverrais, c'est *Exotica* (1972) de Mauricio Kagel (1931-2008) où le compositeur se livre à une véritable déconstruction de l'exotisme en mettant en scène toutes les ambiguïtés de perception et de création de la part de l'oreille et de la technique musicale occidentale, confrontées à l'altérité (matérialisée par un instrumentarium exotique) : jeu de démultiplication par miroirs réfléchissants et déformants. L'intérêt y est à mon sens essentiellement conceptuel : le résultat est proche d'un happening incertain. La seconde œuvre est plus ancienne et reflète une militance de rencontre interculturelle sur fond de réflexion sociale à l'époque de B. Brecht : c'est l'opéra *Jonny spielt auf* d'Ernst Křenek (1925, sur un livret du compositeur), où il met en scène avec une certaine candeur un double mouvement de fascination. Jonny est le jazzman noir qui entraîne dans la danse le monde européen mais ce même Jonny, veut conquérir le violon d'un virtuose occidental, symbole instrumental de perfection. Au-delà de tout jugement esthétique sur la qualité de la musique de Křenek, cette œuvre, parfois naïve certes, nous renvoie à la question

complexe de l'impérialisme de la musique occidentale mais aussi de l'échange.

L'échange n'est-il pas toujours limité par notre crainte du mélange du pur et de l'impur, par trop de compromis ?

— Le fétichisme de la pureté n'est-il pas souvent un alibi même si culture et puritanisme sont souvent liés ? Mais sans idéal de pureté, comment envisager une véritable catharsis ? « Il n'existe que deux sortes de musique : la bonne et la mauvaise »⁵ : dans sa banalité, cette phrase usée nous paraît signifier le triomphe d'un manichéisme facile. Mais c'est totalement en oublier la portée libératrice, dans son exigence responsable au-delà des catégories cloisonnées, renforcées par la société de consommation, de spécialisation et d'excellence ambiguë et fabriquée. Les exigences financières capitalistes et aussi certains politiques veulent décider des orientations culturelles sur une base rentabiliste ou électorale. Dans ce contexte, il n'est pas inutile aux musiciens de chercher et de faire entendre leurs critères... propres et libérateurs. ■

NOTES

- 1 TRICHET, Piette dans son *Traité des instruments de musique*, Bibliothèque Sainte-Geneviève, manuscrit 1070, Paris.
- 2 Publié dans MATTHESON, J., *Grundlage einer Ehrenpforte*, 1740, p. 360.
- 3 *Du goût*, Revue S.I.M. vol. IX n°2 (15 février 1913), p. 48.
- 4 BOULEZ, Pierre & CAGE, John, *Correspondance* (...), éd. par J.J. Nattiez, Paris, Christian Bourgois, 1991, p. 84.
- 5 Une phrase qu'on attribue sous des petites variantes tout aussi bien à Duke Ellington, Louis Armstrong, Buddy Rich, Jascha Heifetz, Kurt Weill voire à Richard Strauss...

BIBLIOGRAPHIE D'APPROFONDISSEMENT

- ⇒ On pourra recueillir de précieuses pistes bibliographiques en consultant quelques chapitres de *Musiques. Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle* (éd. J.J. NATTIEZ.), Arles, Actes Sud / Cité de la musique. Voir particulièrement :
- ⇒ MOLINO, Jean, *Le pur et l'impur*, in vol. I (Musiques du XX^e siècle), 2001, pp. 659-673 ;
- ⇒ BARTOLI, Jean-Pierre, *Orientalisme dans la musique*

européenne, vol. 5 (*L'unité de la Musique*), 2005, pp. 182-203 ;

⇒ PASTICCI, Susanna, *L'influence des musiques non européennes sur la musique occidentale du XX^e siècle*, vol. 5 (*L'unité de la Musique*), 2005, pp. 182-203.

⇒ On pourra aussi consulter avec intérêt le volume IX/1 (2002) de la revue *Musurgia. Analyse et Pratiques Musicale*, Éditions ESKA, consacré à la thématique *Le Savant et le Populaire* (articles de R. Legrand, A. Ramaut, D. Diamantopoulou-Cornejo, J.P. Olive, G. Ferrari, M. Solomos).

EXPÉRIENCE MUSICALE ET ALTÉRITÉ

Jean-Paul Olive

Professeur du département musique à l'Université Paris 8

« Demi-culture » et apprentissage musical

Refusant de séparer la musique de l'ensemble de la société dans laquelle elle prend place, Th. W. Adorno s'est efforcé de penser le phénomène musical au sein d'une situation de crise de la culture dans laquelle, selon son analyse, rien ne va plus de soi. Le concept qui correspond à cette situation et que le philosophe appelle « demi-culture », correspond à un déclin de la culture qui dépasse largement les seuls problèmes d'éducation et de formation que ressent un grand nombre d'enseignants, quelque soit le secteur dans lequel ils professent. Pour Adorno, la culture *est devenue une demi-culture socialisée : l'omniprésence de l'esprit devenu étranger à lui-même. D'après sa genèse et son sens, ajoute-t-il, la demi-culture ne précède pas la culture ; bien au contraire, elle vient après elle*¹. Il ne s'agit pas ici d'une simple et banale plainte sur le fait que les jeunes gens sont de moins en moins cultivés, mais il s'agit plutôt de prendre en compte le fait que la culture se trouve de plus en plus détachée de l'expérience des êtres, comme si elle était devenue une strate évoluant en elle-même, une sorte de secteur divertissant sans aucune incidence sur l'existence, ou encore un ensemble de valeurs ne servant qu'à l'identification de la personne à un groupe.

Adorno fait observer que cette demi-culture est en fait constituée, pour beaucoup, d'éléments de la culture passée, mais

que ceux-ci sont pour ainsi dire dissociés, fragmentés, détachés les uns des autres ainsi que des autres domaines de la vie. Cependant, quelque chose dans la culture elle-même conduisait à cette situation ; sa prétention à s'élever au-dessus de ce qui serait basement matériel était en quelque sorte son défaut et contenait en germe la possibilité de devenir cette demi-culture dénoncée par le philosophe. Le musicien sait ainsi qu'une œuvre, si elle n'est plus saisie avec l'intensité qu'elle exige, peut aisément déchoir en décoration d'une situation sociale, en signe d'une identification et qu'elle se vide dès lors rapidement de son contenu ; la culture tend au mensonge dès qu'elle est transformée en simples « biens culturels ». Si l'on considère le domaine de l'apprentissage musical, ceci conduit à une première question fondamentale : comment faut-il former à l'écoute, comment façonner le plus intelligemment possible la réception en visant la constitution de sujets au comportement adulte face à la marée de productions qui tend à les submerger aujourd'hui.

Adorno précise que, à côté de sa potentialité émancipatrice - la capacité à former des sujets pensants et critiques -, la culture comporte aussi une dimension normalisatrice, destinée en quelque sorte à contraindre les humains à s'adapter à l'environnement qui est le leur ; c'est ce double aspect de la culture que Freud avait relevé alors qu'il étudiait le « malaise dans la civilisation ». La musique peut ainsi jouer un rôle libérateur pour l'individu par l'ouverture à des dimensions sensibles et intellectuelles nouvelles, mais elle peut tout autant manifester une capacité normalisatrice et identificatrice redoutable dès lors qu'elle

s'impose comme médium de masse. Le philosophe de la *Théorie critique* juge alors avec la plus grande sévérité ce processus normalisateur de la demi-culture, un processus qu'il nomme *intégration* et qui vise, selon lui, à fidéliser les humains - quasiment dans le sens d'une addiction - à des produits neutralisés, voire pétrifiés. Pour Adorno, quels que soient les bienfaits de la démocratisation de la culture, celle-ci s'accompagne dans notre société d'une déformation, d'une défiguration ; pour lui, du fait même des conditions matérielles de sa production dans un système gouverné presque exclusivement par la marchandise et les valeurs qui l'accompagnent, *la culture, malgré tous les programmes de promotion dont elle est l'objet, est attaquée dans son centre vital*².

Adorno a des mots très durs au sujet de cette organisation sociale : *Dans le climat de la demi-culture, écrit-il, les teneurs chosales de la culture qui ont été réifiées à la manière de marchandises perdurent aux frais de leur contenu de vérité et de leur rapport vivant à des sujets vivants. Voilà qui correspondrait à*



**La musique peut
ainsi jouer un rôle
libérateur pour l'individu
par l'ouverture à des
dimensions sensibles
et intellectuelles
nouvelles, mais elle peut
tout autant manifester
une capacité
normalisatrice et
identificatrice redoutable
dès lors qu'elle s'impose
comme médium
de masse**



*peu près à la définition de la demi-culture.*³ Bien que, dans un sens, on puisse dire que dans nos sociétés modernes chacun est en mesure de choisir « librement », Adorno n'hésite pas à mettre en question cette vision des choses devant le caractère autoritaire, bien que non déclaré, du traitement de la culture par une communication de masse agressive qui dirige les goûts et les choix des individus sans que ceux-ci s'en rendent vraiment compte ; et ceci vaut aussi pour la musique. Dans un sens, l'un des malaises ressentis par un grand nombre de formateurs musiciens aujourd'hui est bien celui de devoir guider un enfant ou un adolescent au travers d'une masse de produits sonores de qualité médiocre, promus au rang de modèles culturels qui façonnent le goût de manière inconsciente. D'un point de vue pédagogique, ce problème correspond à la question de savoir quels principes et quelles valeurs devraient accompagner la formation musicale, aussi bien en direction de l'ouverture à des musiques diverses que dans le respect de la chose musicale en elle-même, c'est-à-dire de dimensions que l'on considère comme immanentes et incontrournables, même si ces dimensions sont en évolution.

Du point de vue de la conscience, Adorno analyse la demi-culture comme une manifestation du déclin de l'expérience humaine : *L'expérience, cette continuité de la conscience dans laquelle ce qui n'est pas présent perdure et où l'exercice et l'association viennent fonder en chaque individu une tradition, est remplacée par le fait d'être informé qui, puisqu'il est ponctuel, sans lien, échangeable et éphémère, laisse déjà deviner qu'il sera effacé l'instant d'après par d'autres informations*⁴. C'est le temps comme durée, au sens de Bergson, qui est alors détruit ou, du moins, détérioré, et pour Adorno, la demi-culture témoigne d'une faiblesse dans le rapport au temps, au souvenir, à travers lequel seule advenait cette synthèse de ce dont on avait fait l'expérience – synthèse que visait autrefois la culture. Là encore, la réflexion musicale aurait à se pencher sur les incidences d'une telle observation quant à la vie quotidienne et ses relations avec la production musicale, pas nécessairement dans le but de condamner telle ou telle musique ou d'établir des

« Tables de la loi », mais pour tenter de comprendre, par une réflexion approfondie et une expérimentation fine, quelles relations temporelles s'établissent au sein de telle ou telle autre pratique musicale.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser au premier abord, de tels mécanismes — dont je viens de brièvement décrire quelques éléments — ne sont pas si complexes qu'ils doivent demeurer entièrement opaques ; ce qui est difficile, c'est plutôt de saisir comment la conscience se dirige à tâtons et de manière fortement déterminée par des forces qu'elle n'arrive pas à bien cerner et qui pourtant la contraignent avec puissance. Pour identifier plus clairement ces forces, Adorno retient alors une nouvelle définition de la demi-culture : « La demi-culture est l'esprit saisi par le caractère fétiche de la marchandise », un caractère fétiche sur lequel on souhaiterait s'arrêter un instant.

Le caractère fétiche et la musique

Dans un petit livre rédigé en 1938 et revu en 1956, *Le caractère fétiche dans la musique*, Adorno s'est efforcé de traquer le cœur de ce qui lui semblait faux dans le devenir du musical au sein de la société capitaliste avancée. Reprenant à sa manière, en l'adaptant, un concept issu à la fois de l'anthropologie, de la psychanalyse freudienne mais aussi de l'économie politique de type marxien, il met au centre de sa réflexion la notion de fétichisme. Bien sûr, le fait d'insister sur cette notion de fétichisme est directement lié à l'emprise de la catégorie de marchandise sur le monde culturel et plus spécifiquement musical : *L'ensemble de la vie musicale contemporaine est dominé par la forme de la marchandise : les derniers vestiges précapitalistes ont disparu*⁵. Plus tard dans le texte, le philosophe dénonce la publicité comme le procédé général qui, non seulement, permet à la production de se perpétuer et de s'étendre, mais aussi comme un mécanisme qui envahit la texture même de la musique par grâce à

un système de répétition de valeurs et de procédures qui confine au matraquage. En effet, ce qui est sans doute le plus intéressant est la manière dont Adorno explique le fonctionnement interne d'un tel processus ; il rappelle d'abord que le caractère fétiche de la marchandise consiste, en grande partie, à masquer les modes de production des objets — ce qu'il en est d'eux dans le travail de leur création — de manière à ce que n'apparaissent en eux que des qualités sociales dont on laisse accroire que ces objets les possèderaient en propre, par nature en quelque sorte ; leur valeur marchande, devenue indiscutable, dévore alors le tout de l'objet et de son rapport social au point qu'il devient impossible de penser, et même de sentir, les autres dimensions qui refluent. En musique, ce peut être le billet d'un concert — prestigieux et cher — vécu par le supporter comme l'objet incontournable, l'affiche représentant la star ou le tube qu'on réécoute inlassablement.

Cependant, Adorno fait observer à juste titre qu'en ce qui concerne les biens culturels, cette emprise de la valeur d'échange s'impose autrement que dans les autres secteurs *car ce domaine [celui de la culture] apparaît précisément dans le monde des marchandises comme étranger aux contraintes de l'échange, comme un domaine dans lequel il n'y a de rapport qu'immédiat avec les marchandises*⁶. Cette immédiateté, le fait que le charme des produits culturels nous atteigne de plein fouet au niveau de la perception, rend ces produits plus difficiles encore à décrypter : les éléments agglutinés à leur périphérie — valeurs identificatrices ou effets de fascination — tendent non seulement à voiler le processus de production réel, mais interfèrent tout autant du point de vue de l'évaluation : de quel objet s'agit-il au juste ? Que dit-il ? De quel assemblage est-il le résultat ? À nouveau, du point de vue de l'apprentissage artistique, une telle question conduit au problème suivant : que signifie une relation profonde et réelle avec une musique et à quelles conditions cela est-il possible ? Et ceci est une question fondamentale de toute pédagogie musicale puisqu'une relation de ce type n'existe pas a priori mais se construit au travers de l'apprentissage.

On le comprend aisément, ce contre quoi tente de prévenir Adorno dans ce petit texte virulent, c'est le fait que les productions musicales perdent leur teneur par le fait qu'elles sont entraînées dans un mouvement qui frappe aussi bien, et de manière solidaire, les œuvres que les récepteurs : les œuvres tendent à se racornir en décorations creuses ou mouvements réflexes, et les récepteurs, ne prêtant plus assez attention, se laissent porter par des images préfabriquées et des impulsions inconscientes. C'est ce qui le conduit à ce jugement qui, pour être d'une grande sévérité, nous concerne néanmoins toujours : *La musique de masse et la nouvelle écoute contribuent avec le sport et le cinéma à rendre impossible tout arrachement à l'infantilisation générale des mentalités.*⁷

Voilà dessiné, en quelque sorte, le contexte général que décrivait en 1938 le philosophe, un contexte au sujet duquel il ne voyait rien à retrancher en 1960, et qui n'est peut-être pas très différent aujourd'hui. Si je me suis permis d'insister sur ces points, de manière un peu provocante, ce n'est pas par un goût particulier pour le pessimisme mais parce qu'il me semble que, si l'on prend en compte à la fois le fait qu'indéniablement la pratique musicale d'aujourd'hui est multiple et que, d'autre part, le contexte social et économique tend toujours vers un élargissement du fossé entre l'expérience des sujets et la culture, il peut être alors intéressant et important de déplacer les frontières pour tenter de poser différemment le problème de l'autre et des musiques « autres ». L'une des manières de le faire serait peut-être de mettre en avant « la place de l'altérité dans la musique (c'est-à-dire dans toutes les musiques) et dans la pédagogie musicale », une formule qui permet de penser peut-être le problème sans obéir à une dichotomie trop rigide. Toute musique, en effet, même si c'est dans des proportions et des manifestations diverses, se voit confrontée sur un versant à la question de son identité et de sa propre répétition et sur l'autre, à la question de l'altérité qu'elle porte en elle-même et qui la conduit à se transformer.

Altérité et musique contemporaine

Je voudrais, pour tenter d'avancer dans cette question, faire maintenant référence à cinq modèles de comportements de compositeurs qui me semblent éclairer profondément notre problématique dans la mesure où chacun d'entre eux, à sa façon, traite de la question de l'altérité sur les deux plans importants que je ne souhaite pas séparer ici : celui de l'ouverture à d'autres musiques, certes, mais aussi celui d'un devenir de l'altérité propre à leur écriture, en quelque sorte immanente à leur texture.

Le premier modèle est déjà un modèle historique, il s'agit de Gustav Mahler dont on a souvent remarqué que les symphonies étaient truffées d'éléments populaires, de danses, de marches, de valse, de rengaines qui apparaissent dans le cours de la musique, qui le transforment, puis disparaissent. Adorno a défini ces éléments comme faisant partie intégrante de ce qu'il appelle le ton propre à Mahler, sa manière singulière de parler en musique. Pour saisir cela, il faut prendre en compte trois éléments : le premier, c'est que Mahler ne masque pas le fait qu'il emprunte un matériau déjà utilisé et même déjà usé par la répétition, un matériau dont on reconnaît, en quelque sorte, les caractéristiques tant techniques que sociales. Le deuxième élément, c'est que Mahler opère sur ce matériau un travail de fragmentation et d'intensification afin de renforcer le caractère singulier du fragment emprunté, un peu comme s'il lui insufflait une nouvelle vie à l'aide de dissonances discrètes ou par l'emploi de timbres particuliers, ou encore par l'utilisation de tournures curieuses qui attirent l'attention. Enfin, troisièmement, il importe de faire observer que ces éléments, ces fragments, tout en ayant une vie pour ainsi dire autonome — car Mahler les laisse vivre —, ne dirigent pourtant pas le flux des symphonies. C'est plutôt l'interrelation entre le flux musical général et ces éléments particuliers insérés qui fait la caractéristique du tissu musical, son extraordinaire dynamisme rempli de tension. Ces trois éléments conduisent à dire que Mahler est un compositeur de l'inauthenticité, dans

le sens où il refuse de laisser se rétracter les matériaux musicaux vers un soi-disant sens original. Bien au contraire, au lieu de les laisser se rabattre toujours sur une origine auto-légitimée, c'est dans l'écart, dans la distance que se fonde son écriture épique, caractère qui me semble important pour la composition aujourd'hui, notamment pour réfléchir aussi bien la question des retranchements culturels que celle de l'hybridation des diverses musiques entre elles.

Le deuxième exemple est tiré de l'œuvre de Luciano Berio, qui, à de multiples reprises, a accueilli dans son écriture des éléments de la musique populaire, notamment dans le fameux recueil des *Folksongs* où le compositeur pratique un arrangement créatif à partir d'un répertoire hétéroclite de chansons du monde entier. Par ailleurs, plus généralement, Berio est célèbre pour sa capacité à intégrer, dans une écriture virtuose, de nombreux éléments de traditions diverses. En 1975, Berio a conçu *Coro*, pour orchestre et chœur, une grande structure épique narrative qui accumule véritablement des techniques d'écriture différentes : le Lied, la chanson, l'hétérophonie africaine, la polyphonie. Le traitement des nombreux textes de *Coro* est intéressant : il y a, d'une part, une multiplicité de textes populaires, souvent anonymes, de diverses régions du monde, qui fournissent la matière aux parties solistes ou aux petits groupes ; d'un autre côté, il y a un unique court texte, une strophe d'un poème de Pablo Neruda tiré du volume de poèmes *Residencia en la Tierra*. Si Berio conserve le texte de Neruda en espagnol, il importe de signaler que presque tous les autres textes sont traduits dans d'autres langues, manière pour le compositeur de marquer une distanciation par rapport à leur origine.

De la même manière, et c'est peut-être là l'une des idées les plus originales de *Coro*, Berio n'emploie pas de matériaux directement issus du monde populaire, il n'intègre pas de citations de chants et d'airs, mais il choisit d'utiliser les techniques et les dispositifs issus du répertoire populaire, c'est à dire des éléments moins évidents, plus généraux, qui permettent au compositeur de « médiatiser » l'apport de ces éléments,



en les « dépayçant » en quelque sorte, en insérant un écart dans la composition. Il n'y a donc pratiquement pas de citation exacte de chants populaires dans *Coro*, l'intérêt de Berio s'étant plutôt focalisé sur l'emploi de techniques et de modes qu'il combine parfois entre eux. L'ensemble est librement construit, il n'y a pas de fonction fixe établie pour les éléments populaires. À travers *Coro*, il semble que Berio ait poursuivi une réflexion sur l'ouverture de l'œuvre musicale ; en effet, il a décrit cette pièce comme une sorte d'anthologie des manières de mettre en musique, comme un projet ouvert qui pourrait « continuer à engendrer des situations et des rapports constamment différents ». Il a comparé *Coro* au plan d'une ville, qui se réalise à divers niveaux, qui mettrait en relation de multiples dimensions : individuelles (chants solistes), collectives (polyphonies), symboliques (séquences de tutti). Dans cet ensemble, l'un des intérêts vient du fait que les matériaux « populaires » sont mixés à d'autres techniques et à d'autres éléments. Comme chez Mahler, la composition n'obéit pas aux fragments importés, mais elle ne les ignore pas non plus : l'œuvre semble se déployer en aménageant les places nécessaires pour que chaque fragment puisse vivre à l'intérieur du flux global, le tout aboutissant à un gigantesque poème épique dans lequel nulle musique n'est en mesure de se rétracter sur une quelconque position originiaire. Berio, comme Mahler, réfute par sa position toute tentative de forcer l'authenticité, toute violence originiaire et peut-être est-ce là, dans la stratégie de composition de *Coro*, la plus belle leçon à tirer.

La problématique se pose un peu différemment chez le compositeur hongrois G. Ligeti, notre troisième modèle, qui a découvert assez tard les compositions du vingtième siècle de l'Europe de l'ouest. La tradition musicale hongroise, par ailleurs, très forte et spécifique, placée sous la figure tutélaire de Bartók, n'a pas connu une rupture aussi forte que celle qu'on peut constater dans le reste des pays occidentaux. Ainsi, Ligeti a-t-il composé dans une première période beaucoup d'œuvres traditionnelles avant d'émigrer à l'Ouest où il est devenu une figure importante de la

modernité musicale, lors d'une deuxième période caractérisée par le chromatisme et la recherche de formes et de textures extrêmement inventives et toujours très expressives. Dans la dernière période de sa production, Ligeti est revenu à des matériaux plus proches de la tradition, à la fois dans le rapport à la mélodie et à l'harmonie, mais aussi de manière formelle, par exemple dans les mouvements de chaconnes ou de passacailles. Par ailleurs, dans certains mouvements, il s'est intéressé et a intégré des rythmes et des techniques polyphoniques issues de traditions extra-européennes, notamment des rythmes des Caraïbes (dans son *Trio pour cor, alto et piano*) et des polyrythmies subsahariennes (dans le *Concerto pour piano*) qu'il a retravaillés pour constituer des contrepoints complexes et très étonnants. Là encore, Ligeti, lorsqu'il emprunte un matériau étranger, le fait pour le transformer en autre chose : son but n'est pas de recréer une musique qui existait déjà, de s'enfermer dans la répétition d'une identité — que celle-ci soit hongroise ou venue d'autres régions du monde —, mais d'aller plus loin dans les textures musicales créées, de pousser l'expression vers des régions qui nous interrogent en tant que sujets, de créer de nouvelles musiques souvent tournées vers des illusions sonores inquiétantes.

Les deux derniers modèles que j'aimerais évoquer sont peut-être plus radicaux encore dans leur comportement que les précédents. Dans un sens, ils se situent à l'opposé l'un de l'autre sur l'échiquier du matériau utilisé ; cependant, l'un comme l'autre écrivent une musique traversée de toutes parts par la question de l'altérité qui constitue un de leurs points communs ; il s'agit de G. Kurtág et de H. Lachenmann.

Chez le Hongrois Kurtág, cette altérité concerne l'usage des matériaux traditionnels qui se voient insérés dans l'écriture — parfois des objets trouvés ou même volés comme l'a dit lui-même le compositeur — et la palette particulièrement grande de situations que Kurtág réalise à partir de ces éléments. La plupart des œuvres de Kurtág sont brèves ou constituées de courts segments ayant un fort caractère fragmen-

taire. Comme chez Webern, dont Kurtág a longuement analysé l'œuvre, cette aspiration à l'aphorisme est la conséquence d'une critique du langage traditionnel et témoigne d'une densité particulièrement forte. Mais, contrairement à Webern, chez qui les minuscules éléments qui forment les unités finissent par atteindre l'abstraction, chez Kurtág les éléments de la composition, souvent minuscules, sont choisis pour une bonne part en fonction de leur « charge historique », charge à partir de laquelle s'édifie le geste musical qui, littéralement hanté par l'héritage, en retire un fort impact dramatique. Cependant, rien du passé n'est pris pour argent comptant, comme une valeur qui perdurerait, qui irait de soi ; rien n'est considéré comme inerte et disponible, tout ce sur quoi le compositeur pose son regard s'éveille. Le déclin et le maintien de l'aura sont le cœur vibrant de cette musique, raison pour laquelle la question de l'interprétation est implicitement en son centre.

Chez Kurtág, un son, un accord, un mouvement cadenciel sont présents avec leurs connotations, non pas comme simples pièces de construction, mais comme matière remplie d'esprit sédimenté. La brièveté des pièces, leur caractère fragmentaire, tout en permettant l'élaboration d'un geste souvent théâtral, empêche la musique de se refermer sur une attitude affirmative, évite toute retombée dans un procédé discursif. Une relation intense à l'ambivalence ouverte de la mémoire pourrait définir une telle attitude compositionnelle, une relation qui investit l'écriture de Kurtág dans toutes ses dimensions, de l'élément le plus isolé jusqu'à la forme des pièces. On ajoutera que le soin et l'attention extrême apportés par le compositeur à chaque élément de la composition se retrouve dans l'exigence extraordinaire vis-à-vis de l'interprétation : sur toute la chaîne du processus, l'exigence d'un sens musical règne sur la production. Une telle exigence s'accompagne d'une nécessité de réfléchir historiquement le langage, c'est-à-dire, de saisir la portée des matériaux employés, mais aussi des flexions et des articulations, jamais décidées comme un effet, mais toujours écrites comme un appel vers le cœur de l'acte expressif. Cette exigence est radi-

cale parce que, par sa simple existence, cette musique n'admet pas la pléthore bruyante que nous inflige un monde d'information et de communication ; son altérité se construit dans le rapport au silence et dans l'étrangeté vers laquelle est attiré tout élément connu que la musique de Kurtág touche. Dans un sens, l'écriture de Kurtág est une invitation à investir en profondeur toute musique que l'on approche ; dans l'un de ses recueils très importants — *Játékok* (jeux) —, un ensemble de pièces qui ont une vertu pédagogique pour le piano, Kurtág écrit en introduction : *Le jeu, c'est le jeu. Il requiert beaucoup d'initiative et de liberté de la part de l'interprète. La notation ne doit pas être prise au sérieux — la notation doit absolument être prise au sérieux : le flux musical, la qualité de l'intonation, du silence. Croignons à l'image de la partition, laissons-la agir sur nous. L'image graphique donne une indication pour l'organisation temporelle des pièces les plus libres*⁸.

Le dernier exemple que je souhaite vous présenter pourrait être interprété, à tort car ce n'est pas mon intention, comme une provocation. En choisissant le compositeur allemand H. Lachenmann, il semble que je choisisse en quelque sorte un modèle négatif de ce dont il est question ici. C'est à la fois vrai et faux car, par son exigence vis-à-vis des matériaux et processus engagés dans la composition, Lachenmann nous impose une réflexion sur la musique elle-même dans son rapport à son existence sociale, au sens le plus matériel, concret et profond qui soit. L'altérité est intensément présente dans ses préoccupations dans la mesure où il nous invite à refuser tout ce dans quoi la pression du social nous pousse à confortablement nous installer, et à tenter d'accepter d'accueillir les processus musicaux en quelque sorte lavés de la convention et de tout idiome consacré. Lachenmann considère en effet lui aussi que la tonalité constitue une sédimentation des œuvres exploitées par l'industrie du divertissement, qu'il s'agisse des nombreuses œuvres du répertoire ou des innombrables patterns qui se sont cristallisés dans la musique. Par rapport à cette situation, il défend une fonction précise pour le compositeur : celui-ci doit rendre possibles de nouvelles formes d'écoute en créant des situations de per-

ception libérée grâce à un nouvel éclairage, une transformation de ce qui nous est familier.⁹ À travers le concept de « musique concrète instrumentale », Lachenmann a mis l'accent sur la production énergétique du son à travers le geste de l'instrumentiste et sur la possibilité de travailler la composition en partant de ce geste. Ce n'est pas ici le lieu de développer en détail les caractères d'une telle écriture, mais on peut en tout cas reprendre cette phrase du compositeur lui-même, pour qui « composer ne consiste pas à mettre ensemble, mais à mettre en relation », à quoi Lachenmann ajoute qu'il s'agit là pour lui de « démonter et toujours se mesurer avec ces relations et spécifications du matériau et de l'écoute ». Il s'agit de refuser le plus possible les éléments préfabriqués, prédéterminés qui appartiennent aux conventions sociales et culturelles, quelles qu'elles soient. En relation avec l'individu, tel qu'est devenu le sujet occidental forgé dans et par notre culture, Lachenmann emploie le terme d'affect pour décrire le mode historique de composition qui s'est constitué dans la musique occidentale : *L'histoire de la composition orientée vers l'affect est demeurée jusqu'au XIX^e siècle l'expression de l'individu subjectif qui s'émancipait. Depuis, dit Lachenmann, elle s'est transformée en l'histoire d'un sujet qui se reconnaît dans son manque de liberté*¹⁰. Cette prise de conscience est fondamentale pour le compositeur qui prend acte de la situation et se tourne vers un autre mode d'exploration, qu'il nomme l'aspect : *Mais là où le moi ne refoule pas sa brisure et s'entretient au contraire avec elle de façon vigilante et réceptive, il s'exprime non pas comme parole affective mais comme action aspectuelle : il se met à s'expérimenter lui-même en tant que structure, et à se rendre perceptible comme tel*¹¹. Pour Lachenmann, composer veut dire alors dans ce contexte résister au concept dominant de matériau pour le réexaminer matériellement et énergétiquement, en le détournant des valeurs et contenus sédimentés. C'est l'altérité de cette musique que de faire retour sur sa tradition en la mettant à distance tout en conservant inévitablement ses traces en négatif, afin de déployer une autre musique, un autre rapport au musical, enraciné dans le geste et le son. Là encore, les ramifications dans le domaine de la pédagogie et de

l'apprentissage instrumental peuvent être importantes : développer un autre sens de l'écoute, un autre rapport à l'instrument, une autre acuité à l'articulation musicale et à l'énergie dans une pièce, développer en fait un autre comportement quant à l'acte musical, capable de résister à la contrainte socio-économique souvent déguisée en goût musical. ■

NOTES

- 1 ADORNO, Theodor W., *Société : intégration, désintégration*, 2011, Paris, Payot, p. 184.
- 2 *Id.*, p. 192.
- 3 *Ibid.*, p. 194.
- 4 *Ibid.*, p. 208.
- 5 ADORNO, TH. W., *Le caractère fétiche dans la musique*, Paris, 2001, Allia, p. 28.
- 6 *Id.*, p. 30.
- 7 *Ibid.*, p. 52.
- 8 KURTÁG, G., *Préface à Játékok*, in *Entretiens, textes, écrits sur son œuvre*, 1995, Genève, Contrechamps, p. 33.
- 9 LACHENMANN, H., cité par M. Kaltenecker, in « H.L. », 1993, *Programme du Festival d'automne*, p. 8.
- 10 LACHENMANN, H., *L'aspect et l'affect*, in *Programme du Festival d'automne*, 1993, p. 12.
- 11 *Id.*, p. 12.

02

Ateliers du GRiAM



Introduction

Jean-Marie Rens

Compositeur, Professeur d'analyse musicale
au Conservatoire royal de Liège,
Directeur de l'Académie de musique
de Saint-Gilles

Oser c'est perdre pied momentanément. Ne pas oser c'est se perdre soi-même.

Cette citation de Kierkegaard proposée par Marc Maréchal dans son texte est, nous semble-t-il, très révélatrice de l'état d'esprit qui animait les participants aux quatre ateliers proposés lors des journées internationales de réflexion sur les apprentissages de la musique. Car, effectivement, les nombreux participants actifs aux ateliers, pour la plupart des pédagogues ayant reçu une formation « classique » au sein d'un conservatoire, ont osé se lancer dans l'expérimentation de musiques qui ne leur sont pas nécessairement familières comme le funk, le blues ou encore l'improvisation « libre ».

Parmi les quatre comptes rendus présentés ici, deux retracent globalement le déroulement de l'atelier. Pirly Zurstrassen, qui animait celui consacré au blues, nous explique dans un premier temps quelques une des bases de ce langage, mais nous explique également à quel point cette musique, née d'un brassage à la fois musical, mais aussi culturel, a contaminé de nombreuses musiques au 20^e mais aussi en ce 21^e naissant. Dans un second temps le musicien de jazz et improvisateur qu'est Pirly Zurstrassen, décrit les étapes possibles pour aborder cette musique au travers de plusieurs exemples de pratiques.

L'atelier animé par le Suisse Jean-Pierre Schaller, bassiste et professeur de jazz à la haute école de musique de Lausanne, propose, globalement, la même organisation. Après avoir décrit quelques particularités de l'établissement où il enseigne tout en soulignant l'importance de se former aux diverses musiques, Jean-Pierre Schaller décrit succinctement le contexte socio-historique du funk. Comme le souligne Schaller, cette musique... *se caractérise par une grande force rythmique*. Et c'est effectivement à partir du rythme que l'atelier s'est organisé autour d'un morceau célèbre de James Brown : *I Got You – I Feel Good*. Après une brève analyse de ce « tube » (pour reprendre une expression consacrée), le

musicien suisse retrace ensuite le travail effectué dans son atelier et poursuit en proposant quelques pistes de travail.

La contribution de Marc Maréchal intitulée « les mesures asymétriques : approche et manipulation » nous invite non seulement à une réflexion théorique, mais nous propose également des aspects pratiques. Dans son article, Marc Maréchal insiste à juste titre sur l'importance de la pratique et du travail corporel dans l'approche de ces rythmes asymétriques aksak. Il nous dit d'ailleurs :... *seule l'absence de pratique, de vécu corporel de ces mesures se présente comme un obstacle initial. Car finalement, c'est bien du corps dont il faut parler*. Tout au long de son texte et de sa démarche, Marc Maréchal se place en véritable pédagogue soucieux de proposer aux lecteurs et plus particulièrement aux enseignants, des pistes de réflexion qui intéresseront non seulement les instrumentistes, mais aussi les professeurs de formation musicale.

Enfin, Stéphane Orlando, qui animait un atelier d'improvisation sur des films muets, nous livre lui aussi une réflexion générale portant, entre autres, sur la manière dont l'improvisation peut induire une « lecture » pour le spectateur. Il ajoute... *la musique au cinéma sert aussi à ponctuer le discours* et « cette ponctuation peut être structurelle — de façon à délimiter la forme du film — ou sémantique — pour renforcer la compréhension d'une scène. Il poursuit ensuite en décrivant ce qu'il appelle les trois niveaux d'écoute : In, Off et Over. ■

LES MESURES ASYMÉTRIQUES : APPROCHE ET MANIPULATION

Marc Maréchal

Musicien, Directeur de l'Académie d'Éghezée,
Professeur de formation musicale à l'IMEP

Dans les années 1820, Anton Reicha incitait ses étudiants du Conservatoire de Paris à s'intéresser aux mesures « impaires » (comprendons « asymétriques »). Dans ses écrits théoriques, il témoignait de sa connaissance de ce domaine tout en s'étonnant de ce que les musiques traditionnelles de nombreux peuples avaient recours à cette voie riche en développements potentiels alors que la musique savante composée et jouée de son temps en Occident l'ignorait totalement. Et, bien entendu, on retrouvait les mesures asymétriques dans plusieurs de ses opus, souvent très surprenants¹.

Aujourd'hui, sans doute en raison du succès des musiques traditionnelles, la pop, le jazz et la chanson adoptent de plus en plus souvent ces mesures, sans compter la musique des bals folk dont les valse à 5, 8 et 11 temps² ajoutent une bonne dose de piment à la fête. Par contre, l'appel de Reicha n'a guère trouvé d'écho dans notre enseignement artistique : de l'académie de sa ville au sortir de la Haute École, un musicien « classique » professionnel pourrait très bien avoir passé quinze années d'études et obtenu ses lauriers sans jamais s'être vu confronté à une seule pièce en 7:8. Qu'il me soit donc permis dans les lignes qui suivent de témoigner en toute simplicité du plaisir et de l'intérêt pédagogique d'une pratique musicale pourtant...très jubilatoire !

Vocabulaire et réalités musicales

Sans doute est-il bon de se pencher d'abord un instant sur quelques ambiguïtés terminologiques et musicologiques propres au domaine des mesures asymétriques.

Avant tout, que ressent-on vraiment en entendant des pièces composées en mesure à 5 temps ou à 7 temps ? L'écoute comparative du final de *Daphnis et Chloé* et celle de la planète *Mars*, de Holst, écrites toutes deux en 5:4, révèle une distinction essentielle. La première pièce, celle de Ravel, opère réellement par mesures de 5 temps (et encore, un regroupement de mesures forme parfois un trait mélodique de l'équivalent de 10 ou 15 unités de temps avec un seul appui initial). L'expression en est volontairement ébouriffée, clairement liée à une forme d'expérimentation³. Par contre, la seconde pièce, celle de Holst, nous fait davantage penser à la tradition dansée de certaines cultures musicales européennes. Par son accompagnement obstiné, la pièce offre tous les caractères d'une danse *aksak*⁴ bien régulière dans son « asymétrie », car on y entend clairement dès les premières notes deux appuis par mesure, respectivement sur la 1^{ère} et la 4^e noire, soit un regroupement des valeurs temporelles de base spontanément perçu comme un « super temps » long et un « super temps » plus court. On pourrait donc ressentir ici une mesure à deux temps inégaux. J'avoue avoir retenu pour mes cours cette expression de « temps inégaux », par comparaison avec les mesures compo-

sées qui, comme le 6:8, offrent des temps égaux. Par ailleurs, on ajoutera encore, pour l'aspect terminologique, que le terme « asymétrique » pose problème et n'est sans doute employé que faute de mieux. Car si une asymétrie est effectivement perçue avec les deux temps inégaux d'une mesure 5:4 regroupant les noires en 3+2, on perçoit par contre une réelle symétrie dans un des regroupements possibles de la mesure 11:4, à savoir celui qui fonctionne, tel un palindrome, en 2+2+3+2+2 ! Et les expressions « impaire » de Reicha ou « irrégulière » souvent employée aujourd'hui ne peuvent guère davantage rendre avec précision la multiplicité des situations existantes.

Enfin, par souci d'être complet, rappelons que la conceptualisation des mesures asymétriques et l'évocation de regroupements par 2 ou 3 valeurs de base sont bien évidemment les fruits d'une attitude théorique.⁵ Là où Bartók indiquera « 2+2+2+3 » dans une *Danse Bulgare* de sa composition, le musicien traditionnel bulgare sera, lui, animé par le mètre « bref-bref-bref-long » en jouant une danse similaire de son propre répertoire. La structure des deux « 9 temps » est identique, bien plus que la manière de la vivre, souvent différente si on veut la considérer du point de vue de la rigueur solfégique. Mais sans doute l'origine même de chacune de ces deux réalités (populaire ou savante inspirée du populaire) conduit-elle à une cohérence propre rendant sans objet les interminables débats sur la question...

Par ailleurs, au niveau de l'écrit, la notation musicologique *a posteriori* d'une exécution traditionnelle ne rendra jamais compte de toutes les subtilités rencontrées dans le domaine des temps inégaux⁶. Bien plus, même lorsque, à l'aide d'un enregistrement, j'invite mes élèves à jouer une danse bulgare traditionnelle par imitation, certaines subtilités infimes n'apparaissent pas, surtout si l'on a pris le parti confortable de réduire la réalité à des nombres : nous touchons le domaine de la *culture rythmique* des peuples. Mais cette approximation est le propre des premières incursions. Et celles-ci n'en empêchent nullement d'autres, progressivement un peu plus en phase avec l'ineffable...

Aspects corporels élémentaires

Plutôt liée aux musiques de danses traditionnelles, ma propre expérience pédagogique des mesures asymétriques concerne avant tout les mesures opérant des regroupements de valeurs. Dans l'évocation du travail avec les élèves, nous laisserons donc de côté les « vrais » 5 et 7 temps des musiques savantes, du jazz contemporain et des plus subtiles des musiques pop.

L'expérience des mesures asymétriques avec des enfants d'académie ou des futurs professionnels de la musique m'enseigne globalement la même réalité, toute simple : seule l'absence de pratique, de vécu corporel de ces mesures se présente comme un obstacle initial. Car finalement, c'est bien du corps dont il faut parler. Évoquons le 5:8 dans son regroupement 3+2 : un passage incessant d'un temps long, ressenti comme une plongée, à un temps plus court, perçu comme un rebond. Voici une expérience corporelle dont les comptines et les sonatines du passé musical de l'élève (ne parlons pas de son écoute des musiques médiatisées) n'ont pu lui donner ni la sensation ni le goût. On n'est plus dans la décomposition « ternaire » ou « binaire », mais dans la décomposition « ternaire-binaire ». Il y a ici un confort à trouver puis, assez vite, un bien-être à savourer de se déporter inégalement de gauche à droite, comme le balan-

cier d'un métronome pris de folie pour avoir été négligemment posé sur un plan quelque peu incliné.

Cette mise au point étant faite, quelles activités élémentaires peut-on donc réserver aux mesures asymétriques dans le cadre des cours de formation musicale et d'ensemble instrumental ?

Avant toute chose, on l'a dit, il y a le corps. L'audition d'un *Kalamatianos*⁸, si elle fait danser le peuple grec, doit tout autant donner l'envie de bouger à mes élèves (Figure 1). Quelle que soit la nature du cours donné, je commence toujours, en cercle, par demander à chacun, les yeux fermés, de se balancer librement selon l'invitation de la musique diffusée, sans autre précision. Un peu d'hésitation, au début (car les temps inégaux, c'est inédit pour beaucoup et, si on y pense, contraire à ce que l'on demande d'ordinaire !) mais très rapidement, par le choix d'un exemple sonore très clair, l'évidence s'impose et il n'en est guère dans le groupe à demeurer longtemps interdit. Puis, lorsque les pieds montrent que le corps a compris, je fais rajouter par imitation d'autres niveaux de percussions corporelles pour les temps faibles et les contretemps, de réalisation simple dans les premières semaines, plus complexe ensuite. Ce seul travail de monnayage et d'exploration des différentes cellules rythmiques possibles pour une même mesure offre des développements quasi infinis. Et, puisqu'elle y est associée, c'est l'occasion de découvrir la richesse poten-

tielle des timbres propres aux percussions corporelles.⁹

Par la suite, pour me passer de CD, j'invite souvent la classe à mémoriser d'oreille et à chanter les mélodies apprises tout en s'auto-accompagnant corporellement sur 3 ou 4 niveaux, selon un arrangement rythmique imité ou élaboré selon leurs propres propositions.

Comme les yeux confrontés à de nouvelles lumières lors d'un voyage aux antipodes, le corps se familiarise peu à peu avec l'inédit, s'installe dans un nouveau type d'évidence... Avec une pratique régulière, il ne faut pas plus de quelques mois pour que les élèves – même très jeunes – ne comprennent par le corps (et l'esprit, pour certains que cette confirmation rassure) que toute mesure asymétrique n'est jamais que la combinaison de temps longs et brefs. À ce stade, la voie est libre pour l'appréhension et la pratique des mesures les plus variées, voire les plus improbables, car on perçoit vite l'invitation à imaginer ses propres combinaisons métriques¹⁰.

Développements

En cours de route, lorsqu'une mesure semble vraiment assimilée¹¹, que les pièges habituels en sont bien connus¹², je tente (y compris en F.M.) la réalisation d'une pièce

The image shows a musical score for a piece titled "To Aedonaki to Mikro (Trad. Grèce)". The score is written for a single melodic line on a treble clef staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 5/8. The piece consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp, and a time signature of 5/8. It contains a melodic line with various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are two first endings (marked "1.") and two second endings (marked "2.") indicated by brackets above the staff. The second staff begins with a "6" above the first measure, indicating a six-measure phrase. It continues with the melodic line and also includes first and second endings. The piece concludes with a double bar line.

Figure 1

en ensemble instrumental par la technique du « bouche à oreille », l'usage d'une partition à ce moment de l'apprentissage me paraissant réellement contre-productif. Confiant dans le plaisir que cette pièce procurera, je me dois pourtant de rester conscient que, même si « le corps a compris », le geste instrumental propre à chacun des instrumentistes pourra toujours poser quelques soucis dans ces terrains encore peu explorés. Patience...

Par ailleurs, au niveau des manipulations créatives, j'invite assez souvent mes élèves et étudiants à se rendre coupables de transformations métriques de pièces de mesure régulière. Ainsi, cette berceuse de Brahms, qu'un élève habile a voulu faire naître quelque part en Macédoine (Figure 2)...

On découvre alors de nouvelles vies pour des mélodies que l'on croyait figées, transformées avec un naturel tel, quelquefois, qu'il devient difficile après coup de se représenter encore l'original, un peu comme l'image mentale que l'on aurait de la *Joconde*, définitivement androgénisée par les moustaches dont Duchamp l'affubla un jour de délire ! Outre l'aspect formateur (car celui qui manipule entre dans l'intimité

des œuvres et apprend forcément), cette activité gentiment iconoclaste m'a toujours semblé présenter de salvatrices vertus de désinhibition par le tutoiement des génies qu'elle entraîne inmanquablement.

Une autre piste que j'aime explorer en classe : la création de périodes métriques (le terme « mesure » devenant inadéquat pour de grandes combinaisons) à partir de phrases parlées. Outre l'opportunité créative, et sans vouloir prendre certaines productions actuelles comme cible, c'est l'occasion de rappeler aux élèves le plaisir légitime pour notre langue française de s'entendre conserver l'accent tonique qui la caractérise ! Dans ce travail d'invention, on peut bien sûr dépasser le stade de chœurs parlés, accompagnés ou non de percussions corporelles, pour aborder l'invention mélodique. Comme avec cette citation de Kierkegaard¹³, mise collectivement en chansonnette et agrémentée d'une ritournelle instrumentale (tout en restant sagement tonal, avec les trois fonctions harmoniques principales) (Figure 3). Avec cet exercice, on rejoint en fait l'esprit de la *Zwiefacher* allemande¹⁴, source d'eau musicale fraîche et pétillante dont je ne manque jamais d'abreuver mes élèves.

Figure 2

Figure 3



Conclusions en forme de perspectives

Le cadre de cette communication ne permet guère de détailler davantage les multiples activités permises par la pratique des mesures asymétriques. Concluons donc par l'évocation de trois bénéfiques que chacun me semble pouvoir tirer de cette pratique.

1 — Avant tout, la découverte d'un répertoire encore peu fréquenté en institution académique. On trouve des trésors dans les musiques traditionnelles d'Europe¹⁵, mais également dans certaines musiques savantes qui en sont directement inspirées. On connaît très peu, chez nous, les musiciens des écoles nationales (bulgare, grecque, albanaise....) de ces dernières décennies. Citons-en un à titre d'exemple : Manos Hadjidakis, compositeur grec de chansons éternelles, mais aussi, on le sait moins, de nombreuses œuvres « savantes », dont des pièces pour piano des plus intéressantes¹⁶.

2 — Ensuite, la découverte d'un concept créatif simple menant à de larges développements. Même, on l'a souligné avec insistance pour les musiques traditionnelles, si les mesures asymétriques ne peuvent se réduire strictement à l'idée d'une combinaison de temps regroupant 2 ou 3 valeurs, il est clair que la perception de ce principe élémentaire de combinaisons « bref-long » laisse entrevoir à l'élève l'idée de multiplicité des possibles¹⁷. Ainsi, une mesure en 13:8 représente non pas une mais bien plusieurs réalités métriques dont l'ethos et le ressenti corporel sont infiniment différents. Cette mesure peut en effet être articulée autour de 5 ou de 6 temps inégaux et organisée de 16 manières distinctes¹⁸. Le principe de la combinaison est élémentaire, son exploitation infinie.

À noter que cette idée de combinaison métrique trouve son exact parallèle dans le domaine mélodique, parallèle dont l'évocation interpelle toujours mes élèves. En découvrant avec eux les modes anciens, je

trouve toujours amusant de souligner que, tels des temps de 2 ou de 3 valeurs se succédant pour créer un cadre métrique, les tons et demi-tons (en restant simplement dans notre système occidental tempéré) se succèdent pour former de multiples combinaisons scalaires dont l'expression crée le cadre modal, ce que n'ont pas manqué d'exploiter Bartók, Messiaen ou Ligeti...

3 — Enfin, la préparation à l'interprétation de certaines musiques savantes. C'est en travaillant des extraits de *L'Histoire du Soldat* avec des étudiants que j'ai compris à quel point la pratique des mesures asymétriques des danses traditionnelles offrait au corps un terrain propice à l'interprétation vivante de l'œuvre de Stravinsky. Certes, la partition du *Soldat* n'offre jamais d'installation dans telle ou telle mesure asymétrique. Certes, une mesure chiffrée « 5:4 » n'y est pas forcément articulée sur deux appuis, comme dans la musique traditionnelle. On est vraiment, ici, dans le débridement métrique constant, dans des chemins de liberté sauvage que le corps a un peu de mal à arpenter, dans une asymétrie « primordiale et souveraine »¹⁹. Mais, justement, pour vivre bien cet inconfort du mètre qui se transforme à tout moment, le corps est mieux armé s'il a éprouvé par le passé, présentés de manière constante, chacun des constituants de l'apparente anarchie. Pour dire simple : une mesure « à 5 temps », avec ou sans double appui, constitue une sorte d'état corporel dont la pratique dans un contexte régulier prépare on ne peut mieux à sa rencontre dans un contexte hétérogène. Comme dans les *Zwiefacher* citées plus haut, le travail et le jeu du *Soldat* deviennent alors ceux de l'enchaînement lui-même, un enchaînement incessant et virtuose de ces états corporels différents, vécus certes rapidement, mais toujours, chacun, avec un profond ressenti : bien au-delà de l'exacte mise en place, voici une nouvelle source de jouissance musicale, assurément ! ■

NOTES

- 1 L'Ouverture en Ré majeur en 5:8, l'Aria du quatuor avec flûte en Do Majeur, op 98 n° 5, les Fugues 20 et 30 du recueil des Fugues op 36...

- 2 La mesure de la valse à 8 temps étant bien sûr celle qui regroupe les valeurs en 3+3+2
- 3 On rappellera le désarroi de Nijinski et des autres danseurs lors des répétitions de la création du ballet (1912) et leur recours, comme moyen de structuration métrique, à la scansion pentasyllabique du nom de leur producteur, «Ser-ge Dia-ghi-lev », tout en dansant !
- 4 Terme turc signifiant « boîteux ». L'usage de ce terme est courant pour désigner globalement les musiques traditionnelles de mesures asymétriques.
- 5 On ne s'étendra pas ici sur une autre réalité fréquente en musiques traditionnelles : le regroupement de deux temps de « 2 » en un super-temps de « 4 », ce qui confère au temps de « 3 » le rôle du temps bref.
- 6 A titre d'exemple, j'invite le lecteur à écouter sur *Youtube* plusieurs versions de la chanson roumaine *Mugur, Mugurel* et d'apprécier les manières différentes de retarder subtilement le second temps (la 4ème noire) de la mesure 5:4.
- 7 Pour me limiter à deux des cours que j'ai le plaisir de donner tant en académie que dans l'enseignement supérieur et que, pour ma part, je verrais bien se confondre insensiblement.
- 8 La danse en 7/8 la plus fréquente de la tradition grecque (regroupement 322).
- 9 Une excellente publication en DVD : ZIMMERMANN, Jürgen, Juba, Die Welt der Körperpercussion, Boppard (D), Fidula Verlag, 2007
- 10 Un peu comme pour montrer que les chemins empruntés peuvent conduire très loin, je fais souvent écouter en classe les danses bulgares les plus complexes (comme l'alternance régulière des mesures 10:8 et 11:8) ou, même, un peu de la musique d'Aka Moon...
- 11 On a une bonne idée de l'état d'assimilation d'une mesure en demandant à l'élève de danser ou de frapper un accompagnement rythmique tout en parlant librement avec son voisin.
- 12 L'expérience m'ayant montré que, pour une même mélodie, les élèves chutaient toujours aux mêmes endroits, j'ai pris le pli, après le travail de plusieurs mélodies, de leur demander d'établir eux-mêmes un catalogue technique des «situations à risque ».
- 13 ...dont le lecteur peut légitimement penser qu'elle n'a pas été choisie au hasard à l'intention les élèves.
- 14 Surprenante danse d'Allemagne (Bavière du Sud, Haut Palatinat, Franconie...), organisée selon un plan métrique presque chaque fois différent, ce qui rend les pas du danseur dépendants de la connaissance préalable de la pièce. Harmoniquement, les fonctions tonales sont presque toujours réduites à I, IV et V et la mélodie s'en tient surtout à l'usage des notes d'accord. Excellent, donc, pour former en même temps à la variété métrique et à l'oreille tonale. Pour d'autres informations sur les *Zwiefachen*, voir par exemple www.stammtischmusik.at/noten/zwiefache.htm
- 15 Pour les mesures asymétriques du seul continent européen : Europe orientale, Balkans, Europe du Sud-est, mais aussi Pays Basque et Allemagne centrale.
- 16 Comme celles du recueil *Rhythmology*, op 28, regroupant des pièces de nombreuses mesures asymétriques différentes.
- 17 Pour la seule Europe, Shima Arom (voir Bibliographie) répertorie des mesures asymétriques de 5 à 29 valeurs
- 18 Dix mesures à 5 appuis (22333 / 32233 / 33223 / 33322 / 23233 / 23332 / 32323 / 32332 / 33232) et six mesures à 6 appuis (32222 / 23222 / 22322 / 22232 / 22223). Sans compter les mesures à 3 ou 4 appuis, avec le(s) regroupement(s) de deux cellules de 2 en une super-cellule de 4....
- 19 Pour paraphraser le titre de l'ouvrage-clé de SCHIRREN, Fernand, *Le rythme primordial et souverain*, Éd. Contredanses (seconde édition, 2011).

ARTICLES ET OUVRAGES THÉORIQUES

- ⇒ AROM, Simha, *L'Aksak*, Genève, Cahiers d'Ethnomusicologie n° 17, 2004, pp 11-48.
- ⇒ BRALLOIU, Constantin, *Le Rythme Aksak*, in *Problèmes d'Ethnomusicologie*, Genève, Minkoff Reprint, 1973, pp 301-340.
- ⇒ CLER, Jérôme, *Pour une théorie de l'Aksak*, Revue de Musicologie n° 82, 1994, pp 181-210.

ARTICLES ET OUVRAGES PÉDAGOGIQUES

- ⇒ DOSSOGNE, Pascale, *Faut-il amputer l'enseignement musical des rythmes boiteux ?*, De la Tête aux Pieds n° 8, in Ateliers du Rythme (Arnould Massart), 2003 (www.rythme.be/mag08.pdf).
- ⇒ GOYONE, Daniel, *Le Rythme dans son Essence et ses Applications*, Paris, Outre-Mesure, 2002.
- ⇒ KATZAROVA-KUKUDOVA, Raina, *Bulgarian Folk Dances*, Sofia, The Science and Art State Publishing House, 1958.

LE BLUES : INFLUENCE MAJEURE SUR LES MUSIQUES POPULAIRES DU XX^e SIÈCLE

Pirly Zurstrassen

Pianiste, Accordéoniste, Compositeur, Professeur d'harmonie pratique, de lecture, d'arrangement et de composition dans la section jazz du Conservatoire royal de Bruxelles

Lorsque Jean-Marie Rens m'a contacté afin d'animer un atelier lors des JiRAM de mars dernier sur le thème de la place des autres musiques dans la pédagogie, l'idée de proposer un travail sur le blues m'est apparue immédiatement. Voilà des années que je suis étonné de voir à quel point le blues a envahi le monde et les musiques populaires du XX^e siècle et de ce début du XXI^e. Donc j'ai proposé pour cet atelier de prendre un bain de blues dans la bonne humeur, abordant par la pratique et par le chant les différents aspects qui font la spécificité de la musique de blues.

Un peu d'histoire

Le blues est né à la fin du XIX^e siècle dans le sud des États-Unis. Dans sa forme primitive, c'est une musique vocale accompagnée par un instrument (guitare, banjo, piano). Le chanteur exprime sa tristesse et raconte ses déboires d'où l'expression « avoir le blues », expression qui a également envahi le monde entier ! Le blues se développe en parallèle à certaines musiques telles que les negro spirituals, les work songs, le gospel... Le blues est une musique métissée, africaine mélodiquement et européenne harmoniquement. Ce rapport de choc entre une mélodie basée sur une pentatonique mineure (gamme blues) et une harmonie majeure, va donner naissance aux fameuses blue notes (3^e, 5^e et 7^e degrés baissés)¹. Pour l'oreille d'un musicien ou d'un mélomane du début du XX^e siècle, cette alliance mélodico-harmonique, impossible selon la théorie musicale en vigueur de l'époque, devait faire l'effet d'une intrusion virale, infectant au plus vif de sa chaire la musique occidentale. Koechlin et Dubois s'en retournent toujours dans leur tombe. Pourtant ce sont notamment les fameuses blue notes et leurs rapports harmoniques qui vont séduire la planète entière².

Le blues a créé un langage mélodique, harmonique et formel, il utilise ses propres tournures vocales et instrumentales. Il évoluera tout au long du XX^e siècle tout en restant fidèle à ses origines. Dès le début du XX^e siècle, il infiltrera la musique américaine puis européenne. Le jazz intégrera le blues dans ses fondements et va lui donner ses développements les plus remarquables. Le jazz sans le blues n'est pas le jazz. Les musiques populaires américaines, les comédies musicales et les musiques de Broadway vont également s'imprégner du blues. Les blue notes deviennent une caractéristique intrinsèque du langage de la musique américaine, et certains compositeurs vont leur donner leurs lettres de noblesse, pensons simplement à Gershwin ou Bernstein. Le blues va être également à la base de nouveaux styles tels le boogie woogie, le rhythm and blues, le rock and roll, le rock, le funk, la soul, la pop... Les musiques anglo-saxonnes des années 60 imprégnées de blues vont connaître un succès sans précédent et vont littéralement envahir le monde.

Le Quiz Blues

J'ai proposé un quiz sur le blues avec 33 extraits de plus ou moins 10 secondes.

Ce petit voyage temporel au cœur du blues et des musiques influencées par ses composantes, démontre que le blues se retrouve bel et bien présent dans notre environnement sonore quotidien. Nous sommes partis de l'écoute de « Dippermouth Blues » interprétée par King Oliver en 1923 pour arriver à « Rumour Has It » de la chanteuse britannique Adele qui a remporté en janvier 2012 quatre Grammy Awards. Le quiz proposait également Milhaud, Gershwin, Armstrong, Ravel, Stravinsky, Ellington, Louis Jordan, Boris Vian, Little Richard, Stevie Wonder, James Brown, les Rolling Stones, Dutronc, Bowie, Pink Floyd, Michael Jackson, Cabrel, Bashung...

Le matériau mélodique

Mélodiquement, le blues primitif est essentiellement constitué du mode pentatonique mineur avec ses deux Blue Notes b3 et b5. Ce mode évolue sur une harmonie majeure.

MODE PENTATONIQUE BLUES - MODE PENTATONIQUE MINEUR

The image shows two musical staves. The top staff is titled 'MODE PENTATONIQUE BLUES - MODE PENTATONIQUE MINEUR'. It shows a scale starting on G4, with notes G, Bb, D, F, Ab, G. The bottom staff shows the 'MODE PENTATONIQUE MINEUR' starting on G4, with notes G, Bb, D, F, G. The notes Bb and F are marked with 'b3' and 'b5' respectively, indicating they are the 'Blue Notes'.

À partir des années 1920, le 5^e degré de ce mode pentatonique est également baissé ce qui donne un mode hexatonique, l'archétype de la gamme blues.

GAMME BLUES - MODE HEXATONIQUE

PRATIQUE 1 Jeu vocal sous forme de question-réponse sur ces deux modes, d'abord rythmiquement libre, puis par des 1x1 (une mesure question et une mesure réponse) et ensuite des 2x2.

PRATIQUE 2 Jeu de question-réponse sur la gamme blues avec cadence IV I. Les participants sont répartis en quatre groupes : G1 - 3^e voix, G2 - 2^e voix, G3 - 1^{ère} voix, G4 - jeu question-réponse ou improvisation. Possibilité de rotation des rôles.

Le matériau harmonique

Le blues primitif utilise principalement les accords I, IV et V. Inspirés du negro spirituals et du gospel, les accords I et IV vont jouer un rôle de premier plan dans le blues. À l'accord du premier degré s'ajoute la blue note b7 pour former un accord de 7^e de dominante (I7) et à l'accord du quatrième degré s'ajoute la blue note b3 pour former également un accord de 7^e de dominante (IV7).

PIANO

La cadence I IV7 va devenir la cadence harmonique type du Blues et devenir une des cadences clefs des musiques populaires du XX^e siècle.

Cette cadence peut se réduire à un mouvement I IV I à la basse et à une inflexion de la tierce majeure de l'accord du 1^{er} degré vers la 7^e mineure de l'accord du 4^e degré.

PRATIQUE 3 Jeu de question-réponse utilisant la gamme blues sur une cadence I IV7. Les participants sont répartis en quatre groupes : G1 - basse, G2 - 2^e voix, G3 - 1^{ère} voix, G4 - jeu question-réponse et improvisation.

Forme

Le blues type est composé de 12 mesures comportant trois phrases de 4 mesures. La première phrase énonce une situation critique ou désespérée (amour, solitude, infidélité, érotisme, injustices...) et ce parfois avec humour. La deuxième phrase est la répétition de la première avec éventuellement des inflexions différentes. La troisième phrase est différente et apporte une conclusion, une explication ou une confirmation de ce qui a été dit lors des deux premières phrases.

Pour chaque phrase, la partie chantée appelée question est de 2 mesures (période A et C). Elle est suivie d'une réponse instrumentale appelée réponse (période B).

STRUCTURE HARMONIQUE ET MELODIQUE DU BLUES

Écoute de *Dark Angel* de L. Johnson chanté par Alice Moore (1936).

DARK ANGEL L. JOHNSON

Écoute de *Empty Bed Blues* de J.C. Johnson chanté par Bessie Smith (1928).

A → I Woke up this morning with a awful aching head B : instrumental

A → I Woke up this morning with a awful aching head B : instru.

C → My new man had left me, just a room and a empty bed B : instru.

Autre exemple : *Long Distance Call* de Muddy Waters (1950).

A → You say you love me darlin', please, call me on the phone sometime B : instru.

A → You say you love me darlin', please, call me on the phone sometime B : instru.

C → When I hear your voice, ease my worried mind B : instru.

Il faut distinguer au début du XX^e siècle le blues vocal du blues instrumental. La réponse dans le blues vocal (la période B) est une réponse improvisée, instrumentale ou chantée. La réponse dans le blues instrumental est composée et fixée une fois pour toutes.

PRATIQUE 4 Écoute de *Birk's Work* de Dizzy Gillespie jouée par Art Pepper (1957). Cette pièce est un blues instrumental qui évolue harmoniquement sur une tonalité mineure. La dernière période B n'est pas jouée. Je chante les A et le C et les participants chantent les B. Les participants sont répartis en deux groupes qui chantent en alternance les A et le C ou les B.

La forme blues instrumentale sera utilisée également par les chanteurs. Les paroles de la période B faisant le commentaire de la période A.

PRATIQUE 5 Improvisation d'un blues, texte et mélodie 202 blues.

A → J'aurais pas dû venir, j'ai mal à la tête B : Il a mal à la tête

A → J'aurais pas dû venir, j'ai mal à la tête B : Il a mal à la tête

C → J'voudrais rentrer, aller m'coucher B : Il a mal à la tête

Je chante les A et le C et les participants chantent les B.

PRATIQUE 6 À partir des années 1930, les paroles du blues peuvent évoquer d'autres sujets (joie, amour, humour, poli-

tique...). Écoute de *I Feel Good* de James Brown (1964), blues instrumental avec des paroles. Les participants sont répartis en 2 groupes : G1 – basse, G2 – mélodie.

Un mode majeur

Le blues utilise également le mode pentatonique majeur avec note ajoutée. Ce mode ne comprend qu'une blue note, la b3.

PRATIQUE 7 Écoute de *Ya Ya* de Lee Dorsey (1961). Les participants sont répartis en 4 groupes : G1 – basse, G2 – 2^e voix, G3 – 1^{ère} voix – G4 mélodie.

PRATIQUE 8 Écoute et chant de *Tenor Madness* de Sony Rollins avec John Coltrane (1956), blues dont la mélodie (période A et période B) est construite sur une pentatonique majeure. À noter qu'il y a une inflexion obligée de la tierce majeure vers la tierce mineure selon que l'accord soit Bb7 ou Eb7.

Le blues transposé

Forme très courante, la deuxième période A est transposée une quarte plus haut.

PRATIQUE 9 Écoute et chant de *Blues by Five* de Miles Davis (1955).

BLUES BY FIVE MILES DAVIS

PRATIQUE 10 Écoute et chant de *Blue Monk* de Thelonious Monk, version en trio de 1954. Nous ajoutons à la mélodie originale une deuxième voix.

BLUE MONK THELONIOUS MONK

Le blues riff

De plus en plus facile, les trois phrases sont identiques.

PRATIQUE 11 Écoute et chant de *Sonny Moon For Two* de Sonny Rollins.

SONNY MOON FOR TWO SONNY ROLLINS

PRATIQUE 12 Écoute et chant de *Bag's Groove* de Milt Jackson, version du disque de Miles Davis (1955). Cette version permet de chanter facilement les voix de la trompette et du vibraphone.

Le blues break

Les quatre premières mesures de cette forme de blues comprennent, soit un break par mesure, soit un break toutes les deux mesures. Avec son changement d'accord vers le quatrième degré, la mesure 5 devient une mesure cible. La rythmique dynamise ainsi les 8 dernières mesures.

Écoute de *What'd I Say* de Ray Charles (1955). Pas de pratique car c'est une pièce difficile à chanter !

Conclusion

Le blues, c'est finalement pas très compliqué pour reprendre le sentiment d'un participant après 75 minutes d'immersion dans le bleu musical. Effectivement en ce début de XXI^e siècle de plus en plus médiatisé, le blues fait partie de notre langage musical, qu'il ait pénétré nos neurones de manière consciente ou implicite. Ce langage est aujourd'hui universel.

NOTES

- Comme le souligne Philippe Baudouin : *L'abaissement d'un demi-ton de la tierce, de la quinte et de la septième dans une gamme majeure forme les trois blue notes caractéristiques du Blues. Ces notes sont instables, car presque toujours mues par des glissandos et des inflexions diverses. La notation sur une partition n'en donne donc qu'une idée imparfaite et pratiquement fautive.*
- Dans son article du numéro 4 d'Orphée Apprenti, Arnould Massart précise : *Dans les tournures mélodiques de beaucoup de musiques médiatisées transparait, aujourd'hui encore, l'influence considérable qu'a exercée le blues. Avec l'émergence de ce genre au début du XX^e siècle s'installent petit à petit des nouveaux usages. Comme l'ont décrit de nombreux musicologues, on assiste à une superposition de formules blues aux progressions et aux degrés traditionnels de l'harmonie tonale. Dans un premier temps, le substrat harmonique n'est pas affecté pas les inflexions mélodiques ; les deux plans fonctionnent avec une relative indépendance. Vient ensuite une deuxième phase, où les accords commencent petit à petit à incorporer certaines notes mélodiques.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ⇒ BAUDOUIN, Philippe, *Jazz mode d'emploi : petite encyclopédie des techniques de base* Volume 1 Éditions Outre Mesure (Collection Théories), Paris, 1990 pp 101-121.

PRATIQUES DE LA MUSIQUE IMPROVISÉE POUR LE CINÉMA

Stéphane Orlando

Compositeur et Pianiste-improvisateur

Transmettre la pratique de l'accompagnement improvisé à l'image présente les mêmes difficultés que l'enseignement musical en général : il s'agit de communiquer sur des sensations et des intuitions que l'on vit sur le moment du spectacle, à la fois éternel - pendant l'acte de création le temps semble suspendu -, et éphémère - car le souvenir s'étiolle très vite une fois arrivée l'heure des applaudissements. Cette discipline présente néanmoins l'énorme avantage du pouvoir évocateur que confère l'image, limon inépuisable à l'imagination.

Dans notre culture où les êtres sont constamment sur-stimulés par l'image - tout nous parle, nous informe ou nous interpelle selon des procédures sémantiques bien déterminées - certains films, clips, publicités, dessins animés, etc., font date et leurs musiques ou habillages sonores contribuent énormément à leur succès jusqu'à devenir de véritables clichés sonores. Prenons l'exemple de *Pirates des Caraïbes*, combien d'étudiants pianistes n'arrivent pas au cours avec le thème principal dans les doigts, et donc avec tout le schéma de représentation qui en découle : un soutien étroit de l'action par un ostinato dans une mesure en 8/8, avec un traitement harmonique modal et une mélodie qui exploite beaucoup de récurrences d'un même motif assez court. Voilà ce qui pourrait ressembler à une bonne recette de cuisine !

Évoquons avec beaucoup de précautions quelques tubes devenus rebutants pour beaucoup de professeurs : *La leçon de*

piano, Le fabuleux destin d'Amélie Poulain, The entertainer, ou encore Chariot of fire. Rappelons le motif d'harmonica qui suffit à quiconque, même celui qui n'aurait pas vu *Le bon, la brute et le truand*, de comprendre qu'un duel impitoyable s'annonce ou se suggère. On pourrait encore citer le demiton énoncé dans le grave, d'abord lentement puis répété en s'accéléralant pour exprimer un danger qui approche, un requin des films *Les dents de la mer*, par exemple.

Nos imaginaires partagent des figures sonores marquantes qui regorgent au cinéma et l'on pourrait être tenté de vouloir relever un catalogue complet des meilleurs clichés. Mais cette idée ne serait pas nouvelle. Dans les années 1910, on a édité des recueils de thèmes réputés passe-partout pour évoquer des lieux (un désert ou la mer), des caractères (la furie ou la douceur), des objets (un avion ou un train), des actions (courir ou galoper), etc. La technologie à l'époque du cinéma muet ne permettant pas encore de synchroniser un son enregistré avec l'image, il fallait aider les musiciens parfois en panne d'inspiration qui devaient fournir des heures et des heures de musique par jour pour accompagner plusieurs séances de projection. Ces recueils pouvaient poser des petits soucis parfois, quand par exemple on proposait d'utiliser le premier mouvement de la *Sonate au clair de lune* de Beethoven pour une scène de pleine lune, on comprend le décalage qui aurait pu exister si le pianiste avait choisi d'insérer cet extrait au sein d'un film comique !

Ce principe de décalage sémantique a donné d'ailleurs l'idée d'une forme de spectacle aux *films funners* à l'époque du cinéma muet ! Les musiciens détournaient les tubes en vogue en fonction de leur titre et

pratiquaient un collage inapproprié, ce qui provoquait le rire. On peut citer en exemple l'utilisation de la chanson glamour *Meet Me in the Shadows* (« Retrouve-moi dans le noir ...») pour accompagner une scène dramatique, dans laquelle un voleur caché dans le noir craint d'être découvert par l'héroïne du film qui vient juste de rentrer dans la pièce.

Comment pouvons-nous contourner ces écueils, donc d'une part, contrer le caractère presque hermétique de la transmission, et d'autre part éviter le piège que représente l'assimilation naïve d'un certain nombre de formules ?

La méthode que nous proposons dans le présent article consiste avant tout à comprendre les éléments importants qui sont en jeu dans l'interaction son/image¹. Chaque point pourra être exercé en groupe par des musiciens néophytes et discuté dans la continuité. Les expérimentateurs pourront ainsi partager leurs vécus dans cette prise de possession de l'image. Cette démarche pédagogique ne nécessite pas une grande technique à l'instrument. Deux mains qui grattent, frottent ou frappent les cordes d'un piano pendant que le pied au bout du même corps gère la pédale suffisent amplement à expérimenter les fondements que nous allons exprimer à présent.

Premiers pas

La première prise de conscience concerne le rôle de la musique. Cet « espace sonore organisé » permet selon Michel Chion de créer *une temporalité de récit ; [...] [la musique] aide à la rupture avec le temps quotidien et à créer un temps de représentation. [...] [son rôle est] d'isoler chaque spectateur dans son rapport avec le film, [...] mais aussi, inversement, de cristalliser collectivement les réactions du public, en rassemblant son attention sur un détail, sur un personnage.*²

En plus de son caractère englobant, la musique au cinéma sert aussi à ponctuer le discours. Cette ponctuation peut être

structurelle - de façon à délimiter la forme du film - ou sémantique - pour renforcer la compréhension d'une scène.

Les niveaux d'écoute *In*, *Off* et *Over*

Il existe deux niveaux d'écoute :

- Le niveau diégétique : il comprend tous les sons produits dont la source se trouve dans la narration (*diegesis*) du film.
- Le niveau extra-diégétique : il comprend tous les sons extérieurs à la narration.

Au sein du niveau diégétique, on distingue deux aspects³ : le niveau *In* qui correspond à la musique dont on peut voir la source d'émission - *un musicien joue de l'accordéon* - et le niveau *Off* qui s'applique à la musique dont on ne voit pas la source mais dont on devine la présence hors champs - *une scène de bal*. On nomme généralement la musique extra-diégétique « musique de fosse », mais nous préférons l'utilisation du terme *Over*⁴.

Quelle musique pour les niveaux *In*, *Off* et *Over* ?

In, *Off*

Dans le cas d'une danse (*In* ou *Off*), il n'est pas essentiel de décoder la réalité historique de la danse qui est montrée et de lui attribuer une musique plausible. Ce qui compte, c'est le schéma de représentation qui émane de l'association.

Il convient donc de se demander comment la danse improvisée qualifie l'image. Par exemple, le tango est traditionnellement associé à la séduction, la valse aux salons aristocratiques et bourgeois, le ragtime au comique, la bourrée aux danses collectives de caractère sautillant, etc. Mais pour exprimer les mêmes idées on pourrait tout aussi bien pasticher une *barcarolle* lan-

goureuse dans un style romantique pour la séduction, une *sonatine* classique pour les salons, une *toccata* en majeur pour le comique, et utiliser un *Laendler* pour la danse collective. Il en va de même pour une scène où l'on voit un musicien jouer (*In*). Le violoniste peut être associé au répertoire folklorique (*czardas* ou *jigs*) ou classique, mais selon le contexte (un film historique aux riches décors, un film pastoral, un film d'intrigue, etc.) on adaptera le choix en exploitant les qualités de jeu spécifiques au répertoire choisi.

En définitive, beaucoup d'idées musicales pourraient convenir, mais ce qui compte c'est de pouvoir contrôler l'association d'idées qui découlera de l'interaction image/son.

Pastiche vs Citation

Pour pasticher une danse, il faut pouvoir déterminer quels sont les éléments nécessaires à son identification. Par exemple pour la valse, l'accompagnement fait alterner généralement une fondamentale sur le temps fort et un accord sur les temps faibles d'une mesure en trois quarts, ce qui fournit une base stable à un développement mélodique souvent fluide. L'exécution peut se faire dans un contexte tonal, modal ou atonal, sans préjudice à la compréhension de l'idée de la danse qui est montrée à l'image. Le public interprètera alors l'éthos voulu dans le traitement tonal, modal ou atonal en association avec l'image et cela pourra informer, ironiser ou, si on ne comprend pas le rapport à l'image, apporter un sentiment d'étrangeté. Cette approche peut s'avérer très utile quand on souhaite traiter les niveaux *In* ou *Off* sans rupture avec ce qui a été énoncé en niveau *Over*. Par exemple, si on commence *Over* dans un style expressionniste avec beaucoup de tensions, une petite valse en ré majeur risque de passer difficilement pour la scène de danse. Dès lors il sera utile de conserver les éléments de base pour l'identification de la valse tout en adaptant le contexte harmonique et mélodique.

Il est à noter qu'il est préférable d'utiliser le pastiche à la citation. La citation est dangereuse car elle peut attirer l'attention

du spectateur et le déconcentrer dans sa perception de l'image. Fernand Schirren dans une interview qu'il donna à Boris Lehman⁵ explique : *La qualité principale du pianiste accompagnateur de films muets est l'inexistence. Dans les films d'aujourd'hui, films sonores, les sons - bruits, paroles et musiques - font partie de l'image. Ils sont donc à l'image du réel. Le pianiste accompagnateur de films muets, lui, est placé en dehors de l'image, à gauche ou à droite de l'écran. Son jeu s'additionne à l'image sans en faire réellement partie*⁶. À tout moment, il risque de détourner l'attention d'un public qui devrait s'identifier entièrement à ce qui se passe sur l'écran. Il se fera remarquer aussi bien par un jeu trop brillant que par un toucher monotone, par une invention trop riche ou trop pauvre, mal à propos comme trop à propos, tout peut le faire remarquer et détourner ainsi l'attention du public. C'est pourquoi sa qualité principale sera l'inexistence.»

Fernand Schirren invite donc le musicien à devenir un être anonyme au service de la perception du public. Il ne s'agit plus de travailler la perception active mais au contraire favoriser l'écoute passive.

Over

La plupart du temps, l'accompagnement se trouve en niveau *Over* et remplit la fonction d'englobement tout en accompagnant le spectateur dans son vécu émotif ou dans sa compréhension du film.

La musique *Over* transpose les niveaux de tension dramatique et de flux rythmique de l'image sur les paramètres de tension et de flux rythmique de la musique. Il est évident que le rythme de l'image et celui de la musique sont deux entités bien distinctes. Cependant, il est possible d'établir un rapport relatif de correspondance. Les flux sont plus ou moins lents et progressent ou régressent dans une proportion relativement semblable. De la même façon, nous pouvons affirmer que la tension dramatique qui s'exprime souvent par une mise en danger du (ou des) protagoniste(s) principal(aux) peut trouver une correspondance dans la tension liée au discours musical.

Cette relation de correspondance peut être :

- Parallèle sur les deux niveaux (tension et rythme) : la fonction musicale est une « amplification d'émotion »
- Contrapuntique (l'un des deux niveaux, ou les deux ne sont pas parallèles) : la fonction musicale est potentiellement triple : ironique, sémantique ou d'étrangeté

Pour expliquer le parallélisme, prenons le cas d'une action tendue car dangereuse, et rapide car remplie d'actions à rebondissements, pour laquelle la musique serait également tendue et d'un rythme très élevé. La fonction est parallèle et son but est d'amplifier le ressenti émotif. Le parallélisme est souvent présent dans le cinéma hollywoodien avec les scènes d'actions.

La fonction ironique consiste en un décalage semblable à ceux exploités par les *films funners*. Mais prenons comme autre exemple la citation parodique de Star Wars dans le film *Mission Cléopâtre* d'Alain Chabat : la phrase *Quand on l'attaque, l'empire contre-attaque* prononcée par Caius Céplus, avec comme fond musical le leitmotiv de Dark Vador. Pour la fonction sémantique, l'image nous donne un premier niveau d'information, la musique un second, mais l'association des deux fournit un troisième. En définitive, un plus un n'égale pas deux ! Le contrepoint musical fournit un (ou plusieurs) sens complémentaire(s) grâce à la musique. Dans le film d'Agnès Jaoui *Le goût des autres*, Alain Chabat se débat dans plusieurs séquences avec une sorte d'exercice qu'il joue péniblement à la flûte. Ces séquences servent de respiration fonctionnelle au film, mais aussi au personnage de garde du corps qu'il incarne. À la fin du film, on voit notre flûtiste s'intégrer à un ensemble de flûtes et jouer son exercice qui s'avère être une ligne d'accompagnement pour la chanson *On ne regrette rien* d'Edith Piaf. Pas besoin des paroles, on reconnaît la chanson, son titre et sa portée sémantique, ce qui repositionne a posteriori les histoires de chaque personnage et vient les colorer autrement.

Au cinéma muet ce traitement serait dangereux car il pourrait déconcentrer le

public. Mais si on crée un pastiche d'un *nocturne* très mélancolique de Chopin pour une scène de guerre virulente le public cherchera un sens, par exemple la mort imminente du héros et la tristesse qui en découlera. Dans ce cas-ci, on donnerait à entendre quelque chose qu'on ne voit pas.

La dernière fonction résulte d'une impossibilité à établir un lien direct et cohérent avec l'image. On peut citer en exemple l'utilisation d'une petite chanson jouée par une boîte à musique, dans un château hanté où les éléments se déchainent.



Conclusions

Cette petite introduction à l'improvisation pour le cinéma nous a permis de mettre en évidence plusieurs points essentiels.

Premièrement, pour aborder la relation musique/image, il est important de bien remplir la fonction d'englobement que la musique confère à la perception du film tout en évitant d'être intrusif.

Ensuite, on peut porter une attention minutieuse au traitement des niveaux *In*, *Off* ou *Over*, notamment à l'aide de la technique du pastiche.

Enfin, il s'agit de porter une volonté musicale sur un parallélisme ou un contrepoint. Deux paramètres sont essentiels pour ce faire, le flux rythmique et la tension dramatique/musicale. Travailler sur ces paramètres permet d'amplifier les émotions, d'ironiser, de fournir du sens ou un sentiment d'étrangeté.

La qualité d'un bon accompagnateur consiste à gérer tous ces paramètres de façon cohérente dans une visée de compréhension globale au service du film.

Nous souhaitons finir en insistant sur la nécessité de tester différentes improvisations dans un même contexte filmique, avec une conscience aigüe des intentions qui émaneront de l'interaction image/son.

Cette méthode d'expérimentation permettra de renforcer les réflexes et d'affiner efficacement l'œil et l'oreille. ■

NOTES

- 1 À cet égard, Michel CHION s'avère être l'auteur de référence et nous ne saurions trop en conseiller la lecture.
- 2 CHION, M., *La musique au cinéma*, Paris, Fayard, 1995, p. 39.
- 3 C.F. CHION, M., *L'audio-vision, son et image au cinéma*, Paris, Armand Collin, 2008, pp. 65-78.
- 4 C.F. RAMAGLIA, V., *Il suono e l'immagine, Musica, voce, rumore e silenzio nel film*, Dino Audino, Rome, 2011.
- 5 Cette interview a été diffusée pour la première fois à l'occasion de la réédition du livre *Le Rythme primordial et souverain* (éd. Contredanse) organisé en collaboration avec Charleroi/Danses, lors de la soirée-hommage à son auteur, le compositeur, musicien et pédagogue belge Fernand Schirren disparu en 2001. Il était pianiste accompagnateur de films muets dès le début de la création du Musée du cinéma de Bruxelles en 1962 jusqu'en 1996.
- 6 N.B. Selon nous, le genre «film muet accompagné en live» implique un code où le public intègre le son englobant du piano - qui est extérieur à l'image - comme une émanation de l'écran.

LE FUNK OU L'ART DES RYTHMES COMPLÉMENTAIRES

Jean-Pierre Schaller

Bassiste, Professeur à la section jazz de la Haute École de Musique de Lausanne (Hemu).

Réflexion sur les autres musiques

Dans le cadre des formations bachelor et master de la section jazz de la Hemu, nous proposons actuellement 32 ateliers à thèmes, qui explorent tous le spectre des musiques actuelles et improvisées, du free-jazz à la musique électro, en passant par le be-bop ou le r'n'b. Il nous semble en effet très important de permettre à nos étudiants de se préparer au mieux à ce qui constitue la réalité professionnelle d'un musicien d'aujourd'hui.

En effet, si on regarde la situation d'un bassiste fraîchement diplômé d'un département jazz. Quel est son terrain de travail ?

Sur le plan des projets de scène, il est probablement investi dans plusieurs ensembles, de formes et de styles très variés. Par exemple, lundi soir, répétition avec un Big Band pour un hommage à Charlie Mingus (jazz). Mardi soir, jam-session dans un registre pop - funk - rock, ce qui nécessite de bien connaître les classiques du genre. Mercredi soir : concert dans un club de jazz, avec un projet personnel qui reprend les grands thèmes de Jaco Pastorius, figure marquante de la fusion jazz-rock. Jeudi et vendredi, deux concerts avec le chanteur xy, figure montante de la musique pop, etc. À côté de cela, il cumule quelques cours privés et un petit mandat dans une école de musique régionale avec des adolescents de 14 à 18 ans, fans de musique rock ou de rap.

Le challenge de l'enseignement des « musiques actuelles et improvisées » réside donc dans la très grande diversité des styles compris sous cette appellation et leur constante évolution, chacun d'eux s'inscrivant dans une histoire de longue durée qui le rattache à différentes traditions musicales.



Nous devons donc constamment inciter nos élèves à élargir leur horizon. Cela requiert de l'enseignant une très grande ouverture d'esprit et une curiosité toujours en éveil pour être capable de faire constamment des liens entre musiques d'hier et d'aujourd'hui. Ainsi, lorsqu'un jeune élève de basse aime les Red Hot Chili Peppers¹, on peut travailler leurs compositions tout en replaçant cette musique dans un contexte plus vaste. Ce qui nous amènera à explorer également le funk et la pop-music des années 70² et à découvrir les musiciens qui ont développé des techniques spécifiques reprises par le bassiste de ce groupe.

Dans cet article, je me propose d'aborder plus en détail l'approche didactique d'un style qui a marqué profondément l'histoire de la musique actuelle de ces cinquante dernières années : le funk. Après l'avoir brièvement décrit et contextualisé, j'analyserai en détail deux compositions emblématiques du maître incontesté du genre : James Brown². Je résumerai ensuite l'approche que j'en ai faite dans le contexte particulier d'ateliers, ouverts à des étudiants et des enseignants de tous horizons, lors des Journées internationales de Réflexions sur les Apprentissages de la Musique. Pour finir, je tenterai de dégager quelques pistes pour poursuivre la réflexion pédagogique amorcée.

Contexte socio-historique et brève définition du funk

Le funk est une musique d'origine afro-américaine, née du métissage du blues, du rythm'n'blues et de la soul. Le funk est aussi un reflet de la situation sociopolitique des afro-américains et de leurs luttes pour l'obtention des droits civiques tout au long des années 60' et 70'. Cela a commencé par le refus d'une femme de s'asseoir à l'arrière d'un bus pour s'incarner musicalement dans un tube de James Brown : *Say it Loud, I'm Black and Proud* !. Cette musique est le fruit d'années de combats, de sacrifices mais sonne également comme le manifeste d'une identité noir qui s'affirme.

Au niveau musical, le funk se caractérise par une grande force rythmique. Un groupe de funk est réglé comme une horloge sur un tempo dont la subdivision la plus fréquente est la double-croche. L'effet de ce type de rythme est quasiment infaillible : les pieds se mettent à battre la mesure, le corps bouge est après quelques minutes, toute la salle se met à danser. Au niveau harmonique, le funk intègre des structures modales simples incluant des gammes pentatoniques et blues. Chez certains artistes, l'harmonie autant que le rythme peuvent atteindre un très haut degré de complexité, comme dans les compositions jazz-funk de Herbie Hancock³, ou dans celles, résolument contemporaines, de Steve Coleman⁴.


Au niveau musical, le funk se caractérise par une grande force rythmique. Un groupe de funk est réglé comme une horloge sur un tempo dont la subdivision la plus fréquente est la double-croche


I Got You - I Feel Good James Brown, 1964

Analyse (Figure 1)

Forme : Blues, 12 mesures (cadence I / 7 - IV / 7 - V / 7). Les quatre dernières mesures de la forme blues sont jouées à l'unisson par tous les instruments. La force rythmique de cette composition réside dans les deux premières mesures. C'est la juxtaposition parfaite des lignes de basse, guitare et batterie qui forment, dans leur complémentarité, un engrenage rythmique irrésistible.

Moments-clés de ces deux mesures :

1. Dans la 2^e mesure, ligne syncopée de la grosse caisse, en parallèle avec la basse.
2. Accentuation du Hi-hat sur le « et » du 1^{er} et du 3^e temps, durant les deux mesures.
3. Accord de guitare ensemble avec la caisse claire sur le 4^e temps de la 2^e mesure.
4. La section de cuivre double la ligne de basse durant les deux mesures.

À l'écoute de ce morceau, on réalise à quel point cet arrangement rythmique permet à un nombre restreint d'interprète de dégager une très grande ampleur sonore.

Travail effectué dans le cadre des ateliers JiRAM

I Feel Good est un morceau très connu et assez simple. C'était pour moi un bon moyen d'amener les participants à découvrir cette musique, d'autant plus que la majorité d'entre eux étaient des musiciens classiques, qui n'avaient pas ou peu abordé les musiques actuelles lors de leur formation ou de leur carrière.

DÉROULEMENT DE L'ATELIER

(Écoute et mise en place)

1. Écouter la pièce et se familiariser avec tous les éléments du jeu guitare - basse - batterie.
2. Chanter ensemble la ligne de basse des 12 mesures.
3. Chanter la ligne de grosse caisse et la ligne de basse ensemble en deux groupes.
4. Trois groupes chantent ensemble les trois éléments de la batterie (caisse claire - grosse caisse - hi hat)
5. Répartir tous les éléments de guitare - basse - batterie entre les participants et les faire chanter ensemble jusqu'à ce que les 12 mesures soient en place. (Exercices chantés)
6. Reprendre ces différentes parties en mettant le métronome uniquement sur le 2^e temps. Ceci développe le tempo intérieur. Le risque est que les participants accélèrent le tempo sur les dernières mesures à cause de la série de syncopes.
7. Répéter l'exercice mais cette fois en tapant les 4 temps avec le pied et en frappant les croches avec les mains. Ceci pour préparer le jeu instrumental. (Exercices avec instrument)
8. Après avoir distribué les différentes parties du morceau aux participants, les faire jouer les deux premières mesures en boucle durant plusieurs minutes afin qu'ils les intériorisent.
9. Faire la même chose avec la forme entière de 12 mesures jusqu'à ce que la mise en place soit convenable.

NOTE IMPORTANTE À PROPOS DU TRAVAIL RYTHMIQUE

Un élément fondamental à travailler est la stabilité du tempo. La partition de *I Feel*

Figure 1 — *I Got You - I Feel Good* - James Brown, 1964

Good indique un tempo de 148 à la noire. En mettant le métronome à 37, ce que nous avons fait pendant les exercices, nous avons un temps par mesure ce qui nous permet de tester notre tempo intérieur. En mettant le métronome à 18,5, nous obtenons 1 temps / 2 mesures (il faut évidemment un métronome qui permette de descendre aussi bas). Ceci constitue un excellent « training » de stabilisation du tempo intérieur.

Ce travail par palier 148 – 37 – 18,5 permet d'affiner la stabilité du tempo en soumettant les étudiants à une concentration de plus en plus élevée. Ces exercices peuvent paraître un peu « militaires », mais, le premier choc passé, les élèves trouvent un certain plaisir en constatant que leur jeu gagne en stabilité tout en conservant sa souplesse.

Cold Sweat James Brown, 1967

Analyse (Figure 2)

Forme : La différence importante par rapport au morceau précédent, est son aspect modal⁵. La partie A, construite sur une durée de 16 mesures, est en Ré mixolydien⁶ et la partie B, module vers Do mixolydien pendant 12 mesures. La fin de la partie B est construite cette fois sur 4 mesures de jeu d'ensemble à l'unisson. Comme dans *I Feel Good*, la force rythmique tient dans les deux premières mesures. La juxtaposition des différentes parties est par contre cette fois plus large puisque nous avons deux guitares, une basse, une batterie et une section de cuivres. Ce sont donc 5 lignes rythmiques complémentaires qui se chevauchent. La complexité rythmique est d'autant plus grande que cette partition est truffée de doubles croches. Lorsqu'il travaillait, le génie de James Brown était de transmettre « oralement » à ses musiciens les idées qu'il « entendait » dans sa tête, en leur chantant chacune des parties qu'ils devaient exécuter à l'oreille. L'efficacité de cette méthode triomphe dans les deux premières mesures de *Cold Sweat* qui sont un chef d'œuvre de complémentarité rythmique.

VERSE (♩ = 118)

Guitar 1: mute all notes (See guitar lesson for Gtr. 1 variations)

Guitar 2: mute indicated notes with left hand so that practically no pitch is sounded, only a percussive attack.

LAST TIME GOING TO BRIDGE

BRIDGE

Guitar 1: C7, F9, Vamp

LAST TIME TO RELEASE

Guitar 1: C7, F9

RELEASE

Guitar 1: N.C., G9, Back to Verse

Figure 2 — *Cold Sweat* - James Brown, 1967

Travail effectué dans le cadre des ateliers

La particularité de ce deuxième atelier était que tous les participants venaient de la musique classique. Il y avait 2 violonistes, une guitariste, une pianiste et une chanteuse. J'ai donc distribué les voix de la façon suivante : les deux violons jouaient la partie de la 1ère guitare, la guitariste jouait la deuxième guitare, la pianiste jouait la ligne de basse et la chanteuse reprenait la partie des saxophones. Nous verrons qu'il est possible de faire « sonner » un tel ensemble sans l'apport d'une batterie

Après la phase d'apprentissage des diverses lignes, nous avons travaillé sur la structure globale de la composition. Une des difficultés de *Cold Sweat* est d'intérioriser la durée de la partie A (16 mesures) et le changement de durée de B (12 mesures). Une autre difficulté de mise en place se trouve à la fin de la partie B : l'atterrissage sur le 2^e temps de la dernière mesure et le redémarrage avec un tempo stable est un moment délicat.

Pistes de travail

La subdivision rythmique de *Cold Sweat* est basée sur la double croche, ce qui change fondamentalement de *I Feel Good*, dans lequel la subdivision est la croche. Un très bon exercice pour travailler la fluidité et la stabilité des doubles croches consiste à considérer que le clic du métronome représente la 4^e double croche de chaque temps.

Dans un deuxième temps, comme dans les exercices précédemment expliqués pour *I Feel Good*, on peut espacer de plus en plus le clic du métronome. Ce qui fait travailler le rapport entre le tempo et les subdivisions.



Conclusion

Les musiciens de funk construisent une œuvre collective autour de la section rythmique, renouant ainsi avec les ancestrales traditions des musiques tribales africaines.

Ce que nous avons travaillé, à travers les morceaux de James Brown, conduit donc

à une réflexion plus globale sur l'importance de la complémentarité des lignes rythmiques de chaque instrument dans la musique improvisée.

Mon but, en tant qu'enseignant, est de rendre les élèves attentifs à l'importance de l'écoute mutuelle et à la nécessité d'inscrire sa contribution rythmique individuelle dans une globalité qui transcende finalement l'apport de chacun. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ⇒ MANŒUVRE, Philippe, *James Brown*, Éd. du Chêne, 2007
- ⇒ SLUTSKI, Alan « *Dr. Licks* », *The Great James Brown Rhythm Sections, 1960-1973*, Manhattan Music, 1996
- ⇒ ZISMAN, Marc, *Le Funk, de James Brown à Prince*, Libro Musiques, 2003

DISCOGRAPHIE NON EXHAUSTIVE DES INCONTOURNABLES DU FUNK

- ⇒ James Brown, *Sex Machine*, Polydor, 1971
- ⇒ The Universal Masters Collection : Classic James Brown, Universal, 1999
- ⇒ Tower of Power, 40 Anniversary, The Fillmore Auditorium, San Francisco, Top Records, 2011
- ⇒ Earth Wind & Fire, *The best of, vol.1*, Columbia, 1978
- ⇒ Sly and the Family Stone, *There's a Riot Goin' on*, Epic/Sony, 1971/2007
- ⇒ Herbie Hancock, *Headhunters*, Sony music, 1973
- ⇒ Maceo Parker, *Live on Planet Groove*, Minor Music, 1992
- ⇒ Steve Coleman and Five Elements, *Black Science*, 1991

NOTES

- 1 Groupe américain de Los Angeles, fondé en 1983. Leur musique et un métissage de rock et de funk, et leur bassiste, Flea, est une référence incontournable dans le jeu de basse contemporain. A écouter : *Californication*, (Warner B, 1999).
- 2 Pour tout savoir, ou presque, sur ce génie de la musique du XX^e siècle, je renvoie les lecteurs à la très bonne biographie rédigée par Philippe Manœuvre (cf bibliographie).

- 3 Ce brillant compositeur et pianiste, compagnon de route de Miles Davis pendant de nombreuses années, fut un des premiers à utiliser des claviers électriques et des synthétiseurs dans le jazz. A découvrir, l'excellent disque *Head Hunters* (cf. discographie).
- 4 Saxophoniste et compositeur, il a amené dans la musique funk des structures polymétriques, asymétriques avec des harmonies résolument contemporaines, voir atonales. A écouter : *Black Science* (et pour en savoir plus, cf. site internet du compositeur : <http://www.m-base.com>)
- 5 La partie A de *Cold Sweat* n'utilise aucune progression d'accords, les 16 mesures sont construites sur l'accord de Ré7 exclusivement.
- 6 Le mode mixolydien est une gamme majeure avec une 7^e mineure.

LE BAO DE L'ACADÉMIE D'AUDERGHEN

Entretien avec *Éric Leleux*

Flûtiste, membre des ensembles Nahandove et ON, Professeur de flûte, analyse-écriture et musique de chambre à l'Académie d'Auderghem

Le concert donné le 9 mars 2012 au conservatoire de Bruxelles dans le cadre des JIRAM réunissait trois ensembles de jeunes musiciens : l'ensemble *BAO* de l'académie de musique d'Auderghem, l'ensemble *Rock de Chambre* du conservatoire de Liège et un ensemble jazz du conservatoire de Bruxelles. Deux des trois professeurs qui animent ces ensembles nous ont accordé un entretien.

Rencontre avec Éric Leleux, professeur à l'académie de musique d'Auderghem et responsable de l'ensemble *BAO*. Il nous parle de cette expérience musicale invitant de jeunes apprentis musiciens à découvrir d'autres musiques que celles qu'ils pratiquent généralement dans leurs cours d'instruments et nous dévoilent également quelques-unes de particularités de leur travail.

C'est quoi le *BAO* et comment est-il né ?

— *BAO* veut dire « bouche à oreille ». Le projet de base est simple. Il s'agit d'apprendre et de pratiquer la musique, à partir d'un répertoire vocal et instrumental axé en grande partie sur les musiques populaires de tradition orale, et ce, comme le titre de cet atelier le laisse entendre, par l'oralité. Donc pas de partition. On écoute, on reproduit, on arrange, etc. Le cours d'ensemble

instrumental *BAO* est né en septembre 2000 à l'académie d'Auderghem à la suite d'un stage animé par Marc Maréchal à l'académie internationale d'été de Wallonie à Libramont dans les années 90. Ce qui m'avait particulièrement impressionné lors de ce stage c'était non seulement l'énergie de travail, le plaisir de jouer et la convivialité qui animaient les participants, mais aussi le résultat auquel ils étaient arrivés. C'est donc cette expérience qui m'a conduit ensuite à proposer ce projet non pas sous la forme de stage d'une semaine, mais bien comme un cours régulier hebdomadaire.

Au-delà de cette expérience avec Marc Maréchal, il y a-t-il d'autres éléments qui vous ont motivé à tenter cette expérience ?

— Oui, et en particulier mon parcours personnel d'apprenti musicien : c'est le plaisir de jouer d'oreille et en groupe qui a entretenu ma motivation et qui m'a aidé à traverser les cours à l'Académie et plus tard au Conservatoire.

Jouer d'oreille, c'est tellement important et pourquoi ?

— Oui, c'est vraiment important pour la communication avec les autres musiciens et avec le public. Lorsqu'on joue sans partition on est plus attentif aux autres, on est plus réceptif : l'attention n'est pas accaparée par la lecture d'une partition. Ensuite, je constate que l'apprenti musicien est « de nature » très exigeant avec ce qu'il entend ... et que sa motivation est avant tout de JOUER et non de LIRE. Jouer d'oreille permet d'aller droit au but fixé. Dans notre enseignement, il y a parfois un déséquilibre entre ces deux approches qui sont, bien sûr, complémentaires. Donc, le jeu d'ensemble est souvent sous-estimé et la lecture est souvent surestimée ...

Quel est le répertoire de prédilection dans votre cours ?

— Au début de cette expérience et sous l'influence de Marc Maréchal, c'était la musique traditionnelle, dite de tradition orale. Des danses et des mélodies assez simples sur le plan syntaxique, car elles sont propices à ce type d'apprentissage. Mais aujourd'hui, le répertoire s'est fort diversifié : il va de certains morceaux classiques à des pièces jazz ou rock et même Ligeti avec une des *Musica Ricercata*. Le choix des morceaux est toujours dicté par des coups de cœur. Bien entendu, l'aspect pédagogique n'est pas étranger au choix des morceaux. Par exemple un aspect peu abordé dans la formation musicale : les mesures asymétriques. Mais le choix peut aussi venir des étudiants. Pas au début du travail, mais lorsque le groupe est formé et qu'il commence à être homogène, alors c'est le moment d'ouvrir le choix du répertoire à leurs desiderata aussi. C'est aussi pour eux l'occasion de partager avec les autres et avec le professeur, leurs coups de cœur. J'ajouterai encore que le choix des morceaux passe aussi par ma femme et mes enfants. Leur écoute, non déformée professionnellement (!), m'influence beaucoup.

C'est un cours exigeant au niveau de l'investissement, de la présence, de la disponibilité ?

— Oui, c'est exigeant et pas seulement pour les étudiants. Les parents doivent eux aussi être concernés par ce projet. Non seulement pour être attentifs au suivi du travail, mais aussi au niveau de la disponibilité. Il n'est pas rare que le groupe aille jouer en dehors des murs de l'académie (par exemple lors des journées du GRiAM) ou que l'un ou l'autre week-end de travail soit organisé. Dans ce cas, nous faisons appel à eux pour des aspects plus logistiques. Et c'est en réalité, là aussi, une rencontre. C'est important que les parents viennent aux concerts pour applaudir le groupe. C'est une reconnaissance pour les jeunes apprentis musiciens et elle est, à mes yeux, déterminante. Pour les étudiants, l'exigence se résume en deux points : 100% de présence et progrès individuel dans le travail collectif. 100% de présence, car c'est un groupe et que les

membres d'un groupe doivent être solidaires. C'est d'autant plus vrai que dans un travail d'oreille, les étudiants ont des points de repère liés aux partenaires du groupe. Une voix qui manque peut dans ce cas considérablement perturber.

Finalement, l'exigence se situe plus au niveau humain que musical. Cette dimension humaine est essentielle dans la vie du groupe.

Le cours s'adresse à une tranche d'âge particulière ?

— Le premier groupe «BAO1» (aujourd'hui nous en sommes au BAO4) a été ouvert à toutes les tranches d'âge. Mais dès le deuxième nous avons opté pour la tranche d'âge 11-14 ans. C'est, me semble-t-il, plus facile à gérer au niveau des rapports dans le groupe. Cette homogénéité dans la tranche d'âge joue aussi sur la disponibilité. Car ces jeunes apprentis musiciens se voient aussi en dehors du cours. Pour faire de la musique bien entendu, mais aussi la fête ! Il faut savoir qu'un groupe vit plusieurs années ensemble et que cela tisse des liens très forts tant sur le plan musical qu'humain.

Les groupes font de nombreuses prestations en dehors de l'académie. Il y a donc une performance qui est demandée. Quel est pour vous, dans ce type de projet, le plus important : la performance ou l'expérience ?

— Je dirais que les deux sont extrêmement liés. S'il est clair que l'expérience vécue lors du cours, au moment de l'apprentissage, est essentielle la performance est elle aussi source d'expérience et d'apprentissage. Je ne pense pas qu'il faille dissocier les deux. Du reste, les étudiants vivent cela assez sereinement. Ils ont, me semble-t-il, autant de plaisir à travailler, à expérimenter ensemble, que de donner un concert. C'est un tout. ■

ROCK DE CHAMBRE DU CONSERVATOIRE ROYAL DE LIÈGE

Entretien avec Michel Massot

Tubiste et tromboniste, Compositeur et Improvisateur, membre de plusieurs groupes comme *Rêve d'Éléphant Orchestra*, *Trio Grande...*, Professeur de cuivres et d'improvisation à l'Académie de musique d'Etterbeek, Professeur de musique de chambre au Conservatoire royal de Liège.

Le concert donné le 9 mars 2012 au conservatoire de Bruxelles dans le cadre des JIRAM réunissait trois ensembles de jeunes musiciens : l'ensemble BAO de l'académie de musique d'Auderghem, l'ensemble *Rock de Chambre* du conservatoire de Liège et un ensemble jazz du conservatoire de Bruxelles. Deux des trois professeurs qui animent ces ensembles nous ont accordé un entretien.

Rencontre avec Michel Massot, professeur de *Rock de Chambre* au Conservatoire royal de Liège. Il nous parle de cette expérience musicale invitant de jeunes apprentis musiciens à découvrir d'autres musiques que celles qu'ils pratiquent généralement dans leurs cours d'instruments et nous dévoilent également quelques-unes de particularités de leur travail.

Rock de chambre : voilà un intitulé de cours bien particulier. Pourquoi ce nom et comment ce cours est-il né ?

— À l'époque où Henri Pousseur était directeur du conservatoire de Liège, j'y étais chargé de cours dans la classe de musique de chambre de Jean-Pierre Peuvion. Le conservatoire de Liège était déjà à l'époque

un établissement-pilote dans le domaine de la pratique des autres musiques et de l'improvisation avec, entre autres, le cours de Garrett List qui drainait de très nombreux étudiants. Étant très impliqué dans le rock et le jazz, Jean-Pierre Peuvion me proposa alors de lancer un cours d'ouverture à ces musiques. Cours qui fut d'entrée de jeu baptisé *Rock de chambre*. J'ai commencé par faire un travail rythmique avec les étudiants, ensuite l'improvisation s'est glissée progressivement dans le cours et l'envie de jouer un répertoire qui pouvait inclure ces deux dimensions.

Puisque vous parlez de répertoire, quelles sont les musiques qui sont travaillées dans ce cours ?

— Le répertoire est fait en grande partie de compositions personnelles. Mais nous jouons aussi des musiques ethniques, des compositions de collègues issus du jazz et du rock et également des compositions d'étudiants. Bref, un répertoire assez large.

Vous êtes non seulement connu sur la scène musicale comme improvisateur mais également comme pédagogue de cette discipline musicale ? Du reste, vous donnez aujourd'hui ce cours au conservatoire de Liège puisque vous y avez remplacé Garrett List. Quelle place tient l'improvisation dans Rock de chambre ?

— L'improvisation tient une place importante bien entendu, mais pas de la même manière que dans un cours d'improvisation puisque dans *Rock de chambre*, l'improvisation est bâtie sur une rythmique, une harmonie et une énergie proposée par la composition de départ. Tandis que dans un cours d'improvi-

sation il n'y a rien de prévu au départ. À partir du moment où on improvise à partir d'une matière première, il faut commencer par apprendre cette matière première. Tous les étudiants doivent donc, quel que soit leur rôle au sein du groupe, connaître le thème, l'harmonie, la structure, etc. Cette phase de l'apprentissage est importante et elle se fait, comme tout du reste dans ce cours, à l'oreille. Pas question de partition donc, c'est l'apprentissage par l'oralité qui prédomine dans ce cours. Il faut ajouter que plusieurs des étudiants qui fréquentent ce cours sont également étudiants dans ma classe d'improvisation. Il y a donc le principe des vases communicants qui agit.

Ce cours s'inscrit-il de manière obligatoire dans la grille horaire des étudiants ?

— Au départ il faisait partie de la classe de musique de chambre. La classe de musique de chambre était, et est toujours obligatoire. Par contre le passage par *Rock de chambre* n'était pas obligatoire. D'année en année, le succès du cours a fait que d'autres étudiants, ne faisant pas partie de ma classe, ont souhaité participer à cette expérience musicale. Aussi ce cours devint autonome. Autonome, mais pas obligatoire. Aujourd'hui, *Rock de chambre* est une classe à part entière et fait partie, plus globalement, de l'improvisation.

Pourriez-vous nous dire quelques mots sur l'incidence de ce travail sur les étudiants ?

— Il est clair que, pour des musiciens de formation classique (c'est la grande majorité des étudiants au conservatoire), l'ouverture à d'autres musiques a des répercussions. D'abord ça leur donne l'envie d'écouter et aussi de pratiquer d'autres musiques. Et ce en dehors du cadre de ma classe. C'est donc une ouverture musicale, mais aussi culturelle. De plus, pour certains, cette expérience les amène à entrer dans des groupes de jazz, de rock, de musiques du monde, ... Ils deviennent en quelque sorte des musiciens polyvalents et il me semble qu'aujourd'hui c'est important. Je pense même que cette ouverture polystylistique aura des répercussions sur les cours qu'ils dispenseront ensuite en académie de musique. Enseignant encore aussi à l'académie, je constate à quel point le profil

des étudiants qui entrent aujourd'hui est métissé. C'est donc, je pense, important de proposer aux jeunes musiciens futurs professionnels et enseignants de connaître, aussi, les autres musiques.

Combien d'étudiants fréquentent la classe chaque année ? Y-a-t-il des représentations instrumentales plus fortes que d'autres ?

— Le groupe, qui garde certains fidèles, se compose généralement de 20 à 25 étudiants. Quant aux instruments présents, il y a pas mal de flûtistes, des violoncellistes, des clarinettes, des chanteurs, quelques pianistes (mais il n'en faut pas trop), des guitaristes, etc. Je m'étonne parfois de ne pas voir certains instruments, mais voilà, peut-être que cela bougera un jour.

Un peu comme l'ensemble BAO, *Rock de chambre* s'exporte en dehors des murs du conservatoire pour des concerts. Je serais assez tenté de vous poser la même question que celle que j'ai posée à Éric Leleux. Quelle part faites-vous entre l'expérience vécue aux cours et la performance du concert ?

— Je pense que les premières joies du travail sont à l'intérieur du cours. C'est l'apprentissage des morceaux, les arrangements (l'orchestration), l'improvisation, ... C'est donc l'expérience qui compte ici. Mais les concerts, les performances comme vous dites, sont-elles aussi importantes. C'est en quelque sorte la cerise sur le gâteau. Comme nous faisons pas loin de dix concerts par an, la performance est alors le moment d'une forme d'évaluation du travail. Comment les choses évoluent d'un concert à l'autre sur le plan de la musique, mais aussi sur le plan de l'attitude scénique, de la qualité des improvisations, comment était l'énergie du groupe, etc. Toutes ces choses qui ne peuvent vraiment s'évaluer que dans les conditions d'un concert. Il ne faut pas oublier non plus que nous sommes dans un conservatoire et que ces jeunes musiciens sont, pour beaucoup, destinés à faire de la scène. Je voudrais encore ajouter une petite chose. Cela concerne la synergie dans le groupe. Au cours, comme en concert, les anciens ont un rôle important à jouer. Ils ont pour mission d'encadrer

les nouveaux. C'est important et réjouissant pour moi de voir comment certains anciens, plus avancés dans la pratique de ces musiques, peuvent assumer une forme de parrainage. Et ce parrainage est non seulement musical, mais aussi humain. ■

03

Éclairages



Introduction

—
Pierre Kolp

Président de l'Association francophone
des académies de Belgique,
Directeur de l'Institut de Rythmique
Jaques-Dalcroze de Belgique.

Les trois perspectives suivantes s'inscrivent dans un ensemble de réflexions touchant le professeur de musique et son environnement immédiat. Un premier angle de vue s'attache au statut entre le métier d'artiste et la profession enseignante (Françoise Regnard). Le deuxième angle identifie les mouvances et les influences des musiques autres que « classiques », élargissant d'autant le champ du domaine d'étude musicale. Le troisième angle clarifie l'environnement dans lequel se mène l'apprentissage musical de base actuellement au travers du cours de formation musicale (Pierre Kolp).

L'article de Françoise Regnard fait suite à la conférence qu'elle a donnée lors des ateliers du GRIAM le 24 novembre 2011. Il traite de la problématique de l'identité du professeur de musique. Françoise Regnard étaye sa recherche sur la base d'une enquête de terrain menée en France auprès de 200 jeunes musiciens enseignants formés à l'enseignement musical spécialisé sur une période de 10 ans.

Christophe Pirenne expose les facettes de naissance et de réception des courants de musique issus du pop et du rock durant les cinquante dernières années. Son propos, dans la lignée des Journées internationales de réflexions sur les apprentissages musicaux (mars 2012) traitant des *autres* musiques dans la pédagogie musicale, élargit le panorama de ces courants à des dimensions historiques, musicologiques et sociologiques. Il permet de situer les enjeux, autant de l'industrie musicale que d'une nouvelle « classe » émergente : les adolescents. Il dégage aussi les impacts et le renouvellement des modes, styles et genres induits par ces musiciens et leur répertoire sur les jeunes et leur génération. Enfin, Christophe Pirenne nous éclaire des changements de dynamiques qu'induisent la reconnaissance et l'institutionnalisation des répertoires, des artistes et des festivals en ce début de XXI^e siècle.

Le dernier article introduit le dossier central de la prochaine édition d'*Orphée*

consacré à la formation musicale et en préparation depuis 2010. Celui-ci éclaire le panorama général dans lequel l'enquête au sein des cours de formation musicale s'est menée. Il s'appuie notamment sur l'examen du décor, de l'environnement éducatif et des enjeux sociaux et sociétaux dans lesquels la formation musicale actuelle est dispensée. ■

ENTRE ORPHÉE ET SOCRATE

Françoise Regnard

Directrice du CeFEdeM Île de France

Orphée, personnage mythique, fils de la muse Calliope : le divin, l'enchantement par les sons. Socrate, philosophe de référence pour tous les pédagogues : l'humain, l'étude des principes et des causes, l'argumentation, la production et la transmission de sens. Deux personnages emblématiques du « faire » et du « dire », de l'art et de l'art de mettre des mots sur une pratique artistique. Mais sans doute le mot le plus important dans ce titre est le « entre » car, être à la fois musicien et enseignant c'est une identité qui va et vient *entre* Orphée et Socrate, *entre* le faire et le dire, une identité qui est à construire car on est toujours musicien avant d'être enseignant de musique. C'est forcément une identité mouvante - comme le sont d'ailleurs les identités en général - avec, dans ce cas, des balancements, des trajets incessants au fil d'une carrière, d'un côté et de l'autre.

La référence à Socrate amène également à rejoindre le « Connais-toi toi-même », thème récurrent de notre propos puisqu'il concerne autant le musicien que l'enseignant.

L'étude présentée ici est issue de notre expérience professionnelle d'enseignante, de formatrice et de responsable de formation au sein de plusieurs institutions d'enseignement supérieur de la musique, principalement en Belgique et en France. Nous partons de deux constats.

Historiquement, l'enseignement a souvent constitué une *activité secondaire*¹ dans la vie

des artistes, secondaire mais considérée comme « naturelle », découlant implicitement de l'activité artistique. Notre très regretté collègue José Orval citait dans un numéro d'*Orphée Apprenti* en 1987, un texte ministériel attribué à Kestelyn : *La charge enseignante doit assurer à l'artiste une situation sine cura lui permettant d'accomplir sa fonction sociale.*

Cependant, les trente dernières années ont vu se développer une reconnaissance et une valorisation du métier d'enseignant de la musique sans précédent, donnant naissance à de nombreuses réflexions et recherches. On parle depuis peu d'une identité des enseignants de musique (Desmond, 1998), voire d'une double identité de musicien et d'enseignant ou encore d'une double expertise. Par exemple, en France, à partir des années soixante, ont été créés successivement les diplômes d'enseignement, les formations à l'enseignement artistique spécialisé, puis un statut d'enseignant dans les écoles de musique, intégré à la fonction publique territoriale, donnant accès à une carrière dans l'enseignement spécialisé. Pour notre part, nous nous sommes particulièrement intéressés au moment que constitue la formation à l'enseignement dans la vie du musicien ; nous avons en effet été amenée à observer plusieurs types de formation à l'enseignement musical, plusieurs versions d'un *temps* consacré à la formation.

En amont

Comme le souligne Perrenoud (1993), mettre en place une formation à l'enseignement signifie tenter de répondre à la ques-

tion : « quel enseignant souhaitons-nous ? ». À ce sujet, trois remarques s'imposent.

Le concept de « formation »

Le concept même de formation véhicule des représentations différentes suivant les personnes, les lieux et les contextes.

Nos observations nous permettent de décliner différentes conceptions du métier d'enseignant de la musique, conceptions qui colorent singulièrement les programmes de formation :

⇒ *L'enseignant instruit* : suivant cette conception, les contenus et les programmes se déclinent en regard des connaissances relatives à la spécialisation musicale enseignée. Les programmes sont donc surtout disciplinaires, en portant essentiellement sur le répertoire concerné, sur les techniques, les méthodes d'apprentissage instrumental, etc.

⇒ *L'enseignant praticien* : le registre principal de cette conception peut être traduit comme suit : « c'est en faisant qu'on apprend à faire » ; la clef de voûte des programmes sera, en conséquence, la pratique pédagogique

⇒ *L'enseignant ouvert* : l'ouverture du domaine musical aux domaines des sciences de l'éducation a créé un registre de formation qui est celui de l'altérité (Bélaïr, 2000 ; Cifali, 2001)

⇒ *L'enseignant musicien polyvalent* : plus récemment, s'est développé l'idée que la réflexivité attendue du futur musicien enseignant pourra plus aisément se développer par l'appropriation de nouvelles compétences musicales, lesquelles permettraient d'acquérir un regard réflexif sur sa pratique "première"

⇒ *L'enseignant médiateur* : dans cette conception, ce sont les missions culturelles au-delà des murs des écoles qui doivent primer dans les finalités de la formation du futur enseignant ; il s'agira ainsi de le sensibiliser aux différents publics pour le rendre capable de répondre à la mission de l'accessibilité à la culture pour tous

Quelle que soit la pertinence de ces *conceptions alternatives*² - pour reprendre l'expres-

sion de Bourdoncle (1993) - nous soulignons que le concept de formation à l'enseignement musical peut être éclairé de façons très diverses ce qui engendre une réelle disparité dans les démarches et les contenus. Cette disparité crée au moins une difficulté bien concrète, qui est celle de définir une culture commune de la formation.

La durée de la formation : « un » temps

En France, certains cursus sont établis sur une durée de un ou deux semestres ; il s'agit davantage d'une préparation à des épreuves que d'une formation, ils privilégient la vérification et l'approfondissement de la pratique musicale, des répertoires et des méthodes, soient les conceptions de l'enseignant instruit et praticien. D'autres programmes proposent entre 1000 et 1500 heures sur quatre semestres non compressibles, soit un temps qui obligera le jeune musicien à s'engager dans un processus qui doit prendre autant d'importance que ses activités artistiques. C'est le cas, chronologiquement, des Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) - qui préparent au métier d'enseignant à l'école élémentaire et préélémentaire et qui délivrent un diplôme universitaire - ; des formations diplômantes créées dans les deux Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse de Paris et de Lyon³ et, enfin, des Cefedem - Centre de formation des enseignants de la musique - qui préparent au métier de professeur des écoles de musique⁴.

En France toujours, des versions intermédiaires existent, comme les formations modulaires prenant en compte les acquis et les pratiques des étudiants. Cette formule a vu le jour au CNSMD de Paris en 1999, elle a été reprise récemment par les pôles d'enseignement supérieur et elle semble retenir l'intérêt général, notamment suite à la généralisation de la formation continue et à la mise en place, dans les domaines de la culture, de la Validation des Acquis de l'Expérience - VAE.

Le moment de la formation : « quand » former au métier d'enseignant ?

La plupart de nos étudiants enseignent déjà (ce qui n'est pas vrai pour d'autres métiers

d'enseignement) car enseigner la musique fait partie *intégrante* du métier de musicien⁵. Ainsi que nous l'avons souligné dans l'introduction, l'enseignement apparaît comme une fonction « naturelle », il intervient souvent dans la vie du jeune musicien comme un glissement de rôle qui débute le plus souvent par le remplacement occasionnel du professeur : le « grand élève » enseigne incidemment et... de plus en plus. Les pratiques langagières des professeurs de ces grands élèves ne trompent d'ailleurs pas sur ce fait désigné couramment par la métaphore du « pied à l'étrier », ce qui évoque une pratique qui se transmet sans qu'on en désigne les éléments. Dès lors, quand faut-il former au métier d'enseignant ... des personnes qui enseignent déjà ? Il est indéniable que les formations pédagogiques qui viennent d'être évoquées (CFMI ; CNSMD ; Cefedem), mises en place entre 1983 et aujourd'hui, visent à ce que, idéalement, la formation à l'enseignement s'inscrive *après* la formation musicale initiale et *avant* l'exercice de la fonction ; comme un moment identifié offert au musicien confirmé qui serait alors disponible pour intégrer de nouvelles perspectives au métier d'artiste.

En conclusion de ces trois remarques, les formations à l'enseignement musical s'inscrivent dans un vaste ensemble non consensuel⁶, voire paradoxal, auquel sont confrontés les jeunes musiciens et encore plus à l'heure de la mobilité visée par le schéma européen.

Questions de recherche et hypothèses

En tant que responsable d'un Cefedem, structure qui offre pour peu de temps encore⁷ un cursus de 1000 heures sur une durée de deux années, nous rencontrons des personnes certes motivées pour se former mais néanmoins confrontées à des choix de vie difficiles.

En outre, concernant ces choix, les partenaires professionnels énoncent des opi-

nions comme des évidences : *Si tu rentres dans une formation à l'enseignement, tu dois faire le deuil de ta vie artistique*; les personnes qui se forment à l'enseignement sont les musiciens ratés qui ne sont pas rentrés à Paris⁸; *il est normal de moins travailler son instrument pendant deux ans, etc.*

Annnonce d'un renoncement momentané ou non à la vie artistique mais d'un renoncement inéluctable ; prévision d'une perte tout aussi inéluctable d'efficacité instrumentale ; non-reconnaissance d'un parcours sans prestige...

La confrontation des mondes (Boltanski & Thévenot, 1991), représentés par l'art et l'enseignement, des mondes aux temporalités bien différentes, cette confrontation entraîne-t-elle systématiquement des oppositions entre Orphée et Socrate, voire des renoncements dans la vie du jeune musicien ?

Cette première question en entraîne une deuxième : est-ce que le temps de la formation à l'enseignement favorise la construction identitaire professionnelle de musicien-enseignant ? Autrement dit, quel rôle peut jouer le temps de formation dans l'enracinement d'une motivation intrinsèque pour un métier qui est à construire à chaque fois de façon singulière⁹ ?

Nous formulons deux hypothèses : la première est que la construction identitaire s'effectue par différents types d'articulation entre vie artistique et vie enseignante, articulations qui, toutes, visent la conciliation des deux métiers et non un renoncement à l'un des deux ; la seconde est que le temps de formation favorise la motivation pour un métier dont nombre de facettes étaient, jusqu'à l'entrée en formation, largement insoupçonnées.

Méthodologie

Pour essayer de répondre à ces deux questions¹⁰, nous nous sommes penchée sur le parcours de personnes diplômées entre

1995 et 2004 dans un Cefedem, se destinant à l'enseignement instrumental. Pour ces personnes, le choix de la formation repose sur diverses motivations, lesquelles peuvent être fragilisées par les discours de la profession musicale, comme nous l'avons vu¹¹.

Rappelons d'abord qu'il existe, en France, deux diplômes d'enseignement donnant accès à l'enseignement musical spécialisé. Le diplôme d'Etat – DE – est le diplôme qui exige au départ le moins de compétences musicales ; le certificat d'aptitude – CA – est depuis toujours réputé comme très difficile, réservé aux musiciens de haut niveau. L'existence de deux diplômes d'enseignement pour les écoles de musique est une caractéristique française, unique d'après nos recherches.

Globalement et sans généralisation, les caractéristiques de la population des Cefedem sont les suivantes :

- ⇒ Ce sont des personnes qui, généralement, n'ont pas eu accès à un autre enseignement musical supérieur, qui véhiculent parfois des passés lourds en échecs, notamment des tentatives successives pour intégrer les deux conservatoires nationaux supérieurs, comme nous le verrons dans les témoignages
- ⇒ Les cursus musicaux initiaux, soit les cursus de conservatoire à rayonnement régional, sont extrêmement variables
- ⇒ Les perspectives de carrière sont peu gratifiantes¹²

Pour réaliser cette enquête, trois phases ont été nécessaires :

1. Un questionnaire a été envoyé à 226 personnes
2. Les réponses à ce questionnaire pouvaient être nominatives, ce qui a permis d'avoir un entretien avec 24 personnes
3. Des travaux écrits¹³ réalisés en cours de formation ont été analysés pour y déceler des indices de l'investissement dans la construction identitaire d'enseignant

C'est l'étude qualitative de l'ensemble de ces données qui a permis de reconstituer les parcours et d'approcher la façon dont s'élabore l'articulation de la vie artistique avec la formation à l'enseignement.

Résultats

Les résultats issus du questionnaire

Trois questions visaient à cerner le regard posé sur le temps de formation et sur les études proposées : *au cours de vos études musicales, qu'ont représenté les études au Cefedem ? ; « qu'y avez-vous appris ? ; et si c'était à refaire, quels seraient vos souhaits ?*

L'analyse des réponses montre que la formation apparaît surtout comme un temps où on passe d'élève de quelqu'un à *autre chose* ; un temps de transition, un temps dévolu à soi et un temps où on *apprend*. La métaphore de la « parenthèse » est souvent utilisée pour définir le temps de formation : un temps pour retrouver l'histoire musicale de soi et pour reprendre un parcours d'identification¹⁴ musicale.

La mention de l'acquisition d'un savoir sur le musicien que l'on est pendant le temps de la formation pédagogique constitue ce qu'on appelle un résultat *contre-intuitif*¹⁵. Pour une majorité de personnes, le temps d'étude est décrit comme *lourd et difficile à gérer* ; la question de comment agencer pratiquement deux perspectives professionnelles - vie de musicien et vie d'enseignant - est clairement posée.

Quant à ce qu'on apprend en formation, les savoirs sont souvent reliés aux personnes qui les dispensent, aux professeurs qui ont marqué. Mais ils apparaissent aussi en termes de développement de réflexion, de réflexivité et d'appropriation personnelle.

Et, si c'était à refaire, les propos confirment de nombreuses observations antérieures, le cursus est majoritairement vécu comme trop *théorique* et pas assez *pratique*¹⁶.

Les résultats issus des entretiens

Les entretiens portaient essentiellement sur la mise à jour de liens entre ce que la formation apporte ou pas, et la pratique d'enseignant.

L'élément récurrent est que la formation permet de *confirmer le projet de devenir*

enseignant, d'apprendre à poser un regard sur ses actions en tant qu'enseignant, d'oser son style d'enseignant et de comprendre sa fonction au sein de la collectivité, c'est-à-dire *gagner en crédibilité*. Les stages pratiques, le tutorat, apparaissent comme *une chance pour avancer dans le métier de professeur et acquérir une certaine autonomie*.

Nous montrons que des changements de conceptions de l'enseignement musical s'opèrent. Ces changements peuvent s'organiser selon quatre aspects :

1. La découverte de la pluridisciplinarité musicale, traduite par *l'ouverture* aux autres esthétiques ou autres champs disciplinaires
2. Le regard sur soi ou le *sentiment que l'on passe d'élève à professeur* ou, dit autrement, *se défaire de la parole du professeur*
3. Le regard sur les élèves, exprimé par *la pédagogie n'est pas à sens unique*, qui représente la prise de conscience d'un trajet à effectuer vers l'élève : *Avant, je me mettais dans la position du professeur qui transmet quelque chose. L'élève se débrouillait... Avant, c'est l'élève qui est responsable, maintenant, je me pose des questions, je me remets en cause moi et mon enseignement. Avant, je rabâchais, j'insistais et... rien ne changeait.*
4. Le regard sur les lieux d'enseignement comme, par exemple, percevoir que *la classe est dans une structure*, les équipes pédagogiques, le travail collectif

Et, concernant le travail instrumental, contrairement à ce que la rumeur laissait entendre – « on n'a pas le temps de travailler notre instrument » – la formation peut contribuer à installer un nouveau regard sur le temps de travail instrumental, sur le « comment » travailler, à ouvrir des perspectives nouvelles. Un chemin socratique qui bouscule les habitudes de pensée, les croyances, les certitudes.

Avant, je travaillais six heures d'instrument par jour et je me disais en parlant du Cefedem, ils ne peuvent qu'avoir tort ! Petit à petit, je me suis dit que cela pouvait marcher autrement, que travailler son instrument ne se résume pas à toucher l'instrument.

Ce questionnement a produit, pour certains, une réflexion sur la relation « parler-jouer », au sens du « montrer-dire » (Schön, 1996), ce qui nous ramène au « entre » Orphée et Socrate. Nous reviendrons dans les conclusions et mises en perspectives sur la place de la parole au sein des cours d'instrument¹⁷.

Liens entre les données issues des questionnaires et des entretiens

Les liens effectués entre les données des questionnaires et des entretiens mettent en lumière la recherche de cohérence et d'organisation, qui se traduit différemment suivant les personnes et en relation étroite avec *le niveau personnel d'acquisition musicale*. On constate que la majorité des personnes accompagne la formation pédagogique d'objectifs musicaux personnels, d'activités artistiques : *il faut continuer à faire des concerts*. Plus rarement, on trouve un désir de se consacrer pleinement aux perspectives de l'enseignement et de mettre sciemment de côté, pour un temps, des activités musicales trop prenantes : *je ne voulais pas faire les choses à moitié, je voulais m'investir complètement dans la formation au Cefedem...* Des difficultés surgissent alors après la formation pour *trouver un équilibre entre l'enseignement et la vie artistique*. Pour ceux qui choisissent de *tout mener de front*, le lieu de formation à l'enseignement peut être désigné comme le lieu où *on oublie que nous sommes des musiciens ; quand j'enseigne, je ne me sens plus musicienne*.

Données issues des comptes-rendus écrits

Nous avons montré dans une étude antérieure (Lammé, Regnard, 2002) que l'expérience de la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique, en tant que dispositif professionnalisant, constitue l'une des synthèses de l'ensemble de la formation et semble réunir des conditions favorables à la naissance ou au renforcement des motivations intrinsèques pour ce métier.

Les comptes-rendus comportent des bilans de l'action menée, divers types d'évaluation dont une auto-évaluation. Ces bilans réflexifs portent sur ce qu'on imaginait « avant » et sur la réalité à laquelle on a été

confronté. Par conséquent, de nouvelles questions se posent « après » la réalisation du projet.

En voici les points principaux :

- ⇒ La prise en compte des processus d'apprentissage qui prennent nettement le pas sur le résultat, soit le germe d'un autre regard sur les pratiques d'évaluation
- ⇒ Une prise de recul sur les musiques enseignées dans les écoles de musique, sur les musiques non-enseignées et, par conséquent, sur sa propre pratique
- ⇒ Les personnes témoignent toutes de la fonction de réassurance contenue dans l'expérience du projet en formation, notamment être rassuré sur sa compétence à faire et à communiquer
- ⇒ Enfin, un terme revient de façon lancinante : « oser ». Les citations parleront d'elle-même : *... oser faire de la musique ensemble dès les débuts de la formation musicale ; oser donner une chance aux élèves ; oser affirmer ses propres convictions musicales ; oser l'esprit de classe... car en réalité, on ne sait jamais les répercussions que peut avoir une activité non obligatoire dans la vie d'un élève...* ; « oser mener autrement les apprentissages ... les rencontres insolites peuvent donner lieu à une création artistique de *grande envergure pédagogique*.

En conclusion, le projet, son cheminement et sa réalisation, constituent « une première fois » pour reprendre l'expression de Simard (2006), au sens d'un nouveau savoir d'expérience, d'un tout premier moment sur lequel il sera possible de s'appuyer au sein d'une vie professionnelle chargée.



Parcours... d'Orphée à Socrate et...

Que les chemins soient balisés ou, au contraire, chaotiques, les musiciens qui ont participé à cette étude arrivent à l'enseignement. À chaque fois, il s'agit de construire une compatibilité entre deux activités exigeantes aux temporalités souvent contra-

dictoires. Cette recherche de compatibilité, cette volonté d'articulation, ne permet pas d'adhérer à l'idée, pourtant fortement véhiculée, d'un enseignant devant faire le deuil de sa vie artistique, ou condamné à vivre des écarts identitaires irréductibles. Dans l'ensemble des parcours analysés, nous avons observé trois types d'articulation.

La fin de l'errance

En France, jusqu'en 2008, le réseau de formation musicale supérieure est insuffisant pour accueillir une demande croissante. Un phénomène est propre au système français : des « éternels » étudiants qui empilent des diplômes de fin d'études de divers conservatoires pour continuer à apprendre. Situation particulièrement criante qui est de rester à la porte d'un enseignement supérieur, à l'origine de la création récente des pôles d'enseignement supérieur dans la perspective d'une décentralisation de l'enseignement supérieur musical. Ainsi, au moment où nous terminions cette enquête, soit en 2006, pour beaucoup de personnes, entrer en formation pédagogique représentait la fin d'un parcours solitaire, la fin de l'errance dans les conservatoires en ayant néanmoins le bénéfice d'entrer dans une structure.

Travailler de façon rémunérée s'impose, une formation de type initial alourdit le parcours¹⁸ et ne facilite pas l'articulation de la vie artistique avec la formation à l'enseignement. Il faut changer de projet professionnel, donner une autre tournure à sa vie. Chez des personnes au parcours musical approfondi, on peut éventuellement parler d'un travail de deuil par rapport aux objectifs de reconnaissance et de visibilité sociale¹⁹ du musicien. La formation à l'enseignement donne un autre aspect professionnel au métier envisagé initialement, amène cohérence et stabilité par une nouvelle forme de reconnaissance sociale : devenir « visible » autrement, sans que ce nouveau projet s'inscrive aisément dans le parcours.

Deux témoignages illustrent ces parcours :

- *Je ne pouvais pas rester comme cela, il fallait bien que je rentre quelque part ; je n'attendais rien, je verrais bien*

- *Bon, je visais le CNSM. Je l'ai passé 6 fois : 4 fois à Paris, 2 fois à Lyon. L'avant-dernière fois, j'ai été reçue mais classée 3^e, donc je ne suis pas rentrée. La dernière fois, j'ai très mal joué. Et là, je me suis dit, ça suffit. Je ne vais pas encore passer l'été dans un état dépressif comme les années précédentes après tous ces concours. (...) Je vais préparer le Cefedem, je vais prévoir cela et après, on verra si ça marche. (...) C'est peut-être désagréable à entendre pour vous, mais non, je ne rêvais pas d'entrer au Cefedem*

Des trajectoires « lisses » (en apparence)

Dans ce type de parcours, la formation à l'enseignement est nommée *suite logique* et doit être obligatoirement accompagnée d'objectifs musicaux personnels : Il faut continuer à faire des concerts. Une volonté de compatibilité entre deux projets professionnels de musicien et d'enseignant semble inscrite dès le départ. C'est ici que nous avons observé le plus d'expressions de difficultés liées à l'organisation personnelle et au temps de travail instrumental, mais sans renoncement, que ce soit à la vie artistique ou au projet de devenir enseignant.

Deux témoignages :

- *Le Cefedem m'a appuyé dans la direction que j'avais prise. Cela m'a renforcé dans mon désir d'enseigner*
- *Le temps de travail en dehors du Cefedem, c'est une organisation personnelle : il ne faut pas faire plein d'autres choses en même temps que le Cefedem...*

Les dissonances culturelles²⁰

Pourquoi « dissonance culturelle » ? Essentiellement parce que ces parcours contredisent à la fois la rationalisation des filières et les statuts de la fonction publique et aussi parce qu'ils contredisent l'idée reçue comme quoi les enseignants ne seraient pas les meilleurs de leur discipline (Perrenoud, 2004).

L'histoire de l'enseignement musical est traversée par le paradigme selon lequel « pour être un bon enseignant, il suffit d'être un bon musicien ». Or, des musiciens de haut niveau, issus des enseignements

supérieurs, ne se sentent pas prêts à enseigner en l'état et s'adressent aux Cefedem pour obtenir un diplôme d'Etat alors que leur niveau musical - et leurs diplômes - leur permettrait de viser d'emblée la fonction de professeur et l'obtention du certificat d'aptitude par examen. Leur degré d'expertise musicale, au lieu de les conforter dans leur registre de compétences acquises et reconnues, amène le doute sur leur compétence en tant qu'enseignant. Leur recherche de formation pédagogique est explicite et sans ambiguïté. Leur désir de formation prime sur le niveau du diplôme.

Un témoignage : *Avant, je me mettais dans la position du professeur qui transmet quelque chose. L'élève se débrouillait. (...) Ici, on s'interroge, pourquoi le message ne passe pas. Avant, c'est l'élève qui est responsable. Maintenant, je me pose des questions... Avant, j'insistais, je répétais et... rien ne changeait !*

de Socrate à Orphée : trois conclusions

Au début, le musicien...

Si nous affirmons que la formation à l'enseignement conduit le musicien à une double expertise mais que cette double expertise conduit non pas à deux identités mais à une seule, nous devons nous interroger, d'une part, de façon générale sur le degré d'expertise musicale à l'entrée en formation et, d'autre part, sur ce qu'on appelle un niveau d'expertise musicale.

Ainsi que les travaux de Sloboda notamment nous le confirment, l'expertise musicale comprend, outre la technique et l'expression, le degré de conscience et de connaissance de soi en tant que musicien, élément sur lequel se fonde l'essor d'une construction identitaire de musicien-enseignant. C'est en partie du niveau d'expertise que dépend l'articulation harmonieuse de ce qui peut constituer au départ deux projets professionnels distincts, pour n'en constituer, finalement, qu'un seul. Nous sommes bien, pour chaque individu concerné, quelque part *entre* Orphée et Socrate.

Jouer et parler ; parler et jouer...

Schön (1996) montre que dans le cadre des traditions de formation par la pratique, les deux options principales de l'enseignant sont « montrer » et « dire » ; la réflexion sur la pratique passe par la capacité à décrire cette pratique afin de mieux l'interroger.

Les conclusions de cette étude amènent une remarque sur la didactique de l'enseignement musical. Car être capable de décrire sa pratique est une capacité qui se heurte à un monde portant un culte aux performances techniques, qui assimile le verbal au « théorique » et le musical à la « pratique »²¹.

Notre propos est de rappeler que renvoyer dos à dos le verbal assimilé au théorique et le musical à la pratique ne produit que des irréductibilités : en tant que musicien et enseignant, il faut pouvoir choisir et pouvoir jongler avec les choix, passer de l'un à l'autre et vice-versa. Idéalement, les formations à l'enseignement devraient prendre en compte la situation de chacun, sa relation à sa propre pratique, sa relation au discours et aussi la relation qu'il établit entre sa pratique et ce qu'il peut en dire. La relation personnelle que nous entretenons avec le discours est en effet une thématique émergente dans les résultats de cette étude.



La didactique de
la musique constitue la
clef de voûte de
la « ré-conciliation »
des mondes de l'art
et de l'enseignement,
de « l'entre »
Orphée et Socrate



Comment faire ? Connais-toi toi-même

Tandis que Sloboda fonde l'expertise musicale sur le degré de conscience et de connaissance de soi en tant que musicien, les écrits ne manquent pas pour rappeler que tout enseignant doit développer des compétences relatives à la réflexivité (Schön, 1994 ; Tochon, 1993 ; Paquay, Sirota, 2001) à l'autoévaluation, et à la métacognition. Les cheminements vers soi-même proposés au futur musicien-enseignant devraient s'entrelacer pour assurer « ...la pérennité du "Connais-toi toi-même" ... aphorisme dont on devrait dire qu'il n'était pas seulement une invitation cognitive à prendre modestement la mesure de soi-même, mais déjà une invitation métacognitive à prendre en charge son propre fonctionnement cognitif. » (Pinard, 1987)

Ainsi, le temps de formation pédagogique ne peut être pensé uniquement en termes d'acquisition de nouveaux savoirs, mais doit aussi être pensé en termes de mise en relation de champs de compétences, soit des situations d'apprentissage qui mettent en jeu les différentes facettes du métier d'enseignant et pas seulement des situations de reproduction de savoir-faire.

Trois conditions nous semblent nécessaires pour atteindre cet objectif :

⇒ La première est de tourner le dos au modèle qui juxtapose la formation pédagogique et la formation disciplinaire (Ferry, 1983), modèle insuffisant voire pernicieux car il peut instiller de nouvelles croyances, comme celle selon laquelle l'enthousiasme musical s'allie à l'enthousiasme pédagogique pour armer le jeune enseignant face à la complexité des situations d'apprentissage.

⇒ La deuxième consiste à sortir de la dichotomie véhiculée dans le monde musical entre les mondes pratiques et les mondes discursifs en reconnaissant au préalable les éventuels décalages de la conscience, accepter que « nous ne sommes pas spontanément « conscients » de (et en mesure de parler de) ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons » (Lahire, 1998).

⇒ La troisième consiste à renforcer les situations d'apprentissage mettant en jeu les différentes facettes du métier d'enseignant. Par exemple, la mise en œuvre d'un projet pédagogique, par sa complexité intrinsèque²², réunit des conditions favorables à la naissance ou au renforcement des motivations pour le métier d'enseignant en favorisant le développement de la réflexivité ; l'étudiant est invité à reconsidérer et à chercher, deux compétences incontournables pour développer une didactique de la musique.

Et c'est bien la didactique de la musique qui implique la mise en convergence des préoccupations du musicien et de l'enseignant. La didactique de la musique constitue la clef de voûte de la « ré-conciliation » des mondes de l'art et de l'enseignement, de « l'entre » Orphée et Socrate. Un dernier témoignage : *Enseigner la musique, c'est faire de la musique.* ■

NOTES

- 1 De Clercq (1970) montre que nombre de musiciens ont des « activités secondaires », dont l'enseignement, par nécessité pécuniaire.
- 2 On pourrait d'ailleurs considérer que l'ensemble constituerait le socle d'une formation « idéale »
- 3 Les formations diplômantes des deux CNSMD délivrent sur formation le Certificat d'Aptitude (grade de Professeur).
- 4 Les formations diplômantes des Cefedem délivrent sur formation le diplôme d'État (grade d'Assistant spécialisé).
- 5 Même si de grands musiciens n'ont pas enseigné ou que des grands pédagogues ne se sont pas distingués par une carrière musicale.
- 6 Non consensuel, car toute formation pédagogique touche aux représentations de soi ; elle comporte implicitement un danger de fragilisation de la construction identitaire de l'artiste.
- 7 Le nouvel arrêté d'habilitation du 05 mai 2011 change fortement la configuration adoptée en 1990.
- 8 « Paris » est une formule raccourcie pour désigner le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.
- 9 Question qui a été posée dans le cadre de la formation des enseignants en général (Riopel, 2006).

- 10 Le cadre théorique et la méthodologie sont développés dans un article de la *Revue Recherche et Formation* N° 68 paru en 2011 sous le titre *Musicien et enseignant. Une identité unique en formation.*
- 11 Un professeur d'instrument qui voit son élève s'engager dans la formation à l'enseignement pose toujours la même question : combien de temps cela te prendra-t-il ? On peut admettre qu'Orphée sera différemment sollicité pour tout autre chose que sa musique si Socrate lui demande de marcher avec lui environ six heures par semaine ou vingt heures par semaine ...
- 12 Le salaire de départ est, en 2010, de 1373,89€ brut pour un temps complet de 20h/semaine.
- 13 Les travaux écrits sont des comptes rendus d'un projet musical et pédagogique dont la réalisation est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'État.
- 14 Tap (1991) définit l'identisation comme la continuité de l'histoire de soi par un enracinement à la fois dans une histoire culturelle et une histoire personnelle.
- 15 Contre-intuitif, car les lieux de formation à l'enseignement musical sont souvent imaginés comme des lieux où l'art disparaît derrière la pédagogie, pour reprendre l'expression d'Hennion qui, dès 1988, a ouvert le champ de la sociologie de la musique.
- 16 Discours relayé par de nombreux acteurs et qui a suscité des réflexions comme celles de Hennion, Schepens ...
- 17 Nous (CRAMER, LAMMÉ & REGNARD, 2001) avons montré que la compétence à communiquer (communication au 4^e Congrès international en éducation et formation AECSE) pose différentes problèmes suivant la discipline enseignée. Montrer un exemple après une explication verbale à la trompette (embouchure, lèvres sèches, etc.) ou au piano, n'est pas du même ressort.
- 18 Ce public dépendrait davantage d'une formation continue, mais cette offre est variable dans les centres de formation car elle dépend de financements des régions ou autres collectivités, davantage aléatoires, car ils doivent répondre à des critères précis.
- 19 Le concept de « visibilité sociale » a été développé notamment par Moscovici (1979) et par la suite par de nombreux auteurs (Camilleri, 2002).
- 20 Expression empruntée à LAHIRE dans *La culture des individus* (2004).
- 21 À propos d'un stage sur la pédagogie par projet et sur l'élaboration pratique de projets musicaux, un étudiant dit : « très intéressant mais encore deux longs jours de théorie. »
- 22 Ce que LAMMÉ & REGNARD ont montré dans des travaux présentés à l'ADMEE-Europe et repris par la suite dans un article pour la revue *Recherche en éducation musicale* N°20.

BIBLIOGRAPHIE

- ⇒ BELAIR, L.-M., *Savoir construire la relation éducative, Former à la profession enseignante*. Collectif sous la direction de Mariette Théberge, 23-52. Montréal : Les éditions logiques, 2000
- ⇒ BOLTANSKI L. & THEVENOT, L., *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard, 1991.
- ⇒ BOURDONCLE, R., *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, *Revue française de pédagogie n°105*, 1993, p. 83-113.
- ⇒ CAMILLERI C., *Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie*, Stratégies identitaires. Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. 85-110. Paris : PUF-4^e éd., 2002
- ⇒ CIFALI, M., *Démarche clinique, formation et écriture, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. 119-135. Bruxelles : De Boeck, 2001.
- ⇒ DE CLERCQ, J., Bruxelles : ULB, Éditions de l'Institut de Sociologie, 1970.
- ⇒ DESMOND, M., *The music teacher's dilemma-Musician or Teacher ?*, *International Journal of Music Education n°32*, 1998, p.3-23.
- ⇒ FERRY, G., *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris : Dunod, 1983.
- ⇒ LAHIRE, B., *Logiques pratiques. Le «faire» et le «dire sur le faire»*, *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 15-28.
- ⇒ LAHIRE, B., *La culture des individus*. Paris : Editions La Découverte, 2004.
- ⇒ LAMME, A., REGNARD, F., *Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet musical et pédagogique, champ d'initiation*, *Recherche en éducation musicale N°20*. 39-56. Québec : Université Laval, 2002.
- ⇒ PAQUAY, L., SIROTA, R. (dir.), *Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif*, in *Recherche et formation*, n° 36, 2001, p.5-15.
- ⇒ PERRENOUD, P., *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XIX-1, Montréal, 1993, p.59-76.
- ⇒ PERRENOUD P., *Suffit-il d'être expert pour former des experts ?*. *Enseigner la musique n°6&7*, 2004, p. 87-106.
- ⇒ PINARD, A., *Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence*. *Interface vol. 8*, 1987, p.18-21.
- ⇒ REGNARD, F., *Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible?*, 2^{ème} journée interuniversitaire des didactiques d'histoire de l'art, ULB, 2005.
- ⇒ REGNARD, F., *Musicien et enseignant. Une identité unique en formation*. *Recherche et Formation N°68*, 2011, p.153-166.
- ⇒ RIOPEL, M.-C., *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec : PUL, 206
- ⇒ SCHÖN, D.A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques, 1994.
- ⇒ SCHÖN, D.A., *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in BARBIER, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 1996, p. 201-222.
- ⇒ SIMARD, Y., *Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments*. *Revue des sciences de l'éducation XXXI ::3*, 2005, p543-562.
- ⇒ TAP, P., *Socialisation et construction de l'identité personnelle* in MALEWSKA-PEYRE, H., & TAP, P. (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : PUF, 1991.
- ⇒ TOCHON, F.V., *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie, 1993.

ENSEIGNER LA MUSICOLOGIE DU ROCK ?

Christophe Pirenne

Professeur à l'Université de Liège et à l'Université de Louvain-la-Neuve

À la suite du premier colloque de l'Association Internationale d'Études des Musiques Populaires (IASPM), Philip Tagg avait relevé que la singularité d'un nouveau champ d'étude pouvait se mesurer au degré d'incrédulité qu'il rencontre¹. Tout qui a un jour avoué se consacrer à l'étude « sérieuse » des musiques populaires n'a pas manqué d'être confronté à cette attitude de suspicion amusée qui laisse entendre qu'il y a quelque chose d'un peu étrange à aborder de façon sérieuse des choses légères. Il n'est pas rare non plus d'être confronté aux réactions outrées de ceux qu'indigne le fait que leurs impôts servent à la rémunération – forcément pharaonique – de scientifiques travaillant sur des matières aussi misérables.

A posteriori, l'organisation de ce colloque paraît pourtant bien moins choquante que la date à laquelle il eut lieu. Il avait donc fallu vingt-cinq ans pour que l'un des phénomènes culturels les plus notables d'Occident soit abordé d'une manière scientifique. Si dans les sciences exactes, des intellectuels avaient laissé passer un tel laps de temps entre l'apparition d'un phénomène et son étude, ils auraient été tenus pour des criminels. La réactivité n'a certes jamais été le point fort des sciences humaines, mais dans le domaine de la musicologie, c'est presque de négligence dont il faudrait parler. Alors que le Pop Art par exemple a rapidement intégré le champ du savoir agréé, cela n'a pas été le cas pour la Pop Music. En d'autres termes, alors qu'Andy Warhol est

mentionné dans tous les manuels d'histoire de l'art, le Velvet Underground, qui fournit la musique pour ses spectacles multimédia de l'Exploding Plastic Inevitable ne figure alors dans aucune histoire de la musique.

Parmi les multiples raisons qui expliquent ce décalage, on pourrait avancer le fait que les premiers spécialistes du rock étaient peu soutenus par les milieux académiques. Le premier cursus universitaire voué à l'étude des musiques populaires est fondé 1983 à l'Université Von Humboldt de Berlin, soit dans une université située de l'autre côté du rideau de fer ! Que les pouvoirs publics d'un régime totalitaire aient choisi de s'emparer du rock souligne évidemment sa potentialité idéologique. Etudier les postures avachies de jeunes chevelus contribuait sans doute à mettre en exergue les failles du système capitaliste et, par là même, à se pencher sur l'un des signes les plus tangibles de son naufrage imminent. Quelques lettres adressées au *Forschungszentrum Populäre Musik* par des groupes de rock occidentaux « de gauche » témoignent ainsi de cette volonté de tisser des liens avec ceux qui pouvaient accélérer ce processus en diffusant la doxa communiste.

Aujourd'hui, les universités occidentales se sont bien rattrapées. Leurs motivations ne semblent toutefois pas beaucoup plus nobles que celles qui présidèrent à l'ouverture du *Forschungszentrum Populäre Musik*. Dans le marché concurrentiel qu'est devenue la formation universitaire, quelques génies du management de l'enseignement supérieur ont rapidement découvert les potentialités attractives des arts populaires dans le recrutement des étudiants. L'un ou l'autre cours de paralittérature, quelques séminaires sur les cultures de

masse, voire des intitulés faisant explicitement référence à la BD, au polar ou au rock montrent qu'il est devenu tout à fait acceptable d'introduire dans le bastion du savoir, ce qui hier encore sentait le soufre. La tendance en deviendrait inquiétante. De la sociologie à l'histoire en passant par la littérature et la musique, le recrutement semble désormais favoriser ces 'contemporanéistes populaires' de sorte qu'ils ne figurent plus à côté, mais parfois à la place d'autres branches du savoir.

Enseigner l'histoire de la musique rock implique de tenir compte de cette évolution tout en tentant de réévaluer quelque peu la place de la musique dans le rock. Longtemps en effet, celle-ci a été le parent pauvre des approches scientifiques des musiques populaires. Etudier le rock pour ses implications sociologiques, économiques, technologiques... paraissait raisonnablement censé, mais prêter une attention égale aux processus compositionnels dans l'*Elegy for J.F.K.* (1964) écrite par Igor Stravinsky en mémoire du président assassiné et dans *Honolulu Lulu* (1964) de Jan and Dean, vous aurait fait passer pour un fou. Certes, ni Elvis Presley, ni Kanye West, ni Nirvana – pas plus que Bach ou Stravinsky d'ailleurs – n'ont vécu isolés sur une île. Tous ont été largement tributaires du milieu dans lequel ils ont vécu mais cela n'empêche pas d'associer ces considérations contextuelles à l'étude des textes musicaux.

Cette appropriation du rock par de nombreuses disciplines a eu l'avantage de mettre en lumière le fait que l'histoire du rock – mais cela vaut aussi pour toutes les formes d'art – évolue selon différentes dynamiques qui s'interpénètrent. La première d'entre elles est évidemment musicale. En travaillant sur les rythmes, les contours mélodiques, les harmonies, les jeux de dynamiques et les timbres de manière créative, des dizaines d'artistes ont réussi à proposer des textes neufs, inédits et originaux. Ce sont ces traits qui, à l'écoute, nous permettent de différencier Metallica de Lady Gaga ou Chuck Berry de Nirvana et ce sont eux qui entrent en partie en compte dans notre appréciation

ou notre rejet de certains styles. Décrire le fonctionnement des œuvres est donc essentiel. Pour reprendre les exemples ci-dessus, si Metallica a contribué à la création d'un langage original (le thrash metal) c'est en partie parce que ses musiciens ont généralisé les changements de tempi, favorisé les fréquences les plus graves, joué à la double croche sur des tempi étourdissants, usé d'échelles harmoniques particulières... si Lady Gaga fait autant parler d'elle, c'est aussi parce qu'elle glorifie des tempi de danse, échantillonne des répertoires familiers, ou conçoit ses couplets et ses refrains de manière contrastée à des fins dramatiques... Replacées dans un parcours chronologique qui va du rock and roll au mash-up, ces pratiques ont le mérite de nous éclairer sur les filiations, les oppositions et les transferts. Elles ont le mérite de nous rappeler qu'une bonne partie des artistes les plus créatifs sont souvent ceux qui ont eu cette belle capacité à conjuguer des sonorités à la fois novatrices et familières.

La seconde dynamique est une dynamique de modes, très étroitement liée aux changements de génération. *Dès les origines du rock, la nouveauté a été associée à la jeunesse. Des adolescents entre treize et dix-sept ans sont devenus les vecteurs de nouveaux goûts. Mais leur basculement dans la vie adulte fait que les générations se succèdent rapidement*². Les nouvelles modes ou les nouveaux genres ont une durée de vie de quatre, cinq ou six ans, puis ils sont balayés par une nouvelle génération d'adolescents.


L'industrie musicale a largement favorisé ce processus générationnel, car sa viabilité vient en partie de cette succession rapide de styles. On constate cependant que cette dynamique s'est aujourd'hui largement ralentie. Le début du 21^e siècle en particulier semble marqué par une véritable décélération de l'histoire du rock³. 2010 n'est pas très différent de 2009 ou même de 2004, alors qu'entre 1967 et 1968, entre 1976 et 1977, entre 1991 et 1992 on a parfois eu l'impression d'effectuer de véritables sauts quantiques tant le public avait été confronté à des musiques radicalement différentes de ce qui précédait. Cette décélération s'ex-

plique par des raisons qui vont de l'allongement de la scolarité aux modifications des supports et des modes de diffusion en passant par l'extrême fragmentation stylistique et l'apparition de cette longue traîne définie par Chris Anderson⁴. L'une des caractéristiques les plus notables du rock, en effet, est que les nouvelles générations, les nouvelles modes ne font pas disparaître les anciennes. Elles se superposent les unes aux autres. La rentrée musicale 2009 en a été un bel exemple : les hit-parades ont été submergés non par les nouveautés contemporaines mais par Michael Jackson dont la discographie fut revivifiée par son décès et par les Beatles, dont le catalogue venait d'être entièrement remasterisé.


À côté de cette dynamique de génération, l'évolution du rock doit beaucoup aussi à une dynamique technologique⁵. Les nouveautés, qu'il s'agisse de l'apparition de la bande magnétique, de l'enregistrement analogique ou des techniques numériques, permettent à chaque fois de renouveler la manière de produire et d'écouter la musique. On peut ainsi affirmer que si, dans la seconde moitié des années 1950, Elvis Presley reçoit le surnom de *King*, c'est parce qu'au-delà de son génie propre, il a été à la fois le prétexte et le bénéficiaire des enjeux technologiques de son temps. Lorsqu'à la fin des années 1940, les industriels se mettent d'accord pour commercialiser des 33 tours et des 45 tours en vinyle en lieu et place des 78 tours en laque, les rockers sont parmi les premiers à en bénéficier ; lorsque la bande magnétique se substitue, à peu près au même moment, à la gravure directe, le règne du couper-coller débute et dans les studios de Sun où Elvis enregistre, l'ingénieur du son Sam Philipps est l'un de ceux qui contribuent à transformer le disque de support d'événement réel à un support d'événement idéal ; lorsqu'apparaît la télévision, les réseaux de radio abandonnent leur monopole sur cette technologie dont les jours paraissent comptés, mais ce faisant, ils ouvrent la porte à des centaines de radios indépendantes qui, faute de moyens, passent des disques plutôt que d'avoir leurs propres artistes en résidence ; lorsque ces radios indépendantes se mettent en place, elles réclament de nouveaux répertoires

et pavent la voie à des firmes indépendantes (dont celle sur laquelle Elvis enregistre ses premiers disques) : entre la fin des années 1940 et la fin des années 1950, les parts de marché des majors passent de 80% à 34%...

*La troisième dynamique qui interagit avec les deux précédentes, se situe du côté des transformations sociales*⁶. Celles-ci n'ont pas nécessairement de connexion directe avec la musique, mais l'expression de ces transformations s'y retrouve très rapidement. Sans aller nécessairement jusqu'à suivre Jacques Attali, lequel prétend que la musique donne à entendre un monde qui va advenir⁷, on peut affirmer que le rock transpose avec une rapidité extrême les évolutions sociales, les relations entre les communautés, la montée de la précarité, les métamorphoses du travail... Elvis étant une source idéale d'exemples canoniques, on peut à nouveau se référer à lui pour comprendre les mutations sociales à l'œuvre dans la seconde moitié des années 1950. Dans un contexte de redéfinition de la consommation capitaliste, de représentation des loisirs et de relations entre les sexes, durant cette époque où les tensions entre riches et pauvres, entre Noirs et Blancs, entre adoles-



Les productions populaires en général et le rock en particulier ont donc été peu à peu légitimés – et pas seulement dans le domaine universitaire – ce qui leur a permis d'entrer dans des circuits de subvention et d'être patrimonialisés



cents et adultes commencent à s'exacerber, Elvis s'impose comme un passeur. Ce qui transforme Elvis en King, c'est sa capacité à incarner un nouveau type social. Par sa position étonnante, il redéfinit simultanément les valeurs de classe (c'est un prolétaire), d'ethnie (il provient d'un milieu blanc pauvre), d'âge (il obtient ses premiers succès alors qu'il est encore un grand adolescent alors que Bill Haley qui enregistre en même temps que lui le célèbre *Rock Around the Clock* possède les défauts rédhibitoires d'être un vieillard de 33 ans, moche et marié), de sexe (mâle séduisant) et de nationalité (Américain des États du Sud). Grâce à Sam Phillips, son premier disque qui associe des musiques destinées à la fois au public noir et au public blanc brise le tabou de la race. Son succès fulgurant, qui lui permet de passer en 18 mois du statut de *Poor white trash* à celui de porte-drapeau de la culture sudiste, fait éclater les frontières de classe et de nationalité, tandis que sa jeunesse devient le révélateur d'un nouvel âge : l'adolescence.

Une quatrième dynamique relève du rapport qu'établissent les artistes à l'histoire du rock. Il y a toujours eu une sorte de dialectique entre ceux qui souhaitent faire table rase du passé, présenter leur émergence comme une sorte d'année zéro et ceux qui s'inspirent du passé pour créer leur propre musique ou, au contraire, pour puiser certaines choses avec parcimonie. Une telle lecture permet par exemple de mieux comprendre les orientations du rock au tournant des années 1990 et explique une bonne partie de l'évolution du rap.

Ces dynamiques sont à l'origine de dizaines de genres de rock et ces genres constituent une part intégrante du discours sur le rock. Ils ont permis de créer des clans, de lancer des anathèmes, voire de provoquer des autodafés. Ils ont donc pesé sur le développement même des musiques et contribué à accentuer certaines de ces dynamiques. À certains moments, il n'était effectivement pas indiqué d'être un fan de rock progressif ou de disco. Comme l'a bien décrit Nick Hornby dans *High Fidelity* (1995), le simple énoncé d'un nom de groupe ou du titre d'une chanson pouvait vous faire passer

pour le dernier des ringards ou pour un être digne de fréquentation. Son héros avait fait son choix. Posséder un disque de Tina Turner au début des années 1990 était le signe d'une indélébile corruption du goût. Aujourd'hui, les paradigmes du monde du rock ont changé. Des œuvres de toutes sortes sont désormais sujettes à l'appropriation esthétique. Et ce n'est pas seulement parce que John Kerry, John Major et d'autres politiciens devenus célèbres ont, dans une carrière antérieure, tenté de se lancer dans le rock - après tout, un mauvais artiste est sans doute moins dangereux qu'un mauvais politicien - mais plutôt parce que la démarcation sociale ne se fait plus nécessairement sur des types d'œuvres, mais sur une sorte d'éclectisme cultivé. Nous sommes passés de la figure du « snob » n'écouter que de la musique savante à celle de l'omnivore, développant des appétences culturelles se situant en dehors des genres savants⁸.

Ces constatations permettent en quelque sorte de boucler la boucle. Les productions populaires en général et le rock en particulier ont donc été peu à peu légitimés - et pas seulement dans le domaine universitaire - ce qui leur a permis d'entrer dans des circuits de subvention et d'être patrimonialisés. L'organisation des festivals en est devenue l'une des manifestations les plus patentes. À une époque qui paraît appartenir à la préhistoire (soit le début des années 1980), le politique rassurait les citoyens en faisant savoir que des places étaient libérées dans la prison de Tongres (Limbourg Belge) en prévision du festival de Bilzen. Trente ans plus tard, il n'est pas un village qui dans le cadre de son redéploiement économique ou dans une perspective touristique ne tente d'organiser le sien. ■

NOTES

- 1 TAGG, Philip, *Analysing Popular Music : theory, method and practice*, Popular Music, 2, 1982, pp.37-65.
- 2 FRITH, Simon, *Du rock à la techno*. Mouvements, 42, 2005, novembre-décembre, pp.72-73.
- 3 REYNOLDS, Simon, *Retromania : Pop Culture's*

Addiction to Its Own Past. London: Faber & Faber, 2010, pp. 407-408.

- 4 ANDERSON, Chris, *La longue traîne*. Wired, octobre, 2004, Version française consultée (11/11/12) sur <http://www.internetactu.net/2005/04/12/la-longue-traine/>
- 5 FRITH, Simon, *Ibid.*, p. 71.
- 6 FRITH, Simon, *Ibid.*, p. 72.
- 7 ATTALI, Jacques., *Bruits*. Paris : PUF, 1977.
- 8 PETERSON, A., & KERN, M., *Changing Highbrow Taste : From Snob to Omnivore*. American Sociological Review, 61/5, 1996, pp.900-907.

QUELS RÉGLAGES POUR PHOTOGRAPHER LE COURS DE FORMATION MUSICALE ?

Pierre Kolp

Président de l'Association francophone des académies de musique de Belgique

En 2010, *Orphée Apprenti* publie une série d'articles qui engagent des réflexions et offrent des éclairages sur les deux pôles des apprentissages musicaux : l'éducation et la formation. Force est de constater que chacun de ces pôles nécessite une investigation beaucoup plus approfondie sur les pratiques, sur leur diversité et sur leur rénovation.

Dans cette optique, le GRIAM s'est fixé l'objectif d'étudier profondément le cours de Formation musicale (FM) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Avec la collaboration du Conseil de la Musique, du département ECARES de l'ULB (Centre européen de recherches avancées en économie et en statistiques), il a préparé en 2010 et 2011 une enquête minutieuse. Cette enquête s'est menée sur le terrain, en 2012, auprès des élèves suivant le cours de base obligatoire de formation musicale, grâce à des étudiants de l'IMEP, et avec l'accord des pouvoirs organisateurs et des directeurs d'académie. Les résultats sont en cours de traitement et d'analyse par l'équipe universitaire du département ECARES. Ils feront l'objet d'une présentation spécifique et d'une publication dans le prochain *Orphée* qui exposeront en détail les protocoles scientifiques, les procédures d'enquête et de dépouillement, la teneur et la portée des résultats. Rendez-vous donc dans notre prochain numéro pour cette toute première

enquête sur un cours qui fêtera bientôt son 15^e anniversaire.

Cependant, si l'arrêt sur image est réalisé en 2012, c'est-à-dire dans un instant assez court, il nous semble utile de définir les limites de son panorama. Ou, pour reprendre un terme du cinéma, de préciser ce qui relève de son « hors-champs », c'est-à-dire tout ce qui n'apparaît pas mais qui existe dans l'idée que se fait le spectateur de la scène et sa narration. Ainsi, exposons-nous ici ce qui relève, d'une part, du scénario (le contenu) et, d'autre part, de l'histoire (son déroulement temporel) du cours de FM.

Tel un Phénix

En FWB, le cours de FM naît le 1^{er} septembre 1998, du jour au lendemain, des cendres du cours centenaire de solfège qui disparaît le 31 août 1998. Quoique, vingt années plus tôt, la France montre l'exemple et donne l'impulsion du changement de paradigme. Après des enquêtes, des recherches et des analyses pendant cinq ans¹, les cours de FM remplacent les cours de solfège en 1977. Éric Sprogis² expose les objectifs d'une telle réforme : d'un côté, concevoir une formation qui aborde la connaissance et les savoirs musicaux, le plus largement possible, et en dépassant la seule discipline instrumentale ; d'autre part, intégrer cette formation dans une pédagogie globale, cohérente et transdisciplinaire qui prenne sa source dans la musique elle-même. Pourtant, dans la mémoire de chacun, le solfège tradition-

nel reste omniprésent. Et pour cause: les parents ou grands-parents d'élèves n'ont connu que lui, les professeurs de musique (et directeurs) âgés de trente ans ou plus (soit près de 95% du corps professoral) ont été formés par ce solfège (et uniquement par lui), et les actuels professeurs de FM restent, très majoritairement, plutôt détenteurs d'un premier prix de solfège (assorti des titres pédagogiques) que d'autres titres repris par l'article 106, 1^o du décret du 2 juin 1998 (tel un master à finalité didactique, ou spécialisé, en formation musicale³).

Pourtant, dans les faits, le terme « solfège » reste fortement utilisé tant par les professionnels que par les usagers, aussi bien pour définir que pour expliciter, en quelques mots, le contenu de ce cours de FM. Voulu ou non, se pose le problème d'héritage entre les deux cours. La diversité des solutions pour passer du premier cours au second, lorsqu'il y en a, démontre que le problème de la succession n'a jamais été réglé de manière explicite, encore moins consensuelle. Ainsi donc, à la rentrée scolaire 1998-1999, naît le cours de base de FM par décret voté le 2 juin 1998.

Un héritage bien confus

L'énigme du cadre

Le cours de FM est organisé par arrêté le 6 juillet 1998⁴. Ce texte définit le cadre d'organisation en termes de filières d'apprentissage, de nombre d'heures et d'années de formation, de conditions d'admission, d'objectifs d'éducation et de formation artistiques et de socles de compétences. Quoique devant obligatoirement être approuvés par le Ministre, les programmes du cours ne sont pas spécifiquement repris dans un texte de loi, ni ne doivent être identiques entre établissements. Il y a, en somme, autant de programmes que de pouvoirs organisateurs, c'est-à-dire plus de soixante programmes différents pour 4 millions d'habitants.

Si nous nous penchons sur les principes généraux de l'organisation temporelle du

cours, il faut d'emblée noter que le décret reproduit, pour le cours de FM, l'ancien cadre du cours de solfège traditionnel, tant pour les fréquences horaires que pour la durée d'obtention des certificats ou diplômes. Au niveau de son organisation fonctionnelle, le cours de FM remplit les mêmes obligations que l'ancien cours de solfège: il reste principalement obligatoire pour tout instrumentiste ou chanteur (y compris jazz ou de musique ancienne) et, surtout, les souhaits que d'aucuns ont pour le cours de FM restent implicitement les mêmes que ceux qui concernaient le solfège. Par le fait que ces attentes soient maintenant devenues implicites et en posant ces deux constats de similitude organisationnelle et fonctionnelle, nous sommes bien obligés de déduire que le nouveau cours est né dans des situations de malentendus, pour ne pas dire, d'amalgames et de confusions. Cette ambiguïté se renforce d'autant plus que les exigences pédagogiques qu'impose le décret cité ont été très insuffisamment préparées: le référentiel de compétences⁵ fut rédigé avec grand retard et fut rendu disponible en 2005, soit 7 ans après le décret, alors que la grande majorité des programmes de FM étaient déjà acceptés par le Ministre et appliqués sur le terrain. De plus, à cette confusion s'ajoute *le véritable fondement* de la réforme visée par le décret en 1998. Il s'agit de contrôler et bloquer le financement de l'enseignement artistique par la pratique de l'« enveloppe fermée ». Ce qui signifie que tout l'effort de construire un nouveau cours de FM, éventuellement par une étude approfondie de l'héritage du cours de solfège, va se dissiper pour se concentrer sur un autre phénomène: celui de stabiliser, et comme le montrent les chiffres annuels, de consolider puis d'augmenter la population scolaire des établissements afin de garder la dotation due. Face à l'essor du nombre d'élèves dans les classes et face aux besoins pédagogiques imposés, l'effort initial ne s'est pas porté sur la construction d'un cours qui puisse répondre aux nouvelles exigences sociétales (Unesco: déclarations de Lisbonne, 2006 et de Séoul, 2010), mais s'est efforcé d'adapter un cours de « ex-solfège lifté », qu'on baptisa bien obligamment formation musicale.

Le lifting: un manque de discernement

Une autre facette du hors-champ que nous examinons est la définition de formation musicale. L'expression désigne tout autant un « ensemble de musique » qu'un « apprentissage à la pratique de la musique ». S'il semble évident que le cours s'attache plutôt à la seconde définition, quoique rien ne défende de s'atteler à la première (à notre connaissance cela reste exceptionnel), à s'attarder presque exclusivement sur certains éléments du second sens – à savoir sur l'objectif de formation de l'écoute, par la constitution de répertoire et par les maîtrises vocale, rythmique, de lecture et de notation de la musique – ne pourrions-nous pas considérer qu'il s'agit exactement des mêmes objectifs que ceux du solfège? Pour cause, le solfège est justement une méthode faite d'exercices de lecture musicale classés de manière progressive et devant être lus ou chantés en articulant le nom des notes. À l'apprentissage de la lecture s'est adjointe l'apprentissage de la théorie musicale dite classique.

Encore que le second sens s'oriente résolument sur la pratique, c'est-à-dire, dans son acception large, sur une pratique de l'émission sonore afin d'élaborer un matériau sonore et d'en produire de la musique.

Donc, d'un point de vue sémantique, et même pour ce qui touche à ses fondements conceptuels, le cours de FM n'engage pas une différenciation *suffisante* tant que nous restons dans l'étude des codes de la musique classique occidentale. À cet égard, Claude Dauphin étudie la nature épistémologique du champ de l'éducation musicale. Ses études mettent en évidence les complications de désignation au sein du domaine⁶, ces désignations subissant « de sérieuses distorsions lorsqu'on [les] replace dans le contexte de la circulation numérique... on ne peut qu'être frappé par l'errance polysémique de ces termes⁷ ». Ce qui montre que le discernement des distinctions sémantiques est un phénomène global, internationalisé par la communication numérique et que, de toute évidence, nous sommes emportés par cette vague sans nécessairement en avoir pris conscience vu le manque de préparation lors de la transition entre les cours.

Musique, quelles musiques?

Sans aucun doute, si le fondement de la réforme était d'ordre budgétaire, la mouvance des réformes pédagogiques essentielles qu'impose le décret est à la fois portée par ce qui se passe en France et orientée par d'autres lois sur l'éducation⁸ dont l'aspect le plus visible, pour les équipes pédagogiques, est le travail par socles de compétences. Et à ce sujet, il ne fait aucun doute que la tradition solfégique doit être révisée car elle ne répond à aucune des exigences du nouveau paradigme de formation. Toute légitime que soit cette nouvelle approche, et ici il prend sens de la désigner par un nouvel intitulé - la Formation musicale - aucun enseignant-musicien n'y a été préparé. On doit oser pointer un désastre compte tenu de l'ampleur du renouveau du système pédagogique en FWB. L'autre infortune est que les enseignants reproduisent les cadres de formation auxquels ils ont eux-mêmes été soumis durant leurs études et que, d'un côté, ces protocoles ne sont pas nécessairement en phase avec les nouveaux objectifs prioritaires de l'enseignement et, d'un autre côté, durant une dizaine d'années, aucune étude critique ni aucune méthodologie critique de ces protocoles n'ont aidé les enseignants à les refonder ou à les reformuler.

Bien plus que cela, entre 1998 et 2012, l'évolution de l'accès à l'information et, plus précisément, aux codes musicaux, a balayé, en moins de dix ans, toute tradition du support « papier » de l'édition musicale. La musique elle-même devient accessible, tant par des fichiers audio, que par des fichiers d'écriture midi. D'un côté, la formation musicale assistée par ordinateur (FMAO) permet d'aborder et de sélectionner bien plus de répertoires et de musiques, d'époques et de régions différentes qu'un érudit du siècle passé ne pouvait rêver. Elle permet d'en comprendre les codes et de fournir les outils d'aide en ligne, d'en inventer les codes – inconsciemment ou consciemment – et d'en traiter l'information via des logiciels, des tables de mixage ou des synthétiseurs.

Des études musicales ciblées autour de la FM et autour de la maîtrise des outils contemporains de production et de traite-

ment sonore sont une première urgence. Un autre impératif, dont le présent numéro d'*Orphée* montre les différentes facettes, est la formation aux musiques non écrites, improvisées ou de tradition. On pourrait y ajouter l'accès aux manuscrits de musique ancienne ou de musique contemporaine, voire électronique ou acousmatique. D'ailleurs, cette demande se développe de plus en plus. Elle est extrêmement diversifiée et il conviendrait qu'un cours de base de FM vise à apporter les compétences nécessaires à leurs élèves. Cela devient bien éloigné d'un cours de solfège. En réalité, ces champs d'études sont en dehors du solfège traditionnel et, pour répondre à une telle diversité, les académies doivent se grouper afin d'offrir des pôles complets de formation. Il serait déraisonnable, tant économiquement qu'au niveau des profils de compétences d'exiger que chaque école réponde à l'ensemble de formation aussi spécialisée.

À l'inverse, le cours de FM doit aussi veiller à continuer ses missions générales et de proximité. Principalement pour la filière préparatoire (enfants de 5 à 7 ans) dont la population, sur ces dix dernières années, a augmenté de 50%⁹, et dont la croissance risque d'être soutenue vu l'essor démographique actuel dans certaines régions du pays. Cela implique que les professeurs de FM sont, dans les faits, amenés à encadrer et à former de (très) jeunes enfants aux bases essentielles des disciplines artistiques et musicales que sont le corps, la voix, l'écoute, le rythme et l'espace, pour n'en citer que quelques-unes.

Pénurie

Nos dernières investigations portent sur l'évolution et les projections d'emploi dans la fonction de professeur de FM. En 2005, l'AEMS¹⁰ et les associations de Directeurs, vu les problèmes de recrutement qu'ils rencontrent lors de remplacements ou d'intérim, tirent la sonnette d'alarme en alertant les Conservatoires et le Ministère d'une pénurie de professeurs de FM qui ne

pouvait que devenir de plus en plus sévère à l'horizon 2015.

Selon les chiffres fournis par l'Administration de l'enseignement artistique¹¹, au 31 janvier 2011, fréquentent le cours de FM, 41.874 élèves sur les 58.900 élèves du domaine musique, soit 98% des élèves en préparatoire et 66% des élèves dans les autres filières. La dotation du cours est d'environ 190.000 périodes annuelles¹², sur un total de 1.055.120 périodes pour le domaine musique. Cela représente 18% de l'emploi du domaine ou, soit 195 équivalents temps-plein (entre 250 et 350 professeurs de formation musicale en fonction¹³). Selon les données du Service public fédéral Economie (statistiques¹⁴), au 1^{er} janvier 2010, 14% des enseignants ont entre 55 et 60 ans, 18% entre 50 et 55 ans. Un cinquième de l'effectif changera d'ici 2018, et un autre cinquième de 2018 à 2025, soit à chaque fois 40 équivalents temps-plein (entre 50 et 70 professeurs).

Compte tenu de ces données, d'une réserve de recrutement nécessaire pour assurer les remplacements et de l'importance stratégique du cours de FM dans les filières préparatoire et de formation¹⁵, ce ne sont pas moins d'une vingtaine de professeurs à former annuellement durant les quinze prochaines années. Un grand défi à réussir. D'une part, pour honorer les offres d'emploi et, d'autre part, parce qu'à l'horizon



2030, contrairement à aujourd'hui, la majorité des professeurs de musique n'auront plus été formés par le solfège mais par la FM elle-même.

Conclusion

L'éclairage apporté ici introduit l'enquête sur le cours de FM qui s'est déroulée au sein des académies durant l'année 2012. Il ne vise pas à mesurer les pratiques de terrain. Ceux-ci feront l'objet d'un dossier dans la prochaine publication d'*Orphée*. Non, en examinant le contexte général dans lequel s'est déroulée l'enquête, nous avons voulu mettre en évidence les difficultés, les défis et les atouts qui ont émaillé la jeune vie de ce cours de FM en pleine adolescence actuellement.

Parmi les écueils, les deux plus inquiétants sont certainement le manque de préparation et de concertation à concevoir un nouveau cours et, dans cette lignée, le problème de l'héritage avec l'ancien cours de solfège. Ces deux éléments ont créé, dès le départ, une confusion qui, hélas, ne commença à se dissiper que bien tard, faisant perdre de nombreuses années. Cette ambiguïté ne régla acunement la problématique de la conception nouvelle qu'exigeait le cours de FM, au contraire les attentes des usagers du cours devinrent implicites.

Les défis sont liés à la situation contextuelle de l'enseignement. La pénurie reconnue par les pouvoirs publics de professeur de FM est la plus préoccupante et la plus urgente sur le terrain : il y a donc une obligation, si nous voulons assurer la pérennité du cours, que tous les partenaires s'engagent à former de nouveaux professeurs. Et ce de manière soutenue et prioritaire durant les quinze prochaines années. La flexibilité des missions que les académies doivent remplir en termes de formation de base en musique et en termes de formation spécialisée à certains pans de la discipline musicale obligeront les professeurs de FM à répondre à des demandes pédagogiques à la fois de plus en plus générales (chez les jeunes enfants)


**Par l'avantage indéniable
d'une position centrale
(et obligatoire) dans
l'établissement, le cours
de FM est amené
à devenir une véritable
« plaque tournante »
de transmission du savoir**


et de plus en plus pointues (TIC, accès à l'information, critique de l'information, FMAO ...) Mais il s'agit, là aussi, des atouts du cours et d'une véritable chance de distinguer le cours de FM du solfège.

De plus en plus, la variété des musiques – de styles, d'origines et d'époques différentes – acoustiques, acousmatiques ou assistées, écrites, improvisées, électroniques ou traditionnelles vont « envahir » l'étude de la musique au sein des académies. Par l'avantage indéniable d'une position centrale (et obligatoire) dans l'établissement, le cours de FM est amené à devenir une véritable « plaque tournante » de transmission du savoir. Cela nécessitera d'autres réflexions sur la transdisciplinarité ou le travail en équipe avec d'autres collègues et d'autres établissements. Mais cela reste un véritable défi pour garantir aux professeurs de Formation musicale le rôle essentiel qui doit leur revenir, non plus uniquement en vue de préparer l'accès à l'instrument et d'aider l'instrumentiste à se « débrouiller » avec une partition, mais surtout pour générer un cours qui réponde aux exigences sociétales (une culture pour tous) et humaines (une culture pour chacun) actuelles. ■

NOTES

- 1 MARTENOT, M., *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris : Magnart, 1996. Et aussi, pour l'éclairage historique, GANVERT, G., *L'enseignement de la musique en France : situations, problèmes, réflexions*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- 2 SPROGIS, É., *La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique*. Paris : Institut de Pédagogie musicale, 1987.
- 3 *Orphée Apprenti 2011*, Conseil de la Musique, Bruxelles, pp.120-131.
- 4 http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22239_003.pdf consulté le 1/11/2012, mis à jour le 1/9/2010, publié au *Moniteur belge* le 29 août 1998.
- 5 http://www.ecoles.cfwb.be/acadintercsjtn/ESAGR_r%C3%A9f_dom_musique.pdf consulté le 1/11/2012.
- 6 DAUPHIN, C., *Mouvance et évolution du champ de l'éducation musicale au Québec. Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 8 (2), 2006, pp.21-34.
- 7 DAUPHIN, C., *Sens et unité de l'éducation musicale: la désignation du domaine*. in REGNARD, F., & MOTTEI LOPEZ, L., (éds.). *Former à l'enseignement musical*. Paris, L'Harmattan, 2011, p. 181.
- 8 Le décret-Missions du 24 juillet 1997 définit les priorités de l'enseignement et innove par des approches pédagogiques résolument à la pointe de la recherche: approche par compétences, pilotage du système éducatif (2002), conseil de participation, discrimination positive (1998), remédiation, etc.
- 9 La filière préparatoire représente environ 18% de la population scolaire du domaine musique au 31/1/2011.
- 10 Association de l'enseignement musical subventionné de la FWB.
- 11 Nous remercions chaleureusement Mme Meerschaut et M. Detrez, travaillant à l'Administration de l'enseignement artistique de la FWB, respectivement au service des personnels et au service des dotations, pour leur aide à nous fournir les chiffres les plus récents, et non publiés, à savoir ceux de l'année scolaire 2010-2011.
- 12 C'est donc bien plus que les 155.000 périodes annuelles consacrées au domaine tout entier des Arts de la parole et du théâtre ou au domaine tout entier des Arts plastiques visuels et de l'espace. Le cours de FM représente 350% de l'ensemble du domaine Danse. C'est dire son importance dans l'enseignement artistique.
- 13 Il est difficile pour l'Administration de donner ce type d'informations avec précision, tant les situations sur le terrain changent en fonction des circonstances, des congés divers et des remplacements. Il s'agit d'une estimation.
- 14 <http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/population/> Publication téléchargeable sous <http://www.fegepro.be/PDF/aperçu%20statistiques%20belgique%202012.pdf>, et pour la FWB http://www.directionrecherche.cfwb.be/fileadmin/sites/sr/upload/sr_super_editor/sr_editor/documents/statistiques/Chiffres_cles_2012_vdef.pdf consultés le 1/11/2012.
- 15 En Belgique francophone, la filière préparatoire en musique s'adresse aux enfants de 5 ans à 7 ans. La filière de formation s'adresse à tout débutant âgé de 7 ans ou plus.

04

Bibliographie

- Abromont, C.** (2001). *Guide de la théorie de la musique*, Paris : Fayard/Lemoine, pp. 202-205.
- Adorno, T. W.** (1938, R/2001). *Le caractère fétiche dans la musique et la régression de l'écoute*. (Trad.: Christophe David). Paris : Allia.
- Adorno, T. W. & Eisler, H.** (1972). *Musique de cinéma : essai*. Paris : L'Arche.
- Anderson, C.** (2004). La longue traîne. *Wired*. Octobre. Version française consultée le 1/12/2012 sur <http://www.internetactu.net/2005/04/12/la-longue-traîne/>
- Adreani, E.** (1979). *Anti-traité d'harmonie*. Paris : Union générale d'éditions (10/18).
- Attali, J.** (1977). *Bruits*. Paris : PUF.
- Arom, S.** (1997). Le "syndrome" du pentatonisme africain. *Musicae scientiæ* 1/2, pp.139-163
- Arom, S.** (2004). L'Aksak. *Cahiers d'Ethnomusicologie* 17, pp. 11-48.
- Bartoli, J.-P.** (2005). Orientalisme dans la musique européenne. In J.J. Nattiez (Éd.) *Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle*. Arles : Actes Sud / Cité de la musique, vol. V, pp. 182-203.
- Belair, L.-M.** (2000). Savoir construire la relation éducative. *Former à la profession enseignante*. Collectif sous la direction de Mariette Théberge, pp. 23-52. Montréal : Les éditions logiques.
- Boltanski, L. & Thevenot, L.** (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boulez, P. & Cage, J.** (1991) *Correspondance (...)*. In J.J. Nattiez (éd). Paris : Christian Bourgois.
- Bourdoncle, R.** (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un Mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83-113.
- Brailoiu, C.** (1973). Le Rythme Aksak. *Problèmes d'Ethnomusicologie*, pp 301-340. Genève : Minkoff.
- Camilleri, C.** (2002). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Ed.). *Stratégies identitaires*, pp. 85-110. Paris : PUF-4^e éd.
- Caplin, W.** (1998). *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. New York (NY): Oxford University Press.
- Cifali, M.** (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* pp. 119-135. Bruxelles : De Boeck.
- Cler, J.** (1994). Pour une théorie de l'Aksak. *Revue de Musicologie* 82, pp.181-210.
- Conseil Supérieur des Musiques Actuelles** (2006). *Plan pour une politique nationale et territoriale concertée en faveur des musiques actuelles*. Paris.
- Dauphin, C.** (2006). Les nouvelles orientations de l'école : une menace pour la musique? In P.-F. Coen & M. Zulauf (Éds.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (pp. 147-166). Paris : l'Harmattan.
- Dauphin, C.** (2006). Mouvence et évolution du champ de l'éducation musicale au Québec. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 8 (2), pp. 21-34.
- Dauphin, C.** (2007). Peut-on jouer de la musique sans se jouer de l'éducation ? Un regard anthropologique sur l'éducation musicale scolaire. *Recherche en éducation musicale*, 26, 189-194.
- Decroupet, P.** (2011). Vers des outils de base pour comprendre les langages de la musique savante occidentale. *Musurgia* 18/1-2, 23-35.
- Desmond, M.** (1998). The music teacher's dilemma- Musician or Teacher ? *International Journal of Music Education* 32, pp. 3-23.
- Dossogne, P.** (2003). Faut-il amputer l'enseignement musical des rythmes boiteux ? De la Tête aux Pieds n° 8. In A. Massart (Ed.) *Ateliers du Rythme* (www.rythme.be/mago8.pdf).
- Ferry, G.** (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Frith, S.** (2005). Du rock à la techno. *Mouvements* 42. Novembre-décembre, 72-73.
- Goyone, D.** (2002). *Le Rythme dans son essence et ses applications*. Paris: OutreMesure.
- Katzarova-Kukudova, R.** (1958). *Bulgarian Folk Dances*. Sofia: The Science and Art State Publishing House.
- Kurtág, G.** (1995). Préface à Játékok. *Entretiens, textes, écrits sur son œuvre*. Genève : Contrechamps.
- Lachenmann, H.** (1993). L'aspect et l'affect. In *Programme du Festival d'automne*. Paris.
- Legend, R. et al.** (2002). Le « Savant » et le « Populaire ». *Musurgia. Analyse et Pratiques Musicale, IX/1*. Paris : ESKA.
- Lahire, B.** (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation* 27, pp. 15-28.
- Lahire, B.** (2004). *La culture des individus*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lamme, A. & Regnard, F.** (2002). Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet musical et pédagogique, champ d'initiation. *Recherche en éducation musicale* 20, pp. 39-56. Québec : Université Laval.
- Leleu, J.-L.** (1995). La notion de "Background Structure" chez George Perle : de l'étude du langage musical au déchiffrement des œuvres. *International Journal of Musicology* 4, pp. 253-290.
- Manceuvre, P.** (2007). *James Brown*. Paris: Éditions du Chêne.
- Massart, A.** (2011). Aperçu de l'organisation harmonique des musiques médiatisées à composante modale. *Orphée Apprenti* 3, pp. 54-65.
- Meeus, N.** (1988). Vecteurs harmoniques. Essai d'une systématique des progressions harmoniques. *Fascicules d'Analyse Musicale* 1, pp. 87-106.
- Meeus, N.** (2004). Vecteurs harmonique. *Musurgia* 10/3-4, pp. 7-34.
- Molino, J.** (2001). Le pur et l'impur. In J.J. Nattiez (Éd.) *Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle*. Arles : Actes Sud / Cité de la Musique, vol. I, pp. 659-673.

- Pasticci, S.** (2005). L'influence des musiques non européennes sur la musique occidentale du XX^e siècle. In J.J. Nattiez (Éd.) *Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle*. Arles : Actes Sud / Cité de la musique, vol. V, pp. 182-203.
- Paquay, L. & Sirota, R.** (Dir.) (2001). Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation* 36, pp. 5-15.
- Pease, T.** *Harmonic Considerations. Modal Harmony. Jazz Composition: Theory and Practice*. http://www.berklee.com/songwriting_arranging/modal_harmony_jazz_composition (consulté le 5/11/12)
- Perle, G.** (1990). *The Listening Composer*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Perrenoud, P.** (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX/1, pp. 59-76. Montréal.
- Perrenoud, P.** (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditions.
- Perrenoud, P.** (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique* 6&7, pp. 87-106.
- Picard, F.** (2001). Modalité et pentatonisme : deux univers musicaux à ne pas confondre. *Analyse musicale* 39, pp. 37-46.
- Pinard, A.** (1987). Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence. *Interface* 8, pp. 18-21.
- Pousseur, H.** (2009). Webern, de la lettre à l'esprit : une autre mutation. *Série et harmonie généralisée. Une théorie de la composition musicale* (pp. 191-204). Wavre : Mardaga.
- Rancière, J.** (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris : Galilée.
- Regnard, F.** (2005). Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? In *S'engager dans l'éducation culturelle*. 2^e Journée interuniversitaire des Didactiques d'Histoire de l'Art. Bruxelles : ULB. Éditions du 17 mars - A.C.R.P.
- Regnard, F.** (2011). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche et Formation* 68, pp. 153-166.
- Regnard, F. & Mottier Lopez, L.** (éds.) (2011). *Former à l'enseignement musical*. Paris : L'Harmattan.
- Rens, J.-M.** (2010). L'analyse phraséologique : un outil aux multiples facettes. *Orphée Apprenti* 2, pp. 17-30.
- Reynolds, S.** (2010). *Retromania: Pop Culture's Addiction to Its Own Past*. London : Faber & Faber.
- Riopel, M.-C.** (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- Schirren, F.** (R/2011). *Le rythme primordial et souverain*. Bruxelles : Éditions Contredanses.
- Schön, D.A.** (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- Schön, D.A.** (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier [Ed.]. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 201-222.
- Simard, Y.** (2005). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation* XXXI/3, pp. 543-562.
- Slutski, A.** (1996). Dr. Licks. *The Great James Brown Rhythm Sections, 1960-1973*. New York (NY): Manhattan Music.
- Schönberg, A.** (1943). *Models for Beginners in Composition*. New York: Schirmer.
- Sprogis, É.** (2010). *Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques*. Voiron : Territorial éditions.
- Tagg, P.** (1982). Analysing popular music : theory, method and practice. *Popular Music* 2, 37-65.
- Tap, P.** (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Tochon, F.V.** (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.
- Trichet, P.** (vers 1640). *Traité des instruments de musique*. Paris : Bibliothèque Sainte-Geneviève, manuscrit 1070.
- Zisman, M.** (2003). *Le Funk, de James Brown à Prince*. Paris: Libro Musiques.

Bibliographie sélective complémentaire des thématiques abordées dans ce numéro.

- Bamberger, J.** (1991). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Biggs, J.** (1999). *Enhancing Teaching through Constructive Alignment*. *Higher Education*, 32 (3), pp. 347-364.
- Blassel, D.** (1994). *Prévision des emplois et professionnalisation des enseignements*. Spirale-*Revue de Recherches en Education*, 13, pp. 43-76.
- Bluestine, E.** (1995). *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Bohman, P. V.** (2002). *World Music. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Bourdoncle, R.** (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. In *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83-113.
- Brailoiu, C.** (1953). *Sur une mélodie russe* In P. Souvtchinsky, *Musique russe : études*, vol. 2, Paris : PUF, pp. 329-391.
- Brophy, T.** (2000). *Assessing the Developing Child Musician: A Guide for General Music Teachers*. Chicago: GIA Publications.
- Brophy, Timothy S.** (éd.) (2008). *Assessment in Music Education: Integrating Curriculum, Theory, and Practice*. Proceedings of the 2007 Symposium on Assessment in Music Education held at the University of Florida. Chicago: GIA Publications. Coll. (1999). *World*

music, *The Rough Guide*. Londres : Penguin books.

Deltand, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le la*. Paris : L'Harmattan.

Develay, M. (2005). *Musiques actuelles amplifiées. Ecole. Institution. Rapports au savoir*. Enseigner la Musique, 8, pp.199-214.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ely, M. C. & Rashkin A. E. (2005). *Dictionary of Music Education: A Handbook of Terminology*. Chicago: GIA Publications.

Faulds, B. (1959). *The Perception of Pitch in Music: A Technical Report*. Princeton, NJ: Princeton University, 1959.

Freidson, E. (1986). *Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique*. Revue française de sociologie, XXVII (3), pp. 431-443.

Gohier, C. (Éd.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gordon, E. E. (2005). *Music Education Research: Taking a Panoptic Measure of Reality*. Chicago: GIA Publications.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education*. Aldershot : Ashgate.

Hemetek, U. & Lubej, E.H. (Ed.) (1998). *Echo der Vielfalt: traditionelle Musik von Minderheiten/ ethnischen Gruppen = Echoes of Diversity: Traditional Music of Ethnic Groups/ Minorities*. Vienne, Cologne, Weimar: Böhlau Verlag.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF éditions.

Manuel, P. (1988). *Popular Musics of the Non-Western World: An Introductory Survey*. New York: Oxford University Press.

Nettl, B. & Stone, R. M. (2001). *The Garland Encyclopaedia of World Music*. New York -Londres.

Nettl, B. (R/2005). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts*. Chicago : University of Illinois Press.

Nidel, R. (2005). *World music: the basics*. Routledge.

Titon, J. T., Fujie, L., Locke, D. et al. (2009). *Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Cengage Learning.

Zimmermann, J. (2007). *Juba, Die Welt der Körperpercussion*. Boppard : Fidula Verlag.

JOURNÉES INTERNATIONALES DE RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES DE LA MUSIQUE

La place des *autres musiques* dans la pédagogie musicale

9 et 10 mars 2012 / Conservatoire royal de Bruxelles

Vendredi 9

Le langage des musiques autres face à l'histoire

Introduction terminologique

Pascal Decroupet — Docteur en musicologie, Professeur à l'Université de Nice - Sophia Antipolis, Laboratoire CTTEL

Conférences

Apprentissages avec et sans conscience

Axel Cleeremans — Directeur de recherches au Fonds National de la Recherche Scientifique

L'apport des autres musiques dans l'histoire de la musique classique : le grotesque polémique et l'harmonie de l'espoir

Walter Corten — Docteur en musicologie, Professeur d'histoire de la musique et d'analyse musicale au Conservatoire royal de Bruxelles et à l'Université Libre de Bruxelles

Ateliers

Les mesures asymétriques : approche et manipulation via les autres musiques

Marc Maréchal — Directeur de l'Académie d'Éghezée, Professeur de formation musicale à l'IMEP

Le blues : influence majeure sur les musiques populaires du XX^e siècle

Pirly Zurstrassen — Pianiste, Accordeoniste, Compositeur, Professeur d'harmonie pratique, de lecture, d'arrangement et de composition à la section jazz du Conservatoire royal de Bruxelles

Pratiques de la musique improvisée pour le cinéma

Stéphane Orlando — Compositeur et Pianiste-improvisateur

Le funk : l'art de la polyrythmie tribale

Jean-Pierre Schaller — Bassiste, Professeur à la section jazz de la Haute École de Musique de Lausanne (Hemu)

Concert

- B.A.O. 3 (*Académie d'Auderghem* - sous la direction d'Éric Leleux)
- Ensemble de jazz du Conservatoire royal de Bruxelles (sous la direction de Jean-Louis Rassinfosse)
- *Rock de Chambre* (*Conservatoire de Liège* - sous la direction de Michel Massot)

Samedi 10

Conférences

Expérience musicale et altérité.

Musiques actuelles et/ou contemporaines ?

Jean-Paul Olive — Professeur au département de musique de l'Université Paris 8

Les musiques actuelles dans une école de musique... d'hier !

Éric Sprogis — Pédagogue, Chef d'orchestre et Compositeur

La modalité aujourd'hui.

À quels codes musicaux sont exposés nos enfants ?

(introduction par Marc Maréchal)

Arnould Massart — Compositeur, Arrangeur, Pianiste et Rythmicien - Professeur d'harmonie jazz et de rythme jazz au Conservatoire royal de Bruxelles

Synthèse des ateliers

Pascal Decroupet

Les Journées internationales de Réflexion sur les Apprentissages de la Musique sont organisées par le Conseil de la Musique (GRiAM) et le Conservatoire royal de Bruxelles

En partenariat avec :

IMEP, Cefedem Ile de France, Association des directeurs d'académies de Bruxelles-Capitale, ULB, Conservatoire de Liège, Sbam, Université de Paris VIII, AEMS (Association de l'Enseignement Musical Subventionné francophone de Belgique)

Avec le soutien de



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Tables des Matières

Éditorial – <i>Le Comité de rédaction</i>	5
01 Études	7
– Introduction – <i>Robert Wangermée</i>	8
– Le langage des musiques autres face à l’histoire – <i>Pascal Decroupet</i>	10
– Les musiques actuelles dans une école de musique... d’hier ! – <i>Eric Sprogis</i>	18
– L’apport des autres musiques dans l’Histoire de la musique classique : le grotesque polémique et l’harmonie de l’espoir – <i>Walter Corten</i>	21
– Expérience musicale et altérité – <i>Jean-Paul Olive</i>	27
02 Ateliers du GRiAM	33
– Introduction – <i>Jean-Marie Rens</i>	35
– Les mesures asymétriques : approche et manipulation – <i>Marc Maréchal</i>	36
– Le blues : influence majeure sur les musiques populaires du XX ^e siècle – <i>Pirly Zurstrassen</i>	40
– Pratiques de la musique improvisée pour le cinéma – <i>Stéphane Orlando</i>	44
– Le funk ou l’art des rythmes complémentaires – <i>Jean-Pierre Schaller</i>	47
– Le BAO de l’Académie d’Auderghem – Entretien avec <i>Éric Leleux</i>	51
– <i>Rock de chambre</i> du Conservatoire royal de Liège – Entretien avec <i>Michel Massot</i>	52
03 Éclairages	55
– Introduction – <i>Pierre Kolp</i>	57
– Entre Orphée et Socrate – <i>Françoise Regnard</i>	58
– Enseigner la musicologie du rock ? – <i>Christophe Pirenne</i>	65
– Quels réglages pour photographier le cours de formation musicale ? – <i>Pierre Kolp</i>	68
04 Bibliographie	73

Orphée
Apprenti N°4 / 2013

