

# Orphée Apprenti



## Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique

NOUVELLE SÉRIE / N°6 / 2017

---

### Évaluer une production artistique

De la norme à sa transgression, entre objectivité  
et subjectivité

---

**Orphée Apprenti**

Les Cahiers du GRiAM Groupe de Réflexion international sur les  
Apprentissages de la Musique NOUVELLE SÉRIE / N°6 / 2016 - 2017

**Comité de rédaction :**

Julien Chanet , Céline Degreef, Pierre Kolp, Alain Lammé,  
Claire Monville, Françoise Regnard et Jean-Marie Rens

**Tout courrier relatif à la publication d'Orphée Apprenti :**

Conseil de la Musique de la Communauté  
française Wallonie-Bruxelles / GRiAM  
Quai au Bois de Construction, 10 - 1000 Bruxelles  
T. +32 2 209 10 90 / F. +32 2 209 10 98  
griam@conseildelamusique.be  
www.conseildelamusique.be

---

Publié en décembre 2017 avec l'aide  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# Éditorial

## Le Comité de rédaction

Le présent *Orphée Apprenti* rassemble les contributions relatives aux deux journées organisées par le Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique (GRiAM) en 2016 dans deux Écoles supérieures des arts belges, le 19 février au Conservatoire royal de Bruxelles et le 23 novembre à ARTS<sup>2</sup> (Conservatoire royal de Mons).

La culture, les arts et par conséquent les institutions éducatives et formatives que sont les académies et les conservatoires doivent aujourd'hui composer avec de nouvelles logiques. Parmi celles-ci, on peut identifier les bouleversements induits par les technologies actuelles (c'était le sujet d'étude du précédent numéro d'*Orphée Apprenti*<sup>1</sup>) ainsi que l'influence des systèmes économiques, et plus particulièrement l'emprise de la notion de rentabilité.

Ces deux tendances peuvent se déceler – implicitement – au travers des textes de cadrage des institutions d'enseignement. Ceux-ci orientent les profils de compétences visés et les manières de les évaluer, sans nécessairement indiquer comment s'y prendre. Ainsi, comment apprécier une production (interprétation, travail d'écriture, composition, improvisation) en académie, en conservatoire ? Comme un acte musical ? Comme une activité d'apprentissage ? Et sur quelles bases l'enseignant peut-il se fonder ? Ces questions actuelles touchant les relations entre la production artistique, l'action musicale et l'apprentissage disciplinaire, sont, par ailleurs, peu traitées dans la littérature scientifique. Elles le sont moins encore lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences imposées pour l'enseignement artistique en Fédération Wallonie-Bruxelles : le socle commun de compétences à évaluer doit en effet prendre en compte – outre la « maîtrise technique » – l'« intelligence artistique », l'« autonomie » et la « créativité ».

C'est pourquoi le GRiAM a choisi pour ses Journées 2016 la thématique de l'évaluation de la production artistique, et de manière plus circonscrite – l'une n'allant pas sans l'autre – l'évaluation de la production musicale. Deux axes de travail ont été déclinés en de multiples facettes,

comme en témoignent les articles qui suivent. De manière synthétique, le premier axe concerne la production finie et le second se préoccupe des phases de construction de cette production ; les journées se sont déroulées selon cet ordre.

La première journée s'est dédiée à porter examen sur les valeurs d'une production musicale. Ce qui n'a pas manqué de mettre en évidence certaines dichotomies propres à toute activité artistique. Celle entre la norme historique et ses multiples transgressions ; celle relative aux rapports entre le sujet (la personne) et l'objet (le produit). Dès lors, quelles relations s'établissent entre la production et la reproduction, entre l'innovation et l'imitation, entre les sources historiques et l'appel aux ressources du musicien ? Et quels sont les rapports entre les valeurs communes qui peuvent être considérées comme objectivées et les valeurs personnelles qui appartiennent au champ de la subjectivité ?

La seconde journée s'est consacrée à étudier les transferts nécessaires pour apprécier une production musicale dans des situations d'apprentissage qui permettent d'aboutir à une production finalisée. Avec des questions corollaires. Qu'entend-on par production en termes d'apprentissages ? Quels sont les outils des enseignants pour l'évaluer ? Sont-ils les mêmes, quelles que soient les disciplines ? Comment formuler, auprès de jeunes et moins jeunes apprentis musiciens, des retours sur leurs produits et/ou sur la production d'autres personnes ?

La présente revue est un compromis entre la publication d'Actes et d'articles. Elle ne suit pas, dans sa présentation, le déroulement chronologique de ces deux journées. Car, si l'agencement des journées fut conçu afin d'éclairer dans un premier temps les visées artistiques et de présenter dans un second temps une sélection de moyens pédagogiques, le comité de rédaction a estimé opportun, après les échanges des Journées, d'en inverser l'ordre. L'absence, indiquée plus haut, de pistes et de moyens concernant l'évaluation des profils de compétences vient pragmatiquement en premier dans les attentes, amenant à traiter d'abord des démarches pédagogiques avant d'aller vers leur finalité artistique. Pour le dire autrement, les communications et comptes rendus seront articulés dans la publication sous l'angle de la formation de l'élève, c'est-à-dire, dans l'optique d'une progression pédagogique.

Ceci apporte un nouvel éclairage, tout particulièrement par la mise en évidence d'une série de moyens et d'outils pédagogiques qui se révèlent bien utiles, voire essentiels, tant dans les parcours d'apprentissages que dans l'appréciation des productions finalisées.

En effet, examiner la problématique de l'évaluation de productions musicales sous l'angle d'un continuum péda-

<sup>1</sup> Version en ligne téléchargeable sous <http://www.conseildelamusique.be/file/67/download>

gogique ne s'ouvre pas seulement aux différentes dimensions – formative, certificative, pronostique... – telles qu'elles sont traitées dans la littérature. Sans doute est-ce spécifique aux domaines artistiques, elle impose de trouver ou de retrouver une place pour les facettes relationnelles (confiance, notion d'estime) et sensorielles (écoute) comme l'expose Claude-Henry Joubert, et ceci privilégie un cadre méthodologique.

Plus concrètement, Arlette Biget, sur base d'une longue pratique de terrain, développe des exemples alliant contenus, encadrement et cahier des charges ; cet abord privilégié des démarches qui visent autant l'autonomie que la créativité, au travers de la production musicale des élèves.

Suivent les comptes rendus des six ateliers donnés sous forme de cours, tantôt à des élèves débutants, tantôt à des étudiants confirmés. Cette diversité des publics ainsi que les axes proposés permettent autant de saisir ces niveaux relationnel et sensoriel invoqués par Claude-Henry Joubert, que de mettre en évidence deux nouveaux éléments. Le premier est l'usage de la pensée critique, avec comme prérequis, l'affinement et la clarification de la pensée, l'objectivation des critères et l'ajustement du jeu et de l'écoute. Sur ce point, l'exposé détaillé de Nicolas Meeùs élargit le propos : la pensée critique est aussi une critique de la pensée, d'abord entre partition et interprétation, puis entre l'œuvre et sa (ses) partition(s) et enfin entre la (les) performance(s) et l'œuvre. Le second élément se rapporte à la permanence de l'analyse, à laquelle Jean-Marie Rens apporte, par un article fouillé, une triple notion – tel le « couteau suisse » – de polyvalence, d'utilité et de fonctionnalité.

Les niveaux relationnel et sensoriel, le cadre méthodologique, les démarches créatives, l'analyse et la pensée critique sont insuffisants s'ils ne peuvent être gérés en autonomie par l'élève/l'artiste. Jean-Marie De Ketele montre l'importance de l'autonomisation et expose, sur base d'une étude scientifique méta-analytique, les facteurs permettant de rendre (ou de ne pas rendre) les apprentissages et le processus d'autonomie plus efficaces.

Enfin, Ewald Demeyere, Pascal Decroupet et Jean-Marie Rens traitent des sources et du problème de l'interprétation – ou devrions-nous écrire des problèmes des interprétations – sur base d'ateliers menés avec des étudiants inscrits dans les écoles supérieures des arts en Belgique. Ceci aboutit évidemment à éclairer la production artistique comme liée à la singularité de l'artiste ; mais est-ce suffisant ? Claude-Henry Joubert apporte le mot de la fin, à moins que ce ne soit le mot d'un nouveau début, car l'ensemble de ces deux journées laissent apparaître que les outils, la formation et l'auto-formation, la remise en ques-

tion, le doute et la recherche sont les maîtres-mots pour évaluer les compétences artistiques en général et la production artistique en particulier.



## Résumé

La présente publication traite de la construction des compétences artistiques des élèves, de l'agencement des situations d'apprentissage favorisant la production artistique et du cadre d'évaluation tant lors des processus d'apprentissage que lors de la performance.

Un focus particulier est développé pour les outils suivants : le cadre méthodologique, les démarches créatives, l'analyse, la pensée critique, l'autonomie, les sources, la partition et l'œuvre, l'interprétation et la production artistique.

Mots-clés : évaluation artistique ; production artistique ; situations d'apprentissage musicale ; analyse musicale ; performance ; créativité ; autonomie

## Abstract

This book deals with the construction of the students' artistic skills, the arrangement of learning situations favoring artistic production, and the evaluation framework both in the learning process and in performance.

A particular focus is developed for the following tools: methodological framework, creative approaches, analysis, critical thinking, autonomy, sources, scores and works, interpretation and artistic production.

Keywords: art ; music ; assessments; production; analysis; performance ; creativity ; autonomy

01

# Des réponses aux défis de l'évaluation

## Conférence

# « Évaluer » c'est « estimer »...

Claude-Henry Joubert

Ancien directeur de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de La Villette

### Si le solfège compte...

« Évaluer, c'est estimer » ; voilà ce que disent beaucoup de dictionnaires sérieux. On peut « évaluer » ou « estimer » une durée, une distance, un poids, un âge, un coût...

Et « estimer » signifie aussi « accorder de l'estime ; apprécier positivement une personne qui mérite le respect ». Est-ce bien cette définition qui génère la conception des examens, contrôles, évaluations, tests, de nos établissements d'enseignement musical ? À ce sujet, on peut lire avec profit, de Jacques André<sup>1</sup>.

Trois courtes citations donnent le ton de cet ouvrage roboratif :

1. « Dans notre culture l'évaluation est essentiellement négative<sup>2</sup> ;
2. « L'évaluation scolaire est, pour un bon nombre d'élèves, synonyme de dévaluation personnelle<sup>3</sup> ;
3. « Il est courant d'entendre dire que la compétition motive (...), la compétition motive, certes, mais ceux qui ont des chances de gagner<sup>4</sup> ».

Lors de la journée organisée par le GRiAM, le 19 février 2016, les notions d'évaluation formative et d'évaluation normative avaient été longuement évoquées ; il n'est pas utile de revenir aujourd'hui sur ces sujets.

Un mot, cependant, concernant l'évaluation « sommative ». Cette évaluation, « qui fait la somme », est une addition ; dans nos écoles de musique, elle prend en compte la

technique instrumentale, la musicalité (conception et expression), les connaissances théoriques, le jeu en ensemble, l'invention... Permettez l'évocation d'un souvenir : directeur du Conservatoire d'Orléans, je présidais un jour (vers 1980) un examen de tuba. Un candidat se présentait dans le degré supérieur ; il jouait vraiment bien de son instrument mais son jeu laissait deviner une réelle méconnaissance de la partition... Un tubiste, membre du jury, s'enthousiasma dès le début de la délibération : « beau son, belle technique, 1<sup>er</sup> prix... » Je fis alors remarquer la quantité de maladresses et de fautes qui avaient émaillé l'exécution du morceau imposé à l'examen. La réponse de ce juré fut brève mais remarquable : « Évidemment, Monsieur le Directeur, si le solfège compte... »

### Confiance

Redisons, car ce n'est jamais inutile, que l'évaluation comparative, indispensable pour le recrutement d'un professionnel, est à bannir pour l'évaluation des élèves de nos écoles. Avouons cependant qu'elle est souvent la plus pratiquée !

Revenons à Jacques André<sup>5</sup> qui prétend que, pour motiver, on doit « donner confiance ↔ faire confiance ↔ avoir confiance dans l'autre ↔ avoir confiance en soi ↔ avoir reçu/recevoir de la confiance des autres ».

Cette bien belle « chaîne de la confiance » se lit dans les deux sens. On pense, en la lisant attentivement, aux écrits de Carl Rogers sur la « congruence » c'est-à-dire sur l'adéquation, l'harmonie, l'accord. La confiance qui doit relier le maître et l'élève est du même ordre que l'assemblage impeccable du tenon et de la mortaise.

Hélas, on a souvent constaté que les avis exprimés dans un jury à propos de la production musicale d'un élève prenaient couramment la forme d'un catalogue de défauts...

Il faut évidemment travailler aujourd'hui à l'éducation des jurés, à l'élaboration et au respect de critères, mais d'abord aux raisons, aux missions et aux objectifs de l'évaluation.

« Un examen est traumatisant ». Cette phrase n'est pas correcte, on devrait plutôt dire « un examen peut être traumatisant ». En effet, on peut imaginer qu'il soit possible d'y côtoyer un jury désinvolte, un professeur peu scrupuleux, un directeur incapable, des parents malveillants... Mais une

1 Jacques André, *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*, L'Harmattan, 2005.

2 Jacques André, *op.cit.*, p. 189.

3 *Ibid.*, p. 158.

4 *Ibid.*, p. 168.

5 *Ibid.*, p. 179.

autre phrase apparaît également correcte : « un examen peut être un plaisir » ! Car l'examen doit être essentiellement valorisant. « Examiner », c'est « observer avec attention » ; et prêter attention à un élève est la moindre des choses.

Repensons au joli synonyme du verbe « évaluer » : « estimer » ; l'estime n'est pas une piètre activité pédagogique. Le candidat à un examen peut être le centre de l'attention de personnes compétentes et bienveillantes, c'est alors une chance et un plaisir.

L'examen est aussi un moment où le candidat doit rassembler des compétences souvent dissociées, un moment de réunion, un instant de vérité dite à soi-même ; c'est précieux. Il convient de réfléchir à la forme donnée, dans les écoles de musique, aux examens et à toutes sortes d'évaluations. C'est sans doute le sujet de débats le plus pertinent qu'on puisse proposer aujourd'hui aux enseignants. Mais la tâche est rude, insurmontable si l'on en croit Nathaniel Hawthorne, génial auteur de *The Scarlet Letter*, *La Lettre écarlate* (1850) ; il écrivait le 23 mars 1848 dans ses *Carnets* : « Il en est des enfants comme (...) il en est de la nature – on ne les voit jamais aussi bien quand on les observe dans un but précis. Leurs meilleures manifestations doivent nous prendre au dépourvu. »

Voilà le secret de toute évaluation : tout prévoir afin d'être pris au dépourvu !



## Solfège et art

Le *Dictionnaire Le Robert*, en 1977, définissait ainsi le solfège : « Étude des principes élémentaires de la musique et de sa notation ». Quels sont donc ces « principes élémentaires » ? La réponse est assurément difficile à énoncer. Disons seulement que tous les musiciens morts ou vivants ont un point commun : ils ont vécu ou vivent sur terre ; ils ont dû ou doivent obéir à des contraintes terrestres : respiration, pesanteur, cycles (du jour et de la nuit, du mois, de l'année), évolution (naissance, vie et mort)... Et ces contraintes terrestres sont apparentes dans leurs œuvres musicales :

- pas de musique sans respirations, sans pauses ni repos, sans « cadences » ;
- pas de musique sans pesanteurs, attractions, attirances, gravitations (Henri Pousseur aimait répéter que, dans la musique d'Anton Webern, l'absence de pesanteur était comme « rendue sensible ») ;
- pas de musique sans cycles, répétitions, retours, anaphores, rimes, correspondances (un mot résume toutes ces données, le mot « rythme ») ;

— pas de musique sans évolutions, développements, variations, alternances, mutations, déformations...

C'est cela le solfège : l'étude des principes élémentaires de la musique, c'est-à-dire l'étude des principes élémentaires de toute vie ; c'est une bien belle recherche, une bien belle discipline qui doit être partout aimée, désirée, réclamée...

La musique, dit-on, est un art. Ce mot a subi de grands changements de sens depuis le Moyen-Âge. Une définition de René Daumal, un auteur attachant mort à 36 ans en 1944, est éclairante, c'est une phrase de *La grande Beuverie*<sup>6</sup> : « J'ai oublié de dire que le mot « Art » est le seul que les carpes soient capables de prononcer. »

Daumal nous invite à distinguer soigneusement école de musique et aquarium, solfège et pisciculture ; ce n'est pas toujours commode.



## Première question

Trois questions rythment cette journée ; la première :  
**« Qu'entend-on par production en termes d'apprentissages ? »**

Une production, c'est « l'action d'engendrer, de faire exister ; le fait de se produire ». Que peut produire l'apprenti musicien ? Un son, un bruit, un silence, une posture, une attitude, une rougeur, une pâleur, un mot, une phrase, un regard... Faut-il s'intéresser à toutes ces productions ? Assurément !

Quand vous proposez l'écriture d'une dictée musicale, si vos élèves soupirent en levant les yeux au ciel, vous faut-il remarquer la circonspection de leur ardeur (euphémisme...) ? Vous jugerez !

Encore un peu de casuistique : votre élève, en classe de violon, vous annonce tout à coup que, demain, sa tante, australienne, vient rendre visite à sa famille. Vous pouvez adopter deux attitudes :

1. lui expliquer que la leçon est brève, qu'on n'a malheureusement pas le temps de s'intéresser à cet événement et qu'il faut, rapidement, déchiffrer l'étude de Kreutzer posée sur le pupitre ;
2. ou lui faire remarquer qu'il convient de repousser à la semaine suivante le déchiffrement d'une nouvelle étude, mais qu'il est indispensable de reprendre le morceau joué deux semaines auparavant afin de l'interpréter proprement le lendemain pour la tante en visite.

<sup>6</sup> René Daumal, *La grande Beuverie*, Gallimard, 1938 (1966), p. 20.

Choisissez ! en vous souvenant que, du point de vue de la grammaire, il y a dans « école de musique » une « substance », un substantif, c'est le mot « école » ; et que « de musique » n'est qu'un complément. La grammaire a raison : l'école de musique doit être un lieu d'éducation, de formation PAR la musique. L'objectif de l'école est la formation de l'élève par la musique et non la formation de l'élève à la musique. Cette affirmation choquait beaucoup de mes collègues, il y a près de cinquante ans. Je m'y tiens cependant et crois que, lors de la concrétisation de cet engagement, la musique n'est jamais perdante.

Mais une « production en termes d'apprentissage » est la production de l'élève et, aussi, la production du professeur. Examinez votre comportement, votre habillement, votre ton, vos marottes, votre utilisation de l'espace, du temps..., c'est une discipline indispensable. Hélas, il est clair, que malgré votre bonne volonté, certaines de vos « productions » pourront être, malgré vous, décourageantes ou motivantes. Quand j'enseignais la musique de chambre au Conservatoire d'Aulnay-sous-Bois, j'accueillais mes élèves par cette phrase stupide : « Ça va la vie ? ». Je l'avais empruntée à une répétitrice du Conservatoire de Paris qui agaçait ses élèves en les accueillant ainsi. C'était, de ma part, une pitrerie saugrenue et assurément critiquable. Toutefois, j'ai rencontré, trente ans plus tard, une ancienne élève qui avait conservé un bon souvenir de ces cours de musique de chambre. Elle me fit cette confidence : « J'avais vingt ans, souvent désorientée comme on l'est à cet âge. Vous m'accueilliez en disant « ça va la vie ? ». Vous ne pouvez pas savoir le bien que cela me procurait ». Ainsi va la vie du pédagogue, à son tour désorienté...



## Deuxième question

**« Quels sont les outils des enseignants pour évaluer les productions musicales, quelles que soient les disciplines ? »**

La réponse est aisée, l'enseignant, pour évaluer, ne dispose que de ses cinq sens, c'est un truisme. Certains voudraient peut-être y ajouter leur « sixième sens », leur intuition, leur instinct, leur flair, la finesse de leur âme. Soyons modeste et laissons humblement cette « connaissance du troisième type » que propose Spinoza, cette sorte de communion difficilement acquise par le philosophe après un long cheminement. Et nos cinq sens se révèlent bien utiles et efficaces ; certains plus que d'autres, sans doute.

L'odorat n'est peut-être pas le sens le plus impliqué dans « l'évaluation des productions musicales ». Toutefois, si une adolescente, pénètre dans votre classe précédée de la trop forte senteur d'un parfum, comprenez qu'il s'agit d'un message, même si vous ne pouvez en deviner la teneur, restez vigilant et ajoutez trois bémols dans son programme de gammes. Si vous faites travailler une pièce de Francis Poulenc dont le nez, disait Colette était « fort et flaireur », ouvrez grand vos narines, car le phrasé, dans Poulenc, est plein d'effluves délicats.

Le toucher est un sens utilement sollicité dans l'enseignement de la pratique instrumentale ou vocale. Oui, le toucher, n'en déplaise aux pédagogues effarouchés, est indispensable pour déceler la présence et les raisons d'une crispation, d'une raideur, d'une respiration fâcheuse. N'ouvrons pas le débat aujourd'hui, il pourrait constituer le thème intéressant de prochains travaux du GRIAM. Mais si vous n'êtes pas sûr de vous, si vous êtes embarrassé, si votre main hésite, abstenez-vous de tout contact.

L'emploi du goût n'est guère que métaphorique. Pourtant tous les apprentis violonistes ont succombé à la tentation de lécher leur boîte de colophane (ce qu'ils n'ont fait qu'une fois car leur langue était restée désagréablement collée...). Manuel Rosenthal disait souvent pendant ses cours de direction d'orchestre « qu'il valait mieux jouer avec mauvais goût que sans goût du tout ». Et l'auteur de ces lignes préfère parfois le piano de certains cuisiniers à celui de certains artistes.

L'oreille, bien sûr, est le sens qui gouverne tous nos actes pédagogiques musicaux. Mais cette banale évidence est trompeuse. Dans l'enseignement musical, quand l'oreille devrait demeurer le moteur de toute action, c'est souvent l'œil qui règne en maître. J'ai assisté, il y a peu de temps, loin d'ici, au premier cours de violon donné à un enfant violoniste : après trente minutes, aucun son n'avait été produit. J'ai connu cette même mésaventure quelque part en Belgique au printemps dernier. C'est un grave défaut de nos enseignements : souvent l'œil décide, juge et conclut quand l'oreille devrait être d'abord et toujours sollicitée, l'oreille du professeur, mais aussi l'oreille de l'élève. Ce constat est sévère mais hélas pertinent.

Le professeur utilise ses sens dans le cadre de ses compétences techniques, musicales et culturelles (et peut-être bien humaines...). Ce cadre ne peut demeurer immuable. La formation des professeurs ne peut s'arrêter lors de l'obtention de leur diplôme mais continuer toute leur vie durant. J'apprécie les professeurs qui avouent et revendiquent leurs incompétences et j'ai du mal à apprécier les omniscients...





## Troisième question

### « Comment formuler, auprès de jeunes et moins jeunes apprentis musiciens, des retours sur leurs propres productions et/ou sur celles d'autres ? »

Pour tenter de répondre à cette bonne question, la lecture de Carl Rogers est bienvenue ; *Freedom to Learn*<sup>7</sup> demeure un ouvrage fondamental.

Rogers propose à l'enseignant trois attitudes positives. Il commente la troisième, la plus exaltante, la plus magnifique, quasi sublime, en ces termes<sup>8</sup> : « La compréhension de l'autre, profonde et authentique, constitue un élément (...) contribuant à créer un climat propre à l'auto-apprentissage fondé sur l'expérience. Lorsque l'enseignant est capable de comprendre les réactions de l'étudiant de l'intérieur, de percevoir la façon dont celui-ci ressent le processus pédagogique, là encore la probabilité d'un apprentissage authentique s'en trouve accrue ». Mais Rogers avoue que cette attitude est difficile à maîtriser : « Se mettre à la place de l'élève, voir le monde à travers ses yeux : une telle attitude est plus que rare chez les enseignants. » En effet, qui peut être capable d'une telle grandeur pédagogique : Gandhi, Saint Vincent de Paul, Saint François d'Assise ? Pour ma part, je ne suis pas sûr d'être capable de ressentir facilement cette « compréhension de l'autre, profonde et authentique ».

Une deuxième attitude positive semble mieux atteignable : « Il s'agit (...) de valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne. Il s'agit de lui témoigner une attention bienveillante sans que celle-ci soit possessive. Il s'agit d'accepter l'autre en tant que personne distincte dotée de qualités propres. Il s'agit d'une véritable confiance, de la conviction intime que cette autre personne est digne de confiance. » Assurément certains de nos collègues sont capables de « témoigner cette attention bienveillante ».

Mais la première des trois attitudes définies par Rogers est, dit-il, « la plus importante »<sup>9</sup>. « C'est le caractère vrai, ou authenticité. Le travail sera d'autant plus efficace qu'il s'agira d'une personne sincère et authentique qui s'assume telle qu'elle est et établit avec l'élève une véritable relation sans chercher à se dissimuler derrière une façade. Ce que je suggère (...) c'est que le formateur soit vrai dans sa relation

avec ses élèves. Il peut faire preuve d'enthousiasme, de lassitude, s'intéresser à eux, se mettre en colère, se montrer compréhensif et bienveillant. Assumant ces sentiments comme les siens propres, il n'aura nul besoin de les imposer à ses élèves. Il pourra apprécier ou détester le travail de l'un d'entre eux sans que cela implique que celui-ci, ou son travail, soit objectivement, bon ou mauvais. Il ne fera qu'exprimer, à propos de ce travail, un sentiment qu'il éprouve personnellement. Il sera ainsi pour ses élèves une personne authentique et non l'expression désincarnée d'un programme qu'il leur faut étudier ou un vecteur stérile de transmission des connaissances d'une génération à l'autre<sup>10</sup> ».

Cette profession de foi est excellente, impeccable et définitive. Mais, soyons réalistes ; il n'est pas fréquent de rencontrer dans toute une équipe de professeurs une personne sincère et authentique qui s'assume telle qu'elle est ». J'ai le souvenir d'un homme talentueux, bon professeur, qui vécut douloureusement sa vie d'enseignant, pensant intimement qu'il était un très bon professeur. Son enseignement, comme celui de beaucoup d'autres, souffrit de cette méprise.

Jacques Février, immense musicien, fut une personne « authentique ». Il professait la musique de chambre au Conservatoire de Paris, fumant sans cesse de gros cigares ; comme il était constamment au piano, son gilet était recouvert de cendres... Et il hurlait ! Son vocabulaire était direct et immodéré. Lors d'un des premiers cours que je suivis dans sa classe, je l'entendis me crier dans les oreilles : « Mais comme tu joues mal ! C'est une horreur ! (c'était son expression favorite...). Comment as-tu fait pour entrer au conservatoire ? » Je fus subjugué ! J'avais près de moi un professeur, un musicien, un être passionné et authentique. Notre relation pédagogique dura longtemps, bien après ma sortie du conservatoire. Ce fut une révélation, un paradis.

Relisons cette troisième question : « Comment formuler, auprès de jeunes et moins jeunes apprentis musiciens, des retours sur leurs propres productions ? » Pour cette formulation, le professeur ne peut utiliser que trois méthodes :

1. « Expliquer », c'est indispensable. Mais il est des professeurs qui expliquent trop. Cette attitude, comme toute attitude pédagogique peut être une qualité ou un défaut ; cela dépend de la personne, du lieu, du moment.
2. « Montrer », l'enseignement est toujours et en premier lieu mimétique. Mais il est, pour la raison évoquée ci-dessus, des professeurs qui jouent trop ...

7 Carl Rogers. *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1971.

8 Carl Rogers, op.cit., pp. 111-112.

9 *Ibid.*, p. 106.

10 *Ibid.*

3. « Laisser chercher » l'élève et, autant que possible, le « laisser trouver ». Là encore cet apprentissage « expérimentiel », souvent négligé, peut s'avérer positif ou négatif.

Tout professeur doit garder présents dans son esprit ces trois procédés (expliquer, montrer, laisser trouver) et les utiliser comme mesures et règles lors de la préparation et l'évaluation de chacun de ses cours.



## Une caricature

Préparer ses cours ! Voilà bien une idée de directeur... Il a été question, dans toute cette introduction, d'exigences, d'obligations, de contraintes, de disciplines, de professeurs authentiques, responsables et consciencieux... Respirons une minute et écoutons la description de professeurs de musique que fit François de La Mothe Le Vayer, dans son *Discours sceptique sur la musique* de 1662. La Mothe Le Vayer fut, un moment, précepteur du Dauphin (le très jeune Louis XIV) et l'auteur d'un beau manifeste de la pensée libertine (c'est-à-dire « libre » ou « libérée »), *De la vertu des païens*. Voilà comment il percevait nos collègues du XVII<sup>e</sup> siècle : « Mais supposons que la Musique soit une véritable Science, (abusant de ce mot comme nous faisons de beaucoup d'autres) pour le moins ne peut on pas nier que les professeurs ne soient pour la plupart des personnes viles & de petite considération, où [sic] mesme vicieuses & diffamées. (...) Car il faut avouër que nous ne voions point aujourd'hui une profession d'hommes (...) plus ennemie souvent de l'honneur des Dames, qu'est celle dont nous parlons. (...) L'ivrognerie semble aussi tellement attachée à ce mestier, que je ne m'estonne pas si les Poètes ont fait Bacchus si grand ami de la Musique... » etc.



## Vérité

Revenons à l'art dont il a été question plus haut. Joseph Conrad, grand auteur, de *Lord Jim*, *Nostramo*, *Typhon*, *Au cœur des ténèbres...*, affirme dans sa *Préface* de 1897 pour *Le Nègre du Narcisse*, que la musique est « l'art par excellence ». Et il détermine ainsi le but de l'art : « Arrêter, le temps d'un souffle, les mains occupées aux travaux de la terre, obliger les hommes absorbés par la vision d'objectifs lointains à contempler autour d'eux une image de formes,

de couleurs, de lumière et d'ombres ; les faire s'arrêter, l'espace d'un regard, d'un soupir, d'un sourire, tel est le but, difficile et fuyant, et qu'il n'est donné qu'à bien peu d'entre nous d'atteindre. Mais quelquefois, par ceux qui ont du mérite et de la chance, même cette tâche-là se trouve accomplie. Et lorsqu'elle est accomplie — ô merveille ! - toute la vérité de la vie s'y trouve : moment de vision, un soupir, un sourire, et le retour à un éternel repos. »

L'influence de Schopenhauer est évidente. Nous parlerons une autre fois de ce grand philosophe qui place le musicien au premier rang de la communauté humaine.

Et cette préface au *Nègre du Narcisse*, aurait pu être une préface à la *Recherche du temps perdu*, dans laquelle Proust (c'est dans *Le Temps retrouvé*) évoque à propos de la littérature « cette réalité que nous risquerions fort de mourir sans avoir connue, et qui est simplement notre vie. (...) la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue... »

Vous enseignez, vous allez enseigner la musique « l'art par excellence ». Je vous souhaite de connaître, par l'art, ce que Proust définissait en trois mots : « la vraie vie... »



**Claude-Henry Joubert** a fait, comme altiste, le tour du monde. Directeur du Conservatoire d'Orléans pendant quinze ans puis de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de la Villette pendant sept ans, il a dirigé deux cents concerts d'orchestre, enseigné l'alto, le solfège, la musique de chambre et la littérature médiévale, publié des livres sur l'enseignement de la musique, Proust, Marie de France, et composé près de six cents œuvres. Il a enseigné jusqu'en 2008 l'harmonie, le contrepoint, la fugue et la composition au Conservatoire de Musique et de Danse d'Aulnay-sous-Bois. Il accomplit aujourd'hui des missions de formation pédagogique en France, Belgique, Suisse, Italie, Espagne, Portugal, Canada, Turquie, Republic of Mauritius..., il enseigne depuis 2015 la méthodologie spécialisée (cordes) Arts<sup>2</sup> - Conservatoire royal de Mons.

Il est docteur ès lettres de l'Université de Paris IV-Sorbonne pour une thèse soutenue en 2001, consacrée aux *Miracles de Nostre Dame* et à la *Vie de sainte Cristine* de Gautier de Coinci (XIII<sup>e</sup> siècle).

## Conférence

# Les démarches créatives : produire pour apprendre et comprendre

—  
*Arlette Biqet*

Directrice, Professeure de flûte et Chef de l'Orchestre de flûtes  
au Conservatoire à Rayonnement Départemental d'Orléans

Responsable, au sein de ma classe de flûte du Conservatoire d'Orléans, de la formation de futurs professionnels et de futurs amateurs, je n'étais pas satisfaite de l'évaluation terminale de ces derniers. Ils devaient, en effet, pour obtenir leur diplôme de fin d'études, exécuter un programme composé d'œuvres permettant d'évaluer leurs capacités musicales et instrumentales. Ces élèves, s'ils avaient rempli parfaitement leur contrat en matière d'efforts, de persévérance et de motivation, ne possédaient pas nécessairement les aptitudes, l'engagement, la capacité de travail des futurs professionnels. Je trouvais peu valorisant de clore une dizaine d'années d'études sérieuses par un programme joué seulement «correctement». J'estimais également que cette évaluation ne prenait pas suffisamment en compte certains de mes objectifs.

Je souhaitais :

- contribuer à l'élaboration de leur culture musicale, et, aussi, l'intégrer à leur culture générale ;
- les aider à découvrir et à développer leur personnalité, leur sensibilité, mais aussi leur enseigner à les communiquer à un public ;
- enfin, grâce à la pédagogie de groupe, leur donner la faculté de concevoir et de mener à terme un projet en groupe.

Je décidai donc de leur offrir, en plus de ce « mini-récital » un espace de liberté d'expression dans lequel le jury pourrait mieux apprécier leur personnalité et leur autonomie.

### Cahier des charges de cette épreuve d'invention

- Répondre à la proposition d'un sujet imposé, différent chaque année, par la conception d'un projet réalisé en groupe et en complète autonomie ;
- En faire une représentation publique n'excédant pas cinq minutes lors de l'examen terminal ;
- Remettre au jury un dossier écrit expliquant la démarche choisie ;
- Présenter oralement cette production et répondre aux éventuelles questions des jurés.

Lors de cette épreuve d'autonomie, l'élève devait, évidemment, jouer de son instrument mais il était souhaitable qu'il fasse appel à d'autres moyens d'expression artistique que la musique.

### L'encadrement

Je rencontrais les élèves trois fois. Une première fois, tous ensemble, afin de leur présenter le sujet choisi ; une deuxième fois, individuellement, pour que chacun m'expose les grandes lignes de son projet ; enfin, une troisième fois, à leur demande, lors d'une répétition avec leur groupe. Chacun ne découvrait la réponse des autres élèves au sujet imposé que lors de la répétition générale.

### Le contenu

Je proposai tout d'abord des supports à mes élèves :

1. Support littéraire la première année : mettre en musique un poème de leur choix. Ils avaient «carte blanche» pour le choix de la formation et des moyens d'expression musicale (improvisation, transcription, collage, écriture). Il y eut des résultats aussi divers que :

- *Au Rossignol* d'Alphonse de Lamartine pour voix, flûte et harpe (composition) ;
- *Le chat* de Charles Baudelaire pour récitant, quatuor de flûtes et violoncelle (transcription d'une *Arabesque* de Claude Debussy) ;
- *Un oiseau chante* de Guillaume Apollinaire pour flûte et piano (collage d'extraits d'œuvres de *Messiaen*, *Saint-Saëns*, *Lévinas*, *Tchaïkovski*) etc.

2. Support d'une partition musicale la seconde année :

- interprétation libre d'une partition « objective » de Claude-Henry Joubert ;
- *Six reflets à Venise* réalisée à partir de photographies et compositions plastiques de Florence Jacquot.

3. Support pictural la troisième année : lecture musicale

d'un tableau d'Auguste Herbin (1882 — 1960). Ce peintre français avait, dans la dernière partie de sa vie, fondé son œuvre, sur un *alphabet plastique* de son invention dans lequel chaque lettre correspondait à une combinaison de couleurs, formes et ... sonorités.

J'abandonnai peu à peu ces divers supports pour offrir une liberté accrue à mes élèves et des critères d'évaluation encore plus variés aux jurés. À la proposition « trouver et illustrer un geste commun à deux moyens d'expression artistique différents », j'obtins des réponses aussi variées et intéressantes que musique et peinture, théâtre, danse, poésie, jonglage.

Enfin, l'intitulé de cette épreuve d'autonomie fut fixé en une formule que j'adoptai définitivement : « vous avez cinq minutes pour parler de ... en musique et en ... »

Les thèmes imposés furent, par exemple, *le chiffre 3*, *le masque*, *le point et le trait*, *le double*, *l'attente*, *le silence*, etc.

Si l'expression musicale devait obligatoirement être présente dans le développement de ces divers sujets, le choix des autres expressions artistiques était totalement libre.

La tâche du jury n'était pas simple! Certains jurés furent, parfois, déconcertés. Mais cette partie de l'évaluation terminale des futurs musiciens amateurs ajoutée au récital offrait une vision beaucoup plus complète de chacun d'eux. Elle était toujours vécue avec beaucoup d'émotion par les jurés et par moi-même, car ces jeunes gens, en nous révélant avec une sincérité touchante une part très intime et très profonde d'eux-mêmes, nous faisaient comprendre ce que l'enseignement musical qu'ils avaient reçu leur avait réellement apporté au-delà de la pratique d'un instrument ...



Professeure de flûte au Conservatoire d'Orléans de 1972 à 2008, **Arllette Biget** a fait le tour du monde avec le *Quatuor Arcadie*. Elle a enseigné la méthodologie au Centre de Formation des Enseignants de la Musique (CeFEdeM) Île-de-France depuis sa création. Elle est responsable de stages de formation pédagogique et instrumentale en France, Belgique, Italie, Espagne, Suisse.

# 02

## La construction d'une production musicale

---

Une partie de la journée du 23 novembre 2016 fut destinée à s'interroger au départ de situations réelles d'enseignement menées sous forme d'ateliers. Les textes suivants sont des compte-rendus se rapportant à chacun de ces ateliers. Ces textes sont présentés sous deux thématiques. La première traite de l'analyse musicale et la seconde se consacre aux démarches créatives.

L'intérêt de créer des situations réelles d'enseignement est d'en dégager des pistes d'études par l'observation et le prélèvement des faits. Le GRiAM a sélectionné trois questions comme fil rouge à cette observation, ceci afin d'apporter un éclairage particulier sur les thématiques abordées. À savoir :

- Qu'entend-on par production en termes d'apprentissages ?,
- Quels sont les outils des enseignants pour évaluer les productions musicales, quelles que soient les disciplines ?,
- Comment formuler, auprès de jeunes et moins jeunes apprentis musiciens, des retours sur leurs produits et/ou sur la production d'autres dans l'art actuel ?

Chaque compte-rendu suit une structure identique qui peut aider le lecteur à développer des outils personnels transversaux.

---

## Ateliers A

# L'analyse musicale : un outil pour écouter, comprendre, interpréter et écrire

## A.1 Analyse autour des duos de Béla Bartók

Animé par	<b>Michel Lambert</b> (Professeur d'analyse musicale à l'IMEP)
Modérateur	<b>Jean-Marie Rens</b>
Secrétaire de séance	<b>Pierre Kolp</b>

Atelier favorisant, autour d'une œuvre, des approches d'analyse pratique issues des élèves.

### 1. Quelles productions ?

Les deux élèves violonistes inscrits en filière de qualification à l'Académie des Arts de Bruxelles-Ville dans la classe d'Igor Semenovoff présentent *Rutén Kolomejka* le 35<sup>e</sup> duo pour deux violons.

Au départ de certains mots-clés fournis par les élèves et qui, à leur sens, caractérisent l'œuvre, Michel Lambert développe avec eux une série d'outils analytiques. Sur la durée d'un atelier, seuls quelques mots ont été sélectionnés, tels que textuellement donnés : « la danse, les trébuchements rythmiques, les accents, les gammes ».

Après une courte présentation de l'Empire hongrois à l'époque de Bartók et de la Kolomejka en Ruthénie, l'atelier s'oriente pour apporter des informations sur ces quatre clés et ainsi construire avec les élèves, par des séquences jouées

et des feedbacks rétroactifs, les fondations motrices de la danse, les échelles modales, l'organisation rythmique et polymétrique (3+3+2 contre 3+2+3) des articulations, la prise en compte des interactions klezmer (tradition musicale instrumentale des juifs ashkénazes) et bulgare.

### 2. Quels outils pour évaluer les démarches des élèves ?

L'idée principale est qu'une information, comprise dans son intimité, peut se traduire par un gain dans la production musicale et devient décodable à l'écoute. Il s'agit donc de chercher la meilleure adéquation possible entre la pensée et sa réalisation, et ceci nécessite des répétitions pour affiner le geste et le rendre le plus intime possible à la pensée. Il s'agit aussi d'affiner la pensée c'est-à-dire d'assurer la cohérence de ce qui est joué. Enfin, il s'agit d'assurer l'ensemble des informations sous des contraintes de productions instrumentales, c'est-à-dire de présence à l'instant présent.

### 3. Comment le professeur formule-t-il ses appréciations ?

Le professeur est extrêmement bienveillant et à l'écoute des élèves qui, eux-mêmes, formulent bon nombre d'appréciations. Avant d'émettre une formulation, il s'assure d'avoir bien compris les relations entre le jeu et la pensée des élèves. L'élément central est que les élèves acquièrent une finesse dans leur réflexion et dans leur jeu. Pour cela, il faut découvrir et préciser ce que l'on découvre, objectiver des critères et leurs liaisons (par exemple entre la prosodie et la mesure), clarifier et ajuster, oser porter une écoute qui change la production.

Dans les entretiens avec le public, le professeur promet que les appréciations et les matières restent toujours à la portée des élèves d'où l'importance qui, eux, formulent avec leurs mots les éléments qui leur parlent. L'analyse peut se révéler vite trop complexe, notamment en termes de vocabulaire et d'élaboration. Il estime que l'écoute et le regard analytique nécessitent aussi une planification qui concorde avec les apprentissages et, de manière ludique, insiste-t-il, qui vise à les améliorer. Alors les retours portent autant sur les améliorations perçues que sur des données projectives, c'est-à-dire, celles qu'il est encore possible de développer pour toucher à une plus grande compréhension de l'œuvre et cohérence avec le jeu.

## A2. Polyphonie autour des suites pour violoncelle de J.-S. Bach

Animé par	<b>Claude-Henry Joubert</b> (Ancien directeur de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de La Villette)
Modérateur	<b>Michel Stockhem</b>
Prise de notes	<b>Naomi Marchant, Harold Noben et Sylvie Steppé.</b>

Atelier montrant l'utilité de l'analyse harmonique de pièces monodiques dans l'interprétation.

### 1. Quelles productions ?

Le travail est initié avec une flûtiste sur une petite étude solo en *ré* mineur de Gariboldi au départ d'une nuance puis d'un accent et d'une note. L'élève joue d'abord sans consigne particulière. Le professeur attire l'attention sur une série de données : la relation entre l'écriture et l'écoute (2/4 ; 4/2), l'étrangeté d'un *crescendo* (sur dominante secondaire) et l'accent sur une appoggiature (*mi*, mesure 42) qui s'expliquent judicieusement par l'analyse harmonique et l'usage romantique.

Odile, élève inscrite en qualification à l'académie de Saint-Gilles, classe de Maxime Horbaczewski, joue, à nouveau sans consigne particulière, la courante et le second menuet de la 1<sup>ère</sup> Suite pour violoncelle de J.S. Bach.

La courante est écrite à deux voix et pour montrer cela elle est jouée par les deux violoncellistes pour faire entendre la polyphonie. Autre aspect, le motif *do-si-do* est très présent dans toute la suite donc il faut en garder tout l'intérêt en diminuant la 4<sup>e</sup> double-croche et en soutenant ce motif.

Le début du menuet est écrit à trois voix avec un seul bémol à l'armure. Ce n'est pas du *sol* mineur mais en *sol* mode de *ré* (basse semblable à la chaconne en *ré* mineur). L'utilisation à la deuxième partie de l'accord en 9<sup>e</sup> n'est pas courante à l'époque mais Bach montre qu'il est capable d'écrire à l'ancienne, en musique modale, et de créer de nouvelles choses. Enfin mise en évidence de la citation de son nom avec sa signature (*si do la sib*).

Alexis, élève inscrit en qualification dans la même académie joue le *Prélude de la 2<sup>e</sup> Suite*. Le professeur raconte une anecdote : Yann le Calvé qui veut se reposer à son hôtel

entend quelqu'un qui répète juste *ré*, ce qui l'énerve. Il se rend compte que c'est Pablo Casals qui ne travaillait que ce *ré* pour son concert du soir. Le *ré* est très important, malgré que ce soit une corde à vide car il a le rôle de pédale sur toute la durée des quatre premières mesures, c'est habituel chez Bach dans bon nombre de ses suites. Ce *ré* doit marquer les esprits et pouvoir se prolonger pendant les quatre mesures malgré la présence de la 7<sup>e</sup> diminuée.

Une autre clé est que l'harmonie fonctionne avec un accord par mesure et donc explique les modes d'attaque : la relation de quinte avec la fondamentale supporte tout alors que les tierces non, la manière de les jouer nécessite une finesse.

Ou encore aux mesures 18 et 19, deux fois la même chose au troisième temps mais l'harmonie change. En 18, les *la* sont tour à tour note de passage puis anticipation. Cela donne un élan au motif alors qu'en 19, le *la* est note réelle, le *si* est appoggiature et le *sol#* est broderie, ce qui donne une « tendresse » au motif cette fois.



### 2. Quels outils pour évaluer les démarches des élèves ?

L'élève joue toujours en premier lieu, sans consigne. La leçon se clôt par la reprise de la pièce. Entre les deux, l'analyse permet de résoudre des problèmes. Il faut avoir compris la musique, après on peut jouer le texte comme on veut. Analyser vient du grec et veut dire résoudre. Ça nous aide à résoudre des problèmes, et c'est un moyen de parler avec la musique. Il faut lire la musique, mais ensuite on a le choix (c'est un petit pas sur le chemin de la liberté).



### 3. Comment le professeur formule-t-il ses appréciations ?

Le professeur place l'élève dans des situations de confiance et l'invite à porter sa réflexion sur des éléments intrigants. Il use d'images, d'anecdotes, interroge l'élève sur ses choix, sur le degré et la finesse de réalisation.

## A3. Formation musicale autour du *Sacre du Printemps* et des Chants populaires d'Igor Stravinsky

Animé par	<b>Nezrin Efendiyeva</b> (Compositrice, interprète et professeure de formation musicale à l'Académie de Braine-l'Alleud)
Modératrice	<b>Françoise Regnard</b>
Secrétaire de séance	<b>Alain Lammé</b>

Atelier favorisant une analyse des formes rythmiques mises en œuvre par Igor Stravinsky, s'inspirant des travaux de Myriam Lorette, professeure de Formation Musicale à Arts<sup>2</sup>.

### 1. Quelles productions ?

Dix-huit étudiants en premier et deuxième bachelors du Conservatoire royal de Mons (Arts<sup>2</sup>), sans séance préparatoire, ont été conviés à participer activement à une démarche d'exploration d'extraits d'œuvres de Stravinsky.

Une brève introduction a visé à sonder la familiarité des étudiants avec le compositeur et à présenter le contexte du *Chant du plat*, l'un des chants populaires. Cette pièce a donné lieu à une lecture dirigée de partition, à des moments de chant parfois accompagné au piano par l'animatrice, à l'écoute d'une interprétation en russe autrement orchestrée.

Les passages abordés du *Sacre du Printemps* (notamment l'introduction, la *Danse des Adolescentes*) ont fait l'objet d'enchaînements de courtes consignes d'écoute et de questions faisant appel aux compétences et connaissances musicales présumées (« Quel est l'instrument dominant ici ? », « Écoutez ; quelle est la tonalité ? », « Qu'est-ce que cela donnerait si l'on était dans une autre tonalité ? », « Tu as dit *polytonalité* ? »...)

La démarche de l'animatrice se caractérisait par une analyse guidée, une succession très construite et progressive de mises en évidence des structures rythmiques. Chaque présentation de caractéristique était suivie d'une brève activité souvent collective (chant a capella, frappe des mains, battue de mesure...), quelquefois individuelle (Ex. : identification de parties dans la partition). Pour faire ressortir certaines combinaisons de structures, Nezrin Efendiyeva a parfois subdivisé le groupe (filles/garçons ou

parties gauche/droite de l'assemblée) en faisant exécuter les sous-groupes tantôt alternativement, tantôt conjointement. Lors du débat, elle dira être influencée par l'un des principes de M. Montessori pour susciter l'apprentissage : « faire ressentir, faire imiter, faire reproduire ».



### 2. Quels outils pour évaluer les démarches des élèves ?

Le nombre d'étudiants et le découpage didactique adopté ont conduit l'enseignante à de brèves appréciations formulées après chaque activité. Elles portaient moins sur une démarche qu'une exécution collective de consignes. Cependant, en fin de session, les étudiants ont été invités à écouter une interprétation d'un passage non travaillé et à y reconnaître des caractéristiques dégagées précédemment.



### 3. Comment le professeur formule-t-il ses appréciations ?

Elles étaient presque toujours brèves et positives, encourageantes et adressées à l'ensemble du groupe, avec toutefois l'une ou l'autre indication d'amélioration possible. À quelques reprises une expression non verbale, une parole, orientée vers un(e) des étudiant(e)s en particulier, a pu être considérée comme un retour personnalisé.



## Ateliers B

# Les démarches créatives : produire pour apprendre et comprendre

## B1. Atelier « manipulation »

Animé par	<b>Jean-Pierre Deleuze</b> (Compositeur, professeur d'écriture à ARTS <sup>2</sup> ) <b>et Hugues Claessens</b> (Compositeur)
Modérateur	<b>Michel Stockhem</b>
Secrétaire de séance	<b>Pierre Kolp</b>

Atelier mettant en évidence l'exploration musicale et sonore de la flûte traversière.

### 1. Quelles productions ?

Cinq élèves flûtistes inscrits en études supérieures artistiques à ARTS<sup>2</sup> (classe de Marc Grauwels) ont bénéficié d'un séminaire préalable sur le shakuhachi (flûte droite à embouchure libre en bambou) et le répertoire Honkyoku (musique monastique bouddhiste japonaise de tradition orale apparue dès le XIII<sup>e</sup> siècle) dont une œuvre en particulier (retranscrite par écrit en notation occidentale) *Hi-fu mi Hachi-gaeshi no Shirabe*. Ensuite, chaque élève a été sollicité à manipuler ce matériau pour présenter une version originale transposée au jeu de la flûte traversière lors de l'atelier. Certaines versions ont débouché sur de véritables compositions, intégrant des paramètres expressifs, esthétiques et discursifs très cohérents et aboutis mais ceci dépasse le cadre initial visé par l'atelier.

Le matériau approché part de l'écoute de l'expressivité recherchée dans son agencement spatio-temporelle, de laquelle on établit le souffle, les ornements, les timbres, les effets, la génération phraséologique et discursive et les

techniques corporelles et instrumentales mises en œuvre comme le meri-kari (angle d'attaque dans l'embouchure).

### 2. Quels outils pour évaluer les démarches des élèves ?

S'il y a bien eu l'utilisation d'outils classiques liés à l'exploitation du matériau étudié, notamment pour en vérifier la bonne utilisation, ces outils sont plutôt restés secondaires. Par contre, en principal, des outils créés sur mesure pour les démarches créatives sont beaucoup plus utilisés :

- La morphologie portant sur l'étude des composantes corporelles et fonctionnelles mises en œuvre pour produire l'expression ;
- Le temps musical établissant les relations entre les composantes discursives, voire narratives dans certains cas et les moyens de réalisation ;
- Les singularités, bien plus que les qualités, c'est-à-dire, les aspects qui dévoilent la sensibilité intime (« l'âme musicale » pour reprendre les termes exacts prononcés) du travail. Notons, et cela a son importance, qu'on parle ici de la sensibilité de la production et de son jeu instrumental, et non de la sensibilité de la personne.

### 3. Comment le professeur formule-t-il ses appréciations ?

Deux aspects peuvent être mis en évidence pour leur singularité. Tout d'abord, il n'est fait appel à aucune autre référence que celles utilisées par les élèves, ce qui nécessite un degré d'empathie élevé pour créer des conditions de feedback personnalisées et respectueuses du travail intime présenté par les élèves.

Ensuite, les retours portent sur la génération du discours par le décodage de l'écoute. Il est important de souligner cet aspect – peut-être les musiques de tradition orale favorisent-elles plus facilement l'usage exclusif de l'audition ? – car le perceptif et le sensible peuvent se lier autant que la subjectivité à l'objectivité « critique ». C'est ces aspects relationnels entre le sensible et l'objectivité, sans que l'un ne l'emporte sur l'autre, sans qu'une composante ne soit oubliée, donc la relation elle-même qui caractérise les appréciations portées sur le travail et la recherche des élèves.

## B2. Atelier « invention »

Animé par	<b>Jean-Luc Fafchamps</b> (Compositeur, pianiste et professeur d'analyse à ARTS <sup>2</sup> )
Modérateur	<b>Jean-Marie Rens</b>
Secrétaire de séance	<b>Claude-Henry Joubert</b>

### 1. Quelles productions ?

Des compositions de trois élèves (14 – 18 ans) de la classe d'Hélène Cambier au Conservatoire de La Louvière. Deux de ces exercices pour piano devaient respecter un cadre imposé par le professeur : un thème A répété, un thème B répété, un passage non mesuré intitulé C, puis la reprise des thèmes A et B variés. Les apprentis compositeurs pouvaient – c'était une suggestion — utiliser une transcription des lettres de leur nom ou prénom en notes (A : *la*, B : *sib*, etc.).

Les deux morceaux des élèves à qui ces contraintes avaient été imposées étaient ingénus, parfois maladroits, mais témoignaient d'une réelle application et, surtout, d'un véritable engagement et d'une belle personnalité.

Les quinze pièces pour piano d'un troisième élève, Robin Dauchot, étaient confondantes et révélaient, chez un élève au tout début de ses études, une oreille et une pensée incroyablement accomplies.

### 2. Quels outils utilisa J. L. Fafchamps pour évaluer les œuvres de ces trois élèves ?

La lecture intelligente des partitions, une lecture « analytique ». Le verbe grec *analuein* (« analyser ») signifie dans un sens premier « résoudre ». Et il s'agissait de déceler les problèmes posés par la partition et de proposer des stratégies pour les résoudre. Mais, toujours, le discours du professeur fut fondé sur l'écoute. Ainsi on décela, dans l'exposition des deux premiers thèmes de *La Petite Chipie* de Nina Noto-Millefiori, une erreur de conception rythmique ; cette première partie semblait « bancal » et l'attention fut justement portée sur le rôle et l'importance des carrures, comme sur l'emploi judicieux des cadences.

Dans la pièce de Luca Luongo, on s'attachait, en particulier, à trouver une cohérence modale qui manquait assurément. Dès la troisième mesure de ce morceau écrit dans le mode de *ré* (dorien) des *fa#* surprenaient l'auditeur. Mais J. L. Fafchamps sut très intelligemment affirmer que, dans

ces exercices de compositions, les maladresses présentes étaient les germes des réussites futures, car la bonne musique sait franchir les barrières et s'affranchir des règles.

Le recueil de Robin Dauchot fut évidemment apprécié et les quelques défauts constatés ne le furent que pour mettre en valeur les qualités exceptionnelles de son auteur qui fut encouragé à s'engager promptement dans l'étude de l'écriture musicale.

### 3. Comment le professeur formula-t-il ses appréciations ?

Par le dialogue incessant (et sonore), par l'explication, l'exemple et le questionnement.

Toutes les remarques de J. L. Fafchamps prenaient appui sur de perpétuelles références au passé. Jean-Marie Rens, modérateur, fit justement remarquer à ce propos que ces exercices de composition étaient sans doute destinés à initier les élèves à l'invention, mais, d'abord et surtout, à enrichir leur culture artistique.


Bel atelier dont l'intérêt constant fut alimenté par les interventions éclairantes du professeur, les médiations appropriées du modérateur et la participation d'élèves qui sont assurément, dans la classe d'Hélène Cambier, entre de bonnes mains...

## Conférence

# La partition

Nicolas Meeüs

Musicologue — Professeur émérite à l'Université Paris - Sorbonne



Le thème de réflexion de ce jour est *L'Évaluation des productions artistiques*. Tant qu'il s'est agi d'interpréter des partitions, les choses ont paru simples : l'évaluation d'une production musicale se fondait en premier lieu sur la manière dont elle respectait la partition. Le verbe « interpréter », en effet, est transitif : on interprète *quelque chose*, quelque chose qui préexiste ; ce quelque chose, c'est l'œuvre, c'est la partition, et l'interprétation est à son service. Mais cette façon de voir est remise en cause aujourd'hui par le rôle croissant des musiques non écrites dans nos pratiques musicales : le jazz et les musiques pop, les musiques électroniques et les musiques mixtes, les musiques non européennes, etc. Ces diverses musiques ont amené en outre à reconsidérer la question de la partition même pour la musique européenne traditionnelle, composée par écrit et interprétée. On s'aperçoit rapidement que le rapport de l'interprétation à la partition, et de l'une et l'autre à l'œuvre elle-même, pose des problèmes considérables.



### Partition et interprétation

Stravinsky a consacré en 1940 la sixième des conférences de Harvard qui composent sa *Poétique musicale* à la question de l'interprétation. Il considère qu'il faut distinguer en musique deux moments, ou plutôt deux états :

- un état potentiel, dans lequel, qu'elle soit fixée sur le papier ou conservée en mémoire, la musique existe déjà, avant son exécution ;
- un état réel, concret, que l'interprète a pour tâche de transmettre à l'auditeur.

L'interprète, dit encore Stravinsky, ne peut pas pour autant n'être qu'un simple exécutant, un simple traducteur, parce qu'une œuvre musicale, aussi bien notée soit-elle, comporte toujours des éléments qu'il est impossible d'écrire : la réali-

sation de ces éléments est donc affaire d'expérience et d'intuition, en en mot affaire du talent de la personne qui a la charge de présenter la musique. « On est en droit d'obtenir de l'interprète, outre la perfection de cette traduction matérielle, une complaisance amoureuse – ce qui ne veut pas dire une collaboration subreptice ou délibérément affirmée »<sup>1</sup>. L'interprète n'a aucun rôle de collaboration, cachée ou affirmée, avec le compositeur ; pour lui, « le secret de la perfection réside avant tout dans la conscience qu'il a de la loi que lui impose l'œuvre qu'il exécute »<sup>2</sup>. Son seul champ de liberté est celui de ces éléments cachés, ceux que le compositeur n'est pas parvenu à noter ; mais on sait à quel point Stravinsky s'est efforcé de tout noter.

Schenker a sur ces questions un point de vue un peu différent : « Fondamentalement, écrit-il, une composition ne requiert pas d'interprétation pour exister. La lecture d'une partition est suffisante pour prouver l'existence de l'œuvre, de même qu'un son imaginé apparaît réel dans le cerveau. La réalisation mécanique de l'œuvre d'art peut donc être considérée superflue »<sup>3</sup>. Busoni va plus loin encore lorsqu'il note que « l'œuvre musicale existe, avant d'avoir sonné et après, absolument intacte. Elle est à la fois dans le temps et hors du temps »<sup>4</sup> – il veut dire notamment que l'œuvre ne dépend pas de son interprétation, qu'elle n'est pas modifiée par elle.

Lorsque l'œuvre est interprétée, écrit encore Schenker, l'interprète « ferait bien de s'y immerger, pour en maintenir l'intégrité conceptuelle pendant l'interprétation. Mais il est manifestement plus facile de déformer l'œuvre par l'interprétation que de remplir les conditions très strictes d'un rendu approprié »<sup>5</sup>. Schenker ajoute qu'on ne comprend trop souvent pas le sens profond de la notation : « Ce qui est écrit est considéré alors comme la volonté inaltérable du compositeur, qu'il faut interpréter littéralement ». Si on parvenait à comprendre la signification qui se cache derrière les symboles écrits, « on réaliserait que le mode de notation de l'auteur n'indique pas ses instructions pour l'interprétation mais qu'il représente plutôt, d'une manière bien plus profonde, les effets qu'il veut voir obtenus : ce sont deux choses distinctes »<sup>6</sup>.

Il précise ailleurs, dans son ouvrage sur la *Neuvième Symphonie* de Beethoven, que « la tâche de la notation n'est pas, contrairement à ce qu'on croit et à ce qui est enseigné,

1 Igor Stravinsky, *Poétique musicale sous forme de six leçons*, Cambridge, Harvard University Press, 1942, p. 84. (Conférences données à Harvard en 1939-1940.)

2 *Id.*, p. 86.

3 Heinrich Schenker, *The Art of Performance*, H. Esser éd., trad. I. Schreier Scott, Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 3.

4 Ferruccio Busoni, *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*, 2<sup>e</sup> éd., Leipzig, Insel-Verlag, [1916], p. 23.

5 Heinrich Schenker, *Ibid.*

6 *Id.*, p. 5.

de fournir simplement à l'interprète des moyens précis visant à atteindre des effets qui, d'une part, ne pourraient être indiqués, et qui, d'autre part, ne pourraient être obtenus, que par ces mêmes moyens. Il s'agit bien plus de suggérer mentalement à l'interprète des effets déterminés, tout en lui laissant le libre choix des moyens aptes à les obtenir. Il est donc faux de ne voir dans la notation rien d'autre que l'indication précise de moyens aussi précis de l'exécution et, en ce sens, de prendre la notation à la lettre. Il est bien plus exact qu'au contraire elle laisse au musicien le choix complètement libre des moyens, pour autant que ceux-ci obtiennent effectivement l'effet déterminé que la notation ne cherche qu'à exprimer de manière tout à fait mystérieuse. Bref, la notation annonce et demande des effets, mais ne se prononce en aucune manière sur les moyens de leur exécution »<sup>7</sup>.

Nelson Goodman a une vision plus négative de la partition : « La partition est généralement considérée comme un simple outil, pas plus intrinsèque à l'œuvre achevée que le marteau du sculpteur ou la palette du peintre. Car on peut se dispenser de la partition après l'exécution, et la musique peut être composée, apprise, jouée « d'oreille », sans aucune partition et même par des personnes qui ne peuvent ni lire ni écrire aucune notation »<sup>8</sup>. C'est un point de vue étonnant, qui fait soupçonner que le philosophe américain n'est pas très bon lecteur de musique : il aurait pu écrire aussi bien, comme l'avait fait Schenker, qu'aucune interprétation n'est indispensable, qu'on peut se contenter de la lecture de la partition.

Mais Goodman ajoute que « réduire la partition à une simple aide à la production [de l'œuvre] serait manquer son rôle théorique fondamental. Une partition, qu'elle soit ou non utilisée comme guide pour une interprétation, a pour fonction première l'identification autorisée de l'œuvre d'une interprétation à une autre. [...] C'est de là que dérivent toutes les propriétés théoriques requises des partitions et des systèmes de notation dans lesquels elles sont écrites »<sup>9</sup>. Et il énumère ces propriétés requises :

- « La partition doit définir l'œuvre et différencier les interprétations qui appartiennent à l'œuvre de celles qui ne lui appartiennent pas. [...] Ce qui est requis, c'est que toutes les interprétations conformes à la partition soient des interprétations de l'œuvre et seulement elles »<sup>10</sup>.
- Le lien entre les partitions et leurs interprétations, ou entre les partitions et leurs copies, doit être univoque et

réciproque : « non seulement la partition doit déterminer exclusivement la classe des interprétations qui lui appartiennent, mais elle-même (en tant que classe de copies qui définissent l'œuvre de cette manière) doit pouvoir être déterminée de manière univoque par l'interprétation et le système de notation »<sup>11</sup>.

Malgré les apparences, les points de vue des trois auteurs cités, Stravinsky, Schenker et Goodman, comme ceux de beaucoup d'autres, ont quelques points en commun qu'il faut souligner. En particulier, tous ces points de vue supposent l'antériorité de la version écrite de l'œuvre, de la partition. Comme je l'ai indiqué en commençant, ce point de vue est étroitement lié à notre vocabulaire : interpréter, c'est nécessairement interpréter *quelque chose*, quelque chose qui est donné d'abord et qui, d'une manière ou d'une autre, est donc plus important que l'interprétation elle-même. Pour Stravinsky, la partition dicte une loi à laquelle l'interprète doit se soumettre absolument ; pour Schenker, elle indique des intentions du compositeur que l'interprète doit réaliser ; pour Goodman enfin, elle sert seulement à distinguer les interprétations « vraies » de celles qui ne le sont pas. Dans tous les cas, en outre, on perçoit une volonté d'identifier à la partition l'œuvre elle-même : le respect de la partition, c'est aussi le respect de l'œuvre. Ce qui est en jeu ici, c'est la définition même de l'œuvre musicale, définition infiniment plus complexe que dans la plupart des autres arts, où l'œuvre est matérielle. Ce problème a occupé les philosophes depuis que la philosophie et la musique existent. Nous ne nous en préoccupons qu'indirectement ici, mais on peut souligner, pour illustrer la complexité du problème, que si pour Stravinsky et Schenker (que les philosophes qualifieraient sur ce point de « fondamentalistes »), la partition « est » l'œuvre en tant qu'elle est l'expression de l'intention du compositeur, pour Goodman par contre (dont le point de vue pourrait être qualifié d'« idéaliste ») l'œuvre réside dans l'ensemble de ses interprétations « vraies » et la partition a pour seule fonction de permettre l'identification de celles-ci. Mais assez sur ces considérations abstraites, que nous laisserons autant que possible aux philosophes – il faudra pourtant que nous y revenions.

Cette approche de l'œuvre liée à la partition est en quelque sorte calquée sur celle de la littérature, ou plus généralement de la philologie, où le texte (à lire, à interpréter) paraît d'une importance primordiale : on s'est efforcé de produire les partitions les plus « authentiques » possibles, les *Urtext* ; on s'est attaché aux études génétiques, l'étude des manuscrits des compositeurs ; bref, on a élevé le

7 Heinrich Schenker, *Beethovens neunte Sinfonie. Eine Darstellung des musikalischen Inhaltes unter fortlaufender Berücksichtigung auch des Vortrages und der Literatur*, Vienne, Universal, 1912, p. xiii.

8 Nelson Goodman, *Languages of Art*, p. 127.

9 *Id.*, p. 126-127.

10 *Id.*, p. 127.

11 *Id.*, p. 129-130.

travail de composition au niveau supérieur de la création artistique, derrière lequel l'interprétation n'est plus qu'un processus de transmission, un intermédiaire, une interface. Il faut souligner d'ailleurs que le concept d'« œuvre » est lui-même étroitement lié à celui de « partition » et que chaque fois qu'une musique n'a pas de partition – que ce soit en jazz ou en musiques non européennes –, la notion d'œuvre est elle-même remise en question. C'est à tel point que la *New Musicology* américaine a pu soutenir que l'idée même d'« œuvre musicale » est étroitement liée à une conception occidentale de la musique savante au cours des deux derniers siècles : le concept d'œuvre ne serait pas antérieur au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>12</sup>. De plus, la tradition de l'« opus » semble être celle de Beethoven, alors que d'autres compositeurs (Chopin, Liszt, et d'autres pianistes) sont plutôt improvisateurs et ont des partitions différentes des mêmes œuvres. L'ethnomusicologie d'une part, les musiques « improvisées » (jazz, pop, etc.) d'autre part, ont amené à conceptualiser la musique, au contraire, en tant que performance.

Il faut pourtant souligner deux choses. D'abord que, pour le grand public, la performance est souvent le seul moyen d'accès à l'œuvre. Le succès de foule d'un événement comme le Concours Reine Élisabeth en témoigne : les œuvres, les compositeurs, tendent à s'effacer derrière la performance et les interprètes. Il en va de même chez les discophiles pour qui, souvent, la *Cinquième Symphonie* est celle de Karajan (ou d'Harnoncourt, ou de Gardiner) plutôt que de Beethoven. Ce problème est lié aussi à la contraction du répertoire, la diminution du nombre d'œuvres classiques jouées : les mélomanes (et a fortiori les musiciens) de la musique classique ne sont plus jamais dans la situation d'entendre une œuvre pour la première fois ; au contraire ils écoutent des œuvres qu'ils connaissent déjà intimement. Dans ce cas, les seules différences d'une audition à une autre ne sont plus que des différences d'interprétation, sur lesquelles se concentre toute l'attention. Dans le cas de l'écoute de la musique savante d'aujourd'hui, au contraire, les auditions sont souvent de premières écoutes, qui n'offrent que peu de moyens de juger de la qualité des performances.

Un second point à souligner est que si, avant l'ère de l'enregistrement, la partition semblait le seul produit matériel durable de l'acte de création musicale, alors que l'interprétation ne laissait derrière elle aucun produit tangible, l'enregistrement a déplacé l'intérêt vers les produits de l'interprétation, désormais réifiés et rendus durables au même

titre que la partition. Mais l'enregistrement a dans une certaine mesure le même effet que la partition pour l'accent mis sur le produit fini plutôt que sur l'aspect performatif : ce qu'on écoute, aujourd'hui, ce sont des performances enregistrées, figées. Les concerts vivants n'ont plus qu'un rôle marginal dans la pratique musicale. Et ceci est vrai aussi bien pour les musiques « phonographiques », où les concerts *live* ont pour but principal de faire vendre les enregistrements : il n'y a plus de partition, mais l'enregistrement en tient lieu et la musique jouée en public se doit d'être aussi conforme que possible à la musique enregistrée.



## L'œuvre et sa partition

Je voudrais illustrer ce qui précède par quelques exemples plus concrets, où je montrerai surtout que les certitudes que semblait pouvoir apporter la conception traditionnelle du rapport entre la partition et l'interprétation ne résistent pas, en réalité, à un examen attentif.

Je commence par une œuvre vénérable entre toutes, le premier volume du *Clavier bien tempéré* de Jean-Sébastien Bach. Cette œuvre n'a existé, au XVIII<sup>e</sup> siècle, que sous forme d'un manuscrit autographe, une copie au net que Bach avait préparée en 1722 et qui, pendant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle et pour la plupart des pièces, a été le document qui faisait foi ; ce manuscrit a en outre été abondamment copié par les disciples de Bach, jusqu'à son édition imprimée en 1801. La Fig. 1 en montre le Premier Prélude, en *do* majeur.

Fig. 1. — Jean-Sébastien Bach, *Clavier bien tempéré*, Livre I, Prélude en *do* majeur, BWV 846. Manuscrit autographe



12 Lydia Goehr, *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

Fig. 2. — Jean-Sébastien Bach, *Clavier bien tempéré*, Livre I, Prélude en do majeur, BWV 846. Bach-Gesellschaft Ausgabe, 1866

**PRÆLUDIUM I.**

Fig. 3. — Fig. 3. Jean-Sébastien Bach, *Clavier bien tempéré*, Livre I, Prélude en do majeur, BWV 846. Édition Busoni, New York, 1916 (deux premières pages)

**“The Well-tempered Clavichord”**  
by  
**JOHANN SEBASTIAN BACH.**  
Revised, annotated, and provided with parallel exercises and accompanying directions for the study of modern pianoforte-technic  
by  
**FERRUCCIO B. BUSONI.**

**Prelude I.**  
Moderato. Part I.

1) The flowing and even movement in sixteenth notes must be kept up, between the 8th and 9th notes in each measure, and between the successive measures; do not play or thus .

2) The Editor recommends abstention from the use of the pedal up to the 5th measure of the 5th section, and the strict holding-down of the left-hand notes instead, which very nearly gives the effect of the pedal.

3) Tausig's conception of this prelude, requiring a pianissimo execution throughout, is likewise deserving of notice, and forms an entirely new study.

№ I. For the attainment of a perfect legato, practice the figure first in a *ritardando* tempo, with a somewhat firm touch, and in such a way that each tone in the right hand is successively held down through the true duration of the next, thus assuming the time-value of an eighth-note:

II. Then try to obtain the effect of the original notation by playing the figure thus:  
Allegro, *leggerissimo*.  
right hand:   
left hand:

III. This Prelude is also adapted for the practice of an energetic staccato in the following arrangement. In practicing this staccato, care must be taken to render the interchanging of the hands perfectly smooth and even. Allegro moderato.

IV. Finally, this Prelude may also be usefully employed for the study of the lightest staccato (in close imitation of the “springing bow” on the violin). The following arrangement will serve as a preparation for the 4th number of the Liszt-Paganini études.  
Allegro vivace, *aggricissimamente*.

Copyright, 1916, by G. Schirmer (Inc.)  
Copyright renewed extended, 1938, to G. Schirmer (Inc.) 11650 Printed in the U. S. A.

Il n'est pas différent de ce que nous connaissons aujourd'hui, à quelques petites différences de graphie près, en particulier le fait que la main droite est écrite en clé d'*ut* première. Les éditions modernes, par exemple celle de la Bach Gesellschaft, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Fig. 2), reproduisent le même texte. Le style graphique est évidemment différent de celui de Bach, et aussi un peu différent de celui des *Urtext* récentes. Mais le contenu musical n'est pas modifié.

Une partition comme cette édition du XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas moins « vraie » que le manuscrit autographe de Bach. Ceci soulève une question très importante, le fait que si le manuscrit est bien de très grande valeur précisément parce qu'il est autographe, cette valeur ne concerne que le papier, l'encre, la calligraphie de Bach, mais pas la musique qu'il contient : l'édition moderne, les nombreuses éditions modernes rendent toute l'œuvre avec le même niveau de véracité que l'autographe : il n'y a pas et ne peut y avoir d'autographe de la musique elle-même, il n'existe que des autographes de la partition.

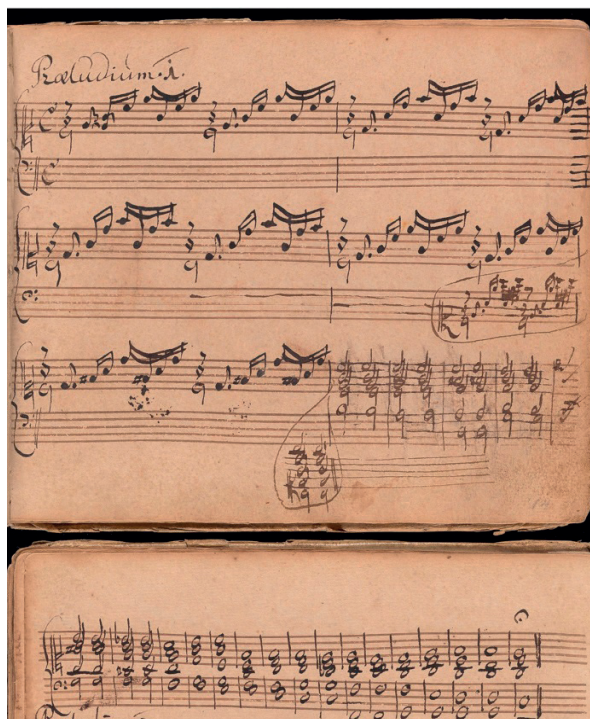
À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pourtant, on a pensé pouvoir « perfectionner » la notation et en rendre plus explicite les prescriptions pour l'interprète : Busoni par exemple a proposé une édition (Fig. 3) dans laquelle il ajoute des indications de mouvement (*Moderato*), de nuances, de phrasé, de pédalisation. Il transforme en outre le *Prélude* en un outil d'étude, comme on peut le voir dans les notes de bas de page. L'exemple de l'édition Busoni n'est pas unique : on connaît, dans le même genre, les éditions Cortot ; et il y en a d'autres. Au même moment, Mahler modifie les orchestrations de Beethoven en se justifiant par le fait que Beethoven aurait fait de même s'il avait pu disposer des moyens, instrumentaux notamment, du début du XX<sup>e</sup> siècle.

Ces modifications et leurs intentions posent une vraie question. On constate par exemple, dans des partitions anciennes pour le clavier, que des imitations motiviques s'interrompent au grave (et sont éventuellement transposées à l'octave) parce que la limite de la tessiture est atteinte. Les instruments actuels, dont la tessiture est plus étendue, permettraient les imitations à leur « vraie » hauteur ; mais l'interprète peut-il se permettre de corriger sans se voir accusé de ne pas respecter l'intention exprimée par l'auteur ?

Mais qui est vraiment l'auteur du *Premier Prélude du Premier Livre du Clavier bien tempéré* ? La Figure 4 montre deux pages tirées du manuscrit autographe du *Petit livre* de Wilhelm Friedemann Bach. On peut y lire le début du *Prélude*, probablement de la main Wilhelm Friedemann.

Plusieurs corrections ont été apportées, manifestement de la main de son père Jean-Sébastien. La correction n'a pas été menée à son terme, puisque les guidons de la fin de la première page, de la main de J.S. Bach, ne sont pas respectés au début de la page suivante.

Fig. 4. — Wilhelm Friedemann Bach, *Clavierbuchlein*, Prélude en do majeur.



Il existe une autre version encore de ce *Prélude* (Fig. 5), celle de l'édition Forkel de 1801 (la même année que l'édition de la version de 1722), dont l'origine n'est pas connue mais qui, d'une certaine manière, semble plus ancienne encore que celle de Wilhelm Friedemann. La Fig. 6, qui rassemble les trois versions, permet une analyse du processus de composition à laquelle nous ne pourrions pas nous livrer maintenant. La question qui demeure est celle-ci : de qui est ce *Prélude* ?

Fig. 5. — Jean-Sébastien Bach, *Clavier bien tempéré*, Livre I, Prélude en *do* majeur, BWV 846. Édition Forkel, 1801, dans la réédition de la Bach Gesellschaft

Forkelsche Gestalt. P.

The image displays a musical score for the 'Forkelsche Gestalt' of the Prelude in C major, BWV 846 by J.S. Bach. The score is presented in five systems, each consisting of a grand staff with a treble and bass clef. The music is in C major and 4/4 time. The first system shows the initial sixteenth-note arpeggiated figure in the right hand and the corresponding bass line. The second system continues this pattern. The third system shows the right hand moving to a new figure while the bass line remains. The fourth system continues the right-hand figure. The fifth system concludes the piece with a final cadence. The notation includes various ornaments and articulation marks characteristic of the 18th-century manuscript.

B. W. A. IV.



**Fig. 6.** — Jean-Sébastien Bach, *Clavier bien tempéré*, Livre I, Prélude en *do* majeur, BWV 846. Comparaison des versions Forkel, Wilhelm Friedemann, et définitive

The image displays a musical score for the Prelude in C major, BWV 846, comparing three different editions: the Forkel edition, the version by Wilhelm Friedemann, and the definitive version (1722). The score is presented in three systems, each with a grand staff (treble and bass clefs).

- Forkel:** The first system shows the Forkel edition, which is a simplified version of the piece, consisting of a series of chords in the right hand and single notes in the left hand.
- Wilhelm Friedemann:** The second system shows the version by Wilhelm Friedemann, which is more complex than the Forkel edition, featuring more intricate chordal textures and some melodic lines.
- Version définitive (1722):** The third system shows the definitive version (1722), which is the most complex and complete of the three. It includes a variety of textures, including arpeggiated figures, and is marked with measure numbers 5, 10, 15, and 20.

The score is divided into three systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The first system (Forkel) shows the beginning of the piece. The second system (Wilhelm Friedemann) shows the middle section. The third system (Version définitive) shows the final section, including a cadenza-like passage starting at measure 21 and ending at measure 35.

Fig. 7. — Frédéric Chopin, *Mazurka* op. 68 n° 4, Édition Mikuli, Schirmer, 1894

**Mazurka.**  
(Posthumous.)

F. CHOPIN. Op. 68, No 4.  
(1849) Last Composition.

Andantino. (♩ = 126)

49. *sotto voce.* *legatissimo.*

*sempre legatissimo.*

*cresc.*

*(Pine)* *mf*

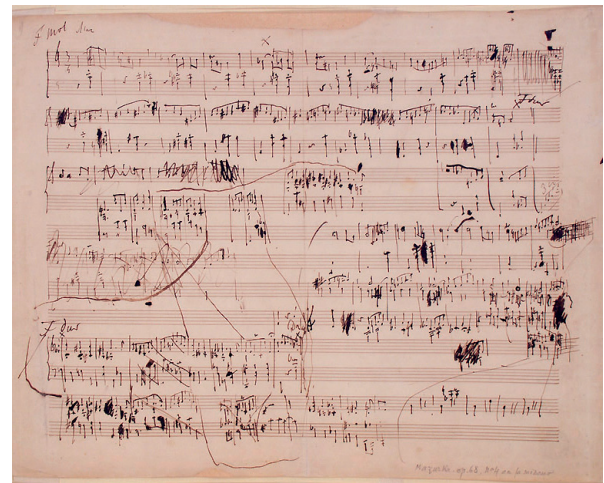
*pp* *sempre legato.*

*D. C. al segno senza fine.*

Certains cas sont plus problématiques encore, notamment celui de cette *Mazurka* op. 68 n° 4 (Fig. 7), opus posthume, « la dernière œuvre » de Chopin, que nombre d'entre nous ont sans doute jouée. Le manuscrit (Fig. 8) en a été retrouvé il y a moins d'un demi-siècle, mais le rapport de cet autographe à la partition imprimée est tout sauf évident. De qui est l'œuvre ?

## Note écrite et note sonore

Revenons à l'interprète et à la possibilité d'évaluer sa performance par le respect qu'il a accordé à l'« œuvre » ou, du moins, à sa partition. C'est une question à tiroirs. La partition elle-même est « authentique » si elle est conforme au manuscrit, pour autant que celui-ci existe et soit fiable. Le manuscrit de Bach de 1722, par exemple, est fiable au moins pour cette version qui n'a plus varié ensuite. Dans le cas de Chopin, outre le cas caricatural de la *Mazurka* op. 68 n° 4, il

Fig. 8. — Frédéric Chopin, *Mazurka* op. 68 n° 4, manuscrit autographe

faut tenir compte du fait que le compositeur polonais a souvent publié ses œuvres dans plusieurs villes européennes au même moment et qu'il n'est pas rare que les versions de Londres, de Paris et de Leipzig ne soient pas les mêmes, alors que toutes ont été authentifiées par le compositeur : dans plusieurs cas, il est pratiquement impossible aujourd'hui de déterminer la version « authentique ». Les éditions *Urtext* sont généralement conformes, sinon à l'autographe, du moins aux premières éditions, et elles sont le résultat d'un travail critique approfondi. Pourtant, le principe même de l'*Urtext* est remis en cause aujourd'hui, parce que ce sont des partitions modernisées dans leur graphie, sinon dans leur contenu, et qu'on se rend compte de plus en plus que la graphie originelle n'est pas sans importance pour une lecture qu'on qualifierait d'« authentique ».

Pour Nelson Goodman, l'interprétation « vraie » est celle qui respecte absolument chacune des notes de la partition et l'« œuvre » consiste non seulement en la partition elle-même, mais aussi en la classe (ou la collection) de toutes ses interprétations vraies. Certaines partitions ne sont jamais jouées sans fausses notes – celles de Brian Ferneyhough, par exemple, qui ont probablement été volontairement écrites pour être « injouables » et pour pousser tous les interprètes au-delà de leurs derniers retranchements (même si, sans doute, les interprètes, faisant mentir le compositeur, y arriveront un jour). Faut-il en conclure que toutes les interprétations sont fausses, ou que c'est la partition qui est fautive ? Stephen Davies avait cru pouvoir résoudre ce problème en considérant que certaines notes des partitions sont moins importantes que d'autres : « c'est parce que les œuvres musicales comprennent un grand nombre de notes, qui ne contribuent pas toutes également à l'effet d'ensemble, que l'identité de l'œuvre survit au jeu de fausses notes. Ce qui demeure invariant entre des interprétations [vraies] de la même œuvre, ce sont des motifs de notes (ou des aspects, des formes, des propriétés émergentes, des fonctions de notes), avec une tolérance pour des déviations par rapport à ces motifs »<sup>13</sup>.

Stephen Davies souligne encore que l'interprète transforme les notes écrites en notes sonores et que ce point est déterminant pour le rôle créatif de l'interprétation. « L'interprétation authentique consiste en la production des notes qui constituent l'œuvre et que le compositeur a spécifiées, mais les notes sonores produites par l'interprète comportent des subtilités d'attaque, de chute (*decay*), de dynamiques, de sonorité, etc., qui ne pourraient être décrites par aucune notation que les compositeurs puissent utiliser. Les

notes écrites et la façon dont elles sont jouées se combinent de manière inséparable dans les notes sonores, et reconnaître que le musicien apporte aux notes écrites quelque chose de spécifique en les transformant en notes sonores ne dévalue en aucune manière le rôle du compositeur comme déterminant des notes écrites. Le rôle créatif de l'interprète ne consiste en aucune manière à renoncer à un rendu fiable des intentions du compositeur : au contraire, il participe activement à ce rendu »<sup>14</sup>.

Mais Davies n'a pas une conscience claire de ce qu'est une note écrite. Les éléments qu'il attribue à l'interprète, « les subtilités d'attaque, de chute, de sonorité, etc. », comme il le souligne, ne sont en effet aucunement décrites par la note écrite, mais il n'y a pas que cela. Il faut prendre conscience qu'aucune partition ne représente le *son* de la musique écrite et que les notes écrites sont absolument d'une autre nature que les notes sonores. Une « note », en musique, c'est essentiellement une hauteur affectée d'une durée. Le cas des durées est peut-être le plus évident. Dans notre notation, les durées écrites sont proportionnelles : une noire vaut deux croches, ou une demi-blanche, etc. Mais il ne viendrait à l'idée d'aucun interprète de les chanter ou de les jouer de cette manière : dans la réalité, c'est-à-dire une fois rendues sonores, les durées de notes ne sont jamais exactement proportionnelles. Lorsque Goodman indique qu'une interprétation vraie est celle qui respecte toutes les notes de la partition, on ne peut pas penser que cette exigence s'étende aux durées proportionnelles, ni que les interprétations vraies ressemblent à celles que nous proposons nos logiciels de notation musicale.

Faut-il en conclure que le respect des notes se résume en fait au respect des hauteurs ? Mais les hauteurs non plus ne sont pas écrites avec précision ! Dans le cas des œuvres pour clavier, on peut éventuellement poser la question du tempérament « authentique », même si en réalité elle demeure sans réponse. Mais qu'en est-il des œuvres chantées ou jouées par des instruments dont les sons ne sont pas fixes ? En réalité, notre notation musicale ne prescrit en aucune manière ni le tempérament, ni les intonations précises des œuvres. Il faut en conclure que la durée et la hauteur exactes des notes font elles aussi partie de cet apport important de l'interprétation.

On peut se demander alors ce qu'indique réellement la partition, si elle ne parvient même pas à dire la hauteur ou la durée des notes. Hauteur et durée sont des continus. On a pu penser parfois que la notation y opère un phénomène de discrétisation, définissant des zones, des plages de hauteur et de durée avec un degré de liberté plus ou moins

<sup>13</sup> Stephen Davies, *Themes in the Philosophy of Music*, Oxford, Oxford University Press, 2003, p. 90.

<sup>14</sup> *Id.*, p. 92-93.

grand. La liberté de l'interprète serait alors limitée à ces plages de liberté de la notation. Mais en réalité on voit bien que ce n'est pas de cela qu'il s'agit. La notation ne prescrit même pas, par exemple, si un *ré* dièse doit être plus haut ou plus bas qu'un *mi* bémol et il peut arriver, au cours d'une interprétation chantée ou jouée, que cette relation s'inverse d'un moment à l'autre. Ce que la notation indique, en réalité, ce sont des « catégories distinctives », au sens sémiotique de ces termes. Ce sont des catégories qui permettent de différencier des significations. Quelle que soit la valeur réelle d'une croche, elle doit être comprise plus courte qu'une noire (même si, dans les faits sonores, ce n'est peut-être pas le cas) ; quelle que soit la hauteur réelle d'un *ré* dièse, il doit pouvoir être compris distinct d'un *mi* bémol, si le contexte de l'œuvre le demande.

Au niveau de l'écriture musicale, les catégories de hauteur ou de durée ne sont pas des unités quantifiées, mais bien des catégories sémantiques. Lorsqu'un compositeur écrit une noire, ou un *ré* dièse, il n'indique pas une durée ou une hauteur quantifiées, mais bien des unités de signification, des unités distinctives qui permettront de distinguer les uns des autres les motifs, ces « mots-en-son » (*Tonwörter*) du discours musical, comme les appelait Schenker<sup>15</sup>. Leur réalisation concrète, sonore, n'est pas du ressort du compositeur, mais bien de celui de l'interprète : c'est à ce moment que se noue la collaboration créative entre compositeur et interprète.

La conception de la musique comme performance place aujourd'hui l'acte d'interprétation au même plan que l'acte de composition et réduit la relation de dépendance du premier au second. C'est en ce sens qu'on peut voir la composition comme interprétation, ou l'interprétation comme transcription – ou, mieux encore, composition et interprétation comme différentes transcriptions, comme réalisations, comme exemplifications de cette réalité évanescence que l'on nomme l'œuvre ... Que l'œuvre ne se résume pas à une partition, les musiques d'aujourd'hui (jazz, rock, pop, musiques électroniques ou mixtes) nous le rappellent quotidiennement. Ce que je voudrais avoir indiqué ici, c'est que la situation n'est pas différente dans le cas de la musique écrite, dont la « réalité » n'est pas moins improbable.

15 Heinrich Schenker, « *Weg mit dem Phrasierungsbogen* », *Das Meisterwerk in der Musik I* (1925), p. 43.



## Références bibliographiques

- Busoni, Ferruccio, *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*, 2e éd., Leipzig, Insel-Verlag, 1916.
- Davies, Stephen, *Themes in the Philosophy of Music*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Goehr, Lydia, *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*, Oxford, Clarendon Press, 1992.
- Goodman, Nelson, *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, Hackett Publishing Company, 1976.
- Schenker, Heinrich, « *Weg mit dem Phrasierungsbogen* », *Das Meisterwerk in der Musik I*, 1925.
- Schenker, Heinrich, *Beethovens neunte Sinfonie. Eine Darstellung des musikalischen Inhaltes unter fortlaufender Berücksichtigung auch des Vortrages und der Literatur*, Vienne, Universal, 1912.
- Schenker, Heinrich, *The Art of Performance*, H. Esser éd., trad. I. Schreier Scott, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Stravinsky, Igor, *Poétique musicale sous forme de six leçons*, Cambridge, Harvard University Press, 1942.



**Nicolas Meeüs**, né en 1944, est un musicologue belge, docteur en musicologie de l'Université Catholique de Louvain (1971), habilité à diriger des recherches à l'Université Paris - Sorbonne (1993). Ses domaines de recherche sont l'organologie, en particulier l'histoire du clavier et des instruments à clavier ; la théorie musicale et son histoire ; la théorie et l'analyse schenkériennes. Il est le traducteur français de *Der freie Satz*, l'ouvrage posthume (1935) d'Heinrich Schenker. Il a été professeur d'histoire de la musique au Conservatoire royal de Liège (1971-1978), au Conservatoire royal de Bruxelles (1978-1989) et à la Chapelle musicale Reine Élisabeth (1980-1989). Il a dirigé le Musée instrumental de Bruxelles (à titre intérimaire) de 1990 à 1995, après y avoir été collaborateur scientifique depuis 1970. Il est Professeur émérite (2013) à l'Université Paris - Sorbonne et y a été directeur de l'UFR de Musique et Musicologie de 1999 à 2004. Il a dirigé l'équipe de recherche «Langages musicaux» (CRLM) puis «Patrimoines et Langages musicaux» (PLM) de 1996 à 2009.

## Conférence

# L'analyse musicale : le couteau suisse du musicien

Jean-Marie Rens

Compositeur, directeur honoraire de l'Académie de musique de Saint-Gilles et professeur d'analyse musicale au Conservatoire royal de Liège

### Introduction

C'est un non-musicien qui, lors d'une réunion de travail du GRiAM, nous a suggéré le titre quelque peu étonnant de notre communication. Belle image, car, en tout état de cause, l'analyse musicale est bien un outil et comme le couteau suisse, un outil à usages multiples.

Le contenu de notre communication, et donc de cette contribution, a été pensé afin d'être le mieux possible en concordance avec les divers ateliers qui ont été proposés lors de la journée de rencontres et d'échanges du 23 novembre 2016 à Mons. La majorité de ces ateliers approchaient de près ou de loin l'analyse musicale. Ceci explique pourquoi notre intervention, proposée en préambule à ces ateliers, s'est concentrée sur la place que peut avoir l'analyse pour les pédagogues de la musique.

Bien entendu, nous le savons, l'analyse musicale ne se pratique pas seulement dans le cadre pédagogique. Force est de constater qu'elle est présente dans bien des domaines de la musique. L'analyse musicale intervient de manière récurrente dans la recherche musicologique qui, de plus en plus souvent, s'associe aux sciences humaines. L'analyse trouve également une place de choix auprès des praticiens de la musique, qu'ils soient interprètes, compositeurs, chefs d'orchestre ou — c'est le sujet de notre propos — pédagogues. Bref, l'analyse musicale est un outil bien utile pour tout musicien, quels que soient son niveau de maîtrise et les secteurs dans lesquels il fonctionne. Nous irions jusqu'à dire que l'analyse musicale est **une démarche**, voire même **une attitude**.

Ayant défini très succinctement son champ d'action, il nous semble également utile de dire quelques mots sur ce qu'est l'analyse musicale. Sur le plan étymologique, analyser, en grec, signifie « décomposer, résoudre ». Ian Bent dans son ouvrage *L'analyse musicale – histoire et méthodes*<sup>1</sup> la définit dès son premier chapitre comme étant « ... la résolution d'une structure musicale en éléments constitutifs relativement plus simples, et la recherche des fonctions de ces éléments à l'intérieur de cette structure ». Nous ajouterions bien volontiers que l'analyse musicale est un outil ayant ses propres outils (nous y reviendrons plus tard) et qui a pour mission de nous renseigner sur le contenu d'une œuvre afin d'aiguiser notre perception et notre compréhension de celle-ci. Ces quelques définitions, sans doute assez généralistes, mais pertinentes, ne précisent pas à quel moment le regard porté sur la partition devient véritablement de l'analyse, car, dans le milieu des analystes, aussi étrange que cela puisse paraître, cette question fait débat. Pour certains, la description de surface d'une simple sonatine de Clementi n'est pas encore de l'analyse, alors que pour d'autres elle l'est déjà. Nous nous garderons bien d'entrer dans ce débat somme toute assez stérile et encore plus de trancher la question. En revanche, ce qui est certain, c'est que la description de surface dont nous parlions plus haut, aussi sommaire soit-elle, est déjà une attitude analytique. Et si cette attitude est présente dès les premiers moments de la formation d'un jeune apprenti musicien, en lui demandant de décrire la forme de la mélodie qu'il est train de travailler, de la dessiner, de nommer les différentes entités qui la composent, de montrer les motifs récurrents, etc., cette attitude, si elle s'accompagne des bons outils, a toutes les chances de devenir une démarche.

Étant donné le public averti auquel nous nous adressons lors de cette journée, nous n'avons pas abordé le b.a.-ba de l'analyse. Notre intervention portait plutôt sur ce que l'analyse musicale peut révéler d'une œuvre au-delà de sa première lecture de surface (première lecture qui, comme le souligne Ian Bent, consiste, la plupart du temps, à faire la segmentation du texte, à relever les thématiques, les tonalités, etc.). Aller au-delà de la première lecture de surface, c'est en réalité tenter de découvrir ce qui se cache derrière ces notes jetées sur le papier et de réfléchir à la manière dont ces découvertes peuvent nous servir. Aller chercher ce qui se cache derrière les notes, c'est s'offrir la possibilité de voir et surtout d'entendre des choses qui n'avaient pas été entendues préalablement, c'est provoquer une autre écoute qui n'est ni meilleure, ni moins bonne que

<sup>1</sup> *L'analyse musicale – Histoire et méthodes*, I. Bent et W. Drakin, éditions Main d'oeuvre, 1998, pour la traduction française, page 9.

la première, mais qui nous enrichit sur le plan de la perception et de la compréhension. Aller au-delà des notes, c'est aussi, lors du processus de recherche, enrichir ses connaissances et sa culture musicale. Et pour une bonne partie du public d'interprètes auquel nous nous adressons, aller chercher ce qui se cache derrière les notes, c'est un des moyens de connaître l'œuvre suffisamment en profondeur que pour pouvoir en proposer une interprétation revendiquée. Notre contribution s'articulera en trois mouvements :

- Le premier sera consacré à l'analyse comme outil pour enrichir la perception, mais aussi comme source de connaissance et de savoir musicaux.
- Le deuxième mouvement s'intéressera à la manière dont l'interprète peut se nourrir des informations que l'analyse du texte, mais aussi les savoirs musicaux, lui livrent.
- Enfin, le final abordera quelques aspects plus méthodologiques, en présentant quelques-uns des outils de l'analyse.

Si cette catégorisation tripartite nous semble pertinente dans le cadre des diverses contributions présentes dans cette publication, il est évident que les contenus de chacun de nos trois mouvements ont des points communs et ce que nous dirons à propos des savoirs musicaux peut avoir des retombées sur l'interprétation et vice-versa.

Afin d'être le plus efficace possible, nous avons choisi d'organiser notre exposé à partir d'une série d'exemples tirés du répertoire allant de Bach à Beethoven en passant par Haydn et Mozart. L'espace dont nous disposons ici nous permettra également de donner quelques exemples que, faute de temps, nous n'avons pas eu l'occasion de présenter le 23 novembre 2016.



## Premier mouvement :

### L'analyse musicale comme un outil pour enrichir la perception, mais aussi comme source de connaissance et de savoir musicaux

Le premier exemple que nous proposons d'examiner est tiré d'un quatuor à cordes de Haydn. Il s'agit du menuet de l'op. 20 n°4 dont voici la première phrase.

#### Exemple 1 – première phrase.

Étrange menuet. Pratiquement impossible à danser avec ces sf qui viennent véritablement désarticuler la métrique en 3/4. Mais que se passe-t-il ? Haydn nous fait-il une bonne blague ou a-t-il une idée derrière la tête ?

En réalité, à la lecture attentive du texte et comme le montrent les cadres rouges placés dans la partie de premier violon (exemple 2), la mélodie vedette de ce menuet n'est pas dans une mesure en trois temps (3/4), mais bien en deux temps (2/2). (voir exemple 2)

Cette métrique sous-jacente, associée aux particularités rythmiques de la thématique, peut même nous faire songer à une autre danse : une gavotte !

Malgré la métrique quelque peu chahutée, voire chaotique, de cette première phrase, Haydn arrive tout de même à nous faire entendre une hémiole, tellement caractéristique des danses en 3 temps (cercles bleus à l'exemple 2). Ce n'est du reste qu'à ce moment précis que les quatre instrumentistes sont « ensemble ».

La deuxième phrase de ce menuet est encore un peu plus délirante puisque la gavotte, en principe en 2/2, passe, à certains moments, en 3/2 (cadres bleus de la partie de 1<sup>er</sup> violon à l'exemple 3). De plus, les autres parties se mettent, elles aussi, à délirer, comme le montre la partie de violoncelle qui est bien dans une mesure en 2/2, mais décalée par rapport à la partie de 1<sup>er</sup> violon.

Exemple 2

Violin I (vI1) staff: Measure 1 has a '2' above it. A dashed red box encloses the first measure. Red boxes enclose notes in measures 2, 3, and 4. Dynamic markings: *f* in measure 1, *fz* in measures 2, 3, and 4.

Violin II (vI2) staff: Dynamic markings: *f* in measure 1, *fz* in measures 2, 3, and 4.

Alto (Alt) staff: Dynamic markings: *f* in measure 1, *fz* in measures 2, 3, and 4.

Cello (Vc) staff: Dynamic markings: *fz* in measures 2, 3, and 4.

Second system (measures 5-8): Red boxes enclose notes in measures 5 and 6. Blue circles enclose notes in measures 7 and 8. Dynamic markings: *fz* in measures 5 and 6.

Exemple 3

Violin I (vI1) staff: A dashed red box encloses the first measure. Red boxes enclose notes in measures 2, 3, and 4. Blue circles enclose notes in measures 7 and 8. Dynamic markings: *fz* in measures 2, 3, and 4.

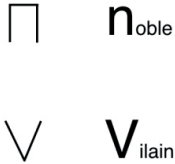
Violin II (vI2) staff: Dynamic markings: *fz* in measures 2, 3, and 4.

Alto (Alt) staff: Dynamic markings: *fz* in measures 2, 3, and 4.

Cello (Vc) staff: Red boxes enclose notes in measures 2, 3, and 4. Dynamic markings: *fz* in measures 2 and 3, *sf* in measure 4.

Second system (measures 5-8): Red boxes enclose notes in measures 5 and 6. Blue circles enclose notes in measures 7 and 8. Dynamic markings: *fz* in measures 5 and 6.

## Exemple 4



## Exemple 5



Tout comme à la fin de la première phrase, Haydn « remettra tout le monde d'accord » avec le retour de l'hémiole qui ponctue cette seconde phrase du menuet avant de nous faire entendre le trio.

Extraordinaire menuet où Haydn fait preuve d'une très grande créativité, mais aussi de beaucoup d'humour. Cet humour, tellement caractéristique de la musique de Haydn, se manifeste tout particulièrement au moment où il enchaîne à ce menuet un trio d'une invraisemblable pauvreté. À côté du menuet, ce trio est d'une telle banalité que nous n'avons qu'une seule envie : réentendre le menuet pour tenter de mieux le saisir<sup>2</sup>.

Réaliser ce menuet suppose que les instrumentistes réfléchissent aux appuis, aux articulations, aux coups d'archet, etc. Et c'est ici l'occasion d'enrichir la culture musicale des jeunes et moins jeunes apprentis musiciens en rappelant l'origine des signes utilisés pour indiquer le sens du coup d'archet.

Contrairement à ce que pensent beaucoup de musiciens, ces signes ne représentent pas le talon et la pointe de l'archet, mais bien des lettres comme le montre l'exemple 4.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cette contribution, développer cet aspect des temps, ou parties de temps, nobles et vilains, mais ils sont essentiels pour l'interprétation de la musique baroque<sup>3</sup>.

Avant de poursuivre, nous voudrions proposer une suggestion de pratique à partir des informations recueillies au travers de l'analyse de ce menuet.

En imaginant que l'écoute et l'analyse de cette pièce soient proposées dans une classe d'écriture et analyse, dans une classe d'histoire et analyse ou encore dans une classe de formation musicale, l'enseignant pourra tenter la petite expérience suivante ; comme chaque phrase du menuet est répétée, il est possible de battre une mesure en trois temps la première fois et en 2/2 à la reprise (les plus aguerris pourront également battre un 3/2 au moment de l'hémiole).

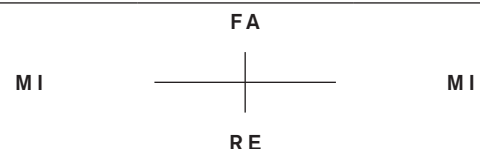
Cette expérience aidera à faire ressentir plus profondément l'impact de cette géniale polyrythmie.

Le second exemple de notre premier mouvement est de Jean-Sébastien Bach. Il s'agit de la première invention à 2 voix BWV 772 en DO majeur<sup>4</sup>, véritable tube dans nos Académies de musique. Comme nous allons le voir, cette pièce est particulièrement propice pour enrichir ses connaissances musicales. Si, dans la musique de Bach, l'étude du contrepoint et de l'harmonie constitue une source d'enseignement incontournable, la dimension ésotérique, bien que moins importante pour l'interprète, mérite également toute notre attention. (voir exemple 5)

Le sujet de cette invention est bref : 8 notes dans un ambitus de 5te (cadres bleus). Comme souvent dans les inventions à 2 ou à 3 voix de J-S Bach, le sujet va alimenter toute l'œuvre sous différentes formes. Comme le montre le cadre violet, sa désinence peut être variée. Mais il peut également se présenter en renversement avec, ici, une désinence de seconde qui se substitue à celle de quinte ou de quarte entendue précédemment (cadre brun). Nous n'irons pas plus loin dans la description des variations que Bach fait subir à son sujet. Par contre, nous voudrions montrer la manière dont il va utiliser le morcellement de celui-ci : morcellement qui retiendra en particulier les 4 notes centrales (cadres rouges).

Mais pourquoi ces 4 notes-là ? Ont-elles quelque chose à nous dire ? En réalité, cette petite figure musicale, située ici en plein centre du sujet, est souvent chez Bach utilisée comme une figure musicale symbolique. Ce symbole est celui de la croix ! Le fa et le ré se trouvant de part et d'autre du mi (sorte de double broderie), cette figure musicale peut être représentée de la manière suivante (exemple 6) :

## Exemple 6



2 Le lecteur souhaitant en savoir un peu plus sur ce menuet trouvera une analyse plus complète publiée dans le 3ème numéro d'Orphée apprenti téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.conseildelamusique.be/pages-projet/63-orphée-apprenti#.WF00h7bhBE4>

3 C'est Georg Muffat (1653-1704) qui, dans son Florilegium Secundum, parle pour la première fois de temps Nobles et Vilains.

4 Par convention, une tonalité majeure s'écrit en majuscule, une tonalité mineure en minuscule.



## Exemple 7



## Exemple 8



Ce fragment du sujet sera utilisé à de nombreuses reprises dans cette invention. À l'exemple 7, ce sont deux croix qui se superposent au sujet renversé (cadres bleus et rouges superposés) avant de faire entendre deux croix en parallélisme aux deux mains. La dernière croix entendue à la main droite est un peu particulière. En effet, le sol# se substituant au mi, elle est en quelque sorte écartelée. Cet écartèlement, qui fait entendre un intervalle de 5<sup>e</sup> diminuée, est tout de suite suivi d'une 7<sup>e</sup> diminuée (cercle vert). L'enchaînement de ces deux intervalles tendus provoque alors une véritable tension dramatique. (voir exemple 7)

Ce moment fort du texte constitue le climax de cette invention et celui-ci arrive très précisément à la 14<sup>e</sup> mesure. Or, on connaît l'intérêt de Bach pour les signatures numérogiques - 14 étant un des nombres les plus fréquemment utilisés chez lui<sup>5</sup>.

La toute fin de l'invention est, elle aussi, particulièrement intéressante à examiner, puisque Bach, par le biais de ce qu'on appelle communément un contrepoint virtuel, passe d'une écriture à 2 voix à une écriture à 3 voix et en profite pour replacer dans l'une d'elles la petite croix que le claviériste aura soin de mettre en évidence. (voir exemple 8)

Comme pour le menuet de Haydn, l'analyse propose une autre écoute et enrichit les connaissances du jeune apprenti musicien. Et pour revenir à la dimension ésotérique chez Bach, on ne manquera pas de signaler qu'il lui arrive également de mentionner son nom par l'intermé-

diaire des notes musicales correspondantes aux lettres de celui-ci (sib=B - la=A - do=C - si=H) et que d'autres compositeurs ont utilisé ce procédé, que ce soit pour signaler leurs noms ou encore, comme Pierre Boulez le fait dans *Messagesquise*, pour signaler le dédicataire d'une œuvre. Le dédicataire étant dans ce cas Paul Sacher, Boulez utilise les notes mib (Es, qui, en allemand, se prononce S), la, do, si, mi et ré pour le R. Pierre Boulez va même un peu plus loin lorsqu'il utilise les lettres du nom de Sacher pour engendrer de petites cellules musicales tirées de la transposition de celles-ci en alphabet morse<sup>6</sup>.

**Petit exercice pratique :**

*Celui-ci consiste à se présenter par son nom rythmé en alphabet morse. L'ayant expérimenté à quelques reprises, cet exercice est particulièrement amusant à mettre en œuvre dans une classe collective.*

Nous ne pouvons quitter la musique de Bach sans dire un mot de l'implication du tempérament sur l'affect des tonalités. Cette dimension est essentielle pour aborder ce répertoire, car, comme le montre le tableau synthétique à l'exemple 9, chaque tonalité a son caractère<sup>7</sup>.

5 14 étant l'addition des lettres de son nom : B = 2 ; A = 1 ; C = 3 ; H = 8.

6 Pour rappel, l'alphabet morse n'est constitué que de la combinatoire de deux valeurs : une brève et une longue. Le A, étant constitué d'une brève suivie d'une longue, pourrait alors être rythmé musicalement par une croche suivie d'une noire ou encore une noire suivie d'une blanche.  
7 Ce tableau synthétique tient compte de certaines sources, mais nous savons que tous les traités ne proposaient pas les mêmes caractéristiques. Certains musiciens comme Heinrich trouvaient même que chaque tonalité était capable d'évoquer différents affects.

## Exemple 9 — Affects des tonalités et plus particulièrement en Allemagne

**LES TONALITES ET LEURS AFFECTS**

d'après J. Mattheson, Das Neu-Eröffnete Orchester, 1713 (*en italique*) et d'autres sources d'époque

TON	Majeur	Mineur
DO	<i>Insolence, effronterie, allégresse, joie</i>	<i>Amabilité, tristesse, douceur</i>
RE	<i>Vivacité, gaieté, caprice, délicatesse, entêté, bruyant, réconfortant</i>	<i>Calme, moelleux, noblesse, pieux</i>
Mib	<i>Pathétique, sérieux, divin (Trinité)</i>	
MI	<i>Désespoir, tranchant et pénétrant, en souffrant, avec affliction mortelle</i>	<i>Pensée profonde, affection, tristesse mais avec consolation, légèreté sans joie</i>
FA	<i>Générosité, constance, amour, naturel (Pastorale), aisé, beau</i>	<i>Mélancolie noire sans secours, avec angoisse de mort, résigné</i>
FA#		<i>Grande affliction, misanthropie</i>
SOL	<i>Sérieux, gaieté, insinuant, racontant</i>	<i>Sérieux, grâce, beauté extraordinaire, gaiement et doux, gracieux et tendre, avec plainte adoucie</i>
LA	<i>Tristesse, plainte, aussi brillant</i>	<i>Plainte, calme, invitant au sommeil</i>
SI b	<i>Divertissement, magnificence, très agréable</i>	<i>Sensibilité et tristesse</i>
SI	<i>Désespoir, dureté</i>	<i>Mélancolie, mauvaise humeur, sans plaisir</i>

## Exemple 10

**Sinfonia 9.**

The image shows a musical score for 'Sinfonia 9'. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble clef staff contains a melodic line with various notes and rests. A blue rectangular box highlights a specific phrase of the melody, starting with a quarter note followed by several eighth notes. The bass clef staff contains a supporting bass line with notes and rests.

Comme nous pouvons le constater, la tonalité de DO majeur n'a rien de commun avec celle de fa mineur ou de MI majeur, toutes deux bien plus dramatiques. Ces caractéristiques ont dès lors un impact sur l'écriture harmonique, rythmique, mais aussi mélodique de l'œuvre comme le montre le début de l'invention à 3 voix BWV 795 en fa mineur. (voir exemple 10)

Le caractère dramatique de cette invention est, entre autres, engendré par le chromatisme descendant et déchirant de la main gauche qui, il est important de le souligner, est utilisé par bien d'autres compositeurs à l'époque baroque<sup>8</sup>. Si cette figure musicale n'appartient pas à Bach, en revanche, ce qu'il écrit par-dessus (cadre bleu) et qui peut être compris comme des plaintes lancinantes, est bien de sa main. Et il nous le signale, en inventant un sujet qui se compose de ... 14 notes.



## Deuxième mouvement : L'analyse au service de l'interprétation

C'est, à nouveau, à partir d'un menuet de Haydn que nous allons amorcer notre deuxième mouvement. Mais avant d'examiner ce menuet, il nous faut dire un mot à propos du *partimento*.

Pour dire les choses de manière simple, le *partimento* est une méthode (nous dirions même **la** méthode) qui, dès la fin du XVIIe siècle, était pratiquée pour enseigner la syntaxe harmonique, l'improvisation et la composition. Née à Naples, cette méthode a assez rapidement contaminé toute l'Europe. On en trouve les traces chez tous les compositeurs et entre autres, comme nous allons le constater, chez Bach, ainsi deux des grands représentants de la première école viennoise, Haydn et Mozart. Ce sujet passionnant étant trop vaste pour l'espace dont nous disposons ici, nous ne pourrions l'aborder que de manière très synthétique.

L'une des étapes du jeune apprenti musicien consistait en l'étude de formules harmoniques<sup>9</sup>. Ces formules ou patterns, que nous comparerions bien volontiers au vocabulaire de base de la musique tonale, étaient directement réa-

lisés au clavier. Une fois apprises, elles offraient le vocabulaire nécessaire pour improviser et/ou composer de petites pièces.

Afin de comprendre ce que nous entendons par composer à partir de patterns, nous allons construire, à partir des *recettes* proposées par le *partimento*, un canevas nous permettant de réaliser un court menuet (voir exemple 11). Nous ne proposons ici que le dessus et le dessous (mélodie et basse) qui sont largement suffisants pour révéler l'harmonie sous-jacente.

Première étape : Bien commencer ! Et pour bien commencer, le *partimento* propose plusieurs formules possibles destinées à installer la tonalité de la pièce. Celle que nous avons choisie, « do – ré – ré – mi »<sup>10</sup>, va nous servir à construire les quatre premières mesures (exemple 11). Le schéma que nous avons choisi pour les quatre mesures suivantes, toujours selon l'enseignement du *partimento*, est celui de la modulation à la dominante. Celle-ci se ponctue, ici, par une cadence parfaite<sup>11</sup>. Bien, voilà la charpente de notre première phrase réalisée. Notre menuet sera court et nous allons ramener le ton d'origine par une formule-type nommée *fonte* (ce que nous appelons aujourd'hui une marche harmonique)<sup>12</sup>. Enfin, les quatre dernières mesures ponctuent notre squelette de menuet qui se termine par une cadence parfaite au ton principal. (voir exemple 11)

Notre charpente étant élaborée, voici une réalisation qu'il est possible d'improviser sans trop de difficultés. (voir exemple 12)

Cette simple version, qui consiste à commencer par une anacrouse, à rythmer et orner légèrement la conduite générale du texte, etc., fait que notre charpente est devenue une « composition ». Cette première phrase peut ensuite se complexifier et donner lieu à d'autres compositions épousant la même base structurelle. Voici deux autres propositions de réalisation. Nous y avons glissé quelques éléments figuratifs dignes du style galant que l'on peut retrouver chez le très jeune Mozart. (voir exemples 13a et 13b)

8 Cette figure musicale, comme bien d'autres d'ailleurs, fait partie du patrimoine commun des compositeurs. Chez Bach, cette figure symbolise, souvent, une mise au tombeau.

9 Le parcours de l'apprenti musicien était extrêmement bien balisé. Les premières années étaient consacrées au solfeggi. Cette étape consistait à apprendre à écrire de petites pièces à 2 ou 3 voix et d'absorber de la sorte le style mélodique qui allait ensuite lui servir pour l'étude du *partimento* proprement dit, du contrepoint et de la composition.

10 C'est Robert Gjerdingen qui a eu l'idée de désigner cette formule utilisée dans le *partimento* par les notes constituant la charpente mélodique de base (ici, « do – ré – ré – mi »). Riepel précise aussi que cette formule peut se présenter sous une autre forme : « do-ré-mi » - donc sans la répétition du ré. Nous en trouverons un exemple plus loin dans un menuet de Haydn.

11 Bien que cette conclusion soit tout à fait commune, elle n'était pas, il est important de le souligner, la seule possible. De plus, divers procédés étaient enseignés pour faire une bonne modulation, mais le cadre de cet article ne nous permet pas d'aborder ce type de problématique.

12 Le terme *fonte* (fontaine en français), utilisé pour la première fois par Joseph Riepel (1709-1782), fait référence au dessin descendant de cette formule : la fontaine coule. Signalons également que la *fonte* proposée ici (*fonte* qui commence par le premier degré haussé présenté à une des parties extrêmes) est extrêmement courante.

Exemple 11

Cadence

Exemple 12

10

Exemple 13a

10

Exemple 13b

10

Exemple 14 — Menuet KV 6 - Mozart\*

\* Menuet KV 6 - Notenbuch für Maria Anna (Nannerl) Mozart.

Exemple 15

Exemple 16

Andante cantabile

## Exemple 17

The musical score for Exemple 17 is presented in two systems. The first system, labeled "DO RE MI" and "Modulation à la dominante", shows a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It begins with a half note G4, followed by quarter notes A4 and B4, then a quarter rest, and continues with eighth notes. A trill is marked over a quarter note G4. The bass clef part consists of a half note G3, followed by quarter notes F3 and E3, then a quarter rest. The second system, labeled "Fonte transformée" and "Conclusion", starts at measure 9. The treble clef part begins with a half note G4, followed by quarter notes A4 and B4, then a quarter rest, and continues with eighth notes. A trill is marked over a quarter note G4. The bass clef part begins with a half note G3, followed by quarter notes F3 and E3, then a quarter rest. The score concludes with a double bar line.

Puisque nous évoquions les menuets de jeunesse de Mozart, en voici un dont la première phrase commence bien par la formule « do-ré-mi » et se poursuit par la modulation à la dominante. (voir exemple 14)

Bach respecte lui aussi cet enseignement lorsque, dans son célèbre préluce BWV 846, il commence par installer le ton (cadre bleu foncé), module à la dominante (cadre rouge) et revient au ton par une *fonte* dont le premier degré haussé est, ici, à la partie supérieure (cadre bleu clair)<sup>13</sup>. (voir exemple 15)

Voici un dernier exemple de *fonte* extrait du mouvement lent de la sonate KV 330 de Mozart. Tout comme dans les exemples précédents, la première partie de cet Andante cantabile commence par installer le ton de FA avant de moduler au ton de la dominante. C'est ensuite par une FONTE, mettant bien en évidence le premier degré haussé (FA#), que Mozart ramène, dès la mesure 9, le ton d'origine. Même si ce texte est bien plus figuré que ceux proposés plus haut, la conduite de base, à savoir FA#-SOL (en rouge) suivi de MI-FA (en bleu), se perçoit sans peine. (voir exemple 16)

Cette description sommaire du partimento va maintenant nous servir à comprendre comment Haydn, qui connaît manifestement ces schémas, va les transgresser<sup>14</sup>. (voir exemple 17)

La première partie de ce menuet commence bien par la formule « do-ré-mi » (transposée en SOL)<sup>15</sup> et se prolonge par une modulation au ton de la dominante.

Ensuite, commençant par le SI (fa# en solmisation), Haydn semble vouloir s'engager, par rapport aux usages du partimento, vers une formule *monte* (montagne)<sup>16</sup>. Et c'est ici que nous avons une première surprise, puisque le SI ne va pas au DO attendu.

Lorsque nous parlons de DO attendu, c'est toujours en fonction des règles du partimento. La monte amorcée par Haydn aurait pu se poursuivre par :

The musical score snippet shows a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It begins with a half note G4, followed by quarter notes A4 and B4, then a quarter rest, and continues with eighth notes. A sharp sign is placed above the final note, C5, indicating a 'monte' sequence.

Cette *monte* vire inopinément vers une *fonte* avec l'apparition du SOL# (que nous avons indiquée en gras dans notre exemple). La résolution de ce SOL# est par contre tout à fait dans la norme, puisqu'il aboutit bien au LA sur le premier temps de la mesure suivante. La seconde partie de la *fonte* est, elle aussi, accidentée, car le rythme harmonique s'est considérablement accéléré (FA#-SOL en gras). Afin de bien comprendre ces deux transgressions, nous avons réalisé une version qui, comme dans le préluce de Bach ainsi que

13 La fonte utilisée ici est assez remarquable puisque les voix sont inversées. De manière plus conventionnelle, le do# aurait dû se trouver à la basse et le sol à la partie supérieure. De plus, bien qu'étant dans le ton de DO majeur, Bach utilise un lab évoquant de la sorte le mode mineur. Réunissant les caractéristiques du majeur et du mineur, Riepel a désigné cette particularité par le terme "hermaphrodite".

14 Cet exemple ainsi que son analyse nous ont été proposés par Ewald Demeyer lors d'une conférence consacrée au partimento. Claveciniste, professeur de clavecin et d'écriture partimento au conservatoire d'Anvers, docteur en art, Ewald Demeyer est également un des spécialistes belge du partimento.

15 Cette uniformisation par rapport à l'échelle de DO est bien entendu liée à la solmisation.

16 La formule monte (montagne) est également une marche harmonique, mais, comme son nom l'indique, ascendante.

## Exemple 18

dans notre menuet proposé aux exemples 11 et 12, respecte le schéma de base et le rythme harmonique d'une *fonte* plus conventionnelle. (voir exemple 18)

Incontestablement plus dans la norme, plus dans les *bonnes manières* du style galant ! Mais ce n'est plus Haydn ..., il manque la créativité et l'humour.

Revenons au propos de notre second mouvement et aux incidences que peuvent avoir ces transgressions sur l'interprétation. Si le SOL# avait été placé sur le premier temps, comme dans notre « rappel à l'ordre », il aurait été marqué naturellement sur le temps noble de la mesure. Mais le déplacement de ce SOL# sur un temps vilain, cette anomalie, mérite d'être signalée. Aussi, l'interprète prendra bien soin de marquer légèrement ce SOL# placé sur le temps vilain. De la même manière, le SOL de la mesure 11, qui, comme nous l'avons signalé plus haut, arrive plus tôt que prévu (et lui aussi sur un temps vilain), sera encore un peu plus mis en évidence, via l'agogique, l'articulation, etc. afin de signaler cette seconde licence.

Haydn est créatif et se réapproprie les schémas de base afin de surprendre l'auditeur qui, à cette époque, ne l'oublions pas, est majoritairement constitué de la noblesse et de la bourgeoisie ; autrement dit, un public averti qui connaît ces conventions musicales.

La syntaxe harmonique, mais aussi contrapuntique, dont nous venons de parler est un paramètre essentiel pour la compréhension et la restitution de la musique tonale. Mais, comme nous allons le voir, il arrive que le contexte compositionnel ne nous donne pas une lisibilité harmonique aussi claire que celle des menuets que nous venons d'examiner. C'est le cas lorsqu'on a affaire à une pièce solo pour le violon, la flûte ou le violoncelle. Il est alors utile et même nécessaire, de dégager les harmonies et le contrepoint sous-jacents. C'est ce que nous proposons de faire en examinant ce second exemple de notre deuxième mouvement. Nous avons choisi deux courts passages de l'Allemande de la suite pour violoncelle seul BWV 1010 en Mib majeur de J.S. Bach.

Contrairement à ce que nous avons parfois entendu, ces suites ne sont pas seulement de belles mélodies, mais bien une harmonie et un contrepoint se déployant devant nous. Il est donc impératif de comprendre, mais aussi de ressentir l'implication de l'harmonie et du contrepoint sur l'élaboration du discours musical lorsqu'on souhaite s'attaquer à ces chefs-d'œuvres du répertoire de violoncelle. Afin d'expliquer ce que nous entendons par ressentir l'harmonie et le contrepoint, nous avons réalisé à l'exemple 19 une seconde voix à cette Allemande ; seconde voix avec laquelle l'harmonie est globalement exprimée. - l'exemple ci-dessous reprend la partie de violoncelle originale (portée du dessus) et la réécriture à deux voix (portée du dessous). (voir exemple 19)

Cette réécriture met plusieurs choses en évidence. Commençons par le contrepoint. La réalisation proposée pour le passage allant de la mesure 3 à la mesure 5, montre que ce sont bien trois voix distinctes que Bach nous fait entendre. Ce contrepoint mis au jour montre de nombreux retards sous-entendus. Ceux-ci, bien qu'irréalisables, seront alors évoqués le mieux possible par l'interprète qui devra réfléchir aux moyens techniques à mettre en œuvre pour les rendre le mieux possible. Si l'écriture contrapuntique est très présente dans cette suite, certaines zones sont plutôt harmoniques. C'est le cas à la mesure 6 où la conduite mélodique, qui marque de manière évidente une cadence en Mib majeur, sous-entend un pattern harmonique cadentiel. Afin de faire comprendre cette cadence, nous avons ajouté une basse. Celle-ci, bien que non exprimée par Bach, est celle qu'il aurait pu penser. Et la faire jouer en cours de travail par un autre violoncelle, fera comprendre et ressentir l'impact de l'harmonie sur cette séquence cadentielle<sup>17</sup>.

À la mesure 13, c'est par la même conduite mélodique transposée que Bach amorce un nouveau mouvement cadentiel au ton de la dominante. Mais cette fois, la cadence

<sup>17</sup> Le pattern harmonique suggéré ici est commun puisqu'il s'agit de la suite harmonique suivante : I - I6 - II6 - V et I

Exemple 19

Première proposition - installation du ton

Deuxième proposition

Modulation à la dominante (Si $\flat$ )

Prolongation

5

10

Exemple 20

Développement  
1ère phase - modulation au relatif (do)

16





ne se concrétise pas et donne lieu à une prolongation<sup>18</sup>. Comment faire ressentir au violoncelliste cette cadence qui avorte au dernier moment ? En remplaçant tout simplement le premier degré attendu sur le troisième temps de la mesure par un sixième degré. Cette substitution, bien connue des harmonistes sous le nom de cadence rompue, relance alors le discours. Nul doute qu'à l'audition de cet accident de cadence, le violoncelliste ne jouera plus ce passage de la même manière. Et pour le convaincre de la pertinence de cette analyse, notre instrumentiste jouera dans la foulée le même mouvement cadentiel qui, cette fois, se réalise pleinement avec l'arrivée du I<sup>19</sup> (mesure 16 à l'exemple 20).<sup>20</sup>

Avant de passer au troisième mouvement de notre contribution, voici une version de la Gigue de cette même suite en MIb majeur réécrite, assez sommairement, pour le clavecin<sup>21</sup>. (voir exemple 21)

Nous ne commenterons pas cette réalisation, mais nous sommes convaincus, et l'expérience de terrain nous l'a démontré, qu'à l'audition de cette gigue réécrite, le violoncelliste en aura une toute autre écoute.



## Troisième mouvement : Les outils de l'analyse

Comme nous l'évoquions au début de cet article, analyser un texte musical suppose d'avoir de bons outils.

Parmi le large panel des outils fréquemment utilisés, nous trouvons la segmentation, l'analyse phraséologique<sup>22</sup>, l'analyse motivique, l'analyse paradigmatique, l'analyse grammaticale et syntaxique (harmonique et contrapuntique, tonalité, modalité, ...), la réduction mélodique, l'analyse métaphorique, etc. Certains autres, comme l'analyse schenkérienne ou encore la set theory rendront, eux aussi, de précieux services selon la musique analysée.

Parmi ces différents outils, nous proposons d'en examiner deux : l'analyse paradigmatique et l'analyse métaphorique.

### L'analyse paradigmatique<sup>23</sup>

Un des objectifs de l'analyse paradigmatique est de vérifier et de mettre en évidence les relations qui existent entre les différents constituants d'un texte. Elle permet également de conforter la compréhension mélodique et/ou rythmique du texte, et s'avère être un bon outil pour travailler la mémorisation.

Afin de bien saisir la manière dont l'analyse paradigmatique se pratique, nous avons choisi de faire notre démonstration à partir d'un exemple extrêmement simple. Il s'agit du menuet de jeunesse de Mozart proposé à l'exemple 14 et pour lequel nous n'avions gardé que la première phrase. Le voici dans son intégralité. (voir exemple 22)

La réécriture de la mélodie sous forme d'analyse paradigmatique à l'exemple 23 montre ce qui est semblable et ce qui diffère. Elle nous renseigne sur les éléments qui, ici sur le plan mélodique, mais aussi rythmique, sont source d'unité. (voir exemple 23)

L'exemple 23, est, nous semble-t-il, suffisamment parlant que pour ne pas s'encombrer de commentaires<sup>24</sup>.

Si cet exemple est extrêmement lisible, presque tautologique, le suivant permet de mettre au jour des relations plus cachées. Il s'agit du premier mouvement de la sonate pour piano KV 283 de Mozart dont voici le début (voir exemple 24).

C'est le 2<sup>e</sup> groupe thématique, débutant à la mesure 23, ainsi que le développement qui vont nous intéresser. Le début de ces deux parties est donné à l'exemple 25.

La partie supérieure (les 3 premières portées) reprend l'amorce du second groupe thématique, tandis que la partie du bas (les trois suivantes) reprend les premiers instants du développement.

18 Ce procédé de prolongation est extrêmement fréquent dans la musique de Jean-Sébastien Bach.

19 Le pattern harmonique proposé ici est le suivant : I – VI – II6 – V – I. Nous aurions pu également varier celui-ci en remplaçant le VI par un I6.

20 Tout comme pour le menuet de Haydn proposé à l'exemple 1, le lecteur trouvera à l'adresse ci-dessous, la réécriture de plusieurs danses et préludes de ces suites pour violoncelle seul. <http://www.jean-marie-rens.be/website/blog/les-suites-pour-violoncelle-seul-de-js-bach-0>

21 Tout comme pour l'Allemande, le lecteur trouvera à la même adresse le texte de cette réécriture, mais également un fichier audio : <http://www.jean-marie-rens.be/website/blog/les-suites-pour-violoncelle-seul-de-js-bach-0>

22 En ce qui concerne la phraséologie, nous avons publié un article sur ce sujet dans l'Orphée apprenti n°2 que vous pouvez télécharger à l'adresse suivante : <http://www.conseildelamusique.be/pages-projet/63-orphée-apprenti#.WF00h7bhBE4>

23 Technique d'analyse utilisée en linguistique. Elle met à jour les classes d'éléments linguistiques qui entretiennent entre eux des rapports de substituableté. Exemple : pour une proposition telle que *le lilas fleurit*, les noms *jasmin*, *lis*, *muguet*... , ainsi que les verbes *embaume*, *se fane*, *est cueilli*... , constituent un paradigme. C'est à Nicolas Ruwet et Jean-Jacques Nattiez qu'on doit l'application de cette technique à la musique.

24 Les petites notes au début de la troisième ligne de l'exemple 23 (1ère colonne), reprennent les premiers instants de la seconde colonne afin de montrer le rapport de tierce commun aux deux entités dégagées. Nous aurions pu faire la même chose à la dernière ligne.

Exemple 22

Exemple 22 is a piano accompaniment exercise in 3/4 time. It consists of two systems of music. The first system has a treble clef staff with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef staff with a bass line of quarter notes and eighth notes. The second system continues the melody and bass line, ending with a double bar line and repeat dots. The key signature has one sharp (F#).

Exemple 23

Exemple 23 is a piano accompaniment exercise in 3/4 time, presented in six staves. A vertical blue line is drawn between the first and second measures of each staff, indicating a section change. The first three staves show the beginning of the piece, with the first two staves having a melody of quarter notes and eighth notes, and the third staff having a bass line of quarter notes and eighth notes. The last three staves show the continuation of the melody and bass line, ending with a double bar line and repeat dots. The key signature has one sharp (F#).

Exemple 24

Allegro KV 283 (189h)

5. *p* *fp* *fp* *f*

7. *p* *fp*

12. *fp* *f*

17.

21. *tr* *p*

26.

Exemple 25

Exemple 25 is a musical score in 3/4 time, key of D major. It consists of three systems. The first system has a piano part with a treble clef and a violin part with a treble clef. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a simple bass line in the left hand. The violin part has a melodic line with slurs and accents. The second system continues the piano accompaniment and violin melody. The third system shows the piano part with a more active bass line and the violin part with a melodic line that includes slurs and accents.

Exemple 26

Exemple 26 is a musical score in 2/4 time, key of B-flat major. It consists of three systems. The first system has a piano part with a treble clef and a violin part with a treble clef. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a simple bass line in the left hand. The violin part has a melodic line with slurs and accents. The second system continues the piano accompaniment and violin melody. The third system shows the piano part with a more active bass line and the violin part with a melodic line that includes slurs and accents.

Exemple 27

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of eighth-note triplets and a quintuplet. The lower staff is in bass clef and contains a simple eighth-note accompaniment.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of eighth-note triplets. The lower staff is in bass clef and contains a simple eighth-note accompaniment.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a triplet of eighth notes. The lower staff is in bass clef and contains a single eighth note.

The fourth system of musical notation consists of two empty staves, one in treble clef and one in bass clef.

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a triplet of eighth notes. The lower staff is in bass clef and contains a single eighth note.

The fifth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of eighth-note patterns. The lower staff is in bass clef and contains a simple eighth-note accompaniment.

## Exemple 28

Comme les montrent les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> portées, c'est bien la même suite de notes qui alimente les deux sections de cette pièce. Certes, ce lien entre les deux parties est très souterrain et il y a peu de chances pour que l'auditeur fasse le rapprochement à la première audition. Mais révéler ce type de lien montre comment Mozart crée une unité par la variation d'une même suite de hauteurs.

Nous terminerons notre contribution par la description de cet outil un peu plus particulier qu'est l'analyse métaphorique.

### L'analyse métaphorique<sup>25</sup>.

Pour en parler, nous avons choisi le premier mouvement de la *Sonate* op. 10 n°2 de Beethoven. C'est la toute fin du développement, la retransition, que nous allons commenter. (voir exemple 26)

L'objectif de la retransition est, nous le savons, de ramener le ton principal (en l'occurrence FA majeur) afin d'entamer sereinement la réexposition.

Dès le début de l'exemple ci-dessus, le ton de fa mineur (ton direct du ton principal) est clairement exprimé.

Beethoven peut donc assez aisément penser à réexposer le premier groupe thématique moyennant un simple changement de mode. Du reste, il semble vouloir nous faire comprendre avec force que le moment est venu puisque l'accord de la mesure 9 à notre exemple ci-dessus, joué *sf* dans une nuance *ff*, a toutes les qualités pour nous amener la dominante de FA comme le montre la réécriture à l'exemple 27.

Mais voilà, Beethoven, alors qu'il était sur le bon chemin, décide d'emprunter un chemin de traverse. C'est le Sib, joué lui aussi *sf*, qui le fait quitter le ton de fa. Cette déviation l'amène alors au seuil de la tonalité de ré mineur (voir exemple 26). Une fois engagé sur ce chemin, le doute s'installe. Et Beethoven nous le fait comprendre au travers du *decrescendo* constant qui accompagne cette « mauvaise tonalité » de ré mineur. Ce doute s'exprime de manière encore plus importante avec le silence et le point d'arrêt qui l'accompagne. Beethoven semble nous dire : *qu'est ce que je fais ici ?* Deux solutions s'offrent à lui. Retrouver le bon chemin et donc prolonger la transition, ou prendre le risque de réexposer dans cette mauvaise tonalité. C'est cette seconde option que notre aventurier décide de prendre en réexposant le premier groupe thématique dans le ton de RE majeur. (voir exemple 28)

<sup>25</sup> Par analyse métaphorique, nous entendons la description du discours musical, ici plus particulièrement sur le plan formel, à partir d'images et/ou, comme nous allons le voir, d'une narration. Nous pourrions également parler d'une analyse dramaturgique.

## Exemple 29

The musical score for Example 29 consists of two systems of piano music in 2/4 time. The first system (measures 1-4) is in B-flat major and features a piano (*p*) dynamic. The second system (measures 5-8) is in E major. The score includes treble and bass staves with various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings. Labels 'a', 'b', 'c', 'd', 'e', 'f', 'g', and 'h' are placed below the bass staff to indicate specific measures or groups of notes.

Mais arrivé au terme de la première phrase, le doute est toujours bien présent, et le nouveau long silence qui suit cette réexposition thématique l'exprime clairement. *Que faire maintenant ?...* semble nous dire Beethoven. Il tente alors de retrouver la tonalité de FA majeur en empruntant timidement un chemin au bout duquel il semble voir la lumière salvatrice du ton principal (à partir de la mesure 14 de notre exemple). La nuance *pp* ainsi que la répétition des deux petites cellules musicales entendues au début du premier thème, timides dans un premier temps et plus franches lorsque le ton semble accessible, évoque cette quête de la tonalité de FA.

Retour à la tonalité qui se fait à partir d'une belle grande formule *forte* ! Il suffit de jouer le texte de la manière suivante pour s'en convaincre :

The musical score shows a piano exercise in 2/4 time, demonstrating the return to the key of F major. The score features a treble staff with a melodic line and a bass staff with a harmonic accompaniment, including a triplet and a forte (*f*) dynamic marking.

En regardant le texte d'un peu plus près, on s'aperçoit qu'à la réexposition de son premier groupe thématique en RE majeur, Beethoven glisse subtilement quelques anomalies par rapport au modèle de l'exposition (voir exemple 29 où nous avons superposé les deux présentations de ce thème). Ces anomalies sont comme de petits moments de doutes qui resurgissent furtivement alors qu'il s'est engagé audacieusement dans cette tonalité de RE. La première anomalie se révèle dans la registration. En effet, le petit motif qui suit les deux premiers accords à la première mesure de l'exposition n'est plus au même registre lors de cette réexposition (triolet de doubles croches). La seconde anomalie se situe au niveau de conduite mélodique puisqu'à la répétition de ce motif à la troisième mesure de la réexposition, le triolet de doubles croches ne suit pas plus la conduite mélodique telle qu'elle avait été exposée au début de cette sonate. Restant à son registre sans modification, ce motif est en quelque sorte « gelé ». Autant de petites traces par lesquelles Beethoven semble vouloir nous faire comprendre qu'il n'est pas dans le bon ton. (voir exemple 29)



Cette description narrative, qui ne fait pratiquement pas appel aux outils conventionnels de l'analyse comme, entre autres, l'analyse syntaxique, montre combien Beethoven aime « jouer » avec le langage à des fins dramatiques. S'inventer de petits scénarios, comme celui que nous venons de proposer, est, nous semble-t-il, une bonne manière d'envisager le déploiement d'un discours musical. Et si cette approche se combine avec les autres outils de l'analyse, il est certain que l'interprète qui souhaite s'attaquer au premier mouvement de cette sonate sera bien armé pour amorcer son travail.



## Conclusion

Comme nous avons tenté de le montrer, l'analyse musicale a de multiples fonctions. Elle permet non seulement d'aiguiser son écoute, de s'enrichir par cette nouvelle écoute et de se cultiver sur le plan de la théorie musicale. Elle permet également d'avoir une argumentation quant aux options prises dans le cadre d'une interprétation et elle peut également nous conduire vers la créativité lorsque, comme nous l'avons fait à quelques reprises, elle demande, pour la démonstration, une manipulation ou une réécriture du texte. En fin de compte, et pour rejoindre les préoccupations de cette journée d'étude montoise, toutes ces facettes de l'analyse musicale participent à la construction de ce qu'on appelle l'intelligence artistique. Mais attention, cette démarche, cette attitude qu'est l'analyse musicale, n'a pas pour mission d'annihiler l'intuition et la personnalité de chacun. Relever par l'analyse une intention particulière du compositeur, comme ces quelques notes « déplacées » dans le menuet de Haydn ou les égarements beethoviniens, ne veut pas dire que leur mise en évidence doit être uniformisée. Chacun le fera à sa manière. L'analyse révèle un certain nombre de choses à l'interprète, mais n'implique pas une manière de les réaliser<sup>26</sup>. Comme pour tout apprentissage artistique, la musique se doit de faire appel à cette subtile symbiose entre ce que l'intuition propose et ce que la réflexion suggère.

<sup>26</sup> Si dans le menuet de Haydn proposé à l'exemple 17 nous avons proposé la mise en évidence des anomalies par le renforcement de certaines notes, il est évident que, comme nous l'avons déjà laissé entendre, l'agogique, les articulations, etc. seront laissés à la discrétion de l'instrumentiste. Et la créativité de l'interprète pourra éventuellement le conduire à d'autres solutions. Ce qui importe ici, c'est qu'il soit conscient des licences prises par Haydn.



**Jean-Marie Rens** fait ses études au Conservatoire royal de Bruxelles où il obtient entre autres un premier prix d'harmonie et de fugue dans la classe de Jean-Claude Baertsoen et Marcel Quinet. C'est avec ce dernier qu'il travaille la composition et l'orchestration. Il se perfectionne ensuite aux stages Acanthes à Avignon avec Messiaen, Boulez et Takemitsu. Plusieurs de ses œuvres ont été commandées et créées par des solistes et des ensembles tels que Musiques Nouvelles, l'Orchestre de la RTBF, l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège, Georges Deppe, Philippe Raskin, Pascale Simon, Voices of Europe, l'Orchestre National de Belgique, le Chœur Mondial des Jeunes, le NEC (Nouvel Ensemble Contemporain - Suisse), Oxalis, Het Collectief,... Directeur honoraire de l'Académie de Saint-Gilles, il reste professeur d'analyse au Conservatoire royal de Liège et est conférencier à ARTS<sup>2</sup>. Il a également enseigné l'analyse et l'écriture au CeFEdeM Île de France. Il a donné de nombreuses conférences et publié plusieurs articles et plus particulièrement pour la Société Belge d'Analyse Musicale dont il a été, de nombreuses années, le vice-président. Stravinsky, Bartók, Boulez et Ligeti sont quelques-uns des compositeurs qui ont marqué son travail. Il doit aux deux premiers Maîtres une volonté d'organisation de la forme de manière très rigoureuse. À Boulez il doit plus particulièrement le travail sur la manipulation des hauteurs et des durées dans « l'esprit » du sérialisme. Ligeti quant à lui a été déterminant dans le domaine de sa réflexion sur la perception du temps dans le discours musical.

03

# L'autonomisation et ses ressources

## Conférence

# Devenir autonome dans l'apprentissage de la musique : paradoxe et nécessité

Jean-Marie De Ketele

Docteur en psychopédagogie, chercheur et Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain



### D'une injonction paradoxale vers un cadre conceptuel

Si on se réfère à l'origine étymologique, l'autonomie (*autos* = soi-même, *nomos* = la loi) relève de l'injonction paradoxale, comme le souligne Foray (2016) : « N'y a-t-il pas paradoxe à prétendre éduquer à l'autonomie, si tant est que l'éducation, justement, place, pour un temps, des enfants en dépendance des autres ? ». Si, en se référant à l'étymologie, l'autonomie est le fait de penser, d'agir et d'être en fonction de sa propre loi et si l'autonomisation est le processus de construction progressive celle-ci, plusieurs questions essentielles se posent :

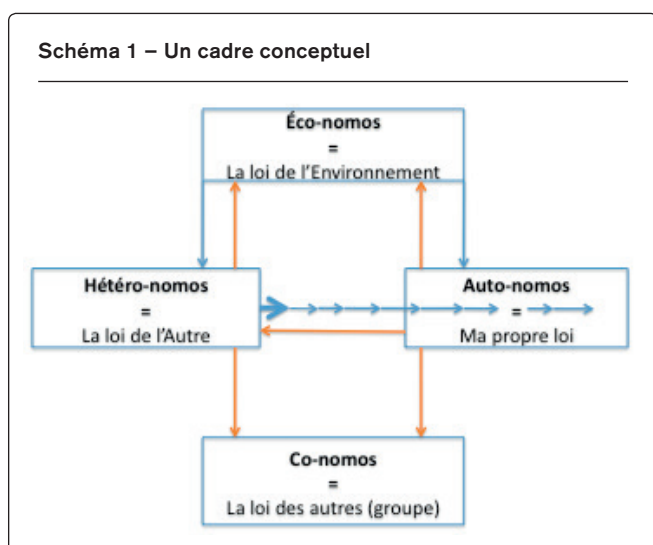
- Agir par soi-même, hors de toute dépendance, est-ce possible ?
- Quelle est la place du développement de l'autonomie dans la liste des buts de l'éducation en général et de l'éducation musicale en particulier ?
- Si le développement de l'autonomie est possible, comment devient-on autonome ?
- Que faire avec des personnes qui n'ont pas envie d'être autonomes ou qui ne sont pas à l'aise dans le travail autonome ?
- À partir de quand un jeune peut décider par lui-même sans se référer à son formateur ?

Cette dernière question est liée au sens second de l'autonomie. Ainsi parler de l'autonomie d'un véhicule signifie la distance qu'il peut parcourir sans nouvel apport de carburant. Et parler de l'autonomie d'un musicien ferait ainsi référence au temps pendant lequel celui-ci peut tenir la route sans apport externe. L'autonomie n'est-elle pas une conquête permanente ?

Face à de telles questions, il importe de construire un cadre conceptuel qui montre que l'autonomie (*l'auto-nomos*) ne peut se construire sans la confrontation à d'autres lois (à d'autres *nomos*) : celle du formateur (une *hétéro-nomos*), celle des autres avec lesquels la personne se socialise, apprend, travaille et vit (une *co-nomos*), celle de l'environnement de contraintes et de ressources (la famille, l'école, l'académie, la salle de musique, l'instrument...) dans lequel baigne la personne (une *eco-nomos*).

Pour le musicien construire sa propre loi, c'est construire un style, un phrasé, un rythme, un délié, un sens donné à ce qu'il joue, une conception de la musique et un devenir qui lui est propre. Cela n'a été rendu possible que par la confrontation à la loi de son formateur ou par la confrontation aux lois propres de ses formateurs qui ont chacun un style, un phrasé, un délié, un sens donné à ce qui sera joué, une conception de la musique et un devenir propre. L'autonomisation est un processus subtil et complexe de confrontation, d'opposition parfois, et d'appropriation personnelle. Si ce jeu d'influence va surtout du formateur vers l'élève, il peut arriver qu'à certains stades du processus, l'élève influence à son tour le formateur. Mais n'oublions pas qu'au-delà de ces relations duales co-existent des relations plurielles ; l'élève se trouve aussi avec un groupe de pairs dans de nombreuses occasions : en salle de musique, en salle de concert, en dehors de l'académie. Ces regroupements sont non seulement composés d'élèves qui construisent leur propre loi, mais aussi constituent des groupes qui se définissent des normes implicites : la loi du groupe n'est pas sans influence sur la loi de l'élève et sur la loi du formateur. Enfin, l'élève en formation se trouve dans un environnement qui offre des ressources et des contraintes. Ainsi l'environnement familial peut faciliter (ex. : intérêt pour la musique, présence d'un instrument à la maison...) ou inhiber (attentes déplacées, projections abusives...) le processus d'autonomisation. Il en va de même pour l'environnement matériel ou logistique lié à la formation, comme l'insonorisation des salles, l'acoustique d'une salle de concert, les possibilités et les limites de l'instrument de musique... L'environnement vous impose ses lois si vous ne les respectez pas.

Dans le schéma 1 ci-dessous, nous synthétisons notre cadre conceptuel en mettant en évidence le processus, jamais achevé, du développement de l'autonomie à travers la rencontre et la confrontation de plusieurs lois (la sienne, celle de l'autre, celle des autres, celle de l'environnement) en interdépendance étroite. Dans ce schéma apparaît le rôle primordial de l'axe central du processus : de la loi du formateur au développement de la loi de l'apprenant. Ceci ne veut pas dire que l'axe vertical (l'environnement et le groupe) est à négliger.



## Des arguments scientifiques pour mieux développer l'autonomie

Dans le schéma 1, nous mettons donc en évidence quatre pôles : l'apprenant, son formateur, son groupe et l'environnement. En partant du but de la formation qui est de rendre progressivement l'apprenant de plus en plus autonome dans la maîtrise technique (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et la mobilisation de celle-ci pour la création de nouvelles tâches, deux questions méritent notre attention :

- Quel est le poids respectif de ces différents pôles dans l'efficacité de l'apprentissage orienté vers la construction de l'autonomie ?
- À l'intérieur de chacun de ces pôles, sur quels facteurs agir prioritairement pour espérer plus d'efficacité ?

Répondre à ces questions n'est pas facile. Trop souvent, nous répondons en fonction de nos croyances et idéologies. Celles-ci sont souvent contredites, au moins partiellement et parfois même entièrement, par la recherche scientifique.

Il existe maintenant un nombre impressionnant de recherches sur les facteurs d'efficacité des apprentissages. Mais n'oublions pas que les recherches sont de diverses natures (descriptives, corrélationnelles, explicatives, évaluatives), aux degrés de validité diversifiés, menées dans des champs tout autant diversifiés et dans des contextes aux caractéristiques tellement diverses qu'il est difficile de dénouer l'écheveau des interactions entre les facteurs. Heureusement, nous disposons maintenant d'un outil important pour identifier les facteurs qui ont le plus grand impact sur les résultats de l'apprentissage : il s'agit des méta-analyses.

Une méta-analyse est une ré-analyse, quantitative et qualitative, des résultats de toutes (si possible) les recherches menées sur un même thème (l'impact d'un facteur sur les résultats de l'apprentissage). On parlera même de méga-analyse lorsque nous disposons de plusieurs méta-analyses successives. L'intérêt principal de la méta-analyse réside dans la possibilité de calculer, sur une même échelle de mesure, un « indice de grandeur d'effet » du facteur étudié sur les résultats de l'apprentissage. Cet indice de grandeur (ou d'ampleur) de l'effet est le plus souvent désigné par  $d$ . Les points de repère pour interpréter les valeurs de cet indice sont les suivants :

- $d = 0$  : effet nul
- $d = .20$  : effet faible
- $d = .40$  : effet devient important
- $d = .80$  : effet très élevé

Utilisons cet indice de grandeur d'effet ( $d$ ) pour répondre à notre première question, c'est-à-dire estimer le degré d'importance des différents pôles de notre cadre conceptuel. Nous nous baserons sur les méga-analyses de Hattie (2009) totalisant plus de 800 méta-analyses, 50 000 études individuelles et 250 millions d'élèves. Les résultats fournis par Hattie sont consignés dans le tableau 1. Notons que les indices  $d$  fournis dans le tableau sont des indices moyens calculés sur un grand nombre de facteurs appartenant à la même catégorie. Nous prendrons la peine plus loin d'identifier les facteurs qui sont bien supérieurs à l'indice moyen de leur catégorie, afin de guider les pratiques.

Catégories de facteurs	Indices $d$	Nombre de méta-analyses
Élève (caractéristiques)	.39	152
Enseignant (caractéristiques)	.47	41
Méthodes d'enseignement	.43	412
Curriculum	.45	153
École (caractéristiques)	.23	115
Milieu familial	.31	40

Le tableau montre clairement que l'enseignant ( $d = .47$ ) et ses méthodes d'enseignement ( $d = .43$ ) exercent un rôle majeur sur les résultats des apprentissages. Ceci conforte l'idée que l'autonomie (l'auto-nomos) ne peut se construire sans être confrontée à l'hétéronomie (l'hétéro-nomos). Mais l'élève ( $d = .39$ ) a cependant un rôle non négligeable à jouer dans ce processus d'autonomisation représenté par l'axe central de notre cadre conceptuel (le processus de confrontation entre la loi du formateur et la loi de l'apprenant). Mais on voit aussi que cet axe central se trouve sous l'influence, certes plus faible, de l'éco-nomie (l'éco-nomos), c'est-à-dire la loi de milieu : milieu familial ( $d = .31$ ) et milieu de l'école ( $d = .23$ ). On s'aperçoit en outre que le curriculum ( $d = .45$ ) joue également un rôle non négligeable, mais derrière cette catégorie se niche deux types de curriculum : le curriculum prescrit par l'institution (ce qui relève de la loi de l'environnement institutionnel, et donc de l'éco-nomos) et le curriculum mis en œuvre (ce qui relève du formateur, et donc de l'hétéro-nomos). Faute de méta-analyses en nombre suffisant sur l'influence du groupe des pairs (trop peu de facteurs ont été étudiés systématiquement), Hattie n'a pas calculé d'indice moyen de grandeur d'effets pour l'influence du groupe (la co-nomie) ; nous disposons cependant de quelques méta-analyses sur des facteurs particuliers liés à ce pôle (voir plus loin) et d'études qualitatives qui indiquent l'influence des pairs dans l'apprentissage, influence positive ou négative selon les cas, notamment en termes de construction identitaire et de reconnaissance sociale (Jorro & De Ketele, 2011).

Notre seconde question nous pousse à rechercher quels sont les facteurs concrets sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour améliorer l'efficacité des apprentissages et le processus de construction de l'autonomie du sujet.

Des centaines de facteurs ont fait l'objet de nombreuses études scientifiques dans des contextes très variés, en ce qui concerne les champs de l'apprentissage, les années

d'études, les pays... Les résultats que nous présenterons sont donc des indices moyens de grandeur d'effet ; dans la mesure où ils sont élevés, cela signifie qu'ils se retrouvent dans des contextes variés.

Regardons d'abord les facteurs liés à l'élève et qui affectent le plus les résultats d'apprentissage et le processus d'autonomisation (nous omettons donc les facteurs dont l'influence est faible ou nulle). Par ordre d'importance décroissante, nous trouvons les indices  $d$  de grandeur d'effet suivants :

- les attentes des élèves :  $d = 1.44$
- la crédibilité des enseignants aux yeux des élèves :  $d = .90$
- l'utilisation de stratégies métacognitives de la part des élèves :  $d = .69$
- l'utilisation de l'auto-verbalisation et de l'auto-questionnement :  $d = .64$
- la méthode de travail de l'élève :  $d = .59$
- le « *time on task* », le temps consacré réellement à la tâche :  $d = .38$

De très loin, le niveau d'attentes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage (et c'est le cas aussi pour la musique) est le facteur le plus important ; il a pu être généré de plusieurs façons : le milieu familial, le plaisir engendré par la musique, une rencontre marquante, etc. Aussi ne faut-il pas décevoir ces attentes élevées : les élèves ont besoin d'avoir une image positive de leur enseignant. Quant aux autres facteurs cités, ils dépendent beaucoup de l'action de l'enseignant à les solliciter (les didacticiens parlent d'étayage) avant qu'ils passent dans les habitudes (phase de *désétayage*). Spontanément, l'élève jette alors un regard réflexif sur ce qu'il vient de jouer et d'apprendre, verbalise ce qu'il a fait pour l'enseignant ou ses pairs, se questionne sur sa méthode de travail et sur le temps qu'il a consacré à la tâche. Il se crée progressivement sa propre loi (*auto-nomos*).

Dans le tableau 1, nous avons vu que le pôle enseignant avait le plus fort impact moyen ( $d = .47$ ). Pour continuer à répondre à notre seconde question, il nous faut rechercher les facteurs qui vont lui permettre d'être le plus efficace, c'est-à-dire d'obtenir les meilleurs résultats chez ses élèves et développer ainsi leur autonomie.

Une première catégorie de facteurs comprend des indicateurs d'attention que l'enseignant porte à l'élève :

- la qualité de la relation enseignant / élève :  $d = .72$
- le non-étiquetage des élèves :  $d = .62$
- l'utilisation de l'évaluation formative (diagnostic forces / faiblesses) :  $d = .46$
- le nombre et la qualité du feedback :  $d = .73$

Comme le montre une étude importante au Québec (Laurier & al., 2012) sur un grand nombre d'élèves suivis pendant 8 ans, ces facteurs sont des indicateurs positifs d'*accrochage* et, en cas d'absence ou de qualité médiocre, de *décrochage*.

Si la qualité de l'attention portée aux élèves est une condition importante, elle ne suffit pas. La qualité pédagogique des pratiques de l'enseignant est nécessaire. Mais quels sont les indicateurs qui traduisent cette qualité et produisent une plus-value importante sur les résultats de l'apprentissage ? Les méta-analyses nous pointent les facteurs suivants :

- La communication des objectifs :  $d = .56$
- La clarté des interventions de l'enseignant :  $d = .75$
- Le travail sur des exemples concrets :  $d = .57$
- L'utilisation d'organiseurs (ce qui a été fait, appris et à apprendre) :  $d = 41$
- L'établissement de cartes conceptuelles avec les élèves :  $d = .57$

N'oublions pas que les facteurs que nous avons déjà cités relèvent aussi de la qualité des pratiques pédagogiques : faire utiliser des stratégies métacognitives, susciter l'auto-verbalisation et l'auto-questionnement, inculquer une méthode de travail, inciter l'élève à se concentrer sur la tâche, pratiquer l'évaluation formative et donner des feedbacks.

L'enseignant et l'élève se trouvent le plus souvent dans un groupe d'élèves. Celui-ci peut-être facilitateur ou frein pour l'apprentissage. Que nous disent les résultats des méta-analyses ? Quels sont les facteurs sur lesquels l'enseignant peut agir pour s'appuyer sur le groupe et renforcer son action ? Les facteurs positifs pour améliorer les résultats de l'apprentissage et renforcer l'autonomie des élèves sont les suivants :

- Le « *reciprocal teaching* » ou l'enseignement réciproque :  $d = .74$
- Le tutorat :  $d = .55$
- L'apprentissage coopératif vs compétitif :  $d = .54$
- L'apprentissage coopératif vs individuel :  $d = 59$

L'utilisation des élèves dans un esprit coopératif a l'avantage de susciter plus de stratégies métacognitives, d'auto-verbalisations, d'auto-questionnements, de retours sur les méthodes de travail ... et donc de confrontations des analyses ... dans le langage propre aux élèves ... langage qui peut ensuite être utilisé par l'enseignant dans les moments de structuration et de formalisation des connaissances et

des schèmes d'action (particulièrement importants dans l'apprentissage d'un instrument de musique). L'enseignant utilise les diverses expressions des élèves (leurs *auto- et co-nomos*) pour affirmer la loi dont il est le dépositaire (l'*hétéro-nomos*).

N'oublions pas que l'enseignant se trouve dans un environnement institutionnel qui prescrit (nous sommes donc face à une loi externe ou une *eco-nomos*), une ou des formes de curriculum (à tort ou à raison). Leur efficacité a été étudiée par les méta-analyses :

- La pédagogie de maîtrise<sup>1</sup> :  $d = .90$
- L'enseignement distribué<sup>2</sup> dans le temps vs massé :  $d = .71$
- Le « *direct instruction* » ou « l'enseignement explicite<sup>3</sup> » :  $d = .59$

D'autres formes de curriculum prescrit ont été étudiées, mais les indices moyens de grandeur d'effet restent faibles. C'est ainsi que le rêve de beaucoup d'enseignants de n'avoir qu'un élève est contredit par la recherche, puisque l'enseignement individualisé étudié dans des contextes très variés ne recueille qu'un indice moyen de grandeur d'effet de  $d = .22$ , signifiant par là que l'on ne peut se passer de phases d'enseignement collectif (ce qui vient d'être confirmé lors d'une conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, tenue à Paris les 7 et 8 mars 2017 ; voir le site du CNETSCO). De même, les résultats ont tendance à contredire les croyances d'un certain nombre d'enseignants concernant l'efficacité relative de deux types de curriculum :

- le curriculum prescrit à l'enseignant un rôle de personne ressource (« *facilitator* », selon l'expression de Hattie, 2009, p.243) :  $d = .17$
- le curriculum prescrit à l'enseignant un rôle d'activateur (« *activator* »), c'est-à-dire dirigeant de façon systématique toutes les étapes de l'apprentissage :  $d = .60$

Ceci ne signifie pas que l'enseignant ne doit pas être une personne-ressource, tout particulièrement dans certaines

1 La pédagogie de maîtrise procède par petites étapes sur la base d'objectifs très précis et ne passe pas à l'étape suivante si l'objectif précédent n'est pas maîtrisé.

2 Dans l'enseignement distribué, on revient suffisamment fréquemment sur des apprentissages antérieurs.

3 Le « *direct instruction* » a été popularisé dans le monde francophone par Gauthier & al. (2013) sous le nom d'enseignement explicite. Il est inspiré des résultats des méta-analyses et donne beaucoup d'importance à l'enseignant qui dirige l'apprentissage tout au long du processus en procédant à trois phases : une présentation claire du contenu de la leçon ; une phase interactive (avec l'enseignant ou en groupe restreint) pour s'assurer de la compréhension des élèves ; une phase d'entraînement et d'autonomisation.

phases de l'apprentissage, mais que pour être efficace l'apprentissage doit être soigneusement dirigé dans les phases de préparation, de réalisation, de renforcement dans des séquences ultérieures.

Outre cet aspect institutionnel, le rôle du milieu (*eco-nomos*) n'est pas sans influence sur les résultats des apprentissages et le processus d'autonomisation dans deux autres composantes : le milieu de l'école et le milieu familial. En ce qui concerne l'environnement école, on peut relever les facteurs positifs suivants :

- L'effet école (elle a de très bons résultats) :  $d = .48$
- Le management scolaire :  $d = .52$
- La cohésion du projet scolaire :  $d = .53$
- La gestion des comportements dans l'école et la classe :  $d = .80$
- L'influence des pairs au sein de l'école et de la classe :  $d = .53$

Les trois premiers facteurs n'ont pas une influence directe sur le processus d'apprentissage chez l'enseignant et l'élève, car ils supposent un processus d'appropriation et d'intériorisation de leur part. Les deux derniers agissent plus directement sur l'enseignant et l'élève à travers leurs interactions positives ou négatives sur d'autres facteurs, tels le temps consacré à la tâche, la qualité du travail coopératif, les attentes, etc.

En ce qui concerne le milieu familial, nous avons vu précédemment que l'indice moyen global de grandeur d'effet était  $d = .31$ . Parmi les indicateurs qui le composent, on relève les suivants :

- Les attentes et les aspirations des parents envers leurs enfants :  $d = .80$
- Le niveau d'éducation des parents :  $d = .60$
- Le soutien des parents aux efforts de leurs enfants :  $d = .43$

On relève ici à nouveau le rôle important des attentes et de l'attention portées à l'élève. Lorsque attentes et attention sont le fait *et* des parents, *et* de l'enseignant *et* de l'élève, nous avons là une configuration qui permet aux autres facteurs d'influence mentionnés dans notre analyse d'agir plus facilement. Cette configuration ne se trouve malheureusement pas toujours présente, loin s'en faut. Mais les résultats de recherche (Sanders & Rivers, 1996, repris par Gauthiers & al., 2013) nous disent que malgré cela, certains enseignants peuvent cependant obtenir des gains importants chez leurs élèves. Les enseignants efficaces (voir les facteurs énoncés plus haut) parviennent, chez des élèves en difficulté, à obtenir des gains moyens annuels de 53 points

percentiles pour seulement 14 points percentiles pour les enseignants inefficaces. Cette même étude montre que si un élève moyen a la chance d'avoir trois années de suite des enseignants efficaces, ses gains sont presque trois fois supérieurs à l'enfant qui a des enseignants inefficaces. Le développement professionnel (comme processus d'autonomisation professionnelle de l'enseignant) et l'accompagnement professionnel de l'enseignant par des personnes compétentes sont des facteurs importants selon les résultats des méta-analyses :

- Le développement professionnel :  $d = .62$
- L'accompagnement professionnel :  $d = .90$

Tous les facteurs que nous avons énoncés au cours de cette section sont issus de recherches dont la rigueur scientifique a été minutieusement examinée par les auteurs des méta-analyses et validée par la communauté scientifique internationale. Le fait que les indices de grandeur d'effet soient élevés ne peut pas être le fruit du hasard, car ils ont été obtenus sur de très nombreuses recherches, dans des contextes et avec des publics très variés. Cela ne nous empêche pas de prendre du recul critique et de tenter d'articuler ce que nous avons appris.



## Un recul critique pour mieux penser notre action de formation

Plusieurs attitudes de recul critique s'imposent suite à cette synthèse des facteurs, validés par la communauté scientifique, permettant d'améliorer les résultats des apprentissages dont la finalité est de rendre autonome l'élève avec ce qu'il a appris.

Un premier recul critique est nécessaire pour remettre en cause nos croyances et nos idéologies. Nous avons maintes fois demandé à des enseignants et des formateurs de deviner quels sont les facteurs dont l'efficacité est la plus importante et a été démontrée sur la base de nombreuses études scientifiques. Et nous devons bien constater que les réponses correspondent rarement aux résultats que nous avons cités dans cet article. Ainsi, parmi les réponses souvent énoncées, nous trouvons fréquemment des facteurs dont la grandeur d'effet ( $d$ ) est faible. Donnons quelques exemples parmi d'autres :

- La connaissance de la matière :  $d = .09$
- La formation initiale des enseignants :  $d = .11$
- Le groupement des élèves par aptitude :  $d = .12$

Ne tirons pas des inférences trop rapides : ce n'est pas parce que la connaissance de la matière par l'enseignant a un indice faible qu'il faut négliger la connaissance de la matière ; celle-ci est indispensable mais ne suffit pas pour être efficace. De même, si le niveau de formation initiale ne permet pas de différencier les enseignants plus efficaces de ceux qui le sont moins, c'est que d'autres facteurs sont indispensables comme le développement professionnel ( $d = .62$ ) et l'accompagnement professionnel ( $d = .90$ ) des enseignants en cours de carrière. S'il a été démontré de façon rigoureuse que créer des groupements homogènes des élèves (par filières distinctes ou par classes de niveau) est peu efficace et creuse les inégalités, cela ne veut pas dire que des regroupements d'élèves, temporaires et occasionnels, ne sont pas utiles ( $d = .49$ ). Interrogeons nos croyances !

Un deuxième recul critique consiste à nous interroger sur ce qui se cache derrière l'énoncé d'un facteur efficace, tel par exemple l'enseignement réciproque ( $d = .74$ ) ou l'auto-verbalisation ( $d = .67$ ) ou les stratégies métacognitives ( $d = .67$ ) ou le feedback ( $d = .72$ ). Ainsi, le feedback adressé à l'élève par l'enseignant peut prendre de multiples formes :

- « c'est bon »
- « ce qui est bon, c'est ... »
- « ce qui pourrait être bon, c'est ... »
- « ce qui est bien dans ta façon de t'auto-évaluer et de faire par toi-même, c'est... »

Voilà quatre formes de feedback dont l'efficacité est bien différente : « c'est bon » est certes plus efficace que « c'est mal », mais dire ce qui est bon est déjà plus informatif pour l'élève ; ce qui pourrait être bon permet à l'élève de faire un pas de plus ; ce qui est bien dans ta façon de t'auto-évaluer et de faire permet de renforcer des postures réflexives face aux tâches d'apprentissage. Soulignons aussi que les postures adoptées par l'enseignant dans les feedbacks donnés à l'élève ne sont pas équivalentes :

- « ceci est bon ... MAIS ceci ... »
- « ceci est bon ... ET SI TU ME MONTRAIS COMMENT ... »

La deuxième posture est de loin plus efficace (Laveault, 2016).

Le troisième recul critique consiste à nous rappeler que les processus d'apprentissage et d'autonomisation progressive (de la maîtrise technique des contenus, des savoir-faire et des savoir-être vers leur mobilisation spontanée et autonome permettant un savoir-devenir personnel) sont *toujours situés* : c'est un élève spécifique qui s'est déjà construit

une certaine loi<sup>4</sup> (un répertoire de pré-conceptions et de comportements) et qui sera amené, sous la pression de la loi de son environnement et de son groupe de pairs, à rentrer dans un processus de confrontation avec la loi de son enseignant, ce qui engendre un processus de transformation de son répertoire, l'amenant à être plus autonome avec ce qu'il vient d'apprendre, grâce à l'appropriation de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. Par contre, les indices de grandeur d'effet de nos méta-analyses sont des *moyennes* et gomment tout caractère situé du facteur en question : toutes les caractéristiques contextuelles qui interfèrent positivement ou négativement avec le facteur étudié sont neutralisées à travers l'établissement d'une moyenne unique. Or l'enseignant dans sa classe se trouve dans un contexte où de multiples facteurs interfèrent positivement (renforcent le pouvoir d'efficacité) ou négativement (constituent un frein, voire annulent le pouvoir d'efficacité). Il est donc important de réfléchir comment, avec la connaissance que nous avons des facteurs d'efficacité, provoquer en contexte les alliances possibles entre ces facteurs.

Mise en évidence par Billet (2001) dans les apprentissages en situation de travail, par Bourgeois (2013) dans les formations d'adultes et par un collectif de chercheurs internationaux sous la direction de Jorro et De Ketele (2011, 2013) et Merhan, Jorro et De Ketele (2015) dans l'enseignement, la « théorie des opportunités » (*affordances theory*) peut nous être utile. Celle-ci dit que l'apprentissage est avant tout fonction des opportunités d'apprentissage, mais qu'il faut distinguer plusieurs catégories d'opportunités d'apprentissage :

- elles existent dans le contexte de l'apprenant ;
- elles sont facilement accessibles pour l'apprenant ;
- elles sont utilisées par l'apprenant ;
- elles sont intériorisées en « schèmes d'action » pour être réutilisées.

Si nous croisons la théorie des opportunités et notre cadre conceptuel, nous pouvons constater que les quatre *nomos* (*auto-, hétéro-, co- et éco-nomos*) véhiculent des opportunités (et des non-opportunités) d'apprentissage, tantôt existantes ou non, tantôt plus ou moins facilement accessibles, tantôt utilisées ou non, tantôt intériorisées ou non. De nombreuses situations sont donc possibles, depuis celles qui ont le plus de pouvoir d'efficacité jusqu'à celles qui en ont le moins.

<sup>4</sup> Rappelons que même le bébé tente d'imposer sa propre loi à sa mère, par exemple en pleurant pour obtenir quelque chose ou de l'attention, et qu'il a très vite compris quelles sont les routines qui lui permettent d'imposer sa loi.



Ainsi, un élève ayant des attentes élevées, vivant avec des parents aux attentes élevées et rencontrant un enseignant avec des attentes élevées et parvenant à les mobiliser et les renforcer, sera plus réceptif aux opportunités offertes par son enseignant qui l'incite à s'auto-questionner, à verbaliser les stratégies qu'il utilise, à profiter des feedbacks qui lui sont donnés dans une posture constructive. Cela sera d'autant plus facile pour cet élève et cet enseignant que des attentes élevées existent chez d'autres élèves et qu'un climat coopératif s'installe dans la classe.

Par contre, car il ne faut pas rêver, si de telles attentes ne sont guère là ou non identifiées par les uns et les autres, si en outre l'enseignant reste dans une posture de transmission pure sans mettre en place les opportunités d'apprentissage qu'offrent les facteurs que nous avons cités dans cet article, ou tout simplement parce qu'ils les ignorent, alors on ne peut espérer obtenir des gains significatifs dans les apprentissages visés. Tout au plus, l'élève ira chercher ailleurs (autres enseignants, autres disciplines, en dehors de l'école) des opportunités d'apprentissage et de développement de son autonomie, car toute personne a besoin pour se développer de confronter sa loi actuelle à celles d'autres lois, celle de l'autre, celle du groupe et celle de l'environnement dans lequel il se trouve.

Entre ces deux situations opposées s'en trouvent bien d'autres qui seront fonction du professionnalisme de l'enseignant et de l'accompagnement professionnel dont il bénéficie au sein ou en dehors de l'école.



## **Pour ne pas conclure : nous n'avons pas fini de nous étonner !**

Devenant de plus en plus internationale et communiquée de plus en plus largement suite aux nouvelles technologies, la recherche nous fournit des résultats de plus en plus nombreux et surtout plus valides (de par la répétition des études dans des contextes différents). Ceci est tellement vrai que s'instaure dans le monde de l'éducation un mouvement de plus en plus fort que les anglo-saxons (Slavin, 2002) appellent *evidence-based education*, mouvement que l'on retrouve dans d'autres champs comme la santé par exemple (*evidence-based health*).

Mais la recherche n'a pas fini de nous étonner, car des champs nouveaux s'offrent à nous. Le cas le plus frappant à l'heure actuelle est celui des neurosciences. Ainsi, nous savons maintenant qu'il y a un lien étroit entre la cognition et l'émotion : toute cognition est affectée d'une trace émo-

tionnelle, qui peut faciliter ou inhiber une cognition de même ordre. La découverte des neurones miroirs par le professeur Giacomo Rizzolatti ouvre des perspectives nombreuses : en regardant telle personne faire tel geste, notre cerveau active les cellules nerveuses correspondantes comme si nous faisons le même geste, à tel point que des grands sportifs renforcent leur capacité à exécuter certains gestes techniques rien qu'en les visualisant ; les neurones miroirs nous préparent à l'action, en renforçant les voies neuronales de notre cerveau moteur (entretien avec Pierre Bustany, in Cyrulnik & al., 2012).

Plus que jamais, il faut ouvrir notre esprit **et** notre cœur à ce que nous apportent les connaissances produites et validées par la recherche et les confronter avec les connaissances produites par nos expériences « situées ». Morin (1990, p.96) a cette belle phrase : « Il ne faut jamais chercher à définir par des frontières les choses importantes. Les frontières sont toujours floues, sont toujours interférentes. Il faut donc chercher à définir le cœur, et cette définition demande souvent des macro-concepts ». C'est ce que nous avons tenté de faire et continuerons de faire.



## Références bibliographiques

- Billet, S. (2001). *Learning in the workplace*. Sydney : Allen & Unwin.
- Bourgeois, E. (2013). Projet et engagement en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In : A. Jorro & J-M. De Ketele (Dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles : De Boeck, 175-183.
- Cyrulnik, B., Bustanny, P., Oughourlian, J-M., André, C., Janssen ; T. & Van Eersel, P. (2012). *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, E. (2012). A multi-dimensional model of school dropout from a 8-year longitudinal study in a général High school population, *European Journal of Psychological Education*, 28(2), 563-583.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles. De Boeck.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A sunthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York : Routledge.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Dir.) (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D. & Allal, L. (Ed.) (2016). *Assessment for learning : Meeting the challenge of implementation*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London : Springer.
- Merhan, F., Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Dir.) (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies : transforming educational practice and research. *Educational Research*, 31(7), 15-21.




**Jean-Marie De Ketele** est docteur en Sciences de l'Éducation. Il est Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain (UCL) et de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), où il a créé la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation en 1994. Il a reçu plusieurs distinctions : en 2002, distinction reçue à l'UNESCO à Paris pour la qualité de la Chaire de Dakar ; en 2004, « Diplôme de reconnaissance particulière pour l'œuvre de pédagogue de grand talent » accordé par le Conseil Culturel Mondial ; en 2011, un Doctorat Honoris Causa de l'Université de Dakar ; en 2013, un Doctorat Honoris Causa de l'Institut Catholique de Paris. Il a présidé plusieurs associations scientifiques internationales dont l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) et l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Il préside actuellement le Conseil scientifique international du Test de Connaissance de Français (TCF, CIEP à Paris) et celui du Conseil National pour le Développement des Sciences et de la Technologie (CNPDEST à Dakar). Ses travaux portent principalement sur la pédagogie universitaire, sur l'évaluation des apprentissages et des systèmes éducatifs ainsi que sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation. Il dirige plusieurs collections d'ouvrages scientifiques aux Éditions De Boeck.

## Conférence

# Évaluer l'interprétation d'une œuvre du 18<sup>e</sup> siècle : entre raison et émotion

—  
*Ewald Demeyere*

Docteur en Art — Professeur au Koninklijk Muziekconservatorium Antwerpen



Cet essai résume le contenu de l'atelier que j'ai donné le 19 février 2016 dans le cadre des Journées du GRiAM. Plusieurs pièces pour clavecin y ont été jouées, dans le but de servir de point de départ à un échange interactif au sujet de leur interprétation entre le claveciniste, le public et moi-même. Cependant, vu le nombre limité d'interventions autres que les miennes, cet atelier a pris la forme d'une *master class*. (Je tiens à remercier Frédérick Haas et ses étudiants pour leur participation généreuse à cet atelier.)



### 1. Approche générale

Nous pouvons globalement discerner trois façons d'aborder le répertoire du XVIII<sup>e</sup> siècle (ou de toute époque donnée, d'ailleurs) : l'approche historiquement informée (basée sur des conventions d'interprétation propres à la période et au lieu de composition), l'approche différemment informée (basée sur des conventions d'interprétation issues d'une période plus tardive et/ou d'une autre région que celles de la composition) et l'approche intuitive (basée sur des goûts et choix artistiques personnels). Si la légitimité des trois

méthodes est indiscutable — la musique n'est après tout pas une science exacte, l'approche historiquement informée me semble donner le plus de sens aux œuvres du XVIII<sup>e</sup> siècle, et donc être le meilleur moyen, mais certainement pas le plus simple, pour évaluer les interprétations de ce répertoire. L'étude des sources d'époque (traités, (préfaces de) partitions, témoignages etc.) m'a en effet montré que la manière dont on composait et interprétait la musique au XVIII<sup>e</sup> siècle différait profondément de celle d'aujourd'hui par exemple, et convaincu qu'une exécution qui ne prendrait pas en compte leurs directives resterait inaboutie.

Cette différence apparaît principalement dans la conception et le contenu des partitions de l'époque, partitions qui ne servaient que de canevas contenant à peine plus que les notes et les rythmes (et encore : voir 2.1 et 2.2). La raison en était tout d'abord que l'interprète souhaitait souvent pouvoir rajouter une couche personnelle à la composition en l'embellissant, en la recréant. D'autre part, sa maîtrise évidente des usages et règles concernant l'articulation, le phrasé, les nuances, les ornements, etc. rendait la plupart du temps superflue toute indication supplémentaire.

Un élément peut-être moins concret, mais non moins important, sur lequel insistent les sources est la nécessité pour le musicien de convaincre et d'émouvoir son public, exigence qui influençait et même orientait toutes les décisions interprétatives. En effet, même si les conventions établies par rapport aux différents paramètres techniques et syntaxiques de l'exécution musicale contribuaient à fixer un cadre standard, elles laissaient beaucoup de flexibilité à l'interprète : la façon précise dont il mettait en œuvre chaque précepte dépendait entièrement, et à chaque moment, des *Affekts* ou émotions qu'il ressentait.

Malgré la multitude d'informations à notre disposition, établir un ensemble cohérent de règles interprétatives reste une illusion. Non seulement les sources d'une même période et région, et a fortiori celles d'époques et de lieux différents, ne concordent pas toujours, mais toute formulation par écrit d'une méthode d'interprétation comporte inéluctablement des lacunes. En outre, vu que nous nous intéressons à une pratique musicale éloignée dans le temps, pour laquelle nous ne pouvons nous faire guider par aucun enregistrement, nos décisions « informées » ne sont dans le meilleur des cas que « probables ». Cette constatation ne doit cependant pas nous décourager ni nous faire abandonner nos recherches puisque la démarche historiquement informée ne prétend pas reconstituer le passé, mais vise à acquérir un maximum de connaissances afin de comprendre et exécuter au mieux les compositions du XVIII<sup>e</sup> siècle.



## 2. Éléments d'interprétation

Je décris ci-dessous quelques éléments d'interprétation et leurs interactions. En raison de la concision de cet essai, je me suis limité à des descriptions sommaires et généralisatrices, dénuées de nuances, ce qui explique également l'absence de citations. Pour compenser tant soit peu ces lacunes, une bibliographie sélective est incluse en fin de document.

### 2.1. Bonnes et mauvaises notes

Une différence importante entre l'interprétation « moderne » du répertoire du XVIII<sup>e</sup> siècle et son interprétation historiquement informée concerne la réalisation pratique de la mesure. Tandis que l'approche moderne est souvent caractérisée par une exécution directionnelle, impliquant des crescendos vers les temps forts, les sources du XVIII<sup>e</sup> siècle à travers l'Europe décrivent plutôt un langage musical « micro-dynamique » et articulé à l'instar d'une langue parlée, faite de syllabes accentuées et muettes : dans le cas d'une mesure simple comprenant des notes de même valeur, les notes impaires (qualifiées de « bonnes » ou « longues ») étaient en principe jouées plus fort et tenues plus longtemps que les notes paires (dites « mauvaises » ou « courtes »). En France, mais pas exclusivement, cette organisation métrique se combinait la plupart du temps avec ce qu'on appelait « l'inégalité » : les valeurs les plus rapides étaient jouées alternativement (légèrement) plus longues et plus courtes qu'indiquées par la notation.

Le principe des bonnes et mauvaises notes, appelé parfois *Quantitas Intrinseca Notarum* (valeur intrinsèque des notes) par opposition à *Quantitas Extrinseca Notarum* (valeur extrinsèque — écrite — des notes), ne se limite cependant pas à établir deux niveaux absolus mais permet, comme dans le langage parlé, un large éventail d'inflexions et de nuances pour assurer un discours musical captivant. Une mauvaise note peut même devenir (presque) bonne dans des circonstances particulières, lorsqu'elle fait partie d'une harmonie ou d'un intervalle inattendu par exemple.

Du point de vue technique, les sources du XVIII<sup>e</sup> siècle nous apprennent également par quels moyens concrets chaque type d'instrument traduisait cette organisation métrique. Au clavier, même si le pouce était déjà reconnu équivalent aux autres doigts, et si les doigtés des gammes ressemblaient donc aux doigtés modernes, l'usage de doigtés par paires (p.ex. 3-4-3-4 etc. pour une gamme ascendante à la main droite) était toujours, durant tout le

XVIII<sup>e</sup> siècle, un moyen technique efficace pour différencier les bonnes des mauvaises notes. Les instruments à cordes, quant à eux, obtenaient ces micro-dynamiques principalement via l'alternance des coups d'archet : la construction de l'archet rendait les notes tirées naturellement bonnes et les notes poussées mauvaises. Enfin, les instrumentistes à vent agençaient leurs coups de langue, bien qu'ils furent par nature moins directement liés aux nuances, de telle sorte que l'exécution respectât l'organisation métrique.

Le fait que la notion de bonnes et mauvaises notes était ancrée dans la pratique musicale au XVIII<sup>e</sup> siècle et créait ainsi un cadre de référence solide en ce qui concerne les nuances et articulations, explique pourquoi beaucoup de partitions de cette époque contiennent relativement peu d'indications dans ces domaines. Dans le cas où on en rencontre, elles servent essentiellement à signaler une exception par rapport à la norme (*i.e.* une liaison d'une mauvaise vers une bonne note).

### 2.2. Ornementation

Voici un autre paramètre d'interprétation qui montre à quel point une partition du XVIII<sup>e</sup> siècle ne représentait qu'un canevas pour le musicien. Bien qu'ils ne fussent pas toujours notés, ou uniquement de façon abrégée, les ornements étaient considérés comme des outils précieux pour rendre l'interprétation éloquente.

On distinguait deux catégories d'ornements dont, malgré l'importance générale de les intégrer dans l'exécution, l'une était moins obligatoire que l'autre : les ornements dits « arbitraires » et les ornements « essentiels ». Les premiers consistaient en des variations de notes ou de passages, réalisées habituellement en diminuant l'original, c'est-à-dire en substituant des notes plus courtes aux valeurs écrites. Certes, l'interprète était libre d'ajouter ou non ce type d'ornements — d'où le terme arbitraire, mais les sources du XVIII<sup>e</sup> siècle témoignent que, d'une part, le choix d'une écriture plutôt rudimentaire servait à encourager son usage et que, d'autre part, beaucoup de musiciens y voyaient un moyen d'apposer leur griffe sur une composition. Quant aux ornements essentiels, comme le suggère leur nom, ils n'étaient pas jugés optionnels mais nécessaires pour éviter qu'une composition n'ait l'air trop vide, trop sèche. Symboles ou petites notes — décrits avec plus ou moins de précision dans les traités et tables d'ornements, ils ne se rapportaient qu'à une seule note et la dotaient de brillance, vivacité et expression.

### 2.3. Éloquence

Comme je l'ai signalé à plusieurs reprises dans cet essai, les directives techniques et d'interprétation tenaient une place importante au XVIII<sup>e</sup> siècle, mais elles n'étaient qu'un moyen pour parvenir à une interprétation persuasive et non un but en soi. En outre, les sources de l'époque insistent sur cette éloquence en comparant le musicien à un orateur, dont la tâche est de convaincre le public de son message et de transmettre tous les *Affekts* du texte. L'art d'interpréter le répertoire du XVIII<sup>e</sup> siècle, et donc de l'évaluer, procède donc d'un savant mélange de raison et d'émotion.



## Références bibliographiques

- Bach, Carl Philipp Emanuel, *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlin, 1753/1759/1787.
- Couperin, François, *L'Art de toucher le clavecin*, Paris, 1716/1717.
- Demeyere, Ewald, *Johann Sebastian Bach's Art of Fugue — Performance Practice Based on German Eighteenth-Century Theory*, Leuven: Leuven University Press, 2013.
- Forkel, Johann Nikolaus, *Ueber Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke*, Leipzig, 1802.
- Hefling, Stephen E., *Rhythmic Alteration in Seventeenth- and Eighteenth-Century Music: Notes Inégales and Overdotting*, New York: Schirmer Books, 1993.
- Hotteterre Le ROMAIN, Jacques, *Principes de la Flûte Traversière*, Paris, 1707.
- Kirnberger, Johann Philipp, *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik - Zweyter Theil*, Berlin und Königsberg, 1776.
- Kuijken, Barthold, *The Notation Is Not the Music — Reflections on Early Music Practice and Performance*, Bloomington: Indiana University Press, 2013.
- Muffat, Georg, *Florilegium Secundum*, Passau, 1698.
- Quantz, Johann Joachim, *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, Berlin, 1752.
- Riemann, Hugo, *Musikalische Dynamik und Agogik: Lehrbuch der musikalische Phrasierung auf Grund einer Revision der Lehre von der musikalischen Metrik und Rhythmik*, Hamburg, 1884.
- Walther, Johann Gottfried, *Praecepta der Musicalischen Composition*, Weimar, 1708.



**Ewald Demeyere** a étudié au Koninklijk Muziekconservatorium Antwerpen où il est engagé comme professeur de clavecin, de contrepoint et de partimento. Dans le domaine de la musique de chambre, il travaille notamment avec Barthold et Sigiswald Kuijken ainsi qu'avec Vinciane Baudhuin (Duo Capricornus). En juillet 2004, il a été l'invité d'honneur du Festival Musica Antiqua de Bruges. Ewald Demeyere a participé à de nombreux enregistrements pour la radio et la télévision. Il a fondé en 2007 l'orchestre baroque Bach Concentus, qui se produit régulièrement en Belgique, en Italie et en Espagne. Ewald Demeyere a obtenu en 2009 le titre de Docteur en Arts à l'Université d'Anvers et à l'Artesis Hogeschool Antwerpe (Associatiefaculteit Kunsten) pour sa thèse *A Contextual, Text-Critical Analysis of Johann Sebastian Bach's Art of Fugue – Reflections on Performance Practice and Text-Critical Analysis, and the interaction between them*. Son livre *Johann Sebastian Bach's Art of Fugue – Performance Practice based on German Eighteenth-Century Theory* a été édité en 2013 par les Leuven University Press. Il a été membre du jury au Concours international de clavecin Paola Bernardi à Bologne également en 2013.

## Conférence

# Effets et phrasés dans la musique contemporaine ou structurer la musique par d'autres moyens que la hiérarchisation des relations de hauteurs

—  
*Pascal Decroupet*

Professeur de musicologie — Université Nice Sophia Antipolis



Avec le recul, force est de constater aujourd'hui que les « mutations » musicales majeures du XX<sup>e</sup> siècle ne nous apparaissent plus être celles promues par les protagonistes historiques de la première moitié ni peut-être celles véhiculées par les discours dominants de la génération d'après la Seconde Guerre mondiale. En effet, que ce soient les partitions « atonales libres » (de nos jours rebaptisées en musique post-tonale) ou dodécaphoniques, ces musiques partagent avec la tradition classico-romantique la primauté de la pensée thématique et donc une hiérarchisation des aspects musicaux qui maintient les dimensions de la hauteur et du rythme au premier plan des préoccupations des compositeurs « avancés ». Il a bien entendu déjà été souligné que la dimension du timbre s'est affirmée de plus en

plus pour finalement aboutir à ce que d'aucuns ont qualifié d'« émancipation du timbre ». Observé depuis l'évolution en cours, on peut comprendre que l'élargissement des intérêts des compositeurs ait été vu sous cet angle. Dans la rétrospective, cette vue des choses ne s'impose plus guère : en effet, jusqu'y compris la fameuse *Klangfarbenmelodie* de Schönberg, le problème concerne l'orchestration et donc un habillage, certes éminemment structurel (mais l'orchestration depuis Haydn visait déjà ce but), d'une « structure porteuse » véritablement responsable de l'articulation temporelle des œuvres musicales, cette dernière étant de nature foncièrement thématique. À considérer une œuvre comme *Hyperprism* de Varèse, on comprend que les hiérarchies sont en pleine mutation et que le noyau poétique s'est déplacé du thématisme et de l'orchestration vers le son proprement dit, notamment une observation du son isolé dans ses phases temporelles successives d'attaque, d'entretien et de chute. Il est tout à fait évident que la notation musicale utilisée par Varèse ne contienne pas d'avertissements de ce changement de cap : elle consiste toujours en instructions de réalisation pour chaque instrumentiste. Mais, comme pour toutes les musiques européennes antérieures, cette notation est par définition incomplète : les compositeurs ont toujours fait confiance aux grands interprètes de leur époque respective pour limiter leurs notations à ce qui était indispensable, sachant pertinemment bien que les interprètes rajouteraient d'eux-mêmes, avec l'intelligence musicale requise, tout ce qui relève du « phrasé » en imprimant au « texte » musical leur lecture par le biais de légères fluctuations agogiques ou des mises en évidence des unités musicales par le biais de dynamiques de phrasé (lancer ou finir une phrase, entretenir l'intérêt dans le cas d'une phrase étirée retardant sa cadence etc.). Toute notation requiert donc d'être lue à travers une connaissance textuelle, contextuelle et esthétique.

Dans les musiques tonales, du baroque au post-romantisme, le phrasé est dicté à un très haut degré par des critères de construction thématique et formelle, ce qui signifie que les limites des unités (ou justement les ambiguïtés productrices d'expression locale, ce qui inclut aussi tout ce qui relève de la rhétorique musicale) sont avant tout fonction de principes de hiérarchisation de l'articulation harmonique et du travail thématique basé sur les moyens élémentaires de la répétition, de la variation et du contraste. Les musiques dont il sera question ici relèvent de ce que d'aucuns nomment en première approche « les musiques post-tonales », à savoir des musiques où les critères harmoniques traditionnels viennent à manquer. Or, il s'agit de différencier davantage, car s'il existe bien des musiques postérieures à l'abandon de la tonalité dans lesquelles le critère thématique

semble être resté intact, il en existe tout autant où la pensée thématique se trouve irrévocablement reléguée à l'arrière-plan ou englobée dans une multitude de nouveaux critères, parmi lesquels le timbre voire la formulation même du son, prennent de plus en plus le dessus. Selon moi, c'est dans ces dernières que se marque le changement de paradigme le plus significatif de la musique du XX<sup>e</sup> siècle. Si donc ces « musiques sonales » demandent des considérations spéciales liées notamment à la nature du son produit et perçu, donc à la fois la prise en considération des particularités de production sonore liées à l'organologie y compris augmentée des instruments et une formulation qui rende les unités structurelles évidentes en tant qu'unités perceptives pour l'auditeur, cela ne suspend pas pour autant la question du phrasé musical. Au contraire ! Là où l'auditeur traditionnel instruit peut compenser voire corriger « intuitivement » un mauvais phrasé dans une interprétation par référence à des connaissances accumulées ou des références d'écoutes antérieures (n'en déplaise à d'aucuns : l'intuition musicale est bien une question d'éducation), la « langue maternelle » en matière de musique contemporaine n'est pas encore suffisamment répandue ni acquise pour que des mécanismes comparables puissent agir au seul niveau de la réception. Tentons donc d'éclairer quelques-uns de ces critères idiomatiques de musiques contemporaines de différents moments du XX<sup>e</sup> siècle sur la base de quelques exemples, sachant que, pour les besoins de la démonstration, je négligerai pour ainsi dire presque complètement l'aspect de la structuration des hauteurs (ce qui ne signifie nullement que je nierais jusqu'à l'existence des préoccupations harmoniques dans les musiques depuis l'abandon de la tonalité – au contraire, sauf que ce n'est pas ma préoccupation dans la présente contribution) pour me concentrer sur des questions de formulation du discours musical induites par les dynamiques, les figures rythmiques (y compris leurs implications métriques) et l'organisation des timbres (dans le sens le plus général du terme, donc autant les différents instruments au sein d'un ensemble que les modes d'émission sonore élargis).



## 1. *Trois pièces pour violoncelle et piano* op. 11 d'Anton Webern

Ces pièces sont largement connues pour leur côté « pré-décaphonique ». En effet, dans le troisième mouvement, le violoncelle joue une et une seule fois chacune des valeurs du total chromatique (sans que cette succession de notes ne

constitue déjà une « série »). Dans les autres mouvements, c'est plutôt le « chromatisme organique » (formulation empruntée à Henri Pousseur) qui forme l'arrière-plan pour le tissu des hauteurs. Or, si l'on enchaîne les trois pièces, c'est une autre facette qui attire l'attention perceptive, qu'une interprétation peut rendre d'autant plus tangible que les musiciens en auront pris conscience. En effet, en première approche, l'absence de ressenti de pulsation pourrait conduire à se synchroniser « banalement » par rapport à une durée unitaire la plus courte possible. Or, une telle démarche ne permet pas de saisir le sens des unités rythmiques voire métriques, et il est donc utile d'élargir la perspective de sorte à prendre en considération les figures musicales effectives, leur articulation interne tout comme les relations qui les lient entre elles. Dans le premier mouvement, à l'exception d'un unique triolet de doubles croches (mesure 4), toutes les durées sont multiples de la double croche. Pour une mesure en 6/8, donc à subdivision ternaire du temps, les croches pointées (mesures 2, 3 et 4 au violoncelle) et la figure de deux doubles croches pointées suivies d'une croche pointée (mesure 6 au piano) impliquent de fait une rythmique binaire, dont l'imbrication avec les figures ternaires dans l'autre instrument sont variables. Dans les deuxième et troisième mouvements, ce phénomène d'alternance et de superposition de subdivisions métriques différentes (plus explicite dans la notation vu le recours aux triolets dans une mesure à subdivision binaire) est encore bien plus dense. À cela s'ajoutent des fluctuations continues de tempo.

Le tissu des relations motiviques entre les deux instruments, quant à lui, donne à imaginer une différence qualitative du temps musical, qui attribue une position singulière au deuxième mouvement (Exemple 1). Dans les mouvements 1 et 3, les figures rythmiques au sein des unités (qui s'imposent comme telles à la perception en raison des silences qui interrompent le flux sonore) semblent en effet complètement indépendantes entre les deux instruments, alors que dans le deuxième mouvement, certaines imitations à distance rapprochée invitent à mettre en avant non seulement un travail motivique serré mais encore une certaine clarté métrique. Comme dans ce mouvement Webern n'indique aucune fluctuation de tempo, il est conseillé de maintenir rigoureusement la pulsation par une concentration adéquate sur le « cantus firmus » des rythmes binaires : cela permettra justement de faire entendre le plus clairement possible un « temps strié » (selon la terminologie de Pierre Boulez) par opposition à un temps plutôt « lisse » dans les deux mouvements encadrants. On remarquera par ailleurs (et nous laisserons de





larité du rythme résultant, je ne considère pas cette interaction comme une véritable figure de 3 sons) ;

- Les deux figures de trois notes aux extrémités de ce passage (mesures 9 et 11-12) témoignent d'une double ressemblance. La première se situant sur le plan de la densité verticale des attaques – fine/épaisse/fine. La seconde, dans l'échange (par renversement des registres) des sonorités : tenue m.g. suivie de deux valeurs brèves m.dr. à la mesure 9, deux valeurs brèves au piano suivies par une tenue au violoncelle aux mesures 11-12.

Autant de détails remarquables peuvent induire à considérer qu'il s'agit peut-être là de la véritable dimension structurante du mouvement et, par extension, de la relation temps lisse – temps strié, pour la composition dans son ensemble.



## 2. Density 21.5 pour flûte solo d'Edgard Varèse

Le début de cette pièce oblige à choisir entre deux lectures antagonistes. La première est nourrie de toute la tradition d'exécution antérieure et tendra à globaliser la première unité musicale (le signal de segmentation étant le premier silence, suivi par la reprise du début de la figure initiale) d'un point de vue mélodique. La conséquence sera que le crescendo du deuxième temps sera anticipé et mis à profit dès les premières notes qui se trouveront, de ce fait, transformées en geste d'anacrouse du *fa#* tenu ; et le diminuendo, qui commence sur le quatrième temps, étiré sur les deux premiers temps de la mesure 2 pour « amener » le *p* avec lequel doit commencer le *sol* final. Cette « infidélité » au texte musical est régie par la recherche d'une courbe dynamique la plus progressive possible sur l'ensemble de la figure. La seconde lecture se distingue non pas par une « fidélité banalement solfégique » au texte, mais par une réflexion concernant les raisons qui ont pu conduire Varèse à fixer son texte de cette manière. Les sources publiées des différentes étapes de travail montrent d'ailleurs que c'est justement l'aspect des dynamiques qui a le moins bougé à travers les transformations de ce début<sup>1</sup>. L'observation du placement exact des indications dynamiques montre ceci : toutes les figures mélodiques (à l'exception du passage au

*sol* final) sont en *mf*, alors que les soufflets crescendo-diminuendo sont liés aux seules tenues, d'abord le *fa#*, puis le *sol*. Changer de dynamique sur une note isolée fait autrement prendre conscience de la dimension de l'intensité comme moyen de « variation » de la matière musicale plutôt que comme moyen d'« habillage » d'une figure. Sachant quel intérêt Varèse portait aux connaissances en acoustique (sa lecture du traité de référence de Helmholtz est connue), il n'est donc pas interdit, comme le suggérait James Tenney il y a déjà un demi-siècle<sup>2</sup>, d'envisager ce début dans la perspective d'une « analyse sonore » privilégiant la nature multiparamétrique du son musical : les informations mélodiques et dynamiques se trouvent ainsi systématiquement séparées dans le but de rendre ces deux aspects conscients à l'auditeur justement par le biais de leur dissociation dans le déroulement temporel de la phrase. La conséquence sur la phrase suivante est évidente : comme le compositeur a été si méticuleux dans sa notation des dynamiques dans la première phrase, leur absence dans la deuxième doit précisément conduire à ne pas en rajouter (dans le but d'accroître la parenté entre les deux phrases) mais à distinguer cette nouvelle unité par une identité propre, qui se traduit par une certaine stabilité dynamique (et les musiciens trouveront le moyen pour que cette rigueur dans le maintien de la nuance ne se traduise pas par une impression de « phrase plate »), ce qui augmentera d'autant plus l'expression sur la formule finale, [subito] *f* diminuendo à *p*<sup>3</sup>.

### Exemple 2 — Varèse, *Density 21.5*, mesures 1-7

1 Reproductions dans Felix Mexer et Heidy Zimmermann (Eds) (2006), *Edgard Varèse. Komponist, Klangforscher, Visionär*, Mayence, Schott, pp. 251-252 respectivement dans Felix Mexer et Heidy Zimmermann (Eds) (2006), *Edgard Varèse, Composer, Sound Sculptor, Visionary*, Suffolk, Boydell & Brewer, pp. 251-252.

2 James Tenney (1988), *Meta + Hodos*, Oakland, Frog Peak Music, pp. 59-64, repris dans James Tenney (2015), *From Scratch. Writings in Music Theory*, éd. par Larry Polansky e.a., Urbana e.a., University of Illinois Press, pp. 64-69.

3 Les lecteurs intéressés par la construction harmonique de cette pièce sont renvoyés à la belle analyse de George Perle, dans laquelle les tritons, et donc ce *do#-sol* que l'on vient d'entendre de façon récurrente soit à la fin de la première phrase, soit comme articulation intermédiaire de la deuxième, jouent un rôle structurel déterminant jusqu'à la forme au total. George Perle (1990), *The Listening Composer*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, pp. 11-13 et 70-83.

### 3. « Sur un même accord » (deuxième mouvement des *Trois préludes*) pour piano d'Henri Dutilleux

La première page de « Sur un même accord » (exemple 3) pose des problèmes de phrasé des dynamiques très intéressants, qui peuvent se résoudre soit par le recours à l'imaginaire acoustique, soit par une conception orchestrale qui démultiplie la surface en strates interconnectées mais pourtant indépendantes par endroits. Dès la première mesure apparaît une indication « contradictoire » voire « insensée », à savoir un crescendo sur accord tenu, que le compositeur a la « prudence » de mettre entre parenthèses. Comme tous les compositeurs qui ont, avant lui (de Schubert à Debussy<sup>4</sup>), noté ce qui, du point de vue de l'acoustique, n'est qu'une « absurdité », Dutilleux sait parfaitement bien qu'il est impossible de faire entendre un véritable crescendo au piano une fois la note ou l'accord attaqués. (Je ne m'étendrai pas sur les fantasmes communs concernant la « théâtralisation scénique » de la situation par un geste corporel « a-sonore », qui aurait pour fonction de *faire voir* l'intention du compositeur à défaut de pouvoir la faire entendre et du pouvoir suggestif sur l'auditeur que l'on attribue à ce genre de « dramatisations »). Le signe doit donc avoir une fonction différente.

Comparons alors les trois premières mesures. Dans la première, l'accord de référence est attaqué trois fois, chaque occurrence étant différente en termes de nuances [*pp ppp* (<) *pp*] et d'articulations (normal, tenuto, staccato). La figure musicale résultante peut parfaitement se comprendre si l'on se réfère aux phases temporelles d'un son, à savoir le triplet attaque-entretien-chute. Nous tiendrons de surcroît compte du fait que cette entité a servi de référence métaphorique très régulièrement depuis la musique sérielle des années 1950 (un cas exemplaire en est *Zeitmaße* de Karlheinz Stockhausen<sup>5</sup>) et a donc déjà fait l'objet de « généralisations par l'écriture » face à la réalité acoustique, notamment par le fait que les caractéristiques normalement liées aux transitoires d'attaque se sont trouvées également transférées sur les phénomènes d'extinction du son. Le geste même de la tenue aboutissant sur un accent final (on négligera toutefois les gestes finaux des pièces) remonte

historiquement bien plus loin encore, et une occurrence célébrissime (car immanquablement de valeur thématique) se trouve dans les *Symphonies d'instruments à vent* d'Igor Stravinsky, pièce ô combien visionnaire sur de si multiples plans (on peut d'ailleurs s'étonner du parallélisme de notation entre les deux partitions<sup>6</sup>).

Revenons à notre mesure 1. La première articulation joue le rôle de l'attaque ; la deuxième, à la fois plus douce et plus faible selon les indications de la partition, constitue l'entretien réarticulé ; la troisième, revenant dynamiquement au niveau initial de la figure, mais cette fois piquée, constitue l'accent final en « remplacement » (ou en « sublimation ») de la chute – et on notera que Dutilleux exige une pédalisation telle que le silence sur le temps final soit effectivement vide de toute résonance. Le crescendo noté entre parenthèses entre la deuxième et la troisième articulation a, dans ce contexte, pour fonction de lier dans le résultat sonore effectif l'entretien « en chute naturelle » avec l'accent final. Dans les *Symphonies* de Stravinsky, la tenue (articulation : tenuto) est effectuée par des vents, instruments par nature « legato » (selon la formule d'André Souris), dont l'intention de « soutenir le son » peut facilement résulter en un très léger crescendo. L'idée musicale relève donc plus de cette belle nébuleuse parfois nommée l'« énergie » ou la « tension musicale » que d'un contraste sur trois éléments sinon identiques. Dans la deuxième mesure, l'entretien n'est pas réarticulé et la figure apparaît sous sa forme la plus simple, le crescendo signifiant une nouvelle fois un entretien « avec le moins de perte d'énergie possible ». Dans la troisième mesure, le crescendo est suivi, dans la parenthèse même, par un diminuendo, et pour la première fois, la nuance de fin de figure est plus faible que la nuance initiale. On peut, dans le contexte, déduire que cette exception est significative, car il s'agit de la figure finale d'une unité d'ordre supérieur, ce qu'indique non seulement le point d'orgue carré sur la barre de mesure qui suit mais aussi le passage à une nouvelle idée musicale, contrastante, qui s'étend sur les mesures 4 à 6, avant que ne revienne l'accord initial à la mesure 7 (ou plutôt une variante intermédiaire entre les formulations des mesures 1 et 2). La nuance de la figure finale de la mesure 3 simule pour la toute première fois une véritable chute dynamique, manière d'« arrondir » par un geste explicite de clôture la première unité sur le plan formel.

4 Roberto Poli (2010), *The Secret Life of Musical Notation. Defying Interpretative Traditions*, Milwaukee, Amadeus Press.

5 Pascal Decroupet (1998), « Une genèse, une œuvre, une pensée musicale – en mouvement. *Zeitmaße* de Karlheinz Stockhausen », *Revue belge de musicologie* 52, 347-361.

6 Igor Stravinsky (2001), *Symphonies of Wind Instruments* [versions 1920 et 1947], Londres e.a., Boosey & Hawkes. (Le parallélisme de notation immédiat est avec la version de 1947, la seule publiée au moment où Dutilleux écrit sa pièce). Pour une analyse des *Symphonies d'instruments à vent*, voir Edward T. Cone (1962), « Stravinsky: The Progress of a Method », *Perspectives of New Music* 1/1, 18-26.

Exemple 3 : Dutilleux, « Sur un même accord », Trois préludes, mesures 1-7

6

à Claude Helffer

II. SUR UN MÊME ACCORD

Durée : 3'15"

Modérément lent (♩ = 56/60 environ)

les 2<sup>e</sup> ed.

(libre et flexible)

8.

8.

(8)

cresc. ---

les 2<sup>e</sup> ed.

La grande idée contrastante contient deux virgules de respiration et se donne donc visuellement comme scindée en trois sections. Aucun problème pour la première respiration, qui se trouve au bout d'un geste unique de montée en crescendo et accéléré écrits, alors que la seconde virgule entre en conflit avec une liaison qui prolonge une note de la figure en « queue de comète », note qui est par ailleurs appelée à évoluer par crescendo jusqu'au point culminant dynamique de l'unité sur le *sf* au troisième temps de la mesure 6. L'idée commence *pp* avec crescendo jusqu'à *mf*, et la nuance initiale de la suite, *mf* avec accent, indique que le « mouvement » doit se poursuivre comme s'il avait été interrompu par accident. Des extrêmes de registre exposés sur l'anacrouse à la mesure 5, les choses vont évoluer vers le centre de la tessiture, et cela en deux temps : l'aboutissement sous forme de cluster à la mesure 6 (*sf*) devant être visé dès le début du rapprochement des mains, ce qui signifie que l'arrêt provisoire (avec une figure qui morphologiquement anticipe celle sur le *sf*) n'est pas une fin en soi, ni d'ailleurs la « queue de comète » qui le suit, car de ce dernier geste émerge le son tenu vers la mesure 6, un son qui doit en plus faire l'objet d'un crescendo à la mesure 6 avant même d'être réattaqué. Nouvelle mission impossible dont il faut décoder les intentions pour arriver à imaginer une solution technique capable de clarifier auditivement l'enjeu musical du passage. À l'orchestrer, ce fragment se conçoit soudainement sans trop de difficultés : anacrouse à la mesure 5 avec flûtes et bassons ; sur le troisième temps, pour les figures qui anticipent le geste conclusif du passage, doublures aux clarinettes et pour l'aigu aux trompettes ; la figure mélodique est réalisée aux clarinettes et les noires, dont la fameuse note liée vers la mesure suivante, aux trompettes ; troisième temps de la mesure 6, trompettes et clarinettes (avec 4 instruments par timbre), puis figure finale (4-5e temps) aux seules clarinettes. Au passage entre les mesures 5 et 6 se met ainsi en place une mutation de timbre avec deux crescendi imbriqués : l'envoi mélodique des clarinettes, repris au bond par les trompettes pour conduire au *sf*. Mais là où les vents choisis pour ma proposition d'orchestration exécuteraient de toute évidence des crescendi en cours de durée, ce qui favoriserait énormément la transparence polyphonique du passage, au piano, il faut imaginer des articulations particulières et des dynamiques non écrites permettant de conduire ce passage de telle sorte qu'il résulte aux mesures 5-6 une unique grande vague dynamique aux mutations internes plutôt que la succession d'une première vague aux caractéristiques mélodiques, suivie par une seconde vague sur note répétée.



#### 4. *Cassandra's Dream Song* pour flûte solo de Brian Ferneyhough

Cette pièce, la première et la plus abordable des pièces pour flûte solo du compositeur, marque une étape importante dans le répertoire soliste pour cet instrument<sup>7</sup>. En effet, c'est ici que le nombre de nouveaux modes de jeu (« extended techniques ») explose littéralement et définit un nouveau standard pour les recherches sur le timbre à la flûte.

Or, malgré cette diversification des moyens de production sonore et les difficultés de réalisation que cela peut impliquer en termes de passage rapide entre différents modes d'émission requérant parfois un positionnement différent des lèvres par rapport à l'embouchure, l'ajout de la voix chantée, des vibratos de vitesses et amplitudes différentes, des multiphoniques ou encore des bruits de clés d'intensités et vitesses variables, le compositeur a bien écrit de véritables figures musicales multiparamétriques qu'il s'agit donc de « phraser » pour les rendre perceptibles comme telles à l'audition.

La première condition d'un bon phrasé concerne le placement réfléchi des respirations – un geste musical qui, par l'interruption qu'il signifie, morcelle le flux sonore de façon perceptible (et on peut tranquillement négliger les ripostes des interprètes qui prétendent pouvoir respirer de façon imperceptible). Or, trop souvent, c'est l'aisance de la réalisation instrumentale qui suggère les endroits pour respirer plutôt que des réflexions sur, à la fois, la structure musicale et le discours sonore à « mettre en scène » (tout comme l'orateur, le musicien doit « emporter son public », non pas par des moyens surajoutés mais par la clarté de son élocution et la conduite de son discours). Prenons à titre d'exemple la séquence 5 de *Cassandra's Dream Song* (exemple 4), l'une des séquences les plus longues de la partition, qui se caractérise par ailleurs par une vitesse de changement entre les modes d'émission sonore extrêmement lente. On peut déduire de cette dernière caractéristique que les modes de jeu ne servent, dans ce cas-ci, donc pas à multiplier les facettes kaléidoscopiques des figures musicales mais à en gérer la dramaturgie sur l'ensemble de la séquence. L'élément musical le plus permanent au sein de cette séquence est la figure du trille (qui s'élargira progressivement en tremolo) autour

<sup>7</sup> J'ai eu l'énorme plaisir de travailler cette pièce avec Denizcan Eren en 2014, alors étudiant de licence à l'Université et au Conservatoire de Nice. Sa version enregistrée en concert est accessible en ligne à l'adresse (vérifiée le 2 juillet 2016) : <https://www.youtube.com/watch?v=hrymva3SHCo>.

Exemple 4 — Ferneyhough, *Cassandra's Dream Song*, section 5

6

à Claude Helffer

## II. SUR UN MÊME ACCORD

Durée : 3'15"

Modérément lent (♩ = 56/60 environ)

les 2  $\text{ped.}$

(libre et flexible)

8

(8)

de la note de référence, le *la* bécarre grave de l'instrument. Ce trille ouvre la séquence en *pppp* et les deux premières figures de notes rapides y reconduisent, la première fois en *ppp subito* après un crescendo devant atteindre le *p*, la seconde fois avec accent en *p* comme aboutissement d'un crescendo. Ces deux situations différentes donnent la clé de lecture pour toute la séquence. Ainsi, le *pppp subito* installe la catégorie esthétique de la surprise, qui n'en est une que si elle n'est pas signalée, donc interdiction absolue de respirer avant le soudain changement de dynamique. Le crescendo qui doit aboutir au point culminant dynamique local est plus classique et ne devrait donc causer aucune hésitation dans la réalisation. Conclusion : on respire toujours après le trille, quelle que soit l'ampleur du changement de registre entre la figure de notes rapides et le trille. On convoquera en témoins les trois premières virgules de respiration indiquées par le compositeur, qui, de fait, articulent la séquence en ses parties respectives, mais qui ne laissent pas le moindre doute quant au phrasé qui doit se terminer après le trille ou les notes aiguës *sf*. Les virgules qui séparent les trois gestes

finiaux sont à traduire par un « phrasé corrodé », en quelque sorte en « ruine » de phrasé. On aura remarqué que la première partie de la séquence ne fait appel qu'à l'émission normale (groupes de notes rapides, trilles et tremolos), que la deuxième et le *furioso* du point culminant changent progressivement de mode d'émission pour les groupes de notes rapides.

La deuxième condition de phrasé concerne la fusion en une entité perçue comme cohérente et unifiée malgré le fait que les sons constitutifs puissent être émis selon des modes de production distincts. L'indice majeur que le compositeur fournit dans de telles situations est abrité par les indications dynamiques. Prenons à titre d'exemple la séquence 4, qui contient un nombre important de signes de liaison en pointillé. (Dans l'exposé qui suit, les figures musicales sont numérotées en fonction des ligatures de groupement rythmique, ce qui donne : les figures 1 à 5 sur la ligne supérieure et les figures 6 à 8 sur la ligne inférieure – dans la partition originale, toute la section est imprimée sur une ligne unique.)

Exemple 5 — Ferneyhough, *Cassandra's Dream Song*, section 4

La figure 1 présente un intérêt triple : dynamiquement, elle présente la décroissance naturelle d'une attaque appuyée (*f*) vers une chute en résonance (*mp*) ; s'y oppose une émission en son harmonique au début et en son normal à la fin ; de surcroît, par rapport au modèle acoustique des phases temporelles du son, les caractérisations sont inversées, étant donné que le groupe de petites notes figurant d'ordinaire des transitoires d'attaque prépare ici la note de désinence et non pas le début de la figure. S'il y a donc bien présence d'un « contrepoint » multiparamétrique de trois déterminations évoluant de façon indépendante, le but à atteindre est néanmoins la fusion de toutes ces transformations au sein d'un geste unifié, même si ce dernier contredit les habitudes traditionnelles du fait du non-parallélisme de ses courbes d'évolution paramétriques. La figure 3 est uniforme du point de vue de l'émission du son (tous avec bruits de clés percussifs) et la courbe dynamique ne pourrait être plus naturelle, évoquant un ricochet avec deux appuis de force semblable au début et une réponse différée en nette diminution. La figure 5 renforce la tendance observée jusqu'ici avec un affaiblissement progressif des nuances : variante rythmique de la figure 3, Ferneyhough réserve de surcroît la liaison en pointillé aux deux premières notes, ce qui se comprend dans le contexte, car cette note isolée assume ainsi le rôle de transition dynamique vers le début de la figure suivante et il serait, partant, erroné de la munir de la même intention de note finale que dans les figures précédentes. Alors que la figure 2 est contrastante à tous points de

vue (nuance crescendo-diminuendo sur une figure rythmique régulière – à l'exécution, une irrégularité minimale est presque inévitable du fait des changements de registre d'importance variable), la figure 4 constitue l'inversion de la figure principale. En effet, l'évolution dynamique contredit la chute naturelle, évoquant au début davantage un « son joué à l'envers » (la liaison en pointillé remplit ici de plus la fonction d'indiquer que la note finale doit bien être réarticulée), suivi par une variante plus évidente de la figure de référence composée d'une attaque et d'une chute légèrement séparées. Pour les figures suivantes, on pourra observer des situations comparables à ce qui vient d'être décrit, mais on relèvera le geste de « rebond » au centre de la figure 7 avec *mf* crescendo vers l'appui *f* dans le grave (le début du geste remplissant donc la fonction d'une attaque de préparation) et résonance *mp* dans l'aigu.

Je conclurai sur une observation pratique tirée de l'expérience d'avoir accompagné Denizcan Eren dans sa préparation de la pièce. Comment faut-il comprendre les indications dynamiques sachant que certains modes d'émission sont par nature significativement plus faibles que le jeu normal ? Comme dans de nombreuses situations, certaines nuances faibles risquent de rendre certains sons et effets pour ainsi dire imperceptibles, il semble plus raisonnable d'envisager les indications dynamiques du compositeur en termes de résultat sonore perçu et non pas d'énergie de production sonore.

Pour le dire simplement : un son éolien (requérant la perception claire de la présence du souffle) avec bruit de clé, pour qu'il soit perçu *mf* après un son normal *f* demandera à être joué avec une énergie correspondant au moins à *ff*. C'est donc une nouvelle fois l'esprit traduit dans la notation qu'il s'agit de transporter dans l'interprétation et cela exige de toute évidence le dépassement voire la transgression de la notation comprise comme simple schéma d'exécution technique.



**Pascal Decroupet** a poursuivi ses études de musicologie et de musique à l'Université et au Conservatoire royal de Musique de Liège entre 1982 et 1988. Il effectue des séjours de spécialisation et de recherche à Berlin, Paris et Bâle et a soutenu sa thèse de doctorat à l'université de Tours (1994) sur les *Ramifications de la pensée sérielle chez Pierre Boulez, Henri Pousseur et Karlheinz Stockhausen dans les années cinquante*. De 1994 à 1996, il est membre d'un groupe de recherche D.F.G. à la Humboldt Universität zu Berlin sous la direction de Hermann Danuser. Dans ce cadre, il a publié *Im Zenit der Moderne* (Freiburg im Breisgau : Rombach, 1997, sur les Cours d'été de musique contemporaine de Darmstadt de 1946 à 1966). Il est l'auteur d'un catalogue raisonné des esquisses pour *Stockhausen de Kreuzspiel et Momente* (Fondation Paul Sacher, 1993) et de deux volumes d'écrits de Pousseur (Mardaga, 2004 et 2009) ainsi que les *Esquisses et manuscrits du Marteau sans maître* de Boulez (Schott, 2005). Il est également l'auteur de publications sur des questions de musique contemporaine. Il a succédé à Henri Pousseur à l'Université de Liège en 1994 et est depuis 2005 professeur à l'Université de Nice Sophia Antipolis.

## Conférence

# Le commentaire d'écoute critique d'un travail de créativité

Jean-Marie Rens

Compositeur, directeur honoraire de l'Académie de musique de Saint-Gilles et professeur d'analyse musicale au Conservatoire royal de Liège

### 1. Introduction

Cet atelier avait pour ambition de s'interroger sur le lien entre les critères de l'écoute critique et le travail de créativité d'étudiants issus de classes d'instruments, d'ensembles ou de classes de formation musicale. L'atelier, d'une durée de deux heures, était organisé en deux parties. La première, destinée à expliciter le cadre théorique, pourrait être synthétisée de la manière suivante : Comment, à partir de l'observation minutieuse (analyse formelle, syntaxique, mélodique, etc.) de courtes pièces issues des *Mikrokosmos* de Bartók, proposer des outils permettant de réaliser un arrangement et/ou une orchestration s'inspirant de ces observations – l'arrangement pouvant être rédigé pour une formation instrumentale allant d'un duo à un petit ensemble. C'est donc par l'angle de l'analyse musicale que le premier temps de l'atelier s'est ouvert.

Afin d'alimenter la seconde partie de l'atelier, ce cadre théorique avait été préalablement proposé à des étudiants d'académies de musique et de conservatoires. Parmi les nombreuses réalisations d'arrangements reçus à l'issue de ces ateliers préparatoires, nous en avons sélectionné quelques-uns à partir desquels le commentaire d'écoute s'est réalisé.

Mais comment évaluer ce type de travail axé sur la créativité ? Quels sont les critères d'évaluation ? Sont-ce la pertinence de la forme, le respect de la syntaxe, la qualité de

l'instrumentation ... ? Et une fois les critères d'évaluation précisés, ceux-ci peuvent-ils conduire à une forme d'« objectivité » ? Ou, au contraire, faut-il considérer que le commentaire d'écoute d'un travail de créativité reste dans le domaine de la pure « subjectivité » ? En d'autres termes, et c'était la question centrale de l'atelier, quel retour pouvons-nous faire à l'étudiant qui vient nous livrer le fruit de son travail ?

Le cadre théorique, que nous allons décrire ci-dessous, avait pour mission de délimiter le mieux possible les critères d'évaluation – ces derniers mis en rapport avec la méthodologie proposée. Nous nous permettons d'insister sur ce rapport entre la méthodologie proposée et les critères de l'évaluation, car, si d'aventure, notre apprenti musicien décide de nous livrer un travail qui sort délibérément du cadre fixé, ces critères deviennent en partie obsolètes ?

### 2. Le cadre théorique

Parlant de créativité, il nous a semblé utile de commencer par rappeler les nombreuses définitions du mot ainsi que son origine. Le mot *creativity* nous vient du monde de la psychologie des années 40 en Amérique du Nord. Il est adopté dans la langue française en 1971 et se réfère principalement, à l'origine, au concept d'imagination. Aujourd'hui, les définitions sont nombreuses et nous pourrions les synthétiser en trois grandes catégories. La première catégorie fait référence à la notion de création – acte de créer quelque chose de nouveau. La deuxième pourrait être définie comme la capacité à trouver des solutions originales dans une situation donnée. Enfin, la troisième catégorie pourrait être associée à la volonté de modifier, de transformer. C'est plus particulièrement les deuxième et troisième catégories qui nous ont intéressés dans le cadre de notre atelier : elles nous ont conduits à considérer la créativité comme, entre autres, une aptitude, ou une capacité, à utiliser et/ou réordonner, des éléments donnés dans un nouveau contexte à des fins d'apprentissage.

Nous avons ensuite proposé quelques outils analytiques permettant de trouver à l'intérieur même du texte observé, les éléments permettant d'en réaliser un arrangement et/ou une orchestration. Cette démarche, au centre de notre propos, est une manière de procéder. Il est évident que la réalisation d'un arrangement ou d'une orchestration peut aussi s'amorcer de manière beaucoup plus intuitive. Elle peut aussi, comme nous l'avons évoqué plus haut, s'écarter délibérément de ce que le texte propose comme matière pre-



mière et s'aventurer dès lors vers une dimension plus compositionnelle. Un peu à l'image de Luciano Berio qui, lorsqu'il orchestre et arrange des mélodies populaires dans ses célèbres *Folk Songs*, se les réapproprie.

Pour aborder cette démarche consistant à utiliser les informations recueillies par le biais de l'analyse afin de réaliser un arrangement, nous avons choisi une pièce extraite du 4<sup>ème</sup> livre du *Mikrokosmos* de Béla Bartók. Il s'agit du n° 100 qui a pour titre français – *Chanson de style populaire*.

Voici la mélodie principale que Bartók énoncera à deux reprises dans sa pièce<sup>1</sup> (voir exemple 1).

**Exemple 1**

La première étape de l'analyse est consacrée à la forme générale de cette mélodie et passe de ce fait par une première segmentation.

Cette phrase musicale est constituée de trois propositions (les trois portées) et est présentée ici selon le modèle de l'analyse paradigmatique. La deuxième proposition, globalement à la tierce de la première, est une répétition variée, tandis que la troisième proposition (qui, après l'anacrouse, commence cette fois par la dominante) déploie les motifs entendus précédemment dans une lente descente conclusive. Il faut encore ajouter que le début de la troisième proposition se trouve très précisément à la proportion divine de cette mélodie – proportion divine qui marque dès lors le climax de cette mélodie.

Ces premières observations de base sont alors consignées dans un cahier des charges<sup>2</sup> tout en précisant qu'elles peuvent servir pour l'élaboration de l'arrangement : mise en évidence de la proportion divine, révélation de la forme par le timbre et les textures, etc.

Une fois cette première étape réalisée, c'est l'échelle musicale qui est analysée – ici un mode de RÉ transposé sur LA (mode qui ne se révèle qu'au cours de la dernière proposition).

Chaque proposition est ensuite fragmentée en de plus petites unités que nous avons nommées motifs (les portées de l'exemple 2). La segmentation peut ensuite aller jusqu'au niveau du *briquailon*<sup>3</sup> pour reprendre une expression de Célestin Deliège (le niveau du briquailon est ici signalé par les colonnes A et B et s'accompagne aussi de petites flèches montrant que A est ascendant jusqu'au climax et ensuite descendant).

Cette analyse plus microscopique peut, entre autres, générer l'idée d'un accompagnement rythmique. A étant com-

**Exemple 2**

posé de trois unités de croches et B de deux unités, le rythme de l'accompagnement pourrait donc être organisé autour d'un ostinato de noire pointée - noire comme nous le verrons plus loin. Bien que ce rythme d'accompagnement soit assez évident, ce qui nous intéresse ici c'est le fait que c'est la fragmentation de la mélodie qui l'a généré.

<sup>1</sup> La seconde présentation est sujette à des variations que nous n'aborderons pas ici.

<sup>2</sup> Cahier des charges est à comprendre ici comme le recensement des observations qui peuvent (devraient dans le cadre de l'exercice) être utiles pour la réalisation de l'arrangement.

<sup>3</sup> Ce que Célestin Deliège appelle briquailon, ce sont les toutes petites entités mélodiques. Certains nomment parfois ces petites entités « cellules ».

## Exemple 3

L'analyse propose ensuite une démarche inverse. Plutôt que de décomposer le texte en petites unités, tentons de le voir de manière plus globale (voir exemple 3).

Quelles sont les lignes de force de cette mélodie ? Quelle en est sa charpente ? C'est par un élagage méthodique d'un certain nombre de hauteurs que le squelette mélodique se révèle progressivement.

L'intérêt de cette réduction est double. D'une part, elle peut être utilisée comme matière première pour, entre autres, réaliser une introduction au moment de l'élaboration de l'arrangement, mais elle peut également générer, de manière assez limpide comme le laisse entrevoir le premier niveau de réduction, de petites structures harmoniques permettant d'accompagner cette mélodie. Les trois dernières portées à l'exemple 4 proposent quelques complexes harmoniques sur pédale de LA. (voir exemple 4)

Toutes ces informations peuvent générer des idées pour la réalisation d'un accompagnement et d'un arrangement. Nous proposons ci-dessous trois possibilités, toutes déduites des observations faites ci-dessus<sup>4</sup>.

La première proposition s'attache à mettre en évidence la modalité dès le début de la première proposition. Le petit mouvement mélodique de la voix intermédiaire (la voix inférieure garde une pédale de LA articulée au début de chaque mesure) est directement dérivé d'un des gestes mélodiques récurrents de cette mélodie, à savoir le mouvement de tierce, mais il est aussi la reprise des hauteurs utili-

## Exemple 4

sées au moment du climax – ceci ayant pour conséquence la fixation du mode d'entrée de jeu. Le rythme quant à lui est, ici de manière systématique, celui que nous avons déduit de l'analyse du briquillon (noire pointée - noire). (voir exemple 5)

Dans notre réalisation, destinée au piano, nous nous sommes permis une petite excentricité à la mesure 9 avec l'apparition remarquée du fa bémol. Celui-ci crée un « accident » dans le paysage modal ambiant et a pour mission de marquer la fin de cette mélodie (en réalité la

<sup>4</sup> Il est important de rappeler que le but de l'exercice (c'est ici une consigne) est d'utiliser les éléments que l'analyse du texte a révélés.

## Exemple 5

cadence). Cette liberté prise par rapport à la norme sera discutée plus loin.

La seconde proposition, imaginée pour flûte et piano, utilise les petites structures harmoniques dégagées plus haut. Elles sont entendues ici sur un double bourdon dont le rythme reprend le motif de noire pointée - noire. (voir exemple 6)

## Exemple 6

Enfin, la troisième proposition, dont nous ne donnons ici que le début, s'attache à un aspect plus polyphonique. Cette version (exemple 7) est directement déduite des toutes premières observations faites plus haut. Ayant constaté que la deuxième proposition était globalement à la tierce de la pre-

mière, ces deux propositions peuvent dès lors se superposer et donner lieu à un début canonique. Nous pourrions imaginer ce début d'arrangement pour un violoncelle jouant des pizzicati et deux violons se chargeant de l'aspect mélodique. (voir exemple 7)

## Exemple 7

L'étape suivante du travail consiste à envisager un arrangement plus ample. Comment faire entendre plusieurs fois cette mélodie sans être redondant ? Comment varier les timbres en rapport avec ces répétitions ? Bref, envisager la forme de manière plus large.

Pour y arriver, nous pourrions, moyennant un travail d'instrumentation, enchaîner les trois versions proposées ci-dessus. Mais bien d'autres options s'offrent à nous.

Nous l'avons signalé plus haut, cette démarche cherche à mettre en évidence les éléments récoltés par l'analyse dans la réalisation de l'arrangement/orchestration. Mais il est possible, voire même courant chez Bartók, de s'en écarter. Voici la première présentation de la mélodie par l'auteur. (voir exemple 8)

## Exemple 8

L'organisation de la structure est clairement observée. La main gauche se déclenche à chaque proposition par une anacrouse imitative à distance de noire pointée. Les relations de tierces, dont nous avons constaté l'importance dans la mélodie, sont également présentes dans la construction de la main gauche (mi, sol et si au déclenchement de chaque proposition). Par contre, pas question ici de mise en évidence de la modalité. Bien au contraire, Bartók décide d'accompagner cette mélodie modale par un champ harmonique chromatisant qui s'oppose au diatonisme ambiant de la mélodie. Il y a donc, ici, un certain nombre de paramètres qui unissent l'organisation de la mélodie et de son accompagnement, mais d'autres, comme celui des échelles, qui les distinguent. Bartók est coutumier de ce rapport dialectique entre ce qui est en phase et ce qui l'est moins. Mais, nous en sommes bien conscient, nous ne sommes plus ici devant un exercice de créativité, mais bien devant un acte de création.

Lors de l'atelier, nous avons donné d'autres exemples tirés du *Mikrokosmos* de Bartók. Nous avons également insisté sur le fait que la simple modalité telle que l'on peut la trouver dans bon nombre de courtes pièces pédagogiques du compositeur hongrois est plus simple à manipuler que la tonalité.

Car, c'est une évidence, la grammaire de la musique tonale est complexe – et lorsque nous parlons de grammaire, nous pensons plus particulièrement à la syntaxe harmonique. Celle-ci offre sans nul doute un formidable champ d'investigation sur le plan de la créativité, mais suppose aussi de solides prérequis.

C'est par un exemple concret de réharmonisation d'une célèbre mélodie traditionnelle (exemple 9) que nous avons conclu la partie théorique de l'atelier.

Après avoir joué l'harmonisation faite par Mozart lors de l'exposition du thème (thème dont il fera ensuite plusieurs variations), nous avons proposé quelques autres versions.

Exemple 9

Les deux solutions de l'exemple ci-dessous montrent combien le paysage harmonique peut nous donner une perception très différente de cette simple mélodie.

Avant de passer à la seconde partie de l'atelier, consacrée au commentaire d'écoute, nous avons défini les critères d'évaluation que voici :

- La **forme** est-elle mise en évidence par l'orchestration ? Si la mélodie est entendue à plusieurs reprises, comme la forme globale est-elle gérée ?
- La **grammaire et/ou la syntaxe** de la mélodie (modalité, tonalité...) est-elle prise en compte ? Comment est-elle gérée dans le cas d'une forme où la mélodie est répétée à plusieurs reprises ?
- Le **matériau mélodique et rythmique** est-il utilisé dans l'élaboration de l'arrangement ou de l'orchestration ? Et si oui, de quelle manière ?
- La **réalisation instrumentale** tient-elle compte des spécificités des instruments utilisés ? Comment les textures instrumentales sont-elles utilisées ?
- Comment les **registres**, les **dynamiques**, les **modes de jeux**, la dimension **agogique**, etc., sont-ils utilisés ? Est-ce au service de la forme globale ? Sont-ils liés à des événements plus ponctuels ?



### 3. Le commentaire d'écoute

La seconde partie de l'atelier comportait une inconnue de taille, car si les arrangements qui ont été joués étaient faits avec beaucoup de sérieux et que les participants ont marqué leur satisfaction au travers d'applaudissements nourris laissant sous-entendre un « c'est très bien », encore fallait-il que ces encouragements soient suivis d'un commentaire plus ciblé tenant compte, si possible, des critères définis ci-dessus.

Les commentaires, timides dans un premier temps, puis progressivement plus nourris, ne sont pas faciles à synthétiser pour nous. Et pour cause, se faisant dans l'action et s'inscrivant dans une dynamique de groupe, il nous était difficile de prendre des notes. Aussi avons-nous décidé de laisser cette synthèse à un auditeur présent au second atelier – second atelier qui a été sensiblement différent du premier, car un des arrangements, ne respectant pas vraiment les consignes et s'apparentant plus à un travail de composition, a généré des commentaires certes intéressants, mais sortant du cadre fixé préalablement. Nous lui avons demandé non pas de détailler le contenu des échanges, mais de décrire la dynamique générée par ceux-ci.

Mais avant de lui laisser la parole, voici une mélodie de Bartók et son arrangement – arrangement qui a été joué lors de cet atelier. Nous avons également demandé à l'auteur de cette réalisation de décrire en quelques mots les stratégies mises en œuvre pour la réalisation de celle-ci.

*Pour cet arrangement pour trois guitares (à l'intention de mes élèves), j'ai pris comme point de départ l'analyse du matériel de composition de la pièce originale, notamment au niveau mélodique (ambitus, gamme, mouvement mélodique, polarisation autour de la note sol), structurel (phrases de 3 mesures) et rythmique ainsi que du caractère général dégagé par celle-ci.*

*J'ai ensuite cherché à développer/étirer/recomposer cette matière de différentes manières tout en gardant le caractère méditatif et légèrement mélancolique de l'original.*

*Par ailleurs, j'ai utilisé quelques effets propres à la guitare tels les sons harmoniques (qui énoncent la fin de la mélodie en guise d'introduction), le tambora (percussion sur les cordes), mouvement de doubles croches répétées qui créent une résonance afin de reproduire, en l'adaptant au nouvel instrument, la tenue sonore du piano.*

*Cet arrangement se veut aussi pédagogique, étant abordable pour des élèves d'académie à partir de la filière de formation 5<sup>e</sup> année.*

Partition originale :

41

Adagio,  $\text{♩} = 44$

*p*

*sempre legato*

[40 sec.]

Arrangement :

Mikrokosmos n°41 B. Bartok - Arr. A. Bernard

ca. 30'

Harm IV (5) 8va ↑

8va ↑

Harm VII 8va ↑ 8va ↑

8va ↑

8va -  
IV XII VII XII VII

8va -  
VII XII VII XII VII

Tambora - rép. ad lib.

tempo:  $\frac{0}{0} \frac{00}{0} \frac{0}{0}$

sul pont. (clair)

PPP

Tambora

8va -  
7 7 7 7 7 7 7 7

sul pont.

P

Arrangement (suite) :

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Orphée Apprenti n°6". The score is arranged in five systems, each containing three staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 8/8. The notation is as follows:

- System 1:** The top staff has a melodic line starting with a first fingering (1) and a dynamic marking of *mf*. The middle and bottom staves contain rests with a slash through them, indicating they are silent.
- System 2:** The top staff continues the melodic line with a second fingering (2). The middle staff has a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a tempo instruction "vers tasto" with a dashed arrow. The bottom staff has a bass line with a dynamic marking of *mf* and a tempo instruction "rit. moriendo".
- System 3:** The top staff has rests. The middle staff has rests. The bottom staff has a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a tempo instruction "rit. moriendo".
- System 4:** The top staff has rests. The middle staff has rests. The bottom staff has a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a tempo instruction "rit. moriendo".
- System 5:** The top staff has rests. The middle staff has rests. The bottom staff has a melodic line with a dynamic marking of *mf* and a tempo instruction "rit. moriendo".

Additional markings include "l.v." (lento) in the bottom staff of the second and fifth systems, and "rit. moriendo" in the middle staff of the second system.

Arrangement (suite) :

The image shows a handwritten musical score for guitar and voice, consisting of four systems of three staves each. The music is in G major (one sharp) and 8/8 time. The first system is marked "rit" and "a tempo". The second system includes the instruction "3 fois - en crese. sur 9 mesures" and "longueur ad lib impro". The third system has a dynamic marking of "mp". The fourth system includes a dynamic marking of "mp" and a "8va" instruction. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

rit a tempo

8va ↑ XII

3 fois - en crese. sur 9 mesures

longueur ad lib impro

impro guitare 2

3<sup>e</sup>x vers ponticello

8va ↑ XII

mp

mp

8va ↑ XII



04

**En guise  
de conclusion**

# L'étude et l'exercice

—  
*Claude-Henry Joubert*

Ancien directeur de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de La Villette

« ÉVALUER UNE PRODUCTION ARTISTIQUE » était l'intitulé de cette journée du GRiAM. « L'évaluation est une obsession » affirmait Michel Stockhem dans son introduction. Il avait raison : l'évaluation obsède élèves, étudiants, enseignants, parents... Dans son malicieux *Intermède* (le public devait « évaluer » des enregistrements maquillés de *l'Andante* de la quarantième symphonie de Mozart), Michel Stockhem montrait la difficulté de l'évaluation ; ses auditeurs furent désemparés. Cette situation de dénuement risque fort d'être la nôtre dans des situations qui ne seront pas des intermèdes. Cet exercice plaisant et révélateur nous a conduit à nous souvenir de deux mots utiles à nos activités évaluatives : « prudence » et « modestie » !

L'évaluation est une appréciation, une *estimation* ; ce mot est précieux : dans « estimation » il y a « estime » et cette nécessité d'une « estime », d'une appréciation positive, doit être toujours présente dans l'esprit de celui qui évalue.

L'ANALYSE était également au programme. « Analyser » c'est, en grec, « analuein » qui signifie dans un sens premier « décomposer et résoudre ». L'analyse musicale sert à résoudre les problèmes posés par la partition, encore faut-il poser ces problèmes. C'est ce que montrait Pascal Decroupet dans son atelier dans lequel on cherchait à comprendre les intentions, les visées, les objectifs du compositeur. Ainsi dans une œuvre pour clarinette seule d'Helmut Lachenmann qui utilise comme matériau toutes les productions du son ( respiration, bruits de clefs, sons multiphoniques, etc.), Pascal Decroupet faisait découvrir comment ne pas jouer un catalogue d'effets mais produire un discours musical composé de phrases, de retenues, d'élans, de surprises, d'images. Nous sommes aujourd'hui submergés d'images, mais jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle – on pense à Janequin, Biber, Vivaldi, Bach et bien d'autres – la musique était un puissant créateur d'images ; et d'images animées !



## Nouvelles logiques

« Nous devons composer avec de nouvelles logiques » annonçait le programme de cette journée qui insistait sur « les bouleversements induits par les technologies actuelles ». Si bouleversement il y eut, ce fut à l'évidence un bouleversement discret, car, au moins en France, il ne s'est guère manifesté dans l'enseignement instrumental ou dans celui du solfège. Des étudiantes du Conservatoire royal de Mons interrogées à ce sujet listaient peu de jours avant cette journée, quelques effets notables des nouvelles technologies :

- accès aisé au répertoire (audio, vidéo) sur Internet ;
- utilisation fréquente par les élèves de MP3, de clefs USB leur permettant d'apporter à leur professeur l'enregistrement de leur musique préférée, et d'exprimer à cette occasion des demandes de renouvellement des répertoires étudiés ;
- accès facile et immédiat à des partitions du domaine public ;
- enregistrement commode d'une production musicale.

L'entretien entre Michel Stockhem et Jarek Frankowski fut riche d'enseignements. Ils insistèrent sur la nécessité de prévoir, pour un enregistrement professionnel, deux personnes : un directeur « technique » et un directeur « musical ». Et cette dualité est celle qui partage l'être d'un instrumentiste : un élève est divisé ! Il y a en lui celui qui joue et celui qui écoute. Ces deux actions doivent, naturellement, être réunies, mais cette union nécessite un long travail auquel les enseignants doivent porter une attention sans cesse renouvelée. Et puis, les deux interlocuteurs attachèrent grande importance au fait qu'au cours d'un enregistrement on peut « répéter, mais ne jamais rabâcher ». Le niveau d'exigence est à déterminer, il peut être variable. Jusqu'où aller ? Il faut, à un certain moment « valider ». Quand ? C'est la question que se posent les directeurs techniques et musicaux d'un enregistrement, c'est la question que doit se poser tout enseignant. Dans son très bon livre *Éduquer à la motivation*<sup>1</sup>, Jacques André nous assène cette vérité peu partagée : « Émis en trop grand nombre, dans une formulation trop longue et trop compliquée, très souvent répétés en litanies, les conseils ont des effets particulièrement démotivants ». C'est à méditer ainsi que cette affirmation du génial Hermann Melville : « ...cette manie

<sup>1</sup> Jacques André, *Éduquer à la motivation*, Paris : l'Harmattan, 2005, p. 139.

terrible de l'amélioration qui n'est que le petit nom de la destruction. »<sup>2</sup>



## Bouleversement

On assiste aujourd'hui en Europe à un bouleversement réel et inquiétant. : le travail quotidien d'un instrument, communément admis il y a trente ans par les élèves et leur famille, est devenu parfois inadmissible puisque la musique « doit être et demeurer un loisir et non une charge ». Ce discours est bien souvent entendu. Face au possible développement, dans le domaine privé, d'enseignements pré-professionnels précoces, les académies risquent de devenir des lieux d'éveil et d'animation perpétuelle. Il semble urgent d'évaluer ce risque.

La NOTION DE RENTABILITÉ faisait également partie des sujets proposés lors de cette journée. Les académies, les conservatoires sont des lieux de formation. La locution « école de musique » est explicite, elle contient un substantif (une substance) « École » et un complément « de musique ». C'est sans appel ! Les académies et conservatoires sont plutôt des lieux de formation par la musique que des lieux de formation à la musique. Affirmons que si l'on s'efforce d'appliquer cette définition comme programme de direction d'un établissement d'enseignement musical, la musique ne sera pas perdante !

Mais ces académies et ces conservatoires sont aussi des lieux de diffusion. Pour deux raisons, l'une importante mais dangereuse l'autre excellente. Une raison importante est la nécessité que nous avons de rendre des comptes, de nous manifester, de nous signaler. Le conservatoire ne doit pas être un lieu hermétiquement fermé, il doit s'ouvrir accueillir ceux qui le font vivre, les administrations, les élus, les parents, les mélomanes, tous les publics. Mais cette ouverture est dangereuse, on doit veiller à ne pas utiliser les élèves ou les étudiants ; et cette précaution n'est pas toujours observée. Mais encore, c'est une autre et très bonne raison, la diffusion est indispensable à la formation, car le concert fixe, révèle, rend manifestes les qualités et les manques des exécutants. Il y a donc un équilibre (toujours changeant) à trouver entre formation et diffusion. C'est encore une obsession que doivent s'imposer tous les enseignants.

ÉVALUER était le sujet central de cette journée qui posait, dans son préambule ces questions : « Comment apprécier

une production (interprétation, travail d'écriture, composition, interprétation) en académie, en conservatoire ? Comme un acte musical ? Comme une activité d'apprentissage ? Sur quelles bases l'enseignant peut-il se fonder ? » Il semble, à l'observateur naïf qu'est l'auteur de ces lignes, que la réponse à ces deux dernières questions est positive ! Oui, en musique, une activité d'apprentissage doit être un acte musical. Pensons à quelques illustres élèves :

- le *Cantique de Jean Racine* de Fauré est un travail d'étudiant et un chef-d'œuvre ;
- même remarque pour la *Symphonie en ut* du jeune Georges Bizet ;
- même remarque pour cette suite (K.V. 399, *Ouverture, Allemande, Courande, Sarabande*) écrite dans le style « baroque » en 1782 par Mozart qui étudiait alors passionnément l'art d'Haendel et Bach.

Beaucoup de nos élèves sont moins illustres ... Qu'importe ! Si leurs EXERCICES, leurs ÉTUDES, peuvent apparaître quelquefois ineptes, contestables, ratés, ils peuvent et doivent être de bonnes activités d'apprentissage et de vrais actes musicaux. C'est ce que prouvait l'atelier de Jean-Marie Rens qui apportait une confirmation positive et robotique à cette constatation. Les trois œuvres qu'il m'a été donné d'écouter étaient à l'évidence des actes d'apprentissage mais aussi des actes musicaux.

C'était le cas d'une pièce composée sur le thème de la chanson enfantine *Une souris verte* ; si la partie de piano était intéressante et vive, les parties des trois instruments à cordes semblaient plutôt pâles, manquant de force et d'expression.

Quant à un trio avec piano, utilisant une mélodie d'un *Mikrokosmos*, c'était une composition charmante, pleine d'élan, mais touffue, voire brouillonne.

Les variations pour trois doigts de la main gauche de la flûtiste-compositrice accompagnés du piano et d'un violoncelle étaient évidemment perfectibles, mais déjà intéressantes pour l'oreille des enfants à laquelle elles étaient destinées.

Ces trois pièces présentaient des défauts d'inexpérience - naturels pour des actes d'apprentissage - mais les qualités d'expression de véritables et sincères actes musicaux.

« Sur quelles bases l'enseignant peut-il se fonder ? » s'interrogeait le GRiAM . Dans cet atelier, les remarques de Jean-Marie Rens et celles du public pouvaient rassurer les sceptiques : des enseignants peuvent posséder, et bien exploiter, les bases de compétences, musicales, techniques, esthétiques, pédagogiques.

<sup>2</sup> Hermann Melville, *Moi et ma cheminée*, Paris : Éditions Allia, 2008, p. 50.

L'ÉTUDE ET L'EXERCICE sont, dans les conservatoires et les académies, des actes d'apprentissages, des essais, des ébauches, des esquisses mais aussi des actes musicaux. Le mot « étude » désigne même parfois des chefs-d'œuvre accomplis ; pensons à Chopin ou Schumann. Et le mot *Essercizi* fut employé par Domenico Scarlatti pour l'édition de 1738 de ses sonates, quant à Bach il utilise modestement (pour quelques sommets de son art) l'expression *Clavier Übung*.

Raymond Queneau (bon auteur) a beaucoup écrit, mais, en 2016, son ouvrage le plus connu, sans cesse lu et représenté, est *Exercices de style* (1947). Le *Carnaval des animaux*, de Saint-Saëns, fut composé pour un concert de Mardi gras donné chez son amie Pauline Viardot. C'était une plaisanterie, un amusement bien éloigné, dans l'esprit de son auteur, de son œuvre « sérieuse ». C'est, aujourd'hui, l'œuvre la plus connue (parfois la seule!) du facétieux Camille !

Que le lecteur permette ici une digression : Saint-Saëns est parfois, aujourd'hui, méprisé comme un représentant borné de la réaction. Dans *Musiciens de mon temps*<sup>3</sup>, Gustave Samazeuilh cite une lettre du 26 février 1919 de Saint-Saëns : « ... l'Art tout entier est destiné à une mort prochaine. (...) Rien ne peut arrêter l'évolution de la Société européenne, qui envahit le monde, et tue l'art partout où elle pénètre... » Peu de penseurs, depuis 1919, ont osé une pareille affirmation !



## Critères

Quelles « bases » pour évaluer ? J'emprunte à ma collègue Arlette Biget les trois questions qu'elle se pose lors d'un premier contact avec un élève inconnu d'elle :

1. Comprend-il ce qu'il joue ? C'est-à-dire, a-t-il conscience du rôle des éléments mélodiques, harmoniques, rythmiques, etc. du morceau qu'il interprète ?
2. A-t-il les moyens de jouer ce qu'il comprend (quels sont ses atouts et ses manques techniques?)
3. Est-ce que son jeu me touche ?

Ces questions bien simples sont, à l'expérience, bien utiles. Nous avons, d'autre part, Arlette Biget et moi, défini (sommairement) pour étayer nos propres enseignements, quelques critères pour évaluer la créativité (l'invention, la composition ou l'improvisation) :

1. Mon plaisir ! Ce critère est fondamental car le plaisir de l'évaluateur est l'un des moteurs les plus puissants de l'évaluation ; il est honnête et indispensable d'en être conscient.
2. Respect des règles imposées pour l'exercice, respect du « cahier des charges » : durée, genre, matériel musical, éventuellement règles harmoniques, architecture.
3. Honnêteté, congruence, sincérité, adéquation entre projet et capacités.
4. Adéquation entre conception et réalisation (qualité musicale et technique du jeu).
5. Originalité, personnalité, découverte d'une part inconnue de l'auteur.
6. « Poétique » : relation au langage (titre, texte, image, mise en scène).
7. Éventuellement : qualité de l'écriture. Ce critère peut apparaître comme un détail ; il semble qu'il ne le soit point.

Enfin, nous avons tenté de déterminer (pour notre usage personnel) quelques critères généraux pour l'évaluation d'une production musicale.



## Oreille

- de soi (l'instrumentiste ou le chanteur s'écoute-t-il, s'entend-il ?) ;
- d'un autre (la pédagogie de groupe est un efficace moteur de cette compétence indispensable, car il est, nous disent Luc et Matthieu, plus facile de « voir la paille dans l'œil de son frère que la poutre qui est dans le sien... » ; cette écoute de l'autre est un premier état de l'apprentissage de l'écoute de soi ;
- d'un autre (des autres) avec soi.

Il est donc évident qu'un examen constitué seulement de l'exécution d'un morceau ne peut être satisfaisant.



## Pratique

L'évaluateur doit se placer selon quatre points de vue concernant :

- la technique ;
- la musique (en sachant discerner l'interprétation-conception de l'expression) ;
- la musique d'ensemble ;
- l'invention.

<sup>3</sup> Gustave Samazeuilh, *Musiciens de mon temps*, Paris : La Renaissance du Livre, Éditions Marcel Daubin, 1947, p. 38 sq.

## Nommer, lire écrire

Nommer ce que l'on pratique et ce que l'on discerne ; discerner ce que l'on nomme et ce que l'on pratique ; pratiquer ce que l'on discerne et ce que l'on nomme.

En bref, un truisme : l'enseignement musical et son évaluation doivent être fondés sur l'intelligence...

## Trois citations !

GEORGE SAND. Vers 1815, la petite Aurore Dupin vivait à Nohant, en Berry, avec sa grand-mère. L'organiste de La Châtre, Monsieur Gayard (ou Gaillac ?), était alors responsable de son éducation musicale. Dans *Histoire de ma vie* (IIIe partie, chapitre VIII), George Sand n'est pas tendre à l'égard de ce professeur qui « avait de grosses pattes laides, velues, grasses et sales... » mais sa critique de l'enseignement de son maître est une analyse pédagogique dont nous pouvons apprécier finesse et modernité.

« M. Gayard m'apprenait à remuer les doigts, et il me donnait à lire beaucoup de musique, mais il ne m'enseignait rien. Jamais il ne me demanda de me rendre compte à moi-même du ton dans lequel était écrit le morceau qu'il me faisait jouer, ni du mouvement, encore moins du sentiment et de la pensée musicale ».

En trois lignes, George Sand, dresse le plan d'une simple et bonne méthode pédagogique : l'élève doit, à la demande du professeur, « se rendre compte à soi-même », c'est-à-dire, « remarquer, découvrir, éprouver » :

- le ton (substance mélodique et polyphonique) ;
- le mouvement (tempo, rythme, cadence...) ;
- le sentiment (sensations, émotions, instincts, émois, en un mot « sentir »...) ;
- la pensée musicale (construction, architecture, « composition », en un mot : « comprendre »...).

Tous les professeurs sont assurément, aujourd'hui, attentifs à ces enseignements fondamentaux que négligeait Monsieur Gayard, mais il n'est pas commun de lire ces principes si clairement exprimés sous la plume d'une élève.

Dans son exposé sur *La Partition*, Nicolas Meeùs abonde dans le sens de George Sand. « Lorsqu'un compositeur écrit une noire ou un *ré* dièse, ce sont des unités de signification ». La formule est convaincante. « L'œuvre impose une loi » poursuit-il en citant Stravinski. Mais il pré-

cise que si l'interprétation doit être conforme à la partition, la partition doit être conforme à elle-même ! Une partition *Urtext* de Chopin est bien difficile à déterminer. Il en va de même pour l'œuvre de Proust ou de Balzac qui souvent surchargeaient les épreuves fournies par l'éditeur en négligeant des corrections indispensables. Et même : qui a écrit le célèbre *Praeludium* BWV 846 ? Bach père ou Bach fils ? La question malicieuse de Nicolas Meeùs reste posée. La partition, dit-il encore, « ne se prononce pas sur les moyens à employer pour son exécution ». C'est bien exact. Personne ne sait aujourd'hui où se trouve le début de la *Ve Symphonie* de Beethoven. Furtwängler le plaçait sur le demi-soupir initial : quelle allure, quel drame ! Mais Karajan semble le vouloir sur le *mi* bémol, les trois premières croches étant une sorte d'anacrouse : quel élan, quelle passion !

## MATHIS LUSSY

Mathis Lussy (1828 - 1910), professeur de piano et théoricien de la musique fut un moment, en 1889, le professeur d'Émile Jaques-Dalcroze. Dans le premier volume de son ouvrage *Réforme dans l'enseignement du piano* Paris : Chez Benoît, 1863, il écrit en exergue : « Quel rôle jouent dans l'enseignement actuel du Piano l'intelligence et l'initiative de l'élève ? AUCUN ! Lequel devraient-elles jouer ? LE PRINCIPAL ! »

Ce court mais vibrant manifeste est peut-être toujours d'actualité...

## FÉLIX DUPANLOUP

Monseigneur Félix Dupanloup (1802 - 1878) fut évêque d'Orléans, sénateur, académicien et un pédagogue étonnant. La citation suivante est un peu longue mais son dernier mot est éblouissant ! Ce texte est tiré de *La Femme studieuse*<sup>4</sup>.

« La plupart des jeunes filles ne cherchent dans la musique que la perfection du mécanisme. Elles ne pénètrent pas dans le sanctuaire de l'art et n'y trouvent rien qui élève, qui exerce les nobles facultés. Combien qui passent quatre heures par jour au piano, et qui n'ont aucune connaissance des maîtres, des écoles, des styles, aucun sentiment esthétique, ni le sens, ni l'intelligence de ce qu'elles

<sup>4</sup> Félix Dupanloup, *La Femme studieuse*, Paris : Jules Gervais, Libraire-Éditeur, 1880, quatrième édition, pages 239 sqq.

font ! On a fait de la musique un brillant tapage qui ne repose pas même les nerfs. Les maîtres ne s'inquiètent que de vous donner un doigté agile ; il en est bien peu qui cherchent à vous former un style, à vous faire comprendre et apprécier les auteurs, saisir l'enchaînement des idées musicales.

Aussi, après que ces pauvres jeunes filles ont passé leur vie au piano, leurs doigts exécutent avec habileté ce que leur esprit ne comprend pas. C'est à peu près comme si elles récitaient éternellement des morceaux dans une langue qui leur serait inconnue.

Non, il faut faire de la littérature et de l'esthétique musicale en même temps que des études de mécanisme : **autrement, c'est une sorte de barbarie.** »

Quelle violence ! Mais aussi, quelle clairvoyance.

Un bel écho de cette furieuse déclaration fut donné (tout en douceur) dans l'atelier d'Ewald Demeyere. Pour cet éminent claveciniste, comme plus tôt pour Nicolas Meeùs, « les partitions donnent des informations limitées ; elles sont des esquisses, des canevas ». Dans l'étude de la seizième variation des *Goldberg*, Ewald Demeyere, analyse, explique, montre, définit les ornements essentiels, les ornements arbitraires, affirme l'intransigeance de la stabilité rythmique, détermine les hiérarchies qui imposent leur rôle à chaque note. On a travaillé longuement trois mesures, le public s'est penché, comme Gulliver à Lilliput sur tout un peuple et un peuple en mouvement. Ce fut un régal pour l'oreille et l'intelligence, comme, ensuite, le travail d'une sonate de Carl Philipp Emanuel Bach, un balancement savant et délicieux entre les traités, les règles, les lois, les traditions, et les affects, les *intermittences du cœur*.



## Art

Dans le titre « Évaluer une production artistique », un mot pose problème, le mot « artistique ». Nous aurions, aujourd'hui, bien besoin de Confucius à qui l'on attribue ces deux sentences : « Qui ne connaît la valeur des mots ne saura connaître les hommes », et « Lorsque les mots perdent leur sens, les hommes perdent leur liberté. »

Et le sens du mot « art » est aujourd'hui mystérieux. Au Moyen Âge, « art » désigne le moyen par lequel on réussit à faire quelque chose. C'est chacun des genres dans lesquels on produit des œuvres selon des règles. Un *arteficeur* est un artisan, un ouvrier, toute personne qui construit, qui fait quelque chose.

À la Renaissance, le mot « art » est systématiquement opposé au mot « nature ». Cette opposition existe encore

nettement dans le *Dictionnaire universel* d'Antoine Furetière (1690) : ART. *Tout ce qui se fait par l'adresse & par l'industrie de l'homme ; & en ce sens il est opposé à nature. Les Arts Libéraux, sont ceux qui sont nobles & honnêtes, comme la Poésie, la Musique, la Peinture, l'Art Militaire, l'Architecture, la Marine. Les Arts Mécaniques, sont ceux où l'on travaille plus de la main & et du corps, que de l'esprit : ce sont d'ordinaire ceux qui nous fournissent les nécessités de la vie, comme celui des horlogers, Tourneurs, Charpentiers, Fondeurs, Boulangers, Cordonniers, &c.*

Et puis, en 1774, un fameux coup de pistolet : celui que se donne, à bout de souffrances amoureuses, le jeune Werther. Cette détonation donne le départ d'une (r)évolution du mot « art ». Le *Sturm und Drang* agite l'Allemagne et influence bientôt le Romantisme français naissant. On défend « l'art pour l'art ». Dans *Du Vrai, du Beau & du Bien*, ouvrage réunissant plusieurs de ses cours donnés entre 1815 et 1821, le philosophe Victor Cousin se sent pousser des ailes : « Le beau idéal enveloppe l'infini : le but de l'art est donc de produire des œuvres qui, comme celles de la nature, ou même à un plus haut degré encore, aient le charme de l'infini. »<sup>5</sup>. L'art du boulanger est loin ...

Mais apparaissent, vers 1913, les premiers *ready-made* de Marcel Duchamp puis, le 29 août 1952, résonnent – si l'on peut dire – les 4'33" de John Cage.

Alors, que signifie le mot « art » en 2016 ? Faut-il lui accorder son sens médiéval ; celui de Furetière, celui de Victor Cousin, celui de Duchamp ? Lorsque la Musique de la Légion joue *Tiens, voilà du boudin !* Est-ce vraiment un air qui « enveloppe l'infini » ?

Le mot « art » a perdu ses sens et nous, si l'on en croit Confucius, nous perdons notre liberté. Sans doute lors de la prochaine journée du GRiAM, en novembre<sup>6</sup>, sera-t-il question de ce mot « art » dont la signification se dérobe aujourd'hui.

Un dernier mot, en forme de devise, pour conclure cette journée consacrée à la pédagogie musicale ; une maxime empruntée à Sébastien Chamfort (1740 – 1794), maxime légèrement détournée, car le mot « pédagogie » remplace ici le mot « morale » employé par Chamfort : « Jouis et fais jouir, sans faire de mal ni à toi ni à personne : voilà, je crois, toute la pédagogie ! »

<sup>5</sup> Victor Cousin, *Du Vrai, du Beau & du Bien*, Paris : Didier et Compagnie, libraires-Éditeurs, 1872, p. 189.

<sup>6</sup> Voir « Évaluer c'est estimer ... » en page 6 de cette revue.

# Table des Matières

<b>Éditorial</b> - <i>Le Comité de rédaction</i>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>01 Des réponses aux défis de l'évaluation</b>	<b>5</b>
→ « Évaluer » c'est « estimer » ... - <i>Claude-Henry Joubert</i>	<b>6</b>
→ Les démarches créatives : produire pour apprendre et comprendre - <i>Arlette Biget</i>	<b>11</b>
<hr/>	
<b>02 La construction d'une production musicale</b>	<b>13</b>
→ Ateliers A - L'analyse musicale : un outil pour écouter, comprendre, interpréter et écrire	<b>14</b>
→ Ateliers B - Les démarches créatives : produire pour apprendre et comprendre	<b>17</b>
→ La partition - <i>Nicolas Meeùs</i>	<b>19</b>
→ L'analyse musicale, le couteau suisse du musicien - <i>Jean-Marie Rens</i>	<b>29</b>
<hr/>	
<b>03 L'autonomisation et ses ressources</b>	<b>50</b>
→ Devenir autonome dans l'apprentissage de la musique : paradoxe et nécessité - <i>Jean-Marie De Ketele</i>	<b>51</b>
→ Évaluer l'interprétation d'une oeuvre du 18 <sup>e</sup> siècle : entre raison et émotion - <i>Ewald Demeyere</i>	<b>59</b>
→ Effets et phrasés dans la musique contemporaine, ou : structurer la musique par d'autres moyens que la hiérarchisation des relations de hauteurs - <i>Pascal Decroupet</i>	<b>62</b>
→ Le commentaire d'écoute critique d'un travail de créativité - <i>Jean-Marie Rens</i>	<b>72</b>
<hr/>	
<b>04 En guise de conclusion</b>	<b>81</b>
→ L'étude et l'exercice - <i>Claude-Henry Joubert</i>	<b>82</b>

Orphée  
Apprenti N°6 / 2017

