

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique

NOUVELLE SÉRIE / N° 10 / 2024

1972 › 2022 — 50 ans de pratique :
la formation des enseignants de musique
de l'Enseignement Secondaire Artistique
à Horaire Réduit (ESAHR)

Orphée Apprenti

Les Cahiers du GRiAM Groupe de Réflexion international
sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / n°10 - 2024

Comité de rédaction :

Denise Caels, Jessica Dahmani, Alexandre De Craim,
Céline Degreef, 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
Rue Lebeau 39 - 1000 Bruxelles
T. 02 550 13 20
griam@conseildelamusique.be / www.conseildelamusique.be

Publié en août 2024
avec l'aide de
la Fédération
Wallonie-Bruxelles



Introduction

1972 > 2022 50 ans de pratique : la formation des enseignants de musique de l'ESAHR

Des conservatoires royaux aux écoles supérieures des arts : les méthodologies spécialisées des disciplines musicales

Françoise Regnard

Conférencière à ARTS² en psychopédagogie

Avant-propos

1972-2022 : cinquante ans, c'est une longue histoire

Pour présenter au mieux le contenu de la revue, il nous semble important de rappeler les décisions prises en 1972 concernant l'enseignement artistique en Belgique francophone et d'éclaircir la mise en place du cursus de formation à l'enseignement, en nous centrant sur les cours de méthodologie dite « spéciale ».

Un article de notre regretté collègue José Orval, professeur de psychopédagogie au Conservatoire royal de Liège, paru dans la première vie de la revue *Orphée Apprenti* en 1991, sera cité en référence car il s'agissait d'un premier bilan des formations à l'enseignement musical des conservatoires royaux, après quasi vingt années d'exercice¹.

Il est nécessaire d'essayer de penser l'avenir pour favoriser une amélioration de notre enseignement qui se trouve être actuellement à un moment critique de son histoire : la réforme de la formation initiale des enseignants qui est en cours implique, entre autres, que les écoles supérieures des arts travaillent avec des partenaires autres que les ensei-

gnements supérieurs artistiques, à savoir les universités et les hautes écoles². Ce virage est difficile à négocier et pas seulement à nos yeux³. Nous craignons que l'assimilation des champs artistiques aux champs des enseignements dits obligatoires n'entraîne une perte considérable de ce qui a été construit, précisément, PAR les écoles supérieures des arts, pendant cinq décennies, POUR l'enseignement artistique. L'incompréhension récurrente de la spécificité intrinsèque de l'art et donc de son enseignement, de la part de nos interlocuteurs décideurs (parfois aussi de la part de nos collègues des autres enseignements supérieurs), nous donne raison d'avoir ces craintes. Faire face au changement signifie en outre être considéré comme un interlocuteur pleinement représentant de la culture et de l'éducation artistique, un interlocuteur artiste et pédagogue, responsable du sens de l'art dans la vie de chacun.



Le cadre

Parler de la formation des enseignants des académies nous ramène à ce qui a donné aux conservatoires royaux une nouvelle physionomie : l'intégration de la formation pédagogique des musiciens et des comédiens. Nous avons rappelé⁴ le rôle pionnier que la Belgique a joué en la matière ; ce fut en effet un geste fort que d'affirmer que l'enseignement artistique, aussi, s'apprend. Un geste fort mais risqué, car il allait à l'encontre de l'histoire de l'enseignement artistique. Un geste qui a d'ailleurs toujours suscité – et suscite encore – de nombreux commentaires s'épanouissant dans une large gamme d'affects : depuis l'étonnement (« à quoi ça sert ? »), jusqu'à l'hostilité (« on n'a pas besoin des pédagogues »), en passant par la neutralité bienveillante (« si vous voulez, ça peut servir »)⁵.

En cinq décennies, les formations à l'enseignement artistique ont certes fait du chemin et ont déployé une certaine force de conviction. Nous serions cependant dangereusement niais de croire qu'elles font l'objet d'un consensus sans partage, la nostalgie d'un temps où tout était plus simple, soi-disant sans problème, existe.

1 Orval, J. (1991). « Projection de la réforme sur la formation des maîtres au conservatoire royal. » *Orphée Apprenti* N°11, pp. 47-50.

2 Regnard, F., Stockhem, M. (2022). « L'enseignement musical aujourd'hui. De quel temps disposons-nous pour former, pour apprendre ? ». *Orphée Apprenti* N°8.

3 Le virage difficile à négocier ne concerne pas que l'enseignement supérieur artistique, la carta academica du journal *Le Soir* du 10/12/22, de Pieter Lagrou, (ULB) donne un éclairage sur les positions de l'enseignement universitaire.

4 Regnard, F., Stockhem, M. (2022). *Orphée Apprenti* N°8.

5 Le lecteur notera que les propos cités sont des verbatim reçus par l'auteur.

L'offre de formation à l'enseignement musical⁶ a pris des tournures bien différentes, que ce soit dans nos écoles supérieures des arts, ou sur le plan européen dans les conservatoires nationaux supérieurs et les pôles supérieurs en France, dans les Hochschule en Allemagne, en Autriche dans les universités des arts, etc. Quoi qu'il en soit, il s'agit toujours de répondre à la question : quel musicien enseignant souhaitons-nous former ?

En même temps, le développement des formations supérieures artistiques a fait progresser la recherche en arts et aussi en enseignement artistique ; sont apparus ainsi les 3^e cycles d'enseignement supérieur menant à des doctorats. Cependant, les liens entre domaines artistiques et recherche sont complexes, voire compliqués, principalement parce qu'initialement, la recherche relève uniquement de l'enseignement universitaire, en lien avec les sujets de cet enseignement. Concernant l'enseignement artistique, au-delà de nos frontières, des départements de recherche ou de pédagogie où la recherche a sa place, reçoivent d'importants moyens pour que voient le jour des études et des publications. Même si la Fédération Wallonie-Bruxelles est bien loin d'une telle considération pour ses institutions supérieures artistiques, de la façon la plus objective possible, il faut aussi reconnaître que les moyens ne sont pas seuls en cause, il y a également un problème de conception et d'intérêt. Beaucoup considèrent en effet que la recherche n'est pas de nature artistique. Or la recherche n'est-elle pas au cœur-même de l'activité artistique ? Nombre d'artistes de tous les domaines artistiques le démontrent par l'instauration d'un lien vital entre leur pratique artistique et la recherche.

La question de la recherche en arts et en enseignement des arts est vaste et mérite que l'on s'y attarde sérieusement pour au moins trois raisons dont il sera difficile de ne pas tenir compte dans un avenir proche. La première est que le retard en la matière nous décrédibilise peu à peu dans le monde artistique européen et au-delà ; la seconde concerne les étudiants qui sont loin d'être fermés à ces perspectives et qui savent où aller pour pallier nos manques... encore faut-il qu'ils en aient les moyens ; la troisième concerne la réforme de la formation initiale des enseignants, évoquée plus haut, qui appellera nos institutions à « muscler » leurs postures en la matière.



Les cours de méthodologie spéciale⁷ des disciplines musicales

Depuis 1972, l'offre de formation à l'enseignement des conservatoires royaux est organisée autour de trois pôles : les cours de psychopédagogie, les cours de méthodologie spéciale et les stages.

Si aujourd'hui tout le monde a une idée assez claire de ce que sont les cours de psychopédagogie et en quoi constituent des stages⁸, les contenus et les objectifs des cours de « méthodologie spéciale » ont toujours fait l'objet d'interprétations, de lectures et d'orientations variables entraînant une réelle disparité des mises en œuvre des formations pédagogiques. La multiplicité des disciplines musicales⁹ enseignables est peut-être en cause, mais au-delà de cette hypothèse, admettons que nous peinons à construire une culture commune au sein d'un cadre plus large, une « méthodologie générale¹⁰ » ou, dit aujourd'hui plus couramment, une didactique de la musique. C'est là le point de départ de notre réflexion en amont de la journée d'études organisée par le GRiAM le 15 décembre 2022 : gagner en lisibilité et renforcer la cohérence est le moins que l'on puisse faire en parlant d'un enseignement supérieur artistique.

La Belgique a utilisé l'expression *méthodologie spéciale*, ce qui n'est pas le cas des institutions artistiques françaises par exemple, qui utilisent le terme *didactique*. Les deux termes ne sont pas synonymes, le premier renvoyant à l'étude des méthodes et des techniques d'un domaine particulier, le second à l'intention d'enseigner et à l'explicitation des procédés, techniques, postures envisagées. On peut débattre de la pertinence de l'un ou de l'autre, mais l'essentiel est de ne pas ignorer le développement des *didactiques* des disciplines¹¹ dans les différents domaines d'enseignement, dont récemment le domaine de la musique. Ainsi, pour ouvrir la journée, il nous avait semblé important de

7 La méthodologie « spéciale » est devenue méthodologie « spécialisée » ; dans un souci de cohérence, nous garderons l'expression de départ.

8 Ce qui ne signifie pas que les cours de psychopédagogie ou les stages ne soient pas à étudier, à questionner, d'autant que les écrits ne manquent pas sur le sens des enseignements en psychopédagogie dans la formation des enseignants ainsi que sur l'utilité des stages et toute activité dans ce cadre.

9 Nous ne nous pencherons dans ce propos que sur les disciplines musicales statistiquement les plus sollicitées (instruments, chant et formation musicale), ainsi nous ne traiterons pas des parcours pédagogiques des futurs enseignants en écriture ou en composition, lesquels appellent à d'autres considérations et développements.

10 Orval, J. (1991). *Orphée Apprenti N°11*.

11 Sous la direction de Jonnaert, P. et Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presse de l'Université du Québec.

6 Nous nous centrons sur le domaine musical, pour rester dans le cadre du GRiAM.

présenter le cas d'une didactique non artistique, à savoir la didactique du français.

Le lecteur trouvera dans l'article de **Marie-Christine Pollet**, responsable de la didactique du français à l'ULB, l'esquisse précise, quoique brève, de la complexité à la base de la conception, d'une part, et de la réalisation de la formation à la didactique du français, d'autre part. Il incombera au lecteur de réfléchir aux différences de processus nécessairement induites par les caractéristiques intrinsèques des disciplines et, surtout, des disciplines appartenant à la sphère de l'art. Le cas de la didactique du français est, d'une certaine façon, relié à l'art, puisque la question des œuvres et des références doit y être posée.

Le premier fait notoire de la création des cours de méthodologie spéciale dans les conservatoires royaux concerne le solfège devenu formation musicale suite aux réformes successives en France et en Belgique. Dans les deux pays, il existe un attachement, que nous qualifierons de « viscéral », à la place du solfège dans les offres d'enseignement musical initial, véritable colonne vertébrale des académies et écoles de musique. Cette discipline collective et commune à tous a suscité la désignation des enseignants de méthodologie spécialisée dans les conservatoires royaux¹².

Avant de poursuivre, nous tenons à souligner qu'il y a beaucoup à dire sur la formation musicale, dont il faut rappeler qu'elle n'a pas la même place dans les pays anglo-saxons où la pratique musicale individuelle et collective est le vecteur essentiel des apprentissages. Quant aux enseignements supérieurs, quelques faits peuvent éventuellement aider à revisiter et questionner nos représentations de cet enseignement : la formation musicale ne fait pas partie des enseignements supérieurs en France sauf pour la formation à son propre enseignement ; les concours d'entrée instrumentaux de l'Université des Arts de Graz, par exemple, admettent les étudiants aux épreuves instrumentales après des épreuves éliminatoires de formation musicale incluant de l'analyse et de l'écriture ; ouvrant un département de pédagogie en 1988, le Conservatoire Supérieur de Musique et de Danse de Paris a donné la priorité à la formation des professeurs de formation musicale, la formation à l'enseignement instrumental a débuté deux années plus tard, le département a, par la suite, fermé la section de formation musicale pour la rouvrir récemment... Formation musicale, force et/ou faiblesse, le débat reste ouvert¹³.

Concernant les disciplines instrumentales, ainsi que nous le décrivions en 1988¹⁴, « l'enseignant de méthodologie spéciale est le professeur chez qui l'étudiant a obtenu son premier prix ». C'est ainsi que, par exemple, trois professeurs de piano pouvaient potentiellement, chacun, durant la même année académique, devenir professeur de méthodologie spéciale du piano. Ce fait cache un non-dit relatif aux *écoles* instrumentales, comme l'école russe de piano ou l'école franco-belge du violon. Il semblait en effet impensable, en 1972, de dissocier une pratique artistique fortement orientée, de la formation pédagogique qui lui succédait. Impensable, aberrant, dangereux, inacceptable... qu'un étudiant rencontre, durant sa formation pédagogique, une ouverture à d'autres pratiques, sans parler d'une éventuelle contradiction. Dans ce contexte, il est arrivé souvent, et il arrive encore, que des maîtres de stage refusent des étudiants parce que ceux-ci ont eu tel ou tel enseignant représentant « une » école. Et en retour, des maîtres de stage ont pu être exclus du paysage de la formation à l'enseignement pour la même raison, sachant que certaines disciplines étaient plus touchées que d'autres par ce phénomène.

Dans le droit fil de Bourdieu, cette conception¹⁵ des cours de méthodologie spéciale instrumentale des conservatoires royaux a été souvent la cible de critiques, en tant qu'usine de reproduction des savoir-faire. Une reproduction entraînant la difficulté d'une formation à l'esprit critique et du développement d'une réflexion autonome. D'autant que les enseignants de la méthodologie spéciale du solfège ont construit leurs enseignements autour de convictions très en vogue à l'époque, à savoir relatives aux méthodes dites actives de la musique. Dans ce sens, les cours de méthodologie du solfège sont souvent devenus des lieux où l'on apprenait *une* méthode d'enseignement, ce qui est en outre contradictoire avec le sens du terme « méthodologie »¹⁶.

Ces orientations ne sont pas à considérer comme des détails, elles pèsent fortement sur la conception de la formation et sur les réponses à apporter à la question « quel musicien enseignant souhaitons-nous former ? » : un enseignant qui va utiliser par exemple « la » méthode d'enseignement qu'il a connue en tant qu'apprenant ? ou un enseignant qui va mettre en perspective sa propre formation et les élèves d'aujourd'hui ? un enseignant capable d'élaborer des critères d'évaluation des méthodes d'apprentissage musi-

12 La même démarche a été adoptée pour la méthodologie des disciplines du théâtre, intitulée à l'époque « méthodologie du français parlé ».

13 Radault, M. (2015). *L'enseignement du solfège en conservatoire, un naufrage français. Plaidoyer pour un accès facilité à la pratique musicale*. Éditions Yves Michel.

14 Regnard, F. (1988). « Une expérience en Belgique, dans un conservatoire royal. ». *Vibrations N°6* sous la direction d'Antoine Hennion.

15 Sachant que depuis 1972, les choses ont changé à la faveur d'échanges entre les ESA et aussi d'échanges internationaux.

16 La Belgique n'a pas l'apanage de l'ostracisme : en France, il y a quelques années, l'analyse schenkerienne était bannie des cours d'analyse et d'écriture.

cal qui constituent aujourd'hui un marché international ou qui acceptera l'imposition de matériels sans se poser de questions?

Nous pourrions gagner en cohérence par la création d'une *culture commune* des méthodologies spéciales, soit la création d'une didactique générale de la musique. Parfaitement critique en 1991, José Orval déplorait la *dissociation* de la méthodologie générale des méthodologies spéciales et y voyait déjà un des freins principaux à un développement concerté et raisonné de la réforme de 1972. Réussir à penser l'enseignement de la musique au-delà des activités disciplinaires sans pour autant les nier, permet de réunir tous les étudiants autour de problématiques communes. L'une de ces problématiques réside dans la difficulté d'articuler de façon pertinente la formation instrumentale et la formation musicale au sein des institutions. Deux types de formation aux relations historiquement complexes qui ont fait l'objet d'écrits, de recherches et de réformes. Comment les représentants des différents enseignements se situent-ils par rapport à des missions qui incomberaient aux uns et pas aux autres? Qu'est-ce que cette séparation induit chez les étudiants en formation? et, partant, qu'est-ce que cette séparation induit chez les élèves? Les équipes enseignantes doivent-elles se réunir autour des prescrits légaux ou autour de ce qu'implique la musique et son enseignement?

L'article proposé par les auteurs, **Nadège Legay et Christophe Mazurek**, tous deux enseignants au Conservatoire à rayonnement départemental de Valenciennes, souhaite montrer comment former les étudiants en formation pédagogique à la transversalité. Ils rappellent la réforme du solfège de 1977 dans les conservatoires français qui a, certes, apporté des améliorations notoires mais qui peine, quarante ans plus tard, à faire reconnaître les cours de formation musicale en tant que cours de musique à part entière et à faire admettre qu'un professeur d'instrument est un professeur de formation musicale aussi. Les exemples sont nombreux d'enseignants qui considèrent que certaines tâches musicales auprès des élèves ne leur incombent pas, laissant l'élève ou ses parents rechercher les solutions ailleurs. Une fracture institutionnelle pouvant entraîner des fractures cognitives dommageables et durables : on rapporte fréquemment, par exemple, le cas d'élèves qui identifient des tonalités au cours de formation musicale sans les reconnaître aux cours d'instrument; on peut ignorer à 13 ans, après cinq années de pratique, que son instrument est un instrument transpositeur parce le professeur d'instrument estime que le concept est du ressort du professeur de solfège versus formation musicale.



Les cours de méthodologie spéciale des ESA pour quoi faire ?

1. Musicien...

Sloboda¹⁷ définit un niveau d'expertise musicale qui comprend « ... outre la technique et l'expression, le degré de conscience et de connaissance de soi en tant que musicien... » : un chemin long et lent, parfois encouragé et soutenu, parfois solitaire et douloureux, exigeant recul, résilience et persévérance.

2. ... Enseignant

On ne compte plus les écrits qui convergent vers l'idée qu'un bon enseignant est avant tout un *praticien réflexif*. Paquay et Sirota¹⁸ définissent ainsi les praticiens réflexifs : « ... des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. » Perrenoud¹⁹ concrétisant le propos : « La réflexivité est la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation. Se regarder fonctionner et aussi dysfonctionner, permet par exemple à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire. » **Marie-Christine Pollet** indique à ce sujet, l'existence des cours de « pratique réflexive » dans le cadre de la didactique du français.

Sachant qu'un musicien professionnel est par essence réflexif, les objectifs assignés à la formation des enseignants en général ne devraient pas être « plaqués » sans autre forme de procès dans le contexte de la formation à l'enseignement artistique : on peut raisonnablement se poser la question d'un transfert de compétences d'artiste à enseignant, encore faut-il ne pas considérer ce transfert comme acquis. Car la didactique de la musique fait se rencontrer de façon singulière deux mondes, le pratique et le discursif. Une rencontre qui place chaque musicien enseignant face à des choix que l'on peut synthétiser ainsi : « dire » ou « faire » et/ou « faire » et « dire ».

17 Sloboda J.A. et Davidson J.W. (1995). « L'interprète en herbe ». *Naissance et développement du sens musical* (p. 199-221). Paris. PUF.

18 Paquay L. et Sirota R. (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. » *Recherche et formation* N°36.

19 Perrenoud, P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Université de Genève.

Les nombreuses observations des situations d'apprentissage musical montrent que ces choix relèvent du tâtonnement expérimental, de l'essai et de l'erreur, d'une incompréhension ou une surprise de ce qui semble « marcher » ou pas, et surtout pourquoi. Lahire²⁰ rappelle qu'il ne s'agit certes pas de s'enfermer dans un postulat de « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques, mais qu'il reste possible d'ignorer ce que l'on fait et ce que l'on sait, même quand on possède une maîtrise pratique de haut niveau. Dans une perspective métacognitive sur ses propres pratiques – soit la réflexivité évoquée plus haut – la réflexion sur la pratique passe par la capacité à décrire cette pratique afin de mieux l'interroger²¹ (Schön, 1996).

La contextualisation et la diversité des « expériences situées²² » (De Ketele, 2017) des étudiants en formation, mettent en évidence des possibilités fortement diversifiées d'objectivation et d'identification des savoirs et des savoir-faire. Si nous considérons que les compétences artistiques constituent le socle de départ du parcours identitaire de chaque étudiant en formation pédagogique, celle-ci doit avant tout permettre le *nouage*²³ spécifique qui sera à établir pour chacun dans sa singularité, entre l'artiste qu'il est et qu'il souhaite devenir, et l'artiste enseignant qu'il sera. La relation au discours du futur musicien enseignant dépendra, entre autres, de la place accordée aux mots et à l'expression verbale dans sa formation musicale initiale : le pratique et le discursif ne sont pas considérés avec la même valeur²⁴, chaque monde représentant un ou plusieurs vécus dont découlera un engagement différent.

La connaissance et la conscience de son art, l'acquisition des savoirs discursifs, l'interaction des pratiques et des savoirs discursifs et aussi la pertinence de ces interactions, autant de visées qui constituent le socle majeur des cours de méthodologie spéciale, à condition d'être approchées dans une conception dialectique et non dans une conception prescriptive ou « autoritaire » : les savoirs discursifs peuvent alors aider le musicien à construire une identité unique²⁵ de

musicien enseignant, celle qui fera le sens même de son enseignement.

3. Sons et mots

Si l'on partage l'opinion d'Espinosa «... *les objets d'art ne nécessitent pas une explication étrangère au domaine artistique.* »²⁶, comment parler sans trahir, comment dire sans appauvrir, comment rester dans le domaine de l'art ?

Nous avons souhaité traiter, voire triturer, avec des éclairages différents, les « dits » de l'enseignement musical. Parmi eux, la métaphore occupe une place particulière : les écrits musicologiques, méthodologiques, ou pédagogiques, abondent de réflexion sur les métaphores qui viennent à notre secours pour décrire ce qui est perçu ou produit. Les articles suivants proposent plusieurs pistes de réflexion.

Kathleen Coessens nous offre un article très dense et fait appel à des références multiples et variées qui, par leur interprétation, aboutissent à la conclusion de l'auteur concernant le rapport existant entre « musique », en tant qu'art et « métaphore ». L'auteur synthétise son propos en se référant à Proust : « *La musique est une métaphore de la vie, les sentiments, la temporalité des événements.* » Nous pouvons être d'accord. Ou pas.

Céline Degreef et Françoise Regnard proposent de se pencher sur ce qui se dit dans les cours de musique pour parler avec les élèves de ce qui est entendu ou produit, la métaphore pouvant, d'après les auteurs, aider les élèves, non seulement dans leurs apprentissages, mais aussi et surtout à entrer dans cet autre monde qu'on appelle « art », « imaginaire » et « créativité ».

Alexandre De Craim et Nicolas Meeùs ouvrent le débat sur la problématique de la signification musicale en distinguant deux types : la signification « intrinsèque » et la signification « extrinsèque », cette dernière recoupant la problématique générale de la mise en mot du contenu musical. L'analyse musicale a ici toute sa place en ce qu'elle permet de comprendre et élaborer ce qu'on appelle l'interprétation.

Markus Ennsthaler et Alain Lammé se préoccupent de leur côté des « retours » aux élèves, soit le fait de parler à l'élève et non de l'élève, dérive plus fréquente qu'on ne le croit. Cet article rejoint pour l'enseignement artistique, la question des « appréciations²⁷ » traitée largement dans les sciences de l'éducation, appréciations qui ne sont pas sans lien avec les fondations de la motivation à apprendre, mais qui représentent le plus souvent pour les

20 Lahire, B. (1998). « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, N° 27, pp. 15-28.

21 Schön, D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 201-222.

22 De Ketele, J.-M. (2017). « Devenir autonome dans l'apprentissage de la musique : paradoxe et nécessité. » *Orphée Apprenti* N°6.

23 Lerbet-Séréni Frédérique (2000). « Système, paradoxe et relation pédagogique. Les nouages de la relation et des savoirs. » *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. pp. 41-61.

24 Dans l'avant-propos de l'Orphée Apprenti N°8 qui traitait des procédés d'imitation et de modelage, nous citons ce verbatim d'un enseignant formateur lors de l'observation d'une situation de stage : « *Pourquoi parle-t-il ? Il suffit de jouer, il est vrai que l'élève n'est pas doué, il faut lui expliquer.* » Soit les mots en tant que roue de secours.

25 Regnard, F. (2011). « Musicien enseignant. Une identité unique en formation. » *Recherche et formation*.

26 Espinosa, S. (2021). *L'objet de beauté*. Encre marine.

27 Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck.

élèves le fait d'être évalués. Les nombreux exemples proposés permettent au lecteur de réfléchir utilement à ces questions.

Aujourd'hui

Le futur enseignant de l'ESADR d'aujourd'hui n'est pas celui attendu hier, les institutions ont changé, des mots se sont insinués à la fois dans les textes et dans les pratiques : « projet », « *interdisciplinarité* », « *équipe* »... Il ne s'agit plus seulement d'enseigner au sens des « murs de la classe », mais aussi d'être capable de nourrir, monter, structurer, fédérer autour de projets, il s'agit d'être force de proposition au sein des équipes.

L'idée préconçue du musicien qui enseigne parce qu'il ne mène pas à bien sa carrière artistique a été combattue avec succès, enseigner ne signifie plus faire le deuil de soi en tant qu'artiste. C'est une bonne chose. Mais ce fait important implique une adaptation mutuelle des parcours identitaires d'artiste et d'enseignant, dans le respect des contraintes imposées par chaque trajectoire. Ne pas vouloir en tenir compte voue toute tentative de formation à l'enseignement des artistes de ce qu'on appelle en France « le spectacle vivant » à un échec retentissant.

Outre les disciplines enseignées, l'étudiant en formation a besoin d'un lieu qui permette a minima et avec le temps nécessaire :

- l'apprentissage de nouveaux savoirs dont l'élargissement de sa culture musicale et artistique en général;
- l'intégration active des autres disciplines musicales que la sienne, la découverte d'autres pratiques, d'autres esthétiques;
- l'expression orale et écrite de sa réflexion;
- la confrontation de sa réflexion avec celles des pairs et des enseignants;
- l'anticipation et la préparation de l'acte d'enseigner;
- les mises en situation préparées et filmées;
- l'organisation de retours sous différentes formes : individuel, collectif, etc.
- la mise en confiance en regard des nombreux aspects du métier aujourd'hui.

Un lieu où l'éthique de l'altérité²⁸ est cultivée et où la rencontre, l'observation, la mise en mots ainsi que la possibilité d'essais sont encouragées : amener, idéalement, à la prise de conscience souhaitée en fin de formation par l'acquisition du recul sur soi à la fois en tant qu'artiste et en tant qu'enseignant. Enfin, un lieu essentiellement distinct des lieux des pratiques d'enseignement : pour reprendre un propos cher à plusieurs chercheurs²⁹, quand on rentre dans la classe, le temps est venu des décisions, de l'action. Un cours de méthodologie se situe en amont des prises de responsabilité dans les lieux d'enseignement et se poursuit en nouant des liens entre les mises en réflexion et les mises en pratique. Si nous soulignons ce point, c'est que souvent, dans les ESA, la méthodologie spéciale se confond avec la pratique des stages, ces derniers devenant le noyau central du travail de formation. Le lecteur me pardonnera cette longue mais très éclairante citation³⁰ :

« L'alternance désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un " institut de formation initiale ", d'autre part, un ou plusieurs " lieux de stages " ... cette alternance n'est pas formatrice en tant que telle... elle n'est que la condition nécessaire d'une articulation entre théorie et pratique. Je soutiendrai aussi que théorie et pratique ne sont pas confinées dans des lieux distincts. Les rapports au réel, à l'action, à la réflexion et aux savoirs diffèrent certes selon qu'on mène une activité dans un milieu de travail ou qu'on l'analyse en prenant de la distance. Pour autant, le " terrain " n'est pas ou ne devrait pas être la seule composante de la formation qui se réfère à la pratique, ni le seul lieu dépourvu de théorie. Une formation professionnelle, même dans le cadre d'une école, est censée se référer constamment à une pratique expérimentée ou anticipée. À l'inverse, dans le cadre du travail, on ne cesse de mobiliser des savoirs théoriques, même s'ils ne suffisent jamais à guider l'action, ou d'en constater les limites ou les lacunes... s'il n'existe pas, dans l'institut de formation initiale, une conception explicite et cohérente de l'articulation théorie-pratique et du processus de construction de compétences professionnelles, l'alternance peut rester un dispositif vide de sens. »

28 Gohier, C. (2007). « L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. » *Les sciences de l'Éducation-Pour l'ère nouvelle*, Vol. 40, pp. 77-93.

29 Dont Guislain, G. (1990). *Didactique et communication*. Labor.

30 Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.



CULTURE et DIDACTIQUE ou CULTURE tout simplement ?

Peu de gens le savent encore et ce que j'affirme ici est le souvenir vivace de nombreuses conversations avec les décideurs de la mise en place des formations à l'enseignement artistique, dont Max Vandermaesbrugge, inspecteur des enseignements artistiques. Leur préoccupation majeure était le contenu culturel de nos enseignements, une culture qui devrait être à la fois source et moteur de toute action d'enseignement musical. Or, que ce soit par l'observation année après année de situations d'apprentissage musical, ou par une étude importante³¹ menée par nos collègues suisses, le constat est le même : « ... *la quasi non-intervention des aspects culturels et d'un rapport à l'œuvre et au son dans l'apprentissage instrumental* ».

Constater que la culture est trop souvent la grande perdante de nos enseignements artistiques semble certainement impensable pour nombre de personnes qui voient dans ce constat, à juste titre, une contradiction majeure. Et pourtant, les propos de Simard³² concernant la formation artistique et culturelle à l'école, peuvent être entièrement repris à notre compte : « *Je commencerai par une évidence : pas d'éducation artistique et culturelle à l'école, pas de vie propre, riche et créatrice, pour l'art et la culture à l'école sans enseignants cultivés et engagés. Après tout, c'est souvent à travers des personnes, notamment des enseignants, que nous rencontrons l'art et la culture. Car un enseignant ne fait pas que transmettre un savoir, il transmet un rapport au savoir; il ne fait pas que transmettre de la culture, mais un rapport à la culture, une manière de l'habiter. Des enseignants cultivés, c'est-à-dire ouverts, éveillés, curieux des choses de l'art et de la culture dans leur vie personnelle. Des enseignants engagés aussi, qui ont une passion communicative pour les arts et la culture, une passion qui provoque de vraies rencontres où l'art et la culture peuvent faire événement dans la vie de l'élève. Comment ne pas être d'accord? Et pourtant... s'il est une chose que j'ai apprise comme formateur d'enseignants, c'est que la relation entre l'enseignement et la culture n'a justement rien d'évident pour les futurs enseignants. Comment l'expliquer?...* » Cette dernière question devenant brûlante dans les domaines artistiques dont la richesse de l'enseignement

tiendra essentiellement à la richesse des liens tissés entre les objets d'art, tout domaine confondu. Ce qui implique que l'enseignement supérieur et les formations se préoccupent de la culture nécessaire à cette forme de pensée.

La culture du musicien est essentielle, non seulement pour la culture elle-même (ce qui devrait être la visée de la formation artistique de départ), mais pour le rapport à la culture qui sera communiqué aux apprentis musiciens : il s'agit, en formation à l'enseignement, de concevoir la culture de chacun en tant que véritable outil de l'enseignant. Un musicien aux pratiques et savoirs solides sait que l'œuvre travaillée et jouée s'inscrit dans un ensemble à contextualiser pour aider l'apprenti musicien à trouver son chemin dans le monde des sons, l'aider à construire sa perception, l'aider à entrer dans un autre monde. La culture du musicien enseignant lui permettra par exemple d'élaborer des projets, c'est sa culture qui lui permettra d'écouter de façon pertinente ses pairs, c'est sa culture qui lui permettra de s'adapter au nouveau. Et c'est aussi en regard des mutations institutionnelles imminentes évoquées plus haut que nous devons veiller, encore davantage, à ce que les pratiques et les savoirs soient éprouvés et argumentés.

Dans ce sens, l'article de **Jean-Marie Rens** nous éclairera sur la modalité dans l'œuvre didactique de Bartók par l'exemple des *Duos pour violon* ainsi que du *Mikrokosmos*. Comme l'explique l'auteur, le concert qui a précédé la journée était consacré à Bartók et à Berio, soit une culture et des œuvres emblématiques de notre propos : Bartók et Berio se souciaient, comme Bach et d'autres, de l'enseignement de la musique.

Nous remercions **Alain Lammé** qui a élaboré un glossaire pour préciser les termes qui font souvent l'objet d'amalgames comme « didactique(s) », « méthode(s) », « méthodologie(s) », « pédagogie », et nous permettre ainsi de rejoindre Albert Camus : « *Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde.* »³³.

31 Mili I., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P., Haefely, I. (2017) « Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. » *Revue musicale OICRM*, Vol. 4, pp. 44-66.

32 Simard D. (2018). « Les enseignants, les arts et la culture : une connivence possible? ». *Formation et profession* 26 (1) (pp. 149-152).

33 Camus, A. (1944). « Sur une philosophie de l'expression ». *Poésie* 44.

01

Articles

Construire une formation en didactique disciplinaire. L'exemple de la Didactique du Français.

Marie-Christine Pollet

Professeure à la Faculté de Lettres, Traduction et Communication – Université Libre de Bruxelles, directrice du CEDUEL (Centre d'Enseignement des Discours Universitaires et d'Études en Littérature)



Introduction

Si, dans les formations à l'enseignement, la légitimité et l'intérêt des didactiques disciplinaires relèvent à présent de l'évidence, la question de leurs cadres et fonctionnements spécifiques – et donc de leur endroit dans le cursus – reste encore délicate.

Leur développement est cependant crucial, à condition que celui-ci se déploie dans l'articulation entre les spécificités inhérentes aux savoirs de références qui les constituent et des concepts issus d'autres disciplines qui peuvent les nourrir.

C'est dans cette idée que je proposerai ici une réflexion sur la construction d'une formation en didactique disciplinaire. Il s'agit en effet de garder en point de mire une logique disciplinaire – qui implique un travail sur des savoirs spécifiques – tout en y associant des notions issues de disciplines contributives et en exploitant la dimension praxéologique relative aux prescrits officiels et aux attentes institutionnelles et sociales. Pour ce faire, je m'appuierai sur l'exemple de la didactique du français, du moins telle que je la conçois et l'organise avec mes collègues dans mon institution¹.

J'envisagerai cette thématique à l'aune du concept de transposition didactique. Certes élaboré en sociologie puis développé en didactique des mathématiques, certes devenu un objet régulier de débats et (re)mises en question, celui-ci

a cependant connu des évolutions intéressantes dans la manière de le concevoir et de le dénommer. C'est dans sa version de « construction des savoirs scolaires » (Denizot, 2021, §1) que je l'adopterai et que je tenterai d'en montrer le cadre dans lequel peuvent être élaborées les didactiques disciplinaires.

Dans un premier temps, j'évoquerai la question des spécificités et des articulations possibles entre la pédagogie, la didactique et les didactiques (disciplinaires). Je proposerai ensuite quelques éléments définitoires de la Didactique du Français en particulier. Quelques considérations suivront à propos du concept de transposition didactique et de ses évolutions. Je terminerai en me centrant sur un exemple de formation en Didactique du Français langue maternelle, en montrant comment elle peut amener à construire des savoirs scolaires, en ce qu'à la fois elle articule en son sein trois dimensions et qu'elle est articulée elle-même à des concepts venus d'autres disciplines.



À propos de « pédagogie », de « didactique » et de « didactiques disciplinaires » : des articulations nécessaires

J'aborderai la question des frontières et articulations entre « pédagogie », « didactique » et « didactiques disciplinaires » à partir de deux notices particulièrement éclairantes d'Yves Reuter et d'Isabelle Delcambre dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*².

Ainsi, Yves Reuter, qui voit dans les didacticiens des « spécialistes de disciplines scolaires », définit les didactiques comme des « disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs et savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement/apprentissage référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2013a, p. 65).

Isabelle Delcambre, quant à elle, évoque le clivage fréquent entre la « pédagogie » (centrée sur les dimensions générales et transversales des situations de classe) et les « didactiques » (centrées sur les contenus disciplinaires). Mais elle souligne, à juste titre selon moi, « qu'il est artificiel de cantonner les unes à une centration sur les savoirs (à transmettre ou à faire construire) et l'autre à une centration sur l'enseignement-apprentissage, alors que dans les faits de classe,

¹ Laurence Rosier, ma co-titulaire du cours de *Didactique du Français langue maternelle*, ainsi que Françoise Marsille et Xavier Dessaucy, les collaborateur·rices pédagogiques pour les cours d'*Exercices didactiques et de Pratique réflexive*. Qu'iels soient ici chaleureusement remerciés, étant entendu que le contenu de cet article – et ses très possibles défauts – n'impliquent que moi.

² Y. Reuter, C. Cora-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013 (3^{ème} édition actualisée).

les deux dimensions sont étroitement intriquées » (Delcambre, 2013, p. 160). La chercheuse insiste dès lors sur la nécessité de solidarité et d'articulations (Ibid.).

À propos de la Didactique du Français

La Didactique du Français offre cette particularité de se déployer autour de nombreux terrains de réflexions et d'interventions selon qu'il s'agisse de considérer le Français comme langue maternelle, langue étrangère, langue première, langue seconde, et plus récemment comme langue d'apprentissage.

On ne s'appesantira pas sur cette diversité (elle-même objet de travaux foisonnants) car il sera question ici de Français langue maternelle. Mais ceci n'exclut pas pour autant une autre diversité, propre à la multiplicité des contenus et objets d'apprentissage particulièrement importante pour cette discipline. C'est ainsi que l'on peut décliner la Didactique du Français en didactiques de la lecture, de la littérature/lecture littéraire, de l'écrit, de la grammaire, du lexique, de l'orthographe, de l'oral, ou encore didactique du français dans l'enseignement supérieur.

Quoi qu'il en soit, et quelles que soient les définitions ou caractérisations proposées (par exemple, Halté, 1992, Rosier, 2002, Plane, 2013, Daunay et Reuter, 2008, Guernier, 2021), on peut épinglez quelques traits communs : la Didactique du Français se caractérise par l'intérêt qu'elle porte à la logique disciplinaire, par la centration sur des champs conceptuels relevant de l'écriture, de la lecture, de l'oral, de la littérature, de l'orthographe, etc. ; elle articule des disciplines de référence (comme la littérature ou les sciences du langage) et des disciplines contributives³ ; elle repose sur une dimension praxéologique importante, la discipline « français » étant selon Sylvie Plane particulièrement « en prise avec les attentes institutionnelles ou les représentations sociales, qui exercent une pression sur elle » (Plane, 2008, p. 618) ; elle est à la fois une discipline scientifique, qui élabore son propre champ conceptuel, et une discipline interventionniste, inscrite dans la pratique et un certain militantisme (Daunay et Reuter, 2008, p. 59-60)

3 À propos des disciplines contributives, on retiendra ce qu'en dit Yves Reuter (2013b, p. 75) : « Toute discipline de recherche possède une certaine autonomie, caractérisée notamment par des questions, un corps théorique et un objet spécifique, qu'elle cherche sans cesse à préciser. Cependant aucune ne peut vivre en autarcie totale, repliée sur elle-même, sans relation avec les autres. (...) Dans cette perspective, les disciplines contributives (pour les didactiques) sont des disciplines de recherche qui, selon des modalités diverses, contribuent aux processus de recherche mis en œuvre par les didactiques (sans oublier que chacune des didactiques peut être contributive pour les autres didactiques) ».

visible dans le « mouvement de rénovation » cher à Jean-François Halté (2002, p.18), destiné à « influencer et transformer les pratiques dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire » (Ibid., 2001, p. 14).

De la transposition didactique à la « construction des savoirs scolaires »

Issu de la sociologie, plus précisément du *Temps des études* de Michel Verret (1975), le concept de transposition didactique gagne la Didactique des Mathématiques par l'intermédiaire d'Yves Chevallard :

« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985, p. 39).

Si cette définition fait toujours référence, certaines nuances ou mises en garde y ont cependant été apportées.

Ainsi, Jean-François Halté, estimant que le concept de transposition didactique selon Chevallard se centre sur le pôle des savoirs et induit de ce fait un certain applicationnisme, propose le concept d'« élaboration didactique », dont « l'espace est celui du système didactique tout entier » et qui « redonne une place importante à l'enseignant et à l'élève » (Halté, 1998, p.191).

Bernard Schneuwly quant à lui insiste sur la nécessité de construire un contexte nouveau pour les savoirs enseignés et considère que « loin de constituer la simple vulgarisation d'un savoir de départ, loin aussi d'être le produit appauvri d'un savoir savant ou utile toujours inatteignable, le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale » (Schneuwly, 2005, p. 49).

Quant à Cora Cohen-Azria, consciente des débats qui concernent selon elle « les extrémités du processus : le savoir de référence et les actions réalisées en classe » (2013, p. 226), elle pense néanmoins que :

« Cette théorie demeure un outil conceptuel et analytique précieux. Son utilisation a pu l'éloigner parfois de son cadre originel et la transformer en instrument d'évaluation amenant à conclure à "des bonnes ou mauvaises transpositions". Cette transformation l'éloigne certes

considérablement de sa définition première, mais elle peut permettre de porter un regard distancié sur les contenus d'enseignement» (Ibid.)

Dans le cadre de cet article, la transposition didactique sera envisagée comme « *construction des savoirs scolaires* » (Denizot, *op. cit.*), en particulier dans la discipline « français ». Penser en ces termes une formation en didactique disciplinaire permet de « *considérer également la question de la nature, de l'élaboration ainsi que des finalités de ces contenus.* » (Ibid., § 18)

Plus précisément, c'est de son fonctionnement interne qu'il sera question, en tant que processus « *organisé avec un début où l'objet d'enseignement est introduit et une fin - le bornage délimite la séquence - ayant pour résultat un objet enseigné, produit du processus où se rencontrent enseignement d'une part, apprentissage et développement de l'autre, chacun suivant sa logique* » (Schneuwly et Ronveaux, 2021, § 5), ce qui pose la question des outils et instruments à mettre en œuvre et de l'organisation du temps à cet effet (Ibid., § 6).

Un exemple de formation en Didactique du Français langue maternelle

Je proposerai ici quelques éléments d'une formation en Didactique du Français langue maternelle, élaborée dans le cadre des points évoqués plus haut.

Très concrètement, cette formation se construit dans un continuum entre les cours de *Didactique du Français Langue Maternelle*, d'*Exercices didactiques* (en ce compris les stages) et de *Pratique réflexive*, présentés indépendamment dans le cursus mais auxquels seule une articulation, rendue possible grâce au travail en équipe de formateur·rices⁴, peut donner un sens.

C'est précisément cette interaction, permettant l'emboîtement des dimensions théorique, pratique et réflexive, que je considère fondamentale pour amener à comprendre le métier d'enseignant, à la fois détenteur, récepteur critique et constructeur de savoirs, et que je déploierai ci-dessous.

Le cours de *Didactique du Français langue maternelle* (DFLM) exploite des thématiques référées à des contenus disciplinaires du programme en Langues et Littératures françaises et romanes et aux questions didactiques qu'elles

soulèvent⁵. L'enjeu majeur consiste à amener les étudiant·es à réfléchir, à partir de ces objets, à la construction de savoirs en tant que savoirs scolaires. C'est ici qu'interviennent des regards et concepts issus de disciplines contributives (par exemple, la sociologie, la sociologie de la culture et de l'éducation, la psychologie cognitive, les *gender studies*, l'éducation aux médias) ainsi que des cadres et outils fournis par les Sciences de l'Éducation. Il s'agit également de (faire) réfléchir aux possibilités et manières de peser sur les pratiques enseignantes – à tout le moins les adapter – en fonction de nouvelles problématiques sociétales.

Quant aux *Exercices didactiques*, ils représentent l'espace, en lien étroit avec les contenus disciplinaires, dédié à la découverte et à l'analyse des prescrits officiels, à l'apprentissage de construction de dispositifs didactiques, et aux stages pratiques en classe de français.

Un travail en projet est également organisé, en tant que passerelle entre le cours de DFLM et les Exercices didactiques. Il s'agit d'un travail réalisé en groupes, sous la supervision des titulaires des cours et des collaborateur·rices pédagogiques, ayant pour objectif de construire une séquence en adéquation avec les prescrits officiels, bien entendu, et avec des savoirs disciplinaires maîtrisés et didactisés. La séquence consiste à exploiter en classe de français un roman, ou une B.D., ou une exposition, ou une pièce de théâtre ou encore une adaptation filmique de roman. Les étudiant·es sont tenu·es, dans ce cadre, de préciser les raisons du choix du support retenu et de ses caractéristiques; les objectifs de la séquence, la tâche finale qui la clôturera, la méthodologie, les compétences exercées, les circonstances de l'évaluation; toutes les exploitations didactiques composant la séquence; le(les) cadre(s) théorique(s) exploité(s). Ce travail fait l'objet d'exposés oraux, en groupes, devant un jury, et d'un travail réflexif individuel.

Le troisième élément du continuum décrit ici se manifeste dans le cours de *Pratique Réflexive*, celle-ci étant envisagée à la fois dans les traditions schönienne et vygotkienne, tout à fait compatibles, et dans l'esprit particulièrement bien décrit par Yann Vacher (2015/2022).

L'objectif général est de développer la réflexion et la réflexivité (en tant que regard sur) des étudiants dans un

⁴ Équipe formée par les titulaires des cours, les collaborateur·rices pédagogiques et les maîtres de stages.

⁵ Par exemple, ces quelques thématiques développées par ma collègue Laurence Rosier et moi-même : que (faire) lire et comment en classe de français ? - Écrire et faire écrire : quel(s) rapport(s) à l'écrit/l'écriture ? - Argumenter ou disserter ? - Résumer : pourquoi, comment ? - Le théâtre en classe de français : de l'étude de textes à la représentation - L'oral en classe de français - Enseigner le lexique, entre représentations et savoirs - L'orthographe, encore ? - Idéologie, normes, formes - Les réseaux sociaux : quels usages didactiques ? - Le « genre » en classe de français ?

contexte de développement professionnel, en les amenant à analyser des pratiques d'enseignement (auto-analyse et hétéro-analyse), à élaborer des jugements professionnels et à produire une réflexion critique et constructive.

Pour ce faire, les contenus s'organisent autour d'analyses de diverses situations d'enseignement/apprentissage, en général et plus particulièrement d'enseignement/apprentissage du français, de pratiques d'évaluation, de l'observation et analyse de pratiques d'enseignants, et de réflexions sur les pratiques personnelles d'enseignement des étudiant-es et de professionnel-le-s.

Concrètement, ce cours prend la forme de séminaires construits sur des interactions déclenchées par des préparations préalables (conférences, lecture de livres, films, pièces de théâtre consacrées à l'enseignement, sorties, écrits personnels) et par des témoignages venus du terrain.

Un enjeu particulièrement important, qui permet de quelque sorte de boucler la boucle entre les différents volets de la formation, consiste à faire comprendre que la réflexivité, quelle que soit la manière dont elle s'exerce, ne porte pas que sur les questions de relations dans la classe, de pédagogie générale, de méthodologies, mais aussi – surtout ? – sur les savoirs et objets enseignés (leur nature et leur didactisation).

En guise de conclusion

L'enjeu de toute didactique disciplinaire, comme discipline scientifique et comme objet de formation, étant de réfléchir à l'élaboration de savoirs scolaires cohérents, enseignables et apprenables, l'accent a été mis ici sur le processus et le travail d'adaptation. Par l'exemple de la Didactique du Français, j'ai tenté de montrer que ceux-ci peuvent servir de fil conducteur et surtout rassembleur aux formations d'enseignant-es, à décliner bien sûr et nécessairement selon les spécificités de chaque discipline.

Bibliographie

- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique, Éditions La Pensée sauvage.
- Cohen-Azria, C. (2013). Transposition didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition actualisée) (pp. 221-226). De Boeck.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeu et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- Delcambre, I. (2013). Pédagogie. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition actualisée) (pp. 157-161). De Boeck.
- Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires, *Pratiques*, 189-190 Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires (openedition.org).
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*, PUF, Que sais-je?
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition, *Pratiques*, 97-98, 171-192.
- Halté, J.-F. (2001). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. Dans M. Marquillo Larruy (Ed), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 13-19). Université de Poitiers, 13-19.
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, 115/116, 15-28.
- Guernier, M.-C. (2021). Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique. *Pratiques*, 189-190 Les concepts dans la recherche en didactique du français (openedition.org)
- Plane, S. (2008). La DFLM à la croisée de tensions internes et externes. Les exemples de la production d'écrits et de la lecture. Dans Durand, J., Habert B., Laks, B. (Éd.). *Congrès mondial de linguistique française* (pp.615-619).
- Reuter, Y. (2013a). Didactiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition actualisée) (pp. 65-69). De Boeck.
- Reuter, Y. (2013b). Disciplines contributives. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition actualisée) (pp. 75-80). De Boeck.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*, PUF, Que sais-je?
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la "transposition didactique". Dans : J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 47-59). De Boeck.
- Schneuwly, B. et Ronvaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques*, 189-190 Une approche instrumentale de la transposition didactique (openedition.org)
- Vacher, Y. (2015/2022). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*, De Boeck.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.

Comment former les étudiants à concevoir un enseignement musical transversal ?

Nadège Legay-Zimmermann

Claveciniste, Professeure de Formation Musicale et Cheffe de chœur au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Valenciennes
Titulaire du Diplôme d'État, du Certificat d'Aptitude, d'un Master Didactique avec grande distinction (École Supérieure des Arts de Mons) et du Concours de Professeur d'Enseignement Artistique de la fonction publique territoriale en Formation Musicale ainsi que du Diplôme d'État et d'un Master d'interprétation en clavecin (mention Très Bien) à l'Université Paris-Saclay en partenariat avec le CRD Paris-Saclay et le CRR de Versailles

Christophe Mazurek

Pianiste, Professeur de piano et de Culture Musicale au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Valenciennes et Professeur chargé de cours en Musicologie à l'Université de Lille
Titulaire du Diplôme d'État et du Concours de Professeur d'Enseignement Artistique de la fonction publique territoriale, en piano, ainsi que d'un Master d'Esthétique des Arts contemporains, spécialité musicologie (mention Très Bien) à l'Université de Lille

Présentation de l'atelier et objectifs

Cette intervention, basée sur notre expérience de professeurs au sein d'un Conservatoire à Rayonnement Départemental en France, et conduite sur le mode de l'atelier interactif, a eu pour intention de donner des pistes de réflexions afin de sensibiliser à une plus grande transversalité pédagogique au sein de l'enseignement musical.

Quarante ans se sont écoulés depuis la réforme de l'apprentissage du langage musical dans les conservatoires (1977) préconisant de « Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques¹ », au lieu de pratiquer « une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique. »²

Quatre décennies durant lesquelles une partie des enseignants des conservatoires de musique a mené une réflexion profonde, s'évertuant à diversifier les situations d'apprentissage et à créer de nouveaux outils pédagogiques.

Pourtant, force est de constater d'une part, que cet engagement requérant investissement et inventivité a souvent été déployé de manière cloisonnée, et d'autre part, que les critiques trop souvent négatives envers les professeurs de Formation Musicale persistent.

Le premier objectif de cet atelier a donc été de comprendre les raisons de cette incompréhension à travers nos propres expériences d'enseignants en conservatoire, afin de pouvoir envisager des solutions pour y remédier.

Le deuxième objectif a été de donner, au travers d'exemples concrets, des outils favorisant la transversalité au sein de nos enseignements.

Le troisième et dernier objectif a été de mener une réflexion sur les pistes à explorer dans l'enseignement supérieur afin de conduire les futurs pédagogues à dispenser un enseignement transversal.

Problématique et questionnements

Former les étudiants à concevoir un enseignement transversal, c'est avant tout favoriser la communication entre les enseignants, ce qui est loin d'être évident au sein des conservatoires. Pourquoi l'incompréhension persiste-t-elle entre les professeurs de Formation Musicale et d'instruments ? Quelles représentations les uns ont-ils du métier des autres ? Quels chemins sont à privilégier pour permettre une relation de confiance et d'estime qui donnera naissance à un enseignement transversal épanouissant pour les élèves ?

Commençons par un état des lieux concret avec pour illustration ces quelques invectives de professeurs d'instrument dont nous avons été témoins :

« Bon sang mais qu'est-ce qu'ils font en Formation Musicale ? J'ai un élève qui ne sait même pas faire noire-deux croches ! »

« Mes débutants ne connaissent toujours pas la clef de fa ! Mais je fais comment moi ? »

« Mon élève est arrivé, il ne savait pas faire croche pointée-double. Je lui ai dit de ranger son instrument et de ne pas revenir tant que ce ne serait pas fait en cours de Formation Musicale »

1 Extrait de l'introduction à *Étude de Formation Musicale*. Ministère de la Culture (1977).

2 Ibid.



Le transfert de connaissances

L'analyse de ces « commentaires fleuris » révèle deux points : le premier est qu'il s'agit toujours d'une critique à sens unique, celle du professeur d'instrument à l'encontre du professeur de Formation Musicale ; le second est que l'analyse des phrases ici exprimées révèle qu'elles contiennent en réalité à la fois le diagnostic et la solution.

Tout est dans le mot « faire », « faire à l'instrument ». L'erreur contenue dans ces commentaires critiques est d'omettre sur l'instant une notion pédagogique pourtant fondamentale : la « recontextualisation du savoir ».

Tout savoir acquis dans un domaine premier doit nécessairement être recontextualisé lorsqu'il se présente dans une situation nouvelle. Même si certains élèves le font naturellement, réaliser à l'instrument une notion apprise en Formation Musicale peut se révéler parfois fort compliqué. Philippe Meirieu³ décrit très bien la complexité de ce processus de « transfert de connaissances ». L'apprenant est face à un problème à résoudre, dans un contexte différent voire inhabituel et doit passer d'un déséquilibre cognitif (temporaire) à un équilibre cognitif. Il doit alors être capable de mobiliser son savoir, c'est-à-dire, de coordonner une série de ressources variées, traiter avec succès les différentes tâches que sollicite la situation puis vérifier la pertinence des résultats, ce qui, dans la plupart des cas, n'est pas aisé. Dans notre domaine, il s'agit pour l'apprenant d'un transfert d'un contexte simple (compréhension d'une notion musicale) à un contexte plus complexe (sa réalisation instrumentale). Un rythme *lambda* peut être parfaitement réalisé en classe de Formation Musicale et pourtant poser problème lors du cours d'instrument. La difficulté de sa réalisation instrumentale tient au fait qu'il faille aussi gérer la production sonore, réussir à intégrer le rythme dans une série de notes particulières, avec le doigté correspondant, la technique demandée, en respectant les articulations... Autant d'éléments auxquels s'ajoute éventuellement un accompagnement (qui, dans le cas d'un instrument polyphonique, doit être de surcroît, joué simultanément).

À cette complexité vient encore se greffer toute une série de données psychologiques et sociales, comme la confiance en soi, la persévérance, le discours de l'enseignant, le contexte familial... qui peuvent sérieusement impacter les compétences et les performances de l'élève.

Cette compréhension de la complexité du « transfert de connaissances » ne peut qu'amener les professeurs d'instrument à modérer leurs propos et à accepter leur responsabilité pédagogique quant à la réalisation instrumentale d'objets musicaux primaires.



Exemples de transversalité pédagogique

1. Avec support écrit :

— *De la Formation Musicale vers l'instrument*

Pour permettre la transversalité pédagogique, il faut nécessairement développer la communication entre les enseignants et installer une relation de confiance. Si le professeur d'instrument doit accepter d'être un professeur de musique au sens large, il est tout aussi indispensable que les professeurs de Formation Musicale favorisent cet échange en rencontrant chaque professeur d'instrument pour prendre connaissance des acquis musicaux de leurs élèves : les acquis « solfégiques » (lecture de notes et lecture rythmique) mais aussi les points de vigilance correspondant à la spécificité de chaque instrument.

Toutes ces informations glanées pourront donner naissance à un tableau récapitulatif⁴, qui constituera une source précieuse pour la conception des cours de Formation musicale ; dans le respect des apprentissages instrumentaux, en particulier pour les élèves débutants à l'instrument auxquels il faut porter une attention particulière. Pour les années suivantes, il est possible de suivre l'évolution des apprentissages instrumentaux de chaque élève en prenant connaissance des morceaux qu'ils étudient au fur et à mesure de l'année.

³ Chercheur, essayiste et homme politique français, spécialiste des Sciences de l'Éducation et de la Pédagogie, né en 1949.

⁴ Cf. Figure 1.

Figure 1 – Extrait d'un tableau récapitulatif des acquis instrumentaux des 2 premières années d'apprentissage


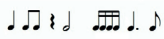
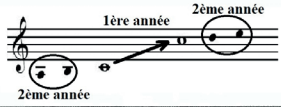




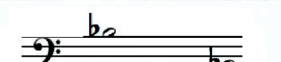
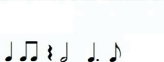


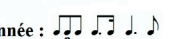

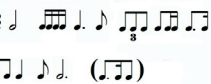


	NOTES	RYTHME	POINTS DE VIGILANCE
Contrebasse			Archet bien droit (En rapport avec la beauté du son)
Trompette		1ère année :  2ème année : 	Chanter avant de jouer. Ne pas lever les épaules ni gonfler les joues.
Cor			Se tenir bien droit. Bien respirer (cf technique vocale).
Trombone			Prévoir un assez grand espace. Bien respirer (cf technique du chant).
Tuba		1ère année :  2ème année : 	Posture : le tuba doit être posé sur la jambe gauche, les pieds doivent être bien à plat. Ne pas regarder les pistons, ne pas gonfler les joues.
Flûte			Les bras doivent former un losange. 1/3 de l'embouchure doit être couverte par la lèvre inférieure. Les mains doivent être bien droites, comme celles des pianistes. Attention à ne pas creuser le poignet droit.
Guitare			Avoir les jambes bien écartées, utiliser le repose-pieds.

Figure 2 – Arrangement d'un extrait de la *Symphonie n°16 en Do Majeur K128* de Mozart pour qu'il soit joué à l'instrument dans une classe de Formation Musicale (en vert, le temps d'apprentissage de l'instrument)

Arrangement NLZ

The musical score is arranged in a system with the following instruments and their respective learning times:

- Flûte**: 2 semaines
- Violon**: 2 ans
- Alto Sax**: 2 ans
- Percussion**: 2 ans
- Piano 1**: 3 ans
- Piano 2**: 3 ans
- Piano 3**: 3 ans
- Harpe**: 2 ans
- Violoncelle**: 2 ans

The score is written in 3/4 time and D major. It consists of 16 measures. The Flute part features a melodic line with grace notes. The Violin and Alto Sax parts play a rhythmic accompaniment. The Percussion part provides a steady beat. The Piano parts (1, 2, and 3) play a complex accompaniment. The Harp part plays a simple accompaniment. The Violoncelle part plays a rhythmic accompaniment.

Figure 2 (suite)

The musical score for 'Figure 2 (suite)' is arranged in a multi-staff format. The instruments and their parts are as follows:

- Fl. (Flute):** Single staff in treble clef, starting with a fermata on a dotted quarter note.
- Vln. (Violin):** Single staff in treble clef, playing a rhythmic eighth-note pattern.
- A. Sx. (Alto Saxophone):** Single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#), playing a rhythmic eighth-note pattern.
- Perc. (Percussion):** Single staff in a drum clef, playing a steady eighth-note pattern.
- Piano (P):** Two staves (treble and bass clefs) with a brace on the left, playing a complex rhythmic accompaniment.
- Hpe (Harp):** Two staves (treble and bass clefs) with a brace on the left, playing a rhythmic accompaniment.
- Vlc. (Violoncelle):** Single staff in bass clef, playing a rhythmic eighth-note pattern.

The score consists of four measures, with a fermata over the first measure of the Flute part. The music concludes with a double bar line at the end of the fourth measure.

Figure 3 – JANINA GARCIA, *Musical Pictures for the youngest (Obrazki Muzyczne dla najmłodszych)*.

The musical score is presented in four systems, each with a grand staff (treble and bass clefs).
 - System 1: Marked 'Lento' and 'p'. It features a melody in the right hand with triplets and slurs, and a bass line with chords. Measure numbers 4, 5, 6, and 7 are indicated.
 - System 2: Marked 'mf'. It continues the melody and bass line. Measure numbers 9, 10, 11, and 12 are indicated.
 - System 3: Marked 'p'. It continues the melody and bass line. Measure numbers 13, 14, 15, and 16 are indicated.
 - System 4: Marked 'rit.'. It concludes the piece with a final chord. Measure numbers 17, 18, 19, and 20 are indicated.

Ainsi averti, le professeur de Formation Musicale pourra alors ancrer les notions travaillées au sein de son cours en utilisant l'instrument, et ce, dès la première année d'apprentissage instrumental. Dès le premier cycle, il est possible d'arranger une œuvre du répertoire travaillée en cours de Formation Musicale afin qu'elle soit jouée par tous les élèves de la classe en adaptant chaque partie à leur avancée instrumentale. Par exemple, un débutant en flûte qui n'utilise que la tête de son instrument aura une partie⁵ ne contenant que des *la4* et des *mi5* et pourra intégrer les nouveaux rythmes appris en cours de Formation Musicale en n'exploitant que ces deux hauteurs.

En troisième cycle, la création pour son propre instrument peut être un vecteur intéressant de transversalité : par exemple, on peut demander à chaque élève d'écrire une courte pièce pour son instrument « dans le style de Messiaen », lui permettant ainsi l'appropriation de certains éléments constitutifs du langage du compositeur, comme les modes à transposition limitée ou les valeurs ajoutées.

— De l'instrument vers la Formation Musicale

La compréhension d'un texte musical, son interprétation en acte, nécessite de passer par une analyse détaillée de l'œuvre. C'est une composante du cours instrumental.

Prenons l'exemple d'un cours de piano. Dès la première année, l'apprenant peut découvrir l'organisation interne d'une pièce, sa construction, d'autant qu'elle est souvent assez simple (forme Strophique, Lied ou Rondo). Ainsi, dans la pièce de Janina Garcia, *St Florians-Tor*⁶, l'élève remarquera les carrures binaires et après une partie centrale différente où la mélodie passe à la main gauche, le retour du premier thème et la différence des accords à la toute fin. On lui indiquera qu'il s'agit de la forme *Lied* et ici plus précisément une forme ABA'. Dès la première année de piano, l'élève comprend que la Musique est organisée, construite. Il interprétera et mémorisera d'autant mieux ce qu'il doit jouer.

Au cours du 1^{er} cycle, on pourra aborder une forme plus complexe comme la « forme Sonate » à partir d'une Sonatine, qui contient tous les éléments formels du genre : les différents mouvements caractéristiques (vif, lent, vif) -

5 Cf. Figure 2.

6 Cf. Figure 3 : JANINA GARCIA, *Musical Pictures for the youngest (Obrazki Muzyczne dla najmłodszych)*.

le 1^{er} avec sa « forme Sonate », le second avec la forme *Lied* et le 3^e à la forme *Rondo* (refrain/couplet). À titre d'exemple, lors de l'analyse du 1^{er} mouvement de la *Sonatine en do majeur op.36 n°3* de Clementi, l'élève repérera avec son professeur les cadences parfaites, les différents paragraphes et découvrira la complexité de cette forme. Tout d'abord, une exposition qui présente un premier thème affirmatif à la tonique (en do majeur)⁷, de nuance *Forte*, et d'écriture verticale, dit « masculin », puis le second à la dominante (en sol majeur), indiqué *Dolce*, plus horizontal et mélodique, dit « féminin ». Vient ensuite ce que l'on nomme le développement (ici très court), où l'élève sera incité à rechercher les éléments exploités par le compositeur. Enfin, on lui fera observer que « le thème du début revient » et que le second thème est transposé à la tonique. On lui apprendra que cette dernière partie se nomme la réexposition. L'élève pourra alors assimiler que cette organisation du premier mouvement, cet ensemble de règles tonales, régit la forme sonate bi-thématique avec ses deux « personnages », masculin et féminin. L'œuvre sera d'autant mieux comprise et interprétée par le jeune élève qu'il en percevra sa composition.

On peut par la suite parcourir l'histoire du genre et de la forme Sonate tout au long des études instrumentales. En fin de second Cycle (vers la 7^{ème} année), la *Sonate en fa majeur Hob. XVI : 23* de Haydn peut être choisie pour une analyse approfondie.⁸ À partir de celle-ci, l'élève sera en mesure d'étudier la « déconstruction » progressive du genre et de la forme au cours des siècles. Dans le cycle supérieur (au-delà de la 10^{ème} année), l'élève pourra aborder en détail la *Sonate op. 111* de Beethoven (et ses deux mouvements antagonistes), puis celle de Liszt (en un seul mouvement), voire la *Sonate n°2* de Boulez (avec ses quatre mouvements et son sérialisme). Voici donc ici tracée une histoire de la sonate au fil des siècles, apprise et vécue lors des études pianistiques.

L'enseignant peut construire son cursus instrumental en intégrant ces dimensions pédagogiques multiples (technique, analytique et historique) par le biais du choix des œuvres travaillées.

2. Sans support écrit :

— *L'improvisation, un outil commun à la Formation Musicale et à la Formation instrumentale*

« [Improviser], c'est être complètement absorbé dans une activité. L'ego disparaît. Le temps semble suspendu. [...]. Tout votre être est engagé, et vous utilisez vos compétences au maximum » David Dolan⁹

Parce qu'elle permet à l'élève de s'approprier un langage en vivant une expérience musicale forte, à chaque fois inédite, et qui lui demande un investissement total, l'improvisation est pour nous un outil pédagogique privilégié.

— *L'improvisation à l'instrument en classe de Formation Musicale*

Il va de soi que l'on ne développe pas cette capacité du jour au lendemain et qu'il faut commencer simplement, par une pratique très libre dès le plus jeune âge – vocale puis instrumentale – qui intégrera progressivement des éléments de contrainte.

— *L'improvisation libre*

L'improvisation libre en relais permet d'amorcer cette pratique en douceur : il s'agit de faire se succéder différentes improvisations des élèves jusqu'à ce que chacun d'entre eux ait pu s'exprimer comme il le souhaite. La liberté inhérente à ce type d'improvisation sera contrainte au fur et à mesure de cette pratique par des « figures imposées » à insérer (une cellule rythmique ou un intervalle).

— *L'improvisation dans un système harmonique*

On pourra ensuite pratiquer l'improvisation sous forme de questions/réponses dans un système harmonique, développant ainsi la perception tonale ou modale, en jouant une mélodie suspensive à laquelle l'élève répondra par une mélodie conclusive. Si le jeu fonctionne bien, il pourra être réalisé uniquement entre les élèves. Nous pouvons également proposer l'improvisation sur un enchaînement harmonique obstiné : l'élève se familiarisera alors avec chacune des harmonies constituant cet enchaînement en jouant successivement la basse, les pentacordes, les accords de trois sons, la première tierce de chaque accord en montant puis en descendant etc., puis y puisera les notes qui lui permettront d'improviser ses propres mélodies. Évidemment, ce type d'exercice se complexifiera au fur et à mesure de l'apprentissage et l'élève pourra alors improviser

7 L'élève utilise en cours instrumental le nom des degrés et comprend pourquoi ils sont appris en Formation Musicale. Il pratique également les tonalités.

8 On fera remarquer à l'élève que cette forme Sonate tripartite n'est d'ailleurs pas sans rappeler son équivalent dans le théâtre classique (exposition de l'intrigue, nœud et résolution). Par correspondance, dans une « forme Sonate » l'intrigue serait donc résolue lorsque le féminin se met à l'unisson du masculin... Ne serait-ce pas une trace sociétale contenue dans la forme musicale, celle de la possible misogynie du XVIII^e siècle ?

9 Pianiste concertiste, chercheur et éducateur né en 1955.

sur une basse chiffrée, de plus en plus riche (allant par exemple des basses obstinées de *La Folia*, du *Canon* de Pachelbel ou encore de *La mort de Didon* de Purcell à n'importe quelle basse chiffrée du répertoire de musique ancienne ou du jazz).

— *L'improvisation dans les styles musicaux*

Enfin, les élèves les plus avancés pourront s'approprier les différents langages musicaux par l'improvisation dans des styles spécifiques comme dans le style baroque par la pratique des diminutions ou encore dans des systèmes développés par des compositeurs plus récents comme, entre autres, les modes à transposition limitée de Messiaen ou le système dodécaphonique.

L'improvisation instrumentale : un médium pour l'appropriation du savoir musical

— *L'improvisation harmonique*

Amener l'élève lors du cours instrumental à improviser des accords spécifiques¹⁰ (en les arpégeant par exemple) est une manière agréable et même ludique d'étudier l'harmonie. C'est une très bonne façon pour l'élève d'assimiler intellectuellement et physiquement ces accords, de se familiariser avec leur couleur. Lors d'un cours de piano, dès la 3^e année, on peut apprendre l'enchaînement d'une cadence parfaite (IV-V-I). Sur cette base, avec un principe d'improvisation/variation, on peut faire exécuter des arpèges, des basses d'Alberti, des rythmes binaires, ternaires ou asymétriques. Une fois familiarisé avec ce premier exercice, on peut demander à l'élève l'enchaînement de la tonalité relative, puis plus tard, de parcourir tous les tons voisins avec cette suite d'accords¹¹. Il voyage ainsi à travers les tonalités par le biais d'une simple cadence parfaite. L'élève pratique l'harmonie et développe son oreille et sa technique en jouant de son instrument. Voilà un bel exemple de transversalité.

— *L'improvisation dans les styles musicaux*

On peut également apprendre à l'élève les éléments constitutifs de l'écriture propre à un compositeur et s'amuser à improviser dans le « style de ». Par exemple, si on souhaite imiter la musique de Debussy, par le biais des couleurs, on peut lui faire enchaîner au piano des accords parfaits parallèles, insérer une ambivalence seconde majeure/seconde mineure, un arpège utilisant la gamme

par ton, un accord de 9^eme de dominante... Ce mode d'improvisation de type « savoir-faire », recherchant l'imitation, permet à l'élève de s'approprier un langage musical donné. Il donnera également à son interprétation, un naturel et une aisance stylistique.

Propositions pour une évolution du cursus des futurs enseignants

Parce qu'elle permet de créer du lien entre les différentes disciplines, la transversalité donne du sens à l'enseignement. Mais si de nombreux outils existent (nous en avons donné quelques exemples), ils ne profiteront réellement aux élèves que si une collaboration fructueuse a pu s'établir entre les enseignants. Comment leur insuffler le désir de travailler ensemble ? Comme nous avons pu l'observer, la réticence de nombreux professeurs à emprunter ce chemin vient la plupart du temps de la méconnaissance du travail de l'autre ainsi que de la sous-évaluation de leurs propres missions. L'enseignement supérieur pourrait largement agir sur ces représentations et contribuer à l'amélioration de cette situation en favorisant les liens entre les étudiants : en proposant un module pédagogique commun aux futurs professeurs de Formation Musicale et instrumentale, il leur permettrait d'accéder à la compréhension du monde de l'autre tout en en saisissant les intersections, ce qui donnerait lieu à la réalisation commune de projets pédagogiques et artistiques.

Ainsi formés à réfléchir et à agir ensemble, ils pourraient, devenus professeurs à leur tour, faire bénéficier les conservatoires ou académies de ce mode de fonctionnement en y installant la synergie nécessaire à un apprentissage porteur de sens et d'épanouissement.



Bibliographie

- Bardez, J.-M., et Despax, J.-P. (2015). *Formation Musicale - Formation du Musicien*. Éditions Delatour France.
- Biget, A. (2017). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Philharmonie de Paris Éditions.
- Meirieu, P. (2017). *Apprendre...oui, mais comment*. ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : Tome 1. Apprendre en groupe*. Chronique sociale Éditions.
- Ministère de la Culture. (1977). *Étude de Formation Musicale*. http://capadoce.ext.culture.fr/capadoci/jsp/view_direct.jsp?record=UNIMARC_98991

¹⁰ Accords parfaits, accords de septième diminuée, de septième de dominante, etc.

¹¹ Il comprend alors pourquoi on lui fait apprendre les tons voisins en Formation Musicale.

La métaphore dans la transmission de la musique – entre connaissances sensorielles et langage

Kathleen Coessens

Directrice du domaine musique du Conservatoire royal de Liège



Introduction

« *There lies, in our most basic apprehension of music, a complex system of metaphor, which is the true description of no material fact, not even a fact about sounds, judged as secondary objects. The metaphor cannot be eliminated from the description of music, because it defines the intentional object of the musical experience. Take the metaphor away, and you cease to describe the experience of music* » (Scruton, 1999, p. 92).¹

Tout domaine de connaissance, de savoir et de savoir-faire est exposé, défini et décrit par le biais d'une communication – verbale et écrite – la plus claire possible : théorie, explication scientifique et objective, démonstration. Cela fait partie de la transmission des savoirs et de l'avancement des connaissances humaines et a pris un envol exponentiel depuis la révolution scientifique. Malgré ce désir d'un savoir transparent, généralisable, objectif, applicable et explicable dans toute situation, il reste toujours une part implicite ou 'tacite', difficile à définir et à expliquer, car elle est intégrée de façon corporelle et sensorielle, par imitation, par expérimentation, par expérience, par analogie avec d'autres domaines. Ce savoir implicite se cache souvent derrière ces connaissances intellectuelles et verbales que l'on appelle donc, en contraste, des savoirs explicites.

Certains domaines de connaissance et de savoir ont beaucoup de composantes 'implicites', principalement quand il s'agit de savoirs et savoir-faire complexes comme dans l'art, dans l'artisanat, dans des disciplines engageant autant le corps et le sensoriel que l'intellectuel.

Ainsi la musique est un domaine complexe d'expériences, de connaissances et d'actions difficile à cerner et comportant une grande part d'implicite. Une expérience musicale est à mille lieux d'un discours ou d'une explication verbale. Malgré ses possibilités d'être analysée ou de participer à des structures et des schémas théoriques, elle est vécue de façon sensorielle, expérientielle, corporelle. La musique est un langage en soi, un langage artistique. Une expérience musicale, comme d'autres expériences artistiques, peut se passer d'une définition précise au moyen de mots, d'une traduction, d'une conceptualisation, mais elle est également souvent difficilement explicable ou verbalisable. C'est ce qui fait sa force et son attraction.

L'éducation et la transmission de la culture humaine se font toujours – au moins en partie – avec l'aide du discours verbal ou écrit. La musique, se dégageant depuis de longues générations comme un savoir à transmettre, à apprendre, à comprendre, n'échappe pas à cela. Sinon, comment être sûr de 'parler de la même chose'? Comment évoquer 'l'expression' d'une œuvre musicale? Faisant partie du corpus d'enseignement des sept 'Artes'² dans les universités depuis plus de 500 ans, des approches les plus objectives et analytiques possibles ont toujours été réalisées pour rendre la musique compréhensible à travers le langage, parfois grâce à une approche mathématique.

La compréhension d'apprentissages et de savoirs qui dépassent la transmission intellectuelle et verbale est d'actualité en psychologie, en pédagogie, en philosophie ou encore en neurologie. Une approche par la recherche artistique et artistique-didactique peut offrir différentes réponses spécifiques et innovantes.

C'est là qu'intervient la métaphore comme outil de traduction, comme vecteur de connotations partagées, aussi bien d'émotions que d'analyse, comme désir de communication de ce qu'est la musique.

Les approches métaphoriques en musique sont diverses. Elles vont d'un partage d'une écoute de concert, à la transmission d'une ligne mélodique en interprétation, à l'échange intellectuel de schémas théoriques issus de l'analyse de la musique, jusqu'à la compréhension conceptuelle de compositions. Elles amènent les jeunes enfants à une

1 « Il existe, dans notre appréhension la plus élémentaire de la musique, un système complexe de métaphore, qui n'est la véritable description d'aucun fait matériel, pas même d'un fait concernant les sons, jugés comme objets secondaires. La métaphore ne peut être éliminée de la description de la musique, car elle définit l'objet intentionnel de l'expérience musicale. Otez la métaphore et vous cesserez de décrire l'expérience musicale. »

2 Dans l'Antiquité, puis en Europe occidentale médiévale, sept arts (latin, *artes*) libéraux constituaient une grande part de la matière enseignée : la grammaire, la rhétorique, la dialectique, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la musique.

écoute plus consciente; elles se multiplient dans la transmission pédagogique à tous niveaux. Elles se partagent sur les médias dans tout dialogue sur l'art et font souvent le pont entre praticiens et théoriciens de la musique (critiques, musicologues,...). Ainsi la métaphore peut, de façon souvent inconsciente, aider et sculpter la façon dont chacun comprend, crée, joue et pense la musique.

Le texte suivant vise à développer ces éléments. La première partie, *Connaissances et expériences*, part des différentes dimensions des savoirs artistiques et dévoile le langage et la compréhension complexe propre à l'expérience de toute pratique musicale.

En deuxième partie, *De la métaphore dans la compréhension*, une mise en perspective sera faite des possibilités de la métaphore dans une approche d'apprentissage complexe de la musique.

Divers exemples peuvent démontrer la force de la métaphore liée aux dimensions corporelles et perceptuelles dans la transmission de la musique comme savoir et savoir-faire multiple à travers l'histoire, en psychologie et en physiologie humaine, dans la pratique et l'interprétation, dans l'expression de l'analyse et de la compréhension du langage musical.

Il est impossible dans le cadre du présent texte de proposer plus qu'une esquisse. Il s'agira de montrer l'intérêt de préparer des recherches plus profondes concernant le champ épistémologique des aspects tacites et expérimentiels – corporels et sensoriels – des savoirs artistiques et des échanges sur la pratique musicale.



Connaissances et expériences

1. Des dimensions explicites et implicites

Connaissance et expérience vont de pair. Sous la dénomination de 'connaissance', de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, se cache un domaine complexe d'expérience, de données et d'actions, difficile à cerner. Ce domaine comprend différentes dimensions tacites qui sont tissées comme une toile au cours des expériences et de la vie. Ces dimensions sont dénommées tacites ou implicites, car elles sont difficilement définissables et se cachent derrière des connaissances intellectuelles et verbales – appelées explicites.

C'est Michael Polanyi (1958, 1969) qui, après d'autres approches telles que celles du philosophe Maurice Merleau-Ponty (1945) sur les savoirs synesthésiques, du sociologue

Marcel Mauss (1966) sur les connaissances corporelles, ou encore du philosophe John Dewey (1934) sur les savoirs expérimentiels, définit clairement la distinction entre connaissances explicites et connaissances implicites présentes dans tout processus de connaissance.

Dans l'acte de connaissance, nous sommes face à un énoncé articulé de connaissances explicites à partir d'une conscience focale et d'une position critique. Mais sous la surface du discours se cache toujours une masse de connaissances tacites qui restent non articulées et non critiques, dont le "connaisseur" n'a qu'une conscience subsidiaire. Ces aspects tacites de la connaissance sont les éléments de fond que nous ne remettons pas en question, mais que nous tenons pour acquis et que nous utilisons comme s'il s'agissait d'une partie naturelle de nos connaissances, de notre être biologique et psychologique dans un environnement.

Le monde ne se présente pas à nous sous forme d'explications et de descriptions, mais plutôt via l'expérience, au travers d'un ancrage dans le monde qui est multiple : corporel, sensoriel et synesthésique, émotionnel... L'expérience qui au départ est très indistincte nous force à des apprentissages, des transformations et des interprétations qui ne sont pas immédiatement ou seulement de l'ordre de la cognition intellectuelle. L'expérience est fondée sur les connaissances tacites ou implicites enracinées tant dans le biologique et le psychologique que dans une approche corporelle et sensorielle de son environnement – aussi bien naturel que culturel.

L'apprentissage de ces connaissances peut être d'abord très visible et présent, puis disparaître à l'arrière-plan. Prenons l'exemple de l'apprentissage du vélo ou du ski. Comment expliquer cela à quelqu'un qui ne connaît pas encore ces pratiques? Comment l'enfant, pour la première fois sur un vélo, peut-il comprendre des indications comme 'garde ton équilibre'? Toute son attention, physique et mentale, est requise; un effort incroyable est nécessaire pour ces premiers essais, souvent infructueux. Ce n'est que par sa propre expérience, son expérimentation et sa persévérance dans cette situation que l'enfant pourra aboutir à ce savoir-faire. Il apprendra avec et par son corps. Et puis, des années plus tard, voilà l'adolescent roulant à vélo en sifflant, tout en réfléchissant à son avenir, la pratique du vélo étant devenue une chose acquise corporellement, la conscience du geste passant à l'arrière-plan.

Imaginons que vous souhaitez apprendre la flûte traversière. Que feriez-vous de cinq manuels écrits dédiés à l'apprentissage de l'instrument? Les lire, les étudier, et après deux mois, prendre la flûte et pouvoir en jouer? Un savoir purement intellectuel et théorique ne formera aucun musi-

cien. À nouveau, une expérience répétée et assidue, un travail d'intégration sensorielle et corporelle, d'imitation, d'expérimentation est nécessaire.

Cette compréhension corporelle que l'on ne peut rendre explicite, se fait par un ajustement, une exploration créative du corps en mouvement. Le mouvement devient savoir corporel, d'abord en plein focus, à l'avant-plan, pour ensuite disparaître en arrière-plan de la conscience. L'enfant peut chanter et penser à autre chose pendant qu'il roule à vélo. La flûtiste peut se concentrer sur une interprétation et une sonorité. Le savoir-faire est acquis. Un mouvement d'attention s'est opéré d'une attention explicite à une attention implicite de la pratique. Comme le dit Polanyi :

«*I can say that I know how to ride a bicycle or how to swim, but this does not mean that I can tell how I manage to keep my balance on a bicycle or keep afloat when swimming (...) It follows that I know how to carry out these performances as a whole and that I also know how to carry out the elementary acts which constitute them, but that, though I know these acts, I cannot tell what they are*» (Polanyi, 1962, p. 601)³.

2. De la (non)-particularité des apprentissages artistiques

Tournons-nous vers l'apprentissage et le développement des différentes dimensions de savoir et savoir-faire qui mènent à une pratique et une identité professionnelle d'artiste et de musicien. Nous allons nous concentrer ici sur l'expérience artistique par rapport à la relation corporelle et sensorielle « primaire » au monde naturel et culturel.

Chaque être humain a une relation corporelle « primaire » avec le monde, interagissant réciproquement avec l'environnement et le modifiant (Crowther, 1993). Cependant, dans l'action de l'artiste, cette faculté est développée jusqu'à un très haut niveau d'échanges physiques et perceptifs avec le monde – que ce soit sous forme de matériaux, d'outils, d'instruments – résultant en une sorte d'activité unifiée où les qualités et les sensations entre humain et monde se rejoignent. Chaque processus de création contient des instances de performance corporelle et sensorielle combinant différentes compétences, capacités perceptives et actes de coordination sensorimotrice. Le corps de l'artiste est son premier moyen d'expression et aussi de

réception. En acquérant de l'expertise, un langage artistique du corps sensoriel et étendu se développe.

Un premier aspect important de cette dimension corporelle et sensorielle est sa nature synesthésique et multimodale. L'étymologie du mot synesthésie (syn. : ensemble; aesthesia: sens) implique un échange continu, ou même une union, entre les différents sens. La synesthésie signifie la présence simultanée de différentes sensations perceptives, l'échange et/ou la traduction immédiate entre celles-ci. Ainsi, les musiciens ressentent physiquement leur musique, les compositeurs entendent ce qu'ils écrivent : différentes capacités sensorielles interagissent et se combinent dans le but de saisir totalement ce qui est – ou devrait être. Pour un musicien, seulement lire une partition fait déjà résonner la mélodie dans sa tête, comme s'il ou elle pouvait l'entendre. La multimodalité signifie quant à elle l'interaction multisensorielle de différentes modalités perceptives. L'artiste se déplace de manière fluide entre différents modes d'interaction : du visuel au toucher, du mouvement à l'idée, du corps à la sensation, à l'intellect et vice versa. Cette excitation synesthésique et multimodale de l'artiste dans le processus de création ou d'interprétation est une expérience "totale", holistique : une expérience dans laquelle l'ensemble du corps et de l'esprit, du monde intérieur et extérieur, sont mus comme un tout, comme un effort unifié vers une finalité créative.

Cette finalité émerge d'un processus qui vise et s'efforce d'atteindre un objectif encore non exprimé. Le point final sera une œuvre d'art ou une performance, mais la trajectoire elle-même est, en partie, ineffable, dirigée et créée par des interactions entre des motifs conscients et inconscients, incarnés et cognitifs, perceptuels et kinesthésiques, intérieurs et extérieurs.

Un deuxième aspect de la dimension corporelle est le savoir-faire. Les artistes acquièrent des compétences par mimétisme, instruction, formation et expérience personnelle. La société s'imprime sur l'individu, souvent de manière imperceptible, en répétant les pratiques sociales, les réponses et les expériences, les modèles de conduite et de mode de vie. Pensons au langage, à la façon dont nous mangeons, parlons, marchons, nous comportons, à notre vision du monde, à ce que nous aimons... (Bourdieu, 1980). La société artistique et la culture esthétique dominante ont un impact important sur les jeunes artistes, sur la façon de créer et d'interpréter.

Comment manier un instrument, comment tenir un crayon, comment fusionner les couleurs, et comment faire face à l'espace, au son ou à la lumière ? Des manières de faire sont imposées de manière imperceptible par de multiples répétitions, par l'enseignement d'un maître, et sont

³ « Je peux dire que je sais faire du vélo ou nager, mais cela ne veut pas dire que je peux dire comment je parviens à garder mon équilibre sur un vélo ou à flotter en nageant (...) Il s'ensuit que je sais comment réaliser ces performances dans leur ensemble et que je sais aussi réaliser les actes élémentaires qui les constituent, mais que, bien que je connaisse ces actes, je ne peux pas dire ce qu'ils sont. »

intégrées par l'élève par admiration, par imitation, par assiduité.

Les artistes finiront par avoir un habitus artistique, ayant incorporé des attitudes traditionnelles et culturelles de "comment être un artiste" (Coessens, 2011).

De plus, comme ce qui est proposé aux artistes – les compétences artistiques – correspond à leur manière d'être et à leurs intérêts, les jeunes artistes vont incarner ces compétences et savoir-faire jusqu'à un point d'expertise beaucoup plus profond et durable que des pratiques plus généralement imposées par la société.

L'enseignement musical sera soutenu par un entraînement sévère imposé au corps, l'obligeant à agir de certaines façons, en fonction du temps, de l'espace, des matériaux et des circonstances. Des pratiques artistiques émergent – des schémas incarnés qui structurent la perception, la pensée, l'action et la communication dans le processus de création artistique. Les jeunes artistes musiciens acquièrent une logique artistique incorporée, un habitus d'expert, une praxis apparemment naturelle et spontanée mais en fait très élaborée et sophistiquée sur la manière de se comporter, de faire face et de penser artistiquement, et donc de s'engager dans un processus de création ou d'interprétation. Cet aspect de la dimension corporelle est lié à la dimension de la connaissance personnelle, à laquelle elle se superpose quelque peu.

Le troisième aspect de la dimension corporelle et sensorielle est l'interaction de l'artiste avec l'outil, le matériel et l'instrument. Au cours de l'acquisition de l'expertise, un type particulier de relation se développe : l'outil, l'instrument ou le matériau, initialement abordé comme quelque chose d'étranger, d'« autre » au novice, divulgue progressivement ses secrets et devient familier au corps. Finalement, l'outil est totalement intégré dans l'acte, faisant partie de l'expérience totale de l'artiste. On parle alors d'une extension corporelle : le corps s'étend et inclut l'instrument externe dans ses observations, ses actions et ses expressions. Karl Popper (1972, p. 238-239) mentionne l'expression "développement exosomatique", pour désigner un développement totalement intégré mais hors du corps.

De très nombreux exemples de la vie quotidienne illustrent ce concept : si vous ne pouvez pas voir, vous portez des lunettes ; si vous ne pouvez pas vous déplacer assez rapidement, vous utilisez une voiture ; si votre mémoire est limitée, votre ordinateur se souviendra pour vous (Clark, 1997, p. 179).

Chez l'artiste, ce corps étendu parvient à obtenir une nouvelle profondeur et une finesse incroyable ; le sculpteur sent dans ses mains déjà la possible forme que peut devenir le bloc de bois qu'il tâtonne ; le guitariste sent ses doigts

prendre des positions qui créent une mélodie, même sans guitare sous la main. Une incorporation soutenue, une incarnation de l'instrument autrefois externe, conduit à une intégration sans faille. Ainsi les musiciens, dans un sens très concret, se connectent physiquement à leur instrument qui, bien qu'étant une extension du corps, est vécu comme une partie intégrante et dont le son ainsi produit s'entend comme la propre voix du musicien. Un violoniste expert et son violon fusionnent au moment de la performance artistique. À la dualité de l'être humain et de l'instrument se substitue l'expérience unique d'un être étendu. La concentration intense sur le résultat esthétique – la musique – fait que toute conscience explicite de ce rapport passe au second plan.

3. De la capacité de la transformation et de l'interprétation

«*Even the simplest act of perception invokes judgment and interpretation. Perception is an actively formed opinion of the world rather than a passive reaction to the sensory input from it.*»⁴ (Ramachandran, 2011, p. 49)

La transformation comme outil de l'interprétation est une capacité humaine fondamentale. L'être humain qui est confronté à de nouvelles situations doit filtrer, sélectionner, interpréter et traiter ces données dans le cadre de ses compétences et connaissances existantes, de sa constitution biologique et psychologique, de son vécu et de sa capacité d'imagination ; il doit donner un sens à l'expérience pour pouvoir répondre, agir.

Deux psychologues du XX^e siècle ont placé cette transformation, sous deux facettes différentes, au centre de leur champ théorique : Jean Piaget et Joy Paul Guilford. Évoquons ci-dessous leurs apports en ce domaine.

Souvent, on doit improviser, expérimenter et puiser dans des connaissances antérieures pour trouver des solutions dans des situations inattendues : «*Savoir, c'est reconstruire. Comprendre, c'est inventer*» (Piaget, 1996).

Piaget a souligné que l'on peut traiter les nouvelles informations de deux manières : par assimilation ou par accommodation. Nous pouvons en effet intégrer de nouvelles expériences dans des schémas conceptuels déjà développés et ainsi les assimiler ; il s'agit alors d'une forme de subsomption de nouveaux faits dans notre grille de compréhension existante : le monde s'adapte à notre pensée. Beaucoup plus heuristique est l'absorption des connais-

⁴ «Même l'acte de perception le plus simple appelle jugement et interprétation. La perception est une opinion activement formée du monde plutôt qu'une réaction passive aux apports sensoriels qui en émanent.»

sances que Piaget appelle l'accommodation, processus par lequel les schémas de pensée existants sont modifiés pour accueillir de nouvelles informations : notre pensée s'adapte au monde.

Dans les deux cas, il y a une transformation et une interprétation. D'une part, vous adaptez le monde à votre façon de penser en vous en tenant à vos propres schémas de pensée. D'autre part, vous adaptez vos structures cognitives afin d'y intégrer de nouvelles données.

Une autre distinction de fonctionnement utile ici est celle due à J.P. Guilford qui différencie "pensée convergente" et "pensée divergente".

Dans le cas de la pensée convergente, les stratégies de solution utilisées sont fixes et similaires : un même modèle qui est le plus adapté pour aller d'a à b. Dans le cas de la pensée divergente, il s'agit de faire appel à toutes sortes de modes de pensée, d'associations, d'intuitions qui, à première vue, ne fourniraient pas nécessairement une solution. La capacité de solution ne sera pas la plus rapide et comportera de nombreux détours mais elle sera plus inventive et créative.

Ces différentes modalités d'appréhension précédemment décrites, font partie de la capacité humaine universelle d'interprétation. Le jeu des enfants en est la préparation fondamentale. Les enfants transforment et interprètent le monde, et ainsi construisent leur propre schéma du monde, pour s'emparer de leur environnement de manière imaginaire, avec des jeux "de simulation", des histoires fantastiques, des actes de transformation et acquièrent ainsi des connaissances, des compétences et des informations.

Mais la capacité de transformation ne suffit pas pour agir et persévérer de manière réellement créative. Un deuxième aspect important des efforts créatifs est l'intérêt et la motivation : pour comprendre le monde, il faut vouloir découvrir, réfléchir à nouveau, reporter les décisions jusqu'à ce que l'on dispose de plus d'informations et persévérer. La personne créative a besoin de persévérance pour pouvoir faire face aux critiques et aux rejets et oser exprimer son originalité.

En outre, un certain niveau d'expertise dans un domaine spécifique est souhaité ou même exigé au sein des sociétés hautement spécialisées, tant dans les sciences que dans les arts.

Les spécificités de l'apprentissage artistique demandent énormément d'interprétation et de transformation, puisqu'elles nécessitent non seulement des capacités cognitives mais aussi un ancrage de ces capacités dans la corporeité et la sensorialité de l'être humain.

Sans que nous nous en rendions compte, par transformation d'un domaine à l'autre, d'une pratique à l'autre,

d'un mot à l'autre, nous jetons des ponts, des liens entre différentes pratiques, entre différents langages à travers différentes sortes d'expériences.

C'est ainsi que nous arrivons à l'utilisation d'un outil incroyablement présent dans notre compréhension du monde. Un outil qui transforme, traduit et interprète d'une forme d'expression à une autre, d'un domaine à l'autre.

Le développement qui précède précise-t-il explicitement quel est cet outil qui peut stimuler les transformations? De manière indirecte, "métaphorique" sans doute!

Imaginez-vous que je vous pose la question « Vous me suivez? » en pleine conférence. Vous allez probablement acquiescer.

Mais non, vous ne me suivez pas. Vous ne venez pas de marcher derrière moi. Vous me suivez dans un sens métaphorique. Nous perdons de vue dans la plupart de nos paroles qu'il y a de l'analogie et de la métaphore entre action et pensée, entre vécu et compréhension, et qu'elles sont liées à nos connaissances implicites, corporelles et sensorielles, et plus largement à notre expérience. (Johnson & Lakoff, 1980, 1999).



De la métaphore dans la musique et dans sa compréhension

La force de la métaphore dans la transmission de la musique comme savoir et savoir-faire est multiple et se dévoile à travers l'histoire de l'art, à travers des études en psychologie, en pédagogie et en physiologie humaine, mais aussi dans l'exercice de la pratique, de l'analyse et de la compréhension du langage musical.

1. La musique expliquée en métaphore

Quel est le sens, la signification de la musique? Est-elle dans la musique même, est-elle en dehors de la musique? La musique est-elle pur son? La musique est-elle un langage? Peut-on traduire la musique dans un autre langage? Et vice versa? Ou bien la musique est-elle une chose abstraite, irréductible, non transformable, non explicable?

Comment en parler, comment l'expliquer dans ce langage verbal qui est notre lingua franca ou même dans un autre langage corporel, sensoriel, artistique? Imaginons que nos jeunes enfants ne soient pas éduqués pendant 15 ans à s'exprimer en langage verbal mais à s'exprimer en langage musical? Le monde, son vécu et son interprétation seraient très différents, très difficilement imaginables. Mais nous avons ce magnifique langage verbal, le mieux

partagé et développé, comme outil qui permet de s'exprimer à un niveau méta sur ce qu'il peut énoncer au premier degré.

C'est un langage puissant car il nous permet en même temps de faire une description empirique et de constater que cette description est correcte ou non d'un point de vue grammatical, scientifique, réflexif, interprétatif, existentiel. Le langage verbal se prête à expliquer différents niveaux de compréhension d'une façon explicite.

Alors que les langages artistiques expriment beaucoup mais n'expliquent pas (ou peu), le langage verbal permet d'expliquer, d'enseigner, de partager la musique, grâce à ses différentes capacités : expression objective et analytique, expression poétique et sonore, langage qui exprime spatialité et temporalité, langage psychologique. Le langage se décline, se plie, se transforme alors de façon métaphorique pour rendre la complexité de l'expérience musicale.

La métaphore comme transformation d'un domaine à l'autre dans l'explicitation de la musique puise donc dans cette énorme complexité de l'expérience humaine et musicale. Ainsi différents transferts se réalisent dans une explication – ou une traduction – métaphorique de la musique, utilisant des expériences synesthésiques qui combinent différents savoirs corporels, sensoriels, intellectuels, émotionnels, ... Nous y retrouvons souvent une certaine complicité avec notre expérience corporelle et sensorielle. Comme le dit Clifton :

« *The most central and universal characteristics of music (patterns of tension and release, the gestural, the sensuous) are meaningful only because they are known by the body. Music does not arise from an objective examination of syntactical or formal functions, but from bodily complicity with sounds.* »⁵ (Clifton, 1983, p. 279).

C'est ainsi que les dernières décennies, beaucoup de recherches ont été menées autour du triangle « musique – corps – métaphore ».

Quelques exemples de catégories de transfert entre différents domaines peuvent illustrer ce réservoir métaphorique faisant référence à des expériences sensorielles et corporelles opérant dans l'explicitation verbale de la musique.

L'une de ces catégories de transfert est la musique vécue et expliquée comme mouvement et expérience dans un espace.

Cela peut être assimilé à l'expérience d'un voyage ou d'une trajectoire (Johnson, 2012). Le voyage musical est quelque chose que l'on vit, comme observateur ou dans lequel on entre comme acteur. On peut 'subir' cette musique, elle peut sembler être une force. Différents acteurs (les violoncelles, le hautbois) 'entrent' à certains points, ajoutent une autre 'dimension' au voyage. Dans ce voyage, on perçoit des ponts, des pauses, des montées, des forces. On y trouve des lignes de a à b et puis de b à c, qui peuvent se répéter. Parfois le voyage ressemble à une quête. Dans cette approche de vécu dans l'espace, on se positionne en percevant tantôt la musique comme centre tantôt comme vue de la périphérie à partir d'un point fixe dans l'espace; ce point de vue pouvant être neutre.

Il en suit une observation objective, mais fondamentalement métaphorique de formes, de concepts et de structures qui viennent d'autres domaines, souvent visuels ou mathématiques. Les métaphores utilisées sont par exemple celle de la courbe, du contour, de la hauteur, du miroir, de la ligne, de la force d'attraction. Il peut être question d'une musique "carrée", d'un son "rond", d'une ligne "droite", de musique ou de son "distant".

En approfondissant cette approche distante à partir d'un point de vue fixe, on trouve les transferts du son au nombre : le son comme expression matérielle, sensible de sa propre structure mathématique immatérielle, et à partir de là du sensible à l'intelligible. Ce dernier transfert a été important dans l'antiquité avec les théories de Pythagore ainsi qu'au Moyen Âge où la Musique accède au rang de science en tant que "theoria", liant l'homme, la musique et le cosmos.

Mais on peut bouger dans la musique, comme on bouge dans la vie et dans le monde. La musique monte et descend; et nous écrivons la notation ainsi vers le haut et vers le bas; et nous parlons de chanter plus haut et chanter plus bas, ... ou de monter dans la gamme. Ainsi la gamme se transforme en escalier avec des marches. La musique contient des intervalles – qui de plus peuvent sonner juste ou faux; il y a des retenues, des ralentis, mais aussi des indications de tempo comme andante ou lento, faisant le transfert entre musique et mouvement corporel.

Quand le rythme s'y mêle, d'autres transferts métaphoriques apparaissent. On fait référence aux danses (la valse...), mais aussi aux mouvements comme bercer (la berceuse), marcher ou courir. On décrit le tempo avec des notions de mouvements de corps comme andante, allegro, lento. Et parfois la musique nous prend aux fondements de la vie et est décrite avec des notions de respiration, d'effort, d'intensité. On évoque ici à une musique haletante, agitato...

5 « Les caractéristiques les plus centrales et universelles de la musique (les modèles de tension et de relâchement, la gestuelle, le sensuel) n'ont de sens que parce qu'elles sont connues du corps. La musique ne naît pas d'un examen objectif de fonctions syntaxiques ou formelles, mais d'une complicité corporelle avec les sons. »

Une autre perception de transfert métaphorique figure la musique comme échange synesthétique (Shen et Tseng, 2020). Certaines métaphores utilisent d'autres domaines perceptuels pour décrire la musique : la vision, la sensation tactile, l'odeur, le goût. Les exemples comme 'un timbre brillant', 'une sonorité colorée' mêlent audition et vision, les domaines perceptuels les plus utilisés. Tandis qu'une 'force claire', 'un son doux', 'un son percutant', 'un passage vibrant', 'un pot-pourri d'harmonie', mettent l'accent sur d'autres domaines perceptuels.

Ces métaphores-là induisent facilement celles qui impliquent les transferts entre les arts (Zbikowski, 2009).

Ainsi, des descriptions et métaphores s'échangent entre peinture et musique. On parle de 'composition de couleurs de sons' en musique, de 'contrepoint' en arts visuels, ou de 'peinture musicale'.

Plus larges et plus directes, certaines métaphores lient différents espaces d'expériences et réalisent un transfert du son à l'image. Dans ce cas la musique devient imitative de quelque chose d'autre, d'un projet programmatique : un mouvement visuel, une peinture, un texte extrasonore (comme dans le madrigal ou l'opéra).

La musique peut également faire référence au vécu : le professeur de piano, qui essaie de faire apprendre à l'enfant comment jouer doux, lui demande de jouer comme si sa petite sœur dormait tout près et ne pouvait être réveillée.

Ce genre de transfert, toujours lié au potentiel synesthétique, peut aussi se faire de façon beaucoup plus directe et dans le même domaine perceptuel. Ainsi, on rencontre énormément d'exemples entre sons de différentes catégories : de sons dits 'naturels' à des sons 'musicaux'. La musique peut imiter la parole, le galop de cheval, les cloches de l'église, la colère, les bruits d'usine, ou de l'eau...

Les métaphores de transfert de domaines de sons en musique rencontrent un autre domaine beaucoup plus spécifique et compliqué : celui du discours. Le discours est en même temps parole et construction, pratique et théorie. On parle de rhétorique, d'imitation du discours, de réponse, de dialogue, de question. En période baroque, la représentation des émotions était une théorie rationnelle, liée à l'idée et la construction d'une rhétorique musicale qui proposait une série de codes métaphoriques pour le musicien et l'auditeur. Selon ces codes, la ligne musicale et la ligne de texte chanté étaient développées en figures spécifiques, basées sur l'intervalle, la répétition, le canon, des dissonances et du contrepoint (Fournier, 2021).

Puisque la musique véhicule ou provoque des émotions, son langage métaphorique est énorme. C'est un domaine de recherche à part entière. Les métaphores partent de propositions très simples liées au vécu comme une musique triste

ou joyeuse, pour aller vers des constructions plus complexes. Ces constructions peuvent interférer avec les différences de ressenti entre les modes majeurs et mineurs, ou englober certaines théories comme les éléments dionysiens et apolliniens dans la musique – éléments qui renvoyaient déjà à la métaphore du temps des Grecs.

Parler de la musique en métaphores comble donc l'impossibilité de décrire littéralement des expériences souvent implicites, dans le but de clarifier, de partager, de communiquer ou d'enseigner la musique. Ainsi le monde culturel et éducatif utilise la métaphore dans différents domaines de savoirs : la conception de la musique (la composition), la compréhension technique de la musique que ce soit du point de vue de la structure (l'analyse et la théorie musicale), ou du point de vue de la technique liée à un instrument (l'enseignement instrumental); elle est aussi présente dans la perception sonore de la musique (échange entre mélomanes, critiques, musiciens).

2. La métaphore dans le temps

La musique évolue, change et les interprétations du langage, du corps et des modes perceptuels sont aussi enfants de leur temps. Il existe une historicité qui décide de la perspicacité des métaphores : elles sont enracinées dans la culture, autant que dans l'expérience humaine.

Ainsi, du temps de Rousseau, la mélodie était 'déclamation', une métaphore qui s'est perdue. Un autre exemple est la signification du mot 'altération' au 15^e siècle, qui était associée à l'agitation, à la dégradation et avait donc une connotation négative.

Depuis le 20^e siècle, les métaphores se succèdent en lien avec les grands changements géopolitiques, économiques et d'innovation technologique. Autour de la deuxième guerre mondiale certains théoriciens de la musique faisaient le procès de la métaphore et réfutaient les différents types d'associations (métonymiques, métaphoriques, indexicales, symboliques). Puis la métaphore est revenue avec des concepts parfois plus architecturaux, liés aux nouvelles sonorités et possibilités acoustiques, telles celles liées aux hauteurs, aux espaces, aux textures. Ainsi, forme ou structure ne sont plus applicables à maintes compositions contemporaines.

Les métaphores changent, se suivent, s'adaptent, même si les grands mouvements de transfert se maintiennent.

3. La musique comme métaphore

Les langages métaphoriques en musique sont reliés aux connaissances expérientielles au sens large. Mais cela ne semble pas seulement opérer dans le sens de l'explicitation verbale de la musique. Souvent la musique même devient

métaphore dans d'autres expressions humaines et artistiques. L'existence, l'art, le vécu est alors exprimé par un transfert, une référence à la musique. En considérant la métaphore comme le transfert d'une idée, d'un concept, d'une image ou expérience d'un domaine à un autre, des éléments musicaux peuvent se prêter à ce jeu.

Quelques exemples de métaphores musicales dans d'autres domaines artistiques attestent de cette faculté.

Ainsi Paul Klee sollicite continuellement le vocabulaire musical, parlant de rythme, d'harmonie, de sonorités, d'intensité, de variations, de contrepoint, de fugue ou de syncope pour décrire les processus et les pratiques en art visuel. On pourrait dire que Paul Klee peint 'musicalement'. Dans sa propre peinture, il fait allusion à des notions musicales comme la polyphonie, le jazz, le contrepoint pour décrire non seulement les pratiques, mais aussi ses œuvres.

On retrouve des transferts métaphoriques similaires dans l'écriture, dans la poésie et les romans. Le plus explicite en ce domaine est le roman *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust. L'auteur place la musique au-dessus de tous les arts, au-dessus même de la littérature. Dans *La Prisonnière* il écrit :

« Je me demandais si la Musique n'était pas l'exemple unique de ce qu'aurait pu être – s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées – la communication des âmes. » (Proust, 2015, p. 49)

Son œuvre ne comporte non seulement de nombreuses descriptions musicales, mais la musique fait partie de la construction même du roman et de la ponctuation des phrases. Il pense et écrit musicalement. Les temporalités et sonorités musicales guident les mouvements de l'existence et des expériences de l'être humain – à moins qu'il ne s'agisse de l'inverse ?

Pour Proust, la musique est une métaphore pour la vie, les sentiments, la temporalité des événements. L'être humain y adhère.



Bibliographie

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Clark, A. (1997). *Being There : Putting Brain, Body, and World Together Again*. The MIT Press.
- Clifton, T. (1983). *Music as heard. a study in applied phenomenology*. Yale University Press.
- Coessens, K. (2011). An Artistic Logic of Practice: The Case of the Performer. *The International Journal of the Arts in Society*, 6(4), 1-11.
- Crowther, P. (1993). *Art and Embodiment: From Aesthetics to Self-Consciousness*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Co.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Fournier, Y. (2021). *Qu'est-ce que la rhétorique musicale ?* <https://musicaenchiriadis.wordpress.com/2021/09/14/quest-ce-que-la-rhetorique-musicale/#:~:text=Durant%20la%20période%20baroque%2C%20une,le%20compositeur%20que%20l%27auditeur>
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of reason and imagination*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2012). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Mauss, M. (1966). *Sociologie et anthropologie*. Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Piaget, J. (1969/1988). *Psychologie et pédagogie*. Denoël/Gonthier.
- Polanyi, M. (1962). Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34(4), 601-616.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford University Press.
- Proust, M. (2015). *À la recherche du temps perdu XII*. Bibebook.
- Ramachandran, V.S. (2011). *The Tell-Tale Brain: A neuroscientist's quest for what makes us human*. W.W. Norton & C.
- Schaerlaeken, S. et al. (2019). "Hearing music as . . ." : Metaphors evoked by the sound of classical music. *Psychomusicology : Music, Mind, and Brain*, 29(2-3), 100-116.
- Scruton, R. (1999). *The Aesthetics of Music*. Oxford University Press.
- Shen, L. & Tseng, M.-Y. (2020). What can descriptions of music tell us about synesthetic metaphors ? *The Linguistics Journal*, 14, 185-209.
- Taillandier-Guittard, I. (Ed.). (2015). *Métaphore et musique*. Presses universitaires de Rennes.
- Zbikowski, L.M. (2008). Metaphor and Music. In R.W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 502-524). Cambridge University Press.

02

Ateliers

Comment sensibiliser les étudiants à distinguer les différents types de significations musicales ?

Nicolas Meeüs

Professeur émérite à Sorbonne-Université, chercheur permanent à l'Institut de Recherche en Musicologie (IReMus, CNRS, Paris)

Alexandre De Craim

Conseiller académique et professeur de méthodologie du mémoire à ARTS²

Objectifs de l'atelier

L'atelier appartenait à un ensemble de tables rondes explorant, l'après-midi de la journée du GRiAM 2023, l'usage de la métaphore dans l'apprentissage de la musique.

Lors de cette table ronde spécifique, il s'agissait de sensibiliser les participants aux différents types de signification musicale : le premier type, les significations « extrinsèques », sont des significations qui peuvent s'exprimer en langage verbal et qui en quelque sorte disent ce que la musique veut dire ; le second type, les significations « intrinsèques », sont proprement musicales, intraduisibles en langue et difficiles à décrire.

Le premier mouvement de la sonate *Pathétique*, op. 13, de Beethoven a été observé selon deux approches : les significations extrinsèques ont été décrites à partir de la théorie des « topiques », réputés caractéristiques d'une technique de composition du 18^e siècle rassemblant des significations codées connues de tous. Les significations intrinsèques ont, quant à elles, été approchées par une analyse de type schenkérien.

Une vingtaine de participants, étudiants, formateurs ou enseignants en académie, ont contribué aux échanges.



Problématique et questionnement

Les significations extrinsèques dépendent davantage de la façon dont nous comprenons la musique que de la musique elle-même : elles sont assignées à la musique par qui l'écoute. S'interroger de cette manière sur le sens de la musique, c'est en quelque sorte se demander ce qu'elle « raconte » ; mais c'est aussi réduire le sens à quelque chose d'extérieur à la musique elle-même, quelque chose qui pourrait se dire autrement qu'en musique, qui pourrait se traduire en français (ou en toute autre langue « quotidienne »).

Les significations intrinsèques, décrites parfois comme un message « qui se signifie soi-même », découlent de la musique et sont de l'ordre de l'analyse musicale. Dans la mesure où ce que la musique signifie peut-être important dans la pédagogie musicale, il importe de bien comprendre les enjeux respectifs de ces deux formes de signification. Toute analyse est, quasi nécessairement, à propos du sens de la musique – sens pour le musicien, pour l'interprète, pour le mélomane. C'est-à-dire que toute analyse est à propos d'une dimension « sémiotique » de la musique : la sémiotique est l'étude du sens.

Le premier type de signification, « référentiel », décrit la musique en référence à des éléments extérieurs qu'elle exprime ; l'autre, au contraire, cherche son « contenu » en elle-même. Elles ne s'adressent probablement pas au même public : la première à un public de « mélomanes », la seconde plutôt à des musiciens professionnels.

Par conséquent, les travaux tentaient de répondre aux questionnements suivants :

- Comment approcher les différents types de significations musicales ?
- Pourquoi est-il essentiel de bien distinguer ces différents types de significations pour améliorer l'apprentissage et la compréhension d'une œuvre chez le musicien ?
- Quelles sont les difficultés liées à ces types de discours dans le cadre d'un apprentissage de la musique ?



Déroulement de l'atelier

Une étudiante pianiste, Léa Lefèvre (1^{ère} année de master au Conservatoire royal de Mons), a interprété le premier mouvement de la sonate *Pathétique*, op. 13, de Beethoven. Ce morceau sera au centre des analyses et des discussions.

Le premier type de significations musicales – les significations extrinsèques – est abordé à travers l'exemple des « topiques ». Il est rappelé que les topiques sont des significations conventionnelles dont on dit qu'elles étaient connues du public des concerts au 18^e siècle. Leonard Ratner (1980, p. 9-29) propose et discute une liste détaillée de topiques classés par types : danses (menuet, passepied, sarabande, polonaise, bourrée, contredanse, gavotte, gigue, sicilienne, marche), style militaire et style de chasse, style chantant, style brillant, ouverture à la française, musette et pastorale, musique turque, *Sturm und Drang*, sensibilité (*Empfindsamkeit*), style savant, fantaisie, madrigalisme, etc. Les auditeurs auraient reconnu ces topiques, généralement dans de brefs passages, même dans des symphonies ou des sonates. Ces significations conventionnelles tendent à s'estomper au 19^e siècle, mais on peut encore les reconnaître chez Beethoven.

La partition ci-dessous (Fig.1), du *Grave* (début du premier mouvement) de la sonate *Pathétique*, op. 13, de Beethoven, y indique les topiques tels que Kofi Agawu (1991, p. 42-44 et 46) les décrit :

Figure 1

Figure 1 shows a musical score for the first movement of Beethoven's Sonata Pathétique, op. 13, marked 'Grave'. The score is annotated with topical labels:

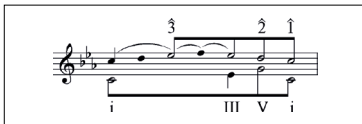
- At the beginning: 'Sensibility' and 'French overture'.
- In the middle section: 'Singing style' ('Aria') and 'Sturm und Drang'.
- At the end: 'Concerto style' ('Cadenza').

The score includes dynamics like *sf*, *p*, *ff*, and *cresc.*, and performance markings like 'Attaca subito Allegro'.

Les topiques y apparaissent comme une sorte de vocabulaire, des « mots » dits en musique, mais qui ne forment pas vraiment des phrases : rien ne dit pourquoi ces topiques, ces mots, se succèdent dans cet ordre et l'ensemble ne paraît pas produire une signification globale des dix mesures de l'introduction.

Ensuite, les participants à l'atelier se voient sensibilisés aux significations intrinsèques de la musique. Parce qu'elles ne s'expriment pas en mots et parce que nous n'avons d'autre moyen d'échanger entre nous que le langage verbal, les significations intrinsèques ne se décrivent pas facilement. Il faudrait pouvoir les mettre en évidence sans aucun commentaire, ce qui n'est pas possible.

Il est donc proposé une brève analyse schenkérienne, supposée indiquer une signification (un « contenu », dit Schenker) de la musique. Le *Grave* prend son origine dans cette structure abstraite qui n'est d'abord qu'un accord de do mineur, avec, au dessus, des notes de passage et une broderie et, à la basse, un arpège. Cette « structure originelle » est « élaborée » pour être de plus en plus chargée de contenu.



La première élaboration décrite ici concerne le passage de i (*do mineur*) à III (*mi bémol majeur*).

Le motif initial (i-V) est d'abord répété pour former V-i⁶. Il est repris ensuite une octave plus haut (II-V) puis module vers *mi bémol* avec une cadence complète, VI⁷-ii-V⁷-I. On reconnaît sans peine dans cette élaboration les cinq premières mesures de Beethoven :

La deuxième élaboration opère le passage de III à V, pour la cadence V-i qui enchaîne le *Grave* à la suite du mouvement. Il s'agit d'une ligne ascendante qui transporte la broderie *mi_b-fa-mi_b* une octave plus haut, par une ligne ascendante continue *mi_b-fa-sol-la^b-si^b-do-ré-mi_b* et une ligne descendante qui ramène à *do*. La cadence parfaite est préparée par la sous-dominante, iv.

La réalisation de ces mouvements est plus complexe, avec de nombreux chromatismes :

Et ces chromatismes deviennent plus complexes encore dans la partition elle-même :

La structure de l'introduction tout entière peut se résumer comme une longue montée vers la broderie *mi_b-fa-mi_b*, déplacée d'une octave vers le haut, puis une longue descente revenant à *do*, le tout sur une harmonie i-III-iv-V (-I) :

On retrouve les notes de la « ligne originelle », comprises dans la « structure originelle » (voir ci-dessus), qui descendent de la tierce à la prime de l'accord de *do* mineur (*mi-ré-do*) et que Schenker chiffre par 3-2-1 surmontés chacun d'un « caret » (un accent circonflexe).



Perspectives

Les discussions ont évoqué la difficulté de transmettre à des élèves d'académie des compétences d'analyse musicale au sein des cours artistiques.

Néanmoins, les échanges avec la pianiste qui a interprété les exemples musicaux lors de l'atelier ont permis à l'assemblée d'apercevoir l'intérêt de bien comprendre les significations intrinsèques de la musique. En effet, la pianiste a trouvé particulièrement précieuse la hauteur de vue de ces analyses pour mieux comprendre la structure du morceau. L'analogie d'une « carte » vue du ciel, aidant l'interprète à naviguer dans la partition, fut évoquée.

Enfin, les choix interprétatifs posés par la pianiste ont été au centre des débats, et en particulier la question de la reprise du *Grave* (c'est-à-dire de la section d'introduction) alors que la partition indique de reprendre uniquement la section d'exposition à partir de l'*Allegro*. Le pianiste András Schiff préconise cette extension, car il semble en effet qu'étendre la reprise aux mesures d'introduction modifie sensiblement la signification du mouvement en son entier.



Bibliographie

- Agawu, K. (1991). *Playing with Signs*. Princeton University Press.
- Ratner, L. G. (1980). *Classic Music. Expression, Form, and Style*. Schirmer Books.

Comment former les étudiants¹ en formation² à élaborer les retours aux élèves dans les situations d'apprentissage ?

Markus Ennstaller

Professeur de chant à l'Académie de Woluwe-Saint-Lambert, professeur de formation musicale à l'Académie de Tubize, chanteur lyrique

Alain Lammé

Conseiller en pédagogie universitaire honoraire à l'ULB, chargé de cours de méthodologie générale honoraire au Centre de Formation des Enseignants de la Musique – Île-de-France

Objectifs de l'atelier

La formation des enseignants de musique de l'Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit (ESAHR) était l'objet de réflexion de la Journée du GRiAM 2022. L'aborder requerrait de cerner des compétences propres à l'exercice de la profession et la manière de les développer.

L'une de ces compétences, reconnue comme essentielle au faire-apprendre, est de fournir des retours constructifs et adaptés aux élèves en cours d'apprentissage. L'atelier consacré à cet objet avait pour objectif de fournir quelques pistes de réponse à la question *comment choisir, orienter, calibrer les retours aux élèves sur le fond et dans leur formulation ?*

Pour délimiter l'ampleur de l'objet, compte tenu du temps imparti (une heure), une proposition d'analyser les statuts possibles des erreurs en cours d'apprentissage a été introduite. La perspective dans un autre temps pourrait être de développer des modes de traitement plus adaptés à des catégories plus spécifiques d'erreurs.

Une vingtaine de participants, formateurs ou enseignants en académie, ont contribué aux échanges.

1 L'usage dans ce texte de formes masculines génériques ne présume aucune volonté de valoriser une supériorité de genre.

2 « Les étudiants en formation » désigne ici le public des filières didactiques musique de l'enseignement supérieur artistique.

Problématique et questionnement

« Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement. Même si les connaissances nouvelles n'écornent pas l'image de soi, ne détruisent aucune croyance, n'enlèvent aucune illusion, ne bousculent aucun tabou, nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non. » (Perrenoud, 2003, p. 9-17).

Apprendre implique une confrontation à soi-même avant, pendant ou après une réalisation. « Ai-je bien retenu, lu, compris, effectué... ? ». Juger de son propre résultat suppose de se donner et de s'appliquer des critères. Lalande (1976, p. 196) définit *critère (criterium)* comme suit : « Caractère ou propriété d'un objet (personne ou chose) d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation. ». De Landsheere (1979, p. 63) reprend cette définition et ajoute « Le critère est un modèle utilisé pour une comparaison qualitative ».

Se choisir un ou plusieurs critères est le propre d'un processus d'auto-évaluation. Ce dernier ne peut être considéré comme déjà présent chez le débutant. Les réactions d'autrui – enseignant, autre élève, parent... – activent et influencent ce processus au cœur de l'apprentissage.

Les valeurs de l'enseignant et son propre parcours de formation influencent la manière de percevoir l'élève et de réagir à une action ou question de celui-ci. En institution d'enseignement musical, une question qui n'a pu être abordée lors de l'atelier porte sur les limites de la compétence reconnue à l'enseignant : peut-il, s'il en décèle le besoin opérer une prise en charge spécialisée (développement corporel, thérapie...)?

Déroulement de l'atelier

Pour amorcer la réflexion, quelques cas de dialogues observés en classe d'enseignement musical ont été soumis à l'examen et à la compréhension des participants. Les échanges ont été menés avec l'intention d'analyser les enjeux des paroles formulées en retour aux élèves. Ces échanges ont permis de révéler parfois des divergences de lectures et de points de vue à propos des cas proposés.

Certains exemples ont été présentés par étapes au fil du dialogue - question ou consigne de l'enseignant, réponse ou action de l'élève, réaction de l'enseignant... Les personnes animatrices de l'atelier ont pu selon le cas poser aux participants des questions telles que :

- Quelle hypothèse feriez-vous ?
- Pourquoi cette réponse ?
- Autre explication ?
- Quelle pourrait être l'origine de l'erreur : l'élève ou l'enseignant ?
- Avez-vous en tête un exemple du même genre ?



Voici quelques-uns des exemples traités :

1. (Chant, 1^{er} cycle)

Jules n'arrive pas à chanter une vocalise juste dans un tempo donné.

- Le professeur : « *Ok, on va refaire cet endroit-là, mais lentement.* »
- Jules rechant la vocalise une fois dans un tempo plus lent et y arrive.
- Le professeur : « *Voilà, ça c'est bien. Maintenant on fait la suite de nouveau a tempo; c'est la même chose.* »
- L'élève se trompe de nouveau.
- Le professeur secoue la tête et relance la même procédure.

2. (Trompette, 1^{er} cycle)

Deux élèves (+/- 9 ans) assistent au cours. Ils sont invités à ouvrir les étuis et à préparer leur instrument. L'un est plus rapide que l'autre. Le professeur s'impatiente devant le retard provoqué par l'élève lent. En s'approchant de l'élève, le professeur remarque que l'étui est en désordre et il apostrophe l'élève : « *Cela ne peut pas continuer comme ça! Rappelle-toi : on ne prête qu'aux riches!* ». Et il commence la leçon sans autre commentaire.

3. (Piano, fin de 1^{er} cycle)

L'élève joue une pièce travaillée depuis plusieurs semaines.

- Le professeur : « *Il faut tout contrôler, chaque doigt compte.* »
- Et il passe à autre chose sans autre consigne que : « *Tu retravailleras à la maison.* »

4. (Formation musicale, 1^{ère} année, élèves de 6-7 ans)

Le professeur présente aux enfants les valeurs de notes déjà étudiées, en guise de révision. Au tableau, des noires, des croches... Il demande aux élèves de les reconnaître et de citer les noms des types de notes. Les réponses fusent.

- Un élève : « *Des blanches!* »
- Son voisin le pousse du coude, moqueur : « *Mais non, les blanches, c'est au cours de flûte qu'on les voit, pas en FM!* »
- Silence embarrassé de l'enseignant.

5. (Formation Musicale)

Le professeur a demandé aux élèves de chiffrer la mesure d'une page de partition.

- Le professeur : « *Pourquoi est-ce que tu as écrit un 4 pour le chiffrage de la mesure?* »
- L'élève : « *J'ai compté!* »
- Le professeur : « *Tu as mal compté, recommence.* »
- L'élève recompte en silence et écrit à nouveau 4.
- Le professeur : « *Je ne comprends pas comment tu comptes, montre-moi.* »
- L'élève : recompte les mesures une à une et arrive à 4.
- Le professeur : « *Non, regarde, tu dois compter ce qu'il y a dans une mesure et pas les mesures elles-mêmes!* »
- L'élève : « *Hmm, ok.* »
- Elle compte et dit : « *Alors c'est six!* »
- Le professeur : « *Non, attention; tu dois compter le nombre de temps, pas le nombre de notes.* »
- L'élève : (semblant très perturbée) : « *C'est quoi un temps?* »
- Le professeur : « *La noire, c'est un temps, deux croches c'est un temps, un soupir c'est...* »
- L'élève : « *Ah, mais oui! Alors c'est trois!* »

6. (Piano, 1^{er} cycle)

La pièce jouée par l'élève alterne des « f » et des « p ».

- Le professeur : « *Quand tu joues au piano, tu ne timbres plus!* »
- L'élève exprime une incompréhension.
- Le professeur : « *Tu comprends timbrer?* »
- L'élève : « *Non.* »

- Le professeur : « *Quand tu joues au piano, on doit toujours t'entendre même si tu joues moins fort. C'est comme serrer très fort quelqu'un dans ses bras sans lui faire mal.* »
- L'élève rejoue la nuance piano sans craindre de jouer trop fort, et arrive à ajuster le timbre.

7. (Contextes divers ; situation générique de demande d'auto-évaluation)

L'élève joue.

- Le professeur, à propos de la production de l'élève : « *Qu'est-ce que tu en penses ?* »
- L'élève - réponses diverses selon situations et âges :
 - « *Euh...* »
 - « *Je sais pas.* »
 - « *C'était bien.* »
 - « *C'était nul.* »
 - « *J'ai oublié les nuances.* »
 - « *Je n'ai pas assez travaillé...* »
 - « *J'ai dû aller chez le dentiste.* »
 - « *Ce ne sera pas assez bien pour l'examen.* »
 - « *J'aurais dû...* »
 - ...



En milieu d'atelier, suite aux divers échanges à propos des exemples de situations présentées, la typologie des statuts d'erreurs proposée par Astolfi (1997) a été brièvement présentée. Un document la reprenant a été distribué.

Dans la continuité de son ouvrage *L'École pour apprendre* (1992), où il mettait en perspective trois orientations de démarches de formation, Astolfi a examiné plus en profondeur dans *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997), ce que peut représenter l'erreur commise par l'élève en cours d'apprentissage.

Pour saisir la portée de cette proposition, il est important de bien distinguer deux situations : la situation d'apprentissage, où l'élève est en phase d'acquisition de compétence, et la situation d'évaluation, à l'issue d'une étape d'apprentissage durant laquelle l'élève est présumé avoir bénéficié d'une assistance didactique.

La mission de l'enseignant est différente dans ces deux situations : dans la première il déclenche ou soutient l'apprentissage ; dans la seconde, il vérifie ce que l'élève peut réaliser seul comme fruit tout à la fois de l'effet de l'enseignant et du travail personnel. Il est manifeste que souvent – et c'est notamment le cas dans l'enseignement musical – les deux situations ne sont pas toujours bien distinguées. Il peut en résulter pour l'élève un sentiment d'être en permanence jugé, toute erreur lui étant reprochée. À l'enseignant donc de rendre aussi transparente que possible la nature de la situation.

Figure 1 : Les statuts et traitements de l'erreur

L'ERREUR CONSIDÉRÉE COMME...			
	...faute	...défaut (anglais : " bug ") dans le processus d'apprentissage	...obstacle nécessaire pour qu'il y ait apprentissage
Orientation de la démarche de formation	" Transmission " <ul style="list-style-type: none"> ▪ discours, ▪ démonstration, ▪ prestation de l'enseignant, aussi clairs que possible 	" Guidage programmé " <ul style="list-style-type: none"> ▪ progression d'entraînement systématique ▪ « petits pas » ▪ prestation de l'apprenant 	" Construction du savoir ou de la compétence " <ul style="list-style-type: none"> ▪ principe du constructivisme ▪ essais/erreurs
Responsable de l'erreur ?	L'élève qui aurait dû... <ul style="list-style-type: none"> ▪ écouter ▪ comprendre ▪ pouvoir faire ▪ faire un effort 	L'enseignant pour le degré d'efficacité de sa démarche didactique (fractionnement des étapes à faire réaliser ...)	Pas de « responsable » : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'erreur est au cœur de l'apprentissage ▪ son origine est à diagnostiquer
Mode de traitement de l'erreur	Évaluation a posteriori : « sanction »	Traitement tenté a priori : prévention, anticipation par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Travail en cours de formation ▪ Analyse des facteurs d'erreur



Perspectives

Astolfi (1997) propose que les enseignants de chaque discipline cherchent à identifier les sources ou facteurs d'erreurs des élèves. Il suggère une première "typologie des erreurs", sur base des travaux menés avec des groupes de professeurs. Ce volet, repris ci-dessous en annexe, n'a pu être qu'esquissé.

Au travers des échanges, un aspect du retour de l'enseignant à l'élève est apparu important et mériterait d'être abordé au travers des enseignements du master didactique. Forme-t-on à la relation socio-affective ? Forme-t-on à l'altérité ? Quelles relations s'établissent entre les différents projets qui se rencontrent (ou non) au sein des écoles ; ceux des parents, ceux des élèves, et ceux des enseignants.

Enfin, il serait important que l'enseignant en formation initiale ou continuée soit amené à se confronter à la question : quelle attitude adopter lorsque la piste pour comprendre l'erreur de l'élève n'apparaît pas ?



Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Lalande, A. (1976). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (12e éd). Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2003), Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 4 (24), 9-17. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9>.



Annexe

La classification (Astolfi,1997), prolongement de la distinction entre *faute*, *défaut (bug)* et *obstacle*, est à considérer comme provisoire et outil de réflexion. Les étudiants en didactique pourraient être invités à confronter ces types plus circonscrits d'erreurs aux observations en cours ou sur le terrain en stage. Certains types d'erreurs sont probablement moins pertinents dans certaines disciplines que dans d'autres. Voici une reformulation synthétique de ces propositions.

Figure 2 : Typologie des erreurs et des pistes de leur traitement

	Hypothèses diagnostiques Origine des erreurs	Médiations et remédiations
1.	Erreurs relevant de l'expression et de la compréhension des consignes .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de la lisibilité ou de la clarté des consignes orales ou écrites (textes, manuels). ▪ Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation des consignes.
2.	Erreurs résultant d' habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes (de la part de l'élève).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse du contrat et de la coutume didactique en vigueur. ▪ Travail critique sur les attentes.
3.	Erreurs témoignant des conceptions alternatives , des représentations personnelles de l'élève. Ex. : image, analogie employée par l'enseignant, comprise différemment par l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse des représentations, des obstacles sous-jacents aux savoirs et savoir-faire étudiés. ▪ Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves. ▪ Le cas échéant, travail avec échanges en groupe
4.	Erreurs liées aux opérations intellectuelles ou psychomotrices impliquées.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse des différences entre exercices d'apparence proche mais qui mettent en jeu des compétences diverses (Ex. : logique, coordination motrice...) ▪ Sélection plus stricte des activités d'apprentissage et constats en conséquence : pourquoi l'on réussit mieux ceci que cela, etc.
5.	Erreurs liées aux démarches adoptées " spontanément " par l'élève.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de l'écart entre la démarche spontanée de l'élève et celle attendue par l'enseignant. ▪ Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles.
6.	Erreurs dues à une surcharge cognitive ou/et psychomotrice au cours de l'activité sujette à apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de la charge mentale de l'activité. ▪ Décomposition en sous-tâches plus à la portée de l'élève.
7.	Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline . Ex. : termes ayant des sens différents selon les disciplines, confondus par l'élève ; gestes acquis dans une autre discipline et transférés tels quels, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse des différences (en surface, en profondeur) dans les deux disciplines.
8.	Erreurs causées par la complexité propre au contenu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse didactique des nœuds de difficulté.

Former les étudiants au discursif dans le contexte de leurs pratiques pédagogiques. Le cas particulier de la métaphore.

Céline Degreef

Conférencière en psychopédagogie à ARTS² et professeure de théâtre à l'Académie de Mons

Françoise Regnard

Conférencière à ARTS² en psychopédagogie



Présentation de l'atelier

Les dits de l'enseignement et plus précisément le choix des mots dans l'enseignement musical nous intéressent particulièrement : les moments d'enseignement et d'apprentissage rendent, en effet, indispensable une mise en mots du sonore, ce qui fait naître une rencontre délicate, celle du pratique avec le discursif.

Nous ne sommes ni linguistes ni philosophes. Notre expérience d'enseignantes en psychopédagogie nous a permis d'observer de nombreuses situations pédagogiques et les interactions entre professeurs et élèves d'âges divers, observations qui nous ont amenées à réfléchir sur l'utilisation de comparaisons, d'analogies, d'images... de métaphores.



Problématique et questionnement : pourquoi s'intéresser aux métaphores ?

Parmi les nombreuses théories linguistiques de la métaphore, les auteurs s'accordent pour la rapprocher de ce qui serait une comparaison sans outil de comparaison, soit dans l'exemple donné plus bas : « *ce Bach est comme une*

cathédrale » serait retenu en tant que « comparaison » alors que dans ce cas précis, l'enseignant ayant dit « *ce Bach est une cathédrale* », nous entrons de plain-pied dans une métaphore.

Dans une conférence intitulée « L'utilisation de la parole », Anne Reboul (1994) souligne que la métaphore a longtemps été considérée comme un ornement linguistique dont on aurait pu se passer en disant la même chose de façon non métaphorique. Or, il apparaît que la notion de perspective est primordiale lorsqu'il s'agit de métaphore : il est justement question de changer la perspective, le point de vue que l'on a sur un objet. La métaphore est en outre l'un des usages les plus créatifs du langage, une constante de notre existence. Lakoff & Johnson précisent que « notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique » (Lakoff & Johnson, 1986, p. 13).

De nombreux travaux portent sur l'intérêt cognitif de la métaphore, c'est à dire sur l'usage de la métaphore dans l'acquisition et la transmission des connaissances.



Métaphore et autres tropes

Anne Reboul indique que, bien qu'étudiée depuis plusieurs siècles, la métaphore est un phénomène qui demeure peu clair car aucune caractéristique strictement linguistique n'y est attachée. Les théories se complètent, parfois en s'opposant, depuis celles d'Aristote (qui n'établissait pas de distinction entre métaphore et comparaison) et de Fontanier (2009). L'utilisation généralisée qu'on en fait l'amène souvent à être confondue avec d'autres tropes, ce qui nous semble être une situation fréquente dans les cours de musique.

Ainsi, Anne Reboul s'est basée sur des exemples récoltés lors d'un atelier organisé dans le cadre du colloque intitulé « *Vices et vertus de la métaphore* », qui s'adressait aux enseignants de musique, en 1992, au Conservatoire National de Région de Dijon¹. Il avait été demandé aux enseignants de produire diverses métaphores utilisées dans leur pratique pédagogique et de réfléchir sur leur signification et sur leur usage. L'auteure observe que la métaphore, dans la plupart des phrases fournies par les participants, est régulièrement confondue avec trois autres figures de style :

¹ Les conservatoires nationaux de région – CNR – sont devenus des conservatoires à rayonnement régional, soit – CRR –. Nous gardons la dénomination relative à 1992.

un grand nombre de propositions récoltées lors de l'atelier sont en réalité des catachrèses, c'est-à-dire des métaphores passées dans le langage courant, qui se sont figées, réduites pratiquement à des clichés; d'autres sont des comparaisons, ayant pour caractéristique de rapprocher deux éléments au moyen d'un outil de comparaison; des analogies (ou images) sont également relevées. Plusieurs phrases combinent deux ou plusieurs de ces tropes.

Exemples de tropes proposés par les participants :

Métaphore	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ce Bach est une cathédrale ▪ Tu survoles le clavier ▪ Tu caresses le son
Catachrèse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C'est un saucisson de concours ▪ Avoir une bonne oreille
Analogie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tu ouvres la main pour écouter le son ▪ Pense à un astronaute (pour la légèreté)
Comparaison	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ton son est comme un archet sur un violon, il doit aller droit ▪ Joue comme si un bébé dormait dans la pièce d'à côté

A. Reboul conclut que l'usage d'un trope plutôt qu'un autre dépend de l'objectif pédagogique recherché :

- la *métaphore* est utilisée pour inciter l'élève à réfléchir sur un problème en lui indiquant partiellement la direction à suivre;
- l'*analogie* vise à attirer l'attention de l'élève sur les modalités pratiques de l'exécution;
- on utilise la *comparaison* pour faire appréhender à l'élève un objet inconnu au travers d'un objet connu en attirant son attention sur un aspect commun à ces deux objets;
- on a recours à la *catachrèse* à défaut d'un terme propre pour parler d'un objet ou d'un phénomène.

Elle ajoute que la relative pauvreté des métaphores dans les exemples recueillis est probablement liée à la jeunesse des élèves des conservatoires musicaux dans lesquels les participants enseignent et suppose que les enseignants adaptent leur vocabulaire en utilisant des phrases plus simples avec un public jeune qu'avec des élèves plus âgés. Or, Christelle Franquart-Declercq et Marie-Dominique Gineste (2001) exposent les résultats d'un grand nombre de recherches expérimentales sur la compréhension des métaphores chez l'enfant pour conclure, après examen critique, que celle-ci apparaîtrait chez l'enfant dès 7 ans, grâce au développement d'habiletés métalinguistiques, et s'installerait véritablement après l'âge de 10 ans, âge auquel l'enfant

peut appréhender les métaphores dans la variété de leur réalisation.



La métaphore créative

« Il s'est trouvé quelqu'un d'assez malhonnête pour dresser un jour, dans une notice d'anthologie, la table de quelques-unes des images que nous présente l'œuvre d'un des plus grands poètes vivants; on y lisait : *Lendemain de chenille en tenue de bal veut dire : papillon. Mamelles de cristal veut dire : une carafe, etc. Non, monsieur, ne veut pas dire. Rentrez votre papillon dans votre carafe. Ce que Saint-Pol-Roux a voulu dire, soyez certain qu'il l'a dit.* » (Breton, 1992, p. 276-277).

La métaphore créative utilisée dans la littérature ou la poésie par exemple, mais aussi en pédagogie, demande à l'auditeur un effort plus grand de construction d'un contexte approprié que la métaphore d'usage. Plus l'auditeur prend une part de responsabilité importante dans la construction de la métaphore, plus celle-ci est créative. Quand l'aire de connaissance à explorer est plus vaste, le tableau se complexifie, car l'auditeur devient en partie l'auteur; par exemple, chez Borges, ce phénomène est inhérent à son œuvre.

La métaphore créative possède trois caractéristiques essentielles mises en évidence par plusieurs auteurs et qui la rendent irremplaçable dans la pédagogie.

1. Le caractère compact : une métaphore réellement créative a des effets qui dépassent de beaucoup sa longueur.
2. Le caractère vif, éclatant, frappant d'une métaphore créative rend les effets qu'elle produit mémorables.
3. Le caractère inexprimable de la métaphore : une bonne métaphore créative ne pourra pas être paraphrasée sans en diminuer, voire en supprimer les effets de façon radicale.

En résumé, la métaphore créative en pédagogie, condensée, vive et parfois surprenante, ne peut être exprimée autrement qu'en tant que telle. Productive, elle remplacera souvent un long discours et aura des effets durables qu'aucune autre phrase ou long discours ne pourrait avoir.



Objectif de l'atelier

L'objectif principal de l'atelier de décembre 2022 était de réfléchir ensemble sur les pratiques langagières des professeurs de musique en mettant l'accent sur l'utilisation de la métaphore.

Quel impact les métaphores peuvent-elles avoir sur les apprentissages et les apprenants ? Les procédés ne sont nécessairement équivalents, ils se réfèrent, selon, à divers mondes : la réalité vécue par l'apprenant, l'imagination de celui-ci, le vécu de l'enseignant, le monde musical et artistique en général, etc.

Nous avons tenté dans un premier temps d'analyser ensemble la pertinence des procédés utilisés par des exemples issus de situations d'enseignement musical : que dit-on dans nos classes ? qu'a-t-on entendu en tant qu'élève ?

Ensuite, de voir avec les participants comment la mise en mots du sonore – une production, une écoute – peut favoriser une compréhension pertinente de l'objet artistique travaillé ou au contraire éloigner l'apprenant de la visée artistique.

Et enfin, de développer une réflexion sur l'autoréférence qui caractérise tous les domaines artistiques (Regnard, 2022), qui contribue au tissage de liens signifiants pour les apprenants et en leur permettant d'ancrer leur pratique, même débutante, dans un monde où imaginaire et créativité auront toute leur place.

Notre conclusion est que la formation pédagogique doit se préoccuper de la culture artistique des futurs musiciens enseignants : de cette culture dépendra la richesse du contenu de leur enseignement et, de cette culture active et vivante, dépendra l'éducation artistique des apprenants. Il s'agit certes de la constituer mais surtout de se pencher sur son utilisation en situation d'enseignement, en rejoignant Simard :

« Un enseignant ne fait pas que transmettre un savoir, il transmet un rapport au savoir [...] » (Simard, 2018, p.151).



Bibliographie

- Breton, A. (1992). *Œuvres complètes* (II). Gallimard.
- Fontanier, P. (2009). *Les figures du discours*. Champs classiques.
- Franquart-Declercq, C. et Gineste, M.-D. (2001). L'enfant et la métaphore. *L'année psychologique*, 101, 723-752.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1986). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Éditions de minuit.
- Reboul, A. (1994). L'utilisation de la parole. *Marsyas*, 30, 12-16.
- Regnard, F. (2022). Penser l'artiste à l'école. *Orphée apprenti N°9*, 7-13.
- Simard, D. (2018). Les enseignants, les arts et la culture : une connivence possible ? *Formation et profession*, 26(1), pp. 149-152. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a142>

Bartók et la modalité

Jean-Marie Rens

Compositeur, professeur d'analyse musicale au Conservatoire royal de Liège et à ARTS²



En prélude à la journée du GRiAM du jeudi 15 décembre 2022 à ARTS², un concert-conférence portant sur les duos de violon de Béla Bartók et de Luciano Berio fut proposé aux participants. C'est plus particulièrement la dimension didactique des travaux du GRiAM qui explique le choix de ce programme puisque tant les duos de Bartók que ceux de Berio, ont été composés dans une perspective d'enseignement. La conférence qui a précédé ce concert avait deux objectifs : d'une part, expliciter le projet compositionnel des deux compositeurs, et d'autre part de proposer quelques éclairages sur l'artisanat de l'écriture.

Les articles publiés dans la revue *Orphée Apprenti* se faisant généralement l'écho de ce qui a été dit lors des journées, je devrais donc reprendre ici les propos de ma conférence. Mais après mûre réflexion, mais aussi pour renouer avec une pratique qui n'a plus été d'actualité depuis quelques années et qui consiste à proposer au lecteur une contribution « hors cadre » (comme l'article que j'avais consacré à l'analyse phraséologique dans le numéro 2 d'*Orphée Apprenti*), j'ai fait le choix de préférer à un fidèle reflet de l'exposé introductif au concert, un développement d'un des aspects brièvement abordés : la modalité dans l'œuvre didactique de Bartók.



Prémices à quelques propositions d'analyse

Deux œuvres de Béla Bartók serviront pour notre étude : quelques-uns des *Duos pour violon* qui ont été joués au concert ainsi que plusieurs pièces issues du célèbre *Mikrokosmos*.

1. Bartók et la modalité

Bartók affectionnait particulièrement la modalité qu'il semble avoir pleinement découverte lors de ses travaux d'ethnomusicologue consacrés à la musique « paysanne ». Cette dimension syntaxique de sa musique a fait l'objet de

nombreux commentaires analytiques. Le compositeur hongrois lui-même en a abondamment parlé puisqu'en 1921, dans un texte intitulé *Autobiographie*¹ il déclare : « J'entrepris ces investigations² d'un point de vue purement musical [...] L'étude de la musique paysanne a été pour moi d'une importance capitale, car elle m'a permis de me libérer de l'hégémonie du système des modes majeurs et mineurs³ ». Il ajoute : « Cette musique paysanne offre les formes les plus parfaites et les plus variées. Elle dispose d'une puissance d'expression admirable; elle est exempte de toute sentimentalité, de toute fioriture inutile; simple et parfois primitive, elle n'est jamais simpliste. On ne peut imaginer meilleur point de départ pour une renaissance musicale; cette sorte de musique paysanne est le modèle rêvé du compositeur » (Bartók, 1956, p. 143)⁴.

La volonté de promouvoir cette musique paysanne va jusqu'à lui faire dire lors d'une autre conférence donnée en 1928 intitulée *Musique populaire hongroise et nouvelle musique hongroise* : « Chacune de nos mélodies populaires est un véritable modèle de perfection artistique. Je les considère comme des chefs-d'œuvre en miniature au même titre que les sont, dans le domaine des formes plus importantes, une fugue de Bach ou une sonate de Mozart » (Bartók, 1956, p. 148).

Avant d'entrer dans le vif du sujet et l'analyse de plusieurs pièces extraites du *Mikrokosmos* et des *Duos de violons*, voici quelques éléments concernant le contexte compositionnel de ces deux œuvres.

2. Contexte compositionnel des œuvres choisies

Le *Mikrokosmos* (BB 105 - Sz. 107) se compose de 153 petites pièces pour le piano qui se décline en six volumes dont la difficulté est croissante. Composé dans un but pédagogique pour son deuxième fils, Péter, l'ensemble a été publié pour la première fois en 1940. Le titre *Mikrokosmos*, qui signifie petit monde, peut également se comprendre comme le monde des petits enfants.

Les 44 *Duos pour deux violons* (Sz. 98, BB 104) sont, eux aussi, composés dans un but didactique. Ceux-ci, qui pour la grande majorité empruntent leur matériau mélodique à des chansons « paysannes », sont, tout comme le *Mikrokosmos*, d'une difficulté croissante. Ils furent publiés en 1931 en deux volumes contenant chacun deux livres. Le premier livre contient les pièces de 1 à 14, le deuxième de 15 à 25, le troisième de 26 à 36 et la quatrième de 37 à 44. Destinés aux élèves dès les débuts de leur apprentissage du

1 Signalons que toutes ses conférences ainsi que ses écrits sont publiés aujourd'hui dans l'ouvrage *Écrits* de Béla Bartók (voir bibliographie).

2 Bartók parle ici de ses travaux musicologiques.

3 Autrement dit de la tonalité.

4 Dans *Bartók, sa vie et son œuvre* (voir bibliographie).

violon, ils ont été composés pour, selon les dires du compositeur « [...] que les élèves, dès leurs premières années d'études, aient accès à l'interprétation d'œuvres qui associent la simplicité sans apprêt et les caractéristiques mélodiques ou rythmiques de la musique populaire » (Bartók, 2006, p. 217)⁵. La grande majorité de ces 44 duos utilisent comme matériau de base des mélodies issues de musiques paysannes hongroises, mais aussi roumaines, serbes, slovaques, ruthènes et arabes.

3. Les sept modes diatoniques

Dans un contexte pédagogique largement articulé autour de la musique tonale et de ses deux modes, le majeur et le mineur, il semble utile de proposer le tableau ci-dessous (Fig. 1). Celui-ci renseigne le nom de chacun des modes diatoniques et signale par des cercles les notes qui, par rapport aux modèles du majeur et du mineur, les personnalisent⁶.

Figure 1 – Les sept modes diatoniques⁷

The figure displays seven diatonic modes on a treble clef staff, each with its name and tonic note in parentheses. The modes are: Ionien (do), Dorian (ré), Phrygien (mi), Lydien (fa), Mixolydien (sol), Eolien (la), and Locrien (si). Each mode is represented by a sequence of notes and fingerings (1-2) with a circled note indicating its characteristic feature. Ionien (do) is major (maj.) with a circled do. Dorian (ré) is minor (min.) with a circled ré. Phrygien (mi) is minor (min.) with a circled mi. Lydien (fa) is major (maj.) with a circled fa. Mixolydien (sol) is major (maj.) with a circled sol. Eolien (la) is minor (min.) with a circled la. Locrien (si) is minor (min.) with a circled si.

5 Il s'agit d'un commentaire rédigé pour la création de huit parmi les quarante-quatre duos, lors d'un concert de l'UMZE à Budapest, le 20 janvier 1932.

6 Dans la musique tonale, le mode mineur connaît trois grandes formes qui, dans les cours de formation musicale, sont appelés antique, mélodique et harmonique. C'est le fait qu'il soit diatonique qui justifie d'avoir pris le mode antique comme modèle.

7 Ce tableau précise le nom de chaque mode, ainsi que la constitution intervallique de chacun d'eux. En rapport avec la tierce initiale (tierce initiale doit se comprendre ici comme l'intervalle par rapport à la note de base de l'échelle), il renseigne aussi la qualité, tantôt majeure, tantôt mineure, de ces modes. Cette précision peut jouer un rôle lors de l'identification auditive de ceux-ci.



Propositions d'analyse

Bien que la modalité soit au centre du propos, les pièces choisies donneront également lieu à des commentaires analytiques plus généraux. Ceux-ci concernent plus particulièrement les formes, mais aussi les caractéristiques mélodiques, rythmiques, ou encore harmoniques lorsque celles-ci méritent d'être soulignées.

Les exemples choisis ont été regroupés en trois grands chapitres.

Le premier concerne les pièces d'une grande simplicité où aucune note étrangère et aucun changement de polarité⁸ n'affectent la perception du mode.

Le second chapitre aborde des œuvres où la perception de la modalité peut être momentanément perturbée par des notes étrangères, des changements de polarités ou par la juxtaposition d'échelles modales.

Enfin, le troisième et dernier chapitre, le plus passionnant sur le plan analytique, propose des exemples où Bartók superpose des échelles modales différentes – superpositions qui engendrent alors une tout autre perception de la modalité et appellent inexorablement d'autres stratégies analytiques.

8 Nous entendons par changement de polarité l'apparition de notes, en particulier à la basse, qui peuvent créer une incertitude, voire engendrer une modification du paysage modal général.

1. La simple modalité mélodique

Figure 2 – À la yougoslave – n°40 – deuxième cahier du *Mikrokosmos*

À la yougoslave
n°40

Allegretto, ♩ = 120

[1 min. 40 sec.]

Comme dans quelques autres pièces du *Mikrokosmos*, la mélodie principale, confiée ici intégralement à la main droite, s'accompagne d'un double bourdon alternant le premier et le cinquième degré de l'échelle⁹. Le seul moment où ce double bourdon est légèrement modifié se situe avant l'arrivée de la cadence suspensive sur le cinquième degré (mesure 28).

Le mode de *sol* sur *mi*¹⁰ dans lequel cette petite forme tripartite a été composée ne se manifeste qu'au début de la section B. Les sections A et A' n'utilisent quant à elles qu'un pentacorde majeur sur *mi* (*mi-fa#-sol#-la-si*)¹¹.

Afin de faire comprendre et ressentir l'impact du *ré* sur le plan modal et par la même occasion de dire quelques mots à propos de l'armure (Bartók adapte ici l'armure aux hauteurs effectives), la section B peut être jouée avec un *ré*¹². Cette pratique, qui consiste à changer librement la modalité d'une pièce, est une des manières d'apprendre à les maîtriser.

En dehors de l'aspect modal, facilement décelable ici, l'un des projets importants de cette pièce est d'ordre rythmique. Comme le montrent les liaisons dans le texte, Bartók installe dès les premiers instants des groupements par 3 mesures. Si dans la section B le phrasé de l'ostinato conserve ces groupements, la mélodie s'en désolidarise clairement. C'est maintenant un groupe de 7 mesures suivi d'un groupe de 5 mesures (en comptant le silence de la mesure 21), qui organisent la conduite mélodique. Il en résulte, sur le plan des articulations, une forme de « déphasage » entre les deux mains.

⁹ Ce type d'accompagnement est extrêmement courant dans bon nombre de musiques traditionnelles.

¹⁰ La définition du mode se fera à chaque fois en utilisant librement les deux terminologies usuelles (mode de *sol*, de *fa*... ou mixolydien, lydien...) tout en précisant la fondamentale (le premier degré) à partir de laquelle l'échelle modale a été construite (mixolydien, lydien... sur *ré*, *mi*...).

¹¹ Plusieurs pièces des premiers volumes du *Mikrokosmos* utilisent un pentacorde en mouvement conjoint. La raison de ce choix est intimement liée au projet des premières pièces de ce cycle : l'ergonomie de la main lors des premiers pas dans l'apprentissage du piano.

¹² Dans la perspective de faire entendre l'impact d'un mode sur la couleur générale d'une pièce, *À la yougoslave* peut bien entendu être jouée dans tous les modes diatoniques.

Avec le retour de A à la mesure 22, ce déphasage entre les deux mains s'accroît un peu plus puisque le retour du motif initial de 3 mesures se voit maintenant éliminé d'une noire. Cette élimination du motif inaugural, qui le fait passer de 6 à 5 noires, crée une polyrythmie¹³ avec le double bourdon immuable de l'accompagnement.

La dernière observation concerne les proportions. Après les trois mesures d'installation de l'ostinato, les sections A et B occupent toutes deux douze mesures et comme pour créer une symbiose avec l'élimination du motif initial, la section A' ne contient plus que 10 mesures dont les trois dernières peuvent se comprendre comme l'écho des trois mesures d'introduction.

Figure 3 – *En mode lydien* – n°37 – deuxième cahier du *Mikrokosmos*

En mode lydien

[40 sec.]

Le titre de cette 37^e pièce du *Mikrokosmos* définit le mode utilisé par Bartók – un mode lydien sur *fa*¹⁴. Par rapport à *À la yougoslave*, la couleur du mode lydien (mode qui se caractérise par l'intervalle de triton entre la fondamentale et le quatrième degré) est, ici, mise à l'avant-plan dès les premières mesures, et plus particulièrement au moment de l'entrée de la main droite à la 5^e mesure où le *fa* se superpose au *si* joué par la main gauche.

Ce qui distingue aussi *En mode lydien* de *À la yougoslave*, c'est le type d'écriture. Ce n'est plus une mélodie accompagnée, mais bien une pièce polyphonique. Les cadres ainsi que les traits pointillés à la Fig. 3 montrent quelques-unes des nombreuses imitations : assez strictes dans certains cas (les cadres) et plus libres à d'autres moments (les traits pointillés). Dans cette petite forme tripartite, le contraste de la section B est assuré par un nouvel élément motivique : la répétition de la note *do*.

13 Signalons que certains analystes utiliseraient ici le terme polymétrie.

14 L'échelle lydienne n'utilisant que les cinq premiers échelons, le mode est dit « défectif ».

Figure 4 — Mélodie avec accompagnement – n°41 – deuxième cahier du *Mikrokosmos*

Dans un premier temps et en se reportant au tableau des modes diatoniques donné à la Fig. 1, le mode de cette *Mélodie avec accompagnement* pourrait être entendu par certains comme un mixolydien altéré (quatrième degré haussé). Pour d'autres, il s'agirait plutôt d'un lydien altéré (septième degré baissé). Un jazzman le labéliserait plus volontiers « lydien dominant ». Si toutes ces descriptions sont pertinentes, ce mode, qui ne fait donc pas partie des modes diatoniques, est le plus souvent appelé « mode acoustique »¹⁵ (ici sur *sol*) ou encore « mode Bartókien¹⁶ ».

La forme de cette courte pièce est cette fois bipartite. Après avoir installé l'ostinato qui plonge l'auditeur dans une ambiance assez calme et sereine, Bartók articule la première section en 2 propositions de 3 mesures (a1 et a2).

L'amorce de ces deux propositions est identique (mesures 2 et 5) tandis que les mesures 6 et 7 ne sont en réalité qu'une variation des mesures 3 et 4 – variation qui se réalise, en grande partie, par la permutation des hauteurs. La section B quant à elle développe assez clairement le matériau exposé via le morcellement de celui-ci.

La conclusion de cette *Mélodie avec accompagnement* est aussi l'occasion de rappeler un des processus communs à bon nombre de codas : la dilution, ou la liquidation du matériau (ici un motif de 4 notes) par une élimination progressive de ses composants. C'est ce que montrent les cadres à partir de la mesure 10¹⁷.

Le dernier commentaire concernant cette *Mélodie avec accompagnement*, touche à l'interprétation. Le cadre à la mesure 4 met en évidence ce magnifique moment où l'ostinato se renverse. Cette articulation dans la forme mérite toute l'attention de l'instrumentiste qui aura la bonne idée de ralentir très légèrement sur les derniers sons de la montée avant de basculer vers le mouvement descendant de l'ostinato – mouvement descendant qui s'accompagnera cette fois d'une très légère accélération. La métaphore, ou l'image, qui pourrait être proposée à l'instrumentiste afin de faire « ressentir » cette dimension agogique pourrait être la suivante : imaginez la sensation physique que l'on peut éprouver sur une balançoire où, arrivé au sommet de l'ascension, un bref moment d'apnée précède le départ en sens opposé.

15 Mode acoustique, car toutes les composantes de l'échelle appartiennent aux 14 premiers harmoniques d'un son fondamental.

16 Cette appellation, assez répandue, n'implique nullement qu'il ait été inventé par Bartók. Du reste, Bartók a lui-même récolté des mélodies qui utilisent ce mode.

17 Bartók aurait même pu poursuivre ce processus de rognage en demandant de refrapper le *si* de la dernière mesure (cadre pointillé).

2. La perception de la modalité est perturbée par des notes étrangères au mode, par des changements de polarités ou par la juxtaposition de deux échelles modales

Si la simplicité des trois premiers exemples ne laisse aucun doute sur la modalité des pièces, lorsque des notes étrangères au mode interviennent ou que la polarité quitte momentanément la fondamentale du mode, des questionnements peuvent surgir.

Figure 5 — *En mode mixolydien* – n°48 – deuxième cahier du *Mikrokosmos*

Comme pour le *Mikrokosmos* n°37, le titre en dévoile le mode. C'est bien, globalement, dans un mode mixolydien sur *sol* que cette pièce est composée. Tout comme dans *À la yougoslave*, la note *fa*, celle qui, ici, caractérise le mode, ne fait sa première apparition qu'assez tardivement (8^e mesure). Le mode est toujours aussi clairement exprimé dans la troisième section de la pièce (A'), d'autant que le *fa* est maintenant omniprésent. En revanche, la section B est moins facile à appréhender, car, d'une part, la note la plus grave (le *mi*) semble devenir une nouvelle fondamentale, et que, de surcroît, le *fa* est pratiquement absent de toute cette partie centrale contrastante.

Dès lors, comment comprendre cette section sur le plan modal ? Est-ce un mode mixolydien dont la basse n'est plus la fondamentale du mode ? Est-ce plutôt un mode de *mi* (voir un mode de *la*) défectif sur *mi* (le *fa* est absent) ? Pas simple de trancher.

De plus, si l'on tient compte de la conduite mélodique de toute la pièce et plus particulièrement au moment de la conclusion où Bartók polarise fortement la note *ré*, une autre analyse est encore possible, car ce *ré*, qui sert à clore la pièce, est également omniprésent dans tout le déploiement mélodique. Il semble même être le centre de gravité. Dès lors, pourrait-il être considéré comme une sorte de *corde de récitation* (une *teneur*) ? Dans ce cas, Bartók fait-il référence au mode VII (ou mixolydien authentique sur *sol*) tel qu'on le rencontre au Moyen Âge ? Difficile de trancher, mais ce qui est certain c'est que ce *Mikrokosmos* offre plusieurs lectures enrichissantes.

Les quelques annotations à la Fig. 5 concernent la grande forme ainsi que les subdivisions des sections A et B en propositions (lettres minuscules). Les cadres pointillés, quant à eux, signalent les zones qu'il est possible d'entendre comme de petits conduits transitoires. À la première transition (mesure 11 et 12), le *fa*, attaqué *forte* à la basse, sert de passage entre le *sol* qui le précède et le *mi* qui suit. Il semble même vouloir nous projeter vers la section B. Il disparaît ensuite avant de réapparaître à la mesure 19 sous forme de transition mélodique entre le *mi* qui le précède et le *sol*. Autrement dit, le mouvement inverse de la conduite de la basse lors de la première transition. La réapparition du *fa* ramène la couleur modale initiale et semble même être une invitation au retour de la section A.

Figure 6 — Mélodie pentatonique – n°61 – troisième cahier du *Mikrokosmos*

Mélodie pentatonique
n°61

Moderato, ♩ = 84-80

En donnant pour titre *Mélodie pentatonique* à ce *Mikrokosmos* n°61, Bartók fait comprendre que seule la mélodie est concernée par cette échelle. Et de fait, l'échelle pentatonique coexiste avec des notes qui n'en font pas partie comme, entre autres, le *fa* \sharp à l'ostinato de la main gauche.

La forme se laisse appréhender assez facilement. La mélodie principale, constituée de deux propositions de 6 mesures, dont la seconde (a2) change subtilement de registre, est mise en exergue par les modifications de l'ostinato qui l'accompagne – ostinato qui se morcelle et se déplace rythmiquement¹⁸. La proposition a1 se subdivise elle-même en deux sous-propositions de 3 mesures dont l'organisation rythmique est pratiquement à l'identique (il en va de même pour la proposition a2). Cette seconde proposition se termine par une petite excroissance qui a pour mission de ponctuer la première section de la pièce (cadre en pointillés aux mesures 16 et 17). La seconde section est, globalement, organisée de la même manière. La mélodie principale change de registre et passe à la main gauche. Quant à l'ostinato, joué maintenant par la main droite, il est transposé sur *sol* et se trouve au-dessus de la mélodie. La petite excroissance des mesures 16 et 17 devient cette fois l'amorce de la coda (les 6 dernières mesures). Comme dans la première section, l'ostinato souligne la structure mélodique par ses déplacements dans la mesure, mais également (à partir de la mesure 24) par la modification de ses composants mélodiques : le *do* \flat se substitue au *do* \sharp et le *ré* disparaît provisoirement. La coda superpose les composants de l'ostinato initial, celui sur *do*, à celui de la seconde section sur *sol* (plus précisément celui de la fin de la seconde section avec *do* \flat à la place du *do* \sharp).

Qu'en est-il du pentatonisme de la mélodie ? L'échelle pentatonique de départ est sans conteste celle de l'ensemble pentatonique *sol-ré-la-mi-si* (le *ré* n'apparaissant qu'au début de la proposition a2). Par contre, avec l'apparition du *do* signalé par un cercle à la mesure 14 et la disparition du *si*, cet ensemble pentatonique est transposé. C'est maintenant l'ensemble *do-sol-ré-la-mi* qui s'impose. Ces deux ensembles pentatoniques, l'un sur *sol*, l'autre sur *do*, peuvent alors expliquer le choix des fondamentales des deux ostinatos.

¹⁸ Cet ostinato a pour charpente un double bourdon (*do* et *sol*). Le *fa* \sharp et le *ré* peuvent dès lors être considérés comme des notes d'approche. À partir de cette analyse, il n'est pas inintéressant de jouer l'ostinato sans ses notes secondaires et plus particulièrement lorsque celui-ci est transposé (mesure 17). Le résultat rythmique est alors assez déroutant.

identique sur le plan rythmique, fait également appel à l'isorythmie. Un rapport étroit unit les deux formules rythmiques puisqu'elles sont toutes deux construites à partir de trois brèves et une longue – la formule de la mélodie étant l'augmentation de celle de l'accompagnement comme le montre la Fig. 8.

Figure 8 — Les motifs rythmiques



Une petite transition (mesures 18 et 19) sert à amener la seconde section de la pièce qui, bien qu'ayant inversé le rôle des deux mains et la registration des deux strates, conserve la même structure mélodique. La pièce se termine par une coda dont le matériau est celui de l'ostinato (à partir du second temps de la mesure 35).

Sur le plan modal, ce *Mikrokosmos* baigne dans une couleur myxolydienne sur *sol* qui se voit légèrement perturbé à trois reprises par des notes étrangères au mode – *si♭* aux mesures 15 et 33 et *mi♭* à la mesure 30 (cercles). Dès l'apparition du premier *si♭*, l'allusion à la *Blue Note* des jazzmen semble évidente. De plus, comme dans le blues, le *si♭* et le *mi♭* sont joués synchrones avec un accord parfait à l'autre main (*do* majeur pour le *si♭* et *fa* majeur pour le *mi♭*). La rencontre de ces *Blue Notes* avec les accords parfaits sur lesquels elles viennent se poser, engendre alors, de manière furtive, des accords de septième de dominante – couleur caractéristique de l'harmonie du blues.

Figure 9 — Triolets – n°75 – troisième cahier du *Mikrokosmos*

Triolets
n°75

A Andante, ♩ = 76
a1

p *legato*

B *f* *dim.* *p* *cresc.*
transition

A' a3 a4 *poco aallarg.*

[54 sec.]

Dans la première section de cette 75^e pièce du *Mikrokosmos*, le mode de *fa* sur *do* (mode défectif puisque l'échelle n'est pas complète) semble dominer, et ce, malgré le *fa* à la troisième mesure. Cette note étrangère au mode et qui crée une tension avec le *fa* joué synchrone, est, dans une certaine mesure prémonitoire, puisque dès l'amorce de la seconde section (B) le *fa* laisse la place au *fa*. Changement de mode, mais aussi de fondamentale. C'est maintenant le mode dorien sur *ré* qui prédomine. Si le changement de mode agit sur le contraste de la section B, l'écriture contrapuntique y contribue également puisque cette deuxième section s'ouvre par un canon en mouvement contraire.

La section B se termine par une transition (levée de la mesure 16 jusqu'à la mesure 18) qui, dans ses derniers instants, ramène le *fa* et la couleur modale initiale. Si la troisième section reste dans ce mode de *fa* sur *do*, la cadence finale fait entendre un accord de *ré* majeur.

Le choix de cet accord final peut-être compris de deux manières. Il peut être analysé comme l'écho de la polarisation du *ré* lors de la seconde section de la pièce, mais il peut également être mis en relation avec le contexte harmonique sous-jacent de la première section. En effet, lors de cette première section, entièrement bâtie sur une pédale de *do* (à la basse lors de a1 et dans une partie interne à a2), Bartók fait entendre un balancement régulier entre deux accords : celui de *do* majeur sur le premier temps de chaque mesure et celui de *ré* majeur sur le second temps – avec l'adjonction du *do* pédale, l'accord de *ré* a systématiquement la couleur d'une septième de dominante. C'est cette bascule entre les deux accords qui peut expliquer pourquoi Bartók termine sur l'accord de *ré* qui illumine véritablement la fin de la pièce. Cette bascule permanente entre les deux accords peut même aller jusqu'à faire hésiter sur la modalité des sections A. Est-ce un mode lydien sur *do* ou un mode mixolydien sur *ré* dont la basse n'est pas la note pédale ? La question reste ouverte.

Figure 10 — Scherzo – n°82 – troisième cahier du *Mikrokosmos*

Scherzo
n°82

[30 sec.]

La forme de ce *Scherzo* est une nouvelle fois tripartite. Les deux premières sections font appel à une écriture en imitation. Tantôt assez libres et très serrées, comme à a1 où l'imitation résonne comme une sorte d'écho, tantôt plus larges comme à a2, ces imitations peuvent aussi être plus strictes comme à l'amorce de la seconde section où Bartók écrit un canon. L'écriture imitative des deux premières sections laisse la place à une écriture homorythmique lors de la section C – dernière section qui reprend des éléments issus des deux sections précédentes. Comme le montrent les lettres minuscules dans l'exemple ci-dessus (Fig. 10), les trois sections peuvent se subdiviser en deux propositions.

La mesure en 7/8 de la première section a été l'occasion de rappeler les propriétés des rythmes « Aksak » appelés aussi, parfois, rythmes « asymétriques »¹⁹. Ici, une mesure en 3 temps dont le troisième est plus long (J–J–J.)²⁰ et qui, sous cette forme, est appelé « Ruchenitsa » par les musiciens bulgares.

Le mode utilisé par Bartók à la section A peut être compris comme un mode de *fa* (défectif) sur *ré*. La deuxième section quant à elle rompt clairement avec ce mode. Quatre notes seulement sont présentes : *mi*, *fa*_♭ (qui se substitue au *fa*_♯), *sol* (qui remplace *sol*_♯) et *la*. Mode de *mi*? Si la seconde mineure initiale peut y faire songer, l'arrivée de la tierce majeure *fa-la* accentuée aux mesures 8 et 9 peut remettre en question cette hypothèse. Cette tierce majeure pourrait-elle être entendue comme la résolution de la tierce mineure qui précède? Pas facile de trancher, d'autant que le long accord de *ré* majeur à la fin de cette section (accord qui ramène la fondamentale de la première section) semble se substituer à la tierce *fa-la* attendue²¹. La note *mi* est-elle plus polaire que *fa*?

La section C ramène la couleur lydienne de départ tout en y glissant un *sol*_♭ qui, accompagné du *mi*, rappelle la tierce inaugurale de la section B (la direction des hampes de la main droite à la Fig. 11 le montre clairement).

Figure 11 – section C

The image shows a musical score for section C, consisting of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in a key signature of one sharp (F#) and features a complex, irregular time signature that changes frequently throughout the section. The notes are primarily eighth and sixteenth notes, often beamed together. The bass staff contains many chords, some with hammers (hampes) indicated by small 'v' symbols above the notes, suggesting a specific performance technique. The overall texture is dense and rhythmic.

19 Marc Maréchal, directeur honoraire de l'académie d'Éghezée et professeur à l'IMEP, les nomme « rythmes à mesures irrégulières » ou encore « à temps non isochrones ».

20 Cette manière de considérer les mesures asymétriques comme des mesures en 2, 3, 4... temps dont un de ceux-ci (ou éventuellement plusieurs) est rallongé, est une théorisation faite par le pianiste bulgare Boyan Vodenitcharov lors d'une conférence consacrée aux rythmes des Balkans. Un pattern rythmique comme J.–J–J–J., noté la plupart du temps en 10/8, voire en deux mesures de 5/8, est donc une mesure en 4 temps – ici 4 noires – dont le premier et le dernier sont rallongés.

21 Lors d'une conférence donnée quelques années plus tôt, un participant avait signalé que cet enchaînement harmonique lui faisait songer à une forme de « cadence rompu ».

Figure 12 — *Walachian song* – n°7 – premier cahier des Duos de violons

Walachian song
n°7

A1 Allegro moderato, $\text{♩} = 60$

Violon I

Violon II

Vln. I

Vln. II

coda

(40')

La mélodie de ce *Duo de violon* n°7 est empruntée à la « musique paysanne²² ». Elle est composée de 2 propositions de 4 mesures. D'abord présentée au second violon, elle est ensuite rejouée, légèrement variée, par le premier violon.

La première mesure de la mélodie installe un rythme palindromique que la seconde mesure reprend en inversant les valeurs (*x* et *y*). Ce couple rythmique est ensuite répété jusqu'à la fin de la mélodie – la seule exception se situe au moment de la conclusion de cette mélodie paysanne avec l'élosion de la blanche (mesure 8). L'accompagnement de la première présentation de la mélodie est en phase avec la mélodie principale puisqu'il est, lui aussi, organisé par groupes de deux mesures.

Comme évoqué plus haut, la seconde présentation de la mélodie subit quelques modifications. D'ordre mélodique d'abord, avec la légère variation aux mesures 10 et 14, mais aussi rythmique avec l'omniprésence de la formule palindromique « *y* ». Le second violon quant à lui utilise exclusivement la formule « *y* ». La complémentarité de deux violons engendre dès lors un continuum de noires. Ce duo se termine par une courte coda de 3 mesures.

La mélodie principale est entièrement construite à partir d'un pentacorde et d'une transposition de celui-ci à la quinte inférieure (a1 et a2 à la dernière mesure de l'exemple ci-dessus – Fig. 12). Ces deux pentacordes juxtaposés se tuilent puisque le *ré*, note finale de la première échelle modale (a2), est aussi la première note de la seconde échelle (a1). Ce pentacorde à consonance mineure et qui se caractérise par un quatrième degré haussé, contient un intervalle de quarte triton par rapport à sa fondamentale ainsi qu'une seconde augmentée entre le 3^e et le 4^e degré. En rapport avec les modes diatoniques, ce mode mineur défectif altéré pourrait avoir comme base le mode de *la* ou encore celui de *ré*, comme dans la mélodie extraite du duo de violons n°35 *À la ruthénienne*. (Fig. 13)

22 Pour rappel, Bartók utilise couramment ce terme qui lui permet de distinguer ces « musiques des campagnes » des « musiques nationales hongroises » ainsi que des « musiques populaires citadines ».

Figure 13 — Danse ruthénienne – n°35 – second cahier



Le pentacorde initial du mode défectif utilisé dans *Walachian song* pourrait donc être le pentacorde initial de différents modes²³.

Lors de sa deuxième conférence donnée à Harvard en 1943, Bartók fait référence à cette échelle modale en ces termes : « Dès le début de notre exploration de la musique paysanne hongroise, nous étions plutôt surpris de l'absence presque totale des gammes majeures et mineures usuelles [...]. À leurs places, nous trouvions les cinq modes les plus courants dans la musique savante médiévale et à côté d'eux, d'autres qui étaient absolument inconnus dans la musique modale, **ainsi que des échelles dotées de caractéristiques qui semblaient orientales (à savoir des intervalles de seconde augmentée)** » (Bartók, 2006, p. 297)²⁴. Ce mode avec une seconde augmentée que Bartók découvre dans la musique paysanne hongroise fait partie des exemples écrits figurant dans le texte de cette conférence. Comment le nommer ? Bartók semble en parler comme d'un mode hongrois. Du reste, dans différents manuels de solfège, il est appelé *Hongrois mineur*. Mais dans d'autres cultures musicales, comme en Inde, il est répertorié comme *Crimhandra* (Inde du sud) ou encore *Madhava Monahari* (Inde du nord). En Grèce il est nommé *Niavent* et dans les pays arabes *Nawa Athar* ou encore *Hizar*.

La partie d'accompagnement de la première section met en évidence les fondamentales des deux modes : *ré* et sa quinte (*la*) pour les 4 premières mesures, ensuite *sol* et sa quinte (*ré*) pour les mesures 5 et 6. La fin de la première présentation de la mélodie (à partir du second temps de la mesure 7) prépare l'arrivée de la cadence à la dominante de *ré*.

Ce moment d'articulation dans la grande forme semble vouloir faire référence à la musique tonale et à l'un de ses patterns harmoniques fondamentaux puisque le *mi*, joué par le premier violon, conjugué aux *si* et au *sol* entendus à la mélodie, laisse apparaître un deuxième degré qui s'enchaîne à un cinquième à la mesure suivante (demi-cadence), avant de se résoudre sur la tonique au début de la seconde section. Il n'est du reste pas rare de trouver dans les *Duos de violon*, mais aussi dans le *Mikrokosmos*, des zones où, malgré une pensée modale très présente, des résidus de la tonalité interviennent. Ceux-ci sont, le plus souvent, utilisés au moment de l'articulation de la forme. Ils deviennent dans ce cas de véritables marqueurs de la forme.

La partie d'accompagnement de la deuxième section de la pièce est sensiblement plus dense que celle de la première. Les mesures 9 à 12 utilisent, comme lors de la première présentation de la mélodie, un *ré* et un *la* auxquels se joint maintenant un *mi* (autrement dit la quinte supérieure de *la*). Les mesures 13 et 14 utilisent une transposition de ces trois notes à partir d'un *sol* avant l'arrivée remarquée d'un *do* pour accompagner les derniers instants de la mélodie. S'il semble évident que les cordes à vide du violon jouent un rôle déterminant dans le choix des hauteurs des parties d'accompagnement, l'adjonction du *do* dans le réservoir des notes de l'accompagnement génère maintenant une échelle pentatonique complète (*do - sol - ré - la - mi*) – seul matériau utilisé pour alimenter non seulement toute la coda, mais aussi toutes les parties d'accompagnement de la mélodie.

3. La superposition de deux échelles modales engendre d'autres stratégies que la simple description des échelles

Lors du concert-conférence donné à Mons, l'écoute du duo de violon n°22, *Mosquito dance*, fut précédé par la diffusion de l'enregistrement de la mélodie originale réalisé par Bartók sur le terrain. L'enregistrement est extrait du CD qui accompagne le catalogue réalisé par Vera Lampert en 2005 *Folk Music in Bartók's Compositions*. Cet ouvrage précieux pour qui souhaite travailler sur le répertoire des chansons traditionnelles utilisées par le compositeur hongrois dans toute son œuvre, a été traduit en anglais en 2008 (Lampert & Vikárius, 2008)²⁵.

L'exemple ci-dessous (Fig. 14) est la transcription de cette mélodie dans son intégralité. En dehors de l'élimination de quelques notes, la mélodie originelle est conservée dans le duo de violon – duo qui suscite peu de commentaires.

23 Le mode étant défectif, les dénominations proposées ici ne tiennent compte que du pentacorde initial.

24 Deuxième conférence de Bartók à Harvard issue de l'ouvrage *Écrits*.

25 Voir bibliographie.

Figure 14 — Mélodie paysanne utilisée par Bartók



Figure 15 — Mosquito dance – n°22 – premier cahier des Duos de violons

Mosquito dance
n°22

A1 Allegro molto, $\text{♩} = 184$
con sord.
pp mélodie paysanne en canon

Violon I
Violon II

pp

interlude

Vln. I
Vln. II

ff (sub.)

A2

Vln. I
Vln. II

pp mélodie paysanne en canon

interlude

Vln. I
Vln. II

ff (sub.)
ff (sub.)
(40'')

La forme, ainsi que le mode dans lequel la pièce est écrite, est extrêmement lisible. Le chant populaire, entièrement bâti dans un pentacorde mineur sur *ré*, est joué au premier violon jusqu'à la mesure 16. Le second violon joue cette même mélodie à la quinte inférieure (donc en *sol*) et à distance d'une mesure. C'est donc en canon que Bartók fait entendre la chanson paysanne. La seconde présentation de la chanson (mesure 26), reste dans son pentacorde mineur sur *ré*, tandis que le canon est dans un pentacorde mineur sur *la* (à la quinte supérieure donc). Comme pour le duo précédent, le choix des transpositions semble être conditionné par les cordes à vide de l'instrument. Entre les deux présentations de la mélodie, Bartók écrit un petit interlude. Celui-ci utilise obstinément une descente de 4 notes jouées au premier violon et imitées au second. L'écriture imitative est donc toujours d'actualité dans cet interlude qui clôt la première section sur le cinquième degré de *ré*. Après la seconde présentation de la chanson, l'interlude refait son apparition. Celui-ci, très proche du premier, diffère

essentiellement sur le plan des échelles utilisées au second violon. Étant dans un pentacorde sur *la* lors de la seconde présentation de la chanson, il transite brièvement par un pentacorde sur *ré* au début de l'interlude avant de revenir à son pentacorde de départ sur *sol* (cadres aux mesures 42, 44 et 46). Cette seconde section se ponctue à nouveau sur le cinquième degré de *ré*.

Si ce sont bien deux pentacordes superposés à distance de quinte qui sont à la base de la composition, la résultante de ces superpositions laisse entendre un mode dorien sur *sol* pour la première section, sur *ré* pour la seconde et à nouveau sur *sol* pour terminer.

Si ce premier exemple (Fig. 15), assez simple, a essentiellement servi à introduire la problématique du troisième chapitre, le *Mikrokosmos* n°70, *Mélodie contre double-cordes*, est bien plus complexe et mérite donc de s'y attarder plus longuement.

Figure 16 — *Mélodie contre double-cordes* – n°70 – troisième cahier du *Mikrokosmos*

Mélodie contre double-cordes
n°70

A1 Adagio, ♩ = 66

f
sopra

p *sotto*

A2

10 *p*

f *espr.*

mf

révélation modale

19 *coda*

p *espr.*

dim.

calando

pp

[1 min. 8 sec.]

La première section (A1) expose la mélodie principale à la main droite. Elle est jouée *forte*, tandis que la main gauche l'accompagne dans une dynamique *piano*. La mélodie a comme centre de gravité *fa*♯ et son accompagnement *ré*. Les deux échelles, à distance d'une tierce majeure, sont identiques : un pentacorde défectif dont la tierce est manquante.

À la toute fin de la deuxième section, les tierces manquantes se manifestent pour la première fois. L'apparition de celles-ci a été baptisée « révélation modale ».

Le pentacorde sur *fa*♯ de la main droite est majeur et celui de la main gauche, sur *ré*, est mineur. Ce moment important dans le déploiement de la pièce, ce climax expressif, est mis en évidence par l'abolition du rapport hiérarchique entre mélodie et accompagnement. Les deux voix sont maintenant sur un pied d'égalité. Deux échelles se superposent donc. L'une est majeure, l'autre mineure.

Allons un peu plus avant dans l'analyse de ce *Mikrokosmos*.

La registration choisie par Bartók fait que les deux mains s'entremêlent grandement. Il est dès lors utile de vérifier ce que la rencontre de ces deux échelles engendre sur le plan vertical. Lors de la première section, c'est incontestablement un accord parfait de *ré* majeur qui prédomine. Ses premières occurrences sont signalées par un trait plein à l'exemple ci-dessus (Fig. 16). Deux autres accords parfaits sont entendus verticalement. Celui de *mi* mineur aux 4^e et 7^e mesures (traits pointillés) et, très furtivement, un accord de *mi* dont les tierces majeure et mineure sont entendues synchrones (7^e mesure).

Dès le début de la seconde section, les rapports harmoniques s'inversent. Ce sont maintenant des accords de *fa* mineur qui se substituent à ceux de *ré* majeur (traits pointillés) et ceux de *mi* mineur laissent la place à des accords de *mi* majeur (traits pleins). Ce qu'il y a de remarquable ici, c'est que la révélation modale aux mesures 17 et 18 fait entendre un pentacorde de *fa* majeur et un autre de *ré* mineur alors que la résultante verticale des deux sections génère des accords de *ré* majeur et de *fa* mineur. Cette inversion (ou renversement) de la modalité peut dès lors être mise en rapport avec le renversement de la mélodie principale (légèrement variée) présentée à la main gauche à la seconde section de la pièce. Inversion modale, inversion de la mélodie, inversion des mains..., Bartók nous offre ici une œuvre d'une grande unité.

Après la révélation modale des mesures 17 et 18, Bartók ponctue la pièce par une coda utilisant prioritairement les éléments de l'accompagnement (les double-cordes brodées qui font référence à l'accord en quinte des violons, violoncelles...). Cette coda fait non seulement réentendre les deux notes de la révélation modale, le *fa* et le *la* (mesure 23), mais aussi les accords engendrés par la mixture des deux strates. Les deux quintes à vide, *ré-la* et *fa-do* (la matière première des parties qui accompagnent la mélodie principale) contiennent les ingrédients permettant de créer des accords de *fa* mineur et de *ré* majeur (premier cadre à la mesure 22). L'accord de *mi* avec ses tierces majeure et mineure est lui aussi présent (second cadre à la mesure 22). Ajoutons encore que l'échelle engendrée par la superposition des deux modes contient 10 notes et qu'elle est symétrique.

Figure 17 — Échelle engendrée par la superposition des deux modes



Au-delà de l'indéniable intérêt pianistique qu'offre cette courte pièce, Bartók nous convie aussi à une véritable leçon de composition!

Figure 18 — Harvest song – n°33 – second cahier des Duos de violons

Harvest song
n° 33

couplet 1
Lento, ♩ = 58

refrain 1
Piu mosso, parlando, ♩ = 88

poco rit. ----- *poco a poco allarg. -----*

Violon I

Violon II

couplet 2
Tempo I

refrain 2
Tempo II

poco rit. -----

Vln. I

Vln. II

couplet 3 (coda)
Tempo I

poco a poco allarg. ----- *rallentando -----*

Vln. I

Vln. II

(127*)

La forme de ce 33^e *Duo de violon* peut être perçue comme l’alternance de couplets et de refrains (voir exemple ci-dessus – Fig.18). Comme pour la pièce précédente, le matériau de base est extrêmement réduit. C’est ici une petite échelle de 4 notes conjointes qui, passant au crible de toute une série de transpositions, va alimenter toute la composition. Mode défectif donc, dont les intervalles sont de 2, 1 et 2 demi-tons. Soit une échelle symétrique dont la tierce initiale²⁶ est mineure. En dehors du dernier couplet où les deux voix sont à distance d’une quinte juste, les échelles des deux violons sont systématiquement à distance de triton.

Sur le plan mélodique, le deuxième couplet n’est que le renversement du premier : les deux instruments échangent leurs rôles puisque ce qui avait été entendu au premier violon est maintenant passé, en renversement, au second violon et inversement. Lors du troisième couplet, les violons retrouvent leur profil initial.

Tous les couplets utilisent une écriture imitative assez libre. Les deux refrains en revanche sont en imitations strictes puisque Bartók utilise, comme dans le duo de violon *Mosquito dance*, une écriture canonique : le premier canon (refrain 1) est à distance d’une blanche, le second à distance d’une noire.

Les notes encadrées dans la Fig. 18 et qui sont mises en évidence dans la Fig. 19 par des têtes de notes blanches, signalent les notes polaires pour chacune des sections de ce duo. Outre ces diverses notes polaires, la Fig. 19 reprend d’autres informations comme les résultantes des échelles superposées, mais également juxtaposées. Cette Fig. 19 va également servir à mettre en lumière la trajectoire modulante de ce duo.

26 Pour rappel, tierce initiale doit se comprendre ici comme l’intervalle par rapport à la note de base de l’échelle.

Figure 19 — Synthèse des échelles et des polarités

The figure consists of three staves of musical notation. Staff 'a' shows a sequence of five phrases: 'couplet 1' (T.), 'refrain 1' (S.D.), 'couplet 2' (D.), 'refrain 2' (T.), and 'coda' (T.). Staff 'b' shows an 'échelle octophonique' (octaphonic scale) with a specific intervallic structure. Staff 'c' shows a 'mode de ré' (Dorian mode on D), an 'échelle symétrique' (symmetrical scale), and another 'mode de ré'. The notation includes treble clefs, key signatures with one flat, and various note values and rests.

La portée « a » reprend la superposition des deux échelles de 4 sons. Tant pour les couplets que pour les refrains, les deux échelles sont, pour rappel, à distance de triton. Sur le plan vertical, la réunion de celles-ci engendre une échelle octophonique (2, 1, 2, 1... demi-ton) : mode connu aussi sous le nom de 2^e mode à transposition limitée de Messiaen (portée b).

Les 2 premiers tétracordes enchaînés (premier couplet et premier refrain) génèrent, lorsqu'ils sont placés côte à côte, un mode dorien sur *ré* au premier violon et, forcément, sur *la*^b au second. C'est ce même mode de *ré* sur *la*^b que Bartók utilise au moment où, dans le dernier couplet (qui sert également de coda), les deux échelles sont superposées à distance de quinte juste (ligne c).

Lorsqu'ils sont mixés, les tétracordes du second couplet et du second refrain donnent, quant à eux, une échelle symétrique (portée c). Du reste, que ce soit dans la microstructure (l'échelle de 4 notes) ou la macrostructure (l'échelle octophonique, le mode de *ré* ainsi que la mixture des échelles des seconds couplets et refrains comme nous venons de le signaler), les échelles sont toutes symétriques. Et comme pour unifier les différents paramètres, le traitement du second couplet fait également appel à la symétrie puisque celui-ci est le miroir du premier. Ce miroir au second couplet n'est pas sans conséquences sur les polarités, puisque c'est maintenant la note supérieure de l'échelle de 4 sons et non la note inférieure, qui est polarisée.

Le dernier regard porté sur ce duo concerne le choix des notes polaires et, plus important, la manière dont celles-ci s'enchaînent. La toute fin de ce duo, là où les deux lignes mélodiques tendent vers *mi*^b (c'est-à-dire au moment de la cadence), peut nous faire comprendre cette note comme le centre de gravité de la pièce, la tonique (T. à la première portée de la Fig. 19). Dès lors, une stratégie tonale se dégage. Le premier couplet a comme note polaire *mi*^b,²⁷ le premier refrain *la*^b, le second couplet *si*^b et le second refrain à nouveau *mi*^b. En d'autres termes, la progression tonale « tonique – sous-dominante – dominante – tonique ». La transposition au triton, pratiquement systématique pour l'autre partie de violon, étaye alors la théorisation qu'Ernő Lendvai²⁸ propose dans son article « Introduction aux formes et harmonies bartókiennes »²⁹. Dans ce célèbre article, Lendvai tente de démontrer comment, dans certaines de ses œuvres, Bartók conserve les racines de la musique tonale. Lendvai propose ensuite une terminologie bien connue dans le milieu des analystes : le système d'axes, les antipodes...

27 Dans cette analyse, l'autre note polaire (celle à distance de triton) est à considérer comme le compagnon de la note principale choisie : son antipode comme dirait Lendvai (nous y reviendrons).

28 Ernő Lendvai (1925-1993), est un théoricien de la musique hongroise.

29 Cet article est issu du collectif *Bartók, sa vie et son œuvre*, sous la direction de B. Szabolcsi. Voir bibliographie.

Ce duo offre incontestablement plusieurs lectures possibles. Certes, elles ne sont pas toutes facilement perceptibles, mais elles montrent la manière dont le traitement d'un simple matériau de base peut générer de nombreuses ramifications.

Mais n'est-ce pas là l'un des points communs à bon nombre de compositeurs : engendrer de multiples possibilités à partir d'un matériau relativement restreint ? Dans son ouvrage consacré à Paul Klee, Pierre Boulez évoque cette problématique compositionnelle en ces termes : « [Klee] nous apprend, du même coup, la puissance de la déduction : pouvoir, à partir d'un unique sujet, tirer des conséquences multiples, qui prolifèrent ». Boulez ajoute : « Se satisfaire d'une seule solution est tout à fait insuffisant, il faut parvenir à une cascade, à un arbre de conséquences » (Boulez, 1989, p. 11)³⁰.

Dans son *Mikrokosmos* n°101 où Bartók utilise le même tétracorde que celui du duo de violons *Harvest song*, ainsi que sa transposition systématique au triton.

Figure 20 — Quinte diminuée – n°101 – second cahier des *Mikrokosmos*

Quinte diminuée
n°101

Con moto, ♩ = 110

[57 sec.]

30 Voir bibliographie.

Figure 21 — *Cradle song* – n°11 – premier cahier des *Duos de violons*

La dernière pièce que nous allons examiner est extraite des *Duos de violons – Cradle song*. Elle utilise comme matériau de base une chanson paysanne que Bartók fera entendre à deux reprises au premier violon (b1 et b2 à la Fig. 21). Celle-ci est précédée d'un motif de 4 mesures (a1). Jouant d'abord un rôle d'introduction, ce motif réapparaît ensuite entre les deux présentations de la mélodie principale (a2) ou il sert alors de petit interlude avant le retour de la mélodie paysanne à la mesure 14. Sa dernière apparition à la mesure 22 a pour mission de conclure ce duo (a3).

Le titre de la pièce, *Chant de berceau*, peut être mis en rapport avec le contour graphique offert par la tête de la mélodie principale et par celle du motif a. Dans les deux cas, la conduite mélodique est palindromique (cadres pointillés dans l'exemple ci-dessus – Fig. 21).

La note polaire de la mélodie est sans conteste *si* \flat et celle de son accompagnement *mi*. Dans les deux cas, la tierce initiale est mineure. Est-ce deux modes défectifs à consonance mineure que Bartók superpose, autrement dit de la bimodalité, ou un seul et unique mode? Si les deux analyses sont possibles, la continuité des deux échelles en un mouvement conjoint invite à les fusionner en un seul et unique mode contenant deux notes polaires : le *mi* et le *si* \flat (Fig. 22).

Figure 22 — Échelle modale de *Cradle song*

En dehors de la note la plus grave (le *re*), l'échelle est symétrique.



En guise de conclusion

Le parcours effectué au travers de ces quelques pièces de Bartók a montré quelques-unes des manières dont le compositeur hongrois utilise la modalité.

Celle-ci est parfois sans équivoque, comme dans les premiers textes examinés où aucun accident ne vient perturber l'univers modal dans lequel baigne la composition. Mais cette lisibilité peut parfois se brouiller momentanément avec l'apparition de quelques notes étrangères ou encore par un changement de polarité. Dans ce cas, le traitement de la modalité peut déboucher sur diverses manières de la percevoir.

Et cette perception devient encore plus complexe lorsque Bartók superpose différentes échelles (bimodalité). Dans ce cas, la question qui se pose est de savoir si c'est encore de la modalité au sens premier du terme ou si la modalité devient un outil compositionnel conduisant à un langage plus personnel et surtout plus chromatique comme Bartók le signale lui-même lors de sa troisième conférence donnée à Harvard : « *Notre sujet, aujourd'hui, c'est la description d'un nouveau chromatisme. Avant d'entrer dans les détails, je dois toutefois récapituler les résultats auxquels nous a conduit la superposition des divers modes. Premièrement, une sorte de bimodalité ou de polymodalité restreinte. Deuxièmement, la bimodalité a conduit à l'utilisation de gammes ou de portions de gammes diatoniques remplies avec des degrés chromatiques ayant une fonction tout à fait nouvelle. [...]* » (Bartók, 2006, p. 304)³¹.

C'est, je pense, ce qui arrive avec les dernières pièces examinées ici, mais aussi avec certaines œuvres d'autres compositeurs plus tardifs comme Ligeti pour qui, comme chez Bartók, la modalité devient un outil destiné à engendrer un matériau susceptible de créer un univers musical très personnel à partir d'un patrimoine commun. La 6^e pièce des *Improvisations sur des chansons paysannes* op. 20 de Bartók ainsi que la première étude pour piano de Ligeti, *Désordre*, en sont quelques exemples particulièrement éloquentes. Dans les deux cas, les compositeurs utilisent le total chromatique ventilé en deux échelles diatoniques : l'une heptatonique et l'autre pentatonique (les touches blanches et noires du piano). Je pense que cette utilisation singulière de la modalité comme point de départ d'une recherche personnelle est aussi, pour les deux compositeurs hongrois, une manière de s'inscrire dans une continuité historique.



Bibliographie

Bartók, B. (2006). *Écrits*. Éditions Contrechamps.

Boulez, P. (1989). *Le pays fertile*. Gallimard.

Lampert, V., & Vikárius, L. (Ed.). 2008. *Folk music in Bartók's compositions: a source catalog : Arab, Hungarian, Romanian, Ruthenian, Serbian, and Slovak melodies*.

Lendvai, E. (1956). Introduction aux formes et harmonies Bartókiennes. Dans B. Szabolcsi (dir.), *Béla Bartók, sa vie et son œuvre* (pp. 94-138). Corvina.

Szabolcsi, B. (Ed.). 1956. *Bartók, sa vie et son œuvre*. Corvina.

³¹ Troisième conférence de Bartók à Harvard, issue de l'ouvrage *Écrits*.



Glossaire

Didactique(s) – Méthode(s) – Méthodologie(s) – Techniques

Alain Lammé

Conseiller en pédagogie universitaire honoraire à l'ULB, chargé de cours de méthodologie générale honoraire au Centre de Formation des Enseignants de la Musique – Île-de-France



Définitions et indications

Les réformes en cours dans le domaine de la formation des enseignants invitent à mieux cerner les objets d'enseignement que reflètent leurs intitulés. Ces derniers sont ancrés sur des termes récurrents, notamment *didactique(s)*, *méthode(s)*, *méthodologie(s)*, *techniques*.

Le sens qui leur est donné n'est pas univoque. Leurs objets s'interpénètrent. Les notions couvertes évoluent dans le temps notamment en fonction des avancées théoriques. Les usages varient selon les traditions locales.

Il paraissait utile d'esquisser un glossaire restreint des définitions publiées en langue française.

Dans les tableaux qui suivent, les **définitions** en colonne de gauche proviennent de dictionnaires ou de traités du domaine de l'éducation. En colonne de droite sont reprises des **indications** des auteurs ou des « notes de la rédaction » qui commentent ces définitions. Les **termes soulignés** renvoient aux autres termes de ce glossaire.



Didactique(s)

Didactique	
<p>Ensemble des <u>méthodes</u>, <u>techniques</u> et procédés pour l'enseignement. Mialaret (1979, p. 159-160)</p>	<p><i>L'expression est un peu plus restreinte que celle de pédagogie... Elle met l'accent sur les moyens d'enseigner, sur le comment faire. Didactique générale : conduite de la classe. <u>Didactique spéciale</u> : propre à une discipline.</i> Mialaret (1979, p. 159-160)</p>
Didactique (La)	
<p>Ce nom a deux sens. 1. Dans son acception commune, l'expression « <u>didactique de...</u> » renvoie à l'utilisation de <u>techniques</u> et de <u>méthodes</u> d'enseignement propres à chaque discipline... 2. Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/ apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Raynal & Rieunier (2005, p. 107-108)</p>	<p>NDLR : acception en France ; cf. <u>Didactique spéciale</u></p>
<p>... étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus. Champy & Etévé (2005, p. 268)</p>	<p><i>De Comenius, chez qui didactique signifie au fond science de l'enseignement, en passant par l'usage encore présent d'étude des <u>techniques</u> et <u>méthodes</u> indépendantes des contenus, à la définition précédente, on voit que didactique a profondément changé de sens.</i> ... <i>On est ainsi amené à distinguer trois types de didactiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la didactique « praticienne », ▪ la didactique « normative », ▪ la didactique « critique et prospective » des innovateurs et chercheurs. <p>Champy & Etévé (2005, p. 268)</p>

Didactique spéciale	
Didactique disciplinaire - Didactique d'une discipline	
<p>...science qui étudie, pour un domaine particulier (...), les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. Joshua & Dupin (1993, p.31)</p>	<p><i>NDLR</i> «<i>Didactique spéciale</i>» est utilisé depuis la première décennie du XXI^e siècle dans l'enseignement universitaire belge francophone, en lieu et place de «<i>méthodologie spéciale</i>» qui était employé depuis la création de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur</p> <p><i>Exemple :</i> <i>Didactique disciplinaire (ou Didactique spéciale)</i> <i>Le volet Didactique disciplinaire... se compose de cinq parties distinctes qui peuvent être organisées différemment en fonction des services de didactique.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le cours et les exercices didactiques (75h)</i> ▪ <i>Les stages d'observation (10h)</i> ▪ <i>Les stages d'enseignement (40h)</i> ▪ <i>Les pratiques réflexives (10h)</i> ▪ <i>Les pratiques scolaires hors cours (10h)</i> <p>CIFEN, Université de Liège. (2022) <i>Programme de l'AESS et du volet didactique du master à finalité didactique</i></p>
Didactiques (les)	
<p>On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. Reuter (Dir.) (2013, 3^e éd., p. 65)</p>	<p><i>Les spécialistes des didactiques s'intéressent aux contenus tels qu'ils renvoient à l'institution de formation ; à ses fonctionnements, et à ses modes de structuration à long terme (« forme scolaire ») qui catégorise et organise les contenus en matières... Ces espaces de recherche sont à distinguer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>des pratiques</i> ▪ <i>des prescriptions</i> ▪ <i>des recommandations (avec plus ou moins de légitimité sur la sélection, l'organisation, la mise en œuvre des contenus) ; cf. les manuels, la formation, l'inspection, les associations...</i> ▪ <i>de la reconstruction-appropriation via la « conscience disciplinaire » (représentations que se font des disciplines, les acteurs de la formation, et le vécu disciplinaire (sentiments et émotions associées aux disciplines).</i> <p>Reuter (2021, p. 75-76)</p>

Méthode(s)

(A, 2°) Programme réglant d'avance une suite d'opérations à accomplir et signalant certains errements à éviter, en vue d'atteindre un résultat déterminé.
Lalande (1976, p.624)

Méthode pédagogique

<p>Ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement énoncé ou implicitement admis. Mialaret (1979, p. 300)</p>	
<p>Organisation codifiée de <u>techniques</u> et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative. Raynal & Rieunier (2005, p. 227-228)</p>	<p><i>Une méthode pédagogique s'appuie toujours sur une certaine idée de l'homme, de la société et des rapports souhaitables entre individus et société. Le concept... n'est pas un concept clair : le fait d'ajouter l'adjectif pédagogique ou terme méthode laisse supposer qu'il existerait (quelque part) une classification cohérente sur laquelle les spécialistes seraient plus ou moins d'accord.</i> Raynal & Rieunier (2005, p. 227-228)</p>

Méthode (Musique)

<p>Méthode d'éducation musicale</p>	
<p>Ensemble de règles, de techniques pédagogiques organisées et utilisées en vue d'atteindre des objectifs musicaux. Mialaret (1979, p. 301)</p>	<p><i>Les méthodes d'éducation musicales peuvent se référer à des méthodes éducatives plus générales.</i> ... <i>Principales méthodes d'éducation musicale : Chevais, Dalcroze, Kodaly, Martenot...</i> Mialaret (1979, p. 301)</p>
<p>Méthode (musique)</p>	
<p>En musique, une <u>méthode</u> est une sorte de manuel pour un instrument de musique spécifié ou un problème particulier de jeu pour un certain instrument. <i>Wikipédia, article Méthode (musique).</i></p>	

Méthode	
6. MUS. Ensemble des principes régulateurs de l'enseignement musical et, p. méton., ouvrage destiné à l'élève et qui expose ces principes de manière graduelle. Méthode de chant, de piano, de violon. <i>Trésor de la Langue Française Informatisé</i> (Version du 10/12/2002), Article <i>Méthode</i> , 6.	<i>C'est là où mis sur un tabouret trop petit, l'histoire du livre de musique : méthode de flûte par la femme de Portant, qui était maîtresse de piano, lui donne le goût d'apprendre la musique</i> (GONCOURT, Journal, 1858, p. 512)



Méthodologie(s)

Étude des méthodes scientifiques, techniques. (Subdivision de la logique) à épistémologie. Méthodologie des sciences expérimentales, de l'enseignement des langues. <i>Nouveau Petit Robert</i> (1996, p. 1396)	<i>Abusivement : manière de procéder, méthode. Nouveau Petit Robert</i> (1996, p. 1396)
---	---

Méthodologie (spéciale)	
On désigne sous ce nom, en Belgique et dans la Suisse française, cette partie de la Science de l'Éducation que les Allemands appellent Methodik, et qui est définie, dans le programme des écoles normales prussiennes, « la science spéciale de l'enseignement ». La <u>méthodologie</u> elle-même se divise en méthodologie générale et méthodologie spéciale. Buisson (1911), entrée « méthodologie »	<i>Pour faire saisir exactement la signification donnée à ces termes techniques, nous citerons quelques lignes des programmes de pédagogie adoptés pour les écoles normales... de la Belgique</i> (1881). <i>Méthodologie spéciale. — Exposer théoriquement et pratiquement la méthode à suivre dans l'enseignement de chacune des branches du programme officiel des écoles primaires.</i> <i>Le mot de méthodologie n'est pas usité en France.</i> Buisson (1911), entrée « méthodologie »



Techniques

Alors que le mot « <u>méthode</u> » implique un plan d'action devant permettre d'atteindre un objectif, une technique est un procédé ou un ensemble de procédés particuliers. De Landsheere (1979, p. 173-174)
Ensemble plus ou moins cohérents de moyens, de matériels, de procédés pouvant ou non avoir une fin en soi, pouvant ou non être au service de <u>méthodes</u> pédagogiques différentes. Ex. : techniques audiovisuelles. Mialaret (1979, p. 43)



Bibliographie

- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (2e éd). Hachette.
- Champy, P. & Etévé, C. (Dir.). (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd). Retz.
- CIFEN (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège). (2022). *Programme de l'AESS et du volet didactique du master à finalité didactique*. https://www.cifen.uliege.be/cms/c_11571547/fr/cifen-didactique-disciplinaire-ou-didactique-speciale-6/9-credits
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF.
- Houssaye, J. (Dir.). (1993/2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Johsua, A. & Dupin, J-J. (1993). *Introduction à didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, France : PUF.
- Lalande, A. (1976). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 12e éd. PUF
- Mialaret, G. (Dir.). (1979). *Vocabulaire de l'Éducation. Éducation et Sciences de l'Éducation*. PUF.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (5e éd). ESF.
- Reuter, Y. (Ed.). (2021). *Traité des didactiques. Concepts et notions fondamentales*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (Ed.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3e éd. De Boeck Supérieur.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (Ed.). (2006). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Le Robert.
- Trésor de la Langue Française Informatisé (Le)* (Version du 10/12/2002). Article *Méthode*, 6. Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Université de Lorraine. <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>
- Wikipédia, article *Méthode (musique)*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_\(musique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_(musique))

Table des matières

Introduction — 1972 › 2022 – 50 ans de pratique : la formation des enseignants de musique de l’ESAHR — Françoise Regnard	3
---	----------

01 Articles

→ Construire une formation en didactique disciplinaire. L’exemple de la Didactique du Français. — Marie-Christine Pollet	11
→ Comment former les étudiants à concevoir un enseignement musical transversal ? — Nadège Legay-Zimmermann et Christophe Mazurek	15
→ La métaphore dans la transmission de la musique - entre connaissances sensorielles et langage — Kathleen Coessens	23

02 Ateliers

→ Comment sensibiliser les étudiants à distinguer les différents types de significations musicales ? — Nicolas Meeùs et Alexandre De Craim	32
→ Comment former les étudiants en formation à élaborer les retours aux élèves dans les situations d’apprentissage ? — Markus Ennshtaller et Alain Lammé	37
→ Former les étudiants au discursif dans le contexte de leurs pratiques pédagogiques. Le cas particulier de la métaphore. — Céline Degreef et Françoise Regnard	42
→ Bartók et la modalité — Jean-Marie Rens	45

03 Glossaire

→ Didactique(s) - Méthode(s) - Méthodologie(s) - Techniques : Définitions et indications — Alain Lammé	67
---	-----------

Orphée
Apprenti

N°10 / 2024

