

Le commentaire d'écoute dans l'enseignement spécialisé français : une analyse sur audition ?

Hugues SERESS*

Introduction

« Les structures que l'analyse met en lumière ne s'entendent pas, du moins pas dans le sens ordinaire du mot, ou plus précisément elles ne s'entendent qu'après avoir été identifiées par l'analyse. »¹ Cette affirmation questionne la nature du phénomène sonore comme système symbolique renvoyant à un contenu donné. Elle questionne également le statut du commentaire d'écoute comme variante auditive de l'analyse sur partition, à un moment historique où l'exercice tend à s'imposer comme une épreuve incontournable. La nature des liens que ce dernier entretient avec l'analyse au sein des différents dispositifs pédagogiques et les compétences qu'il mobilise renvoient à la question même de son existence en tant qu'exercice autonome. Cette réflexion constitue le projet essentiel de la présente contribution. Après avoir esquissé un rapide tour d'horizon des pratiques du commentaire d'écoute dans l'enseignement spécialisé, cet article présentera les différentes phases – prescriptive, descriptive et pédagogique – qui caractérisent son processus de construction. Dans sa dernière partie, il déclinera et questionnera quelques contradictions sur lesquelles repose l'exercice. Celles-ci pourraient mettre en péril ses intentions premières et les objectifs, louables, de développement d'un certain nombre de compétences musicales.

* Docteur en Musicologie (Université Paris-Sorbonne), Chercheur associé à l'IReMus et Professeur d'Analyse et de Culture musicale.

¹ Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », *Analyse musicale*, 24 (1991), p. 19-22.

1. Le commentaire d'écoute : tentative de définition

1.1 *Le choix d'exprimer et le choix de l'expression*

Lorsqu'une langue donnée fait le choix de nommer un objet, quel qu'il soit, il s'agit généralement d'un acte intentionnel d'expression qui réfléchit une expérience, une tradition et une volonté de la communauté. Dans le domaine pédagogique, cet acte témoigne non seulement d'usages présents du système éducatif, mais constitue aussi le miroir d'une construction historique d'objets dont l'origine est multiple et complexe. Le commentaire d'écoute, en tant que discipline et objet, répond parfaitement à ce dernier cas : il occupe de nos jours une place centrale dans l'édifice pédagogique français, tout en impliquant une multitude d'opérations qui relèvent traditionnellement de domaines ou d'exercices différenciés. Nommer l'ensemble de ces tâches au moyen d'un seul mot est un acte contingent et significatif. Le choix d'exprimer constitue un acte fort : le commentaire d'écoute n'est pas un objet universel.

Le choix de l'expression signifiante constitue également un acte important, parce qu'il révèle les processus à l'œuvre dans la construction d'un nouvel objet-discipline. Le résultat lexical de cet acte manifeste des choix plus ou moins conscients des opérations impliquées et crée de nouveaux découpages disciplinaires. Ainsi, le commentaire d'écoute résulte d'une volonté syncrétique de convergence des domaines de l'audition, de la culture, de la théorie et de l'expression écrite.

1.2 *Le commentaire comme épreuve incontournable*

Dans l'ouvrage qu'il consacre au commentaire d'écoute, Claude Abromont constate son omniprésence dans le champ pédagogique et à l'intérieur des référentiels de nombreux diplômes et concours :

Le commentaire d'écoute s'est imposé comme une épreuve incontournable pour tout musicien, qu'il ait vocation à être amateur ou professionnel. Cela s'est passé lentement et insensiblement, mais toutes les évaluations rythmant la formation du lycéen, de l'universitaire et de l'instrumentiste comportent désormais un tel exercice. Il valide d'autre part les diplômes professionnels, que ce soient le CAPES, l'Agrégation, le DE, ou encore le CA. Décidément tentaculaire, il concerne aussi [...], et sans doute encore de très nombreux autres que nous oublions.²

Le commentaire d'écoute semble davantage résider dans sa tentative de syncrétisme qu'en une définition précise des tâches qui le composent et des conséquences qu'elles impliquent. Ainsi, pour saisir son utilité, il est possible de le décliner selon trois paramètres : son orientation, sa destination et son mode d'évaluation. C'est précisément ce que remarque C. Abromont :

² Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*, Paris, Du Panama, 2008, p. 7.

L'orientation du commentaire, dirigée selon les cas sur un éclairage d'essence historique, esthétique ou technique, s'adapte logiquement à la spécificité de l'épreuve [...]. Il est plus que légitime de se poser les trois questions suivantes : quelle est l'utilité d'un commentaire d'écoute, à qui est-il destiné et comment l'évaluer ?³

Le choix de l'œuvre constituerait un préalable aux objectifs visés – qu'est-il utile d'entendre et de relever ? –, pas uniquement en termes de complexité musicale, mais aussi par rapport à l'orientation souhaitée en relation au dispositif pédagogique et au public auquel le commentaire est destiné. L'épreuve ne sera pas du tout la même selon qu'elle s'insère dans un cursus de l'enseignement spécialisé amateur sous tutelle du Ministère de la Culture⁴ – ou qu'elle s'adresse à de futurs professionnels au sein de l'enseignement spécialisé des Conservatoires à Rayonnement Régional et Départemental⁵ –, ou dans des cursus de l'enseignement supérieur de la musique, y compris ceux préparant aux concours de l'enseignement⁶. Dans son article⁷ de dix ans antérieur au manuel de C. Abromont, François Madurell effectuait déjà un constat similaire concernant l'envahissement du commentaire d'écoute dans la sphère des outils pédagogiques :

Le commentaire d'écoute tend à devenir un passage obligé dans les examens et concours qui relèvent, en France, de l'autorité de l'État, qu'il s'agisse des épreuves préparées à l'Université, dans le cas du CAPES et de l'Agrégation d'Éducation musicale, ou dans les établissements d'enseignement spécialisé, dans le cas des différentes disciplines qui font l'objet d'un Certificat d'Aptitude.⁸

F. Madurell expliquait alors que les différentes orientations – historique, littéraire et technique – prises par l'épreuve dans le cadre des formations universitaires et spécialisées avaient tendance à converger :

Cette différence s'estompe en fin de cursus, car la nécessité d'une solide argumentation technique s'est imposée à l'Université, pendant que l'enseignement spécialisé manifestait une exigence croissante dans la clarté de l'exposé et la compétence rédactionnelle. Si l'on prend un peu de hauteur, la distinction apparaît désuète.⁹

³ Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*, p. 9.

⁴ Cycle II de formation musicale ou de culture musicale, cycle III menant au Certificat d'Études Musicales (CEM) d'une discipline instrumentale.

⁵ Cycle d'Enseignement Professionnel Initial (CEPI) d'une discipline instrumentale ou dite d'érudition, à savoir formation ou culture musicale, analyse, écriture.

⁶ Cursus préparant au Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM), au Master ou à la préparation des diplômes pédagogiques (Diplôme d'État et Certificat d'Aptitude), cursus de musique et musicologie (Diplômes universitaires de premier et de deuxième cycles), préparation aux concours de l'Enseignement (CAPES et Agrégation).

⁷ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute : bilans et perspectives », *Musurgia*, III/4 (1996), p. 56-75.

⁸ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 56.

⁹ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 56.

Ainsi, alors que l'orientation avait pu distinguer les commentaires effectués dans les différents cursus universitaires de ceux de l'enseignement spécialisé, c'est davantage le niveau de spécificité qui marque la frontière entre les commentaires de l'enseignement spécialisé secondaire et ceux de l'enseignement spécialisé supérieur (pôles d'enseignement supérieur) : les uns sont davantage tournés vers les aspects techniques du langage, alors que les autres affichent des préoccupations plus larges, incluant également des caractéristiques historiques et esthétiques.

Il convient cependant d'apporter des nuances à ces tendances : même si la ligne de démarcation reste effective en matière d'exigence et d'attentes, les orientations du commentaire d'écoute se diversifient, consécutivement à l'élargissement des répertoires possibles, y compris en cursus spécialisé : conservatoires (1) et pôles d'enseignement supérieur (2). Pour les premiers (1), l'exercice peut prendre la forme de plusieurs commentaires d'écoute qui portent sur des œuvres appartenant à des répertoires très diversifiés, sans réelle intention de spécialisation. Les différentes parties de l'épreuve sont guidées par des questions relatives à la segmentation formelle, l'instrumentation, le type d'écriture, le type de matériau et la structure tonale de courtes sections de l'œuvre : il s'agit de commentaires dirigés, possédant une orientation spécifique, mais qui s'adressent à toutes les disciplines. Certains, plus techniques que d'autres, exigent davantage de relevés mobilisant des compétences solfégiques et analytiques (harmoniques, mélodiques ou même tonales). Pour les seconds (2), en revanche, le commentaire d'écoute se spécialise selon la discipline de l'étudiant. À la partie commune de l'exercice s'annexent des commentaires d'écoute spécifiques – portant sur des musiques traditionnelles, des musiques anciennes, des musiques classiques et contemporaines, du jazz, des musiques actuelles amplifiées –, selon le diplôme préparé ou la discipline choisie. Chacun de ces commentaires se compose, à son tour, de deux parties : une première consistant à décrire différents paramètres – instrumentation, type d'écriture, structure rythmique, texture polyphonique, interprétation, technique d'enregistrement – de manière séparée, et une seconde proposant la rédaction d'un commentaire personnel sur la base des éléments relevés en première partie.

Le commentaire d'écoute constitue souvent une épreuve globalisante, au moyen de laquelle sont évaluées la connaissance des styles et des langages musicaux, les compétences auditives, ainsi que les compétences d'organisation et d'expression de la pensée du candidat. Ainsi, les critères sur lesquels porte son évaluation sont multiples et relèvent traditionnellement d'exercices différents.

2. Le commentaire d'écoute : une évolution (chrono)logique

Dans la deuxième partie de cet article, nous tenterons de comprendre comment et pourquoi le choix du commentaire d'écoute a été effectué au sein du dispositif pédagogique français. Les raisons qui ont motivé ce choix ont-elles été réellement didactiques ou simplement pratiques ? Les compétences mises en lumière par l'exercice existaient-elles déjà auparavant dans une formulation plus implicite, sont-elles apparues ou ont-elles été développées avec lui ?

2.1 La phase prescriptive

S'il existe un ouvrage de référence témoignant des évolutions pédagogiques en marche depuis les nouveaux programmes d'éducation musicale pour les collèges et les lycées (1977-1978 et 1985¹⁰), ainsi que de la réforme de la formation musicale s'appliquant dans les conservatoires (1977¹¹), c'est bien celui de Georges Guillard, *Manuel pratique d'analyse auditive*¹². Dans son avant-propos, l'auteur livre l'essentiel des objectifs de la nouvelle discipline telle qu'elle se définit à l'époque où le solfège traditionnel fait progressivement place à la formation musicale et où sont progressivement abandonnées la théorie et la dictée hors contexte musical pour l'analyse d'œuvres sur partition et l'analyse auditive. Les principes généraux convoqués par l'ouvrage de G. Guillard sont caractéristiques de la phase prescriptive de la nouvelle discipline, nommée analyse auditive : les conseils sur ce qu'il faut ou ne faut pas faire, les plans suggérés de rédaction et les prises de position idéologiques constituent les prémisses d'une prise de conscience. En ce sens, cet ouvrage contribue à la réflexion sur la pédagogie du futur commentaire d'écoute et en prépare la phase descriptive. Par ailleurs, le legs de l'ouvrage – paradoxe de l'épreuve entre technicité et intuition, perception de la globalité, œuvre individuelle comme incarnation du langage, formalisme méthodologique – restera celui en vigueur dans les concours et les examens de l'Éducation Nationale, du Ministère de la Culture et de l'Enseignement Supérieur dans les années 1990.

Il existe quelques autres écrits présentant de manière générale et non exhaustive les objectifs, la méthodologie et les modes d'évaluation de ce qui, sur la base de l'analyse auditive, deviendra le commentaire d'écoute. Il s'agit la plupart du temps de documents plus ou moins officiels émanant des ministères ou des universités. Dans son article de 1996¹³, F. Madurell se réfère à certains d'entre eux, notamment à ceux qui tentent de freiner la tentation encyclopédique et globalisante de la discipline. Il s'agit, par exemple, des principes généraux de l'épreuve à l'université, tels qu'ils sont définis par le référentiel pédagogique de la Licence de Musique et Musicologie de Michel Delhay et Danièle Pistone, datant de 1982 :

¹⁰ Les arrêtés des 17 mars et 16 novembre 1977 et l'arrêté du 26 mars 1978, portant connaissance des programmes d'éducation artistique dans les collèges et lycées français, publiés au Journal Officiel puis au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, font mention d'une culture auditive en relation avec la place de l'élève. Ces arrêtés seront confirmés par celui du 14 novembre 1985.

¹¹ La réforme de la discipline anciennement nommée *solfège* de 1977, menée par la Direction de la Musique et de la Danse du Ministère de la Culture, instaure, au-delà du changement d'appellation de la discipline devenue *formation musicale* et des nouveaux outils qu'elle met en place, un nouveau rapport entre apprentissage et contexte musical. L'analyse auditive apparaît, dès lors, comme une dictée en situation musicale, offrant à l'exercice les avantages d'une configuration vraie au sein de laquelle se tissent et s'expriment les relations organiques créées par l'interaction des différents composants de l'œuvre.

¹² Georges GUILLARD, *Manuel pratique d'analyse auditive et de commentaire d'écoute*, Paris, Éditions Transatlantiques, 1982.

¹³ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 59.

L'identification sèche de l'œuvre n'est pas le but de l'épreuve ; l'utilisation d'une grille n'est admise qu'en première approche [...] ; les extraits doivent être brefs et circonscrits [...] ; la volonté d'éviter des œuvres stylistiquement ambiguës est générale ; lors des travaux, les auditions doivent être renouvelées [...] ; le commentaire d'écoute est un complément aux autres disciplines, non un substitut.¹⁴

Pour ce qui relève des objectifs, F. Madurell rend également compte des intitulés du commentaire d'un document sonore du CAPES d'éducation musicale et de l'Agrégation de musique : l'épreuve doit permettre au jury de comprendre si le candidat est apte à développer des exploitations pédagogiques de l'écoute et de construire un commentaire d'un fragment d'œuvre pour un public ciblé. « En conservatoire, le commentaire d'écoute reste inféodé au cours d'analyse ou de culture : il est calqué sur l'objectif principal qu'est la connaissance des langages musicaux que l'on retrouve dans l'épreuve d'admissibilité du Certificat d'Aptitude. »¹⁵ Selon l'auteur, « le commentaire d'écoute portant sur les principaux répertoires des musiques du monde, chaque œuvre (ou extrait) est diffusée trois fois [...]. Le commentaire d'écoute peut comprendre des relevés de structures, de rythmes, d'accords ou de timbres. »¹⁶ En matière d'attendus pédagogiques, c'est la diversité qui semble à l'œuvre, diversité induite par la multiplicité des répertoires, des styles et des genres musicaux. Des directives générales existent, mais c'est probablement le champ de la musique savante occidentale des siècles passés qui bénéficie le plus des acquis pédagogiques préexistants que sont la dictée, l'analyse et l'esthétique. F. Madurell écrit :

C'est la musique tonale-métrique qui fait l'objet du cadrage méthodologique le plus ferme et notamment les œuvres des périodes classique et romantique. Ici, les choses semblent claires. Le commentaire d'écoute suit une trajectoire inverse de l'analyse et de l'harmonie : du sonore à l'écrit.¹⁷

Enfin, l'auteur souligne la difficulté posée par l'évaluation de l'épreuve. Il affirme que « dans l'ensemble, l'évaluation du commentaire n'est pas aisée, les critères n'étant pas définis à l'avance. L'évaluation se fait en fonction d'une approche immédiate, sensorielle, avec en arrière-plan, la mise en évidence du parti que le candidat doit pouvoir tirer de ses compétences éventuelles, dans sa future pratique pédagogique »¹⁸.

2.2 La phase descriptive

Parallèlement à ce développement de l'attention portée à l'audition au sein des institutions et au cœur des outils d'évaluation, étaient menées des études qui allaient questionner les spécificités du commentaire d'écoute au regard des enjeux

¹⁴ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 59.

¹⁵ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 64.

¹⁶ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 64.

¹⁷ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 60.

¹⁸ François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 64.

impliqués. La frontière qui s'était estompée entre analyse et commentaire au profit d'une seule attitude prescriptive allait bientôt réapparaître sur la base d'une véritable description scientifique des processus mis en œuvre. Ce nouveau regard émerge principalement de la psychologie et de la linguistique, dont les paradigmes empruntent à la *Gestalttheorie* ou aux grammaires génératives de Noam Chomsky. Les applications musicales paraissent, dès les années 1980, dans les pays anglo-saxons, tant dans le champ des études des structures grammaticales, tel l'ouvrage de Fred Lerdahl et Ray Jackendoff, *A Generative Theory of Tonal Music*¹⁹, que dans celui du sujet percevant, tel l'ouvrage de John Sloboda, *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*²⁰, ou celui publié avec Irène Deliège, *Perception and Cognition of Music*²¹. Le lien que ces études entretiennent avec certaines pratiques analytiques internationales, notamment germaniques et anglo-saxonnes – telle l'analyse schenkérienne –, est assez naturel, parce que toutes deux semblent partager des modèles similaires.

Cependant, ces ouvrages se focalisent plus généralement sur le sens des structures musicales que sur leur audition. Ceci explique probablement le retentissement relatif qu'ils ont pu avoir en conservatoire. Il appartiendra à une nouvelle génération de pédagogues musicologues et psychologues, issus du milieu de l'université, tels Emmanuel Bigand, Stephen McAdams et F. Madurell, de relayer ces paradigmes cognitifs en les appliquant à la question de la perception auditive. Grâce à eux paraît une nouvelle littérature qui rend compte d'études spécifiques menées au sein de laboratoires de recherche. Certaines d'entre elles appliquent également ces découvertes sur la perception des structures musicales à l'exercice plus spécifique du commentaire d'écoute. Exploitant les concepts de temps et de mémoire dans une perspective bergsonienne, ces études ont un lien direct avec la pédagogie de la musique en général, et avec celle du commentaire d'écoute en particulier.

C'est le cas de l'article précédemment évoqué de F. Madurell. Après une présentation des pratiques existantes, l'auteur constate que :

Les étudiants des deux filières [université et enseignement spécialisé] butent sur de nombreux obstacles. Certains sont attribués à une déficience de la perception et de la mémoire musicale [...]. L'ambition de développer la perception et la compréhension de l'œuvre musicale dans son ensemble et dans ses détails met en jeu les mécanismes complexes de la cognition musicale : [...] l'insuffisance rédactionnelle et le manque de maîtrise de l'expression orale [...], l'opposition entre écoute active, l'écoute orientée par les savoirs musicologiques, les pratiques analytiques et les réflexes techniques de la formation musicale, et écoute naturelle.²²

¹⁹ Fred LERDAHL et Ray JACKENDOFF, *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, MIT Press, 1983.

²⁰ John SLOBODA, *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Clarendon Press, 1985.

²¹ Irène DELIÈGE et John SLOBODA, *Perception and Cognition of Music*, Hove-New York, Psychology Press, 1997.

²² François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 65.

F. Madurell questionne ici le commentaire d'écoute grâce à l'action conjuguée des études de la musicologie et des sciences cognitives. Deux ouvrages auront par ailleurs un retentissement important dans la sphère de la cognition musicale : celui d'E. Bigand, *L'organisation perceptive d'œuvres musicales tonales*²³ et celui de Marion Pineau et Barbara Tillmann, *Percevoir la musique : une activité cognitive*²⁴. Leurs auteurs sont rattachés à des laboratoires tels que le *Laboratoire d'Étude de l'Apprentissage et du Développement* (LEAD) de l'université de Dijon et le *laboratoire Cognition Auditive et Psychoacoustique* (CAP) du Centre de Recherches en Neurosciences de l'université de Lyon. Les études de ces chercheurs consistent à « comprendre comment, à partir d'un matériel sonore complexe et diversifié, l'esprit humain code, traite, interprète les informations qu'il perçoit, et ressent des émotions »²⁵. Ces travaux « se focalisent sur les mécanismes qui conduisent l'auditeur à relier entre eux les événements sonores lors de l'écoute »²⁶. Ils relient ces mécanismes aux connaissances, implicites ou explicites, afin de comprendre comment ces connaissances abstraites sont stockées dans la mémoire, et comment le cerveau peut les mobiliser pour les réutiliser.

C'est également sous l'impulsion de deux autres sciences humaines, la philosophie et la linguistique, que l'enseignement de la musique et de la musicologie en université et au conservatoire évolue vers davantage de prise en compte des processus de perception. Dans le champ de la sémiologie, les recherches manifestent des intersections avec le domaine de la pédagogie et du commentaire d'écoute. C'est le cas, par exemple, des travaux de Michel Imberty²⁷ ou de Nicolas Meeüs²⁸. Ces travaux (ré)ouvrent plusieurs débats : celui des frontières entre objet sensible et objet scientifique et celui concernant la répartition entre universel (inné) et culturel (acquis). Les modèles sur lesquels la sémiologie repose et les réflexions qu'elle suscite modifient les positionnements pédagogiques et la nature des dispositifs existants. En effet, considérer qu'il « existe des capacités ou compétences partagées par le langage et la musique, celles-ci pouvant être décrites sous forme de grammaires, c'est-à-dire de systèmes capables de générer des séquences linguistiques ou musicales indépendantes de tout apprentissage »²⁹, ne peut que modifier – à terme – l'approche de la perception du phénomène sonore. L'impact du cognitivisme chomskyen entraîne un questionnement épistémologique

²³ Emmanuel BIGAND, *L'organisation perceptive d'œuvres musicales tonales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1993.

²⁴ Marion PINEAU et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, Sciences de l'Éducation Musicale, L'Harmattan, 2001.

²⁵ Marion PINEAU et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique*, p. 10.

²⁶ Marion PINEAU et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique*, p. 10.

²⁷ Michel IMBERTY, *La musique creuse le temps : de Wagner à Boulez*, Paris, L'Harmattan, coll. « L'univers musical », 2005.

²⁸ Nicolas MEEÛS, « Le statut sémiologique de l'analyse musicale », *Analyse et création musicale*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 549-562. [Actes du troisième Congrès européen d'Analyse musicale, Montpellier, 1995.]

²⁹ Michel IMBERTY, « Réflexion sur la psychologie cognitive dans les études musicales », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 80.

sur la nature même de l'attitude analytique et entraîne ainsi une réflexion sur la place de l'audition dans ce processus, comme le montrent notamment les travaux de Yizhak Sadaï sur les aspects perceptifs des systèmes musicaux³⁰.

Même si l'on peut regretter que ces études de psychologie cognitive et de musicologie sémiologique ou phénoménologique des années 1990 n'aient pas suffisamment irrigué la pratique pédagogique dans les établissements d'enseignement artistique, les concepts et les procédés qu'elles mettent au jour constitueront cependant les principes fondateurs d'un nouveau type d'enseignement, dont l'ouvrage de C. Abromont³¹ se fait l'écho dès le milieu des années 2000.

2.3 La phase d'application pédagogique

Si l'on peut dire que le commentaire d'écoute entre dans sa phase pédagogique consciente très progressivement et de manière très inégale à partir des années 2000, il existe quelques réflexions de musiciens et de pédagogues de la musique dès la décennie précédente. C'est le cas des articles de Claude-Henry Joubert³², Alain Louvier³³ et Eric Sprogis³⁴ parus dans la revue *Marsyas* n° 23 de 1992. Ces articles soulèvent tous trois des questionnements communs aux sciences cognitives et sémiologiques. Le premier d'entre eux pose les deux questions fondamentales préalables à toute pratique pédagogique consciente : « qu'est-ce que l'objet du commentaire d'écoute ? à quoi cet objet sert-il ? »³⁵. Il montre qu'un objet d'étude est déterminé par un contexte culturel qu'il est impossible de méconnaître si l'on veut décrire cet objet et que le commentaire d'écoute se fonde, dès le départ, sur un postulat erroné qui transforme trop souvent l'exercice en une série de devinettes. L'identification du matériau, de son processus de fabrication, de sa forme et de son contexte spatio-temporel donne lieu, la plupart du temps, à des approximations car, selon Joubert, il suffit que l'une des caractéristiques ait subi une modification qui rende l'œuvre périphérique ou exceptionnelle pour que les processus d'une audition sur grille d'écoute³⁶ soient faussés. À ce constat sévère, on pourrait opposer l'argument selon lequel l'objet même de l'exercice n'est pas une identification de l'œuvre, ni de ses processus de création, ni même du contexte culturel et historique qui l'a vu naître. Mais comment faire, dès lors que ce contexte constitue un pré-requis de l'épreuve ? Le regard d'A. Louvier est tout autre : il focalise sa réflexion sur l'écoute musicale elle-même, en tant que phénomène complexe qui diffère selon

³⁰ Yizhak SADAÏ, *Harmony in its Systemic and Phenomenological Aspects*, Tel Aviv, Yanetz, 1980.

³¹ Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*.

³² Claude-Henry JOUBERT, « Grille d'écoute », *Marsyas*, 23 (1992), p. 24-26.

³³ Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », *Marsyas*, 23 (1992), p. 5-8.

³⁴ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », *Marsyas*, 23 (1992), p. 8-12.

³⁵ Claude-Henri JOUBERT, « Grille d'écoute », p. 24.

³⁶ Une audition sur grille d'écoute consiste en une audition guidée par une série de questions organisées et classées selon quelques domaines : genre et instrumentation, forme, époque et esthétique, nature du matériau et du système, etc.

les individus³⁷. Il se penche sur les notions de mémoire et de persistance auditive, de connaissance et de reconnaissance des structures relevées, et dénonce les exercices pédagogiques institutionnels qui seraient censés contourner ces difficultés pour livrer des informations pédagogiquement exploitables : « la dictée musicale, perturbatrice de l'écoute [...], et le commentaire d'écoute, tarte à la crème de beaucoup d'examens aujourd'hui »³⁸. Dans ce même dossier, E. Sprogis³⁹ inverse le rapport en se positionnant du point de vue des élèves. En tant que pédagogue, il souligne l'infranchissable fossé qui sépare, d'une part, la globalité du matériau constituant l'objet du commentaire d'écoute et, d'autre part, le public qui réalise l'acte d'écoute par lequel l'œuvre sur papier devient musique pour les élèves. « Mais l'organisation sonore qu'il engendre ne prend de sens, n'existe que s'il se trouve quelqu'un pour l'entendre. Elle ne devient musique que si on l'écoute. »⁴⁰ E. Sprogis fait preuve d'un certain scepticisme concernant l'enseignement d'une écoute qui resterait tournée vers le matériau : « la dictée musicale [...], une véritable pédagogie de l'échec qu'il fallait contrecarrer par une pédagogie de l'écoute, dont les caractéristiques devaient représenter une complète et radicale inversion des valeurs, des méthodes, des procédés didactiques »⁴¹. Si l'on excepte le débat opposant globalité en contexte et décomposition hors contexte, devenu obsolète tant la cohérence du matériau fait depuis l'unanimité, c'est surtout « la recherche d'un *feed-back* introuvable »⁴² qui caractérise l'écrit d'E. Sprogis. L'auteur considère que l'exercice d'écoute, dictée ou commentaire, ne repose pas sur un contrat éducatif équitable, dans le sens où l'enseignant connaît au préalable les attendus, car c'est précisément lui qui les attend, et les élèves ne les connaissent pas. Ainsi, pour sortir de l'impasse dans laquelle s'était fourvoyée l'épreuve de dictée musicale et dans laquelle risquait de suivre celle du commentaire d'écoute, E. Sprogis défendait, en 1992, une conception pédagogique davantage fondée sur une meilleure prise en compte de la situation initiale de l'apprenant auditeur et sur une formation préalable dont résulterait l'évaluation.

Les évolutions requises par les musicologues, les cognitivistes et les sémioticiens de la musique voient progressivement le jour dans l'enseignement et investissent les établissements. C'est probablement ce qui incite C. Abromont à réaliser, plus d'une quinzaine d'années plus tard, un nouveau bilan du champ disciplinaire occupé par les exercices d'écoute⁴³. Constatant l'omniprésence du commentaire d'écoute, C. Abromont se pose la question de la raison d'un tel succès :

³⁷ Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 5-8.

³⁸ Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 7.

³⁹ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8-12.

⁴⁰ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁴¹ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁴² Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁴³ Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*.

Le mot clé est bien sûr synthèse. Si l'on omet les rares exercices de type questionnaire à choix multiples où il faut simplement trancher entre majeur et mineur ou entre baroque et romantique, un bon commentaire d'écoute se doit d'associer les différentes facettes de l'art musical, afin de dresser le tableau le plus juste et le plus complet possible de l'œuvre entendue, avec éventuellement in fine une perspective personnelle [...]. Un tel exercice ne peut être que bénéfique.⁴⁴

L'ouvrage de C. Abromont manifeste une pratique du commentaire d'écoute qui a évolué consécutivement aux recherches pédagogiques des années précédentes, y compris dans l'évaluation même, c'est-à-dire dans la déclinaison précise des objectifs visés. Parce que de nouvelles pratiques du commentaire d'écoute peuvent offrir un moyen d'expression des connaissances dans une mise en perspective avec une situation d'audition musicale, on peut dire que la discipline échappe à l'arbitraire d'une épreuve pour laquelle seul l'évaluateur détient les clés du dispositif. Ainsi, si depuis les années 1980, la nature, la pratique et l'évaluation du commentaire d'écoute ont probablement beaucoup changé dans l'enseignement français, il subsiste des contradictions inhérentes à la discipline elle-même.

3. Les paradoxes du commentaire d'écoute : discipline(s) ou compétence(s) ?

3.1 Approche sensorielle ou approche analytique ?

L'un des outils spécifiques du commentaire d'écoute est de mobiliser les compétences perceptives d'un auditeur face à une œuvre musicale. Dans une certaine mesure, le sonore donne accès, par les sens, à une partie de la réalité musicale, à l'inverse de la lecture de la partition, pour laquelle lexique et connaissances sont pré-requis. Au moyen de leurs propres facultés cognitives, les auditeurs, musiciens et non musiciens, peuvent emprunter une même voie dans un premier temps, celle résultant d'une perception globale sensorielle, traitée cognitivement pour pénétrer le matériau. Certaines approches pédagogiques fondées sur la phénoménologie présentent « l'analyse [...] comme illusoire et déformante. Elle [l'analyse] est remplacée par une intuition, qui veut n'être qu'un retour aux données immédiates de la conscience »⁴⁵. N. Meeùs, toujours à propos de cette opposition entre analyse et intuition, considère que le rapport à l'œuvre doit réaliser une rupture avec la perception subjective d'un « donné à entendre pour atteindre la connaissance scientifique »⁴⁶, et que si cette connaissance s'effectue « selon une perspective phénoménologique, c'est en créant un objet intentionnel objectivé, irréductible à sa manifestation acoustique, ainsi qu'à son impression sensorielle »⁴⁷.

⁴⁴ Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*, p. 10.

⁴⁵ Paul GUILLAUME, *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937, p. 13.

⁴⁶ Nicolas MEEÛS, « Objet sensible et objet scientifique : une perspective phénoménologique », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 76-77.

⁴⁷ Nicolas MEEÛS, « Objet sensible et objet scientifique », p. 76-77.

A. Louvier ne s'y trompe d'ailleurs pas, lorsqu'il constate que le commentaire d'écoute manifeste les mêmes dérives potentielles que la décomposition analytique et que la notation, se réduisant souvent à des « relevés, appellation pudique de la dictée tous azimuts »⁴⁸, ces relevés étant réalisés collectivement et pratiqués dans un formalisme pédagogique pas toujours conscient.

3.2 Globalité ou chaîne d'opérations ?

En effet, l'article d'A. Louvier met en lumière le fait que la multitude des tâches qu'implique le commentaire d'écoute ne semble pas faire pencher l'exercice dans le sens d'une démarche globale et intuitive. Car c'est bien une chaîne d'opérations distinctes et successives, avec leurs propres procédures et leurs propres modes d'évaluation qui compose le commentaire. Même si chacune d'entre elles peut constituer une interprétation formelle, dans le sens de la *Gestalt* – l'objet à percevoir ne se situe pas dans une chaîne de tâches successives, mais dans un rapport paradigmatique de substitution –, le fait de les enchaîner rompt la globalité de l'exercice. Ce qui distingue chacune des tâches n'est pas uniquement une différence de degré, mais pourrait bien devenir une différence de nature. E. Bigand, F. Madurell et S. McAdams expliquent que « la nature des opérations relatives au commentaire d'écoute [...] relevant de la perception, de l'attention, de la mémorisation, de la représentation catégorielle, du raisonnement, de la résolution de problèmes, du langage et de l'apprentissage [...], se répartissent en trois groupes d'opérations mentales : prises d'informations, stratégies attentionnelles, et opérations métacognitives »⁴⁹. Par conséquent, la difficulté consiste à faire de cet ensemble de tâches un exercice pouvant être évalué de manière unique.

Cette difficulté constitue un défi important à relever, parce que le manquement à une tâche « peut intervenir à de multiples endroits de la chaîne »⁵⁰. E. Sprogis établit parfaitement que la globalité perceptive constitue un des enjeux majeurs de l'exercice dans une « tradition solfégique reposant sur une simple juxtaposition de grands domaines de formation »⁵¹. L'auteur soutient que « malgré la réforme de 1977 [...] il reste difficile aujourd'hui encore d'imaginer un enseignement qui les traiterait ensemble »⁵². Il écrit :

Lorsqu'on parle ici de globalité, il convient de souligner qu'il s'agit autant d'appréhender la cohérence générale de l'œuvre, insistant sur les liens étroits entretenus par tous les paramètres musicaux et esthétiques, mais également de

⁴⁸ Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 7.

⁴⁹ Emmanuel BIGAND, François MADURELL et Stephen MCADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », *Musurgia*, V/1 (1998), p. 72-73.

⁵⁰ Emmanuel BIGAND, François MADURELL et Stephen MCADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », p. 72-73.

⁵¹ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.

⁵² Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.

l'ensemble des contenus et des compétences que l'enseignant doit transmettre à ses élèves.⁵³

Parce que la formation musicale focalise une grande partie de son énergie sur l'exercice de la dictée musicale, exercice décrit comme « une véritable pédagogie de l'échec »⁵⁴, E. Sprogis affirme que les dispositifs ayant pour objectif l'acquisition de réelles compétences d'écoute devront nécessiter « une complète et radicale inversion des valeurs »⁵⁵. Pour expliquer ce qui fait défaut aux approches issues du solfège traditionnel, il ajoute :

La dictée musicale est organisée de manière linéaire, chaque élément à reconnaître dépend du précédent par un procédé de découpage systématique du support musical [...]. La pédagogie de l'écoute, au contraire, organisera le travail en partant de la perception globale de l'œuvre.⁵⁶

3.3 Transfert de compétences sensorielles ou processus autonomes ?

L'idée d'une perception globale de la structure musicale est présentée comme un avantage de l'exercice pédagogique. Le commentaire d'écoute constituerait le lieu privilégié des transferts de compétences sensorielles d'une situation d'audition à une autre situation d'apprentissage et à une autre situation d'audition. L'appréhension globale faciliterait l'installation dans la conscience de processus de transformations, caractéristiques de la création comme de la perception phénoménologique d'un objet. Selon M. Imberty, « les formes sont innées et leurs lois fonctionnent dès la naissance ; les formes sont universelles, indépendantes des cultures et des milieux ; les formes répondent à un principe général d'isomorphisme tel que [...] les formes se correspondent »⁵⁷. C'est donc par isomorphisme des processus que s'effectue le transfert des compétences : la confrontation au matériau musical par l'audition met directement en présence le cerveau humain avec la part de création humaine qui est contenue dans la structure même. Au niveau des programmes officiels, le commentaire d'écoute peut s'enorgueillir de tels objectifs pédagogiques. En France, son statut de discipline le hausse au même plan que l'analyse et implique qu'il soit évalué de manière autonome et spécifique. Ceci entraîne des difficultés que n'a pas manqué de remarquer E. Sprogis, dès le début des années 1990 :

La pédagogie de l'écoute partira du constat que la seule donnée concrète est ce qu'entend l'élève [...]. Traditionnellement, l'enseignant qui fait travailler l'oreille musicale de ses élèves appuie son cours sur trois éléments, l'objet musical, sa mise en œuvre matérielle, et la réponse que donneront les élèves. Nous sommes alors ici

⁵³ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.

⁵⁴ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁵⁵ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁵⁶ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁵⁷ Michel IMBERTY, « Réflexion sur la psychologie cognitive dans les études musicales », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 80.

devant l'un des aspects les plus troublants et les plus difficiles à mettre en œuvre dans cette démarche. Il apparaît immédiatement qu'une information capitale fait défaut pour rendre opérationnel ce schéma pédagogique : qu'entend réellement l'élève ?⁵⁸

Le traitement cognitif (élève) ainsi que le contrôle (enseignant) se révèlent parfois être des processus autonomes, dont les liens avec le mécanisme général ont été provisoirement rompus. « Le plus souvent, l'apprentissage de la musique est organisé autour de compétences et de connaissances parcellaires, avec l'espoir qu'une synthèse de l'ensemble de ces apprentissages élémentaires soit ensuite effectuée. L'enjeu du commentaire d'écoute est d'évaluer l'état de cette synthèse. »⁵⁹ Mais cette synthèse n'arrive pas toujours.

3.4 *Intégration ou mémorisation ?*

Cette globalité souvent présentée comme un avantage, parce que la perception d'un objet dans le temps est significative, peut devenir un handicap lorsque les facultés qu'elle implique sont difficilement réalisables d'un point de vue cognitif. C'est le cas de la mémorisation. A. Louvier soutient que « pour l'oreille, comme pour l'œil, la limite de la persistance auditive est du même ordre [...]. L'oreille intérieure fonctionne alors comme l'écho immédiat du son reçu, et permet au cerveau de continuer l'analyse. »⁶⁰ Il ajoute que dans les deux cas la rémanence est de courte durée car elle est d'imprégnation très brève. Citant Bruno Nettl⁶¹, N. Meeùs défend l'idée selon laquelle « ce que l'analyse décrit ne peut être totalement perçu par l'oreille, ni mémorisé – ne peut qu'être lu »⁶².

3.5 *Structure fixe ou temps continu ?*

Selon le paradigme transformationnel de la *Gestalt*, la création par l'homme pourrait être comparée à l'objectivation d'une essence, une loi grammaticale sous la forme d'une structure fixée par l'intention⁶³. La perception pourrait dès lors être décrite comme le processus inverse, celui consistant à réduire la forme pour remonter à l'essence qui l'aurait générée. Or l'on constate que ce raisonnement ne fonctionne pas réellement pour la perception auditive : le temps continu de l'expérience subjective consistant à écouter une œuvre musicale constitue une

⁵⁸ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

⁵⁹ Emmanuel BIGAND, François MADURELL et Stephen McADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », p. 72.

⁶⁰ Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 6.

⁶¹ « Puisque la mémoire humaine est peu capable de retenir avec autant de détails ce qui a été entendu dix secondes auparavant et ce qui est entendu dans le moment présent, une notation quelconque est devenue essentielle pour la recherche musicale ». Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », *Analyse musicale*, 24 (1991), p. 19.

⁶² Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », p. 19.

⁶³ Voir à ce sujet Edmund HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, 1963.

réalité avec laquelle il faut rompre pour atteindre une autre forme de temps discontinu, objectif, et pour mettre en relief des phénomènes analogues situés à distance dans l'audition. Le processus joint par conséquent le subjectif à l'objectif, c'est-à-dire qu'il mène de la perception de la forme à la forme elle-même. Ceci constitue une spécificité du commentaire que ne partage pas l'analyse sur partition. « Les linguistes », écrit N. Meeüs, « ont pris l'habitude de considérer les deux systèmes graphique et phonique [comme] deux modes de réalisation du signe [...] ». Il en va de même en musique, où la partition, même si elle paraît impliquer la face acoustique du phénomène musical, ne peut s'expliquer totalement comme un codage phonétique. »⁶⁴ Il existe, dans le cas de l'audition mentale, un lien direct de la notation au signifié musical qui ne passerait pas par l'audition réelle : « la lecture de la musique est souvent ressentie comme un complément nécessaire de l'audition »⁶⁵. Ce paradoxe n'a pas manqué d'être soulevé par les cognitivistes eux-mêmes : « le candidat se trouve dans une situation différente de celle de l'analyste qui bénéficie de la simultanéité et de la réversibilité d'appréhension propres à la lecture [...]. Le travail perceptif consiste à découvrir une structure dans le déroulement du devenir sonore [...]. Le propre de l'analyste est d'aller d'un schéma conceptualisé, qui n'est pas l'œuvre elle-même, à son incarnation dans le temps ; le propre de l'expérience de l'auditeur est d'effectuer la marche inverse. »⁶⁶ Cette caractéristique fait dire à E. Sprogis que la pratique du commentaire d'écoute débute souvent par une manipulation : « lorsque le professeur fait écouter un extrait d'une œuvre symphonique, plusieurs fois répétée, l'élève (et l'enseignant) ont-ils conscience que l'on procède à une manipulation complètement étrangère à l'œuvre elle-même ? »⁶⁷. Cette extraction d'une partie d'un tout est souvent le seul moyen de s'approprier, par la perception, des formes inscrites dans le temps : « les auditeurs peuvent détecter des variations structurelles extrêmement fines lorsque les pièces sont courtes. Ils éprouvent en revanche d'énormes difficultés à percevoir les structures musicales globales, même lorsque celles-ci sont assez simples. »⁶⁸

3.6 *Objet réel ou objet désindividualisé ?*

Après avoir été identifiées par l'analyse, « ces structures agissent sans doute sur la perception, mais pas par un simple phénomène d'audition consciente »⁶⁹. N. Meeüs pointe du doigt l'une des contradictions les plus saillantes du commentaire d'écoute : alors que l'analyse, via la partition, peut donner accès à ce que l'œuvre a de plus individuel, l'audition ne mène souvent qu'à un arrière-plan structurel qui

⁶⁴ Edmund HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, p. 19.

⁶⁵ Edmund HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, p. 22.

⁶⁶ Emmanuel BIGAND, François MADURELL et Stephen MCADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », p. 76.

⁶⁷ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 10.

⁶⁸ Emmanuel BIGAND, François MADURELL et Stephen MCADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », p. 77.

⁶⁹ Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », p. 22.

n'est pas l'œuvre elle-même. Le caractère continu de l'objet et de sa perception peut constituer un obstacle à sa fixation sous la forme d'une structure et empêchera toujours que cet objet livre ses secrets dans les moindres détails. « Ce n'est pas sans raison, d'ailleurs, que ces structures sont décrites comme “sous-jacentes”, appartenant à un arrière-plan, ou que l'on parle d'audition structurelle. »⁷⁰ La ligne de fracture entre *analyse* et *commentaire d'écoute* dissimule une démarcation encore plus fondamentale, celle entre l'œuvre individualisée et le système qui la sous-tend. Questionner les différentes approches pédagogiques de l'analyse musicale et du commentaire d'écoute permet d'éclairer le rapport de l'œuvre musicale à sa réalisation. Ces approches impliquent souvent des découpages disciplinaires (le choix d'exprimer), dont se nourrissent les traditions pédagogiques : celle que défend ici N. Meeùs est une conception du commentaire d'écoute non indépendant. D'autres vont plus loin et considèrent que les reproches que l'on peut adresser à l'audition peuvent l'être également à l'analyse. C'est probablement ce que suggère Y. Sadaï lorsqu'il qualifie d'hermétique cette analyse qui n'est pas apte à rendre compte de l'individualité de l'œuvre : « une analyse pour l'analyse, tributaire d'une méthode, d'un protocole, qui impose à l'analyste une série de procédures prédéterminées »⁷¹, une sorte d'analyse prisonnière de ses procédures et de ses finalités, qui ne renvoie qu'au fondement du dispositif analytique lui-même.

3.7 Perception ou reconnaissance mémorielle ?

Cette ligne de démarcation entre objet réel et structure désindividualisée entraîne l'effondrement d'autres lignes de fracture qui sont souvent présentées comme constitutives de l'attitude cognitive et fondamentales à l'exercice auditif. La plus importante d'entre elles concerne la répartition entre connaissances et mémoires. Pour les cognitivistes, dans la mesure où la perception globale du modèle constitue une attitude naturelle et normale ne nécessitant aucune formation – c'est l'analyse et la décomposition qui nécessitent des connaissances –, « le phénomène relève non pas de la mémoire, mais de la perception, et par analogie, il renvoie à des concepts-types »⁷², c'est-à-dire à des formes. La perception des formes n'a rien à voir avec les connaissances ou les significations des objets que ces formes mettent en œuvre. Le sens est intégré dans la forme : tous deux se conditionnent mutuellement. Ce qui détermine l'unité de l'objet n'est pas la signification externe que l'on a acquise à son propos, mais ses qualités intrinsèques. Cependant, les choses ne semblent pas toujours aussi simples : les connaissances ne sont pas toujours explicites ou lexicalisées, mais peuvent être implicites, liées aux fonctionnements cognitifs eux-

⁷⁰ Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », p. 22.

⁷¹ Yizhak SADAÏ, « De l'analyse pour l'analyse et du sens de l'intuition », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 65.

⁷² « *Phenomenon belongs not to memory but to perception, and as an analogy he refers to type-concepts* ». Kurt KOFFKA, « An Introduction to the Gestalt-Theorie », *Psychological Bulletin*, 19 (1922), p. 580.

mêmes et résultant d'aptitudes naturelles. Ces connaissances, stockées dans une mémoire à long terme, sont réactivées par la mémoire de travail lors des opérations de prise d'information, d'une manière assez comparable à ce qu'Henri Bergson décrit dans *L'évolution créatrice* (1907)⁷³. E. Sprogis soulève également cette contradiction apparente entre cognition et mémoire : « Quelle que soit la durée de l'œuvre ou de l'extrait, l'auditeur perçoit toujours l'instant où il se trouve comme la compression dans sa mémoire de l'ensemble des séquences précédentes, bouleversant à tout moment l'architecture musicale qu'il croyait avoir comprise. Seule sa formation, sa culture, sa connaissance de l'œuvre lui permettent de parvenir à une relative stabilité [...]. En musique, l'arrêt sur image n'existe pas. »⁷⁴

3.8 Induction ou déduction ?

La reconnaissance consiste en une réactivation par le système cognitif d'éléments classés dans une partie de la mémoire, les connaissances explicites ou implicites. Elle s'effectue en fonction de la nature du donné à entendre et de la situation d'audition. M. Imberty soulève cependant une contradiction fondamentale dans le rapport qu'entretiennent ce stimulus et la réponse de l'auditeur.

Dans le behaviorisme classique, la réponse du sujet au stimulus est bien une réaction déterminée par la nature de ce stimulus ; dans le cognitivisme post-chomskyen, la réponse n'est pas une réaction au stimulus, mais le déclenchement d'un programme adapté, c'est-à-dire la réponse à une perturbation interne d'un système de compétences, perturbation provoquée par une information externe de format non conforme à ce système. Le programme a donc pour effet de rendre l'objet conforme à ses propres caractéristiques et d'en modifier les variables atypiques : ce ne sont donc pas les caractéristiques de l'objet qui provoquent la réponse du sujet, mais le seul fait qu'il n'est pas conforme au système de compétence.⁷⁵

Ici, c'est bien la distinction entre informativité esthétique⁷⁶ et processus esthétique – ou esthétique inductive⁷⁷ – qui semble s'effondrer : le système sous-tendant les

⁷³ Henri BERGSON, *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1934.

⁷⁴ Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 11.

⁷⁵ Michel IMBERTY, « Réflexion sur la psychologie cognitive dans les études musicales », p. 82.

⁷⁶ Jean-Jacques Nattiez définit l'informativité esthétique comme l'attitude consistant à déduire la perception d'une œuvre sur la base des observations des auditeurs : « On peut partir d'une information recueillie auprès des auditeurs pour tenter de savoir comment l'œuvre a été perçue. C'est évidemment comme cela que travaillent les psychologues expérimentalistes ». Jean-Jacques NATTIEZ, « La sémiologie musicale dix ans après », *Analyse musicale*, 2 (1986), p. 31.

⁷⁷ « L'esthétique inductive constitue également le cas le plus fréquent. D'abord, parce que, dans la plupart des analyses qui se veulent pertinentes perceptivement, le musicologue s'érige en conscience collective des auditeurs et décrète "que c'est ça que l'on entend". Ce type d'analyse se fonde sur l'introspection perceptive ou sur un certain nombre d'idées générales que l'on peut avoir à propos de la perception musicale [...]. Toute la démarche de Lerdahl et Jackendoff (1983) fonctionne selon le même schéma. ». Jean-Jacques NATTIEZ, « La sémiologie musicale dix ans après », p. 31.

opérations de réduction « s'érige en conscience collective des auditeurs »⁷⁸. On retrouve la ligne de démarcation déjà évoquée entre œuvre et système, mais ici elle entraîne l'effondrement d'une seconde ligne de fracture, celle distinguant les processus inductifs des attitudes hypothético-déductives. Si le commentaire d'écoute constitue un processus de « réduction », fondé sur une identification des unités récurrentes à l'intérieur du discours, c'est bien que ces éléments existaient déjà à l'état de système objectivé et qu'ils étaient aptes à se redistribuer au sein d'une œuvre, dont le donné à entendre constituerait une variante potentielle. Le processus mis en œuvre dans le cas d'un commentaire d'écoute consiste bien en une double action : dans un premier temps, une action inductive et paradigmatique, de l'œuvre entendue et donnée dans sa matérialité temporelle au système qui la sous-tend, et dans un second temps, une action déductive du système à une (autre) variante potentielle de l'œuvre. Cette seconde phase est précédée d'un stockage des mêmes unités pré-compositionnelles qu'elle pourrait induire à son tour. De ce point de vue, peu de choses semblent séparer l'attitude auditive de l'attitude analytique : les deux induisent et déduisent dans un va-et-vient entre système et individualité. « L'analyse musicale en tant que la résolution d'une structure musicale en des éléments constitutifs relativement plus simples [...], présuppose que les œuvres musicales, d'une part, puissent être résolues en éléments constitutifs plus petits et, d'autre part, puissent être considérées comme des constructions de ces éléments. »⁷⁹

Conclusion

Le commentaire d'écoute, exercice central du dispositif de l'enseignement musical spécialisé français, dont les pratiques ont fortement évolué depuis son émergence à la fin des années 1970, ne constitue pas un exercice simple à appréhender. Parce qu'il ne mobilise pas un seul type de compétence ni ne s'appuie sur un seul type de procédure, il constitue le lieu où peuvent s'éclaircir les frontières souvent poreuses de différentes approches pédagogiques. Alors même qu'il se décline en de nombreuses variantes, dont les champs ne sont pas toujours bien circonscrits, il reste un exercice pertinent, offrant des indicateurs d'évaluation. Il ne s'agit bien sûr pas de l'exclure, mais de prendre acte des contradictions qui l'animent. Parce qu'il est confronté à une multiplicité de tâches relevant de domaines de compétences bien différents, le commentaire d'écoute constitue un exercice complexe. De ce point de vue, on peut choisir de l'intégrer à d'autres disciplines comme l'étape d'un travail plus large, ou de l'isoler, afin de le positionner de manière plus centrale au sein du dispositif pédagogique. Si le commentaire d'écoute est souvent présenté dans les cursus d'enseignement spécialisé comme le contrepoids de l'analyse, il ne saurait cependant se réduire au strict négatif de l'approche analytique de l'œuvre sur partition. Manifestant des orientations divergentes, souvent liées aux objectifs qui le

⁷⁸ Jean-Jacques NATTIEZ, « La sémiologie musicale dix ans après », p. 31.

⁷⁹ Nicolas MEEÛS, « L'articulation musicale », *Musica, sive liber amicorum Nicolas MeeÛs*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2014, p. 155.

sous-tendent, l'exercice fonctionne la plupart du temps dans un va-et-vient fécond entre approches sensorielle et analytique, entre globalité et spécialisation des tâches, entre structure sous-jacente et œuvre individualisée, entre attitudes inductive et déductive.

Références

- ABROMONT, Claude, *Petit précis du commentaire d'écoute*, Paris, Du Panama, 2008.
- BERGSON, Henri, *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1934.
- BIGAND, Emmanuel, *L'organisation perceptive d'œuvres musicales tonales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1993.
- BIGAND, Emmanuel, François MADURELL, et Stephen MCADAMS, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », *Musurgia*, V/1 (1998), p. 71-81.
- DELIÈGE, Irène, et John SLOBODA, *Perception and Cognition of Music*, Hove-New York, Psychology Press, 1997.
- GUILLARD, Georges, *Manuel pratique d'analyse auditive et de commentaire d'écoute*, Paris, Éditions Transatlantiques, 1982.
- GUILLAUME, Paul, *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- IMBERTY, Michel, « Réflexion sur la psychologie cognitive dans les études musicales », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 79-87.
- IMBERTY, Michel, *La musique creuse le temps : de Wagner à Boulez*, Paris, L'Harmattan, coll. « L'univers musical », 2005.
- JOUBERT, Claude-Henry, « Grille d'écoute », *Marsyas*, 23 (1992), p. 24-26.
- KOFFKA, Kurt, « An Introduction to the Gestalt-Theorie », *Psychological Bulletin*, 19 (1922), p. 531-585.
- LERDAHL, Fred, et Ray JACKENDOFF, *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, MIT Press, 1983.
- LOUVIER, Alain, « Écoute, mémoire, images », *Marsyas*, 23 (1992), p. 5-8.
- MADURELL, François, « Le commentaire d'écoute : bilans et perspectives », *Musurgia*, III/4 (1996), p. 56-75.
- MEEÛS, Nicolas, « Apologie de la partition », *Analyse musicale*, 24 (1991), p. 19-22.
- MEEÛS, Nicolas, « Objet sensible et objet scientifique : une perspective phénoménologique », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 74-78.
- MEEÛS, Nicolas, « Le statut sémiologique de l'analyse musicale », *Analyse et création musicale*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 549-562. [Actes du troisième Congrès européen d'Analyse musicale, Montpellier, 1995.]
- MEEÛS, Nicolas, « L'articulation musicale », *Musica, sive liber amicorum Nicolas MeeÛs*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2014, p. 155-168.
- NATTIEZ, Jean-Jacques, « La sémiologie musicale dix ans après », *Analyse musicale*, 2 (1986), p. 22-32.
- PINEAU, Marion, et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, Sciences de l'éducation musicale, L'Harmattan, 2001.

- SADAI, Yizhak, « De l'analyse pour l'analyse et du sens de l'intuition », *Musurgia*, II/4 (1995), p. 63-73.
- SADAI, Yizhak, *Harmony in its Systemic and Phenomenological Aspects*, Tel Aviv, Yanetz, 1980.
- SLOBODA, John, *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SPROGIS, Éric, « Écouter... les élèves », *Marsyas*, 23 (1992), p. 8-12.