

# Musurgia

Analyse et Pratique Musicales  
2017 — Volume XXIV — n° 1-4

## *Sommaire*

Éditorial.....	3
<i>Philippe GONIN</i> , Analyser les musiques actuelles : jalons pour une proposition de méthodologie .....	9
<i>Jean-Marie RENS</i> , L'analyse musicale : un outil au service de la créativité et de l'intelligence artistique .....	25
<i>Hugues SERESS</i> , Le commentaire d'écoute dans l'enseignement spécialisé français : une analyse sur audition ? .....	45
<i>Cécile BARDOUX LOVÉN</i> , Théorie et analyse musicales à Stockholm : inventaire des contenus et pratiques pédagogiques.....	65
<b>Résumés, Abstracts</b> .....	83

## Musurgia

Le titre de notre revue évoque le souvenir de plusieurs traités anciens, dont l'influent *Musurgia universalis* (1650) d'Athanasius Kircher (1601-1680) ; mais il se réfère surtout au sens premier de μουσουργεία, qui a désigné en grec ionien le chant et la poésie (par exemple chez Lucien de Samosate au II<sup>e</sup> siècle av. J.C.), et à son étymologie : le travail, l'œuvre des muses.

## Illustration de couverture

MARIN MERSENNE

*Harmonicorum libri XII*

Paris, Guillaume Baudry, 1648, p. 12

La figure illustre un calcul concernant la chute des corps. Cette démonstration fait partie d'une discussion des cas où ces corps produiraient des consonances. C'est une conséquence caractéristique du concept de l'« harmonie universelle », à une époque où l'on pensait que les rapports de consonance pouvaient expliquer tous les phénomènes physiques.

*Musurgia* recourt à la citation d'œuvres musicales conformément à l'article L. 122-5 du Code de la propriété intellectuelle :

« L. 122-5 – Lorsque l'œuvre a été divulguée, l'auteur ne peut interdire :

[...]

3. Sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et la source :

a) Les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées ;

[...] »

*Musurgia* XXIV/1-4 (2017)

## Éditorial

Le présent numéro de *Musurgia* marque un tournant dans l'histoire de la revue. Après plus de quinze années à sa tête, Nicolas Meeùs a souhaité passer la main à une nouvelle équipe qui s'articule désormais autour d'une rédaction en chef collective réunissant Muriel Boulan<sup>1</sup>, Christophe Guillotel-Nothmann<sup>2</sup> et Nathalie Hérold<sup>3</sup>.

En tant que co-rédacteurs en chef, nous tenons avant tout à rendre hommage à Nicolas Meeùs pour l'immense travail qu'il a réalisé en tant que rédacteur en chef de *Musurgia* depuis plus de quinze années<sup>4</sup>. Regroupant non moins de quarante-trois numéros – sur une collection complète qui en comprend soixante-six à ce jour –, les quinze volumes annuels qu'il a dirigés avec un dynamisme, une passion et une ténacité sans faille font sans aucun doute date au sein de la musicologie. Ils ont en effet contribué, en étroite collaboration avec la Société Française d'Analyse Musicale (SFAM), à faire vivre les domaines de l'analyse et de la théorie musicales en France et bien au-delà. Nos pensées vont également à André Riotte (1928-2011), qui a assuré la fonction de rédacteur en chef de *Musurgia* de sa fondation en 1994 jusqu'à la fin de l'année 2000. Enfin, nous souhaitons adresser nos plus vifs remerciements à Serge Kebabtschieff, directeur de la publication, pour la confiance qu'il a immédiatement accordée à notre nouvelle équipe, ainsi qu'aux éditions Eska, sans lesquelles rien ne serait possible.

Les divers changements intervenus ces derniers mois dans l'organisation générale de la revue expliquent le retard pris dans la publication de ce numéro. Dès notre arrivée, il nous a paru essentiel de faire évoluer certains modes de fonctionnement, dont les lecteurs – et les futurs auteurs – prendront connaissance au fur et à mesure de la parution des prochains numéros. Toutefois, certaines évolutions majeures peuvent dès maintenant être annoncées :

- les rédacteurs en chef seront désormais assistés d'un comité de rédaction, ainsi que d'un comité de lecture, tous deux formés d'experts internationaux dans les domaines de l'analyse et de la théorie musicales ;

<sup>1</sup> Maître de conférences à Sorbonne Université (Faculté des Lettres), Institut de Recherche en Musicologie (UMR 8223 – IReMus). Membre de la SFAM.

<sup>2</sup> Chargé de recherche contractuel, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Institut de Recherche en Musicologie (UMR 8223 – IReMus). Membre de la SFAM.

<sup>3</sup> Chercheuse contractuelle à l'Université de Strasbourg, Groupe de Recherches Expérimentales sur l'Acte Musical (LabEx GREAM), Approches Contemporaines de la Création et de la Réflexion Artistiques (EA 3402 – ACCRA). Vice-présidente de la SFAM.

<sup>4</sup> Et avant cela en tant que membre du Conseil éditorial et du Conseil de rédaction de 1994 à 1999, puis rédacteur en chef adjoint de 1999 à 2000. Nicolas Meeùs a pris la fonction de rédacteur en chef à partir du volume VIII numéro 1 (2001).

- la revue est soutenue par un comité des institutions partenaires, particulièrement engagées dans les champs de l'analyse et de la théorie musicales ;
- la revue affirme son ouverture large à l'international en offrant la possibilité aux auteurs de publier des articles rédigés en langue anglaise, dans la continuité de ce qui avait été proposé dans certains numéros précédents ;
- le processus d'évaluation des articles est actuellement en cours de remaniement. Chaque article sera soumis à un minimum de deux expertises en double aveugle, conformément aux standards internationaux actuels en matière de publication scientifique.

Ce premier éditorial est également l'occasion de rappeler brièvement les éléments qui fondent la ligne éditoriale et scientifique de la revue. Se référant implicitement à la théorie musicale, en particulier de Kircher et de Mersenne par son titre et son illustration de couverture, tout en explicitant son étroite proximité avec les domaines de l'analyse et de la pratique musicales, *Musurgia* publie sur tous les sujets qui touchent à la musique envisagée d'un point de vue analytique et/ou théorique. Analyses de musiques issues d'époques et de cultures variées, théories analytiques, méthodes d'analyse, histoire et épistémologie de l'analyse et de la théorie musicales, analyse musicale assistée par ordinateur, pédagogie de l'analyse, applications pratiques de l'analyse... autant de thématiques ouvertes et variées qui viennent enrichir la compréhension de la musique dans ses multiples dimensions. La revue a l'ambition de constituer un lieu de dialogue qui s'adresse à l'ensemble des spécialistes, des praticiens et praticiennes de l'analyse et de la théorie musicales, en début de carrière ou avec plus d'expérience, provenant du milieu universitaire ou de celui des conservatoires, au-delà des frontières institutionnelles, nationales ou disciplinaires.

Nous encourageons vivement les soumissions spontanées en cohérence avec ces différents aspects. Les propositions d'articles seront envoyées par courriel à l'adresse **redaction.musurgia@gmail.com**.

\* \* \*

Les articles publiés dans le présent volume font suite aux Journées d'Analyse Musicale 2015 (JAM 2015) qui ont eu lieu les 6 et 7 novembre 2015 au Conservatoire à rayonnement régional de Paris<sup>5</sup>. Sous l'égide de la Société Française d'Analyse Musicale, cette troisième édition des JAM était organisée sous la responsabilité de Jean-Michel Bardez<sup>6</sup>, Anthony Girard<sup>7</sup> et Marie-Noëlle Masson<sup>8</sup>. Le programme de ces journées comportait une conférence invitée de Johanna Tafuri, seize

<sup>5</sup> Pour rappel, la première édition des JAM a eu lieu en avril 2013 à l'Université de Rennes 2 sur la thématique « Corpus et méthodes : traductions théoriques de l'hétérogénéité musicale » et la deuxième en décembre 2014 à l'IRCAM sur la thématique « Musique savante/musiques actuelles : articulations ». Les publications issues de ces deux premières éditions sont actuellement en préparation.

<sup>6</sup> Professeur d'Écriture et de Composition musicales au Conservatoire Hector-Berlioz (Paris X<sup>e</sup>). Compositeur, Docteur en Musicologie. Président de la SFAM de 1990 à 2014. Vice-président de la SFAM.

<sup>7</sup> Professeur d'Analyse et d'Orchestration au Conservatoire à rayonnement régional de Paris et Professeur d'Orchestration au Conservatoire national supérieur de musique de Paris.

<sup>8</sup> Maître de conférences honoraire à l'Université de Rennes 2. Présidente de la SFAM de 2014 à 2017. Vice-présidente de la SFAM.

communications de chercheurs et d'enseignants issus de plusieurs pays européens ainsi qu'une table ronde. L'équipe de *Musurgia* est heureuse de participer à la visibilité de ces journées en publiant quatre articles issus de ces rencontres.

Intitulées « Analyse et pratiques interprétatives », les Journées d'Analyse Musicale 2015 ont plus spécifiquement porté leur attention sur « [l]es enseignements de l'analyse et leurs incidences sur les multiples pratiques interprétatives »<sup>9</sup>. L'argumentaire figurant en introduction du programme précisait ainsi les enjeux et objectifs de ces JAM 2015 : « Adossée à une interrogation générale et récurrente qui questionne les relations croisées entre l'analyse d'une œuvre et son interprétation, cette troisième édition des Journées d'Analyse Musicale a pour objectif d'évaluer ce qui se noue entre, d'une part, les différentes pratiques de l'analyse telles qu'elles sont dispensées dans les enseignements de cette discipline et, d'autre part, les pratiques et réalisations instrumentales, vocales, des étudiants interprètes auxquels ces enseignements sont destinés »<sup>10</sup>.

Ces journées visaient à considérer sous un angle nouveau la thématique de l'interprétation abordée quelques années auparavant, au moins en partie, dans le cadre de l'ouvrage *L'interprétation musicale*<sup>11</sup> – ce dernier rassemblant plusieurs contributions issues du sixième congrès européen d'Analyse musicale (Euromac 6), lui aussi largement centré sur cette question. En introduction de cet ouvrage, Marie-Noëlle Masson rappelait à juste titre que « la traduction analytique n'est pas automatique, ni ne procède de correspondances sémiotiques qui s'imposeraient d'où que ce soit. La traduction analytique relève de *choix interprétatifs*, plus ou moins explicites, certes, mais néanmoins fondés sur la projection explicative d'une grille de lecture sur les configurations de l'œuvre »<sup>12</sup>. Le processus qui permet de passer d'une œuvre musicale à son analyse – que celle-ci se présente sous la forme d'un texte littéraire rédigé et/ou de représentations schématiques visuelles – met en effet en jeu un ensemble de procédures de segmentation, de réduction, voire de transformation, qui découlent de choix méthodologiques, et plus généralement interprétatifs. L'analyse musicale reste, encore aujourd'hui, difficilement automatisable étant donné qu'elle implique une dimension humaine non négligeable, qui rend une analyse parfois difficilement reproductible de façon rigoureuse en dehors de son propre contexte de production. Sans pour autant tomber dans un relativisme total, il apparaît effectivement indispensable d'appréhender l'analyse musicale sous un angle critique. Et la considération des « pratiques de l'analyse telles qu'elles sont dispensées dans les enseignements de cette discipline » – comme y invite l'introduction des JAM 2015 – constitue un chemin de réflexion possible. La dimension pratique et la couleur pédagogique données à ce questionnement général portant sur la dimension interprétative de l'analyse musicale a constitué une des principales originalités de ces journées et a permis de développer une réflexion aussi bien théorique que pratique – suscitée notamment par la présence d'un certain nombre d'enseignants de conservatoire.

<sup>9</sup> Voir le programme de la journée à l'adresse <http://www.sfam.org/jam15prog.pdf>, consultée le 14 mars 2018.

<sup>10</sup> <http://www.sfam.org/jam15prog.pdf>.

<sup>11</sup> Marie-Noëlle MASSON (éd.), *L'interprétation musicale*, Sampzon, Delatour, 2012.

<sup>12</sup> Marie-Noëlle MASSON, « Introduction », dans *L'interprétation musicale*, p. 17.

Au-delà de la notion d'interprétation considérée comme herméneutique ou exégèse – pratiquée généralement sur la base d'un texte écrit –, ces journées ouvraient également la réflexion à l'interprétation entendue dans le sens d'une performance, c'est-à-dire d'une réalisation instrumentale ou vocale. Cette polysémie de la notion d'interprétation – au demeurant, assez spécifique au domaine musical et musicologique<sup>13</sup> – ouvre la voie à un large éventail d'interrogations, dont certaines ont été plus ou moins esquissées et discutées dans le cadre de ces journées : comment penser l'utilité pratique de l'analyse musicale ? l'analyse musicale doit-elle être considérée comme un moyen – notamment au service de l'interprétation, de la création et de l'enseignement – ou comme une fin en soi ? une analyse musicale est-elle susceptible de se matérialiser au travers d'une performance et, à l'inverse, une performance musicale peut-elle être considérée comme une certaine forme d'analyse – ou d'interprétation ?

Les articles publiés dans ce numéro apportent des éléments de réponse à ces questions, en adoptant des approches sensiblement différentes en fonction de l'origine et des expériences de leurs auteurs. Ce numéro témoigne aussi d'une ouverture internationale aux pratiques analytiques, grâce à deux contributions tournées l'une vers la Belgique, la seconde vers la Suède.

Philippe Gonin aborde l'analyse des musiques dites actuelles, plus spécifiquement le rock, en soulignant certaines spécificités méthodologiques liées à ce répertoire. Il constate en effet que les outils traditionnels de l'analyse – tonale notamment – demeurent souvent inadaptés en regard de la nature même de ces musiques étroitement liées à l'enregistrement – et donc à une certaine forme de pratique performative –, particulièrement lorsqu'il s'agit de considérer leur rapport au phénomène sonore. Ph. Gonin explore à cet effet les possibilités offertes par certains outils informatiques dans le domaine de la représentation visuelle du son, par le biais de différents descripteurs audio. Cet article prospectif, qui rend compte d'une recherche en cours, a le mérite de poser les jalons d'une réflexion méthodologique et épistémologique qui appelle à de nombreux développements ultérieurs, incluant la prise en compte de la dimension sonore au sein de l'analyse ainsi que la réflexion sur le statut de l'analyste dans l'interprétation des données informatiques.

Plaçant sa réflexion dans le cadre de l'enseignement spécialisé de la musique en Belgique, Jean-Marie Rens expose un certain nombre d'applications pratiques de l'analyse musicale, comme source de créativité dans le domaine de l'écriture musicale, mais également de l'interprétation instrumentale. Il propose de mettre l'analyse – en tant que matérialisation de compétences relevant de l'intelligence artistique – au

<sup>13</sup> S'agissant des multiples significations associées à la notion d'interprétation dans le domaine musical et musicologique, il est certainement utile de rappeler la position de Jean-Jacques Nattiez, sensiblement divergente par rapport à l'idée de l'analyse *comme* interprétation qui sous-tend en quelque sorte l'argumentaire des JAM 2015. J.-J. Nattiez propose, pour sa part, de distinguer différents « *styles* analytiques », à savoir « techniques et structurelles [vs] herméneutiques et interprétatives » ou, reformulé d'une façon un peu différente, « techniciennes ou exégétiques », associant ainsi le caractère interprétatif, herméneutique ou exégétique à une catégorie particulière d'analyses. Jean-Jacques NATTIEZ, *Analyses et interprétations de la musique : la mélodie du berger dans le « Tristan et Isolde » de Richard Wagner*, [Paris], Vrin, 2013, p. 26-27. L'idée de l'interprétation comme performance y est également discutée. (Voir notamment p. 147-157.)

service de la production, dans l'optique de manipuler et de transformer un matériau musical préexistant, notamment dans le cadre de pratiques d'arrangement, de réécriture et d'improvisation. Les trajectoires pédagogiques développées à partir de l'analyse concernent aussi la prise de conscience par l'élève à la fois des normes et des spécificités de langage d'une œuvre musicale donnée. L'identification des transgressions du langage et leur rectification dans le cadre d'une proposition de réécriture sont présentées en tant que moyens didactiques expérimentaux pour approfondir de façon concrète la connaissance du langage et mieux restituer ce dernier au travers de l'interprétation instrumentale.

Hugues Seress s'intéresse ensuite au commentaire d'écoute, dont la pratique en France – dans l'enseignement général, spécialisé et universitaire – s'est considérablement développée ces trente dernières années. L'auteur explore la dimension analytique de l'exercice en s'appuyant sur de nombreux éléments de réflexion issus des pratiques pédagogiques, tout comme des sciences cognitives et des sciences de l'éducation. Comme le montre à juste titre H. Seress, les approches et les objectifs du commentaire d'écoute sont aussi variés que les situations pédagogiques et les extraits musicaux différents. La limitation à un unique support auditif comme fondement de l'exercice confère à ce dernier un caractère souvent paradoxal, à la frontière de faits musicaux généralement considérés comme objectifs et de leur perception nécessairement subjective. À la lumière de la multiplicité des compétences et des procédures d'écoute mises en jeu, H. Seress nous invite dès lors à distinguer ce qui ressort, dans le commentaire d'écoute, d'une démarche proprement analytique et ce qui relève de processus plus généraux liés à l'interprétation d'un tout qui ne se dévoile qu'au fur et à mesure de son audition.

Enfin, Cécile Bardoux Lovén procède à un état des lieux des pratiques analytiques et théoriques – incluant, au sens large, la formation auditive, l'écriture, l'harmonie, etc. – au sein du système d'enseignement de la musique en Suède, en particulier à Stockholm, par le biais d'une enquête de terrain menée en collaboration avec plusieurs types d'établissements – lycées, écoles populaires et écoles supérieures, y compris l'université. C. Bardoux Lovén recense et commente de façon minutieuse les intitulés des cours dispensés, leurs objectifs, les types d'approches analytiques adoptées, et bien d'autres données récoltées sur la base de questionnaires. Son étude montre que les pratiques pédagogiques diffèrent sensiblement selon les contextes d'enseignement dans lesquelles elles s'inscrivent. Dans la majorité des cas, l'analyse et la théorie sont principalement exploitées en tant qu'outils au service de la pratique musicale. C'est uniquement dans le contexte universitaire que les disciplines analytiques et théoriques sont enseignées soit pour elles-mêmes, soit dans l'optique d'éclairer l'histoire de la musique.

Muriel Boulan, Christophe Guillotel-Nothmann, Nathalie Hérold,  
*Co-rédacteurs en chef*





## Analyser les musiques actuelles : jalons pour une proposition de méthodologie

Philippe GONIN\*

### Préambule

Il existe aujourd'hui encore une tendance très forte intégrant l'analyse des musiques actuelles, et en particulier des musiques rock, dans le carcan d'une analyse « traditionnelle », héritière de l'analyse tonale appliquée aux musiques savantes voire au jazz. Pourtant, celle-ci s'avère impuissante à décrire l'ensemble du phénomène sonore constituant une œuvre musicale « rock ». Par ailleurs, des études réalisées par des acousticiens, révèlent des phénomènes sonores liés à la production, au mixage, mais font la plupart du temps abstraction de « l'écriture » musicale même<sup>1</sup>. Des travaux existent pourtant, visant à prendre en compte simultanément les éléments musicaux au sens commun du terme (hauteurs, durées et éventuellement timbre) et ces phénomènes acoustiques typiques d'une musique dont l'essence même est d'être enregistrée et produite.

De fait, l'utilisation et le développement de méthodes d'analyse notamment liées à l'intégration d'outils informatiques permettra à l'avenir de développer une nouvelle manière d'envisager l'étude de ce répertoire, en évitant – au prétexte de « pauvreté harmonique » – de rejeter une partie du corpus au profit d'un autre jugé plus « digne » car plus complexe tant au niveau de la forme que de « l'écriture » harmonique.

Bien que l'espace me soit limité, il m'apparaissait qu'un tel article ne pouvait au préalable faire l'économie d'une tentative de définition de cet objet singulier qu'est

\* Guitariste, Maître de conférences à l'Université Bourgogne-Franche-Comté, Centre Georges Chevrier (UMR 7366 – CNRS, Université de Bourgogne).

<sup>1</sup> Voir à ce sujet l'article d'Emmanuel DERUTY, François PACHET et Pierre ROY, « Human-Made Rock Mixes Feature Tight Relations Between Spectrum and Loudness », *Journal of the Audio Engineering Society*, 62/10 (2014). [Accessible en ligne à l'adresse <https://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2014/pachet-14c.pdf>, consultée le 26 février 2017.]

l'œuvre rock. Quelques brefs éléments sur la manière dont j'envisage celui-ci ouvrent donc cette contribution.

### Définir l'œuvre rock

De quoi est faite une œuvre rock ? Œuvre musicale, elle agence des sons, des hauteurs, des durées et des timbres, ce qui, en soi, ne la différencie guère d'autres œuvres musicales. Elle est dans la majorité des cas une œuvre non écrite, au sens où l'on entend le terme d'*écriture* dans le cadre de la musique savante. Non écrite, elle n'est pas pour autant uniquement une musique de tradition *orale*, mais aussi de tradition *aurale*.

On convient généralement, et ce depuis les travaux de musicologues tels Allan F. Moore<sup>2</sup>, que le « texte premier » (*primary text*) permettant d'analyser les musiques rock est l'enregistrement. La transmission – à l'image du jazz – est essentiellement phonographique<sup>3</sup> ; son analyse est donc intimement liée à l'enregistrement. Il est fréquent que la transcription sur papier soit réalisée *a posteriori* et ne soit pas du fait même des compositeurs, mais d'un transcripteur.

Pour autant, s'en tenir à cette première spécificité fondamentale – la musique rock s'analyse via un enregistrement – ne suffit pas. Définir ce qu'est l'œuvre rock n'est pas chose aisée et les pistes ouvertes ici ne sauraient y répondre en totalité. Pour Roger Pouivet<sup>4</sup>, l'œuvre rock est un *artefact enregistrement* qu'il qualifie par ailleurs de « constitutif »<sup>5</sup>. L'enregistrement de « How High The Moon » par Les Paul & Mary en 1951 serait selon cette définition le premier enregistrement rock – donnant ainsi naissance à un genre non par ses *particularités esthétiques* mais par ses *aspects techniques de mise en œuvre*.

Pouivet défend le fait que l'œuvre rock ne préexiste pas à son enregistrement : « l'œuvre est ce qui est fait par le mixage d'éléments enregistrés ; le mixage constitue finalement l'œuvre »<sup>6</sup>, faisant de l'*artefact enregistrement* l'œuvre elle-même, définitive et immuable. Pourtant, ce mixage m'apparaît plus exactement comme une des représentations possibles de l'œuvre. Je rejoins ici Frédéric Bisson lorsque, considérant que « [le phonogramme] fige le processus créatif dans un état

<sup>2</sup> Allan F. MOORE, *Rock : The Primary Text – Developing a Musicology of Rock*, Aldershot, Ashgate, 2007. [2<sup>e</sup> éd.]

<sup>3</sup> Voir à ce sujet la thèse développée dans Olivier JULIEN, « “A lucky man who made the grade” : Sgt. Pepper and the Rise of a Phonographic Tradition in Twentieth-Century Popular Music », dans Olivier JULIEN (éd.), *Sgt. Pepper and the Beatles : It Was Forty Years Ago Today*, Aldershot, Ashgate, 2008, p. 147-169.

<sup>4</sup> Roger POUIVET, *Philosophie du rock*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'interrogation philosophique », 2010.

<sup>5</sup> Le distinguant de l'enregistrement témoignage (celui utilisé par les ethnomusicologues par exemple, ou bien les premiers enregistrements de jazz qui ne pouvaient être ni retouchés ni montés). Voir à ce sujet la description faite par Hugues Panassié d'une séance d'enregistrement du Quintette du Hot Club de France dans Hugues PANASSIÉ, *Douze années de jazz (1927-1938) : souvenirs*, Paris, Correa, 1946.

<sup>6</sup> Roger POUIVET, *Philosophie du rock*, p. 28.

solide »<sup>7</sup>, il précise que ce même phonogramme « n'est pas exactement l'œuvre », mais plus exactement « le focus d'appréciation des processus qu'il cristallise »<sup>8</sup>. De fait, cette *cristallisation* n'est pas immuable. Un artiste peut, comme dans un *Work in Progress*, revenir sur ses choix. À cet égard, l'exemple de Zappa est significatif<sup>9</sup>. *Hot Rats*, disque enregistré et mixé – et donc figé dans un état solide – en 1969, a été revu, réévalué, par l'artiste lui-même au début des années 1990, offrant un mixage nouveau, intégrant ou effaçant des éléments – notamment au début de « Willie The Pimp » –, voire en modifiant significativement la durée des morceaux.

### Structure *simple* et structure *complexe* : vers une définition ouverte de l'œuvre rock

L'exemple de Zappa, qui n'est pas un cas unique, m'amène à proposer une définition ouverte de l'œuvre rock, en distinguant deux éléments ou pôles dont la somme, et elle seule, conduit vers l'œuvre. L'argument développé par Pouivet, purement philosophique, de considérer une chanson comme une structure *mince* dont l'enregistrement deviendrait une version *épaisse*, est à cet égard plus qu'intéressant. Je reprendrai cette distinction en substituant aux termes *mince* et *épaisse*, ceux de *simple* et *complexe*. Là où le philosophe déduit que la structure mince *n'est pas l'œuvre*, pour n'accorder ce statut qu'à l'œuvre *une fois enregistrée* – et au risque d'être en contradiction avec une conceptualisation purement philosophique pour ramener le débat dans le giron d'une analyse pragmatique –, je renverserai la proposition pour soumettre la définition suivante :

L'œuvre rock est le résultat – la résultante – d'un processus de modification et de mise en espace d'une structure préexistante que j'appelle *structure simple*. Cette *structure simple* est constituée, dans la grande majorité des cas, de trois éléments musicaux fondamentaux : 1. la ligne mélodique, 2. la grille harmonique (succession des accords, je verrai plus loin ce qu'il convient sur ce point de retenir), et 3. la structure formelle. À cela s'ajoute un élément – parfois inexistant – dont l'importance est variable : le texte.

Les trois éléments purement musicaux sont la base même de *l'écriture*<sup>10</sup> d'une chanson rock. On peut y ajouter la notion de riff – structure qui peut être mélodique,

<sup>7</sup> Frédéric BISSON, *La pensée rock*, Paris, Questions Théoriques, coll. « Ruby Theory », 2016, p. 160. (C'est moi qui souligne.)

<sup>8</sup> Frédéric BISSON, *La pensée rock*, p. 164.

<sup>9</sup> Philippe GONIN, « La continuité conceptuelle chez Zappa et la question du statut de l'œuvre musicale rock », dans Juliette BOISNEL et Pierre-Albert CASTANET (éd.), *Zappa l'un et le multiple*, PURH, 2017, p. 199-224.

<sup>10</sup> Le terme « écriture » est entendu dans un sens très large incluant le « geste » du musicien « écrivant » directement par l'intermédiaire de son instrument une œuvre, ou les esquisses d'une future œuvre musicale à part entière. Il arrive par ailleurs que des musiciens de « rock » enregistrent leurs travaux « d'écriture » directement sur bande pour s'en servir ensuite comme base de travail menant à l'œuvre achevée. Voir par exemple le processus d'écriture chez Christian Vander du groupe Magma dans Philippe GONIN, *Magma : décryptage d'un mythe et d'une musique*, Marseille, Le Mot et le Reste, 2014, p. 101 sq. [2<sup>e</sup> éd. revue et aug.]

rythmique, harmonique ou une combinaison de l'un ou plusieurs de ces éléments. Ces éléments ne sont pas immuables et peuvent, lors du processus de création, donner lieu à des modifications substantielles lors de leur mise en œuvre en studio.

C'est de cette structure simple – lorsqu'elle existe<sup>11</sup> – qu'émane par la suite non pas l'œuvre mais une représentation de l'œuvre, constituée par le travail exécuté en studio par des artistes donnant à entendre leur propre version, et dont le résultat est un enregistrement constitutif et gravé – au sens large et incluant donc les versions « dématérialisées » – sur un support.

Ainsi, chaque lecture faite d'une structure simple en une structure complexe devient une *représentation* de ce que l'on peut appeler une œuvre « ouverte »<sup>12</sup>, résultant d'une combinaison d'éléments multiples. Bien entendu, il conviendrait d'approfondir ces différents points, mais, sous cet angle, les versions enregistrées *en studio* d'une chanson composée par Ed Cobb, enregistrée pour la première fois par Gloria Jones en 1964, réenregistrée (entre autres) par Soft Cell en 1981 et Marilyn Manson en 2002, deviennent des représentations multiples d'une œuvre intitulée « Tainted Love ». Ses diverses représentations sont un amalgame réalisé entre la *structure simple* – la phase d'écriture première – et la structure complexe – l'enregistrement de type constitutif et achevé par un mixage puis un *mastering* réalisés en studio et gravé sur un support.

Ce principe est résumé dans le schéma de la figure 1, dans lequel les trois versions 1a, 1b et 1c apparaissant comme des *représentations* distinctes d'une même structure initiale.

La (ou les) résultante(s) – les textes premiers même donnés comme une représentation intégrale d'une œuvre donnée, ici « Tainted Love » –, sont bien ce qu'il me faut *in fine* analyser, voire comparer<sup>13</sup>.

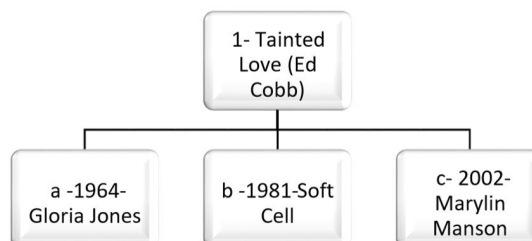
Sans entrer plus avant dans les définitions<sup>14</sup>, le lecteur aura compris qu'à deux niveaux de structure – simple et complexe – vont correspondre deux niveaux d'analyse à la fois complémentaires et distincts.

<sup>11</sup> Il est possible, parfois, qu'une œuvre rock n'ait pas de structure *simple* : c'est le cas d'œuvres purement bruitistes ou résultant de manipulations de studio, par exemple « Several Species of Small Furry Animals Gathered Together in a Cave and Grooving with a Pict » de Pink Floyd – *Ummagumma*, 1969 – ou « Revolution #9 » des Beatles – *The Beatles*, 1968.

<sup>12</sup> Sans pour autant la comparer avec ce que la musique savante appelle « œuvre ouverte », pièce dont le procédé de mise en œuvre est sensiblement différent de celui évoqué ici.

<sup>13</sup> La version de Marylin Manson fait explicitement référence à celle de Soft Cell. J'entre ici dans la question de l'intertextualité, qui est également extrêmement présente dans la transmission et la « reproduction » des œuvres musicales rock.

<sup>14</sup> Je laisse pour l'heure de côté la question des interprétations *live* – surtout si elles font l'objet d'un enregistrement – ou des chansons interprétées en concert mais jamais enregistrées.



**Figure 1** : De la structure simple à ses représentations : « Tainted Love »

### La question de l'analyse : qu'analyse-t-on ? Avec quels outils ?

« Les musicologues qui s'intéressent aux musiques populaires doivent entendre l'harmonie autrement, repenser l'analyse rythmique, porter une attention particulière aux nuances de timbres et aux fluctuations de hauteurs et saisir les textures et les formes en les associant aux caractéristiques d'un genre et à des fonctions sociales » affirme Richard Middleton<sup>15</sup>. Autrement dit, l'analyste des musiques « rock » ou plus largement « actuelles » se doit de repenser l'analyse, en se basant sur des critères sinon autres, du moins envisagés sous un angle nouveau. Il ne s'agit pas de faire table rase des méthodes dites « traditionnelles », mais bien de s'adapter à notre objet. En ce sens, l'analyse des musiques actuelles a encore beaucoup à apprendre des méthodes employées en ethnomusicologie, de celles développées notamment par Stéphane Roy pour les musiques acousmatiques<sup>16</sup>, ainsi que de celles mises en œuvre dans le cas du répertoire jazz – objet à la fois proche par sa méthode de diffusion phonographique, et lointain par son essence même.

En ce qui concerne ce dernier genre, j'adhère sans réserve aux travaux de Laurent Cugny qui, faisant référence à la tripartition développée après Jean Molino par Jean-Jacques Nattiez, estime que l'analyse du niveau « neutre » est « la condition *sine qua non* d'un discours sérieux sur la musique »<sup>17</sup>. Mais il ajoute :

L'analyse d'une œuvre de jazz peut-elle se résumer à cette analyse de son niveau neutre ? On doit bien entendu répondre par la négative. À supposer même qu'une analyse stricte de ce niveau immanent soit possible, il est inconcevable de ne pas prendre en compte les conditions de sa production et celles de sa réception, si l'on prétend toutefois rendre compte de l'œuvre dans plus d'une seule de ses dimensions.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Richard MIDDLETON, « L'étude des musiques populaires », dans Jean-Jacques NATTIEZ (éd.), *Musiques : une encyclopédie pour le XX<sup>e</sup> siècle*, vol. 2 (« Savoirs musicaux »), Paris, Actes Sud/Cité de la Musique, 2004, p. 771.

<sup>16</sup> Stéphane ROY, *L'analyse des musiques électroacoustiques : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 2003.

<sup>17</sup> Laurent CUGNY, *Analyser le jazz*, Paris, Outre Mesure, 2009.

<sup>18</sup> Laurent CUGNY, *Analyser le jazz*, p. 15.

Pourtant, si la primauté ne peut être donnée à l'analyse de niveau neutre, ce serait pour L. Cugny une autre erreur de croire que « c'est sa réception qui définirait l'œuvre. » Il ajoute :

Je ne pense pas que les œuvres musicales (de jazz ou autres) se réduisent au reflet des conditions (notamment culturelles, idéologiques, sociales et politiques) dans lesquelles elles ont été créées et reçues. Je ne crois pas plus qu'on rende compte intégralement de la substance d'une œuvre en décrivant et éventuellement en donnant une explication, même très précise, de son fonctionnement interne.<sup>19</sup>

C'est pourtant par nécessité que je vais ici faire abstraction des contextes de création et des analyses de la perception pour me concentrer exclusivement sur ce niveau neutre.

### Les champs du possible

Si, pour l'heure, je m'en tiens à l'analyse *stricto sensu*, plusieurs champs d'exploration s'ouvrent à l'analyste. Ces champs reposent sur le choix du corpus et sur ce que l'analyse cherche à déterminer dans un courant, chez un artiste ou dans une œuvre en particulier. Parmi ces axes, on peut choisir d'étudier :

1. un corpus d'œuvres, par exemple les albums des Pink Floyd des années 1970, notamment du point de vue de l'évolution de la forme ;
2. un album en particulier, par exemple *The Lamb Lies Down On Broadway* de Genesis, notamment sous l'angle de l'écriture, de la forme, du concept ;
3. le « geste instrumental » d'un musicien et ses incidences sur l'écriture de la structure simple et de la structure complexe d'un ensemble d'œuvres<sup>20</sup> ;
4. le langage harmonique d'un artiste ou d'un groupe, sur une période donnée ;
5. un objet individuel, par exemple une chanson en particulier comme « Walking on The Moon » de The Police.

### Remise en question de l'analyse tonale traditionnelle appliquée aux musiques actuelles

Si l'on s'en tient aux objets individuels, quels sont les éléments déterminants à prendre en compte ? Je l'ai montré précédemment, la structure *simple* est une combinaison entre une ligne mélodique – qui, d'un point de vue cognitif, est le premier élément perçu et retenu par les auditeurs –, une trame harmonique et une structure formelle. En préambule à toute analyse, je voudrais pourtant ici récuser une tendance qui, si elle s'estompe peut-être aujourd'hui, n'en demeure pas moins fortement ancrée dans des habitudes d'analyse et me semble conduire à des interprétations inexactes. Une analyse tonale conventionnelle apparaît insuffisante et même insatisfaisante dans le sens où l'*écriture* même des successions d'accords

<sup>19</sup> Laurent CUGNY, *Analyser le jazz*, p. 15.

<sup>20</sup> Je parle ici de relation entre « geste » et « écriture » – ce que j'appelle le « geste-écriture ».

propres aux musiques rock ne correspond qu'en de très rares cas à des structures caractéristiques des musiques savantes tonales, ne serait-ce que parce que la musique rock tout comme la pop n'élaborent pas de schémas tonals sur la durée de l'œuvre, mais mettent plutôt en avant des *boucles d'accords* – en plus ou moins grand nombre – qui reviennent sur elles-mêmes avant d'être enchaînées à une autre boucle – servant par exemple de refrain ou de pont – sans que la relation tonale entre l'une et l'autre boucle ne soit avérée ou nécessaire.

### Les vecteurs harmoniques : une solution viable ?

Prenant les Beatles comme prétexte, Philippe Cathé expose en 2015 une méthodologie qui apporte une dimension nouvelle à l'analyse des structures harmoniques des chansons pop-rock :

À l'exception de quelques auteurs, la question des accords dans la pop music a été mal posée. Plus que le *nombre* des accords, c'est en fait la nature de leurs *relations* qui compte. Trois mêmes accords peuvent être enchaînés de différentes manières selon les époques et révéler ainsi le style musical de leurs auteurs. Les vecteurs harmoniques sont un outil formidable pour le comprendre : fondée sur la classification des distances entre fondamentales, cette théorie permet l'étude de l'ensemble des musiques harmoniques, sans distinction de style, ni d'époque.<sup>21</sup>

En se fondant sur la théorie des vecteurs harmoniques développée par Nicolas Meeüs, Philippe Cathé entreprend dans cet article « une brève réflexion sur la nature même de [la musique des Beatles] et la distance qu'elle entretient avec le monde tonal, à rebours des efforts parfois développés par certains analystes pour l'en rapprocher coûte que coûte »<sup>22</sup>.

Cette méthode montre tout son intérêt dès lors que l'on s'intéresse à un corpus large. Ce peut être à l'échelle de la production globale d'un groupe, sur une période donnée, voire sur un album unique. Moins contraignante que l'analyse tonale des fonctions harmoniques, elle révèle bien plus justement les processus créateurs conscients ou non d'un groupe ou d'un artiste<sup>23</sup>.

Précisons qu'un outil (CHARLES, élaboré sous *Excel*<sup>®</sup>) a même été développé pour aider au calcul des populations vectorielles dominantes ou sous-dominantes. Convenons que, pour nouvelle qu'elle soit – appliquée aux musiques actuelles –,

<sup>21</sup> Philippe CATHÉ, « La nostalgie chez les Beatles : vers une application de la théorie des vecteurs harmoniques à la musique pop », *Volume !*, 12/2 (2015), p. 181-191. [Dossier « Special Beatles studies » coordonné par Olivier Julien et Grégoire Tosser. Cet article est issu de la communication faite par Ph. Cathé lors des JAM (Journées d'Analyse Musicale) 2014 qui se sont tenues à l'Ircam en décembre 2014.]

<sup>22</sup> Philippe CATHÉ, « La nostalgie chez les Beatles », p. 182.

<sup>23</sup> Je n'ai pas la place de développer ici et je renvoie par conséquent le lecteur aux articles de Ph. Cathé et de N. Meeüs. Pour ce dernier, on peut aussi consulter la page <http://www.iremusc.cnrs.fr/fr/programme-de-recherche/vecteurs-harmoniques> (consultée le 10 juin 2016) qui synthétise un ensemble de recherches et renvoie à des articles consacrés à cette théorie.



cette appréhension de type harmonique reste adossée à l'analyse de la structure *simple*.

### De l'usage des outils informatiques

Ce que l'analyste doit faire émerger de la structure *simple*, ce sont les éléments musicaux à l'état « brut », ce qu'Olivier Julien nomme les « données transcribibles »<sup>24</sup> (rythme, mélodie, harmonie). Ces données demeurent cependant insuffisantes pour représenter certains éléments de la structure *complexe* (par exemple : la gestion de l'espace par le mixage). Il me faut donc recourir à d'autres types de représentations du phénomène sonore.

La question de l'analyse à l'aide d'outils informatiques appliquée aux musiques actuelles a déjà été étudiée par Philippe Lalitte<sup>25</sup>. Je me contenterai de rappeler quelques points d'ancrage quant à l'intérêt de ces outils dans le cas qui me préoccupe.

Comme le rappelle Ph. Lalitte, c'est dans *New Images of Musical Sound* que Robert Cogan<sup>26</sup> élargit le premier type de représentation sous-symbolique à être apparu en musicologie – le sonagramme –, rapidement adopté par l'ethnomusicologie, à d'autres types de répertoires, notamment le jazz. « Il a ainsi recouru », écrit Ph. Lalitte, « à des photos de sonagrammes pour montrer comment Billie Holiday module sa voix dans l'enregistrement de “Strange Fruit” pour jouer sur le sens du texte »<sup>27</sup>.

Les outils de représentation du son existants sont aujourd'hui nombreux. Différents développeurs ont mis en œuvre de nouveaux outils qui permettent, grâce à de nombreux descripteurs audio, d'aller chercher encore plus loin dans l'analyse du son : l'intensité, le timbre, le bruit, la hauteur, l'harmonie, le tempo, la forme sont désormais analysables via des outils informatiques. Depuis l'*Acousmographe*<sup>®</sup> développé par l'INA-GRM<sup>28</sup>, « de nombreux logiciels, comme *iAnalyse*<sup>29</sup> ou *Sonic Visualiser*<sup>30</sup>, voire *Audacity*, combinent représentations symboliques (partition, schémas, images, annotations, etc.) et sous-symboliques (sonagrammes, enveloppe

<sup>24</sup> Olivier Julien, « L'analyse des musiques populaires enregistrées », dans Danièle Pistone (éd.), *Le commentaire auditif de spécialité : recherches et propositions*, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), Observatoire Musical Français, série « Conférences et séminaires » (n° 37), 2008, p. 141-166.

<sup>25</sup> Philippe LALITTE, « Outils informatiques et méthodes pour l'analyse des musiques actuelles », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, Sampzon, Delatour, 2014, p. 198.

<sup>26</sup> Robert COGAN, *New Images of Musical Sound*, Cambridge (Mass.)-Londres, Harvard University Press, 1984.

<sup>27</sup> Philippe LALITTE, « Outils informatiques et méthodes pour l'analyse des musiques actuelles », p. 198.

<sup>28</sup> Voir <http://www.inagrm.com/accueil/outils/acousmographe> (consulté le 8 juin 2016).

<sup>29</sup> Développé par Pierre Couprie. Voir [http://logiciels.pierrecouprie.fr/?page\\_id=672](http://logiciels.pierrecouprie.fr/?page_id=672) (consulté le 10 juin 2016, disponible uniquement sous *Macintosh*<sup>®</sup>).

<sup>30</sup> Voir <http://www.sonicvisualiser.org/> (consulté le 10 juin 2016).



d'amplitude, courbe de tempo, etc.) synchronisées avec la lecture du fichier son »<sup>31</sup>. Différentes fonctions (*Spectrogram*, *Melodic Range Spectrogram*, etc.), agissant sur divers marqueurs, rendent par ailleurs possible la visualisation de phénomènes sonores jusque-là inobservables avec une simple forme d'onde.

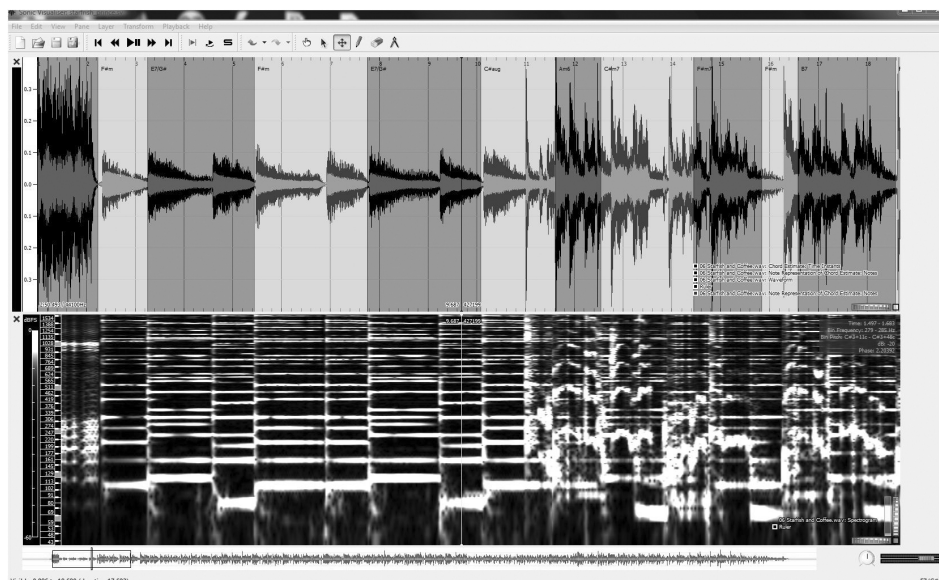
Utiles pour l'analyse, ces outils, intégrant le fichier son, permettent un certain nombre de manipulations en direct telles qu'arrêt sur image, zoom, filtrage, etc., rendant ainsi l'analyse moins dépendante d'une transcription graphique sur partition forcément réductrice et incapable de rendre compte de certains phénomènes sonores (spectre, fréquences, espace...) fondamentaux dans l'étude de la musique rock.

## Harmonie

L'harmonie reste en revanche plus difficile à appréhender avec ces outils informatiques. Les descripteurs audios ne dissocient en effet pas les différents éléments constituant le spectre sonore. De fait, l'analyse d'un accord peut donner lieu à des interprétations qui, si elles ne sont pas erronées dans l'absolu, ne reflètent que peu précisément la grille harmonique *stricto sensu*. L'exemple tiré du titre de Prince « Starfish & Coffee », extrait de l'album *Signs Of The Time* est éloquent (Figure 2). Après une sonnerie de réveil, le piano joue à découvert la suite d'accords principale. Bien que toujours identique au moment de l'entrée de la voix, ce nouvel élément donne lieu à une analyse différente d'une grille pourtant inchangée. On voit nettement dans le sonagramme du haut que l'estimation des accords ne correspond pas aux accords réellement joués, les harmoniques perturbant la « perception » de cet accord par le logiciel<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Philippe LALITTE, « Outils informatiques et méthodes pour l'analyse des musiques actuelles », p. 199.

<sup>32</sup> Les accords indiqués par le marqueur sont F#m – E7/G# – F#m – E7/G# puis, lorsque la voix entre et tandis que le piano joue exactement la même chose : C#aug – Am6 – C#m7 – F#m7, F#m – B7.



**Figure 2 : Prince, « Starfish & Coffee »**

Sonagramme (haut de l'image) et *melodic range spectrogram* (bas de l'image)  
Image réalisée avec *Sonic Visualiser*<sup>®</sup>, paramètres d'analyse standards non modifiés

Rien d'étonnant étant donné que le descripteur calcule en fonction d'une globalité et ne sait pas distinguer les différents plans sonores. La solution ici est de traiter au préalable le fichier et de tenter par l'usage de filtres (passe-bas et/ou passe-haut) de faire émerger de l'ensemble ce que l'on veut analyser : c'est ce fichier transformé que l'on peut ensuite analyser. En fonction des fréquences que l'on aura filtrées, il est fort probable que le résultat soit également sensiblement différent.

### Espace et texture

Le son et sa mise en espace – dans l'espace stéréophonique ou dans les mixages de type 5.1 – sont des questions essentielles pour l'appréhension des musiques rock. La texture et l'espace – notamment ce que j'appelle les « paradoxes acoustiques »<sup>33</sup> – sont également des questions fondamentales si l'on veut étudier et analyser les musiques enregistrées.

L'exploitation des différents types de sonagrammes permet de rendre visible de diverses manières l'espace stéréophonique. Dans l'analyse de la forme d'onde de « Pow R Toc H » (Figures 3a et 3b), titre extrait du premier album de Pink Floyd

<sup>33</sup> Philippe GONIN, « Approche analytique du processus génétique : Gainsbourg et l'*Histoire de Melody Nelson* », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, p. 214-256.

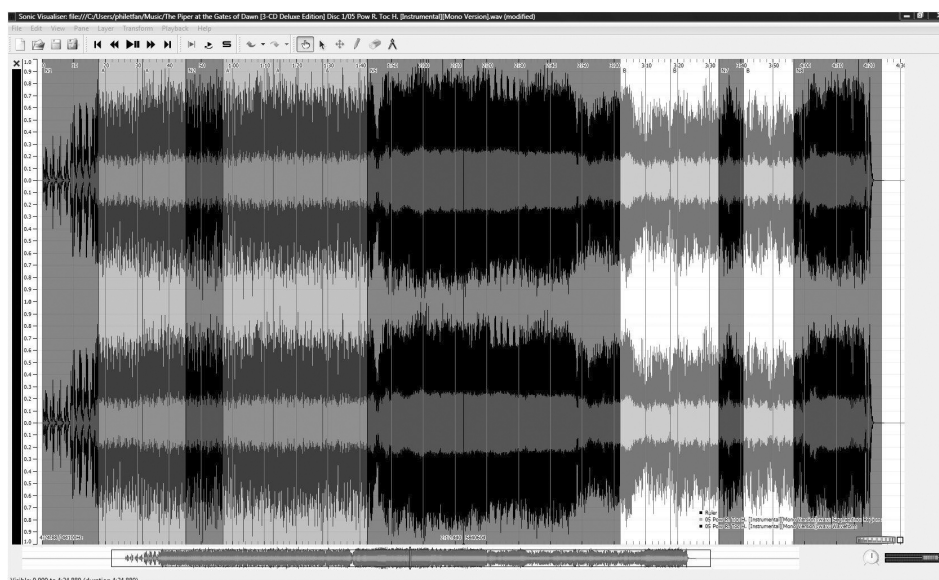
*The Piper At The Gates Of Dawn*, apparaît clairement le choix, au moment du mixage stéréo, de faire basculer l'ensemble des éléments d'un seul côté de l'espace sonore<sup>34</sup>. Ces images, qui mettent en regard les sonagrammes des mixages mono et stéréo, rejoignent ainsi l'analyse auditive et permettent de mettre en lumière certains choix de mixage.

Sans entrer dans davantage de détails, soulignons que l'espace demeure l'un des paramètres dont les trois dimensions (hauteur, largeur et profondeur) restent les plus difficiles à visualiser. Il existe cependant un outil qui permet de rendre compte de cet espace : la *sound-box*. Déjà mise en œuvre par Allan F. Moore<sup>35</sup> et exploitée par Sébastien Saint-André<sup>36</sup>, la *sound-box* permet de visualiser l'espace stéréophonique. Image statique, elle peut également être mise en mouvement et synchronisée avec un fichier audio comme a pu le démontrer S. Saint-André.

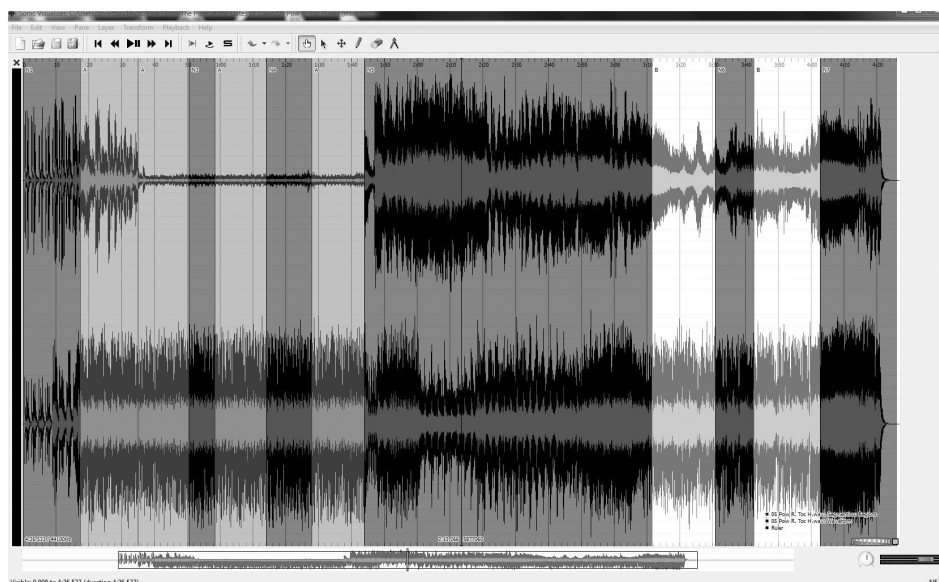
<sup>34</sup> Pour la figure 3a (réalisée avec *segmentino*), la succession de séquences analysées par le descripteur est la suivante : N1/A/A/N2/A/A/A/N5/B/B/N7/B/N8. Pour la figure 3b (également avec *segmentino*), N1/A/A/N3/A/N4/A/N5/B/N6/B/N7. N = des sections qui, pour le descripteur, sont non récurrentes.

<sup>35</sup> Voir, entre autres, Ruth DOCKWRAY et Allan F. MOORE, « Configuring the Sound-Box 1965-1972 », *Popular Music*, 29/2 (2010), p. 181-197. [Accessible en ligne à l'adresse <http://epubs.surrey.ac.uk/355450/1/Moore%202010%20Configuring%20the%20sound-box%201965-1972.pdf>, consultée le 17 février 2018.]

<sup>36</sup> Sébastien SAINT-ANDRÉ, « L'analyse du discours musical : l'exemple de "1,000,000" de Nine Inch Nails », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, p. 173-190.



**Figure 3a :** Formes d'ondes et segmentation du mixage mono de « Pow R Toc H » (Pink Floyd). Réalisé avec *Sonic Visualiser*<sup>®</sup>. La segmentation est faite avec *segmentino* en utilisant les réglages standards



**Figure 3b :** Forme d'ondes et segmentation du mixage stéréo de « Pow R Toc H » (Pink Floyd). Réalisé avec *Sonic Visualiser*<sup>®</sup>. La segmentation est faite avec *segmentino* en utilisant les réglages standards

### Pour conclure

À travers ce bref survol, qui n'a d'ailleurs pas évoqué les notions de texture ni d'amplitude, je me suis attaché à montrer que le chemin reste encore long pour modifier les habitudes en matière d'analyse des musiques actuelles, plus particulièrement le rock. Les méthodes traditionnelles ne doivent pas être définitivement abandonnées et ont encore un rôle à jouer. Mais elles sont souvent incapables de rendre compte d'un phénomène sonore dont les éléments qu'elle met le moins en valeur (espace, timbre, mixage, etc.) n'en sont pas moins d'égale importance à la fois dans la perception de ces musiques mais aussi dans leur conception (leur fabrication).

D'autres logiciels, d'autres outils permettent d'aller plus loin encore et d'explorer d'autres phénomènes. Dans la catégorie des descripteurs audio, citons *PRAAT*<sup>37</sup> ou *Tiaals*<sup>38</sup> ou *Matlab*<sup>®</sup> et son plug-in *MirToolBox*<sup>39</sup>, dont les multiples usages sont utiles pour des analyses liées à la perception<sup>40</sup>. Ceci m'amène à une conclusion toute provisoire.

Dès lors que l'on reconnaît qu'une œuvre rock est bien la résultante de deux éléments complémentaires, dès l'instant où l'on veut porter son attention sur la *fabrication* de la structure *complexe*, l'Analyse Musicale Assistée par Ordinateur (AMAO) apparaît bien comme une perspective d'avenir riche. Le développement permanent de ces outils est aussi un élément important qui montre que, malgré les progrès faits en ce domaine depuis une vingtaine d'années, ils ont encore beaucoup à apporter à une méthodologie qui progressera dans sa fiabilité et sa précision au fur et à mesure des développements apportés aux logiciels d'analyse.

### Références

- ANDREATTA, Moreno, Mattia BERGOMI, et Franco FABRI, « Hey Maths ! Modèles formels et computationnels au service des Beatles », *Volume !*, 12/2 (2015), p. 161-179. [Dossier « Spécial Beatles Studies » coordonné par Olivier Julien et Grégoire Tosser.]
- BISSON, Frédéric, *La pensée rock*, Paris, Questions Théoriques, coll. « Ruby Theory », 2016.
- CANNAM, Chris, Christian LANDONE, et Mark SANDLER, « Sonic Visualiser : An Open Source Application for Viewing, Analysing, and Annotating Music Audio Files », dans *Proceedings of the ACM Multimedia 2010 International*

<sup>37</sup> Voir <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (consulté le 13 mars 2018). Outil développé par Paul Boersma and David Weenink de l'Université d'Amsterdam.

<sup>38</sup> Voir <http://www.hud.ac.uk/research/researchcentres/tacem/> (consulté le 17 février 2018).

<sup>39</sup> Développé par Olivier Lartillot. Voir <http://www.mathworks.com/matlabcentral/fileexchange/24583-mirtoolbox> (consulté le 17 février 2018).

<sup>40</sup> Voir Philippe GONIN, « "Interstellar Overdrive" de Pink Floyd et le processus de création à travers le prisme de l'improvisation collective : du chaos à l'ordre ? » (à paraître dans *Musimédiane*).

- Conférence*. [Accessible en ligne à l'adresse <http://www.sonicvisualiser.org/>, consultée le 17 février 2018.]
- CATHÉ, Philippe, « La nostalgie chez les Beatles : vers une application de la théorie des vecteurs harmoniques à la musique pop », *Volume !*, 12/2 (2015), p. 181-191. [Dossier « Spécial Beatles Studies » coordonné par Olivier Julien et Grégoire Tosser.]
- COGAN, Robert, *New Images of Musical Sound*, Cambridge (Mass.)-Londres, Harvard University Press, 1984.
- CUGNY, Laurent, *Analyser le jazz*, Paris, Outre Mesure, 2009.
- DERUTY, Emmanuel, François PACHET, et Pierre ROY, « Human-Made Rock Mixes Feature Tight Relations Between Spectrum and Loudness », *Journal of the Audio Engineering Society*, 62/10 (2014). [Accessible en ligne à l'adresse <https://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2014/pachet-14c.pdf>, consultée le 26 février 2017.]
- DOCKWRAY, Ruth, et Allan F. MOORE, « Configuring the Sound-Box 1965-1972 », *Popular Music*, 29/2 (2010), p. 181-197. [Accessible en ligne à l'adresse <http://epubs.surrey.ac.uk/355450/1/Moore%202010%20Configuring%20the%20sound-box%201965-1972.pdf>, consultée le 17 février 2018.]
- GONIN, Philippe, *Pink Floyd : Atom Heart Mother*, Poitiers, Scérén-CNDP, 2011.
- GONIN, Philippe, *The Cure : Pornography*, Rouen, Densité, 2014.
- GONIN, Philippe, « Approche analytique du processus génétique : Gainsbourg et l'Histoire de Melody Nelson », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, Sampzon, Delatour, 2014, p. 214-256.
- GONIN, Philippe, *Magma : décryptage d'un mythe et d'une musique*, Marseille, Le Mot et le Reste, 2014. [2<sup>e</sup> éd. revue et aug.]
- GONIN, Philippe, « La continuité conceptuelle chez Zappa et la question du statut de l'œuvre musicale rock », dans Juliette BOISNEL et Pierre-Albert CASTANET (éd.), *Zappa l'un et le multiple*, PURH, 2017, p. 199-224.
- GONIN, Philippe, et Philippe LALITTE, « Experimentation and New Listening Experience : The Case of *A Saucerful of Secret* », dans Philippe GONIN (éd.), *Prog Rock In Europe : Overview of a Persistent Musical Style*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, 2016, p. 167-181.
- JULIEN, Olivier, « “A lucky man who made the grade” : Sgt. Pepper and the Rise of a Phonographic Tradition in Twentieth-Century Popular Music », dans Olivier JULIEN (éd.), *Sgt. Pepper and the Beatles : It Was Forty Years Ago Today*, Aldershot, Ashgate, 2008, p. 147-169.
- JULIEN, Olivier, « L'analyse des musiques populaires enregistrées », dans Danièle PISTONE (éd.), *Le commentaire auditif de spécialité : recherches et propositions*, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), Observatoire Musical Français, série « Conférences et séminaires » (n° 37), 2008, p. 141-166.
- LALITTE, Philippe, « Outils informatiques et méthodes pour l'analyse des musiques actuelles », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, Sampzon, Delatour, 2014, p. 191-203.

- MIDDLETON, Richard, *Studying Popular Music*, Buckingham, Open University Press, 1990.
- MIDDLETON, Richard, « L'étude des musiques populaires », dans Jean-Jacques NATTIEZ (éd.), *Musiques : une encyclopédie pour le <sup>xxi</sup>e siècle*, vol. 2 (« Savoirs musicaux »), Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 766-778.
- MOORE, Allan F. (éd.), *Analysing Popular Music*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- MOORE, Allan F., *Rock : The Primary Text – Developing a Musicology of Rock*, Aldershot, Ashgate, 2007. [2<sup>e</sup> éd.]
- MOORE, Allan F., *Song Means : Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*, Aldershot, Ashgate, 2012.
- PANASSIÉ, Hugues, *Douze années de jazz (1927-1938) : souvenirs*, Paris, Correa, 1946.
- POUEYTO, Jean-Luc, « Le groupe comme auteur : une invention dans le rock'n'roll », *L'homme*, 215-126 (2015), p. 127-148. [Dossier « Connaît-on la chanson ? ».]
- POUIVET, Roger, *Philosophie du rock*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'interrogation philosophique », 2010.
- ROY, Stéphane, *L'analyse des musiques électroacoustiques : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- SAINT-ANDRÉ, Sébastien, « L'analyse du discours musical dans le rock : l'exemple de "1,000,000" de Nine Inch Nails », dans Philippe GONIN (éd.), *Focus sur le rock en France*, Sampzon, Delatour, 2014. p. 173-190.
- SADAÏ, Yizhak, « Analyse musicale : par l'œil ou par l'oreille ? », *Analyse musicale*, 1 (1985), p. 13-28.
- SEEGER, Charles, « Notation prescriptive et notation descriptive », *Analyse musicale*, 24 (1991), p. 6-18.
- TAGG, Philip, « Analysing Popular Music : Theory, Method and Practice », *Popular Music*, 2 (1982), p. 37-67. [Dossier « Theory and Method ».]
- ZAK III, Albin J., *The Poetics of Rock : Cutting Tracks, Making Records*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 2001.





# L'analyse musicale : un outil au service de la créativité et de l'intelligence artistique

Jean-Marie RENS\*

## Introduction

Si le terme « outil » proposé en titre de cet article ne suscite guère de commentaire, il semble utile de préciser les raisons pour lesquelles il est associé à la créativité et à l'intelligence artistique. Depuis la mise en place, par la communauté française de Belgique, d'un décret définissant les règles de fonctionnement de l'enseignement artistique secondaire à horaire réduit<sup>1</sup>, les enseignants doivent impérativement développer chez les élèves un certain nombre de compétences qu'ils sont également censés évaluer. Ces compétences, rassemblées sous l'appellation « référentiels de compétences »<sup>2</sup>, sont au nombre de quatre : 1. la créativité, qui a suscité bien des craintes auprès des enseignants ayant imaginé, pour beaucoup, qu'il était exclusivement question de création, 2. l'intelligence artistique, compétence qui a,

\* Membre de la Société Belge d'Analyse Musicale (SBAM), Compositeur, Professeur d'Analyse musicale au Conservatoire Royal de Liège, Maître de conférences à l'Université de Liège.

<sup>1</sup> Cet enseignement est dispensé par des académies de musique (l'équivalent des écoles de musique et/ou des conservatoires français) et s'organise en dehors des heures de scolarité obligatoire. Il s'adresse aux enfants dès l'âge de 5 ans, ainsi qu'aux adultes. Voir à ce sujet [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22233\\_011.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22233_011.pdf), consulté le 3 mars 2018.

<sup>2</sup> Les référentiels de compétences sont décrits dans le décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la communauté française de Belgique comme suit : l'intelligence artistique de l'élève, à savoir sa capacité de perception de la cohérence d'un langage artistique ; la maîtrise technique de l'élève, à savoir sa capacité à dominer l'utilisation des éléments techniques propres à chaque spécialité ; l'autonomie de l'élève, à savoir sa capacité à découvrir, développer et produire seul une activité artistique de qualité équivalente à celle que la formation lui a permis d'atteindre ; la créativité de l'élève, à savoir sa capacité à se servir librement d'un langage artistique connu ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale. Voir à ce sujet [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=10399&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=10399&do_check), consulté le 3 mars 2018.

elle aussi, souffert d'un manque de critères, enfin, 3. l'autonomie et 4. la maîtrise technique qui sont, pour la plupart des enseignants, plus simples à circonscrire.

C'est pour tenter de rassurer les enseignants démunis face à ces référentiels de compétences et plus particulièrement face à la créativité et son évaluation que la communauté française de Belgique m'a demandé d'organiser une formation continue<sup>3</sup>. Je me suis tout de suite aperçu que les craintes de ces enseignants étaient liées – au moins en partie – à un problème sémantique car, en réalité, beaucoup d'entre eux pratiquaient déjà des exercices de créativité avec leurs étudiants mais un peu comme Monsieur Jourdain, sans le savoir.

Il était donc utile, voire même indispensable, de commencer par rappeler les différentes formes par lesquelles cette aptitude pouvait se manifester dans le domaine qui nous occupe. Globalement, la créativité se présente des trois manières suivantes. La première catégorie, généralement associée à l'acte de composition, fait référence à la notion de création – acte de créer quelque chose de nouveau. La deuxième catégorie pourrait se définir comme la capacité d'un individu à trouver des solutions originales dans une situation donnée. Cette définition s'étend bien au-delà du domaine artistique puisqu'il en est aussi question dans les milieux scientifiques ou au sein des entreprises. Enfin, la troisième catégorie pourrait être associée à la volonté de modifier, de transformer, de manipuler – cette dernière ayant un certain nombre de points communs avec la précédente. Dans le cadre de la formation continue, c'est plus particulièrement les deuxième et troisième catégories qui m'ont intéressé. À l'issue d'un premier tour de table, les différentes interventions ont amené à envisager la créativité comme, entre autres, une aptitude ou une capacité à utiliser et/ou réordonner des éléments donnés dans un nouveau contexte et ce, dans le cadre de cette formation, à des fins d'apprentissage.

Quant à l'intelligence artistique, qui a suscité maintes discussions, les participants à l'atelier en ont donné une définition qui pourrait se résumer de la manière suivante : capacité à pouvoir comprendre et, plus précisément dans un cadre musical, à interpréter une œuvre en révélant les éléments de surface, mais aussi les structures plus souterraines. Pour y arriver, le musicien doit avoir une certaine autonomie. Il doit également maîtriser le texte techniquement et faire preuve de créativité. Après cette belle définition collective, qui regroupe les différents référentiels de compétences et fait explicitement référence à la connaissance du texte, le concept d'analyse musicale s'est assez naturellement imposé.

J'ai ensuite proposé à ces pédagogues de commencer par mettre leur créativité à l'épreuve à partir de quelques pratiques dont ils pourraient éventuellement s'inspirer dans leurs classes. Ces pratiques étaient centrées autour de deux axes : d'une part l'arrangement de diverses chansons ou textes d'auteurs et, d'autre part, la manipulation d'un matériau musical donné par l'écriture et/ou l'improvisation. Que

<sup>3</sup> Les profils des enseignants inscrits à cette formation (non obligatoire) étaient assez diversifiés puisque les enseignants de disciplines instrumentales y ont côtoyé des enseignants de formation musicale, d'écriture et analyse, ainsi que d'histoire et analyse.

ce soit dans la perspective de l'arrangement ou de la manipulation, la connaissance du texte est un préalable. Aussi ces pratiques créatives devaient-elles obligatoirement être précédées d'une phase d'analyse. C'est cette démarche, à savoir la récolte d'informations par l'analyse et l'exploitation de ces dernières, que je vais examiner dans la suite de cet article.

Mon travail sera articulé en trois parties. Je commencerai par l'analyse d'une pièce extraite du *Mikrokosmos* de Bartók avec, comme perspective, la réalisation d'un arrangement pour divers instruments pouvant aller d'un duo à un petit ensemble instrumental. Je présenterai ensuite quelques outils permettant la pratique de la manipulation d'un matériau musical donné. Enfin, en guise de conclusion, mais aussi d'ouverture, j'envisagerai d'autres stratégies et remettrai partiellement en question ce qui aura été proposé au cours des deux parties précédentes.

### 1. De l'analyse à l'arrangement

Pour aborder le premier point, celui de l'analyse dans une perspective d'arrangement, j'ai choisi la pièce n° 100 extraite du quatrième livre du *Mikrokosmos* de Bartók intitulée « Chanson de style populaire ».



**Exemple 1 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10, analyse paradigmatique

La mélodie principale que Bartók énoncera à deux reprises<sup>4</sup> est représentée dans l'exemple 1. La première étape de l'analyse est consacrée à la segmentation du texte. Cette phrase musicale, constituée de trois propositions, est présentée ici selon le modèle de l'analyse paradigmatique. La deuxième proposition, globalement à la tierce de la première, est une répétition variée de la première, tandis que la troisième, qui commence cette fois par la dominante, déploie les motifs entendus précédemment dans une lente descente conclusive. Il faut ajouter encore que le début de la troisième proposition marque le point culminant de cette mélodie. Ces

<sup>4</sup> La seconde présentation est sujette à des variations que je n'aborderai pas ici.

premières observations sont consignées dans un cahier des charges<sup>5</sup> et serviront pour l'élaboration de l'arrangement : mise en évidence de la forme par une texture remarquable, par le timbre, par un changement d'orchestration, etc.

Une fois cette première étape réalisée, c'est la syntaxe qui est examinée. Dès la première écoute, il ne fait guère de doute que cette mélodie est en mode de *ré* (dorien) transposé sur *la* – mode qui ne se révèle qu'au cours de la dernière proposition. L'univers ambiant de l'arrangement devra donc en tenir compte.

Chaque proposition est ensuite fragmentée en de plus petites unités – les motifs. La segmentation peut aller jusqu'au niveau du briquillon – expression que Célestin Deliège aimait utiliser lors de ses cours d'analyse au conservatoire Royal de Liège<sup>6</sup>. Ce niveau de segmentation devient particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit de manipuler le matériau, comme nous le verrons plus loin – le niveau du briquillon est signalé par les colonnes *A* et *B* de l'exemple 2 et s'accompagne aussi de petites flèches montrant que *A* est ascendant jusqu'au point culminant et ensuite descendant.

Cette analyse plus microscopique peut, entre autres, engendrer l'idée d'un accompagnement rythmique. La partie *A* du motif principal (colonne de gauche dans l'exemple 2) étant composée de trois unités de croches et la partie *B* de deux unités, le rythme de l'accompagnement pourrait être constitué d'une noire pointée suivie d'une noire. Bien que ce rythme d'accompagnement puisse être entendu spontanément, il est intéressant que ce soit la fragmentation de la mélodie qui l'ait généré.

L'analyse propose ensuite une démarche inverse. Plutôt que de décomposer le texte en petites unités, il s'agit de le voir de manière plus globale. Quelles sont les lignes de force de cette mélodie ? Quelle en est la charpente ? C'est par un élagage méthodique d'un certain nombre de hauteurs que le squelette mélodique se révèle progressivement (Exemple 3).

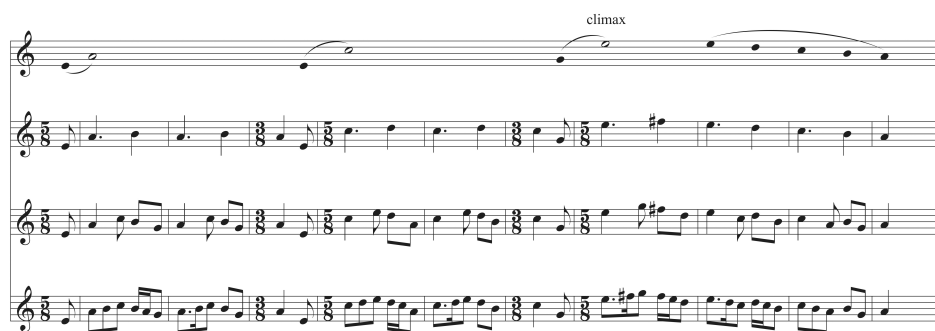
L'intérêt de cette réduction est double. D'une part, elle peut être utilisée comme matière première pour réaliser, entre autres, une introduction au moment de l'élaboration de l'arrangement. D'autre part, lorsqu'elle est combinée aux segmentations proposées, elle peut engendrer de petites structures harmoniques permettant d'accompagner cette mélodie. Les trois portées inférieures dans l'exemple 4 proposent quelques complexes harmoniques possibles sur pédale de *la*.

<sup>5</sup> Cahier des charges est à comprendre ici comme le recensement des observations qui peuvent – doivent dans le cadre de l'exercice – être utilisées pour la réalisation de l'arrangement.

<sup>6</sup> Célestin Deliège considérait les briquillons comme les constituants d'un motif.



**Exemple 2 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10, présentation des motifs selon le modèle de l'analyse paradigmatique



**Exemple 3 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10, réduction mélodique progressive



**Exemple 4 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10, quelques résultantes harmoniques déduites de la lecture verticale des trois segments de la mélodie

Toutes ces informations révélées par l'analyse peuvent générer des idées pour la réalisation d'un accompagnement et/ou d'un arrangement. Nous proposons ci-dessous trois possibilités, toutes déduites des observations<sup>7</sup>.

La première proposition d'accompagnement (Exemple 5) s'attache d'entrée de jeu à mettre en évidence la modalité. Le petit mouvement mélodique de la voix intermédiaire – la voix inférieure garde une pédale de *la* – est directement dérivée d'un des gestes mélodiques récurrents de cette mélodie, à savoir le mouvement de tierce. Il est aussi la reprise des hauteurs utilisées au moment du point culminant, ceci ayant pour conséquence, signalée plus haut, la fixation du mode dès les premiers instants de l'arrangement. Le rythme quant à lui est celui qui a été déduit de l'analyse du briquillon (noire pointée – noire).

<sup>7</sup> Il est important de préciser que le but de l'exercice – qui est ici une consigne – est d'utiliser les éléments que l'analyse du texte a révélés. Il est évident que l'arrangement pourrait délibérément s'écarter des observations. C'est, du reste, ce qui sera discuté lors de la troisième partie de cet article.

The image displays a musical score for a piano piece in 3/8 time. It consists of three systems of staves. The first system begins with a piano (*p*) dynamic marking. The melody in the right hand is characterized by eighth-note patterns and rests, while the left hand provides a harmonic accompaniment with dotted eighth notes and rests. The second system starts at measure 4, and the third system starts at measure 7. The score concludes with a double bar line at the end of the third system.

**Exemple 5 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100,  
« Chanson de style populaire », mes. 1-10,  
première proposition d'arrangement pour piano

Cette réalisation destinée au piano fait preuve d'une petite excentricité à la mesure 9 avec l'apparition remarquée du *fa* bécarre. Celui-ci crée un accident dans le paysage modal ambiant et a pour mission de marquer la fin de cette mélodie. Autrement dit, il signale la cadence. Cette liberté prise face à la modalité – mais il aurait été possible de prendre des libertés en considérant d'autres paramètres comme le rythme, le timbre ou encore la texture – sera discutée dans la troisième partie de ce texte.

La seconde proposition, imaginée pour flûte et piano, utilise les petites structures harmoniques dégagées plus haut (Exemple 6). Elles sont entendues sur un double bourdon dont le rythme est en phase avec la structure mélodique.

The image displays a musical score for a flute and piano arrangement. It is divided into two systems. The first system shows the flute melody in the upper staff, marked *mf*, and the piano accompaniment in the lower staff, marked *p*. The piano part features a double bourdon (pedal point) in the right hand, with the left hand providing harmonic support. The second system continues the melody and accompaniment, with the flute part ending on a cadence marked by a natural *fa* (F) in measure 9.

**Exemple 6 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100,  
« Chanson de style populaire », mes. 1-10,  
deuxième proposition d'arrangement pour flûte et piano

Enfin, la troisième proposition, dont l'exemple 7 ne donne que le début, s'attache à un aspect plus polyphonique. Cette version est directement déduite des toutes premières observations. En effet, la deuxième proposition étant globalement à la tierce de la première, ces deux propositions peuvent dès lors se superposer et donner lieu à un début canonique. Ce début d'arrangement pourrait être exécuté par deux violons et un violoncelle jouant des pizzicati.





**Exemple 7 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-5, troisième proposition d'arrangement dans une perspective plus polyphonique

L'étape suivante consiste à réaliser un arrangement plus ample. Comment faire entendre plusieurs fois cette mélodie sans être redondant ? Comment varier les timbres en rapport avec ces répétitions ? En d'autres termes, comment envisager la forme de manière plus large ? Pour y arriver, il serait possible, moyennant un travail d'instrumentation, d'enchaîner les trois versions proposées ci-dessus. Mais bien d'autres options sont imaginables. Que fait d'ailleurs Bartók avec cette mélodie ? Cet article y reviendra plus bas.

## 2. La manipulation d'un texte

Cette deuxième partie examine la manipulation d'un matériau donné. Bien que le texte qui vient d'être analysé puisse aisément servir pour cet exercice, j'ai choisi une autre pièce du *Mikrokosmos* de Bartók : la pièce n° 40 « À la yougoslave », extraite du deuxième livre (Exemple 8).

Je laisserai de côté les premières étapes de l'analyse qui, comme pour la pièce précédente, s'attachent à décrire la forme, à effectuer la segmentation et à faire l'état des lieux sur le plan syntaxique. Il est par contre utile de relever d'emblée une des propriétés de cette courte pièce. Dès les premiers moments, Bartók installe une périodicité de trois mesures comme le montrent les articulations de l'introduction et de la première phrase (mes. 4 à 9). En revanche, dès la seconde partie (à partir de la mes. 10), la main droite se désolidarise de la main gauche, qui conserve la périodicité imposée depuis le départ. Il en résulte une forme de déphasage<sup>8</sup> qui anime de manière singulière la section *B*. Comme contaminé par ce déphasage, le retour de la partie *A* (mes. 22) est également perturbé puisque la périodicité de trois mesures visible à la première présentation de *A* laisse cette fois la place à des membres de phrases amputés d'un temps. Le déphasage rythmique engendré par les liaisons écrites sur la partition est clairement un des fondements de cette courte pièce didactique.

<sup>8</sup> Déphasage au sens où les liaisons notées par Bartók aux deux mains ne sont pas synchronisées comme lors de la première section.

**Allegretto**,  $\text{♩} = 120$

*f* *à la reprise p*

*mf*

*p* *mf*

*f*

**Exemple 8 :** Bartók, *Mikrokosmos*, deuxième livre,  
pièce n° 40, « À la yougoslave »

The image displays a musical score for Bartók's *Mikrokosmos*, piece 40, "À la yougoslave". The score is written in 2/4 time and consists of 11 staves. The first two staves show the original motif with labels 'a', 'b', and 'c' under the first, second, and third notes respectively. The subsequent staves show various permutations and inversions of this motif, indicated by dashed lines and arrows. The final three staves show the motif in a different context, with arrows indicating its relationship to the previous staves.

**Exemple 9 :** Bartók, *Mikrokosmos*, deuxième livre,  
pièce n° 40, « À la yougoslave »,  
présentation des motifs selon le modèle de l'analyse paradigmatique

L'analyse paradigmatique de la mélodie permet d'explorer plus en détail la mélodie et de prendre conscience des différentes variations que Bartók imprime à ce simple matériau de cinq sons (Exemple 9). Les lettres *a*, *b* et *c* montrent les trois cellules rythmiques qui comptent respectivement quatre, trois et deux attaques, tandis que les quelques traits pointillés et les flèches montrent les permutations d'intervalles, les inversions de mouvement, etc. Il s'agit majoritairement des

variations des trois motifs de base (*a*, *b*, *c*). Parmi les autres éléments, il y a une valeur longue – blanche suivie d’une croche, puis blanche suivie d’une noire – à partir de laquelle Bartók amorce le déphasage, ainsi qu’un silence qui clôt la partie centrale avant le retour de la phrase initiale.

À la lumière de ces informations, l’étudiant est invité à improviser ou à écrire d’autres variations en s’inspirant de ce que l’analyse a révélé, par exemple des renversements ou des permutations. Il tiendra compte également, dans un premier temps, du matériau des hauteurs – ici, un mode de *sol* transposé sur *mi*. Au cours de l’improvisation ou de la réécriture, il devra impérativement s’arranger pour que sa mélodie se désolidarise de l’ostinato immuable – c’est la consigne de l’exercice.

Pour y arriver, il peut, comme Bartók, utiliser une valeur longue, mais il peut également imaginer d’autres procédés comme la construction de petites structures mélodiques autour de quatre mesures ou trois mesures et demie. Et si le choix de l’étudiant se porte vers l’allongement des valeurs, l’enseignant lui signalera qu’il peut trouver un magnifique exemple de prolongations de valeurs dans la septième pièce de *Musica Ricercata* de Ligeti dont l’exemple 10 montre une brève analyse.



**Exemple 10 :** Ligeti, *Musica Ricercata*, septième pièce,  
réécriture du début de la mélodie

La mélodie de Ligeti est celle de la deuxième portée – seules les premières mesures figurent ici. Elle est accompagnée à la main gauche – qui n’est pas représentée dans cet exemple – par un ostinato extrêmement rapide et mécanique de sept sons entièrement indépendant de la métrique de la mélodie. La combinaison des deux strates totalement indépendantes, cumulée aux prolongations de valeurs, crée un paysage d’une très grande poésie. Les nombreuses suspensions générées par ces valeurs allongées donnent la sensation que cette mélodie médite sur son devenir. Le temps apparaît comme suspendu. Or, si l’on supprime la prolongation de ces valeurs (Exemple 10, première portée), le charme est beaucoup moins opérationnel. Il en résulte une simple et jolie petite valse, comme le montre l’exemple 11.



**Exemple 11 :** Ligeti, *Musica Ricercata*, septième pièce,  
début de la mélodie sans la prolongation des valeurs

Je reviendrai un dernier instant à la pièce du *Mikrokosmos*. Si la manipulation des motifs ainsi que le traitement de la métrique constituent deux champs d'investigation particulièrement intéressants, la modalité peut, elle aussi, être sujette à des transformations. L'étudiant peut la modifier afin d'expérimenter d'autres couleurs, voire même amener un changement modal en cours de route – par exemple jouer la partie centrale en mode acoustique avant de revenir au mode initial. Le lecteur l'aura bien compris, tous les paramètres sont susceptibles d'être manipulés. Et si ces transformations sont principalement destinées à développer un esprit de créativité, elles contribuent indéniablement aussi à construire une intelligence artistique.

Tout ce qui a été proposé jusqu'ici, que ce soit dans le domaine de l'arrangement ou de la manipulation, est déterminé par la mise en évidence de ce que l'analyse des textes a mis en avant. Le projet est donc clairement, jusqu'à présent, d'être en phase avec ce que l'analyse révèle. Mais il est bien entendu possible d'opter pour d'autres stratégies. C'est le sujet de la troisième et dernière partie de cet article.

### 3. De la norme à sa transgression

L'analyse de la pièce de Bartók examinée en première partie a livré plusieurs informations sur l'agencement de la forme et les divers traitements motiviques. L'analyse de ce texte a également révélé son caractère modal que j'ai ensuite mis en évidence au travers des différentes propositions d'arrangements. Mais que fait Bartók pour accompagner cette mélodie ? Prend-il en compte la modalité de celle-ci ?

**Andante** ♩ = 152

*tutte le due voci co, molta espressione, sempre legato*

**Exemple 12 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, pièce n° 100,  
« Chanson de style populaire », mes. 1-10

L'exemple 12 montre la première présentation de la mélodie par l'auteur. L'organisation de la forme est d'une grande clarté puisque la main gauche entre à chaque proposition par une anacrouse imitative à distance de noire pointée et que les relations de tierces, dont nous avons constaté l'importance dans la mélodie, sont également présentes – *mi*, *sol* et *si* au déclenchement de chaque proposition. Par contre, pas question ici de mettre en évidence la modalité. Bien au contraire, Bartók accompagne cette mélodie modale par un champ harmonique chromatissant qui s'oppose au diatonisme ambiant de la mélodie. Il y a donc, ici, un certain nombre de paramètres qui unissent l'organisation de la mélodie et de son accompagnement, mais d'autres, comme celui du choix des hauteurs – diatoniques pour la mélodie et plus chromatiques pour son accompagnement – qui les distinguent. Bartók est coutumier de ce rapport dialectique entre ce qui est en phase et ce qui l'est moins. Il ne s'agit plus ici d'un exercice de créativité, mais plutôt d'un acte de création.

Ce contraste entre la mélodie et l'accompagnement peut être considéré comme une forme de transgression<sup>9</sup> de la norme qu'aurait pu imposer la modalité de la mélodie. La transgression d'une norme est bien évidemment tout à fait courante chez tous les compositeurs et à toutes les époques. Ce qu'il s'agit de mettre en avant ici, c'est la manière dont cette transgression peut agir comme déclencheur de manipulations. Elle peut, par ailleurs, avoir des retombées sur l'interprétation du texte, comme le montre ce menuet de Haydn (Exemple 13)<sup>10</sup>.



**Exemple 13 :** Haydn, *Sonate* Hob. XVI : 8, menuet

<sup>9</sup> Transgression est à comprendre ici comme un écart par rapport à ce qui pourrait être attendu. La mélodie du *Mikrokosmos* étant écrite dans le mode de *ré*, Bartók aurait pu, comme il le fait d'ailleurs à d'autres occasions, respecter ce cadre modal pour écrire son accompagnement. La transgression est donc, à mes yeux, une licence prise par le compositeur par rapport à ce qu'aurait pu imposer le contexte (ici la modalité) – contexte que je considère par défaut comme une norme.

<sup>10</sup> L'analyse proposée ici est très largement inspirée de celle qu'Ewald Demeyere, professeur de clavecin et de partimento au conservatoire Royal d'Anvers, a proposé lors d'une formation continue.

La première partie est clairement dans les normes telles que les suggèrent certains modèles enseignés par le partimento<sup>11</sup> : elle installe comme il se doit le ton principal avant de moduler et de cadencer au ton de la dominante. Cette organisation d'une première phrase de menuet est commune. Le jeune Mozart l'utilise abondamment dans ses premières compositions comme dans l'extrait du menuet représenté dans l'exemple 14.



**Exemple 14 :** Mozart, « Menuet (I) », dans *Notenbuch für Maria Anna (Nannerl)*, mes. 1-8

En revanche, la seconde partie du menuet de Haydn amène quelques anomalies qui méritent d'être examinées. Parmi les différentes manières d'amorcer la seconde phrase d'un menuet, il y en a une qui est très utilisée à l'époque classique. Elle est tellement employée qu'elle s'approche du cliché. Il s'agit du « pattern » harmonique VID–II–V–I<sup>12</sup>. C'est bien ce que Haydn nous propose ici, mais avec quelques licences. En effet, lorsque cette progression harmonique commune est énoncée chez la plupart des compositeurs à la fin du xvii<sup>e</sup> et au début du xviii<sup>e</sup> siècle, elle fait entendre le plus souvent la tierce de l'accord VID (ici *sol*<sub>3</sub> dièse, mes. 9) sur le temps fort et non sur le temps faible. En déplaçant cette tierce, Haydn transgresse, dans une certaine mesure, ce qui peut être qualifié de norme. Dès lors, comment rendre, musicalement, cette « anomalie » ? En mettant le *sol* dièse, malgré sa position sur un temps faible de la mesure, légèrement à l'avant-plan. Et l'interprète sera bien inspiré s'il fait de même avec le *sol* bécarré de la mesure 11

<sup>11</sup> S'il n'est pas possible d'entrer dans les détails des techniques du partimento, il faut préciser ce que, dans ce cadre précis, j'entends par norme. Je considère que la norme est observée lorsque les procédés d'écriture sont en phase avec ce qu'enseigne le partimento. Parmi les nombreux procédés proposés pour amorcer une composition et/ou une improvisation, il y a l'utilisation de la progression harmonique suivante : I–V–V–I. Cette progression pourra ensuite accueillir une formule mélodique type comme *do-ré-mi* ou encore *mi-ré-fa-mi*. Dans son menuet, Haydn commence bien par un mouvement harmonique I–V–I et l'accompagne par une mélodie dont le squelette révèle la formule *do-ré-mi* transposée ici en *sol* majeur – cette dénomination *do-ré-mi*, quel que soit le ton, s'explique par la pratique de la solmisation. Pour des informations plus précises sur le partimento et une très bonne initiation à ce dernier, je conseille la lecture du remarquable ouvrage de Giorgio Sanguinetti, *The Art of Partimento : History, Theory and Practice*, New York, Oxford University Press, 2012.

<sup>12</sup> Ce pattern récurrent de retour au ton principal après la modulation au ton de la dominante est ce que les théoriciens du partimento appellent une fonte. À noter que le *D* placé à droite du sixième degré en chiffres romains signale que cet accord est « dominantisé ». Certains préfèrent le chiffrer V/II.



afin de signaler le changement de rythme harmonique entre les deux termes de cette fonte que sont les mouvements de basse *sol dièse-la* et *fa dièse-sol*.

Et si cet interprète est également professeur de clavecin ou de piano et qu'il enseigne ce menuet à un étudiant, il pourra faire preuve de créativité en proposant une version qui supprime cette transgression (Exemple 15). Nul doute qu'à la lumière de cette version simplifiée, l'étudiant saisira plus profondément l'impact que peut avoir cette transgression sur la perception de ces quatre mesures.



**Exemple 15 :** Haydn, *Sonate* Hob. XVI : 8, menuet, réalisation d'une fonte plus conventionnelle à partir de la mélodie des mes. 9-12

Déceler la transgression des normes dans les œuvres et tenter de les rectifier est un des moyens d'apprendre la musique. Mais cette pratique est indubitablement liée au langage dans lequel nous pratiquons l'exercice. S'il est relativement simple d'aborder avec de jeunes apprentis la manipulation de la modalité bien balisée dans les deux pièces de Bartók, l'exercice est plus difficile à mettre en œuvre dans le cadre de la musique tonale. Mais lorsque l'étudiant a suffisamment de connaissances dans le domaine du langage tonal, rectifier la transgression pour rétablir la norme est non seulement le moyen de mieux comprendre le langage, mais devient également un magnifique outil pour aller à la découverte de nouveaux horizons harmoniques.

Un exemple de transgression de la norme sur le plan harmonique se situe dans une chanson bien connue dont Mozart s'est emparé pour réaliser une série de variations : il s'agit du célèbre « Ah, vous dirais-je Maman ». Les deux réharmonisations sortent quelque peu du cadre tonal implicite de cette mélodie (Exemple 16). Dans les deux cas, c'est un autre système, une autre logique harmonique qui est mise en œuvre.



**Exemple 16 :** « Ah, vous dirais-je Maman »,  
deux propositions d'harmonisation de la première phrase

## Conclusion

Plusieurs aspects, en particulier dans le domaine de l'arrangement, n'ont pas été abordés dans cet article. Parmi ceux-ci, la gestion de la forme globale ainsi que l'écriture instrumentale. Quelles sont les propriétés des instruments envisagés ? Jusqu'où peut-on aller dans l'écriture lorsque l'arrangement est écrit pour des étudiants relativement débutants sur le plan instrumental ? Et si l'objectif est de faire réaliser l'arrangement par les étudiants, quelle méthodologie mettre en œuvre ?

Ces différentes questions, qu'il faut se poser face à ce type de travail, font ensuite l'objet de diverses expérimentations. Que ce soit par l'écrit ou de manière orale, on cherche, on tente : parfois le résultat est probant, parfois il l'est moins. Mais ce qui est le plus important dans cette démarche, c'est la recherche effectuée. Cette recherche par l'expérimentation, qu'elle soit individuelle ou collective, contribue, j'en suis convaincu, à développer la créativité chez de jeunes apprentis musiciens. Et si ces démarches créatives sont menées avec bienveillance, en considérant qu'un échec momentané est une étape de l'apprentissage, nul doute qu'elles auront un impact déterminant dans ce long processus qui conduit à forger une intelligence artistique. C'est aussi, on l'aura compris, une manière d'inciter les musiciens en herbe à inventer de la musique. Non pas dans l'idée d'en faire des compositeurs, mais bien comme un outil pour apprendre la musique. Jean-Jacques Rousseau ne disait-il pas : « [...] de plus, pour bien savoir la musique il ne suffit pas de la rendre, il faut la composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien »<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, tome 4 (*Émile – Éducation – Morale – Botanique*), Paris, NRF Pléiade, 1969, p. 405.

Ces expériences de terrain sont aussi une manière de sensibiliser les jeunes et moins jeunes musiciens à l'importance, je dirais même à la nécessité, de l'analyse musicale. Cette démarche analytique, qui ne se cantonne pas seulement au domaine de l'interprétation, pourra alors faire comprendre aux étudiants qu'elle est une pratique vivante et qu'elle peut être présente à tous les moments de l'apprentissage.

### Références

- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes*, tome 4 (*Émile – Éducation – Morale – Botanique*), Paris, NRF Pléiade, 1969.
- SANGUINETTI, Giorgio, *The Art of Partimento : History, Theory, and Practice*, New York, Oxford University Press, 2012.



## 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. »<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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 :

<sup>2</sup> 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 ?<sup>3</sup>

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 Culture<sup>4</sup> – ou qu'elle s'adresse à de futurs professionnels au sein de l'enseignement spécialisé des Conservatoires à Rayonnement Régional et Départemental<sup>5</sup> –, ou dans des cursus de l'enseignement supérieur de la musique, y compris ceux préparant aux concours de l'enseignement<sup>6</sup>. Dans son article<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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.<sup>9</sup>

<sup>3</sup> Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*, p. 9.

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

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

<sup>6</sup> 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).

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

<sup>8</sup> François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 56.

<sup>9</sup> 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 1985<sup>10</sup>), ainsi que de la réforme de la formation musicale s'appliquant dans les conservatoires (1977<sup>11</sup>), c'est bien celui de Georges Guillard, *Manuel pratique d'analyse auditive*<sup>12</sup>. 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 1996<sup>13</sup>, 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 :

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

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

<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

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. »<sup>15</sup> 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. »<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

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 »<sup>18</sup>.

## 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

<sup>14</sup> François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 59.

<sup>15</sup> François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 64.

<sup>16</sup> François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 64.

<sup>17</sup> François MADURELL, « Le commentaire d'écoute », p. 60.

<sup>18</sup> 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*<sup>19</sup>, que dans celui du sujet percevant, tel l'ouvrage de John Sloboda, *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*<sup>20</sup>, ou celui publié avec Irène Deliège, *Perception and Cognition of Music*<sup>21</sup>. 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.<sup>22</sup>

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

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

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

<sup>22</sup> 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*<sup>23</sup> et celui de Marion Pineau et Barbara Tillmann, *Percevoir la musique : une activité cognitive*<sup>24</sup>. 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 »<sup>25</sup>. Ces travaux « se focalisent sur les mécanismes qui conduisent l'auditeur à relier entre eux les événements sonores lors de l'écoute »<sup>26</sup>. 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 Imberty<sup>27</sup> ou de Nicolas Meeüs<sup>28</sup>. 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 »<sup>29</sup>, ne peut que modifier – à terme – l'approche de la perception du phénomène sonore. L'impact du cognitivisme chomskyen entraîne un questionnement épistémologique

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

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

<sup>25</sup> Marion PINEAU et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique*, p. 10.

<sup>26</sup> Marion PINEAU et Barbara TILLMAN, *Percevoir la musique*, p. 10.

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

<sup>28</sup> 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.]

<sup>29</sup> 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 musicaux<sup>30</sup>.

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. Abromont<sup>31</sup> 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 Joubert<sup>32</sup>, Alain Louvier<sup>33</sup> et Eric Sprogis<sup>34</sup> 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 ? »<sup>35</sup>. 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'écoute<sup>36</sup> 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

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

<sup>31</sup> Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*.

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

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

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

<sup>35</sup> Claude-Henri JOUBERT, « Grille d'écoute », p. 24.

<sup>36</sup> 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 individus<sup>37</sup>. 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 »<sup>38</sup>. Dans ce même dossier, E. Sprogis<sup>39</sup> 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. »<sup>40</sup> 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 »<sup>41</sup>. 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 »<sup>42</sup> 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'écoute<sup>43</sup>. Constatant l'omniprésence du commentaire d'écoute, C. Abromont se pose la question de la raison d'un tel succès :

<sup>37</sup> Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 5-8.

<sup>38</sup> Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 7.

<sup>39</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8-12.

<sup>40</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>41</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>42</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>43</sup> 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.<sup>44</sup>

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 »<sup>45</sup>. 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 »<sup>46</sup>, 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 »<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> Claude ABROMONT, *Petit précis du commentaire d'écoute*, p. 10.

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

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

<sup>47</sup> 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 »<sup>48</sup>, 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 »<sup>49</sup>. 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 »<sup>50</sup>. 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 »<sup>51</sup>. L'auteur soutient que « malgré la réforme de 1977 [...] il reste difficile aujourd'hui encore d'imaginer un enseignement qui les traiterait ensemble »<sup>52</sup>. 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

<sup>48</sup> Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 7.

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

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

<sup>51</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.

<sup>52</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.



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

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 »<sup>54</sup>, 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 »<sup>55</sup>. 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.<sup>56</sup>

### ***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 »<sup>57</sup>. 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

<sup>53</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 8.

<sup>54</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>55</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>56</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

<sup>57</sup> 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 ?<sup>58</sup>

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. »<sup>59</sup> 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. »<sup>60</sup> Il ajoute que dans les deux cas la rémanence est de courte durée car elle est d'imprégnation très brève. Citant Bruno Nettl<sup>61</sup>, 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 »<sup>62</sup>.

### 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'intention<sup>63</sup>. 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

<sup>58</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 9.

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

<sup>60</sup> Alain LOUVIER, « Écoute, mémoire, images », p. 6.

<sup>61</sup> « 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.

<sup>62</sup> Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », p. 19.

<sup>63</sup> 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. »<sup>64</sup> 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 »<sup>65</sup>. 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. »<sup>66</sup> 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 ? »<sup>67</sup>. 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. »<sup>68</sup>

### 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 »<sup>69</sup>. 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

<sup>64</sup> Edmund HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, p. 19.

<sup>65</sup> Edmund HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, p. 22.

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

<sup>67</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 10.

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

<sup>69</sup> 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. »<sup>70</sup> 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 »<sup>71</sup>, 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 »<sup>72</sup>, 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-

<sup>70</sup> Nicolas MEEÛS, « Apologie de la partition », p. 22.

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

<sup>72</sup> « *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)<sup>73</sup>. 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. »<sup>74</sup>

### 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.<sup>75</sup>

Ici, c'est bien la distinction entre informativité esthétique<sup>76</sup> et processus esthétique – ou esthétique inductive<sup>77</sup> – qui semble s'effondrer : le système sous-tendant les

<sup>73</sup> Henri BERGSON, *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1934.

<sup>74</sup> Éric SPROGIS, « Écouter... les élèves », p. 11.

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

<sup>76</sup> 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.

<sup>77</sup> « 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 »<sup>78</sup>. 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. »<sup>79</sup>

## 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

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

<sup>79</sup> 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.



## Théorie et analyse musicales à Stockholm : inventaire des contenus et pratiques pédagogiques

Cécile BARDOUX LOVÉN\*

À Stockholm, l'enseignement théorique de la musique connaît depuis quelques années des questionnements et des restructurations. D'une part, à un niveau global, les réformes nationales concernant les enseignements du primaire, du secondaire et du supérieur ont touché l'enseignement de la musique. D'autre part, à un niveau local, les enseignants œuvrent dans leurs établissements respectifs à valoriser les disciplines théoriques et à convaincre les élèves – et parfois leurs collègues – de leur nécessité et de leur sens. Cependant, une méconnaissance des pratiques pédagogiques entre les établissements, et même au sein de certains établissements, est manifeste. Aussi, la question centrale posée par cette étude est-elle la suivante : quelle est l'étendue des enseignements de la théorie et de l'analyse musicales dans les cursus pré- et post-baccalauréat des établissements spécialisés de Stockholm ?

Une enquête de terrain, menée en 2015, consistant en un questionnaire que les enseignants ont été invités à remplir, a permis d'apporter quelques éléments de réponse. La synthèse proposée par cet article consiste en une cartographie des cours dispensés, de la littérature, des pédagogies et des méthodes analytiques employées. Au préalable, une présentation de la place attribuée à la formation théorique musicale dans le système éducatif suédois, des établissements sollicités et du travail récemment effectué par des professeurs de l'École royale supérieure de musique de Stockholm (*Kungliga Musikhögskolan*, KMH) permettent de situer le contexte de cette étude.

\* *Senior lecturer* à l'Université de Stockholm. Recherche soutenue par le Conseil national de la recherche scientifique de Suède. (Titre du projet : *A Syncretic Method to Renew Music Analysis*.) Docteure en Musicologie (Université Paris-Sorbonne et Université de Stockholm).

### **Théorie et analyse musicales dans le système éducatif suédois**

Les deux dernières grandes réformes de l'éducation en Suède datent de 2007 et de 2011. Celle de 2011 concerne les enseignements du primaire et du secondaire. Elle vise à unifier les intitulés et les contenus des cours, à introduire un nouveau système de notation<sup>1</sup> et à définir les critères de notation qui accompagnent ce système. Concernant la musique au primaire et au collège, les textes officiels<sup>2</sup> soumettent des programmes d'enseignement ambitieux centrés sur la pratique et la créativité musicales. L'objectif consiste à former des citoyens qui, en sortant du collège, savent pratiquer différentes formes et différents genres, et jouer de différents instruments, en particulier des accords au piano ou à la guitare. L'acquisition d'éléments musicaux théoriques a pour objectif d'augmenter et d'améliorer les capacités des élèves à jouer, à composer et à s'exprimer verbalement sur la musique. Dans ce contexte, l'élève développe son esprit analytique et son sens critique en « [discutant] les expressions musicales dans divers contextes sociaux, culturels et historiques »<sup>3</sup>.

Le lycée propose dorénavant trois programmes principaux correspondant approximativement aux séries françaises de l'enseignement général. Ces programmes sont respectivement intitulés d'esthétique, de sciences naturelles et de sciences sociales<sup>4</sup>. L'enseignement poussé de la musique est dispensé dans le cadre du programme d'esthétique, comme l'une des cinq orientations possibles (musique, arts visuels, danse, théâtre, esthétique et média). Les textes officiels<sup>5</sup> disent en substance que l'orientation musique du programme d'esthétique doit permettre aux lycéens de développer leurs capacités à s'exprimer verbalement et musicalement (à partir de la musique écoutée et notée), à diriger des répétitions, à improviser et à arranger et composer en utilisant du matériel informatique. Le développement de ces capacités repose sur l'acquisition de connaissances – en particulier terminologiques et stylistiques – relatives à différentes cultures et époques.

L'orientation musique doit comprendre au minimum un bloc de trois cours articulant deux cours de pratique (ensemble vocal, instrument ou chant) et un cours théorique (formation musicale), ce dernier étant littéralement intitulé formation auditive et théorie musicale (*Gehörs- och musiklära*). Les textes officiels indiquent que le cours de formation musicale doit permettre aux élèves de développer leur acuité auditive et leur maîtrise des éléments théoriques (paramètres mélodique, harmonique et rythmique, périodicité, formes et structures, instrumentation). Il doit

<sup>1</sup> L'évaluation devient littérale et repose sur six lettres : de A (la meilleure note) à E (la moins bonne) et F (insuffisant).

<sup>2</sup> *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*, Stockholm, Skolverket, 2011.

<sup>3</sup> *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, p. 100 : « analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang ».

<sup>4</sup> *Estetiska programmet, Naturvetenskapsprogrammet, Samhällsvetenskapsprogrammet*.

<sup>5</sup> *Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 11)*, Stockholm, Skolverket, 2011.

aussi faire comprendre aux élèves l'importance de la théorie pour la pratique musicale. La progression des niveaux n'y est signalée qu'à travers deux mentions : connaissance fondamentale et connaissance approfondie.

En somme, du primaire au secondaire, la théorie est pleinement considérée comme étant au service de la pratique et de la créativité. Les textes officiels donnent un cadre et des manuels scolaires ont été écrits en lien direct avec les objectifs figurant dans les textes. Les établissements et les enseignants sont ensuite libres d'adapter la pédagogie et les contenus. Concernant les programmes esthétiques des lycées, les niveaux de cours sont laissés à l'appréciation des établissements. Ils peuvent proposer une orientation musique simple ou avancée – comprenant un éventail de cours d'approfondissement au choix – ou une orientation musique reconnue par l'État comme un enseignement de pointe (*spetsutbildning*), spécialisé et élitiste.

La réforme de l'enseignement supérieur a lieu en 2007 et consiste essentiellement en l'application du processus de Bologne. Les principaux diplômes délivrés en Suède sont désormais intitulés *kandidat*-, *master*- et *doktorsexamen*. Le système suédois offre aussi la possibilité de programmes plus courts, en particulier le *högskoleexamen*, qui correspond à l'ancien DEUG français. Cette répartition des examens est également mise en œuvre dans les écoles supérieures de musique. L'école royale supérieure de musique de Stockholm est passée du statut de conservatoire à celui d'école supérieure en 1941. Aujourd'hui encore, les enseignants revendiquent ce statut et soulignent leur appartenance à un système d'enseignement supérieur qui inclut des activités de recherche. L'enseignement théorique de la musique fait évidemment partie des cursus proposés.

Enfin, aujourd'hui, en sortant du lycée, un bachelier a aussi la possibilité d'étudier dans une école populaire supérieure (*folkhögskola*) qui lui permet ensuite d'accéder au marché du travail ou de poursuivre ses études dans une école supérieure. Les écoles populaires de Stockholm proposant une formation musicale ont été sollicitées pour cette étude. Elles constituent une forme nordique d'éducation destinée aux adultes. Les structures de formation sont libres, les unes étant générales – proches du lycée – et les autres spécifiques – par exemple musicales. Les étudiants reçoivent seulement une appréciation finale. Ces écoles sont financées par l'État et doivent rendre des comptes à leur conseil spécifique (*folkbildningsrådet*) qui s'assure aussi de leur développement informatique et du traitement égalitaire des élèves. Comme les écoles d'enseignement supérieur, les écoles populaires élaborent leurs propres programmes musicaux et y intègrent une part dite théorique.

### **Établissements sollicités**

Des lycées de deux catégories ont été contactés pour cette étude. La première comprend ceux qui dispensent un enseignement de pointe à destination des musiciens (chanteurs et instrumentistes) classiques, ou classique et jazz/pop. Ces lycées sont *Lilla Akademien* (classique et jazz), *Nordiska Musikgymnasiet* (classique), *Södra Latins gymnasium* (classique et pop). La seconde catégorie de

lycées propose des orientations musicales telles que *music-hall* et production. Ce sont *Kulturama*, *Nacka gymnasium* et *Rytmus*.

Les enseignants de cinq écoles populaires ont été invités à répondre à l'enquête. Les écoles populaires et leurs profils musicaux respectifs sont : Ågesta (classique ou afro), Birkagården (classique ou rock), Kaggeholm (composition/chanson ou ensemble instrumental), Sundbyberg (chant et théâtre) et Skeppsholmen (musique, y compris traditionnelle). Les programmes d'Ågesta et de Birkagården insistent davantage sur la théorie, sans toutefois délaisser l'histoire de la musique.

Les quatre écoles supérieures de Stockholm sont *Ersta Sköndal Högskolan* (ESH, qui forme les musiciens d'église), *Operahögskolan* (qui forme les chanteurs et les régisseurs), l'Institut de pédagogie musicale de Stockholm (*Stockholms Musikpedagogiska Institutet*, SMI, qui forme des pédagogues d'écoles de musique et de centres culturels) et l'École royale supérieure de musique de Stockholm (*Kungliga Musikhögskolan*, KMH, qui comprend six départements). Finalement, j'ai aussi enquêté sur mon lieu de travail, l'université de Stockholm (*Stockholms universitet*, SU), car la théorie et l'analyse y sont également enseignées.

### **Rapport de *Kungliga Musikhögskolan* (2014-2015)**

Trois professeurs et une chercheuse de l'École royale supérieure de musique de Stockholm (KMH) ont rendu en 2015 leur rapport sur l'enseignement de la théorie musicale dans leur établissement<sup>6</sup>. À leur grande surprise, ils ont décompté pas moins de 120 cours de théorie proposés par les six départements<sup>7</sup> de KMH. L'objectif de leur travail a consisté à classer cette « offre »<sup>8</sup> abondante afin de permettre à l'avenir une révision des objectifs de l'enseignement théorique, la mise en application d'un niveau de connaissance minimum pour le diplôme de *kandidat* et la création éventuelle d'un master de théorie.

Ils ont répertorié des incohérences concernant notamment l'amplitude des cours (toutes les gammes de crédits ont été remarquées, de 1 à 15), des structures *ad hoc* par rapport aux crédits et une terminologie commune défectueuse pour décrire les contenus des cours. Ces défauts révèlent que les six départements de KMH ont vécu parallèlement, sans coordination de forme et de langage. Concrètement, les textes officiels de l'établissement ne permettent pas de savoir ce que les cours proposent réellement et il devient difficile pour les étudiants de profiter de la richesse des enseignements, en particulier d'un département à un autre.

Le rapport montre que le sens attribué à la notion de théorie musicale varie en fonction des départements. D'un côté, dans la tradition classique, la théorie est

<sup>6</sup> Annika ÅKERBLÖM, Torbjörn GULZ, Johan HAMMER et Anders SJÖRGEN, *Musikteoriutbudet på KMH – och musikteorin : Slutrapport från musikteoriutredningen*, Stockholm, Kungliga Musikhögskolan, 2015.

<sup>7</sup> Musique traditionnelle ; Jazz ; Musique classique ; Composition, Direction et Théorie ; Production musique et Médias ; Musique, Pédagogie et Société.

<sup>8</sup> Annika ÅKERBLÖM, Torbjörn GULZ, Johan HAMMER et Anders SJÖRGEN, *Musikteoriutbudet på KMH*, p. 17 : « Utbildningsutbud i musikteori ».

plutôt considérée comme étant au service de l'analyse de la musique écrite et des postes spécifiques d'enseignement de la théorie existent. D'un autre côté, dans les genres de musiques jazz et traditionnelle, ce sont les musiciens concertistes qui enseignent la théorie, davantage considérée comme une partie explicite de l'improvisation et de la création immédiate. Aussi, les conclusions du rapport prônent-elles un croisement entre les genres qui permettrait notamment, selon ses auteurs, de « reconquérir la définition antique de la théorie »<sup>9</sup>. Il est ainsi préconisé que l'enseignement théorique – visant surtout à expliquer et à comprendre la musique passée (théorie développée depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle)<sup>10</sup> – soit davantage effectué au service de la pratique et de la création musicales du présent et de l'avenir. L'ambition consisterait donc à nouer un lien direct entre la théorie et la pratique musicales, tout en affirmant le caractère « artisanal »<sup>11</sup> de la théorie.

<sup>9</sup> Annika ÅKERBLOM, Torbjörn GULZ, Johan HAMMER et Anders SJÖRGEN, *Musikteoriutbudet på KMH*, p. 23 : « För KMH finns det all anledning att återerövra det praxisrelaterade antika musikteoribegreppet ».

<sup>10</sup> Annika ÅKERBLOM, Torbjörn GULZ, Johan HAMMER et Anders SJÖRGEN, *Musikteoriutbudet på KMH*, p. 12.

<sup>11</sup> L'« artisanat » (*hantverk*) musical est un terme volontiers employé dans la littérature musicale suédoise depuis les années 1940. Il est récurrent dès lors qu'il s'agit de présenter une réflexion sur le sujet. Voir aussi Cécile BARDOUX LOVÉN, *Karl-Birger Blomdahl et Ingvar Lidholm : enjeux mélodiques, tonals et organiques des années 1940*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm, Studies in Musicology 22, Stockholm, Universitetsservice US-AB, 2012, p. 66-69.

### Le questionnaire proposé aux enseignants

<b>1 COURS</b>	<b>3 MODULES</b>
1.1 <i>École</i>	3.1 <i>Théorie et formation auditive</i> (place?)
1.2 <i>Intitulé du cours</i>	3.2 <i>Contrepoint/harmonie/écriture/arrangement</i> (contenu, ordre?)
1.3 <i>Ampleur</i> (heures de cours)	3.3 <i>Organisation et pédagogie</i> (ordre, comment?)
1.4 <i>Contexte</i> (programme, type de cours)	
1.5 <i>Niveau</i>	<b>4 PARAMÈTRES MUSICAUX</b>
1.6 <i>Objectifs</i> (connaissances en fin de cours)	4.1 <i>Harmonie</i> (quoi, comment?)
1.7 Attaché à un <b>genre musical?</b>	4.2 <i>Mélodie</i> (quoi, comment?)
1.8 <i>But</i> (pourquoi, fonction du cours?)	4.3 <i>Rythme</i> (quoi, comment?)
1.9 <i>Devoirs des étudiants</i>	
1.10 <i>Collaboration avec collègues?</i>	<b>5 RÉPERTOIRES &amp; ANALYSE</b>
<b>2 LITTÉRATURE, RÉFÉRENCES</b>	5.1 <i>Genres et répertoires étudiés</i>
2.1 <i>Principales</i>	5.2 <i>Étude d'œuvres</i> (place et fonction dans le cours)
2.2 <i>Secondaires</i>	5.3 <i>Introduction à l'œuvre</i> (comment?)
2.3 <i>Utilisation</i>	5.4 <i>Méthodes d'analyse en particulier?</i>
	5.5 <i>Approfondissement de l'analyse?</i>
	5.6 <i>Termes d'analyse</i> (théorique, sémantique?)
	5.7 <i>Lien théorie/analyse avec interprétation?</i>
	<b>6 AUTRES COMMENTAIRES</b>

**Figure 1 :** Questionnaire (traduit en français et condensé)

Voici, en version française et condensée, le questionnaire de cette étude proposé aux enseignants de l'ensemble des établissements sondés (Figure 1). Il comprend cinq parties principales qui portent sur le cadre du cours, la littérature utilisée, les modules et l'organisation de l'enseignement théorique, les paramètres musicaux, les répertoires et l'analyse. Les questions indiquées en italique sont centrales : les objectifs concrets atteints à la fin du cours et le but du cours ; la littérature principale ; l'organisation des cours et la pratique pédagogique ; l'harmonie, la mélodie et le rythme ; les répertoires, les méthodes et le lien avec l'interprétation. Cette enquête veut cerner des faits. À aucun moment elle ne vise à juger.

### Résultats

#### *Enseignants et genres*

Avant de procéder à l'exposé et à l'analyse des résultats obtenus, l'inégalité des genres des enseignants doit être soulignée et la minorité féminine mise en lumière (Figure 2).

	Lycées	Écoles pop.	Ens. supérieur	Total
Hommes	14 (93,3%)	6 (75%)	9 (69,2%)	29 (80,6%)
<b>Femmes</b>	<b>1 (6,7%)</b>	<b>2 (25%)</b>	<b>4 (30,7%)</b>	<b>7 (19,4%)</b>
Total	15 (100%)	8 (100%)	13 (100%)	36 (100%)

**Figure 2 :** Enseignants des disciplines musicales théoriques sur l'ensemble des établissements sollicités

Au total, à peine 20 % des enseignants des disciplines musicales théoriques sont des femmes. Leur proportion augmente à mesure que le niveau d'enseignement augmente : on trouve une seule femme sur 15 enseignants dans les lycées, un quart de femmes dans les écoles populaires et près d'un tiers de femmes dans le supérieur. Il faut cependant noter que les deux femmes employées dans les écoles populaires le sont dans un seul de ces établissements et que dans l'enseignement supérieur, l'une des femmes est employée par deux écoles (*Ersta Sköndal Högskola* et *Operahögskolan*). En outre, KMH emploie une seule femme sur sept enseignants et l'université de Stockholm deux femmes sur trois enseignants. Si, dans l'enseignement supérieur, l'enquête n'avait été destinée qu'aux écoles (ESH, SMI, Opera et KMH) – en excluant l'université – le pourcentage des femmes serait descendu à 20 % (au lieu de 30,7 %).

### Réponses au questionnaire

Les réponses proviennent de deux lycées (sur six), de deux écoles populaires (sur cinq) et de tous les établissements du supérieur (les quatre).

Concernant les lycées et les écoles populaires, seuls les enseignants qui y forment des musiciens classiques sont enclins à aborder la théorie et la pédagogie des disciplines théoriques. Les deux lycées ayant répondu au questionnaire (*Lilla Akademien* et *Södra Latin*) sont les lycées élitistes assurant un enseignement de pointe basé sur la musique classique (*spetsutbildning*). *Lilla Akademien* venant de restructurer l'enseignement de la théorie, les enseignants ont envoyé non seulement les détails du cours de base, mais aussi l'organisation semaine par semaine du programme qui vient d'être mis en œuvre. Concernant les quatre autres lycées – qui proposent une orientation musique non classique –, je n'ai pu échanger qu'avec la direction de l'un d'entre eux qui m'a exposé ses projets pédagogiques pour l'avenir de la théorie au sein de son établissement, mais aucune réponse à l'enquête concernant la situation actuelle n'a été renvoyée. Parmi les écoles populaires, ce sont Ågesta et Birkagården qui ont offert un regard sur leurs activités. Il s'agit, là aussi, des deux écoles qui présentent une ligne explicitement classique et dont les programmes insistent davantage sur les disciplines musicales théoriques.

L'abondance des réponses émanant des établissements de l'enseignement supérieur montre leur intérêt pour le développement pédagogique et pour l'enseignement théorique. Il faut aussi noter que trois d'entre eux ont vu, ou vont voir, des évolutions dans les programmes, notamment l'université de Stockholm qui a connu dès 2016 un accroissement de l'horaire imparti à la théorie. Ce sont donc

des questionnements actuels pour ces établissements. En outre, et dans la lignée de ce qui a été observé au sujet des lycées et des écoles populaires, il est à noter que l'ensemble de ces établissements forme des musiciens classiques. Il faut aussi relever l'engagement des départements de jazz et de musique traditionnelle de KMH pour les questions d'enseignement théorique et leur participation à l'enquête.

En somme, les réponses au questionnaire concernent l'enseignement de la musique tonale – dite classique – à tous les niveaux, additionné d'un regard sur l'enseignement théorique du jazz et de la musique traditionnelle à KMH.

### *Intitulés des cours*

Le tableau de la figure 3 établit la liste des cours issus des réponses. Cette liste est représentative des cours donnés dans les établissements, mais n'est pas exhaustive – en particulier pour KMH<sup>12</sup>. Le tableau classe les cours en fonction de leurs intitulés : les fondamentaux<sup>13</sup>, la formation auditive, la combinaison de formation auditive et d'écriture, l'harmonie, l'arrangement et l'analyse.

	<i>Intitulés en suédois</i>	<i>Traduction française</i>	<i>Lycées</i>	<i>Écoles pop.</i>	<i>Supérieur</i>
<b>Théorie</b> (fondamentaux)	<i>Musiklära</i>	Théorie musicale		Birka	
	<i>Musikteorins grunder</i>	Rudiments de la théorie musicale			SU
<b>Form. auditive</b>	<i>Gehör</i>	Formation auditive		Birka+Ågesta	SMI
	<i>Gehör med musiklära och brukspiano</i>	Formation auditive avec théorie musicale et accompagnement au piano			Opera
<b>Form. auditive &amp; écriture</b>	<i>Gehörs- och musiklära 1-2</i>	Formation auditive et théorie musicale 1-2	Lilla Ak. + Söd.Lat.		
	<i>Gehör och satslära</i>	Formation auditive et écriture			ESH
	<i>Musikteori</i>	Théorie musicale			KMH
<b>Harmonie</b>	<i>Musikteori</i>	Théorie musicale		Birka+Ågesta	
<b>Arrangement</b>	<i>Musikteori: Harmoni- och satslära</i>	Théorie musicale : harmonie et écriture			SU
	<i>Harmonilära; Arrangering</i> (inclus dans <i>Musikteori</i> )	Harmonie ; Arrangement			kmh
	<i>Arrangering</i>	Arrangement			SMI
	<i>Jazzarrangering</i>	Arrangement jazz			KMH
	<i>Ensembleledning och arrangering</i>	Direction d'ensemble et arrangement			SMI
<b>Analyse</b>	<i>Analys</i> (inclus dans <i>Gehörs- och musiklära 1</i> )	Analyse	Lilla Ak.		
	<i>Verkanalys</i> (inclus dans <i>Musikteori</i> )	Analyse d'œuvres			kmh
	<i>Formlära</i>	Théorie de la forme		Birka	KMH
	<i>Teori</i> (musique traditionnelle)	Théorie			KMH
	<i>Musikteori och musikanalys</i>	Théorie et analyse musicale			SU

**Figure 3 : Intitulés des cours**

<sup>12</sup> Signalons que cette étude n'a pas pu prendre en compte les cours théoriques du département Production musique et Médias, propre à KMH.

<sup>13</sup> Les fondamentaux correspondent à ce que la terminologie française appelle fréquemment théorie de la musique. En suédois, l'expression théorie de la musique (*musikteori*) est plus large que sa traduction française et renvoie à tout ce qui a rapport à la musique notée.



Dans les deux lycées (*Lilla Akademien* et *Södra Latin*), le cours de base *Gehörs- och musiklära* désigne la formation auditive, les fondamentaux et l'analyse harmonique. *Lilla Akademien*, qui vient de restructurer son enseignement, a amplifié ce cours en nombre d'heures et en modules. Il faut aussi noter que le programme de ce lycée ajoute l'analyse qui est pourtant absente des textes officiels de l'enseignement secondaire.

L'une des deux écoles populaires (Ågesta) propose deux cours (*Musikteori* et *Gehör*) et une autre (Birkagården) en décline quatre, incluant *Musiklära* (fondamentaux), *Gehör*, *Musikteori* et *Formlära* (étude des formes musicales). Dans les deux établissements (Ågesta et Birkagården), la dénomination *Musikteori* désigne l'harmonie et l'arrangement.

Dans l'enseignement supérieur, seule l'université enseigne explicitement les fondamentaux en les intégrant dans le cursus. Les cours intitulés *Gehör* (formation auditive) sont dispensés par toutes les écoles sauf KMH qui l'inclut comme un module du cours *Musikteori* (voir la troisième catégorie du tableau de la figure 3). Cette troisième catégorie rassemble trois intitulés de cours qui regroupent deux modules semblables : la formation auditive et l'harmonie/écriture/arrangement – ce qui correspond donc à la structure de base du cours *Gehörs- och musiklära* des lycées et *Gehör och satslära* d'*Ersta Sköndal* (ESH). L'on note donc qu'en raison de leurs besoins professionnels, les chanteurs d'opéra travaillent la formation auditive non pas en parallèle avec l'écriture, mais bien avec l'accompagnement au piano (*brukspiano*, voir la seconde catégorie du tableau). En outre, le cours *Musikteori* de KMH, adressé à des musiciens classiques, comprend un module d'analyse intitulé *Verkanalys* (analyse d'œuvres), indiqué dans le tableau par les minuscules (kmh). L'insertion de l'analyse dans ce cours de *Musikteori* rappelle la structure tripartite du cours de *Gehörs- och musiklära* de *Lilla Akademien*. Le cours de *Formlära* de KMH est indépendant et destiné aux étudiants en composition et en direction. Quant au cours de *Teori* du département de musique traditionnelle de KMH, il propose une formation auditive et un travail analytique fondés sur la recherche et la méthode développées par le directeur du département, Sven Ahlbäck, comme le montre la littérature du cours. Enfin, pour les musiciens d'église (*Ersta Sköndal*) et pour les chanteurs d'opéra (*Operahögskolan*), des séquences d'analyse sont intégrées aux cours, mais il n'existe pas de cours d'analyse proprement dite. Étonnamment, l'analyse est absente des intitulés et des descriptions des cours de formation de professeurs (de SMI et de KMH).

À *Lilla Akademien*, une nouvelle stratégie pédagogique a abouti à une étroite collaboration des enseignants pour planifier le contenu et la progression des cours de semaine en semaine. L'étude de chaque élément musical est systématiquement effectuée en trois temps sur trois jours consécutifs : 1. introduction d'un élément par la formation auditive (exercices oraux), 2. travail théorique (théorisation) et 3. dictées (transcription écrite). Une autre forme d'intégration de modules se trouve dans le cours de *Musikteori* de KMH, où les œuvres écoutées sont ensuite analysées en vue d'un travail d'écriture. Par ailleurs, les cours sont essentiellement séparés et indépendants. Concernant les cours d'écriture, ils présentent une hiérarchie nette, à

savoir *primo* l'harmonie, *secundo* l'arrangement, et *tertio* éventuellement le contrepoint.

### **Volume des cours**

Sans directive nationale ni concertation à ce sujet, le volume des cours est assez proche entre les établissements d'une même catégorie, ce qui est probablement le résultat d'une tradition. Le tableau de la figure 4 rassemble les volumes horaires. L'année scolaire ou universitaire est répartie en deux semestres (d'automne et de printemps) ; les nombres de semaines indiqués dans le tableau correspondent aux nombres de semaines par semestre.

	Cours	Durée (min)	Nb semaines	Nb semestres
<b>Lycées</b>	Gehör (Lilla Ak. / Södra Latin)	80 / 60+50	16, 19	6 / 2+4
	Teori	50 / 60+50	(16: automne)	6 / 2+4
	Analys	60 / –	(19: printemps)	6
<b>Écoles pop.</b>	Gehör (Birkagården / Ågesta)	50 / 60	13	2
	Teori	60 / 60	13	2
	Form	120 / –	6	2
<b>Supérieur</b>	Gehör (KMH / ESH / SMI)	60 / 45 / 40	10	4 / 2 / 2
	Gehör + piano (Opera)	45 + 30–60	10	4
	Arr. Satslära (KMH/ESH/SMI)	120 / 45 / 40	10	4 / 2 / 2
	Jazzarr. (KMH)	120	10	2
	Musiklära; Harmoni (SU)	180	9	0,5
	Analyse d'œuvres (kmh)	60	10	1
	Form (KMH) / Analys (SU)	120	5	3 / 1

**Figure 4 : Volume des cours**

Au sein des trois catégories d'enseignement, *Lilla Akademien*, Birkagården et KMH proposent chacune les formations les plus intenses en nombre, en modules et en volume horaire total. Concernant l'analyse, un cours comprend en moyenne 5 séminaires de 2 heures. Le nombre d'heures de cours n'est pas très important, mais le travail personnel requiert une à trois heures par heure de cours et augmente le temps consacré à ces matières.

### **Objectifs**

L'un des problèmes soulevés par le rapport de KMH se retrouve à tous les niveaux : les objectifs sont formulés de façon large et imprécise. Par exemple, la formation auditive doit conduire à acquérir des compétences auditives et une capacité à l'audition intérieure, les cours d'écriture visent à assurer des connaissances sur les accords et la conduite des voix dans différents styles et différentes époques, mais aussi sur les instruments, les partitions, etc. Peu de descriptifs dégagent une spécificité à la manière du cours pour les chanteurs, centré sur les arias et les Lieder (ou mélodies). De même, peu de descriptions proposent des détails comme le cours

de formation auditive de SMI qui fournit l'ordre d'étude des chapitres de l'un de leurs livres.

L'enseignement théorique présente généralement un double but, en étant un double outil – ce terme est récurrent dans les réponses des trois catégories d'enseignement –, l'un menant logiquement à l'autre. Ainsi, l'acquisition des savoirs et des compétences théoriques favorise la compréhension de la structure musicale, l'écriture, la création et la faculté à enseigner. En conséquence, la théorie est un outil indispensable pour la carrière du musicien parce qu'elle lui permet d'être indépendant.

Dans le contexte musicologique de l'université, l'enseignement théorique, et en particulier analytique, a pour objectif de permettre à l'étudiant d'élaborer des stratégies d'explication de l'œuvre et d'intégrer l'analyse dans des études historiques. Par ailleurs, pour certains cours – et surtout pour certains élèves –, l'acquisition du savoir théorique a pour but la réussite à l'examen d'entrée des écoles supérieures.

### ***Littérature de cours***

Toute la littérature est suédoise à l'exception de deux groupes (Figure 5). Le premier concerne le rythme. Les deux plus anciens ouvrages de rythme sont danois et norvégien ; les deux plus récents sont certes suédois, mais le dernier est écrit par un Suédois actif en Australie. Ceci révèle que le rythme est globalement secondaire dans la pédagogie musicale suédoise. D'ailleurs, une instabilité de la terminologie suédoise en ce domaine peut être constatée, notamment au sujet des mesures simples et composées. Si la polyrythmie est souvent mentionnée dans les résultats de l'enquête, seules une école populaire (Birkagården) et l'université insistent sur le sens de la pulsation et se réfèrent à la méthode pédagogique active de Dalcroze.

Le second groupe est de langue anglaise. Il s'observe uniquement à l'université qui d'ailleurs n'utilise que de la littérature anglaise et américaine en raison de l'influence de la *new musicology* et de la volonté de l'internationalisation des cours et de la recherche. Si le cours d'analyse de l'École royale (KMH) est basé sur les œuvres et leur jeu, le cours d'analyse de l'université (SU) se fonde non seulement sur les œuvres, mais aussi et surtout sur des articles anglophones écrits à leur sujet.

Il faut noter que KMH utilise exclusivement les ouvrages écrits par ses propres enseignants. Par ailleurs, de toute la littérature indiquée par les descriptifs de cours et par les enseignants, quatre femmes en sont les autrices, trois d'entre elles sont co-autrices et la quatrième est seule autrice – la Norvégienne Tone Sørvik Aarsand pour son livre sur le rythme. Deux Suédoises de KMH – Ulla-Britt Åkerberg et Brita Bremberg, qui font partie de la précédente génération d'enseignants – sont co-rédactrices d'un même ouvrage. U.-B. Åkerberg co-signe également avec son collègue Roine Jansson le livre d'harmonie qui apparaît comme une référence dans toutes les écoles. Dorothy Payne est co-autrice du livre d'harmonie américain utilisé par SU.

		Lycées	Écoles pop.	Supérieur
<b>Théorie</b> (fondamentaux)	Lauenstein, <i>Musiklära</i> (2003)		x	
	Jansson, <i>Stora Musikguiden</i> (2007)			x
	Taylor, <i>Music Theory in Practice</i> (1990/2008)			SU
<b>Rythme</b>	Palmqvist, <i>Refinement of Rhythm</i> , I, II (2008)		x	x
	Jersild, <i>Polyrytmik</i> (1975)		x	x
	Aarsand, <i>Rytmsk hørelære</i> (1982)			x
	Holmström, <i>A vista-teknik</i> (1996)	x		x
<b>Form. auditive</b>	Edlund, <i>Modus Vetus</i> (1967/2012)		x	x
	Edlund, <i>Modus Novus</i> (1964/2011)		x	
	Bengtsson, <i>Gehörsträning</i> (1994)		x	
	Müller, <i>Ramsa-Tolvton</i> (1981)	x		
	Bremberg, Åkerberg, <i>Ackordlyssning</i> (2005)		x	x
	Bremberg, Åkerberg, <i>Repertoar gehör</i> (2005)			x
	Programme ordinateur: Earmaster		x	
	Holmberg, <i>Visor och danssatser</i> (2003)			x
<b>Lecture a vista</b>	Nyström, <i>Prima vista</i> (1996)		x	
<b>Harmonie</b>	Jansson, Åkerberg, <i>Trad. Harmonilära I.II</i> (1995)	x	x	x
	Jansson, Åkerberg, <i>Trad. Harmonilära I.II.III</i> (1995)			KMH
	Söderholm, <i>Vokalpolyfoni</i> (1973)			x
	Ingelf, <i>Praktisk harmonilära och ackordspel</i> (1980)			x
	Kostka, Payne, Almen, <i>Tonal Harmony</i> (2007) + articles du Grove			SU
<b>Arrangement</b>	Gulz, <i>Jazzarrangering</i> (2001)			x
	Ingelf, <i>Jazz- &amp; Popharmonik</i> (1982)			x
	Hjortek, Johansson, <i>Arrboken</i> (1999)			x
	Sjögren, <i>Rock- &amp; Jazzarrangering</i> (2003)			x
<b>Instrumentation</b>	Widén, <i>Instrumentation</i> (1986)			x
<b>Contrepoint</b>	Jansson, Sjögren, <i>Kontrapunkt</i> (2015)			x
<b>Analyse</b>	Œuvres (XVIII–XX) + articles			SU
	Ahlbäck, <i>Karakteristiska egenskaper...folkmusik</i> (1995)			x
	Bach, Beeth., Bruckner, Mahler, Webern, Stockhausen, Ligeti, Reich, Grisey, Saariaho, Chin... + Holmberg, <i>Analys &amp; inst.</i> (1997)			KMH

Figure 5 : Littérature utilisée

Le tableau de la figure 5 présente les choix d'ouvrages pédagogiques par type d'établissement et met en évidence la littérature partagée par plusieurs d'entre eux ; les mentions SU et KMH indiquent certaines spécificités respectives. La répartition de cette littérature entre les trois catégories d'établissements confirme que le poids des disciplines théoriques est plus important dans l'enseignement supérieur et que l'éventail de la littérature y est plus large.

Sept ouvrages suédois méritent une attention particulière. D'abord, concernant le rythme, Kenneth Holmström<sup>14</sup> propose une pédagogie de l'image rythmique. Son ouvrage présente des figures rythmiques apparentées les unes en dessous des autres,

<sup>14</sup> Kenneth HOLMSTRÖM, *A vista-teknik : Hur du blir en bättre notläsare*, Vol. 1 (*Rytmbilder*), Västra Frölunda, Vasastadens bokbinderi, 1996.

ce qui rappelle l'analyse paradigmatique. La lecture verticale qui en résulte met en évidence l'équivalence des images rythmiques – leur somme rythmique, l'image globale – ainsi que leur correspondance interne – les détails des variations rythmiques. Dans les exercices qui suivent les présentations d'images, le passage à la lecture horizontale doit préserver la représentation visuelle et mentale de l'image rythmique. Dans l'ouvrage de Bengt-Olov Palmqvist<sup>15</sup>, la répétition et la variation rythmiques dans le cadre de phrases de quatre mesures constituent la base de la lecture et de la pratique rythmiques. La mise en sons du rythme est centrale, les paramètres mélodique et harmonique y étant systématiquement associés.

Concernant la lecture de notes *a vista*, la méthode de Jonas Nyström<sup>16</sup> consiste à visualiser des chaînes de notes en référence à leur degré dans la gamme. Les chiffres des degrés scalaires sont cerclés et les cercles sont reliés entre eux par une ligne qui montre l'orientation ascendante ou descendante entre les deux notes ou degrés. Le livre semble peu utilisé, mais la méthode des chiffres est largement répandue dans les écoles citées. La représentation des chaînes – les mailles étant reliées entre elles –, telle que J. Nyström l'emploie, a l'avantage de mettre en valeur le mouvement musical et les gestes mélodiques tels que notes de passage et notes voisines.

Les ouvrages de Lars Edlund ont une place importante dans la pédagogie musicale suédoise et dans le renouveau pédagogique lié à l'évolution musicale au cours du xx<sup>e</sup> siècle. D'une part, *Modus Vetus*<sup>17</sup>, pour la musique tonale, est fondé sur la triade. L'étude débute par les tierces avec notes de passage et notes voisines, puis elle s'étend à toutes les sortes de triades, les pentacordes, les cadences, les gammes et les septièmes de dominante. D'autre part, *Modus Novus*<sup>18</sup>, pour la musique atonale, présente une étude systématique des intervalles en commençant par l'association des secondes et de la quarte juste. Cet ouvrage se fonde sur des extraits d'œuvres, en particulier suédoises.

Le département de musique traditionnelle utilise la recherche de S. Ahlbäck<sup>19</sup> comme base pédagogique pour l'étude de la musique suédoise. Hormis les questions d'intonation et de métrique, S. Ahlbäck a notamment classé l'ensemble des ornements possibles dans ce répertoire et invite à comprendre la mélodie selon deux niveaux : la structure mélodique de base et ses ornements. L'approche

<sup>15</sup> Bengt-Olov PALMQVIST, *The Refinement of Rhythm*, 2 volumes, Täby, Mediako, 2008.

<sup>16</sup> Jonas NYSTRÖM, *Prima vista : Att sjunga efter noter – från grunden*, 2 volumes, Stockholm, Gehrman, 1996.

<sup>17</sup> Lars EDLUND, *Modus Vetus : Gehörsstudier i dur/moll-tonalitet*, Stockholm, Nordiska musikförlaget, 2012. [1<sup>re</sup> éd. 1967.]

<sup>18</sup> Lars EDLUND, *Modus Novus : Lärobok i fritonal melodiläsning / Lehrbuch in freitonaler Melodielesung / Studies in Reading Atonal Melodies*, Stockholm, Nordiska musikförlaget, 2011. [1<sup>re</sup> éd. 1964.]

<sup>19</sup> Notamment Sven AHLBÄCK, *Melody beyond Notes : A Study of Melody Cognition*, Thèse de doctorat, Université de Göteborg, Västra Frölunda, Intellecta docsys, 2004 ; Sven AHLBÄCK, *Karaktäristiska egenskaper för låttypen i svensk folkmusiktraditionen – ett försök till beskrivning*, Stockholm, Kompendium KMH, 1995 ; Sven AHLBÄCK, *Tonspråket i äldre svensk folkmusik*, Stockholm, Kompendium KMH, s. d.

schenkérienne a partiellement inspiré sa démarche pour la compréhension et la pratique de la musique traditionnelle suédoise.

Enfin, le livre d'harmonie de R. Jansson et d'U.-B. Åkerberg<sup>20</sup> se présente comme le best-seller utilisé par toutes les écoles depuis deux décennies. Chaque chapitre est organisé en trois temps – chant/jeu, analyse puis composition – et l'ouvrage passe en revue tous les accords classés.

La littérature est systématiquement utilisée comme point de départ pendant les cours et pour les travaux personnels des élèves et des étudiants. Deux outils informatiques ont été mentionnés, l'un est un programme préconisé comme complément pour la formation auditive (Earmaster, utilisé par les écoles populaires), l'autre est Sibelius, pour les compositions jazz de KMH.

### *Méthodes d'analyse*

L'analyse est enseignée selon deux perspectives : l'analyse harmonique et l'étude des formes. Elle se place dans la lignée de l'enseignement de Bo Wallner, proche de L. Edlund et membre actif du Groupe du Lundi, le cercle d'étude qui a fortement contribué à moderniser la musique et les institutions musicales suédoises au XX<sup>e</sup> siècle<sup>21</sup>. B. Wallner est nommé professeur à KMH en 1954 et publie en 1957 l'ouvrage intitulé *Det musikaliska formstudiet (L'étude de la forme musicale)*. Il est considéré comme étant à l'origine de l'estime de générations de musiciens pour l'« artisanat musical »<sup>22</sup>, la matière ainsi que son traitement technique et artistique. Selon les réponses de l'enquête, l'expression musicale et le sens de l'œuvre sont toujours discutés pendant les cours d'analyse et d'écriture, mais des précisions manquent à ce sujet. À KMH, les œuvres sont analysées de manière linéaire et seuls les étudiants en direction et en composition reçoivent une initiation aux analyses schenkérienne, sémiotique et statistique. Hormis à l'université, où l'analyse est pratiquée dans un contexte musicologique, l'aboutissement du travail analytique dans les écoles semble toujours être le détail.

L'analyse de la mélodie est systématiquement de type phraséologique, basée sur le motif, la phrase et la périodicité. Dans certaines classes de KMH et de SU, il est également fait référence aux courbes, aux relations entre gestes conjoint et disjoint, et à la présence de deux voix au sein d'une ligne mélodique.

Au sujet de l'analyse harmonique, la théorie des fonctions riemannienne est prédominante en Suède, ce qui est dû à une profonde influence allemande. L'utilisation du chiffrage romain n'est centrale qu'à *Lilla Akademien* –

<sup>20</sup> Roine JANSSON et Ulla-Britt ÅKERBERG, *Traditionell harmonilära : Harmonik, harmonisering, stämföring*, 3 volumes, Stockholm, KMH förlaget, 1995.

<sup>21</sup> Cécile BARDOUX LOVÉN, *Karl-Birger Blomdahl et Ingvar Lidholm : enjeux mélodiques, tonals et organiques des années 1940*, p. 28-54.

<sup>22</sup> Jan LING, « Bo Wallner », *Kungliga Vitterhets historie och antikvitetsakademiens årsbok*, Stockholm, 2005, p. 37 : « De kom att respektera det musikaliska hantverket som utgångspunkt både för komposition och interpretation, vilket är en förklaring till dagens framgångsrika svenska tonsättare och interpreter ».

certainement de par la co-direction russo-anglaise – et à l’université, où la littérature est de langue anglaise. À KMH, le chiffrage romain n’est employé que pour le jazz.

### ***Lien entre analyse et interprétation***

Les résultats confirment que, depuis le lycée jusqu’aux écoles supérieures, l’enseignement de la théorie et de l’analyse a pour fonction de faire comprendre le fonctionnement de la syntaxe musicale et de montrer que ces disciplines théoriques sont au service du jeu et de la pratique. L’attitude analytique veut enrichir la pratique et la création artistiques, mais les cours ne semblent pas vraiment discuter la manière dont différentes analyses peuvent engendrer différentes interprétations.

### **Conclusion**

Le processus de généralisation qui fait suite à une telle enquête exige une grande prudence et il faut rappeler que cette étude ne se veut en aucun cas exhaustive. Les résultats permettent toutefois de mesurer que les cours, malgré leurs spécificités, présentent peu d’écarts de contenus et de pédagogie. L’enseignement de la théorie et de l’analyse à Stockholm apparaît donc assez homogène, avec certaines spécificités propres à l’université de Stockholm de par son statut académique, la fonction des cours et la littérature employée.

J’ai pu constater que les enseignants évoluent souvent dans un milieu où il leur faut justifier la nécessité de la connaissance et de l’étude de la grammaire – dans le cas de la musique, mais aussi des langues en général. Ainsi, concernant l’enseignement primaire et secondaire, il est courant d’argumenter que la musique est enseignée moins pour elle-même que parce qu’elle joue un rôle favorable à la sociabilité et à l’apprentissage d’autres matières. D’une certaine manière, il en va de même pour la théorie et l’analyse qui sont enseignées dans le but de servir la pratique musicale. Quant au milieu universitaire, l’analyse y est enseignée pour elle-même et pour la connaissance qu’elle apporte en regard de l’évolution historique. Enfin, le fait que la majorité des réponses soit venue de l’enseignement supérieur est certainement révélateur de l’intellectualité associée à la théorie et à l’analyse dans ce milieu.

### **Références**

- AARSAND, Tone Sørvik, *Rytmask hørelære*, Oslo, Musikk-Huset, 1982.
- AHLBÄCK, Sven, *Melody beyond Notes : A Study of Melody Cognition*, Thèse de doctorat, Université de Göteborg, Västra Frölunda, Intellecta docsys, 2004.
- AHLBÄCK, Sven, *Karaktäristiska egenskaper för låttyper i svensk folkmusiktraditionen – ett försök till beskrivning*, Stockholm, Kompendium KMH, 1995.
- AHLBÄCK, Sven, *Tonspråket i äldre svensk folkmusik*, Stockholm, Kompendium KMH, s. d.

- ÅKERBLOM, Annika, Torbjörn GULZ, Johan HAMMER, et Anders SJÖGREN, *Musikteoriutbudet på KMH – och musikteorin : Slutrapport från musikteoriutredningen*, Stockholm, Kungliga Musikhögskolan, 2015.
- BARDOUX LOVÉN, Cécile, *Karl-Birger Blomdahl et Ingvar Lidholm : enjeux mélodiques, tonals et organiques des années 1940*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm, Studies in Musicology 22, Stockholm, Universitetservice US-AB, 2012.
- BENGTSSON, Ola, *Gehörsträning*, Stockholm, KMH förlaget, 1994.
- BREMBERG, Britta, et Ulla-Britt ÅKERBERG, *Ackordlyssning*, Stockholm, KMH förlaget, 2005.
- BREMBERG, Britta, et Ulla-Britt ÅKERBERG, *Repertoar för gehörsträning*, 2 volumes, Stockholm, KMH förlaget, 2005.
- EDLUND, Lars, *Modus Vetus : Gehörsstudier i dur/moll-tonalitet*, Stockholm, Nordiska musikförlaget, 2012. [1<sup>re</sup> éd. 1967.]
- EDLUND, Lars, *Modus Novus : Lärobok i fritonal melodiläsning / Lehrbuch in freitonaler Melodielesung / Studies in Reading Atonal Melodies*, Stockholm, Nordiska musikförlaget, 2011. [1<sup>re</sup> éd. 1964.]
- GULZ, Torbjörn, *Jazzarrangering*, Stockholm, KMH förlaget, 2001.
- HOLMBERG, Peter, *Visor och danssatser*, Stockholm, KMH förlaget, 2003.
- HOLMBERG, Peter, *Analys och instrumentation*, Stockholm, KMH Kompendium, 1997.
- HOLMSTRÖM, Kenneth, *A vista-teknik : Hur du blir en bättre notläsare*, Vol. 1 (*Rytmbilder*), Västra Frölunda, Vasastadens bokbinderi, 1996.
- HJORTEK, Hans, et K.G. JOHANSSON, *Arrboken*, Danderyd, Notfabriken, 2013. [1<sup>re</sup> éd. 1999.]
- INGELF, Sten, *Praktisk harmonilära och ackordspel*, Hjärup, Sting musik, 1980.
- INGELF, Sten, *Jazz & Popharmonik*, Hjärup, Sting musik, 1982.
- JANSSON, Roine, *Stora musikguiden : Musikteori för alla*, Danderyd, Notfabriken, 2007.
- JANSSON, Roine, et Ulla-Britt ÅKERBERG, *Traditionell harmonilära : Harmonik, harmonisering, stämföring*, 3 volumes, Stockholm, KMH förlaget, 1995.
- JANSSON, Roine, et Anders SJÖGREN, *En dos kontrapunkt : Konsten att skriva melodiska stämmor som fungerar tillsammans*, Stockholm, KMH förlaget, 2015.
- JERSILD, Jörgen, *Videregående rytmstudier : Polyrytmik*, Copenhagen, Edition Wilhelm Hansen, 1975.
- KOTSKA, Stefan, Dorothy PAYNE, et Byron ALMEN, *Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth-century Music*, New York, McGraw-Hill Professional, 2007.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*, Stockholm, Skolverket, 2011.
- Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 11)*, Stockholm, Skolverket, 2011.
- LAUENSTEIN, Pär, *Musiklära*, Stockholm, Idé & Kultur, 2003.
- LING, Jan, « Bo Wallner », *Kungliga Vitterhets historie och antikvitetsakademiens årsbok* 2005, Stockholm, 2005, p. [35]-41.



- MÜLLER, Ladislau, *Från Ramsa till Tolvton, Lärobok i gehörslära*, Gislaved, Svensk Skolmusik, 1982.
- NYSTRÖM, Jonas, *Prima vista : Att sjunga efter noter – från grunden*, 2 volumes, Stockholm, Gehrman, 1996.
- PALMQVIST, Bengt-Olov, *The Refinement of Rhythm*, 2 volumes, Täby, Mediako, 2008. [Traduction en suédois de *The Refinement of Rhythm : A Practical Guide with Supporting CDs for Learning to Perform Increasing Challenging Rhythms*, Canberra, School of Music, ANU, 2004.]
- SJÖGREN, Anders, *Rock and Jazzarrangering*, Stockholm, KMH förlag, 2003.
- SÖDERHOLM, Valdemar, *Arbetsbok i elementär kontrapunkt : Vokalpolyfoni*, Stockholm, Eriks, 1973.
- TAYLOR, Eric, *Music Theory in Practice*, Grades 1-5, Londres, Associated Board of the Royal School of Music, 2008. [1<sup>re</sup> éd. 1990.]
- WALLNER, Bo, *Det musikaliska formstudiet*, Stockholm, Nordiska Musikförlaget, 1957.
- WIDÉN, Svante, *Instrumentation*, Gislaved, Svensk Skolmusik, 1986.

# Musurgia

Analyse et Pratique Musicales

*Une revue destinée à tous ceux  
— professionnels ou amateurs —  
qui s'intéressent à la signification de la musique et  
à la connaissance des formes pour contribuer  
à développer et enrichir la pratique, la connaissance,  
la pédagogie ou le simple plaisir  
d'une audition avertie.*

## Conditions d'abonnement

Le prix de l'abonnement pour 2018 (4 numéros) est de :

France	Individuel	118 €
	Institution	147 €
Étranger	Individuel	141 €
	Institution	173 €

Des tarifs préférentiels d'abonnement sont prévus  
pour les étudiants et membres de  
la Société Française d'Analyse Musicale.

Souscrivez un abonnement en vous adressant aux  
Éditions ESKA, 12, rue du Quatre-Septembre, 75002 Paris,  
Tél. : 01 42 86 55 65



## BULLETIN D'ABONNEMENT

à retourner aux **Éditions ESKA**, 12, rue du Quatre-Septembre, 75002 Paris  
Tél. : 01 42 86 55 65 – Fax : 01 42 60 45 35

Nom et raison sociale..... Adresse.....

Code postal     Ville..... Pays.....

Je désire m'abonner à la revue **Musurgia** pour l'année 2018.

Nombre d'abonnements

Ci-joint la somme ..... € à l'ordre des Éditions ESKA.

(Une facture vous sera retournée comme justificatif de votre paiement).

## RÉSUMÉS

**Philippe GONIN, *Analyser les musiques actuelles : jalons pour une proposition de méthodologie***

Il existe aujourd'hui encore une tendance très forte intégrant l'analyse des musiques actuelles, et en particulier des musiques rock, dans le carcan d'une analyse « traditionnelle », héritière de l'analyse tonale appliquée aux musiques savantes voire au jazz. Pourtant, celle-ci s'avère impuissante à décrire l'ensemble du phénomène sonore constituant une œuvre musicale « rock ». Par ailleurs, des études réalisées par des acousticiens révèlent des phénomènes sonores liés à la production, au mixage, mais font la plupart du temps abstraction de « l'écriture » musicale.

Si l'on convient généralement que le « texte premier » (*primary text*) permettant d'analyser les musiques rock est l'enregistrement, que sa transmission est essentiellement phonographique, alors il nous faut chercher des pistes permettant de définir les contours d'une analyse intimement liée à l'enregistrement.

Cette spécificité nous conduit à envisager une définition nouvelle et plus large des musiques rock comme œuvre distinguant une structure *simple* et ses diverses représentations que l'on peut appeler structures *complexes*.

La présente contribution propose de poser quelques jalons visant à définir des propositions méthodologiques spécifiquement adaptées aux musiques rock comme objet d'analyse.

**Jean-Marie RENS, *L'analyse musicale : un outil au service de la créativité et de l'intelligence artistique***

L'analyse musicale pratiquée avec de jeunes apprentis musiciens a pour mission, le plus souvent, de faire comprendre un texte musical au travers de sa segmentation et, lorsque les connaissances de l'étudiant le permettent, sur le plan syntaxique. Elle a également l'objectif de fournir des pistes de réflexion qui peuvent amener l'apprenti musicien à une interprétation assumée et revendiquée par la connaissance du texte.

L'analyse musicale peut aussi s'aventurer sur d'autres terrains comme celui de la créativité. Comment utiliser les données analytiques comme source d'invention pour réaliser un arrangement d'une petite pièce extraite du *Mikrokosmos* de Bartók, d'un menuet de Haydn ou d'une chanson populaire ? Comment utiliser le matériau musical récolté pour jouer avec celui-ci ? Comment le manipuler, le transformer, improviser à partir de celui-ci ? C'est l'objet de la présente contribution, alimentée de nombreuses expériences de terrain.

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

Le commentaire d'écoute, exercice central du dispositif de l'enseignement musical français, ne constitue pas un objet 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'éclairer les frontières souvent poreuses de différentes approches pédagogiques. Après avoir esquissé un rapide tour d'horizon des pratiques du commentaire d'écoute dans l'enseignement spécialisé, cette contribution présente les différentes phases – prescriptive, descriptive et pédagogique – qui ont caractérisé son processus de construction en tant qu'outil de formation et d'évaluation. Dans un second temps, l'article s'attache à explorer quelques-unes des contradictions sur lesquelles l'exercice repose. 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 sous-tendent, le commentaire d'écoute 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.

**Cécile BARDOUX LOVÉN, *Théorie et analyse musicales à Stockholm : inventaire des contenus et pratiques pédagogiques***

À Stockholm, l'enseignement théorique de la musique connaît des restructurations dues à des réformes nationales et au travail des enseignants pour valoriser les disciplines théoriques. Une méconnaissance des pratiques pédagogiques entre les établissements, et au sein même de certains établissements, est cependant manifeste. Aussi cette étude, datant de 2015, vise-t-elle à établir un état des lieux des enseignements de la théorie et de l'analyse musicales dans les cursus pré- et post-baccalauréat des établissements spécialisés de Stockholm. Après une présentation du système éducatif suédois et des établissements sollicités, l'article propose une cartographie des cours dispensés (intitulés, volumes, objectifs), de la littérature (ouvrages, pédagogies) et des méthodes analytiques employées. L'article conclut sur les fonctions principalement attribuées à la musique, la théorie et l'analyse dans les différentes formes d'enseignement.

## ABSTRACTS

### **Philippe GONIN, *Analysing Pop Music: Groundwork for a Proposed Methodology***

There is still a very strong tendency today to subject the analysis of pop music, and in particular rock music, to the straitjacket of “traditional” approaches to music analysis that are the legacy of tonal analysis and have long been applied to western art music or even jazz. Yet these more traditional methods of analysis are powerless to describe the entire sound world that constitutes a piece of rock music. In addition, studies carried out by acousticians have revealed sound aspects related to production and mixing processes, but which more often than not disregard the musical “composition”.

As it is generally agreed that the *primary text* used for analysing rock music is the recording, and that its transmission is essentially phonographic, we need to look for ways to outline an analytical framework that is closely linked to the recording process.

This special feature has led us to consider a new and broader definition of rock music as a work that differentiates *simple* structure from its various representations that can be called *complex* structures.

This article sets out the groundwork that aims to define methodological proposals specifically adapted to rock music as an object of analysis.

### **Jean-Marie RENS, *Music Analysis: A Tool for Creativity and Artistic Intelligence***

The aim of carrying out music analysis with young student musicians is, more often than not, to reach an understanding of the score via its segmentation and, depending on the student’s knowledge, on its syntactic level. It also aims to offer some lines for thought that can lead the student musician to a committed and insightful performance predicated on knowledge of the score.

Music analysis can also be used as a springboard into other fields such as creativity. How can analytical information be used as a source of invention to produce an arrangement of a small piece from Bartók’s *Mikrokosmos*, a Haydn minuet, or a popular song? How can we use the musical material we have gathered so that we can play with it? How to exploit and transform it, and improvise from it? Such issues are the main focus of this article that draws on many in-field experiences.

**Hugues SERESS, *Aural Commentary in Specialised Music Teaching in France: An Aural-Based Analysis?***

Aural commentary, a core feature of French music education, is not a simple thing to grasp. Because it does not involve a single type of skill or rely on a single type of procedure, it is the place where the often porous boundaries between different teaching approaches can be clarified.

After a brief overview of the practice of aural commentary in specialised music teaching, this article describes the different phases – prescriptive, descriptive and pedagogical – that have characterised its development as a training and assessment tool. Secondly, the article explores some of the inconsistencies on which the exercise is based. If aural commentary is often portrayed in specialised teaching courses as the “flip side” of the analysis coin, it cannot however be reduced to the strictly binary opposite of score-based analysis. With its divergent levels of focus that are often linked to the objectives that underlie it, aural commentary generally functions in a productive back and forth between sensory and analytical approaches, between inclusiveness and specialisation of tasks, between underlying structure and individualised work, and between inductive and deductive attitudes.

**Cécile BARDOUX LOVÉN, *Music Theory and Analysis in Stockholm: A Survey of Content and Teaching Practices***

In Stockholm, the teaching of music theory is being reorganised as a result of national reforms and the work of teachers to promote theoretical subjects. Unfamiliarity with teaching practices between institutions, and even within certain institutions, is, however, evident. This study, launched in 2015, offers an overview of how music theory and analysis are taught in the pre- and post-secondary curricula of specialised schools in Stockholm. After a presentation of the Swedish education system and the institutions involved, the article presents a summary of the courses given (titles, number of hours, objectives), the literature (books, manuals) and the analytical methods used. The article concludes with the role mainly attributed to music, theory and analysis in different kinds of teaching.