

**C.E.F.E.D.E.M Rhône-Alpes**

**Promotion 2000 / 2002**

**RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT  
DE LA COMPOSITION**

**Antoine AURECHE / Guitare**

*« Ils sont au-dessus d'une mine d'or, à la porte d'un jardin exotique... en vertu de quoi  
je leur interdrais de profiter d'un monde merveilleux ? » (D.W.)*

# Sommaire

<b>Introduction</b>	p 4
<b>De la légitimité de l'enseignement de la composition</b>	p 5
<i>Du génie créateur</i>	p 6
<i>Du pavois des compositeurs</i>	p 12
<i>Le toit et la marge</i>	p 14
<b>Des enjeux de l'enseignement de la composition</b>	p 15
<i>De la composition comme outil de compréhension du langage</i>	p 16
<i>De l'écoute intérieure</i>	p 20
<i>Des interdépendances disciplinaires</i>	p 24
<b>Réflexions sur l'imagination et conclusion</b>	p 29
<b>Remerciements</b>	p 32
<b>Bibliographie</b>	p 33
<b>Annexes</b>	p 34
<i>Cours de composition de D.W.</i>	
<i>Enregistrement CD des compositions des élèves de D.W.</i>	
<i>Soirée d'automne</i>	
<i>Nuits agitées</i>	

## Introduction

Violemment rejeté par certains, et défendu avec passion par d'autres, l'enseignement de la composition n'est malheureusement pas assez souvent placé au cœur d'un débat qui permettrait de réfléchir sérieusement et sur sa légitimité, et sur ses enjeux. Au travers de ces deux axes d'étude, ce mémoire, éclairé en partie par le témoignage de trois professionnels de la musique (M.P., directeur d'une Ecole Nationale de Musique, P.P. et D.W., professeurs enseignant tous deux la composition dans leur classe d'instrument), se propose de synthétiser les idées permettant de répondre à la question : « *Quelle doit être la place de l'enseignement de la composition dans l'enseignement musical ?* ».

Le sens prêté aux termes d' « enseignement » et de « composition » étant mis en jeu dans le développement de cette étude (de manière explicite pour la composition, et implicite pour l'enseignement, car tel n'est pas le sujet de ce travail), leurs différentes significations nourrissant la réflexion à suivre, il conviendra simplement de considérer au préalable l'enseignement comme une pratique visant la mobilisation de l'élève dans une enceinte pédagogique prédéterminée par le professeur, permettant l'apprentissage, et la composition dans son acception relative au contexte musical savant occidental.

Notons que la didactique de l'enseignement de la composition ne sera abordée que pour étayer le sujet de cette étude. Là n'est pas l'objet principal du travail, même si cet aspect conditionne en grande partie les enjeux de la composition.

## **De la légitimité de l'enseignement de la composition**

Alors que nous entrevoyons déjà à la lecture du titre « Réflexions sur l'enseignement de la composition » des propositions de médiums permettant l'accès à l'invention, des exemples de dispositifs pédagogiques, il apparaît comme nécessaire de s'interroger tout d'abord sur la légitimité de l'acte d'enseignement de la composition. Sans cette vérification, qui n'est pas aisée à réaliser, on ne peut envisager de fonder quelque enseignement que ce soit. Sans avoir examiné les données permettant de reconnaître ou non la légitimité de cet enseignement, on ne peut réfléchir à la place qu'il doit avoir dans l'enseignement de la musique.

Cette mise au point et d'autant moins évidente qu'un grand nombre de témoignages de professeurs et compositeurs influents soutient le fait qu'enseigner la composition est inutile, impossible, voir néfaste... De même, il reste à voir, dans le cas où cette légitimité viendrait à être prouvée, dans quelles conditions l'enseignement de la composition est possible, et surtout, à quels élèves s'adresse-t-il.

## *Du génie créateur*

*« A composer is or isn't », declare Stravinsky. “Un compositeur est, ou n'est pas ». Position bien connue que celle-ci : le compositeur, dit encore Stravinsky, « ne peut apprendre à acquérir le don qui fait de lui un compositeur » ; « et qu'il l'ait ou non, dans les deux cas, il n'aura besoin de rien que je puisse lui dire ».<sup>1</sup>*

Le principal obstacle, qui, décliné sous de nombreuses formes au cours des siècles, pose un problème majeur dans les recherches relatives à l'enseignement de la composition, reste celui énoncé ici par Stravinsky et commenté par Elliott Carter. Selon cette thèse, seuls ceux possédant le « don de composition » pourraient composer. L'apprentissage de la composition étant impossible, dans quelque situation que ce soit, son enseignement perdrait ainsi toute légitimité. Ainsi, un élève ne possédant pas ce génie ne pourrait être élevé à l'état de génie ; un élève possédant ce don n'aurait besoin de personne ni pour prendre conscience de ses facultés, ni pour les développer.

*« Toute la science possible ne suffit point sans le génie qui la met en oeuvre. Quelques efforts que l'on puisse faire, quelque acquis que l'on puisse avoir, il faut être né pour cet Art, autrement on n'y fera jamais rien que de médiocre. Il en est des compositeurs comme du poète : si la Nature en naissant ne l'a formé tel ;*

*S'il n'a reçu du Ciel l'influence secrète,  
Pour lui Phébus est sourd et Pégase est rétif.*

*Ce que j'entends par génie n'est point ce goût bizarre et capricieux qui sème partout le baroque et le difficile, qui ne fait orner l'Harmonie qu'à force de Dissonances, de contrastes et de bruit. C'est ce feu intérieur qui brûle, qui tourmente le compositeur malgré lui, qui lui inspire incessamment des Chants nouveaux et toujours agréables ; des expressions vives, naturelles et qui vont au cœur ; une Harmonie pure, touchante,*

*majestueuse [...]. C'est ce divin guide qui a conduit Correlli, Vinci, Perez, Rinaldo, Tonelli, Durante plus savant qu'eux tous, dans le domaine de l'Harmonie ; Leo, Pergolese, Hasse, Trradéglias, Galuppi dans celui du bon goût et de l'expression. »<sup>2</sup>*

Selon Rousseau, le génie du compositeur est un don de la nature, quelque chose qu'il porte en lui dès sa venue au monde. Même si la notion de destinée n'est pas exprimée, il semble qu'une volonté supérieure à celle des hommes commande à leurs habilités, et non-habilités. Certains sont élevés par le « Ciel » à une condition supérieure en ce sens qu'elle leur donne la possibilité de créer une « *Harmonie pure, touchante, majestueuse* ». Aussi, personne n'est libre, selon Rousseau, de choisir ou non l'accession à cet état de compositeur : « *C'est ce feu intérieur qui brûle, qui tourmente le compositeur malgré lui* ».

Cependant, nous sommes en droit de nous interroger sur cette définition du compositeur que propose Rousseau. N'était-ce pas lui qui avait exposé la thèse de la perfectibilité de l'homme ? Les hommes n'étaient-ils pas sensés pouvoir s'élever d'eux même, quelle que soit leur condition d'origine, et ce par la culture ? La composition ne fait-elle pas partie du domaine de la culture ? N'est-elle pas justement un parfait exemple de « perfectionnement », via le don de perfectibilité, prétendument commun à tous les hommes ?

Les propos de J.J. Rousseau posent un second problème. En définissant le « génie », il prend un parti qui de toute évidence est plus que subjectif et complètement relatif à son temps. Pour illustrer son explicitation du génie créateur, il invoque des noms qui n'ont pas accédé à la postérité. Trradéglias a semble-t-il bien vite été oublié des musiciens et si son œuvre avait valeur d'exemple pour Rousseau, il n'en est plus de même aujourd'hui. Galuppi, Tonelli, et même le célèbre Vinci, sont-ils aujourd'hui encore adulé pour leur musique ? L'opinion commune actuelle n'exprime pas autant d'enthousiasme pour leur œuvre musicale... Ainsi il apparaît que Rousseau invoque des

---

<sup>1</sup> « The Composer Is a University Commodity », dans *The Writings of Elliott Carter*, textes réunis et annotés par Else Stone et Kurt Stone, Indiana University Press, 1977. / présenté dans « Enseigner La Composition », Textes réunis par Peter Szendy.

<sup>2</sup> J.J. ROUSSEAU, « Dictionnaire de Musique ».

compositeurs que seuls lui et certains de ses contemporains reconnaissent comme « géniaux » et la qualité de ces mêmes compositeurs n'est plus considérée comme elle l'était à l'époque.

*« "La musique baroque est celle dont l'harmonie est confuse, chargée de modulations et de dissonances, l'intonation difficile et le mouvement contraint".*

*Cette définition est remarquable, surtout si on la situe dans son contexte historique et esthétique. Elle délimite très précisément ce que Rousseau déteste. [...] Pour Rousseau la musique « baroque » est une musique à l'harmonie pleine (il dit : « confuse », parce que tout accord de plus de trois sons l'est pour lui, et beaucoup de ses contemporains). »<sup>3</sup>*

En outre, cette critique de la musique « baroque » mentionnée par Philippe Beaussant montre bien que des compositeurs hautement considérés à notre époque (notamment par le mouvement revalorisant la « musique ancienne »), ne se voient pas accordé un pareil crédit par Rousseau. Bach, entre autres, est aujourd'hui reconnu comme « génial » grâce à la richesse harmonique de ses œuvres, laquelle était certainement dénigrée par Rousseau...

Les critères qui permettent de définir un génie changent donc au fil du temps. Le génie semble être à la fois une affaire de goût, d'affinités avec un certain courant artistique et un statut relatif au contexte socioculturel d'une certaine époque. S'il est des noms qui ont accès à la postérité, qui sont reconnus par un mouvement défini ou même par l'opinion commune à un moment donné, il n'est pas de génie absolu sorti du contexte le reconnaissant comme tel.

Cette question du génie ne serait pas digne d'intérêt si elle n'était pas aussi fréquemment invoquée comme argument dans les définitions du compositeur. Une

---

<sup>3</sup> « Vous avez dit baroque ? », Philippe BEAUSSANT, commentant dans ce passage une citation de J.J. Rousseau.

quantité phénoménale de textes, tirés d'encyclopédie d'hier et d'aujourd'hui, conçoivent ainsi le compositeur.

« *Composition* :

*Technique et art de la création musicale. La technique, c'est l'ensemble de la théorie musicale : solfège, notation, harmonie, fugue, contrepoint, mélodie, rythme, formes, instrumentation, orchestration, avec, comme prolégomènes, acoustique et histoire de la musique. Quant à l'art, c'est la rhétorique, la poétique et l'esthétique. Reste pour finir, ou plutôt pour commencer, le génie créateur : c'est une donnée à défaut de laquelle il faut s'abstenir d'augmenter le nombre des fausses oeuvres d'art. »<sup>4</sup>*

Selon bien des musicologues, il n'est de compositeur sans génie. Mais dans cette définition, l'aspect néfaste de la composition « dénuée de génie » est en outre exprimée. Le fait de s'essayer à la composition sans posséder le « don » associé ne serait pas souhaitable... cela reviendrait à « *augmenter le nombre des fausses oeuvres d'art.* ». Mais comment peut-on dépister le génie ? Doit-on demander à tous les élèves le souhaitant de s'essayer à la composition, prenant ainsi le risque d'augmenter considérablement le nombre de « fausses œuvres d'art » ? Qui sera ensuite habilité à juger qui d'entre tous est un génie ? Il est évident que cette réflexion ne mène nul part et qu'elle est la conséquence d'un mythe, créé autour de la composition, laquelle serait réservée à une élite, aux facultés supérieures...

De manière plus générale, comment peut-on reconnaître une « fausse œuvre d'art » ? S'il s'agit, comme on pourrait l'entendre à la lecture de cet article encyclopédique, d'une œuvre composée sans que le compositeur n'ait fait usage des outils techniques précédemment cités (par exemple : « *harmonie, fugue, contrepoint* »), alors on pourrait prétendre qu'il existe un nombre incalculable de « fausses œuvre d'art », les musiciens des musiques dites contemporaines n'utilisant pas ces procédés d'écriture « classiques »... La monstration de la relativité du « génie créateur » est la preuve qu'une œuvre peut être « fausse » pour certaines personnes, et « véritable » pour d'autres.

Et enfin, en admettant que cette argumentation puisse être brillamment contrecarrée par François MICHEL, le statut de « fausse œuvre d'art » se voyant ainsi de nouveau légitimé, pourquoi devrait-on interdire la composition à ceux qui ne possèdent pas « le don » d'écriture ? Les « bons » auraient-ils des privilèges en plus de leurs capacités, les « moins bons » seraient-ils, en plus de leur handicap, châtiés par cet interdit ? Il s'agit là d'une pensée totalitaire. D. W. réagit à ce propos :

*« L'idée de génie est dépassée. Elle avait sa place dans un passé révolu. C'est une déformation radicale de la réalité. Il y a une variation progressive des gens de qualité. Je ne vois pas pourquoi il y a aurait des très bons et des très médiocres.*

*Il y a une déification des compositeurs. Ceux qui ne sont pas des génies n'ont pas le droit à l'existence. Cela relève de l'aristocratie, de la royauté. Cette position est indéfendable tant sur le plan philosophique que sur le plan pratique » (CF. CD des compositions des élèves de D.W.)*

L'enregistrement des pièces des élèves de D.W., réalisé sur un support CD (joint en annexe), témoigne effectivement du potentiel impressionnant d'élèves n'ayant pour la plupart jamais suivi de cours de d'analyse, d'harmonie ou de contrepoint. Pourtant, la richesse harmonique, rythmique, la pertinence des formes employées, l'inventivité sur le plan des effets, la qualité des arrangements démontrés dans ces pièces, satisferont de toute évidence nombre d'entre ceux qui observent ses critères pour juger une pièce. Tous les élèves de D.W. sont-ils des génies ? Il serait plus raisonnable de penser que l'enseignement de leur professeur d'instrument et de composition (D.W.) permet à chacun d'entre eux de développer un langage intéressant.

Il est à mon sens un argument plus fort encore que les mots étayant les diverses thèses, légitimant ou non l'enseignement de la composition. A l'écoute de « La Sauterelle », il apparaît que les compositions créées dans le cadre de cours se justifient d'elles-mêmes, et laissent entrevoir une pratique « passionnée » des élèves, baignés dans une

---

<sup>4</sup> « Encyclopédie de la Musique », 1958, François MICHEL

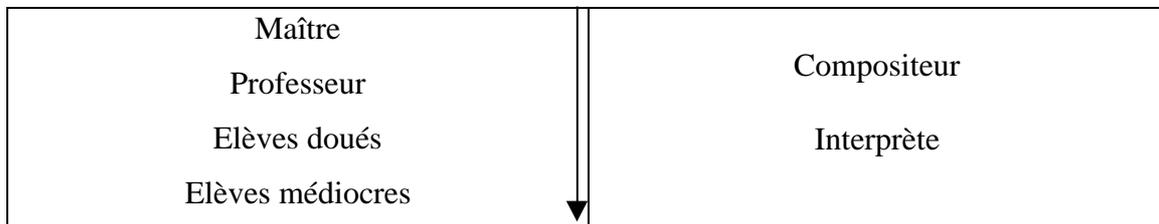
motivation à la mesure de leur autonomie. Comment ne peut-on pas être émerveillé par une telle musique, composée par des élèves ne pratiquant la guitare que depuis trois ans ? Grâce à ce cours de composition, les élèves s'aventurent au-delà des limites pronostiquées sur de multiples plans. Leur technique instrumentale, le rendu de l'équilibre, leurs prouesses rythmiques, leur perception de l'harmonie, sont autant d'éléments démontrant que l'imagination des élèves, quel que soit leur niveau, cultivée et développée par un enseignement pertinent, peut les amener à « se dépasser ». L'enseignement de D.W. permet ainsi à la quasi-totalité de ses élèves de produire des pièces de qualité.

Aussi, la question du génie, prétendument essentiel dans cette activité, ne se pose même plus. Les élèves sont heureux d'écrire, ils produisent une musique merveilleuse. Sont-ils pour autant des compositeurs ? Peu importe, la reconnaissance de ce statut n'a que peu de sens pour eux. Elle n'en a que pour les compositeurs de profession qui n'ont cessé de se protéger derrière leur « don » et la somme de compétences techniques dont ils sont les détenteurs.

## *Du pavois des compositeurs*

« *La composition est la chasse gardée des compositeurs – on ne veut pas que les élèves y accèdent.* » (P.P.)

Ces propos de P.P., certes quelque peu caricaturaux, expriment toutefois le malaise d'une élite, qui, préservée par l'institution traditionnelle, tente à tout prix de maintenir deux hiérarchies :



Dans cette conception, partagée selon D.W. par la majorité des professionnels du système en place, le compositeur est le dominant, l'interprète le dominé. Le compositeur, grâce à son génie, se voit accordé un respect et des droits supérieurs. Reconnaître que « *les élèves sont tous des compositeurs potentiels* » (D.W.), c'est démystifier l'activité des compositeurs professionnels qui n'apparaissent plus comme des génies, mais comme des professionnels ayant développé un peu plus avant le langage personnel. Le plus surprenant dans ce discours tenu par des compositeurs professionnels et qu'eux-mêmes ont bénéficié d'innombrables cours au conservatoire, avec ceux qu'ils considéraient dans le passé comme leurs « maîtres ». Leur apprentissage n'aurait pas eu d'incidence sur leur langage actuel ? Seraient-ils, contrairement au reste de la population musicienne, épargnés par l'acculturation, c'est à dire par l'influence de l'environnement culturel ? N'ont-ils jamais bénéficié de conseils les guidant dans leur propre voie ?

« *Quiconque a lu la biographie d'un jeune compositeur a pu sourire devant l'énumération de ses professeurs qui encombrant généralement la quasi-totalité de la notice. Un tel a étudié au Conservatoire avec pas moins de trois ou quatre professeurs.*

*[...] Il cite aussi ses maîtres en écriture, harmonie, orchestration, analyse, musique de chambre, diverses classes instrumentales... Puis viennent les passages obligés à Darmstadt, Sienna, l'Ircam, Akiyoshidai, Fribourg, au Centre Acanthes, Gaudeamus, Royaumont, une ou deux universités américaines, trois centres de recherches électroacoustiques, où il a reçu les lumières de (c'est toujours la même liste) : Klaus Huber, György Ligeti, Franco Donatoni, Brian Ferneyhough, Iannis Xenakis, Pierre Boulez, Luigi Nono, Luciano Berio, Emmanuel Nunes, Tristan Murail, Gérard Grisey, etc. Tout le Gotha de la musique contemporaine... [...] La notice se termine toujours ordinairement par un chapitre sur l'originalité du jeune compositeur, dont le langage en fin de compte ne doit rien à personne. [...] chacun a étudié avec tout le monde et, l'âge venu, à son tour enseigne à chacun. Enfin, au terme de leur carrière, après s'être dépensés sans compter pour former de nouveaux élèves, les compositeurs avouent que la création musicale ne saurait s'enseigner. Eux-mêmes, arborant plus de médailles du Conservatoire que la vareuse d'un général de l'armée soviétique, portent sur ce passé d'apprentissage un regard désabusé. »<sup>5</sup>*

Ici Marc Texier dénonce clairement cette attitude protectionniste des compositeurs issus du circuit institutionnel. Dans ces mots on peut noter deux choses fondamentales :

- Du conservatoire, il ne reste aux compositeurs que leurs médailles, assurant une reconnaissance sociale, et maintenant la hiérarchie expliquée plus tôt. Le temps de leur courtoisie, les compositeurs sont ravis de s'enrichir des enseignements de leurs « rois ». Après avoir été couronnés, ils sont à leur tour courtisés et oublient l'enseignement dont ils ont bénéficié, afin d'apparaître comme des personnalités uniques (mythiques ?).
- Lorsque les compositeurs accèdent à la célébrité, ils laissent entendre qu'ils ont toujours été tels qu'ils sont, et, se gardant bien d'aborder la problématique philosophique « nature / culture » sous l'angle d'une éventuelle valorisation de l'« acquis », ils ne jurent que par les facultés « innées » qu'ils possèdent.

---

<sup>5</sup> Marc Texier, « les geôles de la liberté », texte recueilli par Peter Szendy et présenté dans « Enseigner

## *Le toit et la marge*

Si la légitimité de l'enseignement de la composition est tout de même reconnue par un certain nombre de conservatoires, les élèves pouvant en bénéficier sont très peu nombreux. L'enseignement de la composition s'adresse dans la majeure partie des établissements ayant des classes de composition aux élèves ayant préalablement suivi un cursus complet (en fin de troisième cycle) et des cours de théorie musicale. Ceci amène M.P. au constat suivant :

*« La composition est le toit, et la marge. » (M.P.)*

La composition ne peut intervenir qu'à la fin des études musicales, ou bien en dehors du système institutionnel, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la représentation de la composition qu'ont de nombreux professeurs de conservatoire est influencée par la thèse soutenant l'idée que seule l'élite peut accéder à cette activité. Et de fait, tous les professeurs n'étant pas des « génies », bien peu d'entre eux sont qualifiés pour donner ce genre de cours... Ensuite, la composition ne serait pas destinée aux amateurs, on ne conçoit pas qu'elle puisse être enseignée sans viser un travail professionnel ; et il serait pour le moins nécessaire d'avoir une certaine « maturité » musicale pour s'adonner à cet art, le terme maturité étant entendu dans sans acception technique. Il faudrait notamment avoir développé considérablement son « écoute intérieure » avant de pouvoir écrire. Enfin, la composition n'est enseignée que pour amener des élèves à créer des œuvres d'art. Ne peut-on pas avoir d'autres objectifs dans un cours de composition ? Ce cours n'est-il pas un lieu privilégié permettant à l'élève de remettre en jeu un certain nombre de ses représentations du langage musical ? La composition ne peut-elle pas avoir une vocation de soutenance des autres disciplines, être envisagée comme le moyen d'assurer la cohérence d'un apprentissage au sein d'une école de musique ?

---

la composition ».

## **Des enjeux de l'enseignement de la composition**

Si la légitimité de l'enseignement de la composition est placée au cœur d'un débat aussi véhément, c'est que les diverses thèses s'affrontant ne s'entendent pas sur les différents objectifs envisagés au travers de cet enseignement.

Si l'on ne peut enseigner la composition que pour former des compositeurs professionnels, il va de soit que cet enseignement ne peut s'adresser à un grand nombre d'élèves. Mais est-ce là le seul enjeu d'un cours de composition ? Ne peut-on envisager l'enseignement de la composition autrement que pour former des compositeurs professionnels ?

## *De la composition comme outil de compréhension du langage*

P.P., par exemple, dit ne pas enseigner la composition pour former des compositeurs. Selon lui, il est de toute manière impossible de savoir au départ si un élève poursuivra cette voie par la suite. Il est plus intéressé de « *faire trouver à l'élève quel sens il y a dans la partition* », « *comment ça marche* » (P.P.). Il conçoit donc en cette activité comme « *un outil de compréhension du langage* », « *un moyen de se confronter au langage* » (P.P.). Pour étayer son propos, P.P. expose un exemple :

« *Je propose un travail d'écriture à partir d'une grille d'accords, c'est un moyen de travailler sur les notes des accords, les carrures / le phrasé, comment s'inscrit une phrase sur une harmonie... [...] Je donne une valse. A partir de la grille, les élèves écrivent des variations, ils comprennent alors le sens des notes étrangères. [...] Ecrire, c'est reconstruire le langage. [...] Ecrire c'est le meilleur moyen de comprendre l'harmonie* » (P.P.)

De suite un paradoxe apparaît : l'harmonie intervient généralement avant la classe de composition dans les cursus d'études classiques... Pourquoi devrait-on attendre de maîtriser le langage avant d'écrire alors que l'acte de composition donne accès à cet apprentissage ? Doit-on aller de l'harmonie à la composition, ou plutôt de la composition à l'harmonie ? Doit-on aller d'un domaine à l'autre ou bien envisager l'agencement d'apprentissages interdépendants ?

Lorsque l'élève se confronte à l'écriture, passant de l'autre côté de la partition, il prête un sens nouveau au langage. Quel que soit le contexte dans lequel son professeur l'invite à se plonger (la tonalité, la modalité, le langage d'Olivier Messiaen, le langage personnel de l'élève...), l'élève entre, grâce à la composition, au cœur du problème du code musical, il est immergé dans la « *somme de données linguistiques préexistantes à*

*chaque œuvre particulière, règles, procédés, voire modèles concrets mais réduits à leur essence schématique la plus générale. »*<sup>6</sup>

En manipulant le langage, l'élève apprend à en comprendre les fondements, le fonctionnement. L'élève est alors acteur dans une démarche qui le conduit à la redécouverte du matériau musical et de son organisation. Au cours de l'exercice de composition, l'élève passe un temps considérable à essayer différents matériaux, différentes connexions et structurations. Pendant ses explorations, il entend alors l'effet produit par toutes ses tentatives. Il prend conscience des différentes significations possibles pour chaque geste musical. Il apprend à analyser, à envisager les interactions entre forme et contenu... Autant de choses qui lui donneront accès à la pratique d'une interprétation « éclairée ».

En effet, l'interprète est souvent confronté à la question : « comment le compositeur voulait-il que cela sonne ? ». Un élève pratiquant la composition se retrouvera sans doute moins démuni devant ce problème. Il saura observer les « données linguistiques » du texte, et imaginera plusieurs interprétations prenant en compte l'intérêt et de la présentation particulière du matériau, et de la structure de la pièce.

L'activité de composition en tant qu'outil de compréhension du langage est des plus pertinente. Elle permet par exemple à l'élève de découvrir une esthétique, un compositeur, par une expérimentation des procédés d'écriture utilisés dans des pièces du patrimoine musical (laquelle doit être stimulée par les consignes des professeurs enseignant l'« héritage musical » en général). Dans un cours traditionnel d'analyse, la désignation et la nomination de procédés ne permettent pas une complète assimilation. Il est nécessaire de conduire les élèves à une pratique de ces mêmes procédés, pour qu'ils puissent entrevoir les véritables enjeux de l'écriture des différents compositeurs, comprendre les avantages et les inconvénients qu'elle présente.

---

<sup>6</sup> « L'écriture Musicale », Jacques Feuillie, texte présenté par G.Geay dans « Pédagogies de l'écriture »,

*« L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. »<sup>7</sup>*

Si l'on souhaite que les élèves « apprennent » à porter un regard intéressé sur leur patrimoine, à s'emplit d'une culture savante qui enrichira considérablement leur perception, et leur propre identité musicale, il ne suffit pas de leur donner des informations du type : « *Dans l'Eloge de la Danse, Léo Brouwer introduit des fragments de rythmique « populaire » latino américaine dans une pièce au matériau harmonique « savant ».* Pour qu'il y ait véritablement « apprentissage », on pourrait proposer aux élèves un exercice d'invention tel que celui-ci :

*« Intégrer trois séquences rythmiques de l'Eloge de la Danse dans une composition à la couleur atonale. Réutiliser le rythme « 3 pour 2 » utilisé au début du second mouvement au travers d'un rapport entre basse / parties supérieures. »*

Les élèves, par l'écriture, comprendront alors mieux où peuvent être placés des « appuis » pour que la dynamique soit « efficace ». Les allers-retours entre le texte de Brouwer, des enregistrements de danses traditionnelles, l'écriture et l'expérimentation des élèves permettra une solide assimilation des procédés de composition utilisés dans l'Eloge de la Danse et une mémorisation autrement plus « signifiante » de ces derniers.

De même, les élèves pourraient avoir un autre regard sur cette œuvre s'ils étaient amenés à écrire une pièce en suivant la contrainte majeure utilisée par Léo Brouwer : le matériau harmonique de l'Eloge de la Danse semble être la conséquence d'une l'écriture à partir de positions « qui tombent sous les doigts ». La mécanique, le geste instrumental, conditionnent l'harmonie et modifient en partie le rythme de danse. Les élèves pourraient ainsi tenter d'écrire une pièce pour leur instrument, en utilisant cette contrainte mécanique. Par exemple : ne jouer que sur des touches blanches, conjointes, du piano...

---

(Institut de pédagogie musicale, La Villette).

<sup>7</sup> Olivier Reboul, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », Paris, PUF, 1980

Ces deux contraintes (les rythmes de danses, le geste), pourraient enfin être utilisées dans une même pièce, pour comprendre les enjeux de leur interaction.

En tachant de retenir des connaissances déclaratives, les élèves « subiront ». En transformant un savoir en savoir-faire, les élèves apprendront.

## *De l'écoute intérieure*

De nombreux professeurs prétendent qu'il ne faut composer que lorsque l'on « entend » ce que l'on écrit. Les études d'harmonie et de formation musicale serviraient donc à construire cette faculté d' « écoute intérieure » nécessaire, entre autres, à la composition. Aussi, les devoirs d'harmonie sont souvent réalisés en loge « sans piano ». Est-ce la meilleure façon d'apprendre à « entendre »? La composition, envisagée dans la globalité de son exercice, ne permet-elle pas également de construire cette « écoute intérieure » ?

Selon J.J. Rousseau, dans « Emile ou de l'éducation », on ne peut apprendre que ce dont on a besoin. Suivant cette théorie, il serait raisonnable de penser qu'un élève ne peut commencer à cultiver son « écoute intérieure », que si cette faculté devient « nécessité ». Observons une illustration de ce « Principe d'Utilité » tiré d'un contexte autre que musical :

*« ...si la nature donne au cerveau d'un enfant cette souplesse qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions, ce n'est pas pour qu'on y grave des noms de rois, des dates, des termes de blason, de sphère, de géographie, et tous ces mots sans aucun sens pour son âge et sans aucune utilité pour quelque âge que ce soit... [...] Émile reçoit quelque fois de son père, de sa mère, de ses amis, des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade, pour une partie sur l'eau, pour voir quelque fête publique. Ces billets sont courts, clairs, nets, bien écrits. Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise; ce quelqu'un ou ne se trouve pas toujours à point nommé, ou rend à l'enfant le peu de complaisance que l'enfant eut pour lui la veille. Ah! Si l'on eût su lire soi-même! On en reçoit d'autres : ils sont si courts! Le sujet en est si intéressant! On voudrait essayer de les déchiffrer; on trouve tantôt de l'aide et tantôt des refus. On s'évertue, on déchiffre enfin la moitié d'un billet : il s'agit d'aller demain manger de la crème...on ne sait où*

*ni avec qui...Combien on fait d'effort pour lire le reste! Je ne crois pas qu'Émile ait besoin de bureau. »<sup>8</sup>*

Dans l'éducation proposée par Rousseau, l'élève trouve du sens dans tout ce qu'il fait. Le maître ne doit jamais chercher à enseigner la science pour elle-même. Dans ce modèle il n'y a pas de finalités désintéressées de la connaissance : on apprend ce qu'on a besoin de savoir. Émile apprend à lire pour déchiffrer les billets d'invitations de ces amis, il apprend le principe des aimants pour réinventer le tour de magie d'un bateleur (attirer des canards de cire avec du pain), etc... Dans toutes les « enceintes pédagogiques » organisées par le précepteur, l'élève est à un moment donné motivé par un besoin qui le concerne personnellement.

Gardant en tête ce principe, on peut s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement traditionnel de l'harmonie. Est-ce en réalisant les « 380 basses et chants donnés de Henri Chalan », exercices ressemblant plus à des mots croisés qu'à des « réalisations » au sens premier du terme, que l'on cultive chez l'élève l'écoute intérieure ?

L'élève ressentira-t-il véritablement un « besoin d'entendre » sachant qu'il peut parfaitement, en suivant avec attention les règles de la mathématique musicale, exceller dans ces exercices, sans avoir pour autant acquis les compétences mises en jeu ?

A l'étude des motivations d'un élève en cours « classique » de formation musicale ou d'harmonie, il apparaît clairement qu'il vise avant tout de réaliser correctement les exercices proposés. Si cela est possible sans trop s'encombrer du geste mental de l'écoute intérieure (« au diable les conseils du professeur ! »), s'il peut arriver à un résultat par une voie contournant le problème (calculs divers et variés, moyens mnémotechniques au sens non musical), alors l'élève n'hésitera pas un seul instant. Il optera pour la méthode dont il peut le plus aisément percevoir le sens. Son objectif est avant tout de réussir, d'avoir une bonne note. Il vise la réalisation de la tâche qui lui est assignée, et non les objectifs du professeur. Par exemple, pour ponctuer de manière suspensive un devoir d'harmonie, l'élève préférera souvent faire de savants calculs

---

<sup>8</sup> « Emile ou de l'éducation », J.J. Rousseau

relatifs aux degrés de la tonalité, à l'organisation « verticale », ou encore recopier une formule qu'il a apprise par cœur, plutôt que d'entendre des potentielles réalités musicales et de choisir la plus adéquate. Envisagée en tant que médium permettant l'initiation à l'écoute intérieure, la réalisation d'un exercice de « 380 basses et chants donnés » n'est donc pas ce qu'il y a de plus « mobilisant » pour un élève.

Au contraire, lorsqu'un élève se confronte directement à la composition, lorsqu'il tâtonne sur un instrument, il construit progressivement, sans en avoir forcément conscience, sa capacité à « entendre ». En essayant d'écrire « ce qu'il y a de plus joli », c'est à dire « ce qu'il souhaiterait entendre », il lui est « nécessaire » d'envisager différentes possibilités et faire des choix en connaissance de cause. Dans l'acte de composition, l'élève n'est jamais tenté de tricher avec lui-même. A force d'essayer sur l'instrument, de griffonner son support écrit, de comparer différentes solutions qu'il note pour les conserver, son écoute intérieure se développe, et ce parce qu'il en a besoin. Lorsqu'il compose, l'élève ne cherche pas à écrire une solution « juste », il est lancé dans la quête de ses affinités. Il doit réinventer des règles, juger lui-même son travail en fonction de critères qui lui sont propres. Pour résoudre l'équation, il n'est plus question de choisir au hasard une bonne solution parmi les différentes réponses validées par les théorèmes, mais il faut envisager les conséquences de différentes réponses, lesquels sont à inventer, à écouter. Peu à peu, l'attention particulière de l'élève attelé à l'invention se transforme ainsi en écoute intérieure. Ici apparaît donc un nouvel enjeu, considérable, de l'enseignement de la composition.

De plus, certains imaginent que grâce à un développement préalable de l'écoute intérieure, une œuvre peut préexister dans l'esprit de l'apprenti compositeur, et il n'a alors qu'à coucher sur le papier ses impressions. Cette pensée déforme radicalement la réalité du processus de composition.

*« Etrange travail de l'écriture, qui fait surgir des brumes de l'intuition – ou du désir – les contours d'une pensée, la silhouette d'une idée qu'on ne soupçonnait pas nous habiter, et qui, sous l'effort de la plume, prend vie comme malgré nous. Sommes-nous*

*un autre en écrivant ? [...] L'écriture fait passer de l'ombre à la lumière : c'est sans doute en quoi elle effraie aussi. »<sup>9</sup>*

Le procédé est le même pour la rédaction d'un mémoire ou pour l'écriture d'une pièce, c'est lorsque l'élève affronte une page blanche, et tente d'y apposer sa marque, que la réflexion, la musique, ou les deux à la fois, apparaissent et se développent. L'imagination peut stimuler et non précéder l'écriture. C'est en se mettant à l'œuvre que l'œuvre naît et se structure. Cependant, cela ne veut pas dire que l'on a pas projeté un certain nombre d'idées ou entendu globalement une pièce avant de l'écrire. Il s'agit simplement de remarquer que nos représentations sont transformées et enrichies par l'écriture.

Enfin, pour ce qui est de l'interdiction de «bricolage » sur le piano dans l'activité de composition, il est important de noter que cette prohibition ne peut permettre à l'élève de s'aventurer dans un langage personnel. Il est certes possible d'entendre une création constituée à partir d'un langage connu (par exemple le langage tonal). Mais il est très difficile, pour ne pas dire impossible, d'explorer un langage différent, « nouveau », sans avoir procédé à des expérimentations sur le piano ou sur un autre instrument. En outre, ces expérimentations favorisent une écriture idiomatique, prenant en compte la réalité des possibilités techniques et sonores offertes par l'instrument.

---

<sup>9</sup> Eddy Schepens, « Histoire des mémoires », Site Internet du CEFEDM Rhône-Alpes.

## *Des interdépendances disciplinaires*

Considérons maintenant les relations entre la composition et les autres disciplines. Pour légitimer l'absence de la composition avant la dernière phase des études musicales, il faudrait être certain que la composition ne soit pas nécessaire, notamment en premier et second cycle. Or, selon M.P., directeur d'une ENMD, les autres disciplines enseignées en école de musique ne sauraient se passer, à quelque niveau que ce soit, d'un apprentissage de la composition en parallèle, sans voir les élèves privés de valeurs fondamentales de la musique et de l'art en général. Considérant le rapport entre improvisation, composition et interprétation comme « genèse » de l'art, M.P. ne peut concevoir que la composition soit écartée des « écoles d'art ».

*« Improvisation, composition, interprétation... entre ces trois choses, ça tourne, ça tourne, ça tourne... ça tourne à l'échelle de l'individu. Il y a un rapport à l'ontogenèse. [...] Mais comme les choses ont été morcelées, on oppose les choses. [...] Dans les écoles de beaux-arts, les élèves bricolent à tous les niveaux. » (M.P.)*

Selon M.P., l'acte de composition, décrit ici comme un médium ontogénétique, est essentiel à la formation d'un élève. Dissocier la composition des autres pratiques revient à construire une représentation faussée de l'art.

De même, l'interdépendance entre les trois matières évoquées par M.P. peut être perçue au travers de l'interrogation des différentes définitions de ces termes. Peut-on clairement établir des frontières entre ces notions, peut-on dire précisément où s'arrête l'improvisation, la composition, et où commence l'interprétation ? Il va de soit que des différenciations pertinentes pourraient être avancées, mais elles seraient nécessairement teintées d'une subjectivité relative à un contexte donné. Ces pratiques seraient donc différents aspects d'une même chose, laquelle est désignée par M.P. comme « *genèse de l'art* ».

Par ailleurs, afin d'envisager la considération des interdépendances disciplinaires, prenons un exemple en proposant une définition pour chacune de ces notions et observons le bénéfice apporté à l'interprète ayant baigné dans les trois disciplines envisagées comme telles :

- *Composition* : recherche de la pertinence formelle, mise en valeur et exploitation d'un matériau.
- *Improvisation* : gestion et de l'instant, et de ses conséquences. Capacité à proposer des idées musicales de manière spontanée. Assurer la cohérence de ces idées grâce à une écoute attentive permettant une organisation et un développement.
- *Interprétation* : exécution d'une pièce du patrimoine musical. Aucune vérité absolue ne pouvant indiquer comment interpréter une pièce de la façon la plus convenable, il appartient à l'exécutant de faire des « choix ».

Dans le cas où l'interprète serait tenu, de part le contexte musical relatif à l'œuvre qu'il souhaite exécuter, où de part un choix personnel, de réaliser des nuances, ne serait-ce que d'intensité, pour la réalisation adéquate de l'œuvre, (le terme « adéquate » pouvant être entendu du point de vue de l'opinion commune, des « spécialistes », ou même de son point de vue personnel), il posséderait alors deux clefs essentielles. En effet, lors de sa préparation il serait en mesure de faire des choix pertinents, après avoir observé forme et contenu, auxquels son « acuité » de compositeur peut facilement prêter un sens, pour ce qui est d'un placement de nuances soulignant ou non (selon sa volonté et ses affinités), le caractère des différentes parties. Ensuite, sa pratique de l'improvisation lui permettrait, et de procéder à un « bricolage » prolifique (CF. dispositif de P.P., voir plus bas) en essayant différentes nuances, et de rebondir sur l'imprévu qui survient toujours, lorsqu'un interprète « humain » est en prestation, pour justifier des choix « soudains », provoqués par un état d'esprit, un problème technique, ou encore une volonté de briser les cadres en fonction de certaines circonstances.

Enfin, on peut également noter une interdépendance directe entre improvisation et composition. La reconnaissance de l'improvisation en tant que champ d'investigation des modes de jeu, et « carrière » à matériaux de type linguistique, peut être un atout

sérieux pour le compositeur à la recherche de contenu. P.P. organise ainsi des séances d'improvisations collectives pour amener ses élèves de deuxième cycle à la composition. Il donne alors les consignes suivantes :

*« - les séances d'improvisation permettent dans un premier temps d'explorer les modes de jeu, d'inventorier des possibilités instrumentales. Dans l'improvisation les élèves repèrent également les échelles utilisées, avec lesquelles ils ont des affinités.*

*- les élèves choisissent une l'échelle. Le professeur peut aussi faire le choix de leur imposer une échelle permettant la réalisation d'un objectif particulier.*

*- les élèves écrivent alors une pièce, en exploitant l'échelle et les modes de jeux choisis. Ils s'exercent à retranscrire et organiser les éléments les plus intéressants de leurs improvisations. Ils travaillent alors sur le problème suivant : « Quand t'as un truc dans la tête, comment tu l'écris ? »*

*- dans leurs recherches, les élèves sont amenés à étudier la manière dont les autres compositeurs traitent le matériau qu'ils ont choisi. Ils enrichissent leurs connaissances et sont libres de s'inspirer de procédés qu'ils jugent intéressants. Ils sont alors dans une démarche de réappropriation. » (P.P. \_ en substance / CF. Annexes « Soirée d'automne » et « Nuits agitées », productions des élèves de P.P.)*

Ici l'interdépendance entre improvisation et composition apparaît clairement. Mais si, tel un prélude, l'improvisation peut soutenir la composition, il peut en être de même dans le sens inverse. En effet, l'apprentissage de la composition en tant que recherche de la pertinence formelle permet sans nul doute à l'improvisateur d'utiliser « dans l'instant » ses facultés d'organisation du matériau pour donner un intérêt architectural à son improvisation.

A l'étude des différentes correspondances entre disciplines, on peut à juste titre poser la question de la mise en disciplines. La tradition du Maître, enseignant à son apprenti un ensemble de disciplines et établissant de fait des liens entre elles, est perdue depuis bien longtemps. Une volonté de spécialisation dans les différentes matières ayant émergé et succédé à la formation avec un Maître, nos représentations rendent impossible une conception de l'enseignement autrement que divisé en disciplines. Cependant, si un tout

peut être observé sous des angles différents, on ne peut nier que le fait d'aborder ce dernier via une stricte division de son essence ne présente aucuns risques. Le sens de la globalité est alors bouleversé.

La musique est un tout. Tel est l'idée émergeant après avoir constaté les interdépendances entre disciplines. Si l'on est amené à étudier les composants de l'art musical, il ne faut en aucun cas oublier qu'ils portent tous en eux une partie de son essence. Les structures tel que le Conservatoire ont fait le choix de la mise en discipline. Ceci n'est pas un mal en soi, mais force est de constater que les interdépendances « essentielles » entre disciplines ont trop souvent été négligées. Le débat animé sur le problème de la formation musicale, ne permettant pas selon certains de mettre en relation théorie et pratique, témoigne de ce malaise dû à la mise en discipline. Mais comment envisager plus sereinement un enseignement de la musique cohérent, revalorisant les relations entre les différentes matières et édifiant une logique d'inter nécessité ? La réponse à cette question ne peut être de passée sous silence, les différentes fonctionnalités de l'enseignement de la composition ne peuvent être plus longtemps ignorées.

Le choix de faire entendre la voix de professeurs enseignant la composition dans leurs cours d'instruments et de musique d'ensemble (D.W. / P.P.) n'est bien entendu pas innocent. Cela démontre que certains ont décidé de mettre fin à un cloisonnement qui ne peut qu'appauvrir le sens que les élèves prêtent à la musique.

*« IL N'Y A PAS D'ART SANS CREATION ; s'il n'y a pas de création, ce n'est pas une école d'art. [...] On a exclu la création. Maintenant, on impose à l'élève sa liberté ! »  
(M.P.)*

Ainsi, il apparaît que l' « absence » de la composition dans les premier et deuxième cycles est « exclusion ». L'exclusion étant une forme de violence, il convient, du point de vue du directeur, de renverser la tendance en mettant en place une procédure de contre-violence, en obligeant l'élève à se confronter à l'invention. De cette façon,

l'élève peut, dans une démarche de tâtonnement, reconstruire les liens unissant les différentes pratiques musicales.

Ainsi, le projet d'établissement de l'école de M.P. prend largement en compte la nécessité des interactions entre disciplines. Tout au long des études, et dans toutes les classes, cinq valeurs fondamentales doivent être présentes (même si leurs proportions varient en fonction des disciplines) : « *Culture / Instrument / Collectif / Invention / Cité-Monde* » (c'est à dire l'influence de l'école de musique dans la cité). De fait, la composition, l'invention, et l'improvisation y tiennent une place majeure. Les examens permettant aux élèves de passer dans un cycle supérieur (du 1<sup>er</sup> au 2<sup>nd</sup> / du 2<sup>nd</sup> au 3<sup>e</sup> / ainsi que l'examen du D.E.M) comprennent tous une « unité de valeur », qui ne peut être validée qu'en présentant des compositions réalisées durant l'année, ou un travail autour de l'improvisation.

## *Réflexion sur l'imagination et conclusion*

Si l'enseignement de la composition permet de comprendre le langage, de cultiver l'écoute intérieure, et de remettre en jeu les interdépendances disciplinaires, il offre avant tout à l'élève la possibilité d'utiliser ses facultés imaginatives, qui, de fait, sont ainsi revalorisées. L'imagination, qui des siècles durant n'a cessé d'être dénigrée, présentée comme un potentiel néfaste et corrompteur (notamment par Pascal), entravant le chemin de la Raison, est pourtant un moteur dans le développement de l'esprit humain.

*« Certes, on pourra objecter que l'imagination ne crée pas vraiment, qu'elle ne fait au mieux qu'inventer des combinaisons nouvelles avec des éléments donnés. Reste cependant que les combinaisons peuvent être complètement libres. L'imagination manifeste donc la liberté de l'esprit ; elle est puissance, mais puissance positive. Elle se confond avec cette faculté que nous avons d'aller au-delà du donné, de penser l'absent, le passé, le futur, et le possible. »<sup>10</sup>*

Amener un élève vers la composition, dès le début de ses études, c'est reconnaître les bienfaits de cette particularité de l'homme qu'est le potentiel imaginaire, c'est permettre à un élève de construire sa liberté, et par conséquent son autonomie. Au travers des choix opérés pour l'organisation des cursus en école de musique, plaçant bien souvent l'enseignement de la composition à la fin des études, on peut remarquer l'influence de certaines valeurs. Il semblerait que l'on ne souhaite pas « apprendre la liberté » trop tôt, pensant qu'elle interviendrait comme un élément perturbateur. On dit aspirer à un enseignement permettant à l'élève d'être autonome, et l'on met tout en œuvre pour que les systèmes en place, confortant les différentes hiérarchies dénoncées par P .P., perdurent et continuent à guider les élèves dans des cadres stylistiques, méthodiques, rigides et certifiés, ne laissant que peu de place au développement des identités.

---

<sup>10</sup> Elisabeth Clément, Chantal, Demonque, Laurence Hansen-Love, Pierre Kahn, « Pratique de la Philosophie de A à Z », Hatier, 1996.

Dans l'acte de composition, l'élève met en jeu le « possible » et apprend à en dessiner les contours. Au cœur de cette activité, cette pratique mobilisant de nombreux champs de compétences, il s'enrichit en se réappropriant et en combinant les données acquises par acculturation. C'est justement dans ce processus de combinaison qu'il réinvente le monde, et qu'il y trouve, librement, sa place.

*« Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'ouverture [...] Plus que toute autre puissance, elle spécifie le psychisme humain. »<sup>11</sup>*

L'homme, l'élève, est raison, et imagination. Il est impossible de nier une spécificité majeure de notre essence, surtout lorsque celle-ci est « ouverture ». Interdire l'exploitation de l'imagination des élèves revient donc à les placer dans une situation d'enfermement, de cloisonnement. Suivant cette réflexion, il est certainement possible d'expliquer pourquoi les disciplines de composition et de musique d'ensemble (deux disciplines cultivant l'« ouverture »), sont placées à la fin des études dans les écoles nationales de musique et dans les conservatoires nationaux de région. Il semble que l'inertie « raisonnable » et carcérale, reléguant ces deux enseignements au rang d'« originalités » complétant des compétences primordiales acquises au préalable, influe terriblement sur le monde « classique ».

*« Il y a un gouffre qui sépare le classique de la composition. Le rocker joue sa composition. Le classique joue une pièce d'un compositeur qui est mort depuis au moins cent ans. » (D.W.)*

Les usages des musiciens de musiques actuelles témoignent des relations intimes, socialisantes, entre musique d'ensemble et composition. Dès les premiers temps de son apprentissage, le rocker compose et intègre un groupe. C'est même souvent à la demande d'un groupe, désireux de compléter sa formation, que le futur rocker va commencer la musique. Aussi, les musiciens débutant dans les musiques actuelles commencent bien souvent par jouer sur scène (par exemple lors de la fête de la musique

---

<sup>11</sup> Gaston Bachelard, « L'Air et les songes », Introduction, Corti, 1943.

suivant la création du groupe...) leurs compositions, alors que l'élève classique ne se présentera en concert qu'une fois ses études terminées, et certainement seul, jouant les pièces qu'il a travaillé pour obtenir sa médaille d'or... Ces propos sont certainement quelque peu caricaturés, mais ils rappelleront sans doute à certains lecteurs des situations vécues.

Une réflexion sur l'enseignement de la composition ne peut donc se passer d'une réflexion sur l'enseignement de la musique en général. Faire le choix de placer l'invention sur le « toit », ou en « marge » de l'école de musique, c'est nier la nécessité de cet enseignement à tous les niveaux, « du premier au dernier cycle ». On ne peut ordinairement concevoir dans l'enseignement général, que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture soient autrement qu'indissociablement lié. Aborder parallèlement écriture et lecture semble être une erreur fondamentale car on apprend *en même temps* à lire et à écrire. Pourquoi devrait-il en être autrement dans l'enseignement de la musique ? On enjoint les élèves de cours élémentaires à inventer des poèmes, transposons donc cette pratique dans l'école de musique. L'écriture de poèmes était-elle réservée aux futurs grands écrivains, ne peut-elle être profitable pour tous ? Ne nous posons plus la question du génie, et laissons aux élèves le bonheur d'apprendre en inventant le monde. Alors, ils apprendront à exister.

Exclure la composition, c'est faire porter l'uniforme à la différence.

## **Remerciements**

Je remercie particulièrement Dominique Clément, pour m'avoir soutenu dans ce projet.  
Je remercie également David Wood, Gérard Reyne, Martial Pardo, Pascal Pario, et Audrey Casella, qui m'ont accompagné et guidé tout au long de mon travail.

# Bibliographie

- G. BACHELARD, « L'Air et les songes », Introduction, Corti, 1943.
- P. BEAUSSANT, « Vous avez dit baroque ? », Actes Sud (Babel).
- P. BOURDIEU, « L'amour de l'art », Editions de minuit, 1969.
- H. CHALLAN, « 380 basses et chants donnés », Alphonse Leduc.
- E. CLEMENT, C. DEMONQUE, L. HANSEN-LOVE, P. KAHN, « Pratique de la Philosophie de A à Z », Hatier, 1996.
- CONTRECHAMPS, « Musiques en création », Textes et Entretiens, Contrechamps Editions, 1997.
- G. GEAY dans « Pédagogies de l'écriture », Institut de pédagogie musicale, La Villette, 1987.
- P. LESCAT, « Méthodes et Traités Musicaux en France 1660 – 1800 », Institut de pédagogie musicale et chorégraphique, La Villette, 1991
- F. MICHEL, « Encyclopédie de la Musique », 1958.
- O. REBOUL, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », Paris, PUF, 1980.
- J.J. ROUSSEAU, « Emile ou de l'éducation » (1762), GF Flammarion, 1966.
- J.J. ROUSSEAU, « Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes » (1755), Gallimard, 1969.
- J.J. ROUSSEAU, « Dictionnaire de musique », 1767, Bibliothèque de la Pléiade (Paris, 1993)
- E. SCHEPENS, « Histoire des mémoires », site Internet du CEFEDM Rhône-Alpes.
- P. SZENDY (textes réunis par) « Enseigner La Composition », Les Cahiers de l'Ircam, 1998.

## **ANNEXES**

## Cours de composition de D.W.

1\_ « *Jeu de hasard* : choisir 2, 3, 4, 5 notes. On essaie d'agencer ces 4, 5 notes en jouant sur le rythme de manière à avoir une phrase, une cellule qui a un caractère. C'est l'élève qui décide s'il y a caractère ou non.

Le 2<sup>ème</sup> élève trouve une note qui va bien avec ce qui a précédé, puis 2, puis 3.

Le 1<sup>er</sup> trouve une réponse. En zigzaguant entre les deux élèves on arrive à trouver un matériau musical. Il ne s'agit pas de faire un jeu de questions / réponses, mais bien d'inventer deux voix.

2\_ *On analyse les données*. Caractéristiques du matériau : rythme, espace, ambiance, intervals. Le reste de la composition se base sur une exploitation de ces caractéristiques. L'élève tâtonne de manière à équilibrer nouvelles idées / respect du matériau.

Les élèves écrivent 6 ou 7 mesures par séance de 40 minutes en moyenne. Une pièce est achevée au bout de 7 séances environ. »

# Soirée d'automne (sur les notes mi-la-et sol)

♩ = 80 = d

tr. sur  $\text{acc.}$   $\text{ppp}$   $\text{FFF}$  La lumière de quelques lucioles...

tr. sur  $\text{acc.}$   $\text{ppp}$   $\text{FFF}$

tr. sur  $\text{acc.}$   $\text{ppp}$   $\text{FFF}$  } les trilles restent avec les mêmes doigts durant tout le morceau (sans précision)

tr. tr. tr. tr. tr. tr. tr. tr.  $\text{p}$  les lucioles sont plus nombreuses

tr. Elles se mêlent aux rafales de vent  $\text{pp}$   $\text{FF}$   $\text{pp}$

$\text{pp}$  vibr. gorge  $\text{mf}$   $\text{pp}$   $\text{F}$   $\text{P}$   $\text{F}$   $\text{P}$   $\text{mf}$   $\text{F}$  Quelques enfants jouent dans les feuilles mortes...

$\text{ppp}$   $\text{FFF}$   $\text{F}$   $\text{P}$  vibr. gorge  $\text{F}$

Le vent force  $\text{mf}$   $\text{FFF}$   $\text{mf}$

tr. Les lucioles... le vent...  $\text{P}$   $\text{P}$   $\text{FF}$   $\text{P}$

l'ouragan

Soirée d'automne (suite)

Le vent se calme un peu...

rit. *vibr. gorge* plus tombe et s'arrête, laissant place à la nuit

*pp* *mf* souffle

*j* = note jouée  
*ch* = note chantée

5 d = durée de 5 notes (soit environ 3,75 secondes)

# NUITS AGITÉES

LOUIS KOVALEVSKY 2001

*rough Gou*

*échelle utilisée:*

*annulaire droit*

*main droite*

*main droite*

*relâché et flasque* [ *retour normal* ]

*main droite*

remarques: G<sub>1</sub> = "gloup" avec la gorge / = pause de 1/2 à 2 sec.

[ G<sub>1</sub> ] = succession de notes, on improvise sur ces notes (rythmes libres, articulations libres) durée: minimum 15 sec.

# **Pièces des élèves de D.W.**

## **Pistes du CD**

- 1** « Le vagabond »
- 2** « Les robots »
- 3** « La pendule »
- 4** « Un mercredi »
- 5** « Pensée Lorraine »
- 6** « La patinoire »
- 7** « Tango »
- 8** « La sauterelle »
- 9** « Mélancolie »
- 10** « Insouciance »
- 11** « Dream »
- 12** « Kanone »
- 13** « Coucou »
- 14** « Badinerie »
- 15** « Sommeil »
- 16** « Night Music »