

JOURNAL DE LA BIENNALE

PIANO COLLECTIF : MUSIQUE & PEDAGOGIE

JANVIER 2022 - NUMERO 4

**3 Un exemple d'accompagnement au
changement de modèle pédagogique**

Elisabeth Marchand

**9 L'apprentissage
de la musique par le jeu**

Véronique Galliot

**13 La recherche en partage
pour le piano en collectif**

Charles Arden

**15 La Fantaisie en fa mineur
de Schubert**

Roman Soufflet

**20 L'accompagnement artistique
des musiques actuelles**

Nicolas Fournier

23 L'été de Vivaldi

Arrangement pour 8 pianistes, 4 pianos

Fabien Cailleteau

**25 Sons et vibrations,
guidés par la nature**

**Louis Cassagne, Louise Ehkirch,
Julien Lespagnol**

26 Alice : 10 ans !

Alain Cochard

27 Biennale de piano collectif

Programme

ça et là...

- Lipp Farkas

- Patrick Bonjour

- Solène Besnard

On raconte qu'au Moyen-Âge, des jongleurs des quatre horizons se retrouvaient régulièrement à Saint-Denis pour y tenir école et échanger sur les dernières trouvailles. Les uns enseignaient, les autres apprenaient, on recueillait les dernières compositions, on enrichissait son répertoire...

Du 27 au 30 janvier prochains, nombre d'entre nous se retrouveront à Saint-Denis : pianistes, professeurs, étudiants et élèves, mais aussi amateurs et néophytes. La première édition de la *Biennale* approche ! Concerts, ateliers et stage réuniront Dionysiens et pianistes de toute la France ; conférences, table ronde et rencontre-métier permettront un échange des dernières trouvailles de la profession.

Vous retrouverez le programme complet dans ce 4e numéro, mais aussi sur le site

Piano ma non solo

(www.lewebpedagogique.com/pianomanonsolo)

et sur Facebook

(<https://www.facebook.com/Conservatoiredesaintdenis>).

L'ensemble des événements est gratuit, entrée selon les conditions sanitaires en vigueur. Attention, certains événements demandent une inscription, ne tardez pas !

En attendant la *Biennale*, ce numéro de janvier propose quelques exemples de jeux collectifs à réaliser en cours de piano, et un bel article sur la *Fantaisie* de Schubert, oeuvre majeure du répertoire de piano à quatre mains.

Signalons également deux articles qui ouvrent le sujet du piano collectif en tant que tel, avec un témoignage très intéressant sur la mise en place de cours collectifs au conservatoire de Flers, et une réflexion concise autant qu'ouverte sur l'accompagnement des groupes de musiques actuelles.

Bonne lecture, et au plaisir de se retrouver fin janvier pour notre fête du piano collectif !

UN EXEMPLE D'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT DE MODÈLE PÉDAGOGIQUE PAR L'EMPIRISME ET LE COLLECTIF

Elisabeth Marchand, ancienne directrice du conservatoire de Flers Agglo, en Normandie, nous relate la mise en oeuvre d'un apprentissage de la musique en cours collectifs, à l'échelle du conservatoire dans son ensemble. Cet article présente ainsi une synthèse de dix années d'une expérience vécue en équipe. Une version plus complète, avec extraits du règlement des études et développement du dispositif des orchestres à l'école est accessible ici <http://lewebpedagogique.com/pianomansolo/?p=1146>

Je tiens en préambule à remercier l'ensemble de l'équipe du conservatoire de Flers Agglo pour leur enthousiasme envers ce projet - un projet en lequel il n'était pas toujours facile de croire -et pour la richesse de nos échanges, qui nous aura permis une adaptabilité et une réactivité à toute épreuve ! Il me paraît important de souligner que nous n'avions pas anticipé l'ensemble des conséquences de notre expérimentation, comme dans tout projet basé sur l'observation et des ajustements réguliers. Nous avons en effet laissé vivre cette expérience, avec ses réussites, échecs et résolutions au fil des années. C'est maintenant un schéma qui évolue en permanence, avec une équipe pédagogique qui se concerte et expérimente de façon continue. J'aimerais également remercier l'ensemble des acteurs de l'éducation, enseignants, formateurs et directeurs qui m'ont permis de découvrir les nombreux dispositifs qui partout voient le jour en France pour innover dans l'enseignement de la musique. Cela a été non seulement une très grande source d'inspiration mais aussi et surtout

la possibilité de croire en la pertinence de ce changement.

CONTEXTE ET GENÈSE DU PROJET

En 2003, j'ai pris la direction de l'école de musique de Flers ; j'y enseignais également le saxophone et je dirigeais l'unique orchestre. C'était une école associative qui accueillait une centaine d'élèves, avec une image plutôt élitiste, même si le bureau de l'association et les enseignants s'impliquaient pour la modifier. Chance rare dans une carrière, j'ai eu carte blanche pour développer l'école en vue d'une reprise en régie directe par l'agglomération de Flers. C'était la possibilité de développer le budget de fonctionnement et donc les heures d'enseignement.

Comme dans beaucoup d'établissements d'enseignement artistique, les cours collectifs instrumentaux ont commencé dans le cadre d'un orchestre en milieu scolaire. Puis nous avons souhaité que les enfants puissent poursuivre leur apprentissage à l'issue de l'école primaire, même si l'orchestre en milieu scolaire est pensé comme un dispositif complet et non comme un «réservoir d'élèves». Plusieurs options s'offraient à nous mais pour diverses raisons, elles ont été écartées (CHAM au collège) ou se sont montrées insuffisantes (tarifs incitatifs pour les élèves venant de ces orchestres). En cherchant à accueillir plus d'élèves des quartiers de la politique de la ville et des orchestres en milieu scolaire, nous nous heurtions à deux freins : le coût de la scolarité et le « ce n'est pas pour nous ». Les élèves, qui avaient vécu avec

beaucoup d'enthousiasme et intérêt un apprentissage collectif de la musique, ne se retrouvaient pas dans un face-à-face pédagogique et dans des enseignements cloisonnés.

L'ORGANISATION ET SES ÉVOLUTIONS

Constatant rapidement que nos schémas pédagogiques ne correspondaient pas à ce public ciblé, nous avons créé un dispositif sur inscription qui ressemblait à ce qu'ils vivaient dans les écoles primaires. Ce cours était ouvert à tous et nous a permis dès son ouverture en 2008 une grande mixité sociale. Le tarif abordable a également eu une grande importance, même s'il pouvait laisser penser que c'était de moins bonne qualité que des cours individuels qui coûtaient plus chers. Ce problème a été résolu quand le modèle pédagogique dit «traditionnel» est devenu le cours collectif.

A l'origine de ce nouveau dispositif basé sur l'apprentissage en collectif, seuls quelques enseignants volontaires participaient ; les élèves intéressés dès son ouverture étaient en effet peu nombreux. A l'issue du premier trimestre, une remarquable prestation de ces élèves et un premier bilan ont amorcé une nouvelle tendance pour les années à venir : les jeunes musiciens prenaient plaisir sur scène, s'écoutaient et s'entraidaient ; les apprentissages étaient nombreux ; le retour des enseignants étaient très positifs quant à l'ambiance et à la progression des élèves.

Au fil des trimestres et des années, nous avons vu toute la richesse de cette expérimentation, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants. Nous avons bien sûr essuyé quelques échecs et trouvé quelques limites : ainsi il n'était pas toujours simple de repenser un schéma pédagogique dans une dynamique,

collective qui cherchait à s'abstraire des cloisonnements de classe. D'autres écueils ont dû être surmontés : sur un territoire très étendu, comment ne pas exclure de nouveau des élèves quand la présence demandée au conservatoire devient plus importante ? Suite au succès de plus en plus important des cours proposés, comment intégrer encore plus d'élèves quand le turn-over diminue considérablement ? Comment trouver sa place dans ce collectif d'enseignants constitué de convaincus, quand son propre modèle pédagogique repose sur des cursus qui ont fait leur preuve - au moins pour les « bons » élèves ? Comment convaincre autrement que par la preuve qu'il ne s'agit pas d'un enseignement au rabais ?

Le dispositif et les postures des encadrants ont donc évolué au fil des années, au fil des observations et ajustements mais le constat des acquisitions des élèves et le peu d'abandons de ceux-ci encourageaient l'équipe à chercher dans cette voie. L'augmentation du nombre des élèves nous permettait également de développer les propositions de pratiques collectives, avec la possibilité pour chacun de s'inscrire dans l'ensemble qu'il souhaitait : comédie musicale, orchestres variés, *batucada*, *konnakkol*, percussions corporelles, *soundpainting*, musiques actuelles, *beat box*, chorales, etc. L'accueil d'artistes dans ces ensembles ou avec les orchestres en milieu scolaire favorisaient également un élargissement des techniques d'apprentissage et renouvelaient l'effet de surprise, un des moteurs de motivation de ce dispositif.

Enfin, nous avons pu bénéficier d'un plan de formation ciblé au fur et à mesure des besoins et demandes des enseignants. Je garde, comme mes collègues, un souvenir toujours aussi prégnant des formateurs que nous avons eu la chance de rencontrer.

LES CONSTATS ET CONSÉQUENCES

Changements dans les enseignements.

En 10 ans, de 2007 à 2017, le parcours des élèves aura évolué, pour l'apprentissage instrumental, du tout individuel au tout collectif. Si le cours collectif est devenu le parcours traditionnel, des parcours personnalisés sont proposés dans le dernier règlement des études.

Au fil du temps, les cursus et les évaluations ont également évolué : la question d'une harmonisation des cursus des disciplines instrumentales a été longuement discutée, tant dans sa pertinence que dans nos attentes parfois différentes. Cette évolution s'est donc faite de manière très progressive : les pratiques collectives ainsi que la formation musicale ont servi de point de repère, et les cours en co-intervention de point d'ancrage. Une place plus importante a été donnée à la création, aux artistes et intervenants extérieurs que ce soit auprès des élèves en orchestre en milieu scolaire ou inscrits au conservatoire.

Changements pour l'équipe enseignante.

Si aucun des enseignants présents au début de ce changement ne souhaite revenir à l'ancien modèle (face-à-face pédagogique et enseignements cloisonnés), tout n'a pas été simple, loin de là ! Cela dépendait plus des profils d'enseignants que de leur discipline, avec une crainte très légitime de pertes de niveaux. Il nous fallait l'expérience pour savoir que ce risque n'existait pas. Les acquisitions se font certes sur une temporalité différente, mais elles sont bien là, solides, et profitent à de plus nombreux élèves. Cet enseignement oblige à réinventer au fil des séances, suivant la synergie du groupe ; c'est une pédagogie qui peut reposer sur une approche très ludique, qui peut s'appuyer sur les compétences du groupe d'élèves mais aussi du collectif d'enseignants. Les compétences de l'intervenante en milieu scolaire auront notamment été d'une grande richesse.

Pour ma part, en tant qu'enseignante dans les débuts de ce dispositif, j'ai beaucoup appris des élèves dits « difficiles » qui m'obligeaient toujours à inventer d'autres outils et à diversifier les approches, au bénéfice de tous ; un groupe quel qu'il soit étant de principe hétérogène, il s'agissait d'en faire une force pour les apprentissages de tous. En tant que directrice, ce que je retiendrai avant tout c'est le sentiment d'appartenance à une équipe, une collectivité, le développement d'une conscience forte de travailler au service du public, et le sentiment de satisfaction important qui en émane.

Changements pour les élèves.

Dans ce renouvellement, la particularité essentielle est sans doute l'allègement de la « pression » - pour les élèves qui auraient arrêté dans le schéma précédent - et le fait que le résultat attendu ne repose pas entièrement sur le travail à la maison. Les apprentissages se font sur des temps différents et l'autonomie est un peu plus rapidement acquise, notamment par la multiplicité des approches pour une même compétence. En outre, l'épanouissement dans des approches ludiques et de partage est certain et les élèves restent plus longtemps dans leur parcours au conservatoire.

L'enseignant de l'instrument n'étant plus obligatoirement le référent de l'élève, les cours peuvent occasionnellement, sur des périodes plus ou moins longues, être pris en charge par un non-spécialiste : les élèves s'aident les uns les autres sur les difficultés rencontrées. Les élèves viennent avant tout retrouver un groupe d'élèves et de copains et le changement d'enseignant est très bien ressenti par l'enfant.

Une actrice importante de ce dispositif est aussi la secrétaire qui crée un lien important avec les familles. Certains enfants arrivaient dans le secrétariat en disant « je m'inscris pour l'année prochaine » mais il fallait un travail de médiation important pour que les familles, parfois allophones, monoparentales, ou en très grande difficulté remplissent la feuille d'inscription.

Changement pour les parents d'élèves.

La grande majorité des parents d'élèves ont adhéré au projet. Cela a été facilité par sa mise en place très progressive, ce qui leur a permis de ressentir les bienfaits des nouvelles modalités. Les parents des élèves qui s'inscrivaient suite à un déménagement étaient parfois surpris du modèle proposé car très différent des structures de leur précédent parcours (soit personnel, soit de leurs enfants) ; les parents d'élèves du territoire quant à eux inscrivaient leurs enfants parce qu'ils en avaient entendu parler. Les tarifs attractifs facilitaient cet accroissement des demandes.

Néanmoins, quelques exemples discordants dans les premières années nous ont encouragés à rassurer et mieux communiquer aux familles le travail effectué auprès des enfants. Un parent d'élève s'inquiétait du cours collectif : comment sa fille, habituée au cours individuel, ne serait-elle pas irrémédiablement « tirée vers le bas » par des élèves moins impliqués qu'elle en cours d'instrument ? Il s'avère que cette enfant souhaitait arrêter l'apprentissage instrumental, le face-à-face pédagogique l'ennuyait...

Ces expériences nous ont obligés à questionner les représentations de ce que doit être un cours de musique, notamment instrumental, à faire savoir que l'enseignant n'est pas un répétiteur et qu'il n'est pas demandé à l'élève, notamment dans ses premiers pas, que son parcours repose sur un travail personnel important mais bien plutôt sur une motivation à s'engager dans sa pratique au conservatoire. La pratique collective importante au sein du conservatoire dès les premières années et la souplesse des parcours permettent à l'ensemble des élèves de progresser, chacun à son rythme, avec ou sans travail personnel. Une façon de répondre aux inégalités d'accès aux pratiques artistiques.

ET LES PIANISTES, DANS TOUT ÇA ?

Propos de Sandrine Petitjean, professeure chargée de coordination et enseignante à l'origine de l'enseignement collectif du piano au conservatoire de Flers Agglo

Qu'est-ce qui nous a donné l'envie et l'idée d'entrer dans ce dispositif, pensé à l'origine pour les instruments monodiques ?

Le cours collectif a montré ses bienfaits depuis de nombreuses années et il n'est plus besoin aujourd'hui d'énumérer tous les avantages de cet outil pédagogique. Les enseignants d'autres disciplines instrumentales auraient un outil pédagogique hyper performant et pas moi ? Pourquoi en priver les pianistes ?

Une salle de piano bien équipée de trois ou quatre pianos est nécessaire pour se lancer dans l'aventure mais c'est bien la seule condition à la réussite des élèves. Débuter en collectif dès l'initiation est même un atout majeur pour les pianistes qui vont développer bien plus tôt leur sens de la pulsation par le « jouer ensemble ». Après environ 15 ans d'expérience en collectif, rien ne m'amène à dire que la progression d'un élève est freinée par un « binôme », bien au contraire. Les élèves qui ont eu le choix de continuer leur deuxième cycle en cours individuel ont tous décliné l'offre, preuve s'il en était besoin que les élèves se retrouvent complètement dans le partage pédagogique et que leur développement s'en trouve amélioré.

Dans les conservatoires, historiquement, les pianistes sont considérés comme des *êtres à part*, des sortes de *divas* instrumentistes. Un statut qui laissait croire que la pratique du piano isolait complètement ces *croqueurs de notes* du

reste du monde musical. Le cours collectif amène les élèves à une autre approche : ils ne sont pas seuls à leur clavier et la musique se pratique à plusieurs. L'écoute est essentielle à l'apprentissage artistique et développe des qualités trop souvent négligées chez nos élèves pianistes. Si le cours collectif en classe de piano est un outil assez récent, il ne faut pas, selon moi, craindre de l'expérimenter. Bien au contraire ! Je suis heureuse d'avoir été curieuse et d'avoir ainsi donné cette chance à mes élèves.

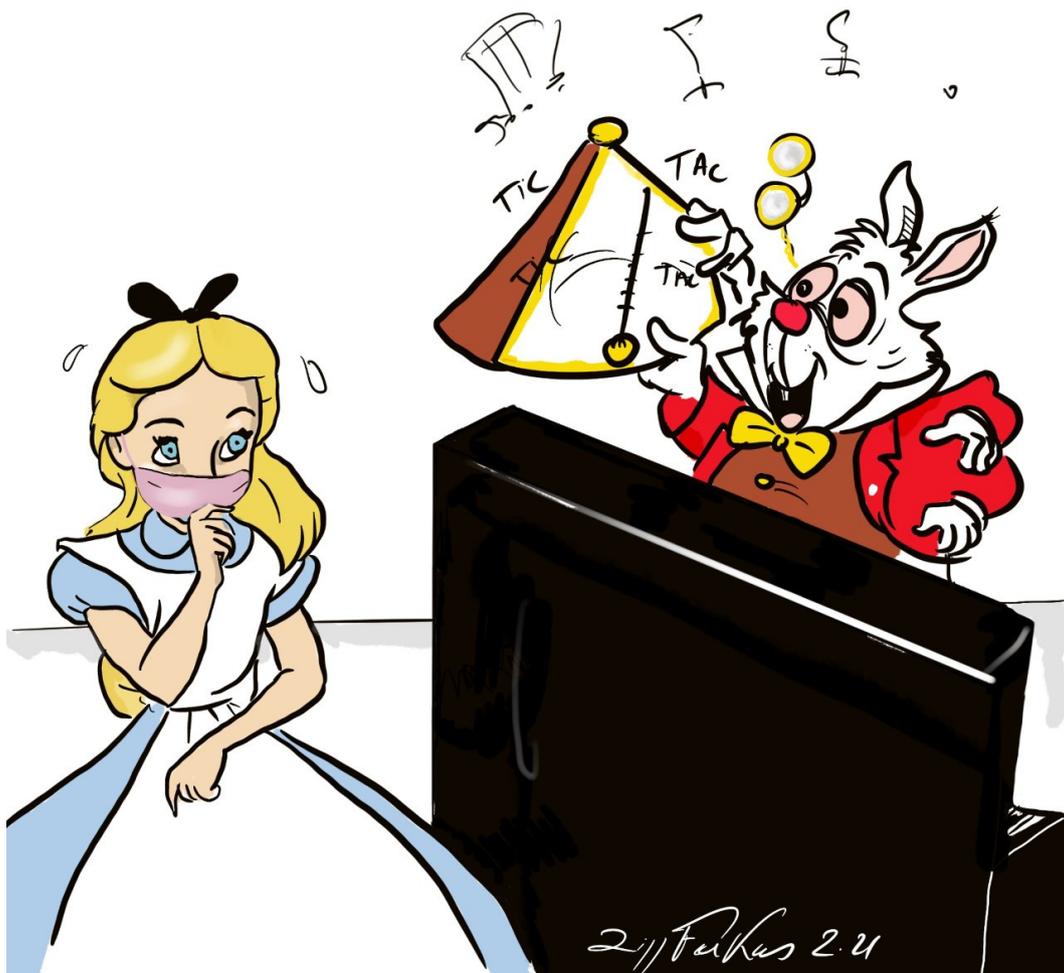
EN CONCLUSION, CHANGEMENT POUR L'ÉTABLISSEMENT

De 100 élèves de l'école associative en 2003, à 500 (et 300 en liste d'attente) en 2020, ce constat seul ne suffit pas à démontrer l'ampleur du changement. Le nombre de 500 élèves est d'ailleurs à rapporter au bassin de vie et à une agglomération de 50 000 habitants bien que le dimensionnement *correct* d'un établissement est difficile à mesurer et à mettre en lien avec de nombreuses données, notamment sociales. Par contre, si l'inscription du conservatoire sur son territoire, son identification par les partenaires, acteurs culturels, usagers, par des actions artistiques et culturels en nombre, échappent aux données statistiques, sa reconnaissance par les pairs d'un modèle réussi d'enseignement et de médiation, tout comme l'engouement des élèves et des familles, sont des marqueurs importants qui, s'ils sont difficiles à prouver, permettent de savoir que nous ne nous sommes pas égarés dans un cheminement - un parmi d'autres tout aussi bons.

Au-delà des chiffres, le conservatoire de Flers Agglo est un établissement où les enfants ont envie de venir et de rester, où les adultes également se sentent chez eux et libres de franchir les portes ; un établissement dont les partenaires culturels et sociaux nous sollicitent en nombre pour des actions à mener avec eux ; une équipe en mouvement qui, depuis mon départ en 2020, a encore adapté et expérimenté de nouveaux outils, malgré la crise sanitaire. C'est avec des expériences comme celles-ci, et elles sont nombreuses en France, qu'il nous est possible de nous affirmer comme des acteurs essentiels d'un territoire. Pouvoir s'affirmer comme tel, et surtout le ressentir, est non seulement une chance incroyable mais c'est aussi un moteur pour persévérer dans l'exercice parfois difficile de l'enseignement artistique et de la direction d'établissement.

Elisabeth Marchand

Directrice
du Pôle Apprentissages
Musique, Danse
& Arts Plastiques
de Lisieux-Normandie
emarchand@agglo-lisieux.fr



Lipp Farkas, *Alice au pays des merveilles*
<https://www.facebook.com/lippfarkas/>

L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE PAR LE JEU

Véronique Galliot est professeure de piano à La Plage musicale, école de musique de Guidel. Elle utilise depuis plusieurs années des jeux collectifs, en cours de formation musicale et piano. Elle nous donne ici des exemples de jeux pratiqués en cours collectif de piano.

Apprendre en jouant, c'est instaurer un climat de confiance, un contexte de détente, une trajectoire pleine de rebondissements ainsi qu'une issue intéressante - « qui va gagner ? »... L'un des intérêts majeurs du jeu pour l'enseignant est le suivant : alors que l'élève, enfant ou adulte, a pour objectif de « gagner » le jeu, l'enseignant a, lui, pour objectif, de faire acquérir une nouvelle notion au musicien en herbe. L'objectif primaire de l'un est donc l'objectif secondaire de l'autre, et vice versa. Autre intérêt du jeu : cela se pratique à plusieurs évidemment. Il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de pratiquer un jeu en cours individuel. Voici quelques exemples de jeux pratiqués en cours collectif de piano ou formation musicale, que nous vous présentons en six familles de jeux.

JEUX D'ATTENTION

Pour la concentration, la mémorisation, la rapidité, mais aussi pour instaurer un sas entre la vie d'avant (en dehors de l'école de musique) et le cours de musique : quelques minutes de jeux d'attention et d'observation couramment trouvés dans le commerce.

Il est intéressant de privilégier les jeux qui développent des capacités utiles pour la lecture à l'avance d'une partition (observation et mémorisation), la rapidité de réflexes pour se déplacer sur un clavier ou jouer en ensemble

(rapidité et vision périphérique), le rythme intérieur, cher à Martenot (jeux de gestes en rythme).

EXERCICES ASSOCIÉS

Dans son livre de référence sur les principes fondamentaux de formation musicale, Maurice Martenot décrit très en détail les différentes phases des exercices associés (*Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Editions de l'île bleue, 1980). Partant des phases d'apprentissage de Maria Montessori (1. Imitation, 2. Reconnaissance, 3. Lecture), nous ajoutons une phase préalable, 0. Observation (écoute de la musique), et une phase terminale, 4. Création (improvisation).

Nous jouons avec les gestes, les neumes, puis les notes, apprenant les notes de la gamme pentatonique, nous jouons également sur la base de chansons folkloriques connues comme *Au clair de la lune*, *Frère Jacques*. Nous commençons par trois notes conjointes (*fa sol la*), auxquelles nous ajoutons le *do* puis le *ré*. Ces jeux d'écoute et de chant peuvent être commencés en éveil musical, à l'aide d'images et de neumes. Ils forment l'oreille et l'audition intérieure.

JEUX DE RYTHMES

Dans l'ordre d'apprentissage des rythmes proposé par Martenot, le fameux « saute-noire » (croche pointée - double) est traditionnellement le premier étudié. Les jeux permettent de se familiariser avec le rythme à l'oral, avant d'écrire le rythme ou de le retrouver sur une partition.

Jeux de répétition (professeur et un élève, professeur et deux élèves, avec différentes variantes), puis de reconnaissance orale : le

professeur énonce sur « ta ta ta » une série de rythmes et les élèves lèvent la main (ou sortent leur doudou caché dans le dos) lorsqu'ils entendent le bon rythme.

Quand plusieurs rythmes sont maîtrisés, « *jeu des 4 phases* » :

1. Le professeur énonce sur « ta ta ta » une série de rythmes sur quatre temps ;
2. Les élèves répètent oralement le même rythme
3. Les élèves se le répètent « dans la tête », en rythme intérieur ;
4. Les élèves disent le rythme avec le nom des rythmes (par exemple noire, noire, saute-noire), et le jeu continue ainsi de suite.

Ces jeux à la table sont repris sous diverses formes à l'instrument.

JEUX DE DÉCHIFFRAGE

Une partition en écriture verticale est projetée au tableau (un choral par exemple). Quatre élèves sur quatre pianos ont chacun une voix à jouer. On commence par simplifier au maximum la partition, en ne jouant que le premier temps, puis que le deuxième, ensuite les deux premiers temps, etc. Il s'agit d'apprendre à lire à l'avance, de conserver le tempo et de savoir se récupérer : on raisonne « couches de peinture ».

Autre jeu : « pareil - pas pareil », pour l'apprentissage de la lecture des accords. Des cartes à jouer comportent deux notes ; soit elles sont toutes les deux en interligne ou toutes les deux sur une ligne : on dit alors qu'elles sont « pareilles » : soit l'une est en interligne, l'autre sur une ligne, elles sont alors « pas pareilles ». Le professeur pose une carte sur la table, et les élèves doivent le plus rapidement possible, dire « oui » pour des notes pareilles, et « non » pour des notes pas pareilles. Par la suite, on demandera que les « oui » se transforment en « tierce », « quinte », ou « septième ». Sur une vraie partition, on demandera de compter combien de tierces il y a à la main gauche dans la première ligne.

D'autres cartes sont réalisées avec des accords parfaits (sans altération, il s'agit de travailler les difficultés une par une), sous leur forme fondamentale ou renversée, ainsi que des accords de septième, sous toutes leurs formes. Il s'agit de les reconnaître au plus vite, et de donner la fondamentale. On peut aussi poser deux cartes, l'une étant en clé de fa, l'autre en clé de sol, et le jeu consistera à lire les notes au plus vite, de bas en haut. Variante en lecture relative : la note du bas est un do, quelle est la note du haut ?

JEUX D'IMPROVISATION

Traditionnellement, le premier cours de piano des débutants est largement consacré à l'improvisation. Par la suite, les jeux d'improvisation seront très fréquents.

« Impro piment » est un jeu de cartes, constitué de cartes de thèmes (photos, petit texte, etc.), de cartes de notes (imposées), de cartes de rythmes (à insérer régulièrement), et enfin de cartes de piment (que l'on choisit ou pas, comme le piment dans la cuisine : le piment peut être une contrainte de tempo, une suggestion d'insérer un air connu dans l'improvisation, une grille d'accords, etc.). Ce jeu se joue en deux équipes. Chacune choisit cinq cartes de chaque catégorie et construit une improvisation à partir du thème, et des autres contraintes proposées par les autres cartes. Après cinq minutes de préparation, le premier groupe interprète son improvisation. L'autre groupe énonce les impressions, les couleurs qu'évoque la musique entendue. Est-ce que la traduction en mots correspond bien à l'intention des pianistes ? Ensuite, les cinq cartes de thèmes sont données au groupe qui a entendu l'improvisation, et il s'agit de retrouver le thème choisi. Puis l'autre groupe joue, avec les mêmes règles. Une des idées de ce jeu est de faire toucher du doigt que pour improviser (et aussi pour jouer), il faut avoir quelque chose à dire, qu'une intention s'entend,

alors qu'une suite de notes vides n'a pas grand intérêt. C'est évidemment transposable ensuite sur une partition de répertoire, ou en musique d'ensemble.

JEUX DE RELAXATION

La mise en condition physique et mentale fait partie intégrante du cours, et se pratique au début, souvent après les jeux d'attention. Les jeux choisis seront adaptés à l'état des élèves : des enfants ou adultes fatigués, ou amorphes, auront besoin de stimulants, alors que des élèves surexcités devront être calmés. Pour se détendre, jeux de souffle en *ujai* (respiration du bâillement) par exemple ; alors que le « jeu du moustique » permet de se réveiller (imaginer être assailli par de nombreux moustiques et les chasser en se frappant vite les épaules, les bras ...).

La main et le poignet sont systématiquement relâchés, avec des jeux de balles (faire tourner le poignet sur une balle souple), le « jeu chochette » (coude sur la table, l'avant-bras lance la main dans toutes les directions possibles, avant de laisser tomber le bras sur la table, comme anesthésié : le professeur vérifie en soulevant le poignet que celui-ci « dort » et ne se lève pas tout seul.). Le « massage des virtuoses », comme proposé dans *L'étude vivante du piano, technique liée à l'interprétation*, par Madeleine et Ginette Martenot, (Volume 1. Editions Lemoine, 2ème édition) permet de réchauffer la main et de la détendre utilement.

Véronique Galliot

Professeure de piano
de La Plage musicale,
école de musique de Guidel
contact@laplagemusica.le.fr

UN JOUR,
PEUT-ÊTRE,
ON ÉCRIRA,
PENSERA,
AGIRA COLLECTIVEMENT.

NOVALIS

LA RECHERCHE EN PARTAGE POUR LE PIANO EN COLLECTIF

Brève réflexion de Charles Arden, conseiller pédagogique au Pôle Sup'93, sur les liens entre interprétation, recherche et collectif. Ou comment le travail en collectif à l'instrument et le travail de recherche pédagogique peuvent s'inspirer mutuellement.

"Faire de la recherche" et "faire du piano" : ces deux formules fréquemment employées résument deux activités qui sont souvent considérées comme distinctes, voire opposées l'une à l'autre. La similitude de ces deux formules et de leurs déclinaisons ("je fais du piano", "je fais des recherches" lorsqu'elles sont exprimées par l'individu en question ; "as-tu fait ton piano aujourd'hui ? ", "avez-vous fait vos recherches sur ce morceau, ce compositeur, cette question ? " lorsque prononcées par le professeur) a pourtant beaucoup à nous apprendre et peut nous inviter à considérer l'art et la manière de mettre en commun les pratiques et les réflexions. Le fait même que les formules désignant ces deux activités soient identiques – et liées à une action : faire – montre combien leurs différences sont perçues comme évidentes, au point que la même formulation peut être utilisée pour opposer deux réalités, et ce sur tous les plans :

- le lieu (la recherche se ferait dans une bibliothèque tandis que la musique se ferait au conservatoire et dans une salle de concert),
- les acteurs (renvoyant à la distinction statutaire entre enseignant-chercheur d'un côté et professeur de musique de l'autre, là encore dressant une opposition plus que problématique entre universités et conservatoires),
- les objets (opposant le livre à la partition, la feuille au piano, la plume aux doigts),

-leur mode d'expression (intellect contre émotion)

Et une telle liste n'est pas exhaustive.

Ces oppositions sont bien entendu superficielles. L'enjeu est donc d'en prendre le contre-pied, afin de souligner comment et combien la réflexion – même livresque – a d'intérêt pour la pratique instrumentale et, réciproquement, combien le jeu d'interprète renforce la pertinence et la concrétisation de la lecture et de la réflexion.

Le lien avec le piano collectif s'impose alors, aussi bien sur un plan métaphorique que très concrètement. Symboliquement, le geste repoussant toute idée d'opposer théorie et pratique rejoint le geste qui lutte contre l'opposition entre piano collectif et piano solo (montrant que les compétences acquises dans l'un des domaines, loin de limiter celles de l'autre domaine, les renforcent) ; et très concrètement, renforcer le lien entre recherche et pratique est très précieux et fructueux pour le piano collectif. Sortir d'une opposition entre théorie et pratique permet même de passer à une vision non plus binaire mais en trois dimensions concordantes : recherche, pédagogie et interprétation.

La continuité se déploie dès lors entre ces activités, entre les lieux (la recherche en bibliothèque menant vers la pratique à l'instrument : valorisant ces endroits rares et merveilleux où les livres sont aussi dans les salles de musique et les pianos dans ou à côté de médiathèques) et entre les individus (entre les élèves et le professeur qui transmet un savoir complet érudit-instrumental, mais aussi entre les élèves eux-mêmes).

DE LA CONVERSATION

Dès lors, et c'est tout l'objectif de cette réflexion, les musiciens réunis au piano collectif incarnent eux aussi ces liens entre connaissance et pratique indissociables de leur jeu collectif. Leur travail commun à l'instrument fonde et prolonge leur jeu ensemble au piano sur une réflexion commune, des lectures croisées, des discussions, des débats : les pianistes de ce collectif mènent ainsi une véritable "conversation" (conversation continue : celle qu'ils entretiennent en jouant prolonge savamment celle avant le jeu et celle après). Cette notion de conversation est empruntée à Goethe (dans sa lettre à Carl Friedrich Zelter du 9 novembre 1829), qui écrit au sujet du quatuor à cordes : "*man hört vier vernünftige Leute sich untereinander unterhalten*" dont les traductions offrent des alternatives apparemment très différentes mais qui concordent en fait précisément avec notre problématique réunissant dans le jeu instrumental commun la réflexion et le sens. La phrase peut en effet se traduire comme suit : *on entend quatre personnes sensées* ou bien *sensibles*, ou encore *raisonnables*, *discuter* ou bien *parler entre eux* ou bien *les uns avec les autres*.

La notion de conversation s'applique ainsi au piano collectif et au lien entre réflexion, transmission et pratique artistique. La conversation se mène entre les pianistes en se menant entre connaissance et pratique qui les réunit, qui leur donne des sujets de conversation (et de fait, la pratique devient connaissance et la connaissance pratique).

Dès lors, la pratique pianistique même individuelle prend elle aussi sa dimension collective. Même lorsqu'un seul musicien joue, tout seul, sur un seul piano, il est déjà présent comme un collectif : celui qui réunit en lui le penseur, le pédagogue et l'artiste (le tout sur un même siège, entre deux oreilles et dans deux mains). Il réunit les connaissances et les émotions qu'il propose à son auditeur, et qu'il invite même, ainsi, à venir s'asseoir au piano avec lui, pour jouer et discuter.

Les liens, les interactions, les résonances entre le travail de recherche pédagogique et la pratique instrumentale viennent ainsi enrichir la notion même de "piano collectif". Ce faisant, la réflexion sur ce qu'est le jeu en collectif pour un tel instrument viendront enrichir la réflexion pour tous les autres instruments, ainsi que pour les pratiques et réflexions artistiques et pédagogiques.

Charles Arden

Conseiller pédagogique
au Pôle Sup' 93

conseiller.carden@polesup93.fr

LA FANTASIE EN FA MINEUR DE SCHUBERT

Roman Soufflet, musicologue et pianiste, nous présente la *Fantaisie en fa mineur* de Schubert, œuvre importante dans le catalogue des pièces pour piano à quatre mains. S'appuyant sur une analyse complète de l'œuvre (qu'il a postée ici : <https://lewebpedagogique.com/pianomanonsolo/?p=1167>), il explique en quoi cette œuvre tient une place à part dans le catalogue du compositeur.

Chez Schubert, le quatre mains est le théâtre de l'intime, lieu de l'exploration d'une complicité amicale et pianistique. Dès ses débuts, l'œuvre de Schubert fut marquée par le sceau du duo pianistique : sa toute première œuvre, écrite en 1810, s'intitule déjà *Fantaisie pour piano à quatre mains en sol majeur* D.1. Le musicologue Alfred Einstein déclare à son sujet : « N'est-ce pas un trait typiquement schubertien que de commencer par des morceaux à quatre mains ? Schubert en effet ne sera pas seulement le plus fécond, mais aussi le plus grand compositeur de pièces à quatre mains, et ce parce que le jeu à quatre mains sur un même instrument – non point le jeu concertant à deux pianos qui suppose toujours une certaine rivalité – est le symbole de l'amitié. »

Cette vocation initiale doit certainement à la formation de Schubert et à son passage au *Stadtkonvikt* de Vienne, de 1808 à 1813. Dans cet internat régnait la vie en communauté et Schubert s'y forgea les premières amitiés qui l'accompagnèrent toute sa vie, notamment à travers ce que l'on nommera les fameuses « Schubertiades », soirées amicales et musicales autour de la personnalité de Schubert.

A la première *Fantaisie en sol majeur* succédera une autre, cette fois en *sol mineur*, un an plus tard. Là où la première était encore hétéroclite,

vaste assemblage de douze pièces de divers caractères, la deuxième est plus concise et son organisation plus cohérente, notamment par la réintroduction du *Largo* initial à la fin de l'œuvre. Une troisième *Fantaisie* à quatre mains, en *ut mineur*, prévue sans doute initialement comme sonate, verra le jour en 1813 et connaîtra deux versions différentes, sans que le compositeur n'en soit pleinement satisfait.

Le quatre mains accompagnera Schubert tout au long de sa carrière. Signalons encore les *Trois Marches militaires* op.51 D.733 de 1822, dont la première, en *ré* Majeur, est l'une des plus populaires. Puis viennent autour de 1824, trois œuvres marquantes à quatre mains : le *Grand Duo*, les *Variations en lab* et le *Divertissement à la hongroise*, qui seront suivies quatre ans plus tard par trois chefs-d'œuvre à la teneur encore plus élevée : la *Fantaisie en fa mineur* D.940, l'*Allegro en la mineur* dit « *Lebenstürme* » ainsi que le *Rondo en la majeur*. La première des trois, la *Fantaisie*, est certainement l'une des plus belles réussites dans le répertoire du quatre mains, elle constitue le témoignage probable de son amour inassouvi pour la comtesse Karoline Esterhazy à qui la partition est dédiée ; c'est ainsi également l'une de ses œuvres les plus intimes.

UN GENRE : LA FANTASIE

Dans la *Fantaisie en fa mineur*, Schubert renoue avec un genre qu'il a souvent exploré dans sa jeunesse : la Fantaisie. Il s'agit d'un genre instrumental né au 16ème siècle, caractérisé par sa liberté formelle et son caractère imprévisible. Transposé au clavier dès le 18ème siècle, il exploite les qualités idiomatiques de l'instrument et devient prétexte à l'exploration d'une certaine

virtuosité instrumentale, tout en permettant de s'affranchir des règles scholastiques de l'écriture vocale. Au 19^{ème} siècle, ce genre doit être mis en relation avec le modèle dominant de la forme-sonate : il s'agit d'opposer à la rigidité formelle la versatilité du sentiment ; la cohérence de l'organisation y cède à l'imagination (*phantasieren*).

Ainsi, plutôt que de les penser en strict antagonisme, le 19^{ème} siècle incite davantage à considérer la fantaisie et la forme-sonate selon une relation dialectique. Si la *Fantaisie en sol mineur* (1809) de Beethoven sacrifie encore au modèle du *Sturm und Drang* de C.P.E. Bach, les *Sonates op. 27 n°1 et 2* – la célèbre « Sonate au Clair de Lune » – intitulées « *Sonate quasi una Fantasia* » témoignent de l'hybridation des modèles. Ultérieurement, la *Fantaisie op.17* de Schumann sera initialement pensée comme sonate ; la *Fantaisie Après une lecture de Dante* de Liszt, parfois nommée « Dante Sonata », est sous-titrée « *Fantasia quasi sonata* » en clin d'œil à Beethoven, et sa propre *Sonate en si mineur* en un seul mouvement, est autant tributaire du modèle de la forme-sonate que de ses expériences de fantaisies sur des thèmes d'opéras – Bruno Moysan en tire d'ailleurs un modèle formel qu'il nomme « Forme-fantaisie ».

De même, nous rencontrons au sein de l'œuvre de Schubert une *Sonate en sol majeur op.78* sous-titrée « Fantaisie-sonate ». Outre les fantaisies à quatre mains de jeunesse, un projet inachevé de *Sonate en ut majeur* de 1818 se trouve entouré de deux projets de fantaisies dans la même tonalité : l'une restée à l'état de fragment, l'autre achevée et redécouverte ultérieurement sous le nom de « Fantaisie de Graz ». Au sujet de l'inachèvement de cette sonate, Brigitte Massin évoque la volonté d' «échapper à une forme trop stricte ou trop déterminée». Chez Schubert, les fantaisies encadrent les sonates ; la fantaisie constitue ainsi un terrain d'expérimentation formelle permettant de renouveler la forme-sonate.

La *Fantaisie en do majeur* appelée « *Wanderer*

Fantasia » de 1822, avec ses quatre mouvements enchaînés représentera une étape décisive ; puis la *Fantaisie en do majeur* pour violon et piano de 1827 tiendra lieu de dernier coup d'essai, avant le chef-d'œuvre de 1828, cette *Fantaisie en fa mineur* qui à bien des égards constitue le point d'aboutissement et la cristallisation des recherches antérieures de Schubert, tant dans le domaine du quatre mains que dans celui de la fantaisie.

ENTRE FANTAISIE ET COHÉRENCE

Cette œuvre se situe donc au creuset de deux héritages formels, celui de la Fantaisie et celui de la Sonate. De la Fantaisie, Schubert a conservé l'idée d'une certaine liberté formelle, d'une pluralité d'humeurs et de sentiments, d'une écriture *durchkomponiert* qui tire certainement les fruits de son expérience de la mise en musique des *Lieder*, avec leur diversité de climats. Contrairement à l'exemple de la forme-sonate, les deux principaux thèmes ne sont pas confrontés directement, ils ne se superposent pas (tout du moins sous leur forme première), il n'y a pas de réel travail de fragmentation et recombinaison de ces thèmes selon le modèle beethovénien, mais ceux-ci gardent chacun leur place, leur rôle et le topique qui leur est associé. C'est plutôt à travers leur succession, leurs variations, leur contraste, et dans la mise en scène de leurs diverses occurrences que s'élabore la trajectoire de l'œuvre.

De la Sonate, à la fois comme genre et comme forme, Schubert a gardé l'idée d'une dramaturgie à long terme, d'une œuvre en quatre parties dont on reconnaît *grosso modo* les caractéristiques (premier mouvement fondé sur une opposition de deux thèmes ; deuxième mouvement lent ; troisième en scherzo ; finale en partie flamboyant dans sa dimension contrapuntique), une préoccupation particulière envers les relations tonales, et surtout une volonté de trouver la

cohérence par-delà l'hétérogénéité du matériau inhérent à la Fantaisie.

Par quelles stratégies Schubert vise-t-il à renforcer cette cohérence au sein de l'œuvre ? Tout d'abord à travers son choix d'une palette restreinte des tonalités : la simple oscillation entre *fa* mineur et *fa#* mineur / majeur, dans une relation de demi-ton chromatique, ou de napolitain, dont l'importance est ici capitale. Si l'on examine l'œuvre selon ce prisme, elles nous apparaît de manière évidente comme un triptyque dont le volet central en *fa#* regroupe les deuxième et troisième mouvements. En rhétorique musicale, le demi-ton chromatique n'a pas la même signification symbolique, selon qu'il soit ascendant ou descendant : le demi-ton ascendant est associé à l'idée d'effort, d'endurance, de progrès, comme lorsque que l'on gravit un échelon ; à l'inverse, le demi-ton chromatique descendant est associé à la douleur et à la souffrance. L'effet ne sera ainsi pas le même selon que le demi-ton permette de se hisser, ou au contraire de retomber. A cet égard, il s'avère particulièrement judicieux de comparer les deux moments de transition par glissement chromatique : d'abord entre les premier et deuxième mouvements, (mes.118-120) vers une partie gouvernée par un esprit « positif » - d'abord conquérant, puis épanoui - ; ensuite entre les troisième et quatrième mouvements. Nous saisissons ainsi parfaitement l'impression de rechute causée par le retour du premier thème dans sa tonalité de *fa* mineur. Le thème central du deuxième mouvement (mes.133) apparaît rétrospectivement comme un moment d'idylle quasiment hors temps, à présent inaccessible - le « paradis perdu » schubertien. Cette relation particulière *fa-fa#* au niveau macroscopique est consolidée par Schubert au niveau microscopique. L'analyse détaillée montre les nombreuses sollicitations du ton napolitain lors des mouvements en *fa* mineur : d'abord l'insistance sur ce degré dans le premier mouvement (mes. 31, 33, 35), ensuite dans le finale où on le rencontre sur les sommets (mes.

532, 538, 548, 551), puis enfin mesure 559 lors du dernier énoncé du premier thème et la cadence évitée qui l'amène sur le *solb* de la basse, dans un dernier geste particulièrement émouvant de conciliation. Nous observons ainsi l'effort délibéré de Schubert d'invoquer la basse du ton lumineux de *fa#* au sein du contexte de *fa* mineur, lequel revêt donc une importance symbolique.

Outre le fait que le finale réexploite le matériau du premier mouvement, de nombreuses parentés thématiques renforcent la cohérence de l'œuvre. Les deuxième et troisième mouvements sont fondés sur le même thème sur ligne harmonique descendante (cf annexe 2a de l'analyse détaillée), ce qui accrédite l'idée d'un triptyque - notons au passage que le premier thème était aussi fondé sur une ligne descendante, mais cette fois-ci mélodique (cf annexe 2b). Mais surtout, l'intervalle de quarte *do-fa* (et son renversement en quinte) occupe une place structurante au sein de l'œuvre. Nous le trouvons ainsi au début de chaque mouvement - sous la forme *do#-fa#* pour les deuxième et troisième - il structure chaque thème, y compris le contre-sujet du *fugato* (mes.470), et jusqu'au chromatisme final (mes.567-570).

De plus, si l'on examine l'insistance sur le *réb* dans le *finale* - mes. 549, 552, le glissement *réb-do* final (mes.569-570) rappelant celui du contre-sujet, le même *réb* dont l'ambivalence permettait la transition du deuxième au troisième mouvement - on serait tenté de le considérer (c'est sans doute là le vice de l'analyste) comme formant avec le fameux *solb* napolitain un intervalle de quarte répondant à celui capital de *do-fa*. Nous serions ainsi en présence de deux couples de quartes/quintes comme cellules fondatrices du morceau qui, par glissement de l'un des deux membres (*réb-do* ; *solb-fa* et vice-versa) structurent l'œuvre de l'intérieur.

Do	Réb (Do #)
Fa	Solb (Fa#)

En plus de l'importance structurante de la quarte et de la relation tonale, le rythme, de par la quasi omniprésence du rythme pointé – absent néanmoins du scherzo – contribue à créer une certaine unité. Cet élément n'est pas une nouveauté au sein de l'œuvre de Schubert, l'unité par le rythme était déjà l'un des principaux traits de la *Wanderer Fantasie*. Nous observons à nouveau comment Schubert tire les fruits de ses expériences passées et les réinvestit dans cette œuvre.

SIMPLICITÉ ET SUBLIME

Cette partition contribue aussi à s'interroger sur la notion de sublime, et à reconsidérer la hiérarchie entre complexité et simplicité. C'est l'enjeu de l'opposition dès le premier mouvement entre les deux thèmes principaux : le premier réapparaît à chaque fois dans sa simplicité même, et chacun de ses retours lui donne plus de poids ; le second appelle un traitement contrapuntique complexe, une savante élaboration qui terrasse par sa grandeur, qui, selon la définition du sublime de Burke, cause une « terreur délicate ». C'est là le sublime mathématique dont nous parle Kant, l'expression prométhéenne du génie humain qui, par la complexité de ses constructions, vise à se hisser au niveau du divin.

Pourtant, dans le finale, cette impressionnante édification finit par se heurter à un implacable silence (mes.554). Ce bref instant de vide, suspendu, permet de pleinement prendre

conscience de la surenchère de moyens qui le précédait, avec ce flux intarissable de croches. Notons l'importance cruciale des silences dans l'articulation dramatique de l'œuvre : mesure 37 avant la majorisation ; mes.162 avant le scherzo ; et surtout mesures 435, 437 et 554. De par son ambiguïté et sa neutralité premières, le silence peut se faire rupture, attente, suspense ; il a un rôle non négligeable dans l'émotion que cause chaque retour de l'accompagnement du premier thème.

C'est donc ce dernier qui, se détachant du silence, aura le dernier mot ; cette petite mélodie rousseauiste, qui par sa simplicité même, procure davantage d'émotion que le déferlement contrapuntique. Remarquons l'économie de moyens dans l'enchaînement évité qui, subtilement, nous fait une dernière fois goûter la saveur du *solb* : geste minimal, effet maximal.

Enfin, comment interpréter l'importance accordée au *scherzo* en terme de proportions dans cette œuvre ? A ce mouvement que nous qualifions de « divertissement » ? Outre l'effet de contraste entre sa joie candide et le retour nostalgique du premier thème, il faut peut-être l'entendre au sens du divertissement pascalien : ce qui nous détourne de l'essentiel. Or, dans l'une de ses dernières œuvres, l'une des plus intimes, c'est sans doute de cela que Schubert veut nous parler, de l'essentiel.

Roman Soufflet

Professeur de piano
au conservatoire de Saint-Mandé
romans@neuf.fr



Patrick Bonjour, CS 23 bis
patrick.bonjour@orange.fr

<https://www.jacquesflamenteditions.com/167-patrick-bonjour-droles-de-musiciens/>

<https://www.laroutedelasoie-editions.com/notre-catalogue/beaux-livres/je-suis-le-corps-soleil/#cc-m-product-11824051097>

L'ACCOMPAGNEMENT ARTISTIQUE DES MUSIQUES ACTUELLES

Avec ce second article, le musicien et professeur Nicolas Fournier nous plonge au cœur de l'accompagnement artistique. Un éclairage bienvenu sur le collectif et son accompagnement par le professeur dans les musiques actuelles, qui apporte sur notre piano collectif un regard extérieur, des idées, des envies !

Lors d'un précédent article, j'évoquais en quoi le groupe de musiques actuelles constitue une forme d'organisation des musiciens ne trouvant que peu d'équivalents au sein d'autres esthétiques, en particulier dans les musiques savantes ou le jazz. En effet : d'une part le «groupe de musique» est une association libre d'individus autonomes, réunis au sein d'une équipe le plus souvent peu hiérarchisée, et d'autre part, son fonctionnement tend à effacer les individualités au profit d'une singularité esthétique, d'une production artistique qui ne se résume pas à la somme des parties.

Cette spécificité dans le fonctionnement d'un groupe de musiques actuelles le différencie fondamentalement d'autres modalités de pratique collective, comme l'orchestre, ou même les ensembles de jazz, à géométrie bien plus variable.

Ce contexte particulier a provoqué à partir de la fin des années 80 l'apparition de pratiques pédagogiques spécialisées, pensées pour et par les musiciens de musiques actuelles. Ces pratiques ont fait système, sous le nom d'accompagnement artistique. L'objet de cet article est de proposer un rapide tour d'horizon de cette approche pédagogique spécifique, largement diffusée dans les structures relevant de l'éducation populaire, ainsi que dans le réseau des scènes de musiques actuelles. Il

s'appuie autant sur ma pratique pédagogique personnelle que sur les apports de l'ouvrage *Enseigner les Musiques Actuelles*, publié en 2012 par le collectif RPM (Recherche en pédagogie musicale).

UN GROUPE AU FONCTIONNEMENT AUTONOME

Aux prémisses de l'accompagnement, on trouve le constat suivant : un groupe de musique constitue une entité au fonctionnement autonome, constitué de gens qui se sont cooptés afin d'atteindre un objectif qu'ils ont défini eux-mêmes. Quelles sont les conséquences de ce constat pour le pédagogue ?

-Fonctionnement autonome :

Le groupe préexiste à l'intervention pédagogique. Il s'est construit à travers un parcours singulier. Il est mû par une dynamique qui est autant celle de ses membres que la sienne propre. Un travail pédagogique peut donc servir à aiguiller le travail, mais ne peut pas prétendre à le diriger ;

-Cooptation :

Le groupe s'est construit sur un ciment social qui dépasse souvent le simple besoin de musiciens dans ses rangs. La maîtrise d'une culture commune, voire d'un même réseau, est une des conditions de la coopération des musiciens entre eux. Les liens interpersonnels au sein d'un groupe sont souvent très forts. De la même manière, la compétence d'un pédagogue sera aussi jugée par son bagage culturel, et son aptitude à créer des liens affinitaires ;

-Objectif auto-défini :

Un groupe est d'abord un projet, et celui-ci est unique, quel que soit le contexte esthétique qui le précède. Le pédagogue ne peut pas aider les musiciens à simplement «jouer mieux». Son intervention peut plutôt consister à les aider à «jouer plus approprié», en fonction d'une dynamique dont il n'est pas l'instigateur.

Pour ces trois raisons, le modèle académique «maître-élève» ne peut pas fonctionner : face à la très grande diversité d'esthétiques, de niveaux, d'objectifs des groupes de musique, un pédagogue ne peut évidemment pas prétendre à une compétence universelle. Par ailleurs, sa légitimité ne peut pas être reconnue simplement à sa posture de « sachant », mais il doit au contraire se faire accepter, pour un temps, comme compagnon du groupe. Enfin, son intervention ne peut être qu'un épisode ponctuel pour le groupe accompagné, dont le parcours se poursuivra ensuite de manière autonome.

UN PÉDAGOGUE ACCOMPAGNANT

À l'inverse d'une pensée pédagogique à vocation totalisante, on peut donc affirmer que c'est autour d'une réflexion approfondie sur les «limites» de l'intervention pédagogique, que se construit la posture de l'accompagnant musical. C'est dans un aller-retour constant entre accompagnant et accompagnés que se définissent peu à peu les réponses à la série d'interrogations qui jalonnent le processus d'accompagnement. On peut en décrire trois étapes principales :

-Le diagnostic préalable :

Pourquoi le groupe sollicite-t-il un accompagnement ? Quel objectif artistique ou technique cherche-t-il à atteindre ? Quelle opinion le groupe se fait-il de lui-même ? Du point de vue du pédagogue, quelle est l'adéquation entre les objectifs affichés et les moyens mis en œuvre ?

-La contractualisation de l'accompagnement :

Le pédagogue est-il la bonne personne pour travailler avec le groupe ? Quelle forme prendra l'accompagnement ? Quel en sera l'objectif ? Quels « pas de côté » le groupe accepte-t-il de faire dans ce cadre ? Jusqu'à quel point le groupe accepte-t-il que le pédagogue intervienne dans son fonctionnement ?

-L'évaluation partagée, au cours et à la fin de l'accompagnement :

L'intervention a-t-elle permis d'apporter des réponses, de solutionner un problème ?

A-t-elle soulevé une problématique inattendue ?

A-t-elle été vécue de manière constructive par les parties en présence ? En quoi cette expérience peut-elle contribuer à réorienter le travail du groupe, avec ou sans le pédagogue ?

L'ensemble de ces questionnements peut être abordé de manière explicite, mais constitue en fait le plus souvent la trame même de l'intervention : interroger les certitudes, mettre des mots sur des doutes, des envies, des fantasmes, ouvrir des questionnements autour de ce qui sous-tend l'acte musical, questionner les rapports inter-individuels qui fondent le quotidien d'un groupe, son fonctionnement... autant d'incursions qui, médiatisées qu'elles sont par l'acte musical et la part technique qui l'englobe, constituent pourtant le cœur même d'un accompagnement artistique.

Par sa fondation sur le dialogue entre accompagnant et accompagnés, par son absence de règles immuables ou de méthodes canoniques, l'accompagnement entérine à sa manière l'absence de normativité dans le domaine de la création musicale. Il nous rappelle aussi à quel point la pédagogie se rattache à une forme de politique qui, entendue à la manière de la *politeia* grecque, est avant tout l'expression citoyenne du vivre ensemble.

Nicolas Fournier

Musicien des groupes SolOrkestar
et Barons Freaks,
professeur diplômé d'Etat
en musiques actuelles
nicolas.fournier@groolot.net

**L'art n'est pas un objet
fabriqué par une personne
mais un procédé
mis en mouvement
par un groupe de personnes.**

John Cage

VIVALDI - L'ÉTÉ

8 PIANISTES, 4 PIANOS

Fabien Cailleateau, professeur de piano au conservatoire de Saint-Denis, a arrangé *L'été* de Vivaldi.

En voici une version pour 8 pianistes sur 4 pianos, à télécharger sur le lien ci-dessous.

<https://lewebpedagogique.com/pianomanonsolo/?p=1185>

The image displays a musical score for the piece 'L'été' by Vivaldi, arranged for 8 pianists on 4 pianos. The score is organized into eight staves, labeled P1-I through P4-II. Each piano part (P1-I, P2-I, P3-I, P4-I) consists of two staves (treble and bass clef), and each piano has two pianists (I and II). The score shows the first four measures of the piece. P1-I and P2-I have melodic lines in the treble clef and accompaniment in the bass clef. P3-I has a complex, fast-moving melodic line in the treble clef. P4-I and P4-II have rhythmic accompaniment in the bass clef. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

**Le conservatoire
de Saint-Denis
présente**



**27 - 30
janvier
2022**

entrée libre

BIENNALE de piano collectif

Concerts — Ateliers — Conférences — Tables rondes

Renseignements Conservatoire de Saint-Denis au 01 83 72 20 45
lewebpedagogique.com/pianomanonsolo

saint-denis.fr



seine-saint-denis
LE DÉPARTEMENT



**Saint ★
Denis**

SONS ET VIBRATIONS, GUIDÉS PAR LA NATURE

Julien, Louise et Louis, trois étudiants musiciens de Lille vous invitent à un concert convivial sur le thème de la nature samedi 29 janvier 2022.

Deux premières représentations auront lieu à 10h et 11h au conservatoire de Saint-Denis, puis une troisième à 15h30 au lycée Paul Eluard de Saint-Denis.

Ces représentations s'inscrivent dans le cadre d'un projet d'Education Artistique et Culturelle, proposé par l'Ecole Supérieure de Musique et Danse des Hauts-de-France. Le but est de permettre au public de vivre une expérience artistique en tant qu'auditeur mais aussi en tant qu'acteur. Outre le lien entre public et artistes, cette démarche permet de trouver un équilibre entre pédagogie et culture, afin de sensibiliser le public à quelque chose de nouveau.

Le public aura l'occasion d'expérimenter la scène avec trois pianos, autour de jeux musicaux avec les artistes. Ce sera aussi le moment de voir trois pianistes sur un même piano.

Comment représenter les couleurs de l'arc-en-ciel ? Comment évoquer le bruit de l'orage ? Comment traduire l'écoulement de l'eau sur un piano ?

Adultes, adolescents et enfants proposeront leurs propres réponses à ces questions en jouant ! Dans ce concert ils entendront et joueront divers styles de musiques.

Au programme : de l'improvisation, des jeux, ainsi qu'*Arc-en-ciel* de Ligeti, *Equinox* de Coltrane, *Jeux d'eau* de Ravel et la *Symphonie pastorale* de Beethoven.

**Louis Cassagne,
Louise Ehkirch,
Julien Lespagnol**

Pianistes et étudiants
de l'ESMD de Lille
louisequenetehkirch@gmail.com

ALICE : 10 ANS !

Depuis sa création en août 2012 à Belle-Île en Mer, le conte musical *Alice au pays des merveilles* du pianiste et compositeur Florent Nagel a fait un sacré bout de chemin. Plus de 300 concerts, une tournée dans le monde, des versions en français, allemand, anglais, espagnol, coréen. Plusieurs versions en terme de durée, tant dans les festivals que dans des projets de conservatoire.

Le texte de Lewis Carroll constitue sans nul doute un ingrédient de premier choix (le compositeur s'est servi de la première traduction française d'Henri Bué), restait à se montrer à la hauteur de l'enjeu. Pari gagné ! L'imagination sonore, la sensibilité, l'humour, en un mot le talent de Florent Nagel ont produit un bijou de vie, de poésie et de drôlerie que l'on déguste une heure durant avec un plaisir sans mélange.

Les jeunes auditeurs constituent évidemment une cible privilégiée, mais l'auditoire le plus large est susceptible de se laisser séduire tant le texte de Lewis Carroll multiplie les pistes d'interprétation. Petits ou grands, les humains adorent qu'on leur raconte des histoires... La musique (pour piano à quatre mains) fait corps avec le récit de la façon la plus suggestive, et fournit un matériau de premier ordre au récitant quand, comme c'est le cas du merveilleux Yves Penay, il sait en exploiter tout le potentiel expressif.

Mais, aussi imagée soit-elle, la partition de Florent Nagel possède son autonomie. Les clins d'œil à certains compositeurs, bien trouvés et bien amenés (la cinquième symphonie de Beethoven par exemple) ajoutent du piment à la sauce sans jamais céder à la facilité du pastiche. « La musique «raconte» ce que le texte ne «dit» pas », précise l'auteur dans sa note d'intention.

Nourrie de l'art du nonsense de l'écrivain britannique, elle colle parfois de près au texte et, soudain, élargit le champ et ouvre un espace à l'imagination.

C'est une œuvre ludique et exigeante à la fois qui agit à la façon d'un jeu de société dans lequel tout le monde participe. Comme le texte original de Lewis Carroll est rempli de sens cachés, il opère plusieurs niveaux de lecture. La musique qui lui correspond agit de même : elle donne la mesure de ce que l'auditeur va construire à la fois dans son écoute de la musique, du texte, de la musique du texte, de ce que dit la musique et des deux ensemble. Son imaginaire va fonctionner en créant divers liens avec l'œuvre, avec lui et avec son entourage. C'est une œuvre "miroir" dans laquelle chacun peut se (re)connaître, se (re)trouver avec ses désirs, ses peurs, son imaginaire ou sa culture.

Présentation complète sur le site :

<https://alicecontemusical.wixsite.com/aliceconte-musical>

Sur YouTube :

<https://m.youtube.com/channel/UCJfc39zg2qCv eWO98ofTmyw>

Concert donné dans le cadre de la Biennale de piano collectif, le samedi 29 janvier 2022, à 17h au lycée Paul Eluard de Saint-Denis :

<https://fb.me/e/210IZI7iB>

Alain Cochard

Jeudi 27 janvier

9H-11H15

Piano transformé

ATELIERS SCOLAIRES

Sensibilisation à la musique mixte à travers l'informatique et le piano collectif

MSH Paris Nord – Auditorium

Par Tania Cortes et Joao Svidzinski

En partenariat avec l'Ecole Saint-Just de Saint-Denis et le Centre d'Informatique et Création Musicale de l'Université Paris 8

14H30-16H30

Echange de pratiques sur le 1er cycle

RENCONTRE-MÉTIER

Les professeurs de piano se retrouvent pour échanger autour des débuts de l'apprentissage du piano, en collectif. Sur inscription : conservatoire@ville-saint-denis.fr / 01.83.72.20.45

MSH Paris Nord – Salle panoramique

Avec Pascale Batellier (Rennes), Morgane Le Corre (Paris), Céline Roulleau (Saint-Denis) et Patrick Vo Vang Phuc (Bellegarde)

17H30-18H30

Neurosciences et apprentissage collectif

CONFÉRENCE

MSH Paris Nord – Salle panoramique

Par Hervé Glasel, neuropsychologue

19H30-21H

Piano contemporain

CONCERT

Œuvres contemporaines pour piano collectif. Création d'œuvres de Cristina Papi et Fabien Waksman

MSH Paris Nord – Auditorium

Par Yukari Bertocchi Hamada, Jean-François Bodelot, Susanne Degrande, Malgosia Fender, Dana Giovaninetti, Helen Hembert, Kaoli Ono, Aurélien Pénart

En partenariat avec le Centre d'Informatique et Création Musicale de l'Université Paris 8, la Maison de la Musique Contemporaine, et les conservatoires d'Amiens, Argenteuil, Douai, Paris, Saint-Denis

Vendredi 28 janvier

10H-11H30

Piano intergénérationnel

ATELIERS PARTICIPATIFS

Pratique de la musique, à plusieurs autour du piano, novices ou confirmés ! Sur inscription : conservatoire@ville-saint-denis.fr / 01.83.72.20.45

Conservatoire de Saint-Denis – Salle Bizet
En partenariat avec la Maison des Seniors de Saint-Denis et le Pôle Sup' 93

14H-16H30

Stage

STAGE À PARTIR DU 3E CYCLE (PARTIE 1)

Interprétation, improvisation, découverte d'instruments. Sur inscription : conservatoire@ville-saint-denis.fr / 01.83.72.20.45

Conservatoire de Saint-Denis
Avec les professeurs des conservatoires de Douai, Paris et Saint-Denis

16H30-18H

Piano préparé

ATELIERS PARTICIPATIFS

Improvisation collective sur piano préparé. Sur inscription : conservatoire@ville-saint-denis.fr / 01.83.72.20.45

Conservatoire de Saint-Denis
Avec Pascale Batellier

18H-20H

Compositrices

CONCERT EN MODE RADIO

Œuvres pour piano collectif écrites par des compositrices d'hier et d'aujourd'hui. Création d'une oeuvre de Lucie Prod'homme

Conservatoire de Saint-Denis
Par Jean-François Bodelot, Fabien Cailleteau, David Christoffel, Eglantine De Boissieu, Xenia Maliarevitch, Aurélien Pénart, Maria Perrotta, Céline Roulleau. Avec les compositrices Graciane Finzi et Lucie Prod'homme

20H-21H30

Musiques improvisées

CONCERT ET SCÈNE OUVERTE

Conservatoire de Saint-Denis
Par les conservatoires d'Amiens, Croissy-Beaubourg, Pierrefitte, Saint-Denis, ainsi que Stevan Kovacs Tickmayer et Maxime Sanchez

En partenariat avec la Maison de la Musique Contemporaine, l'émission Métaclassique, et les conservatoires de Douai, Perpignan, Poissy et Saint-Denis

Samedi 29 janvier

10H-12H

Scène ouverte

RENCONTRE

On se retrouve autour du piano collectif !
Répertoire, improvisations, arrangements...

Lycée Paul Eluard

13H-15H

Stage

**STAGE À PARTIR DU 3E CYCLE
(PARTIE 2)**

Interprétation, improvisation, découverte
d'instruments. Sur inscription :
conservatoire@ville-saint-denis.fr /
01.83.72.20.45

Lycée Paul Eluard

*Avec les professeurs des conservatoires
d'Amiens, Douai, Paris et Saint-Denis*

10H-12H et 15H30-16H30

*Sous et vibrations,
guidés par la nature*

CONCERTS PARTICIPATIFS

Concert mêlant interprétation du répertoire
et jeux participatifs au piano, autour de
la nature comme source d'inspiration des
musiciens

**10h-12h Conservatoire de Saint-Denis –
Salle Bizet**

15h30-16h30 Lycée Paul Eluard

*Par Louis Cassagne, Louise Ehkirch et Julien
Lespagnol*

*En partenariat avec l'Ecole Supérieure de
Musique et Danse de Lille*

17H-19H

*Alice au Pays des
merveilles*

CONCERT

Conte musical de Florent Nagel,
pour piano à 4 mains et récitant

Lycée Paul Eluard

*Par les pianistes Bona Song et Florent Nagel,
et le comédien Yves Penay*

*En partenariat avec la Maison de la Musique
Contemporaine*

Dimanche 30 janvier

10H30-13H30

Forum du piano collectif

FORUM

- Scène ouverte
- Speed meeting, sur inscription :
conservatoire@ville-saint-denis.fr /
01.83.72.20.45
- Partage de découvertes en tous genres
(jeux, disques, playlists, partitions, improvisations, arrangements...)
- Table ronde sur la médiation de la musique contemporaine avec Florentine Mulsant et Alexandros Markeas

Conservatoire de Saint-Denis

En partenariat avec la Maison de la Musique Contemporaine

14H30-15H30

Une histoire du piano collectif

CONFÉRENCE

Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis

Par Emmanuelle Tat, pianiste musicologue

15H30-17H

La naissance du piano à 4 mains

CONCERT

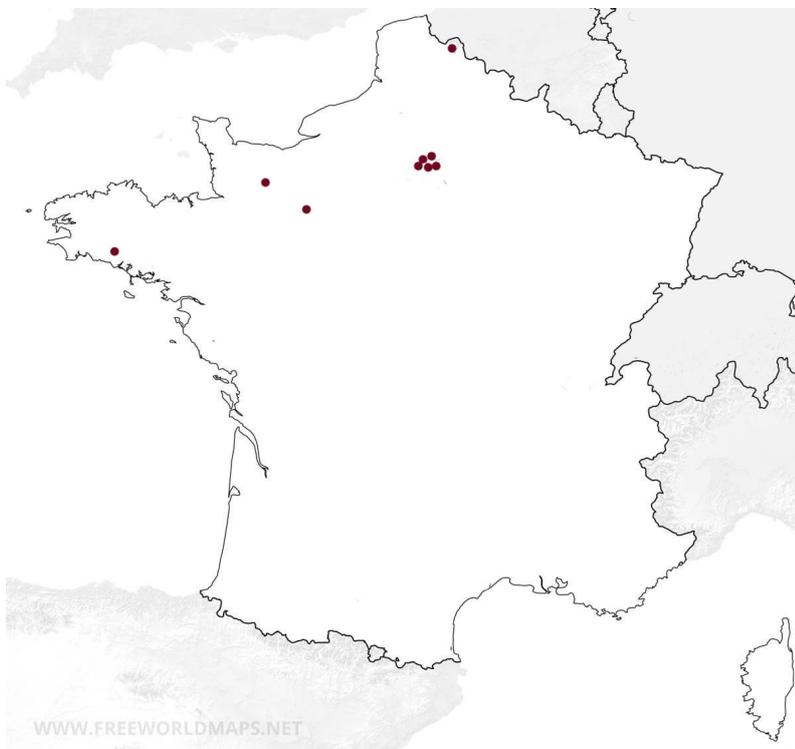
Œuvres à 4 mains,
écrites du 17^{ème} au 19^{ème} siècles

Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis – Pavillon Louis XV

Par le Duo Pégase : Morgane Le Corre et Knut Jacques, sur instruments anciens

CONTACT

PLAN DU NUMÉRO 4 :



Pour publier
dans le prochain numéro,
ou le recevoir,
(si ce n'est pas déjà le cas) ;
pour participer
à la biennale 2022 ;
pour poster
sur le site *Piano ma non solo* ;
pour toute question,
remarque ou suggestion :
fabien.cailleteau@hotmail.fr

[https://lewebpedagogique.com/
pianomanonsolo/](https://lewebpedagogique.com/pianomanonsolo/)

LA BIENNALE DE PIANO COLLECTIF :

Du 27 au 30 janvier 2022, le conservatoire de Saint-Denis organise la 1^{ère} édition de la biennale de piano collectif, rencontre des acteurs d'une pédagogie et d'une pratique du piano collectif. Au programme, tables rondes, rencontres métier, ateliers participatifs, conférences, concerts seront autant de moments de découverte et d'échange autour du piano à plusieurs.

Cette biennale sera l'occasion de partager, poser, questionner, expérimenter des pratiques et savoir-faire en résonance avec la ville de Saint-Denis.

Partenaires : Pôle Sup'93, ESMD de Lille, MSH Paris-Nord, CICM Paris 8, Maison de la Musique Contemporaine, ainsi que des professeurs d'Amiens, Douai, Epinay, Laval, Paris, Pierrefitte, Rennes, Vannes...

La biennale de piano collectif est soutenue par la DRAC Ile-de-France et le Conseil départemental de Seine-Saint-Denis

PISTE CACHÉE : <https://www.youtube.com/watch?v=t70O5EedPLc>

Un grand merci aux treize contributrices et contributeurs de ce numéro !

Le *Journal de la biennale* est un trimestriel numérique et collectif.