

JOURNAL DE LA BIENNALE

PIANO COLLECTIF : MUSIQUE & PEDAGOGIE

JUIN 2025 - NUMERO 9

3 Habiter le monde en musicien
Fabien Cailleteau

7 Le piano autrement
Catherine Schneider

14 "Une fille, ça joue pas des clusters !"
Lison Autin

17 Les quatuors de piano
Emmanuelle Tat

23 Une puce aux Olympiades
Quentin Hénault

**24 Pluridisciplinarité,
interdisciplinarité, transdisciplinarité**
Solveig Meens

33 Impromptu de Schubert
Arrangement pour 4 pianos
Aurore Larcher

35 Ecouter la Terre - Catalogue

37 Virtuosités collectives - Catalogue

41 Les Vents du large - Victor Hugo

42 Ecouter la Terre - Playlists

ça et là...
- Lipp Farkasf

Du 29 janvier au 1er février 2026, la ville de Saint-Denis accueillera la Biennale de piano collectif. Pour sa 3e édition, concerts, ateliers, conférences et rencontres professionnelles sont au programme, autour de deux thématiques :

-Ecouter la Terre

-Virtuosités collectives

www.pianomanonsolo.fr

L'appel à participation musicale pour la 3e édition de la Biennale de piano collectif est donc lancé! Envoyez-nous vos propositions précises, avec minutage, nombre de pianos et dates souhaitées le cas échéant. Date limite : 28 septembre 2025.

Pour ce 9e numéro du Journal de la Biennale, plusieurs articles très complets apportent matière à réflexion, tant sur le plan pédagogique que musical.

La question de la création en collectif pour les pianistes, intégrant l'informatique, avec le témoignage de Catherine Schneider.

Le sujet de l'égalité fille-garçon dans nos classes, avec la contribution de Lison Autin.

Les concepts autour de l'interdisciplinarité, avec les extraits du mémoire de Solveig Meens.

Et un point sur les quatuors de piano, par Emmanuelle Tat !

Comme toujours, des partitions, des catalogues et des playlists complètent le matériau de piano collectif.

Encore un grand merci à l'ensemble des actrices et acteurs, tant de ce journal que de la Biennale !

HABITER LE MONDE EN MUSICIEN

A partir des deux thématiques de la Biennale 2026, voici des notes de lectures entre musique et pédagogie, comme une liste de premières réflexions...

"Comment modifier les mentalités, comment réinventer des pratiques sociales qui redonneraient à l'humanité – si elle l'a jamais eu – le sens des responsabilités, non seulement à l'égard de sa propre survie, mais également de toute vie sur cette planète, celle des espèces animales et végétales, comme celle des espèces incorporelles, telles que la musique, les arts, le cinéma, le rapport au temps, l'amour et la compassion pour autrui, le sentiment de fusion au sein du cosmos ?" ¹

C'est en 1992, peu de temps avant sa mort que le philosophe Félix Guattari exprime une telle interrogation, encore brûlante d'actualité. Une possible réponse serait-elle à chercher dans le "Tout est musique !" de John Cage ?

ECOUTER LA TERRE

Le compositeur de *4'33* a créé comme une révolution dont les effets n'ont pas encore tous été actualisés, ne sont pas encore tous passés en actes. De quoi s'agit-il ? Tout son produit par l'humain, intentionnellement ou non, peut être entendu comme musique. Au-delà même, toute production du vivant ! (Les oiseaux d'Olivier Messiaen, le temps des baleines de Gérard Grisey...) Murray Schafer, le compositeur et pédagogue à l'origine de la notion de *soundscape*, ne dit pas autre chose : "Tout son est aujourd'hui, en permanence, susceptible d'entrer dans le domaine de la musique. Le nouvel orchestre, c'est l'univers acoustique ! Ses musiciens : tout ce qui peut émettre un son !" ²

Le paysage sonore, Murray Schafer : l'auteur passe en revue les musiques du monde de façon passionnée (voir par exemple les cinq pages sur les musiques aquatiques, parcourant ainsi en musicien tout le cycle de l'eau). "Les compositeurs vivent dans un monde réel, et on perçoit dans leurs oeuvres l'influence, consciente et inconsciente à la fois, des sons et des rythmes de leur époque et de leur culture." ³ Une culture qui écoute plus ou moins la Terre.

Les sons peuvent être classés d'après leurs caractères physiques (acoustique), la perception qu'on en a (psychoacoustique), leur fonction et leur signification (sémiotique et sémantique) et leurs qualités émotionnelles et affectives (esthétique). Comme le rappelle Murray Schafer, nous nous limitons trop souvent à l'acoustique et ses quatre paramètres (fréquence, temps, intensité, spectre) : cette caractérisation est bien utile pour préciser un son en restant proche de la partition (note, rythme, nuance, timbre) ; mais peut-être est-elle bien limitante quand il s'agit de vivre la musique dans son rapport au monde.

Penser comme un iceberg, Olivier Remaud : le philosophe affirme que "pour comprendre un iceberg, les sons comptent plus que les mots." ⁴ Des sons à entendre en musicien, comme Olivier Messiaen l'ornithologue, compositeur virtuose (virtuosité de l'oreille, de l'écriture, de la polyphonie...). Ou même Karlheinz Stockhausen, compositeur de *Licht*, cycle de sept opéras au long cours, oeuvre-monde en résonance avec sons, mots, gestes, couleurs, minéraux, végétaux !

(1) : Guattari, *La question de la question*, in la revue *Chimères*, n°28

(2) : Murray Schafer, *Le Paysage sonore*, éd. Domaine sauvage, p.31

(3) : *Ibid.*, p.187

(4) : Olivier Remaud, *Penser comme un iceberg*, Actes Sud, p.51

La musique peut-elle "dévoiler des affinités inédites entre les êtres et des formes de vie inattendues" ⁵ ?

Nous sommes toutes et tous membres d'un même collectif, un unique collectif : le collectif terrestre. Un collectif, c'est un monde, commun, dans lequel chacune et chacun dépend de toutes et tous. Ce collectif, appelons-le, pour plus de commodité, la Terre ! Il est constitué du vivant et du non-vivant, donc des humains, animaux, végétaux, minéraux, champignons, virus, etc. Et des liens entre toutes et tous...

Le musicien commencera par écouter ce collectif. L'écouter en musicien ⁶, et l'écouter en virtuose ? Mais d'une virtuosité non soliste, une virtuosité justement collective.

VIRTUOSITÉS COLLECTIVES

Liszt et la rhapsodie, Vladimir Jankélévitch : le philosophe et musicologue nous rappelle que la virtuosité est aussi ancienne que la musique. La musique étant art du temps, oeuvre de l'instant, mouvement continu, perpetuum mobile, fluente, en perpétuelle mutation, "le virtuose est l'essence même du musicien" ⁷.

Reprenons l'histoire du mot en lui-même : la virtuosité est une manière de jouer ; le mot viendrait de la vertu, vertu de l'honnête homme dans ce qu'il fait. On parle ici de bonté, mais aussi de beauté de l'art, l'une ne va pas sans l'autre, le virtuose ornemente avec goût, avec choix, avec tact (la main de l'artiste ; la main de l'artisan ; la main du prestidigitateur).

A l'époque baroque, la virtuosité concerne la diminution du chant, puis les traits, les passages, les gammes, les roulades. Bien souvent, l'enseignement de la virtuosité passe par l'art de la variation (thèmes et variations, mais aussi chaconnes et passacailles), avec variations à difficulté croissante ⁸.

C'est à partir de l'époque classique que les compositeurs publient de plus en plus des

oeuvres complètes, dans lesquelles la virtuosité sera réellement écrite, trace de l'improvisation en gestes.

Au 19^e siècle, la vertu du virtuose s'apparente davantage à la visée d'un point, d'un certain degré de l'échelle, qui est la note juste ⁹, en se jouant des obstacles tels que la pesanteur, la distance, la complexité. Désormais les études (Chopin, Liszt, plus tard Debussy, Ligeti) offrent une recension encyclopédique de ces difficultés à vaincre (recension qui n'en est pas moins poétique) : collaboration ingénieuse de la main gauche et de la main droite donnant l'impression d'une troisième main ; gammes chromatiques ou diatoniques d'octaves par alternance des deux mains ; notes répétées ; glissandos de sixtes ; trilles d'accords ; vastes accords arpégés ; répétition obsessionnelle ; netteté dans le trait ; indépendance des doigts ; dextérité digitale ; zig-zags vertigineux ; loopings fantastiques ; boucles gracieuses et imprévisibles de l'arabesque... ¹⁰

Ainsi le musicien travaille la manière, le comment vaincre ces difficultés. La manière de jouer qui, à force de temps passé sur l'instrument, se confond avec la manière de dire et la manière d'être (où l'on reparle de vertu). La question sur la manière concerne l'essence même de la musique, forme et fond y sont liés, toujours. Cent fois remettant l'ouvrage sur le métier, le musicien répète avec envie et joie, et "la virtuosité technique grandit avec le plaisir de faire" ¹¹. C'est une clé de la pédagogie du piano que nous donne là l'improvisateur Henry Fourès !

(5) : Olivier Remaud, *Penser comme un iceberg*, Actes Sud

(6) : Voir magazine internet 4'33 : <https://www.4-33mag.com>

(7) : Vladimir Jankelevitch, *Liszt et la rhapsodie*, Plon, p.82

(8) : Philippe Lescat, *La virtuosité à l'époque baroque* in *Marsyas* n°21

(9) : Vladimir Jankelevitch, *op.cit.*, p.81

(10) : Liste compilée au long de la lecture de Jankelevitch, *op.cit.*

(11) : Henry Fourès, *Journal improvisé, fragments d'interprétation* in *Marsyas* n°21

Mais alors que la virtuosité soliste affirme la maîtrise de l'homme moderne sur l'outil, la domination de l'homme du 19^e siècle sur la nature et sur le monde lui-même, laissons-nous emporter par la virtuosité collective : celle qui nécessite l'écoute de l'autre pour commencer, l'écoute de la Terre...

(Une virtuosité du 21^e siècle ?)

De la même façon que le virtuose montre tout ce que peut l'homme, la virtuosité collective montrerait tout ce que peut un collectif ! Regardons le *Boléro* du chorégraphe Thierry Malandain.

Et les virtuosités sont plurielles même : déjà sur le sujet de la virtuosité soliste, Jankelevitch en dresse une belle liste, la virtuosité pouvant être poétique (Rachmaninoff : *Rhapsodie sur un thème de Paganini*) ; discrète et secrète, ésotérique (Fauré) ; rêveuse et méditative (*Lamento* de Liszt, deuxième *Concerto*) ; impressionniste (Ravel, *Noctuelles*) ; évasive ; lyrique ; voire invisible !

A bien y réfléchir, la virtuosité n'est jamais soliste ! L'interprète est virtuose de par le compositeur (et inversement, comme pour les *Sequenza* de Berio) ; l'improvisateur est virtuose, fort du matériau de l'histoire ; Liszt est virtuose pour avoir transcendé la technique reçue de Czerny ; le pianiste ne serait pas virtuose sans son piano, donc le facteur de piano et tous ceux qui ont participé à sa fabrication ; et les arbres, et le métal, les minéraux... Virtuosités collectives !

Une virtuosité collective ne se limite pas à la production, fût-ce celle d'un geste, mais inclut nécessairement la réception et la transmission : l'écoute donc, mais aussi le partage, l'apprentissage, la pédagogie. Comment transmet-on les gestes, les manières de jouer, de surmonter les obstacles, les différentes virtuosités ? Le collectif à nouveau comme ensemble de liens. Et l'on ajoute alors à la liste la virtuosité de l'attention (attention à l'autre, à la Terre) ! "La vertu est l'effort pour traverser le voile de la conscience égocentrique, le voile de

l'engourdissement de notre conscience quotidienne, et pour retrouver le monde tel qu'il est réellement." ¹²

RÉSONANCES VIRTUOSES

Résonance, Hartmut Rosa : le philosophe et sociologue a travaillé sur le concept de résonance, qu'il définit comme "relation spécifique entre deux corps dans laquelle la vibration de l'un suscite la vibration propre de l'autre" ¹³. Retrouver le monde tel qu'il est, ou à tout le moins entrer en résonance avec le monde. Les corps dont il parle peuvent être humains, mais bien plus largement, des forêts, des pierres, le cosmos, des neurones ! Et ce concept de résonance s'adresse directement aux musiciens que nous sommes. ("Les axes de résonance parent le monde de sons et de couleurs et donnent mouvement, sensibilité et richesse à notre propre moi" ¹⁴. Et, plus loin : "Ce que nous éprouvons comme la beauté est l'expression d'une possible relation résonante au monde, la possibilité d'un mode d'être-au-monde où sujet et monde se répondent l'un à l'autre." ¹⁵)

Que l'on ne s'y trompe pas ! On ne parle pas là d'une vision éthérée de la musique, coupée de la réalité mais bien d'un rapport au monde dans le faire, une expérience indissolublement matérielle et intellectuelle, ce que le philosophe Jacques Rancière définit comme le sensible. Comme le disait déjà le sociologue Pierre Bourdieu, "l'art est aussi chose corporelle et la musique, le plus pur et le plus spirituel des arts, est peut-être simplement le plus corporel." ¹⁶ Où l'on retrouve la virtuosité et son travail quotidien, ancrée dans

(12) : Iris Murdoch, *La Souveraineté du bien*, éd. de l'Eclat

(13) : Hartmut Rosa, *Résonance*, La Découverte, p.255

(14) : *Ibid.*, p.20

(15) : *Ibid.*, p.400

(16) : Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Minuit, p.87

le corps en labeur, partagée parce que collective dans une conscience commune de l'obstacle, développant de multiples résonances.

La classe de piano serait-elle un collectif de virtuoses ? Virtuoses de tout niveau, de toute envie, de toute provenance, de tout chemin : autodidactes et enfants de musiciens, jeunes prodiges et adolescents débutants, adultes amateurs et étudiants professionnels... Une classe à l'écoute du monde, où la transmission de la virtuosité peut se passer *par* écrit mais aussi se passer *de* l'écrit : partitions mais aussi imitation, oralité, tablature, tutoriel vidéo, tout cela en résonance. Chez beaucoup de compositeurs, la virtuosité était avant tout improvisation...

L'expérience esthétique, Jacques Rancière : "le sensible est le lieu où le sens (entendu comme sensation) se noue au sens (entendu comme signification)" ¹⁷. S'appuyant sur Schiller, le philosophe précise que l'art apporte non pas un

message utile ou moral mais une transformation de la manière de sentir, donc une transformation des liens entre sensation et signification. Vers une démocratisation de la virtuosité ? "La Terre requiert une "conscience sociale" qui n'oublie pas le travail des sens et qui intègre les autres vivants". ¹⁸ Vers une démocratie musicale !

Fabien Cailleteau

Professeur de piano
au conservatoire de Saint-Denis
fabien.cailleteau@hotmail.fr

(17) : Jacques Rancière, *L'expérience esthétique*, Nous, p.25

(18) : Olivier Remaud, *Penser comme un iceberg*, Actes Sud, p.175

LE PIANO AUTREMENT

Pianiste, compositrice, performer, enseignante et chercheuse, Catherine Schneider nous présente ici ses ateliers collectifs de piano, basés sur l'écoute et la créativité.

J'ai initié ces ateliers alors que j'étais en poste dans un conservatoire municipal, pour répondre au manque d'offre de pratique collective pour les pianistes et inclure les élèves qui ne répondaient pas aux conditions du cursus d'enseignement traditionnel (autodidactes non-lecteurs, élèves en situation de handicap, familles sans piano à la maison, adolescents en rejet de la FM, élèves ayant de grosses difficultés en déchiffrage...).

Cette initiative s'inscrivait également dans la lignée d'un article que j'ai écrit pour la revue *La lettre du musicien*, intitulé *Le pouvoir de la joie et de l'émerveillement*, entendu dans l'enseignement et l'apprentissage du piano. Je me sentais à l'étroit dans un enseignement du piano basé exclusivement sur l'apprentissage du répertoire. Ma décision s'est prise un mercredi soir, alors que je rentrais chez moi, fatiguée par une longue journée de cours. J'avais le sentiment que quelque chose n'allait pas. Je ressentais comme un manque. En revisitant ma journée, je pris conscience que la majorité de mon intervention auprès des élèves avait pris la forme de corrections concernant les notes, le rythme, le tempo, la mémorisation. J'aspirais à autre chose. Il m'est apparu que les élèves n'étaient pas assez sollicités dans leur créativité. J'avais envie de les sentir plus vivants, vibrants, enthousiastes, engagés, investis.

J'ai commencé par des propositions de pratiques d'invention pendant les cours individuels de piano et il s'est avéré que les élèves et moi-même y prenions beaucoup de plaisir. Je me sentais stimulée, je réfléchissais à la manière d'accompagner les élèves dans leurs

cheminements, j'inventais de nouveaux « exercices », des règles du jeu. La joie et la motivation des élèves m'ont confirmé que les pratiques créatrices sont des facteurs puissants d'épanouissement artistique et personnel. Non seulement les élèves participaient avec enthousiasme, curiosité, gourmandise, mais ils faisaient également de nombreux progrès dans le travail sur le répertoire.

MA DÉMARCHE ARTISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

C'est ainsi que j'ai élaboré un dispositif artistique et pédagogique que j'ai appelé « ateliers d'improvisation libre et création sonore ». Par dispositif, j'entends la manière d'organiser la relation éducative afin de rendre possible le processus d'improvisation. Je le différencie de la notion de « séquences pédagogiques » qui consistent en des contenus fixes et déterminés à l'avance alors qu'il convient d'adapter le dispositif selon les besoins et les contraintes du moment. A travers ce dispositif, je ne vise pas à réduire l'aléatoire ce qui constituerait un paradoxe puisque la principale caractéristique de l'improvisation est l'imprévu, l'imprévisible, l'incertitude. Un dispositif offre un cadre pédagogique et artistique tout à la fois souple, vivant, évoluant. Mon projet était d'offrir un cadre pour des pratiques et activités créatrices, exploratoires, innovantes, avec l'ambition de réduire « la fracture entre désir de connaître et désir de vivre¹ ».

En accord avec ma hiérarchie, j'ai organisé les ateliers par groupes d'âges (enfants, pré-ados, ados et adultes) de 1h hebdomadaire chacun,

(1) : Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire - Pourquoi ? Comment ?* Hachette Education. Ebook, Kindle, emplacement 212.

ouverts aux élèves de tous niveaux, sans prérequis. J'y accueille aussi bien les pianistes inscrits en cursus traditionnel que des personnes non-inscrites en classe de piano et qui suivent les ateliers comme pratique unique (autodidactes ou anciens élèves ayant pris des cours dans diverses structures). J'ai limité les groupes à huit personnes.

Après une période très exaltante de tâtonnements, expérimentations, essais pédagogiques, j'ai ressenti le besoin de faire le point. C'est ainsi que je me suis inscrite en Master de recherche en Sciences de l'éducation et que j'ai choisi l'analyse de ma pratique au sein de ces ateliers comme sujet de mémoire de recherche : L'improvisation dite libre dans un contexte pédagogique avec de jeunes élèves en regard de la créativité, l'expérience d'écoute et la qualité de présence. Ce fut passionnant, enrichissant et très formateur.

Mon objectif est de diversifier l'approche de la musique, l'ouvrir à un maximum de personnes et contribuer à l'épanouissement personnel et artistique des élèves, par une mise en valeur de leur créativité. Je conçois la créativité non pas comme « capacité à réaliser une production » (Lubart, 2005), mais de façon plus large selon la définition de Barbot (2007) qui appréhende la créativité musicale à la fois comme pensée musicale divergente, processus compositionnel et production sonore, sans négliger le rôle structurant du contexte et des conditions matérielles. Les ateliers sont organisés autour de l'improvisation dite libre (non idiomatique, sans référence à un système normé) et de la création sonore au sens large, incluant les apports des nouvelles technologies (musiques sur support, traitements du son en temps réel, informatique musicale, spatialisation du son...).

Il est proposé aux élèves de :

- découvrir et développer leurs propres capacités à l'invention musicale et sonore,

- explorer les différents possibles du piano, aussi bien au niveau sonore qu'au niveau des modes de jeu, avec notamment la « préparation du piano » qui consiste à insérer des objets sur et entre les cordes afin de modifier les sons et générer de nouvelles sonorités,
- explorer les potentiels sonores d'objets divers, apportés par les élèves ou à disposition dans la pièce,
- pratiquer un jeu musical collectif basé sur le développement d'une écoute fine, complexe, consciente, active et interactive,
- jouer et pratiquer la musique, sans partition et sans le recours à l'écriture.

De manière générale, et compte tenu des raisons qui m'ont incitées à concevoir ces ateliers, j'accorde beaucoup d'importance aux processus vécus, au développement de l'esprit collaboratif au sein des groupes, à l'implication des élèves, à l'accueil et au respect des initiatives et propositions de chaque personne participante.

UN DISPOSITIF EN TROIS TEMPS

Les ateliers se déroulent en trois temps :

Un temps de préparation : ce temps ne vise pas à une production musicale, il s'agit d'explorer, expérimenter, en privilégiant curiosité, audace, innovation, spontanéité,

Le temps de l'improvisation à proprement parlé, qu'elle soit soliste ou collective. Il n'y a ni consigne ni projet préalable. Il s'agit de vivre la musique « en train de se faire », dans son immédiateté, de se découvrir soi-même à travers l'effectuation de l'improvisation.

Un temps de partage et de feedback après l'improvisation. Chaque élève est invité à s'exprimer sur ce qui a été vécu, entendu, ressenti et à faire des propositions, des suggestions pour les séances à venir.

-La phase de préparation :

Pendant la phase de préparation, je propose ce que Go (2010) appelle des « contraintes pertinentes »². La notion de contraintes peut surprendre dans un contexte d'improvisation qui se réclame « libre ». La liberté dont il est question ici s'inscrit dans un contexte de création sonore et renvoie à une exigence de qualité d'écoute et de présence. Les contraintes pertinentes ne visent pas à brider ou réduire la créativité des élèves mais à les inciter à sortir du conditionnement de l'habitude et des automatismes afin d'explorer des dimensions auxquelles ils ne sont pas habitués.

Selon Go, les contraintes pertinentes définissent l'action directe du professeur sur l'évolution du milieu et sur l'activité des élèves, elles incitent l'activité tout en procédant de la réalité et renvoyant à la réalité. Elles peuvent, à ce titre, s'inscrire dans un dispositif tout en favorisant le libre déploiement d'un processus. Cette double position (dispositif-processus) correspond tout à fait à ma situation. En effet, en tant que professeure dans un conservatoire, je suis chargée d'une tâche d'enseignement, et mon activité pédagogique, alors même qu'elle s'inscrit dans le cadre de l'improvisation libre, ne peut se résumer à dire aux élèves « faites ce que vous voulez » et m'en tenir là. Le dispositif pédagogique, en tant que manière d'organiser la relation pédagogique pour favoriser l'improvisation libre, offre un cadre à l'intérieur d'un processus pédagogique, il « désigne soit une suite de phénomènes, douée d'une certaine cohérence ou unité, soit la source ou la loi de genèse de cette suite »³. Ainsi les contraintes pertinentes renvoient à une manière de faire, elle-même liée à une manière d'être.

De façon très concrète, les contraintes pertinentes peuvent prendre des formes très variées, elles peuvent par exemple, être choisies par moi-même ou proposées par les élèves, concerner les modes de jeu instrumentaux (traditionnels ou non conventionnels, par exemple dans les cordes du piano), les

dimensions de l'écoute (par exemple, se focaliser soit sur la production du son, soit sur la résonance et la vie du son dans le temps et dans l'espace), le choix de l'organisation temporelle (penser les sons soit de façon linéaire, comme des chemins des mélodies, soit de façon spatiale, comme un paysage, un tableau), etc.

Les contraintes pertinentes peuvent également prendre la forme d'une conscientisation ou intégration des contraintes liées au contexte et conditions matérielles. Au lieu de subir ou de faire « à défaut de », il s'agit d'utiliser pleinement ce qui est offert et rendu possible par le contexte spécifique et les conditions matérielles présentes. Tout ce qui participe de l'improvisation (les instruments disponibles et leur qualité, l'acoustique de la pièce, le nombre ou l'âge des participants, leur motivation ou humeur du jour, etc.) est considéré comme un élément à part entière de l'activité créatrice et de la création produite. C'est ainsi, qu'à « la notion de composition, il [Savouret] substitue très tôt celle de maîtrise d'œuvre. Pour lui, la relation à un contexte toujours particulier d'effectuation d'une œuvre est indissociable de l'œuvre elle-même, et doit être partie prenante de l'écriture même. La maîtrise d'œuvre est une action circonstanciée de création » (cité par Pallandre, 2010, p. 2)⁴.

Ainsi au lieu d'être une entrave, les contraintes pertinentes sont des occasions, non seulement d'explorer des dimensions inhabituelles ou inconnues pour sortir du conditionnement de l'habitude et des automatismes, mais également de s'ouvrir au contexte et conditions matérielles

(2) : Go, N. (2010). *Op. Cit.*

(3) : Go, N. (2007). *La distinction procédure/processus, pour contribuer à élucider la question des compétences*. Récupéré sur educ-revues.fr: <http://www.educrevues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32871>

(4) : Pallandre, J. L. (2010). *Introduction à un solfège de l'audible. Présentation du livre d'Alain Savouret*. Récupéré sur ouiedire.com: http://ouiedire.com/files/chronique-livre-asavouret_v2.pdf

dans ce qu'elles ont de spécifique afin de parvenir à une action circonstanciée de création qui est le propre de l'improvisation.

Quelques exemples de jeux ou situations proposées pendant la phase de préparation :

- Explorer comment exprimer des émotions/ énergies/dynamiques avec son instrument,
- Réaliser des illustrations sonores en lien avec des contes, poèmes, dessins, histoires,
- Expérimenter des dialogues au-delà des mots,
- Représenter graphiquement ou chorégraphiquement une intention/envie musicale,
- Écouter/visionner des musiques extra-européennes, des dispositifs scéniques originaux, des installations sonores,
- Découvrir des phénomènes d'illusions sonores,
- Utiliser le hasard (jeux de dés, tirages de cartes),
- Explorer des notions d'acoustique pratique (écouter les résonances, les harmoniques...),
- Explorer des intensités extrêmes (très fort, très doux)
- Savourer les timbres, le grain, les couleurs, les textures des sons
- Expérimenter différentes manières de jouer à plusieurs : simultanéité, succession, alternance, superposition, enchevêtrement, réponse, imitation, rupture, fusion ...

-Le temps de l'improvisation :

La qualité d'écoute et la qualité de présence sont essentielles pour que le jeu soit « habité ».

L'écoute dont je parle part du silence, d'un silence intérieur qui n'a rien à voir avec l'absence de bruit. C'est un état intérieur, une qualité ressentie, l'impression que les pensées s'arrêtent, l'esprit se tait : « cesser d'attribuer du sens, et éprouver le réel, voilà l'expérience du silence ». Dans son ouvrage « les printemps du silence », Go explore différents domaines du silence, et notamment le silence comme « absence de sens ».

Il en vient à définir la musique comme un « art du silence », le musicien (dans son élan créateur) répondant à une « puissance silencieuse et sans image, qui s'explore [...] comme on explorerait un territoire saturé de promesses ». Ainsi, le silence intérieur, vécu comme tel au cœur d'une activité sonore, se rapporte à une jubilation sensorielle, une délectation à créer, improviser, à l'instar du cri du philosophe : « mon âme erre et plane dans l'univers sur les ailes de l'imagination dans des extases qui passent toute autre jouissance ⁵ ».

-Après l'improvisation :

J'aborde des notions comme la prise de décision, l'intuition, la temporalité. J'adapte le niveau de vocabulaire en fonction de l'âge des élèves. Des notions très profondes peuvent être abordées avec des mots simples avec les jeunes enfants.

Je m'inspire des travaux et réflexions de nombreuses personnes, beaucoup trop nombreuses pour être toutes citées :

- Alain Savouret⁶ qui est le « père » de l'improvisation générative en France
- Pierre Soulages : « c'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche⁷ ». C'est dans son rapport avec le monde extérieur et la matière, qu'il se découvre lui-même. Soulages témoigne non seulement de la posture d'un artiste qui se laisse guider par l'intuition, l'inspiration, le non verbal, le jaillissement dans l'acte, mais également d'une posture réflexive, dont « le but est lui-même cheminant ⁸ », se découvrant au fil de l'acte de création.

(5) : Rousseau, J.J. *Les rêveries du promeneur solitaire*: cinquième promenade.

(6) : Savouret, A. (2010). *Introduction à un solfège de l'audible*. Ed Symétrie.

(7) : Soulages, P. (2002). *Noir lumière / Entretiens avec Françoise Jaunin*. Suisse : La bibliothèque des arts, coll. Paroles Vives.

(8) : L'expression originale est : "comment concevoir des buts qui ne seraient pas eux-mêmes cheminant ?" Morin, E. (1965). *Introduction à une politique de l'homme*. Paris : Seuil. p.53

- Bergson : « La durée où nous nous regardons agir, et où il est utile que nous nous regardions agir, est une durée dont les éléments se dissocient et se juxtaposent ; mais la durée où nous agissons est une durée où nos états se fondent les uns dans les autres ⁹ »
- Alain Berthoz : « Nous ne prenons pas nos décisions, qu'elles soient motrices ou intellectuelles, au terme d'une analyse complètement rationnelle de la situation. La décision n'est pas le résultat d'un calcul mais le fruit d'une perception de soi-même et du monde, modelée par nos émotions. ¹⁰ »
- Thierry Jansen définit l'intuition comme « un phénomène intégratif qui met en relation des niveaux très différents de notre fonctionnement psychique et permet l'intégration d'informations non conscientisées ¹¹ »
- Les travaux de Claire Petitmengin sur l'écoute et l'intuition
- Les travaux de Francisco Varela, Pauline Oliveros, Clément Canonne

LE PIANO OCTOPHONIQUE ET LES APPORTS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Étant formée en composition instrumentale/vocale et musique mixte ainsi qu'en musique électroacoustique, j'ai peu à peu introduit les nouvelles technologies dans les ateliers, en fonction de mes lieux d'enseignement et du matériel disponible.

C'est ainsi que j'ai introduit le piano dit augmenté par les moyens informatiques. J'ai créé un nouvel instrument que j'ai appelé « piano octophonique ». Il est composé d'un piano à queue, d'un dispositif informatique, de deux micros et d'un set de 8 haut-parleurs. Le logiciel permet des traitements du son en temps réel avec une spatialisation sur 8 haut-parleurs (8 canaux différents). Il est piloté depuis le piano, en

direct pendant le jeu, grâce à une interface gestuelle portée au poignet comme une montre. Cet instrument permet de générer des timbres très diversifiés, des textures sonores originales, inouïes au sens premier du terme. On peut travailler le son en jouant avec les masses, les densités, les couleurs, les formes, les structures, l'espace. La musique se fait peinture, sculpture, architecture, lumière, chorégraphie.

Le choix du positionnement des haut-parleurs offre des expériences d'écoute et de réception très intéressantes : immersions, enveloppements, déplacements, volumes, strates, échos, etc.

Le logiciel que j'utilise (KarlMaxAudio associé aux interfaces gestuelles ZIL, BOP et KARLAX) permet une approche intuitive et sensorielle. Les élèves n'ont pas besoin de se former spécifiquement en musique électroacoustique ou informatique musicale. Je prépare les « patches » (paramétrages informatiques et/ou électroniques) en fonction des projets et en concertation avec les élèves. Ils apprennent à jouer avec le piano octophonique par l'écoute et l'expérimentation, avec des aller-retours entre intuition et réflexion. Ils s'approprient l'instrument et le jeu par l'écoute, la pratique et la réflexivité.

Mon objectif artistique et pédagogique étant de mettre en valeur la créativité des élèves, je m'inspire de Paul Valéry pour parler d'une « fureur sacrée de créer pour apprendre et d'apprendre pour créer » ¹².

(9) : Bergson Henri (1896), *Matière et mémoire*, PUF, « Quadrige », Edition critique sous la direction de Frédéric Worms. 2012, 20085. Pp.207-208

(10) : Berthoz A. (2003), *La Décision*. Paris : Odile Jacob.

(11) : Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Jansen, T., & Van Eersel, P. (2013). *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel. P.193.

(12) : La citation originale est « Dans une fureur sacrée de comprendre pour faire et de faire pour comprendre ». Valéry, P. (1948). *Vues*. La table ronde. p.228.

LES DIMENSIONS SCÉNIQUES

Chaque année, j'invite les groupes à présenter leur travail, leurs créations lors d'auditions publiques ou de projets artistiques.

Les jeunes enfants aiment inventer des histoires et les mettre en scène. Je les accompagne dans la rédaction d'un texte commun qui servira de support à la prestation. L'histoire sera lue en direct pendant le concert ou elle sera diffusée en voix off après avoir été enregistrée. La musique est jouée en direct, sous une forme improvisée après une préparation collective en amont.

Parfois les enfants réalisent des dessins avec lesquels je crée un diaporama qui sera projeté en fond de scène. D'autres fois, ils confectionnent des décors, des costumes, pendant les cours ou de retour à la maison.

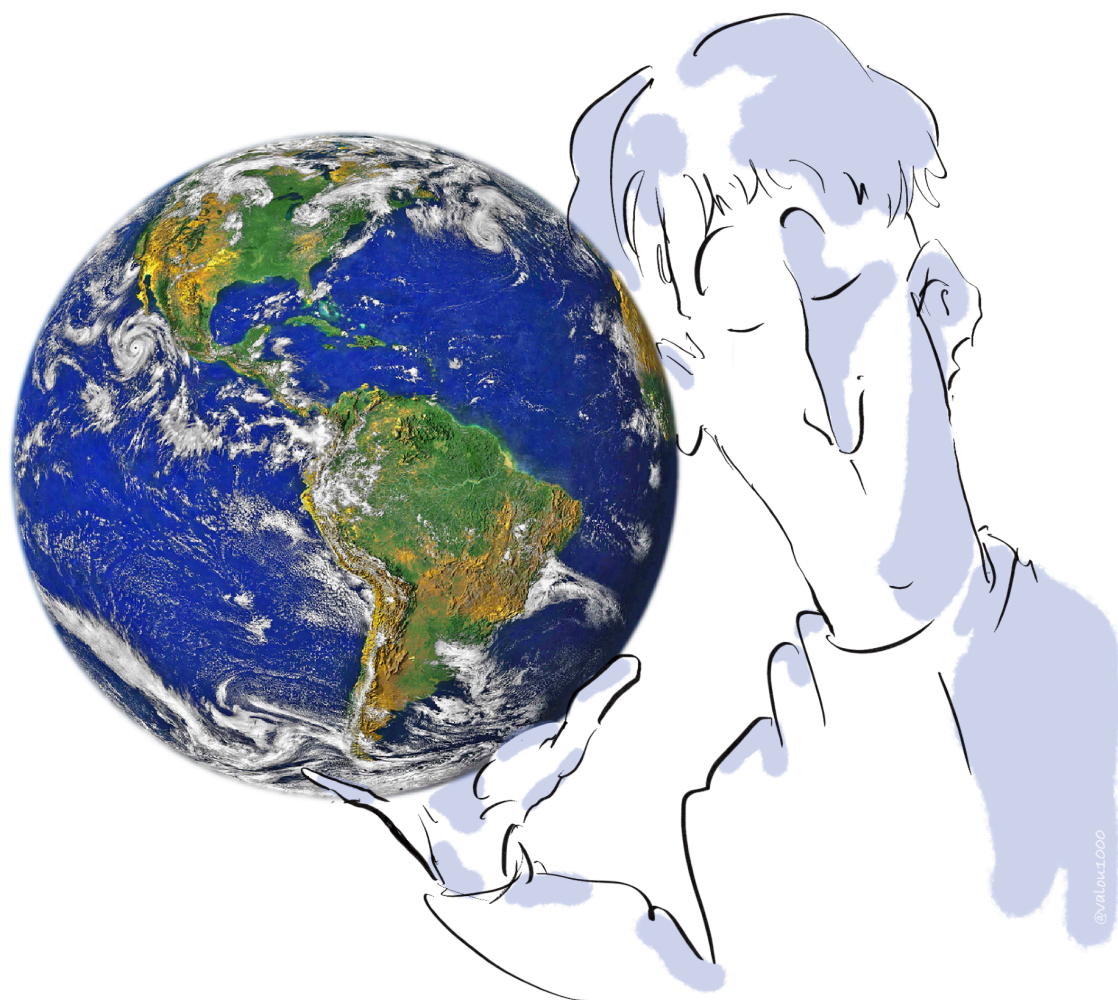
Certains groupes aiment réaliser des supports visuels (photos, vidéos, diaporamas). D'autres privilégient une prestation sans support visuel avec une réception dans le noir.

Les ateliers reposant sur la motivation, le plaisir, l'enthousiasme et la prise d'initiatives, toutes les propositions sont accueillies et les décisions se prennent collectivement. L'important est que chaque élève se sente légitime et respecté dans ses propositions.

C'est une condition indispensable pour se sentir en confiance et oser s'engager sur la voie de la création sonore.

Catherine Schneider

Professeure de piano
au conservatoire d'Orléans
www.catherine-schneider.com



Lipp Farkas, *Ecouter la Terre*

<https://www.facebook.com/lippfarkas/>

"LES CLUSTERS, C'EST PAS POUR LES FILLES !"

Lison Autin est professeure de piano aux conservatoires de Saint-Denis et Bondy. Partant d'une situation précise vécue lors d'un cours collectif, elle initie dans cet article une réflexion autour de la parité dans l'enseignement du piano et cherche à questionner les stéréotypes de genre qui, élèves comme professeurs, nous habitent de façon bien souvent inconsciente...

Une des forces de la pédagogie de groupe est, à mon sens, la mise en oeuvre simultanée de plusieurs apprentissages : l'enseignement du piano permet à l'élève de développer, dans le domaine de la pratique musicale, un véritable savoir-faire, et le fait de se consacrer à cette activité dans le cadre du cours collectif nous emmène rapidement, en tant que pédagogues, sur le terrain du savoir-être.

En effet, pour s'entendre (dans tous les sens du terme !) les enseignant-e-s et les élèves doivent établir ensemble des règles de communication, de conduite et d'écoute. C'est une manière de "faire société" et c'est déjà ainsi que le sociologue Emile Durkheim décrivait l'école¹ :

"Une classe, en effet, est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres."

Il inclut dans cette description les enseignant.e.s qui vont, consciemment ou non, exprimer les attentes et reproduire les schémas de la société au sein de laquelle ils et elles se sont construit-e.s.

C'est à travers ce qui pourrait être une simple anecdote d'enseignante que je souhaiterais maintenant illustrer cette thèse, pour montrer ce qui est à l'œuvre quand nous, pédagogues,

reproduisons certaines représentations stéréotypées ou quand elles guident (souvent inconsciemment) nos réactions.

IMPROVISATION MIXTE

Trois élèves, à peu près du même âge, ont cours ensemble toutes les semaines avec moi. Ce groupe (que j'anonymise pour cet article) est constitué de deux garçons, Karim et Léo, et une fille Clara (Karim et Clara ont débuté ensemble la même année). Ces deux dernier-e-s cochent toutes les cases de ce que Julie Pagis, chercheuse en sociologie et spécialiste de la socialisation enfantine, nomme "les attentes genrées" : Clara est une fille scolaire et appliquée, elle parle doucement et ses gestes sont mesurés (ses cheveux blonds et bien peignés ne gâchent rien à cette image d'Epinal !). Karim est un garçon toujours en mouvement : il prend de l'espace dans la salle de cours, tant au niveau sonore - au piano comme à l'oral - que physique, car il fait de grands gestes et s'exprime spontanément. L'écoute de l'autre est une qualité qu'il est en train de développer grâce au cours collectif.

Ce qu'on pourrait considérer de prime abord comme des "traits de caractère" chez Clara et Karim, rejoignent en tous points les dispositions genrées qui sont attendues et valorisées chez les filles et les garçons : des activités qui mettent en avant la compétition et la stimulation sur le plan moteur pour les garçons, et des activités qui valorisent le calme, la patience et l'esthétique pour les filles. C'est ce qu'ont observé les sociologues Julie Pagis, Abigail Bourguignon, Kevin Diter, Holly Hargis, Wilfried Lignier, Hélène

(1) : *Education et sociologie*, Emile Durkheim, 1922. p.30 de l'édition numérique par Jean-Marie Tremblay, collection "Les classiques des sciences sociales".

Oehmichen et Julien Vitores dans un travail collectif récent sur la question de la socialisation adelphe, leur permettant de démontrer l'existence d'une socialisation de genre chez les enfants (de 0 à 2 ans).

Ayant été moi-même éduquée dans cette société, traversée par un ensemble de normes qui définissent et régissent ce que sont les femmes et les hommes, j'ai de facto été façonnée par une réalité sociale dont j'ai intégré les constructions, même si ma position de femme et surtout mon rôle de pédagogue m'engagent à la questionner de plus en plus.

C'est pourquoi, pour en revenir à la situation de cours que je décrivais, je n'ai dans un premier temps pas été étonnée de la tournure des événements...

Ayant proposé un moment d'improvisation libre (non-idiomatique), j'écoute nos trois camarades Clara, Léo et Karim jouer : c'est un grand crescendo qui se dessine, Léo commence piano avec une mélodie affirmée dans les mediums, Clara le rejoint piano en ponctuant par quelques notes dans les aigus, puis le dialogue est de plus en plus fourni, jusqu'à un point de climax où Karim décide de faire des clusters dans les graves avec la paume des mains (rapidement rejoint par Léo évidemment !).

Une fois l'improvisation terminée, chaque élève partage son ressenti avec le groupe : cette improvisation a plu à Karim et Léo., qui se sont beaucoup amusés avec les clusters, mais Clara émet des réserves, son avis global est plutôt négatif. Je lui demande de préciser sa pensée, en donnant des éléments musicaux concrets, et elle finit par s'exclamer (dans la limite de ce que son éducation genrée lui permet, bien sûr...) : "Les gros paquets de notes écrasées dans les graves, je trouve ça moche !"

JOUER POUR DÉPASSER LES STÉRÉOTYPES

Je ne suis, au départ, pas étonnée de cette réflexion de la part de Clara : considérant que c'est une petite fille douce et appliquée, je me dis que le niveau sonore des clusters dans les graves a dû la choquer, que ce mode de jeu ne correspond effectivement pas à son tempérament.

Souhaitant tout de même lui faire découvrir ce que sont des clusters, comment s'amuser avec ce "gros paquet de notes écrasées", je leur montre à tous les trois l'étendue des possibilités : clusters dans les graves, mediums, aigus, avec ou sans pédales, avec la paume de la main ou tout l'avant-bras (ô joie !).

Je leur propose ensuite d'improviser uniquement sur ce mode de jeu et j'observe, au fur et à mesure de cette deuxième improvisation collective, que Clara s'affirme de plus en plus : elle joue d'abord doucement dans les aigus, se dirige vers les graves, s'amuse à répondre à ses camarades, engage tout le corps dans le clavier pour jouer de plus en plus fort...

Lors du temps d'échange qui suit, elle a complètement changé d'avis et affirme : "Finalement, moi aussi j'aime bien faire du bruit !".

Cette petite phrase peut paraître anecdotique, mais révèle à la réflexion beaucoup de choses : Clara se rend compte qu'elle aussi, comme Karim et Léo, peut engager son corps dans une activité qui prend de la place, tant sur le clavier que dans l'espace sonore. Pour elle c'est encore du "bruit" (là où Léo et Karim ont plutôt qualifié ça de "groupe de sons") parce qu'elle n'est pas habituée à produire ce type de matière sonore, et encore moins dans des nuances fortes. Elle se rend compte que ça lui plaît, sa réaction première de rejet n'était donc pas liée à ses goûts musicaux et encore moins à son "tempérament".

Ainsi ma première pensée, face à sa réaction négative, était biaisée par un stéréotype de genre, que j'ai attribué à cette élève en raison de la manière dont elle se présente en cours.

C'est ce point de vigilance que je trouve intéressant à explorer, en tant que pédagogue. En effet, comme l'explique la sociologue Marie Duru-Bellat² au sujet des "matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes" : "Ces attentes différenciées des enseignants et des enseignantes concernant les compétences académiques présumées des garçons et des filles influent donc sur leur sentiment de compétence et sur leurs performances, ce qui confirme que les stéréotypes ne sont pas des représentations anodines mais créent de vraies inégalités".

VERS UN ENSEIGNEMENT RÉELLEMENT MIXTE

Il est à mon sens passionnant de se questionner sur les schémas qui nourrissent nos représentations et comportements, même les plus intimes et anodins, afin de prendre conscience de ce que nous mettons en œuvre lorsque nous nous adressons à un groupe d'élèves. Cette réflexion, "est-ce que mes attentes sont paritaires ?", peut être menée à l'échelle du groupe pour un cours collectif, ou à l'échelle de la classe entière - notamment dans le cadre de cours individuels.

De nouvelles perspectives pédagogiques peuvent naître de cette introspection : quelle attention portons-nous à la distribution du temps de parole pendant le cours ? Est-ce égalitaire ? Pour citer à nouveau Marie Duru-Bellat "Les garçons sont davantage encouragés à l'autonomie, vers l'exploration, et dotés d'un plus fort sentiment d'efficacité personnelle, mais ils seront moins bien préparés à gérer leurs émotions, du moins sur la base du langage. Les filles apprennent le souci du relationnel, voire un altruisme nécessaire (...). A l'école, (elles) sont

habituees à rester calmement avec les adultes supporteront plus facilement les obligations du "métier d'élève". Sachant cela, une nouvelle distribution de la parole peut émerger : développer le vocabulaire des émotions chez un élève garçon en manque de mots, car la musique s'y prête tout particulièrement, ou chercher à encourager l'indépendance et l'attention à soi-même chez une élève fille qui a pour habitude de prendre en charge les autres élèves du groupe (en se pliant par exemple aux envies du groupe pour contenter ses camarades, en n'exprimant que rarement ses préférences...)

Enfin, j'ajouterais qu'en tant qu'enseignant-e-s artistiques, il nous faut également nous poser la question de la représentation : quels modèles proposons-nous à nos élèves ? A quelles figures peuvent-ils et elles s'identifier ? Le répertoire étudié dans les conservatoires, la musique (dite classique) occidentale jouée en concert et enregistrée, ainsi que les figures de ce monde artistique ont été et sont encore majoritairement masculines et blanches. De grands changements se sont heureusement opérés ces dernières années (ce qui n'est pas encore trop compliqué, considérant que la proportion de représentations féminines et/ou non-blanches concernant les compositrices, cheffes d'orchestres etc à longterm été quasi nulle) et c'est à nous de montrer ce chemin aux générations futures !

C'est la magnifique tâche qui nous incombe, je conclurais donc avec les mots d'Emile Durkheim : "Nous n'avons donc rien d'autre à faire qu'à faire pour le mieux, qu'à rassembler le plus de faits instructifs qu'il nous est possible, qu'à les interpréter avec le plus de méthode que nous pouvons y mettre, afin de réduire au minimum les chances d'erreur. Tel est le rôle du pédagogue."

Lison Autin

Professeure de piano aux conservatoires de Bondy et Saint-Denis
lison.autin@gmail.com

LES QUATUORS DE PIANO

Pianiste et docteure en musicologie,
Emmanuelle Tat nous présente quelques
pièces pour 4 pianos / 4 pianistes,
un clin d'œil à la formation
du quatuor à cordes !

Le répertoire offre quelques œuvres de quatuors
de piano qui se sont plutôt développées au
cours des 20e et 21e siècles. Il faut attendre
1948 pour voir la première pièce pour 4 pianos et
c'est Darius Milhaud (1892-1974), compositeur
français faisant partie du Groupe des Six, qui écrit
Paris op.284, une suite de six pièces polytonales :
« Montmartre », « L'île Saint-Louis », «
Montparnasse », « Bateaux-mouches », «
Longchamp », et « La Tour Eiffel ».

Ce musicien méditerranéen donne une primauté
à la mélodie qui dit tout dès qu'elle a été
énoncée. Il n'y a pas de développement
thématique mais plutôt une succession de
mélodies sans cesse renouvelées. Le langage
polytonal que le compositeur utilise permet de
faire entendre plusieurs mélodies simultanément.

> Extrait de *Paris* op.284 :

https://www.youtube.com/watch?v=M1P_WkJr_Os&ab_channel=relgneawtruf

Morton Feldman (1926-1987), compositeur
américain pour lequel nous avons consacré un
article de présentation de ses pièces pour
plusieurs pianistes / pianos (Journal de la
Biennale n°6 – déc. 2022), écrit en 1957 une
seule pièce pour 4 pianos intitulée *Piece for 4
pianos*.

Le même matériau est fourni aux interprètes, ce
qui engendre comme une succession d'effets de
réverbération à partir d'une source sonore
unique. Les interprètes sont ainsi amenés à
assurer eux-mêmes la plasticité du mouvement.
De telles pièces dévoilent le sens du temps que
possède chaque musicien, ce qui se manifeste à
travers les décalages qui ne peuvent manquer
de se produire quant à leur appréhension du

matériau.

Dans une introduction au programme Feldman,
Cornelius Cardew¹ écrit à propos de cette pièce:

« Les sons se suivent en une chaîne lente,
élastique. Il n'y a pas de sons forts. Tous les
pianistes ont la même séquence de sons à jouer,
mais en jouant, ils se laissent aller. Chacun prend
son propre temps, si bien que les échos d'un
même son aux quatre pianos sont souvent
longuement séparés dans le temps. Mais, en
ayant quelque fois le même son répété plusieurs
fois par chaque pianiste individuellement,
Feldman fait en sorte de créer des surfaces unies
où les quatre pianos jouent de nouveau
ensemble ou, du moins, sont capables de se
découvrir à distance. »²

> Morton Feldman, *Piece for 4 pianos* :

www.youtube.com/watch?v=cCTkzgSePiQ

TROIS COMPOSITEURS ITALIENS

Le compositeur italien Ivan FEDELE, né en 1953,
écrit également une seule pièce pour cette
formation : *Armoon* ou *Armonie di luna* en 1983-
84. L'effectif inhabituel et les particularités
sonores de cette pièce stimulent l'exploration
systématique des résonances des harmoniques,
telles qu'elles jaillissent de l'opposition et de la
superposition des différents blocs d'accords.
Armoon - « Harmonies de lune » possède une
structure formelle très articulée. Elle est en effet
divisée en neuf sections, dont certaines sont
particulièrement brèves, séparées par des
silences plus ou moins longs. Les trois dernières

(1) : Cornelius Cardew (1936-1981) est un
compositeur britannique de musique contemporaine,
improvisée, et avant-gardiste.

(2) : Morton Feldman, *Ecrits et paroles*, textes réunis
par Jean-Yves BOSSEUR et Danielle COHEN-
LEVINAS, monographie de Jean-Yves Bosseur, Les
Presses du Réel, 2008, p.42-43.

constituent une sorte de reprise des sections initiales. Dans les sections centrales, le mouvement s'intensifie avec de brusques montées dans les aigus que contrebalance, au sommet émotionnel et formel du morceau, un flux de gammes descendantes ; l'attrait des procédés canoniques devient alors irrésistible.³

Pour son compatriote Salvatore SCIARRINO (1947-), sa conception de la musique est parfois désignée comme « écologie » de l'écoute et du son. Sa musique est intimiste, concentrée et raffinée. A la fin des années 70, les titres de ses œuvres changent et laissent place à des images poétiques – images nocturnes : il s'agit d'offrir aux auditeurs des voies d'accès possibles, comme cela est le cas dans *La navigazione notturna* (1985) pour 4 pianos.

> *La navigazione notturna* :

https://www.youtube.com/watch?v=o50Qm_11Nwc&ab_channel=AlfonsoAlberti-Topic

Plus récemment, le compositeur italien, pianiste, récitant, acteur, peintre, dessinateur, poète, dramaturge, diariste, novelliste, metteur en scène, scénographe, décorateur, costumier ... Sylvano BUSSOTTI (1931-2021) s'adonne au genre avec *Quattro Pianoforti* (2011).

Cette pièce est une série de réflexion du compositeur au cours de ces dernières années sur l'utilisation de plusieurs claviers. Elle prend la forme d'une séquence de 24 pages, chacune apparemment écrite comme une unité indépendante et conçue comme un processus homogène mais en même temps, dépendant de l'interconnexion avec des processus similaires. La notation n'est mesurée que dans de rares cas, et est le plus souvent présentée sous une forme ouverte, avec différents degrés d'indétermination des durées. La trame de l'invention s'ouvre à des citations qui, comme souvent chez Bussotti, ont une importance autobiographique : on retrouve par exemple les vestiges d'une œuvre ancienne de 1946-47 pour violon et piano *Variazioni Eroiche*.

UNE PIÈCE MIXTE

Le compositeur français François Paris (né en 1961) s'adonne au genre mais plus précisément pour 4 claviers électroniques en y joignant une bande son dans ses *12 Préludes pour 4 pianos imaginaires* datant de 1995. Il présente sa pièce ainsi :

« Ces douze préludes sont écrits pour des pianos imaginaires. J'entends par « piano imaginaire » le fait que chaque prélude présente une configuration de tempéraments différente et que les moyens technologiques mis en place pour réaliser cette configuration impliquent l'utilisation d'une « imitation électronique » du timbre du piano. La version de ce soir est présentée avec la technologie d'aujourd'hui, les versions de demain épouseront les développements de la lutherie moderne pour que l'imaginaire poursuive son chemin vers l'impression du réel. Un prélude de Debussy, c'est « l'avant-propos éternel d'un propos qui jamais ne viendra ». J'ai essayé dans cette œuvre de relier une succession « d'avant-propos » par différents moyens musicaux dont le texte ci-dessous – qui décline les douze sous-titres des préludes – pourrait être une métaphore :

Depuis la rive du temps,
au loin face au silence,
non visibles encore,
en devenir à présent,
sur l'ombre du peut-être,
depuis peu maintenant dévoilés ;
par la ligne,
par le point,
par les reflets croisés :
l'image des phrases déployées,
le miroir des signes détournés,
l'esquisse des jours enlacés. »

(3) : Claudio Proietti, « Ivan Fedele » Les cahiers de l'Ircam, coll. Compositeurs d'aujourd'hui, 1996

DEUX PIÈCES PÉDAGOGIQUES

Entre 1979 et 1982, Jacques LENOT, compositeur français né en 1945, écrit une série de *Belvédères* pour différents instruments dont le quatrième volet, *Belvédères IV* sous-titré *Sphinx* est destiné à être joué pour 2, 3 ou 4 pianos. Le propos du compositeur est simplement d'offrir au musicien des éléments variés et progressifs d'un certain langage contemporain. Il présente son travail comme étant à la fois instructif et récréatif, alternant l'exercice pur et la fantaisie. Il s'agit d'une étude non systématique d'un certain nombre d'idées de base, harmonique, rythmique et dynamique, susceptibles de créer chez l'interprète les réflexes chers au compositeur. L'atmosphère est celui d'un cérémonial imaginaire, énigmatique et lointain dans un tempo lent. La version à 4 pianos demande à être jouée scéniquement comme un carré, les instruments assez loin les uns des autres, ce qui accentue cette ambiance particulière.

A la demande du pianiste et professeur de piano français Patrick Vo Vang Phuc, le compositeur allemand Norbert LAUFER (1960-) écrit une pièce intitulée *Quatre pièces pour quatre pianos* en 2015 destinée à être jouée par les élèves de ce dernier.

L'aspect rythmique y tient une place prépondérante : dans le premier mouvement *Moderato*, les répétitions des accords fonctionnent par groupe de 2, 3 et 5 croches, tandis que dans le second mouvement *Energico*, on y trouve un motif rythmique de *ragtime*, plus particulièrement sur les pianos II, III et IV. Le quatrième mouvement propose une métrique de 3/4 + 3/8 dans un tempo *Vivace*, ce qui lui confère une sensation particulière.

S'y ajoute une notion intervallique également importante dans chacun des mouvements comme par exemple l'utilisation des quintes et des secondes dans le premier mouvement, ou un thème débutant sur un intervalle de sixte

mineure, puis de sixte majeure, puis de septième mineure et enfin de septième majeure répartie sur les quatre instruments dans le troisième mouvement.

Le compositeur joue sur ces deux notions de manière exacerbée notamment dans la dernière pièce *Vivace*, où les pianos ont chacun des parties rythmiques et mélodiques différentes entrecoupées par des parties en homorythmie mais dans des mouvements simultanés ascendants et descendants à partir de la note sol.

Ces quatre pièces de caractère très différent permettent d'aborder une polyphonie rythmique et mélodique parfois complexe mais rendu possible par la multiplicité des instruments.

L'ULTRACHROMATISME

Pour Ivan WYSCHNEGRADSKY (compositeur français d'origine russe, 1893-1979) et Alain BANCQUART (compositeur français, 1934-2022), il s'agit de rompre avec le système traditionnel des intervalles pour atteindre un espace sonore où les intervalles de plus en plus resserrés tendent vers une densité illimitée. Pour donner vie à cette musique, ils conçoivent un univers sonore en micro-intervalles (intervalles inférieurs au demi-ton chromatique) : en quarts de ton, puis en tiers, sixième et douzième de ton, afin d'établir les fondements philosophiques et théoriques du continuum et des micro-intervalles.

Ivan WYSCHNEGRADSKY veut d'abord entendre ces sons *inouïs*, au sens propre de ce mot. En novembre 1918, il fait rapprocher deux pianos à angle droit et fait accorder l'un un quart de ton au-dessus de l'autre. Jouant de chaque main sur un clavier, il découvre et explore un nouvel univers sonore. Au cours de semaines exaltées, il compose ses premières œuvres en quart de ton. Les milieux d'avant-garde russes s'intéressent à son travail. Le temps est venu de faire retentir sa musique révolutionnaire, pour laquelle n'existent pas encore d'instruments. Désormais ses efforts porteront sur la construction d'un piano en

quarts de ton qui sera à la fois instrument de recherche et de concert. Dans ce but il quitte Saint-Petersbourg pour rencontrer les principaux facteurs de piano d'Europe, à Paris et Berlin. Ces recherches, qui durent de 1920 à 1929, l'amènent à rencontrer Alois Hába, compositeur tchèque de son âge, engagé comme lui sur les voies de l'ultrachromatisme. Ensemble, ils se lanceront dans des discussions passionnées. Finalement, le piano en quarts de ton construit par la firme Förster (Georgswalde, aujourd'hui Jiřikov, Tchéquie) voit le jour. Il sera livré en 1929 à Ivan Wyschnegradsky à Paris, où il réside depuis 1923.

Le 25 janvier 1937, la salle Chopin-Pleyel à Paris affiche un *Festival de musique à quarts de ton*, pour deux et quatre pianos accordés deux à deux à distance d'un 1/4 de ton. Le compositeur dirige cet orchestre pianistique encore jamais entendu.

Le concert s'achève sur une œuvre mûrie depuis longtemps, *Ainsi parlait Zarathoustra* (1929-30, révisée en 1936) symphonie pour quatre pianos. Le terme *symphonie*, choisi à dessein, manifeste que l'extraordinaire richesse sonore déployée est la voie d'entrée vers le continuum. Ce concert a un retentissement considérable. Charles Kœchlin et Olivier Messiaen, entre autres, accueillent sa musique et ses idées. Le compositeur envisage de donner un concert chaque année, pour explorer la terre promise de l'ultrachromatisme.

Plus tard, il rencontrera Julian Carrillo, compositeur mexicain qui fait construire quinze pianos différents, allant du tiers au seizième de ton. Ivan Wyschnegradsky écrit des œuvres pour plusieurs de ces pianos. Citons *Premier fragment symphonique* (1934) pour 4 pianos en quart de tons, op.23a, *Cosmos* (1939-40) également pour 4 pianos en quart de tons, op.28 et une *œuvre sans titre*, non datée, pour 3 pianos en sixième de tons et 1 piano en quart de tons.⁴

Alain BANCQUART consacre l'ensemble de son travail à l'étude des micro-intervalles depuis

1967, utilisant essentiellement les quarts de ton et récemment les seizièmes de ton. *Racines* (2014) pour 4 pianos vise le registre grave des instruments. L'écriture d'une certaine véhémence intègre des sonorités bruiteuses et creuse obstinément les champs de résonance et de durées (micro-intervalles de temps). Cette sombre partition confère une dimension radicale ainsi qu'une temporalité singulière.

LES MINIMALISTES ET LES POST-MINIMALISTES

Un article entièrement consacré aux compositeurs minimalistes et post-minimalistes est paru dans le *Journal de la Biennale n°7* où vous pourrez retrouver en détail le répertoire de chaque compositeur appartenant à cette esthétique.

Pour rappel, le minimalisme est un courant apparu aux Etats-Unis dans les années 60 et se caractérise par une technique de composition basée sur la répétition de courts motifs évoluant lentement. La musique répétitive fait apparaître d'une part, la limitation de la sphère sonore à une extrême économie de moyens et d'autre part, la soumission du matériau, presque essentiellement tonal, à des procédés de répétition. Celle-ci fait coexister statisme et dynamisme, de laisser percer, sous un environnement musical apparemment immobile, le principe d'un mouvement perpétuel.⁵

Citons donc de nouveau le compositeur américain Steve REICH, né en 1936, qui s'adresse à 4 claviers dans *Phase Patterns* datant de 1970, souvent interprétée par 4 orgues électriques, et la pièce *Two Movements for Four Pianos* (2013) pour quatre pianos de Philip GLASS. Si le premier utilise une technique de déphasage, le second s'oriente davantage vers un développement harmonique.

(4) : A noter un article complet sur ce compositeur par Roman Soufflet dans le *Journal de la Biennale n°2*

(5) : *Révolutions musicales*, Dominique et Jean-Yves BOSSEUR, Minerve, Collection Musique Ouverte, 1993, pp 151-156.

Julius EASTMAN (1940-1990), qui écrit une trilogie pour un quatuor de n'importe quel instrument, mais couramment jouée par 4 pianos, attise une provocation certaine à travers leurs titres : *Evil Nigger* (1979), *Gay Guerilla* (1980) et *Crazy Nigger* (1980). Ce compositeur pianiste, chanteur et danseur afro-américain, seulement redécouvert depuis une dizaine d'années, fait partie des premiers musiciens à associer des éléments de musique pop à la musique minimaliste.

> *Evil Nigger* : https://www.youtube.com/watch?v=JuU-619H1q8&t=15s&ab_channel=JuliusEastman-Topic

Le compositeur néerlandais Simeon TEN HOLT (1923-2012) propose d'autres combinaisons d'instruments à claviers mais suggère qu'une interprétation pour 4 pianos est souhaitée dans une de ses pièces les plus connues *Canto Ostinato* datant de 1975-79, tandis qu'il spécifie bien 4 pianos dans *Méandres* de 1997.

Canto Ostinato, composée de 106 cellules pouvant être répétées selon le choix des interprètes, peut varier d'une durée de 30 minutes jusqu'à une journée entière.

> *Canto Ostinato* : https://www.youtube.com/watch?v=JDCsOL2vBJc&t=103s&ab_channel=AVROTR-OSKlassiek

Pour son compatriote Douwe EISENGA (né en 1961), ce dernier propose une grande production de pièces pour plusieurs pianos, notamment avec des versions à la fois pour 2 et 4 pianos dans les œuvres suivantes : *City Lines* (2006-2007), *Les Chants Estivaux* (2008) et *Les Chants d'Automne* (2012). Le compositeur dit avoir composé *City Lines*, une pièce très chantante qui joue sur des chevauchements et des ruptures parfois abruptes, en pensant aux œuvres de Simeon Ten Holt.

Parmi les compositeurs américains minimalistes de la première heure, on peut également citer John MAC GUIRE, né en 1942, qui composera *Freize* (1969-74) pour 4 pianos, en cherchant une synthèse entre le minimaliste et le sérialisme; et Tom JOHNSON, né en 1939, qui écrira *Voicings* en 1984 également pour 4 pianos.

Enfin, une grande partie des œuvres du compositeur anglais Graham FITKIN, né en 1963, se consacre au piano, dont *Totti* (2004) pour 4 pianos et *White* (2004) pour 2 ou 4 pianos, dans une écriture tonale et complexe, où ce dernier reconnaît son influence classique avec des compositeurs comme Igor Stravinsky, Anton Webern ou Pierre Boulez, mais aussi du minimaliste Steve Reich.

Emmanuelle Tat

Professeure de piano
au conservatoire de Pierrefitte-sur-Seine
emmanuelletat2@free.fr

**Vous apprendrez
à écouter
dans toutes les directions
et à laisser pénétrer
l'essence de l'univers
dans votre être.**

Walt Whitman

UNE PUCE AUX OLYMPIADES

QUENTIN HÉNAULT

Voici une composition
pour piano à 4 mains
du pianiste Quentin Hénault.

Merci d'informer Quentin Hénault
si vous faites jouer cette pièce.
quentin.henault@gmail.com

Pour télécharger la partition complète :

pianomanonsolo.fr/2025/06/06/une-puce-aux-olympiades-quentin-henault/

Une puce aux Olympiades

The musical score is for a piano 4-hands piece titled 'Une puce aux Olympiades' by Quentin Hénault. It is in 3/4 time and has a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked 'Allegretto'. The score is written for two pianos, with the right hand (treble clef) and left hand (bass clef) each having two staves. The first system shows the right hand playing a melody with eighth notes and the left hand playing a bass line with quarter notes. The dynamic is marked 'mf' (mezzo-forte).

PLURIDISCIPLINARITÉ, INTERDISCIPLINARITÉ, TRANSDISCIPLINARITÉ

Artiste, enseignante et responsable d'établissement, Solveig Meens a consacré son mémoire de Master 2 en Direction d'établissement d'enseignement artistique au sujet de l'interdisciplinarité. Elle nous en offre ici quelques extraits, partant de clarifications sémantiques jusqu'à d'intéressants exemples pratiques.

Transversalité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité : voilà des notions qui sont mises en avant depuis les années 2000 dans les Schémas nationaux d'orientation pédagogique, les projets d'établissements, les fiches de postes, les référentiels de compétences¹.

Sur le terrain, on constate une difficulté à distinguer chacun de ces termes. Ce flou sémantique entraîne une incompréhension sur le plan des pratiques. Les détracteurs de la multidisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité, évoquent des termes mal définis, à la mode, qui menacent le "niveau" des élèves. Les indécis y voient, peut-être, une opportunité de changement, mais aussi, des obstacles en termes de travail d'équipe ou d'organisation. Quand une majorité de chercheurs constatent une meilleure intégration des savoirs.

Pour autant, l'interprétation musicale est, par essence, une activité transdisciplinaire : écoute, analyse, technique, harmonie, fusionnent, le temps du concert. Alors on peut se demander à quel moment se fait le lien, dans la construction des cursus et des savoirs, entre théorie, pratique collective et jeu instrumental, et comment l'organisation disciplinaire de nos conservatoires permet aux élèves de relier les différents champs de compétences.

Cet article se propose, dans un premier temps, de définir brièvement ces notions. Nous mettrons ensuite en lien ces termes avec les Schémas d'orientation pédagogique du ministère, pour en comprendre les enjeux, à travers ces textes institutionnels. Puis nous présenterons les conditions de développement de ces approches pédagogiques² avant de conclure par des exemples concrets.

RAPIDE HISTORIQUE DE LA DISCIPLINARITÉ

Avant la Révolution, l'enseignement de la musique était assuré par un "maître de musique" qui était, tout à la fois, compositeur, pédagogue, chanteur ou instrumentiste, théoricien. Il s'agissait d'une formation globale assurée par un seul professionnel. Puis, aux lendemains de la Révolution, les disciplines, dans le domaine universitaire comme dans le domaine de l'enseignement de la musique, sont apparues. En effet, l'enseignement a été disciplinarisé au moment de la (re)création des facultés (1808)³ et du Conservatoire de musique de Paris (créé en 1795). L'une des missions de ce dernier était d'ailleurs de concevoir une méthode pour

(1) : Schéma d'orientation pédagogique (2008, 2023) du ministère de la Culture ; Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre (2001)

(2) : Issues de l'analyse de l'enquête qualitative menée dans le cadre du mémoire de recherche (partie III) : Meens, S. (2024) *L'enseignement dans les conservatoires : entre disciplinarité et transversalité*.

(3) : Après que les universités ont toutes été supprimées lors de la Révolution. Site France Université :

<https://franceuniversites.fr/histoire-de-luniversite/#>

chaque discipline.⁴ En région, les succursales du Conservatoire devaient se conformer à ces méthodes et préceptes. Encore aujourd'hui, plus de 200 ans plus tard, la disciplinarité est prégnante dans notre société tout entière : « nous vivons dans un âge disciplinaire » (Fabiani, 2013, p.91). Mais comment définir une discipline?

D'après Reuter et al (2013, p. 81) « la visée fondamentale des disciplines est de rendre possible l'enseignement, de " fabriquer de l'enseignable" ». Pour cela, ces dernières s'organisent en un ensemble de contenus qui sont définis socialement⁵ et qui ne sont pas figés dans le marbre. La disciplinarité est donc une notion mouvante qui dépend du contexte historique, et les disciplines enseignées aujourd'hui n'ont pas toujours existé (Lévy-Leblond, 2013, p.203). Par exemple, dans les conservatoires, des disciplines d'enseignement sont apparues récemment (la Musique Assistée par Ordinateur - MAO), d'autres, ont évolué : l'ancien « solfège », qui, en enrichissant ses contenus, méthodes et finalités est devenu cours de « formation musicale ». Cet héritage de découpage des connaissances, qui a plus de deux siècles, a mené à une hyperspécialisation des artistes et présente un risque de morcellement des apprentissages.

DÉFINITION DES CONCEPTS

La discipline vise donc à fabriquer de l'enseignable. Chaque spécialité enseignée dans un conservatoire (musique, danse, art dramatique), se décline en différentes disciplines.

L'intradisciplinarité désigne les relations qui se tissent entre les objets d'une même discipline. Par exemple, des liens intradisciplinaires sont établis entre harmonie, théorie, écoute, histoire de la musique, lecture, chant etc. qui constituent les cours de formation musicale.

La multidisciplinarité correspond à une simple juxtaposition des disciplines. Par exemple, un conservatoire est un établissement intrinsèquement multidisciplinaire car y sont enseignées de nombreuses disciplines.

La pluridisciplinarité implique plusieurs disciplines dans un objectif, un projet commun. Par exemple, une production d'élèves réunissant musiciens et comédiens sur scène, qui vont additionner leurs talents au service d'un spectacle.

L'interdisciplinarité implique une interaction, un entrelacement entre plusieurs disciplines, par une mise en relation didactique et pédagogique de notions et de contenus. Par exemple, une partition, étudiée simultanément en cours d'instrument, de formation musicale et d'orchestre constitue une pratique pédagogique interdisciplinaire.

La transdisciplinarité ne fait pas consensus auprès des chercheurs, si ce n'est dans le sens où elle implique un au-delà des disciplines. Elle peut désigner à travers, ou signifier un effacement des frontières entre les disciplines, ou encore être rattachée aux compétences transversales⁶. On peut donner comme exemple de transdisciplinarité un(e) artiste qui, dans un spectacle, danse et chante tout en interprétant un rôle.

La notion de transversalité n'a pas fait l'objet d'une réflexion approfondie de la part des chercheurs. On peut la définir comme traversant deux ou plusieurs disciplines.

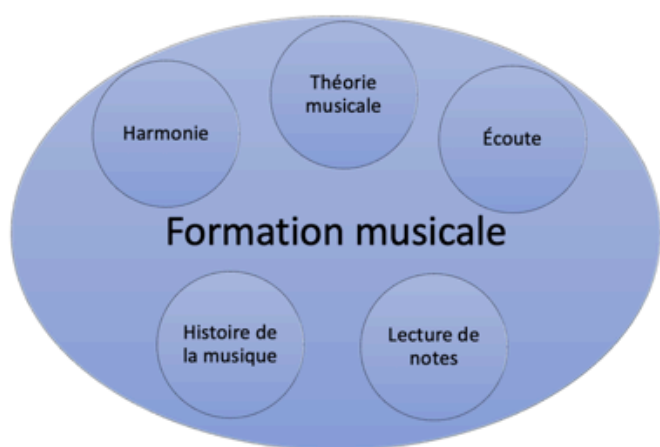
(4) : Duchemin (2000) et

<https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/ecole/le-conservatoire/histoire>, consulté le 3 janvier 2024

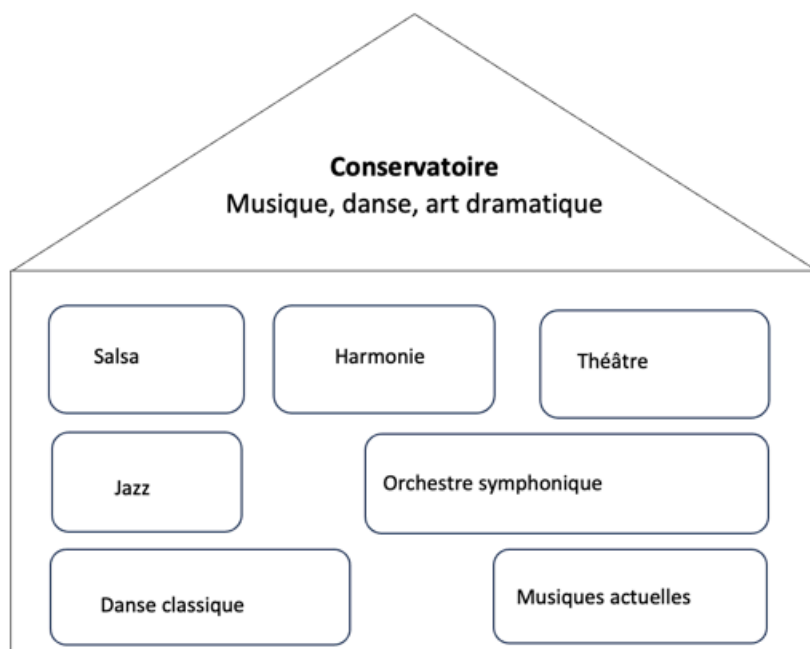
(5) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, dir., 2007/2010, p. 85)

(6) : Meens, S. (2024) *L'enseignement dans les conservatoires : entre disciplinarité et transversalité*. Mémoire de recherche, p. 30-33

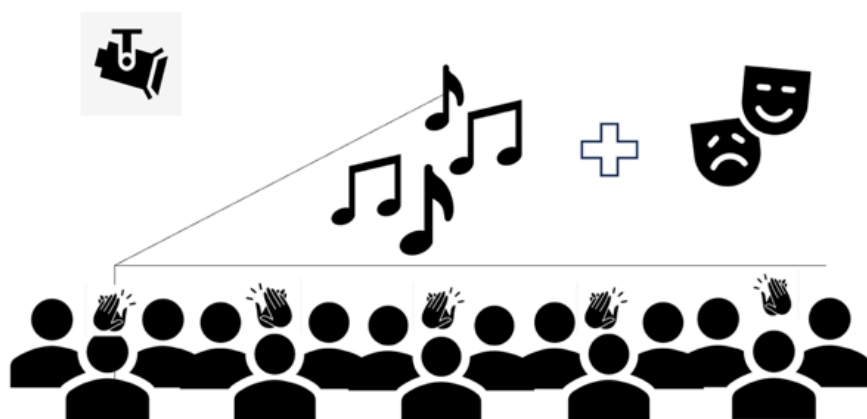
Certaines notions correspondent donc au maintien d'un cloisonnement disciplinaire (intra-, multi-, pluri-disciplinarité) autour d'un objectif de formation ou de production. D'autres notions relèvent du décloisonnement des disciplines (inter-, trans-disciplinarité), car il s'agit de dépasser une simple juxtaposition, par une mise en lien des contenus d'enseignement.



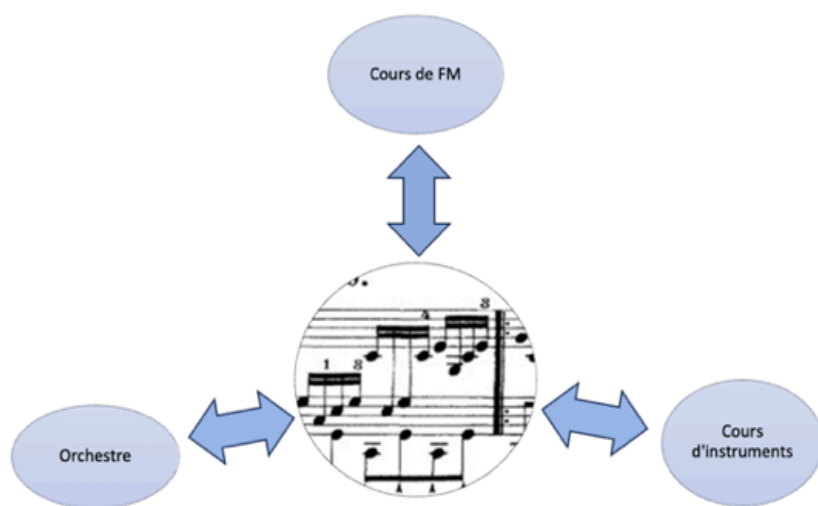
Intra-disciplinarité



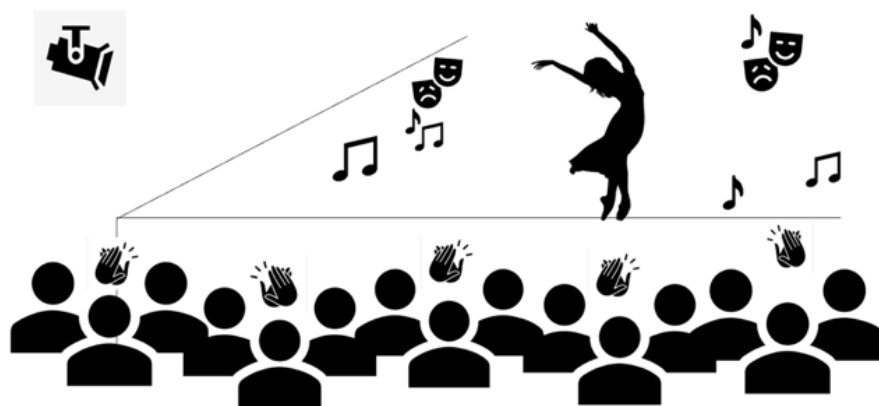
Multidisciplinarité



Poly-pluri-disciplinarité



Interdisciplinarité



Trans-disciplinarité

LES NOTIONS DANS LES SCHÉMAS DU MINISTÈRE DE LA CULTURE

Dès 1992, dans son *Schéma directeur de l'organisation pédagogique*, le ministère explicite les objectifs généraux pour chaque cycle, et réclame une « formation globale » qu'il définit ainsi :

« Que l'enseignant soit professeur d'instrument ou de formation musicale, responsable du chant choral ou de la pratique instrumentale collective, c'est bien l'ensemble des objectifs qu'il doit permettre aux élèves d'atteindre. Une concertation régulière est donc indispensable, à la fois pour l'évaluation continue des élèves et pour vérifier la cohérence et la complémentarité des enseignements et des pratiques ».

Cette définition de la « formation globale » correspond donc à la notion de pluridisciplinarité : les enseignants ont des objectifs généraux communs, pour chacun des trois cycles du cursus, et, via la juxtaposition de leurs regards disciplinaires, travaillent de concert à leur acquisition par les élèves.

En 1996, puis 2023, les *Schémas* explicitent encore cet enjeu de formation globale. En 2023, il est aussi demandé de nourrir la formation des élèves « d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts » (p.17). Il est également demandé de dépasser une simple logique de juxtaposition pour arriver à une connexion forte entre les disciplines (p.17 et 32) : cela rejoint la définition de l'interdisciplinarité.

Toujours en 2023, les cours de « FM danseurs » sont appelés à être remplacés par le travail des accompagnateurs, en lien avec les enseignants de danse (*Schéma* de 2023 p.35 et 39). On retrouve, là aussi, sans qu'elle soit nommée, la définition de l'interdisciplinarité : en effet, le ministère exprime la volonté d'aller au-delà d'une simple juxtaposition, par une connexion forte, et de tisser les contenus d'enseignements dans

une démarche de coenseignement musique et danse.

Quant au terme de transversalité, qui revient à onze reprises dans le *Schéma* de 2023, il renvoie au souhait que les enseignants proposent des ateliers traversés par deux ou plusieurs disciplines, regroupent des élèves issus de différents arts et disciplines, pour des temps de partage (*Schéma* de 2023, p. 12).

En conclusion, globalisation de la formation, pluridisciplinarité, transversalité et décroisement sont des enjeux exprimés depuis 1992 (puis l'interdisciplinarité, depuis 2008) et sont réitérés dans le dernier *Schéma* (2023). On peut toutefois regretter le flou sémantique présent dans ces textes institutionnels, qui explique une certaine incompréhension sur le terrain. Les résultats de l'enquête quantitative déclarative que nous avons effectuée auprès de 75 établissements (63 conservatoires et 12 écoles de musiques), et qui avait pour but de dresser un état des pratiques, semblent d'ailleurs démontrer qu'en 2024, la formation globale n'est pas majoritaire dans les conservatoires (33 établissements sur les 75 répondants). Cette enquête indique également que le modèle de cursus le plus fréquent s'articule autour des trois cours hebdomadaires que sont l'instrument, la formation musicale et la pratique collective (51 établissements sur 75, quand 14 établissements ont fusionné certains cours).

Nous avons donc défini les différentes notions puis les avons reliées aux Schémas du ministère. Pour aller plus loin, il s'agit maintenant de présenter la synthèse des freins et des leviers au déploiement de ces approches pédagogiques, qui ont pu être évoqués par les professionnels, dans le cadre de notre recherche. Puis nous concluons en évoquant les différentes pratiques possibles au sein des conservatoires.

SYNTHÈSE DES FREINS ET LEVIERS

Dans le cadre de notre enquête, nous avons rencontré, d'une part, des enseignants, pour comprendre leurs pratiques pluri-, inter-disciplinaires ; d'autre part, des directeurs, pour comprendre les conditions de développement de ces pratiques. Les freins relevés au déploiement de ces approches sont les suivants : peur, mise en danger pédagogique, manque de remise en question, difficultés organisationnelles, manque de méthode⁷. Du point de vue de l'identité professionnelle : la perte de confort, d'autonomie. Des leviers apparaissent : l'envie d'une majorité d'enseignants, des coordinateurs, les relations humaines, la direction favorable, les réunions. Les directeurs(trices) auraient à favoriser les échanges, effectuer un travail de conviction auprès des équipes, à encourager l'expérimentation, à diversifier les formes pédagogiques pour s'adapter à la diversité des publics, et des enseignants.

Les points de divergence entre enseignants et directeurs sont les suivants : les enseignants sont seuls à évoquer le rôle à jouer par l'éducation artistique et culturelle (EAC), à travers notamment les orchestres à l'école (OAE), dans le changement des identités professionnelles⁸. En effet, ils indiquent y apprendre à coenseigner, à collaborer avec les collègues, à développer de nouvelles compétences et à s'habituer à une démarche de globalisation de l'apprentissage. Ils remarquent aussi que ces pratiques sont facteur de démocratisation pour un nouveau public, et permettent de réconcilier les élèves avec les cours de formation musicale (par exemple dans le cas où les cours de pratiques collectives et de FM fusionnent). Les directeurs sont seuls à évoquer le temps long, l'adaptation sans cesse nécessaire et le fait de ne rien devoir inscrire dans le marbre.

La recherche d'un consensus autour d'un

objectif défini par l'équipe, est une démarche à favoriser lors de la création d'un nouveau projet ou d'une nouvelle forme pédagogique. Il semble enfin essentiel de permettre à différentes offres pédagogiques de coexister au sein d'un même établissement, pour s'adapter à la diversité des enseignants, et des publics (par exemple : cursus traditionnel / cursus classe unique).

Nous avons balayé les principaux freins et leviers au déploiement d'approches pluri-, inter-disciplinaires. Évoquons maintenant la question des valeurs communes, avant de lister les différentes pratiques possibles.

VALEURS COMMUNES ET COMPÉTENCES DE VIE

Les quelques enseignements ressortant de l'enquête invitent notamment les équipes à s'interroger, collectivement, sur certains sujets, avant de s'engager dans des pratiques pédagogiques pluri-, inter-, trans-disciplinaires. Par exemple, concernant les valeurs de l'établissement, le vocabulaire commun, les compétences de vie.

Tout d'abord, la question des valeurs de l'établissement doit pouvoir se poser en équipe, car, comment définir des objectifs communs, dans le cadre d'une formation globale, si les différents enseignants d'un élève partagent une vision contraire de ce que devrait être un élève en fin de parcours ? Il s'agit donc de parvenir à définir, en équipe, des valeurs communes, et également, de penser à un vocabulaire commun.

(7) : Meens, S. (2024) L'enseignement dans les conservatoires : entre disciplinarité et transversalité. Mémoire de recherche, p. 100 « canevas de projet »

(8) : La formation de la plupart des instrumentistes enseignants s'est en effet construite sur une hyperspécialisation dans leur discipline instrumentale, et peu ont été formés au travail en équipe dans un cadre pédagogiques (cf *L'enseignement dans les conservatoires : entre disciplinarité et transversalité* p. 48, 74, 87, 90)

Les compétences de vie¹⁰ peuvent aussi constituer un levier. Il s'agit de compétences utiles pour toute la vie (en tant qu'artiste et en tant que citoyen), et que l'élève doit pouvoir expliciter : coopérer, se montrer curieux, coopératif, confiant, autonome, écouter, partager. Placer au cœur d'un cursus le développement de compétences de vie et compétences transversales, implique, pour les élèves, qu'ils mettent en œuvre des savoirs agir réfléchis, qu'ils peuvent expliciter. Cela implique, pour les enseignants, un changement de posture professionnelle, dans la mesure où ils ont été formés dans une hyperspécialisation de leur pratique instrumentale. Leur rôle n'est alors pas « seulement » de transmettre un savoir, mais de construire, en équipe, l'ensemble du parcours concourant à la poursuite des objectifs communs, et ce pour chaque élève.

DES EXEMPLES CONCRETS DE CES PRATIQUES

La pluridisciplinarité en pratique :

- Dispenser à un même élève des cours de différents arts
- Proposer à un même élève des cours de diverses esthétiques
- Donner la possibilité aux élèves de découvrir différents instruments et esthétiques avant de faire un choix
- Mettre en place des projets qui mêlent les classes, les disciplines
- Travailler la présence scénique des élèves, dans le cadre de leurs projets
- Mise en relation des enseignants autour d'un but commun

L'interdisciplinarité en pratique :

- Cours global en cycle 1 : 1 enseignant pour 3 élèves, 1 cours de FM/instrument par groupe de 10/12 + 1 cours d'instrument à 3 élèves.
- Les deux 1ères années de cycle 1 : 1 classe unique sur 1 seule plage horaire avec 1 répertoire unique

-Cycle 1 : une formule globale 1h20 d'instrument par 2 et 45mn de pratique collective, l'apprentissage des notions de FM sont réparties dans ces 2 cours (lien constant entre les 2 enseignants)

-Des cours globaux par esthétique (ex : cycle 1 Musiques de l'Est - clarinette, contrebasse, accordéon)

-Apprentissage par l'orchestre, notamment par familles d'instrument, les orchestres à l'école

-Mise en lien des notions, dans le cadre de cours segmentés (les mêmes notions sont abordées dans la même période, avec un vocabulaire commun)

-Répertoire commun, dans le cadre de cours segmentés

-Cycle 2 pour les instruments polyphoniques : classe de FM dédiée à l'harmonie à l'instrument

-Cours mêlant différents arts

-Ateliers ponctuels autour d'une notion qui mêlent théorie, pratique instrumentale et PC

-CEM global : le projet de l'élève mêle PC, FM et instrument

D'autres exemples de transversalité :

-Tous les élèves d'un même cycle ont cours de pratique collective en même temps, un collectif de professeurs + des artistes en résidence leur proposent différents ateliers

-Permettre aux différents pôles d'un conservatoire de décliner la mise en œuvre du projet d'établissement de façon légèrement différenciée

-Un cycle 1 de percussions multi-esthétiques (classique, jazz, rock, Cuba, Afrique)

-Tuiler la FM avec une PC (1h de cours de FM suivi de 30mn de PC, en commun avec les élèves du cours suivant qui poursuivent par 1h de FM)

-2 enseignants d'un même instrument qui se partagent les mêmes élèves, ces derniers changeant d'enseignant à chaque période

(10) : *Les compétences de vie en classe* (Develay, 2023, éditions Deboeck supérieur)

Nous avons pu clarifier ces notions, qui sont à envisager comme des outils complémentaires que l'on peut mobiliser au service des élèves. Chacune de ces notions permettant une mise en œuvre plurielle, la créativité, l'expérimentation, et l'ajustement s'avèrent de précieux outils pour adapter les formules en fonction des enseignants, des équipes, dans l'intérêt des élèves.

Références :

- Conservatoire de Paris, www.conservatoiredeparis.fr/fr/ecole/le-conservatoire/histoire, consulté le 3 janvier 2024
- Develay, M. (2023). *Les compétences de vie en classe*, éditions Deboeck supérieur
- Duchemin, N. (2000). *Le modèle français d'enseignement musical*. <https://nuage.cefedemnormandie.fr/s/Hne3pZ8e6FigCOS>
- Fonction publique, Les fiches métier <https://www.fonction-publique.gouv.fr/toutes-lesactualites/publication-du-premier-repertoire-commun-des-metiers-de-la-fonction-publique> p. 815 et 860
- Lévy-Leblond, J.-M. (2013). *Éloge de la discipline*, Hermès, La Revue 2013/3, 67, p. 202-205
- Fabiani, J.-L. (2013). *Vers la fin du modèle disciplinaire ?* Hermès, La Revue, 3, 67, p. 90-94.
- Meens, S. (2024) *L'enseignement dans les conservatoires : entre disciplinarité et transversalité*. Mémoire de recherche, Master MEEF mention 4 - Parcours DÉEA, Université Normandie Rouen-Le Havre - Cefedem de Normandie
- Ministère de la Culture (1984). Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique
- Ministère de la Culture (1992). Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse
- Ministère de la Culture (1996). Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse
- Ministère de la Culture (2001). Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre
- Ministère de la Culture (2008). Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, de l'art dramatique
- Ministère de la Culture (2023). Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Disciplines scolaires*. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : Vol. 3e éd., De Boeck Supérieur, p. 81-85

Solveig Meens

Artiste, enseignante
et responsable d'établissement
solveigmeens@gmail.com



Ear(th)

Ear the Earth

IMPROMPTU DE SCHUBERT

ARRANGEMENT D'AUORE LARCHER

Voici un arrangement
de l'*Impromptu hongrois*
de Schubert.

Réalisé par Aurore Larcher
pour 4 pianistes sur 4 pianos.

Envoi des parties séparées
sur simple demande :
aurore.larcher2@gmail.com

Pour télécharger la partition complète :

pianomanonsolo.fr/2025/06/06/impromptu-de-schubert/

Impromptu hongrois

Schubert (1797-1828)
op. 94 n°3
arr. Aurore Larcher

Allegro moderato **A**

Piano 1

Piano 2

Piano 3

Piano 4

L'ARBRE
N'EST PAS
UN INDIVIDU
MAIS UN ÊTRE
COLLECTIF

FRANCIS HALLÉ

ECOUTER LA TERRE

Un début de catalogue, que chacun complètera...

Ecouter la Terre, ce serait écouter les paysages, les animaux, les végétaux, mais aussi le ciel, les étoiles, le cosmos ? Ce serait aussi écouter les processus de la nature, tels que l'engendrement, les propotions, le nombre d'or, les fractales, l'ADN et ses mutations ? Et puis, écouter la Terre, ce serait la préserver, avec limitation, réduction, réutilisation et recyclage...?

BALAKIREV, Mily	<i>Sur la Volga</i>	1863	Piano 4 mains
BAX, Arnold	<i>Red Autumn</i>	1943	
BAZELAIRE, Paul	<i>Chasse</i>		
BON, Maarten	<i>Boréal</i>	1981	
BURLEIGH, Cecil	<i>Mountain Pictures Suite op.42</i>		
CAGE, John	<i>Winter Music</i>	1957	de 1 à 20 pianistes
CARLOSEMA Bernard	<i>Céphéide</i>		4 mains
CHAMINADE, Cécile	<i>Primavera (6 pièces romantiques op.55)</i>	1890	4 mains
CHAURIS, Yves	<i>Mineral pianos</i>	2019	2 pianos
CLOKEY, Joseph	<i>The Hill Country</i>	1950	
CRUMB, George	<i>Pieces from Celestial Mechanics</i>	1979	Piano 4 mains amplifié
CZERNY, Karl	<i>Ouverture de Sémiramide de Rossini</i>	1830	Arrangement pour 16 pianistes et 8 pianos
DE GROOT, Cor	<i>Printemps</i>	1961	Piano 4 mains
DEBUSSY, Claude	<i>La Mer</i>	1905	transcription
DEBUSSY, Claude	<i>Nocturne 1, Nuages</i>	1909	
DVORAK, Anton	<i>De la forêt de Bohème, op.68</i>	1884	4 mains
EBEN, Petr	<i>Grünes Wäldchen</i>	1988	Piano 4 mains
EÖTVÖS, Peter	<i>Kosmos</i>		2 pianos
FINESSY, Michael	<i>Wild Flowers</i>	1974	
FUCHS, Robert	<i>Frühlingsstimmen 12 kleine Stücke op1</i>	1872	Piano 4 mains
GASTINEL, Gérard	<i>Héphaistos</i>	1990	4 mains
GASTINEL, Gérard	<i>Lune</i>		2 pianos et plusieurs pianistes
GLAZUNOV	<i>La Mer</i>	1890	
GRAINGER, Percy	<i>Country Gardens</i>		
GRIEG, Edvard	<i>En automne opus 11</i>	1875	Transcription pour 4 mains
GURLITT	<i>Ländliche Bilder op. 190</i>	1893	
HERSANT, Philippe	<i>Onze Haïkus</i>	2015	Piano 4 mains
HERSELT, Adolph von	<i>If I were a Bird op.2/6</i>		
HOLST, Gustav	<i>Les Planètes</i>	1917	2 pianos
HUBER, Hans	<i>Aus den Alpen, Episoden</i>	1909	Piano 4 mains
JENEY, Zoltan	<i>Desert Plants</i>	1978	
JOSTEN, Werner	<i>Jungle</i>	1928	
KOLB, Barbara	<i>Spring River Flowers Moon Night</i>	1974	
LANG David	<i>Gravity</i>	2005	Piano 4 mains ou 2 pianos
LANG David	<i>After gravity</i>	2007	Piano 4 mains
LIAO, Lin-Ni	<i>Time of Trees</i>	2016	Piano 4 mains
LIPOUNOV, Sergei	<i>Prélude pastoral op.54b</i>	1914	
MAC DOWELL, Edward	<i>Moon Pictures opus 21</i>	1884	4 mains
MÂCHE, François-Bernard	<i>Areg</i>	1977	4 mains
MÂCHE, François-Bernard	<i>Styx</i>	1984	2 pianos 8 mains
MÂCHE, François-Bernard	<i>Léthé</i>	1985	2 pianos 8 mains
MÂCHE, François-Bernard	<i>Mesarthim</i>	1987	2 pianos 4 mains

MASSEUS, Jan	<i>Zoologische Impressies op.24</i>	1954	Piano 4 mains
MEÏMOUN, François	<i>La Danse du Peyotl</i>	2016	Piano 4 mains
MENUT, Benoît	<i>Îles bretonnes sous la neige</i>	2017	Piano 4 mains
MONK, Meredith	<i>Trekking</i>	1994	2 pianos
MUTEL, Alfred	<i>Une ondée opus 7</i>	1872	6 mains sur un piano
NAKADA, Yoshinao	<i>The Four Seasons of Japan</i>	1977	Piano 4 mains
NUNES, Emmanuel	<i>Litanies du Feu et de la Mer</i>	1969	
PÉCOU, Thierry	<i>Lady's Cowe</i>	2014	Piano 4 mains
RAFF, Joseph Joachim	<i>Reisebilder opus 160</i>	1871	Piano 4 mains
RAFF, Joseph Joachim	<i>Ode au printemps op.76</i>		
RAVEL, Maurice	<i>Le Jardin féérique (Ma Mère l'Oye)</i>	1910	4 mains
REE, Louis	<i>Suite champêtre op.21</i>		
REINECKE, Carl	<i>Pastoral-Sonatine opus 206</i>	1900	Piano 4 mains
RIETI, Vittorio	<i>Suite champêtre</i>	1948	
ROUSSEL, Albert	<i>Pour une fête de printemps</i>		
SAINT-SAËNS, Camille	<i>Carnaval des animaux</i>	1886	
SAINT-SAËNS, Camille	<i>Cypres et lauriers op.156</i>	1919	
SATIE, Erik	<i>Trois morceaux en forme de poire</i>	1903	4 mains
SATTER, Gustav	<i>In der freien Natur op.77</i>		
SCHARWENKA, Philipp	<i>Herbstbilder opus 6</i>	1890	Piano 4 mains
SCHARWENKA, Philipp	<i>Frühlingswogen op.87</i>	1892	
SCHARWENKA, Philipp	<i>Herbstbilder opus 59</i>	1900	Piano 4 mains
SCOTT, Cyril	<i>Impressions from the Jungle Book</i>	1938	
SISASK Urmas	<i>The Milky Way</i>	1990	Piano 4 mains
STRAVINSKY, Igor	<i>Sacre du printemps</i>	1913	
VAN DIJK, Jan	<i>Au jardin</i>	1956	Piano 4 mains
VAN DIJK, Jan	<i>En forêt</i>	1966	Piano 4 mains
VAN DIJK, Jan	<i>Trois pastorales</i>	1969	Piano 4 mains
VOLKMANN, Robert	<i>Musikalisches Bilderbuch opus 11</i>	1852	Piano 4 mains
YUYAMA, Akira	<i>Forest of the Fairies</i>	1997	Piano 4 mains

VIRTUOSITÉS COLLECTIVES

Un début de catalogue, que chacun complètera...

La virtuosité se rencontre souvent dans les thèmes et variations, les concertos, les études, les toccatas, les allegros brillants...

Andriessen	<i>Concerto pour 2 pianos sans orchestre</i>	1944
Anson	<i>Kid Koncerto</i>	1961
Antunes	<i>Reflex per due pianoforti</i>	1971
Ascher	<i>Guillaume Tell, Grand Duo Concertante</i>	1829-1869
Ashton	<i>Toccata brillante op.144</i>	1912
Babin	<i>Six Etudes</i>	1908-1972
Bach	<i>Concertos pour plusieurs claviers</i>	1685-1750
Battmann	<i>Etudes op.315, 318, 319, 325, 354</i>	1874
Bertini	<i>Etudes musicales op.97, 135</i>	1833
Bertini	<i>25 études très faciles op.149</i>	1844
Böhner	<i>Concert Galop op.150</i>	1849
Bonawitz	<i>Concerto for 2 pianos</i>	1839-1917
Boulez	<i>Structures</i>	1956
Brogger	<i>Etude de concert op.20</i>	1946
Busoni	<i>Duetтино concertante « After Mozart »</i>	1921
Butterly	<i>Toccata</i>	1955
Cabus	<i>4 Etudes</i>	1994
Campa	<i>Allegro Appassionato</i>	1863
Cannon	<i>Galop parisien op.4</i>	1951
Cardew	<i>Two Books of Study for Pianists</i>	1966
Carmichael	<i>Tourbillon, valse brillante</i>	1961
Carré	<i>Concertino</i>	1968
Chostakovitch	<i>Concertino pour 2 pianos op.94</i>	1954
Concone	<i>Etudes op.39, 46, 58,</i>	
Corticelli	<i>Gran Sonata Brillante op.12</i>	1804-1840
Czerny	<i>Grand rondeau brillant op.254</i>	1832
Czerny	<i>Etudes op.751</i>	1843
Czerny	<i>etc. etc.</i>	1791-1857
Czerny	<i>Garande polonaise brillante op.18</i>	1791-1857
Czerny	<i>Grands pots-pourris concertants op.38, op.84, op.212, op.29</i>	1791-1857
Czerny	<i>Presto caratteristico op.24</i>	
Dello Joio	<i>Aria and Toccata</i>	1955
Diamond	<i>Concerto for 2 solo pianos</i>	1942
Diemer	<i>Homage to Cowell, Cage, Crumb and Czerny</i>	1981
Dillon	<i>Concerto pour 2 pianos seuls</i>	1952
Distler	<i>Sonata concertante op.1</i>	1931
Evet	<i>Toccata and two fugues</i>	1951
Faith	<i>Concerto for 2 pianos</i>	1974
Finzi	<i>Fantaisie-Toccata</i>	2015
Folprecht	<i>Rondo Brillante op.34</i>	1900-1961
Fournier	<i>Toccata</i>	1910
Frid	<i>Ritmische Studies op.58a</i>	1959

Jersild	<i>Duo concertante</i>	1956
Kasschau	<i>Country Concerto for Young Pianists</i>	
Kenins	<i>Concertino for two Pianos alone</i>	1956
Konietzny	<i>Toccata</i>	1969
Kox	<i>Diabolus Feriatus</i>	1956
Krebs	<i>Konzert für 2 Cembali</i>	1713-1780
Kubik	<i>Prayer and Toccata</i>	1969-79
Kupkovic	<i>Clavierübung</i>	1977
Lanza	<i>Trio Concertante</i>	1962
Lees	<i>Etudes for Piano and Orchestra</i>	1974
Lejsek	<i>Toccata</i>	1977
Lewis	<i>Capriccio Concertato</i>	1960
Liszt	<i>Fantaisie sur des thèmes des Ruines d'athènes de Beethoven</i>	1852
Liszt	<i>Grande valse de bravoure</i>	
Louvier	<i>Etudes pour agresseurs</i>	1977
Lutoslawski	<i>Variations sur un thème de Paganini</i>	1941
Malawsky	<i>Toccata et fugue en forme de variations</i>	1949
Manenti	<i>Moto Perpetuo</i>	1959
Marcel	<i>Concert pour deux pianos</i>	1964
Marks	<i>Fantaisie brillante sur Roméo et Juliette op.203</i>	1870
Martin	<i>Etudes pour 2 pianos</i>	1956
Frid	<i>Toccata op.84a</i>	1973
Fuga	<i>Toccata</i>	1906- ??
Fuleihan	<i>Toccata</i>	1965
Gabaye	<i>Recital Express</i>	1968
Galluzzi	<i>Il primo concerto del giovane pianista</i>	1912
Gershwin	<i>Concerto for 2 pianos</i>	1925
Goossen	<i>Double concerto for solo pianos</i>	1975
Gorecki	<i>Toccata</i>	1955
Grandis	<i>Toccata a doppio coro figurato</i>	1964
Gregor	<i>Introdukce a Toccata</i>	1976
Groot	<i>Fantaisie sur deux études de Fr.Chopin</i>	1973
Guinjoan	<i>Cinco Estudios</i>	1968
Hajdu	<i>5 Inventionen</i>	1983
Hawkins	<i>Etudes for 2 pianos</i>	1974
Heiller	<i>Toccata</i>	1946
Herz	<i>Variations et Rondo brillant op. 16</i>	1803-1888
Hill	<i>Jazz Studies</i>	1922-38
Hoffmann	<i>Toccata et Fugue op.32</i>	
Höller	<i>Toccata, Improvisation et Fugue op.16</i>	1907- ??
Hoskins	<i>Elegie et Toccata</i>	1961
Hyde	<i>Toccata for two</i>	1973

Mendelssohn	<i>Concerto pour 2 pianos en Mi Maj, BWV O 4</i>	1823
Mendelssohn	<i>Duo concertant en variations brillantes... op.87b</i>	1833
Mendelssohn	<i>Allegro brillant op.92</i>	1841
Mittmann	<i>Study</i>	
Moscheles	<i>Rondo brillant op.30</i>	1825
Moscheles	<i>Melodic Contrapuntal Studies op.137b</i>	1794-1870
Moszkowski	<i>Etude</i>	1904
Müller	<i>Grand rondeau brillant op.50</i>	1797-1873
Nancarrow	<i>Etudes 40 et 41 for 2 Player Pianos</i>	1977
Parris	<i>Toccata</i>	1924- ??
Parsons	<i>Rhythm Studies I and II</i>	1981
Petit	<i>Le diable à deux</i>	1972
Petyrek	<i>Six Concert Etudes</i>	1934
Petyrek	<i>Toccata et Fugue sur le mode mixolydien</i>	1934
Philipp	<i>Caprice en doubles notes</i>	1941
Philipp	<i>Feux-follets op.24/3</i>	1953
Philipp	<i>Concertino sans orchestre</i>	1863-1958
Phillips	<i>Chaconne and Toccata</i>	1964
Pirani	<i>Etude de concert op.51</i>	1893
Poldini	<i>Etude sur l'Impromptu op.90/2 de Schubert</i>	1869-1957
Puetter	<i>Duo concertante</i>	1913- ??
Raff	<i>Marche brillante op.132</i>	1822-1882
Raphael	<i>Toccata op.45</i>	1937
Redel	<i>Duo Concertante op.43</i>	1992
Roger-Ducasse	<i>Etudes à 4 mains pour un commençant</i>	1910
Roquin	<i>Petite Toccata</i>	
Routh	<i>Concerto for 2 Pianos op.32a</i>	1976
Rowley	<i>Prelude et Toccata</i>	1943
Samazeuilh	<i>Etude symphonique</i>	
Schmid	<i>Paraphrase sur un thème de Liszt op.30</i>	1920
Schoemaker	<i>Tombeau de Chopin – Variations sur le Prélude 20</i>	1949
Schumann	<i>Six études en forme de canon op.56</i>	1810-1856
Sifler	<i>Concertino pour 2 pianos</i>	1975
Sitsky	<i>Concerto for 2 solo pianos</i>	1967
Smith	<i>Fantaisie Brillante sur un thème de Lucia di Lammermoor op.</i>	1872
Smith	<i>Four Studies</i>	1962
Soler	<i>Six Concertos pour 2 claviers</i>	1729-1783
Souza Lima	<i>Introduction et Toccata</i>	1898- ??
Spahlinger	<i>Farben der Frühe</i>	1997
Spamer	<i>Etudes mélodiques op.24</i>	
Spisak	<i>Concerto pour 2 Solo Pianos</i>	1949
Spitzmueller	<i>Concerto II op.39</i>	1953

Sterkel	<i>Allegro en Do majeur</i>	1750-1817
Stone	<i>Boogie Woogie Etude</i>	1947
Tarenghi	<i>9 Variations sur le Prélude 20 de Chopin op.98</i>	1907
Taubert	<i>4 Marches brillantes op.2</i>	1830
Twardowski	<i>Improvvisazione e toccata</i>	1974
Uspensky	<i>Toccata pour 2 pianos à 6 mains</i>	
Van der Valden	<i>Concertino</i>	1965
Verhaar	<i>Concertino op. 1</i>	1931
Wanek	<i>Trois études</i>	
Weyse	<i>Etude op.51/4, op.60/1</i>	1774-1842
Wiener	<i>Cadences</i>	1896- ??
Wigham	<i>Concerto for 2 Pianos</i>	1959
Zanettovich	<i>Invenzioni su un tritono</i>	1950- ??
Zhuk	<i>Concertina op.32</i>	1976

LES VENTS DU LARGE - VICTOR HUGO

D'où viennent-ils ? De l'incommensurable. Il faut à leurs envergures le diamètre du gouffre. Leurs ailes démesurées ont besoin du recul indéfini des solitudes. L'Atlantique, le Pacifique, ces vastes ouvertures bleues, voilà ce qui leur convient. Ils les font sombres. Ils y volent en troupes. (...)

Le vaste trouble des solitudes a une gamme ; crescendo redoutable : le grain, la rafale, la bourrasque, l'orage, la tourmente, la tempête, la trombe ; les sept cordes de la lyre des vents, les sept notes de l'abîme. Le ciel est une largeur, la mer est une rondeur ; une haleine passe, il n'y a plus rien de tout cela, tout est furie et pêle-mêle.

Tels sont ces lieux sévères.

Les vents courent, volent, s'abattent, finissent, recommencent, planent, sifflent, mugissent, rient ; frénétiques, lascifs, effrénés, prenant leurs aises sur la vague irascible. Ces hurleurs ont une harmonie. Ils font tout le ciel sonore. Ils soufflent dans la nuée comme dans un cuivre, ils embouchent l'espace ; et ils chantent dans l'infini, avec toutes les voix amalgamées des clairons, des buccins, des olifants, des bugles et des trompettes, une sorte de fanfare prométhéenne. Qui les entend écoute Pan.

Ce qu'il y a d'effroyable, c'est qu'ils jouent. Ils ont une colossale joie composée d'ombre. Ils font dans les solitudes la battue des navires. Sans trêve, jour et nuit, en toute saison, au tropique comme au pôle, en sonnant dans leur trompe éperdue, ils mènent, à travers les enchevêtrements de la nuée et de la vague, la grande chasse noire des naufrages. Ils sont des maîtres de meutes. Ils s'amusent. Ils font aboyer après les roches les flots, ces chiens. Ils combinent les nuages, et les désagrègent. Ils pétrissent, comme avec des millions de mains, la souplesse de l'eau immense.

L'eau est souple parce qu'elle est incompressible. Elle glisse sous l'effort. Chargée d'un côté, elle échappe de l'autre. C'est ainsi que l'eau se fait l'onde. La vague est sa liberté.

Victor Hugo

Les Vents du large
extrait des *Travailleurs de la mer*

ECOUTER LA TERRE - PLAYLISTS

.Playlists proposées sur le site de la Maison de la Musique Contemporaine :

-la Terre :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/la-terre-en-musique-contemporaine>

-la montagne :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/la-montagne-en-musiques-contemporaines>

-la mer :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/la-mer-en-musiques-contemporaines>

-la neige :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/la-neige-en-musiques-contemporaines>

-la Lune :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/la-lune-en-musiques-contemporaines>

-les animaux :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/les-animaux-en-musiques-contemporaines>

-le chien :

> <https://musiquecontemporaine.org/promotion-et-valorisation/actualites/le-chien-en-musique-contemporaine>

.Voir aussi les playlists sur le sit 4'33 : <https://www.4-33mag.com/category/playlist/>

CONTACT

Pour publier dans le prochain numéro, ou le recevoir, (si ce n'est pas déjà le cas) ;

pour poster sur le site *Piano ma non solo* ;

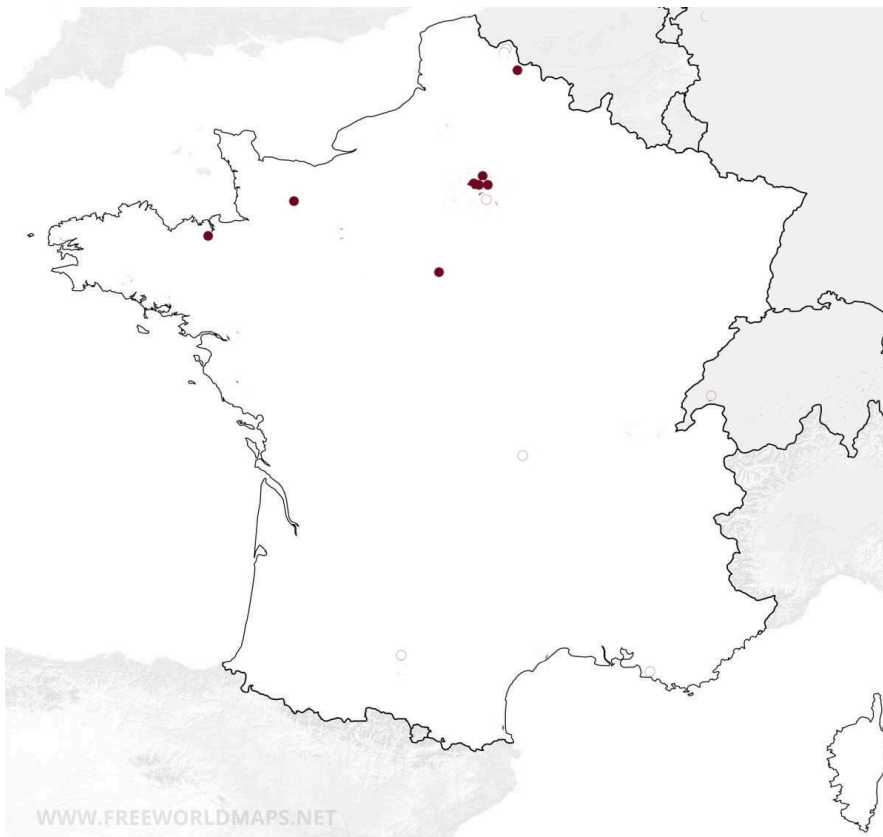
pour toute question, remarque ou suggestion :

fabien.cailleteau@hotmail.fr

www.pianomanonsolo.fr

<https://www.facebook.com/groups/pianocollectif>

PLAN DU NUMÉRO 9 :



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

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

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