

**D'UNE NÉCESSAIRE
INTERACTION ENTRE
ÉCRITURE ET CRÉATION,
CRÉATION ET
INTERPRÉTATION**

Alain FOURCHOTTE

« Ce qui est en jeu dans l'enseignement, c'est donc tout autant le savoir artistique que la conscience qui s'y développe ».

György Ligeti

Disons d'emblée que le cadre universitaire dans lequel se situent mes expériences pédagogiques de création ne saurait prétendre équivaloir à un cours de composition tel qu'existant dans les Conservatoires nationaux supérieurs français ou les Hochschulen allemandes. Pour autant les problèmes posés par cette pratique me semblent recouper, parfois de manière plus aiguë parce que plus diversifiée en peu de temps, ceux déjà évoqués par d'illustres compositeurs enseignant la composition, de Schönberg à Ferneyhough, que ces derniers se considèrent ou non comme pédagogues.

Précisons donc ce cadre. Depuis 1988, la section de musique de l'Université de Nice réserve une place particulière à l'enseignement de ce qu'elle ose nommer : création. Je me garderai bien de reprendre ici l'éternel débat : « peut-on enseigner la composition ? » Si, comme l'affirmait Schönberg, « l'homme de génie n'apprend que de lui-même, alors que l'homme de talent apprend des autres »¹, la conception de la grille actuelle de nos enseignements n'a pour but que d'exercer le talent créatif de nos étudiants. L'un des objectifs du DEUG de musique est, parallèlement à l'acquisition de savoirs théoriques et d'outils d'analyse, le développement d'une pratique solide de la musique. Cette pratique repose sur l'apprentissage de l'écoute et de l'écriture. D'où, dès la première année, 2 heures par semaine d'harmonie sur l'année et 2 heures par semaine d'analyse pratique sur un semestre. On retrouve donc cette séparation méthodique des savoirs dénoncée par nombre de compositeurs et enseignants. Mais, dès la deuxième année de DEUG, il existe à Nice une unité d'enseignement baptisée : Ecriture et Création dont les deux parties, distinctes, fonctionnent en synergie. La partie écriture, réservée à l'enseignement pratique de l'harmonie (1h30 par groupe : 2 groupes hebdomadaires), est confiée à Véronique Voisin-Poltz, professeur d'écriture au Conservatoire de Cannes. La partie création (2 heures hebdomadaires) est confiée à un autre compositeur : Marc Tirel (organiste, professeur au Conservatoire de Menton). Afin que cet enseignement ne constitue pas seulement un « apprentissage virtuel », comme le dit Boulez dans *Passage du XXe siècle*², Marc Tirel propose une série d'exercices comme par exemple : écrire des périodes courtes (1 minute) pour différents groupes de timbres, les superposer par affinités (ressemblances ou contrastes) puis les faire jouer par les étudiants eux-mêmes ; faire écrire un morceau d'une minute pour 4 voix ou plus : le groupe soutenu par le piano le chante, etc... Ces exercices s'inspirent des « travaux abstraits » que Ligeti inventait pour ses étudiants en composition et dont il dit : « C'est encore aux exercices de situation du cours d'art dramatique qu'ils ressemblent le plus »³.

L'Unité d'enseignement : Ecriture et Création se retrouve en licence, où j'assume la partie création (2 heures hebdomadaires), et peut aboutir en maîtrise à un mémoire dit « de création », c'est-à-dire à un travail d'étude et de recherche prenant la forme d'une « production musicale accompagnée d'un texte de réflexion critique ».

Il s'agit donc, dès la deuxième année, d'une part de dispenser des cours d'instrumentation avec application pratique. A partir par exemple d'une pièce pour piano (des extraits des Mikrokosmos de Bartok se « prêtent » bien à cet exercice) ou encore d'une

1 Cité par Peter Szendy, in *L'effacement du maître de musique*, in *Enseigner la composition* (De Schoenberg au multimédia), Les Cahiers de l'I.R.C.A.M., Paris, L'Harmattan, IRCAM/Centre Georges Pompidou, 1998, p. 14.

2 Cf. Pierre Boulez, Invention / Recherche, in *Passage du XXe siècle*, Paris, IRCAM/Centre Georges Pompidou, 1977, p. 93.

3 Cf. György Ligeti, *De nouvelles voies dans l'enseignement de la composition*. Un compte-rendu, in *Enseigner la composition* (De Schoenberg au multimédia), ouvr. cit., p. 157.

mélodie pour voix et piano (par exemple un extrait des *Sieben frühe Lieder* de Berg), les étudiants doivent réaliser une instrumentation, d'abord réduite à quelques instruments, puis étendue à orchestre symphonique. Les réalisations sont évidemment corrigées mais surtout, lors des travaux dirigés, comparées entre elles et confrontées aux œuvres des compositeurs eux-mêmes ayant fourni le point de départ de l'exercice (cf. par exemple l'orchestration en 1928 par Berg de ses *Sieben frühe Lieder*). Ainsi peuvent être mis en relation les cours de musicologie et d'analyse (par exemple le cours que je dispense sur la seconde école de Vienne) et le vécu pratique de l'étudiant (les exercices d'instrumentation et d'orchestration) tant il est vrai, comme le dit Philippe Manoury, que « pour l'orchestration, il faut un passé musical, des expériences de répétition et de concert, que les étudiants ne possèdent pas encore. Là, un professeur est nécessaire »⁴. D'autre part, dans le même cadre horaire, donc en alternance avec les séances d'instrumentation, les étudiants sont invités à produire une composition musicale originale. Il s'agit tout d'abord de préparer l'une des épreuves imposées au concours du C.A.P.E.S. d'Education musicale et chant choral encore que, différence essentielle d'avec l'épreuve du concours, le matériau de départ ne soit pas donné mais doit être trouvé par l'étudiant lui-même. En second lieu et plus généralement, il s'agit d'offrir à tous nos étudiants un contact vivant avec la matière sonore. Nos étudiants, futurs enseignants et chercheurs, appréhendent ainsi de l'intérieur l'acte créateur, mais peuvent vérifier ensuite le rendu sonore de leur écriture. En effet chaque composition musicale doit être exécutée par les étudiants eux-mêmes lors des examens partiels de janvier et de mai, ce qui entraîne un certain nombre de contraintes pratiques et matérielles tout à fait stimulantes et enrichissantes pour l'esprit.

La première contrainte est l'instrumentation. Le cadre en est fixé dès le début des cours grâce à un simple relevé des instruments pratiqués par les étudiants dans leur groupe cette année-là et du niveau de pratique instrumentale. Les étudiants peuvent avoir recours aussi à d'autres instruments, mais à charge pour eux alors, de trouver les exécutants, par exemple parmi les étudiants d'autres années ou du Conservatoire national de région. En tout état de cause, une fois sa composition achevée et celle-ci ayant reçu l'aval de l'enseignant concerné, chaque étudiant doit « faire répéter » sa pièce aux instrumentistes impliqués en vue de l'audition : ce qui constitue une deuxième contrainte. Cette dernière permet de refuser la « scission » dont parle Peter Szendy⁵ entre la composition et la pratique instrumentale. Ainsi, dans l'entraide « obligée » se révèlent des « chefs d'attaque », des « chambristes », des « répétiteurs », voire même des chefs d'orchestre (tels David Grandis, reçu sur concours en direction d'orchestre à Chicago).

Avant d'en arriver à ce stade du travail, les étudiants auront à préparer avec soin la réalisation de leur « matériel » (partition à copier ou à saisir informatiquement dans la salle équipée à cet effet). A noter que les deux enseignants chargés d'encadrer ces étudiants se montrent volontairement très exigeants quant à la lisibilité des graphies, aux indications de tempo, aux nuances, liaisons et autres signes souvent négligés ! Reste à évoquer l'écriture du morceau, la composition proprement dite. Ce temps du travail est le plus important pédagogiquement mais aussi le plus difficile pour l'enseignant. En effet il faut littéralement se couler dans la pensée d'autrui pour aider chaque étudiant à élaborer son processus compositionnel et à le mener à son terme dans une période temporelle strictement limitée (deux mois et demi). La difficulté est accrue du fait de l'hétérogénéité des niveaux de connaissance théorique atteints par les étudiants, surtout en 2e année. Dans ce « travail d'accoucheur » selon l'expression de Marc Texier⁶, l'exemple idéal à suivre me semble être celui de Klaus Huber « par sa façon de comprendre instantanément, à la simple lecture, et ce

4 Cf. Philippe Manoury, *L'oreille et l'écriture, du studio à la scène*, propos recueillis par Peter Szendy, in *Enseigner la composition*, op. cit., p. 206.

5 Cf. Peter Szendy, *L'effacement du maître de musique*, in *Enseigner la composition*, op. cit., p. 41.

6 Cf. Marc Texier, *Les géôles de la liberté*, in *Enseigner la composition*, op. cit., p. 63.

que l'apprenti avait voulu faire et ce qu'il n'était pas parvenu à faire »⁷. En provoquant les questions, les doutes de l'étudiant sur son travail, on tente de « renouveler à chaque fois l'acte de craintive certitude qui permet d'aider autrui à aller vers les expériences essentielles de la recherche compositionnelle », comme le disait Franco Donatoni⁸. Marc Tirel et moi, au fil des ans et de notre expérience pédagogique, avons adopté pour l'encadrement de ce travail un certain nombre de principes qu'on voudra bien considérer comme points de départ et non d'arrivée d'une aventure sans cesse à réinventer.

1- Partant de la réflexion de Ferneyhough selon laquelle « il est d'une importance vitale pour la situation pédagogique que l'enseignant jette par dessus bord tout préjugé personnel quant aux savoirs, notions et compétences à transmettre »⁹, n'imposer ou ne privilégier aucun type de langage (tonal, modal, atonal, sériel, jazz, électro-acoustique, informatique etc...).

2- Susciter des éléments ou idées de départ mélodique certes : cellules, motifs, thèmes, mais pas exclusivement : rythmes, alliages timbriques, trames électro-acoustiques, graphes, afin de mettre en mouvement l'imagination, voire de lever certains blocages psychologiques (« Mais, monsieur, je ne suis pas compositeur moi !!.. »)

3- Exiger des étudiants qu'ils prennent une architecture formelle d'ensemble même schématiquement, quitte à la modifier et à l'enrichir ensuite de manière à ne pas la « figer » mais à maintenir une unité de conception (cf. Schoenberg, *Fondements de la composition musicale*¹⁰) pour une pièce de courte durée (3 à 4 minutes maximum).

4- Encourager tous les types de développement en différenciant dessins principaux et dessins secondaires tant s'avère vérifiée – avec des étudiants n'ayant pas forcément une vocation de compositeur – la constatation de Boulez selon laquelle : « si les jeunes compositeurs /.../ ont des idées, et même beaucoup, souvent, ils ne savent pas déduire d'une idée, même simple, des conséquences. »¹¹

5- Pour remédier à cet état de fait, travailler différents types de répétition et de variation en favorisant les liaisons avec le cours d'écriture et plus spécifiquement avec des notions de contrepoint. Méditer à ce propos la réflexion de Berio : « Non je ne suis pas un nostalgique du contrepoint, mais je ne connais pas encore un autre moyen qui permette à un jeune musicien de s'exercer de manière systématique à relier le cerveau à l'oreille. »¹²

6- Multiplier les exemples illustrant concrètement telle ou telle possibilité non seulement à travers des œuvres classiques ou romantiques (comme le faisaient Schoenberg dans ses *Fondements de la composition musicale* et Messiaen à sa classe d'Analyse musicale du C.N.S.M. de Paris), mais aussi à travers des œuvres très proches de nous dans le temps de Boulez à aujourd'hui. La liaison avec les cours d'analyse s'impose ici tout naturellement, tant il est clair, pour reprendre les propos de Ferneyhough « qu'une profonde familiarité avec la vie intérieure des œuvres majeures devrait s'avérer stimulante, voire cruciale pour les progrès essentiels dans le développement personnel de l'élève »¹³. Que l'enseignant-compositeur n'hésite pas de plus à analyser certaines de ses propres œuvres et à montrer à ses étudiants, comme le fait Manoury, ses propres esquisses en leur expliquant son cheminement créatif

7 *Idem*, p. 62.

8 Cf. Franco Donatoni, Arnold le nourricier, in *Enseigner la composition*, *op. cit.*, p. 133.

9 Cf. Brian Ferneyhough, *Thinking once more*, in *op. cit.*, p. 189.

10 Cf. Arnold Schoenberg, *Fondements de la composition musicale*, traduit par Dennis Collins, Paris, Jean-Claude Lattès, 1987.

11 Cf. Pierre Boulez, *L'instant et l'étendue*, in *Enseigner la composition*, *op. cit.*, p. 142.

12 Cf. Luciano Berio, *Entretiens avec Rossana Dalmonte*, traduit et présenté par Martin Kaltnecker, Paris, Jean-Claude Lattès, 1983, p. 102.

13 Cf. Brian Ferneyhough, *op. cit.*, p. 194.

« non pas pour qu'ils ['] imitent, mais pour déclencher chez eux certaines méthodologies de travail »¹⁴.

7- Dans ce même esprit, inviter (au moins) une fois par an un compositeur à venir analyser devant les étudiants les processus mis en œuvre dans une ou plusieurs de ses pièces.

8- Lors du premier examen partiel enregistrer toutes les pièces exécutées, les faire ensuite écouter. Commenter chaque pièce en insistant sur « cette distance qui s'appelle le métier entre l'intention et sa réalisation »¹⁵. Inviter donc l'étudiant à « reprendre » certains passages de sa composition en cherchant, comme le dit Ligeti, « plutôt à conduire l'élève à trouver lui-même les 'points faibles' dans sa solution, c'est-à-dire ces points dans lesquels ou à cause desquels il n'avait pas pu réaliser sans reste l'objectif qu'il s'était fixé »¹⁶.

9- Encourager l'étudiant à poursuivre avec un autre volet sa composition ou bien encore à changer complètement de formation instrumentale pour la deuxième pièce à écrire en vue de l'examen partiel suivant.

10- Faire un ou deux concerts publics à la fin de l'année universitaire en donnant à entendre les meilleures pièces produites et exécutées durant l'année.

J'ajouterai que la Section de Musique de Nice a commencé de se doter d'un studio d'enregistrement, de montage et de production électro-acoustique. Un tel apprentissage nous paraît en effet nécessaire mais nous demeurons conscients qu'avec des moyens incomparablement moindres que ceux dont disposent les universités américaines, il est « néanmoins vital, aujourd'hui », comme l'affirmait Ferneyhough dès 1996, « de continuer à différencier, à calibrer l'interaction pédagogique d'un enseignement de la technologie et d'un enseignement de la composition, comme deux composantes intégrales d'une réévaluation pédagogique qui ne fait que commencer. »¹⁷ C'est pourquoi l'informatisation de notre studio est en cours et une collaboration étroite avec le Centre international de recherche musicale (C.I.R.M. - reconnu Centre national par le ministère de la Culture) et son nouveau directeur : le compositeur François Paris a permis d'ores et déjà de mettre sur pied plusieurs opérations conjointes – notamment dans le cadre du Musée d'Art Moderne et d'Art Contemporain (M.A.M.A.C.) de Nice.

Disons, pour conclure, que de telles expériences pédagogiques de création, par l'interaction entre les différents enseignements et ateliers qu'elles impliquent, n'ont d'autre but que de tendre vers « un bon système pédagogique » selon Donatoni reprenant Schoenberg. Un tel système « stimule et forme à l'attention, à l'observation, à la comparaison, à la description, à la réflexion, à la recherche, à la déduction et à l'application »¹⁸.

14 Cf. Philippe Manoury, *op. cit.*, p. 211.

15 Cf. Marc Texier, *op. cit.*, p. 66.

16 Cf. György Ligeti, *op. cit.*, pp. 161-162.

17 Cf. Brian Ferneyhough, *op. cit.*, p. 199.

18 Cf. Arnold Schoenberg, cité par Franco Donatoni, in *Arnold le nourricier*, *op. cit.*, p. 131.