

Dans la continuité des documents d'accompagnement précédents, les textes qui suivent, relatifs à la classe de 3^e, proposent non seulement des pistes de réflexion mais quelques exemples de parcours pédagogiques qui ont été réellement mis en œuvre dans des classes.

Bien que publiés séparément par niveau, ces différents textes ont l'ambition de se compléter avec cohérence et d'apporter aux enseignants des éclairages divers sur différents points des programmes.

Le professeur trouvera donc tantôt des indications, parfois très techniques, utiles à la mise en œuvre de la spécificité disciplinaire, tantôt des approfondissements didactiques et pédagogiques nécessaires à l'enrichissement de sa pratique professionnelle.

Ces développements ne veulent pas imposer une doctrine ou des modèles à reproduire. Ils constituent un ensemble de propositions et de suggestions destinées essentiellement à aider les professeurs dans l'élaboration ou la conduite de leur cours.

La liberté des choix pédagogiques dont s'enorgueillit à juste titre notre système éducatif ne peut se concevoir que dans le cadre d'une étude approfondie et constamment renouvelée des contenus, des méthodes et des démarches. Il est à espérer que ces documents d'accompagnement contribueront à nourrir largement cette indispensable réflexion.

I – Pratiques vocales et instrumentales

À partir du *Libera me*, extrait du *Requiem* de Gabriel Fauré (1845 - 1924)

Intérêt de ce choix :

- chant extrait du répertoire classique ;
- rapidement mémorisable ;
- respect de la tonalité originale ;
- ambitus correspondant aux possibilités vocales des élèves ;

– le latin en classe de 5^e (en 4^e ou 3^e) : lien avec une autre discipline.

Les activités proposées ci-dessous par rubriques sont toutes imbriquées dans la pratique, elle-même enrichie par l'écoute de l'œuvre.

*Libera me, Domine,
De morte æterna,
In die illa tremenda :
Quando cœli movendi
Sunt et terra ;
Dum veneris judicare
Sæculum per ignem.*

Libère-moi, Seigneur,
de la mort éternelle,
en ce jour redoutable
où la terre et le ciel
seront ébranlés ;
quand tu viendras juger
le monde par le feu.



A. Le chant

Analyse préalable de la partition en vue de son apprentissage

La force spirituelle de cette prière est largement renforcée par plusieurs aspects particulièrement remarquables du langage de Gabriel Fauré : tempo, nuances, ostinato, modalités.

L'apprentissage avec les paroles en latin écrites au tableau ne présente aucune difficulté majeure. Il peut être consolidé à l'aide de la partition en quatre étapes qui restent consécutives, en une seule séance (voir exemple A, page 9).

- **Mes. 2 à 9** : courbe mélodique bien dessinée, en cloche, avec un départ et une finale sur la note *ré*.

- **Mes. 9 à 17** : le saut d'octave ascendant (mes. 10 à 11) de *ré* à *ré* a un effet dramatique lié au sens des paroles. On peut faire remarquer la présence insistante du *ré*, note *pôle* de cette pièce. On chante la gamme de *ré mineur* pour mieux saisir sa place de *borne*.

Les mes. 13 à 17 exigent une bonne respiration et un soutien de qualité pour la mise en évidence du phrasé.

- **Mes. 17 à 25** : faire remarquer, pour faciliter la mémorisation, que le compositeur procède par paliers, au nombre de trois (les mes. 17 à 18, 20 à 21 et 22 à 23), pour monter vers l'aigu ; faire aussitôt le lien avec le sens des paroles : on monte vers le ciel ; la chute de 7^e (mes. 24) toujours délicate, est vite assimilée grâce au symbolisme évident « *et terra* ».

- **Mes. 25 à 33** : phrase conclusive, avec la présence quasi obsessionnelle des *ré* et qui se découpe en deux courtes parties :

- mes. 25 à 27 : saut octave descendant cette fois-ci, d'où l'intérêt d'un jeu préparatoire sur la gamme ;

- mes. 27 à 33 : avec une longue tenue exigée sur le « *ca* » de *judicare*, la respiration venant seulement avant le *Per ignem*, et la justesse sur le *si* bécarre.

B. Exercices de lecture et d'écriture

Après l'appropriation orale du chant par les élèves, plusieurs exercices peuvent être proposés.

À partir de la partition tronquée (voir exemple B, page 10), on réalisera un travail collectif sur la mémoire et la maîtrise des signes.

On demandera de repérer :

- les phrases (écrire les liaisons de phrases) ;

- le *crescendo* ;

- les notes *ré* (les entourer) ;

- la note *la*, dominante ;

- la position de ces deux notes dans la construction mélodique (début, fin de phrases, valeurs longues) ;

- repérer les sauts d'octave, les grands intervalles ;

- constater les trois paliers (mes. 18, puis 20, puis 22).

De manière plus individuelle, l'élève pourra chanter intérieurement la mélodie et placer les paroles manquantes. Ce sera, par l'exemple, l'occasion de vérifier l'assimilation du rôle des liaisons : mes. 4 à 5 : deux blanches liées = une seule syllabe (le « *ne* » de *Domine*) ; et de s'assurer que l'élève a compris la construction de la mélodie par paliers de la mes. 22 à la mes. 27.

C. Pratiques instrumentales

L'interprétation de la ligne mélodique à la flûte à bec soprano ne présente pas de difficultés majeures : elle se justifie ici, car, à l'instar des cordes dans l'œuvre de Fauré, elle double le chant.

Un accompagnement instrumental (clavier, etc.) s'impose.

On procède ensuite à une exécution en deux groupes, chant-flûte, qui peut être enrichie par les propositions suivantes (voir exemple C, page 11) :

- Deuxième voix : la flûte alto joue la ligne de basse en valeurs longues notées à leur hauteur réelle¹ (voir exemple C, page 11) ;

- Troisième voix (de la mes. 18 à la fin la partie intermédiaire des cordes) : elle est jouée sur un instrument au timbre et à la tessiture appropriés au climat musical (métallophone alto, flûte ténor, synthétiseur) ;

- Quatrième intervention instrumentale : mise en place d'un ostinato rythmique confié aux peaux graves, rappelant les *pizzicati* des contrebasses de l'orchestre.

1. Par souci de rendre l'élève autonome, il est préférable d'utiliser pour la flûte alto (et pour la sopranino et la basse) la notation en *ut* telle qu'elle se présente dans les partitions éditées.



Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple A. Chant

1 **Moderato** (♩ = 60) Libère-moi, Seigneur, de la

p Li - - - be - ra me Do - mi - ne de

7 mort éternelle. En ce jour-là, ter-

mor - te æ - ter - - - - na In di - - e il - la tre -

13 rible, en ce jour-là, Quand

men - da in di - e il - - - - la *p* Quan - do

19 seront ébranlés le ciel, quand seront ébranlés le ciel

cresc. cœ - - li mo - ven - - di sunt Quan - do cœ - - li mo - ven - di

24 et la terre, Pendant que tu viendras juger

sunt et *f* ter - - ra *sempre f* Dum ve - - - - ne - ris ju - di -

29 le Monde par le feu.

sempre f ca - - - - re sæ - cu - lum per ig - - - - nem.



Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple B. Version à trous

1 **Moderato** (♩ = 60)

p Li - - - be - ra me

7 *sempre p*

æ - ter - - - - na In di - - e il - la tre -

13 *p*

men - da in di - e il - - - - - la *p* Quan - do

19 *cresc.*

coe - - li mo - ven - - di sunt Quan - do coe - - - li mo - ven - di

24 *f* *sempre f*

sunt et ter - - ra *f* Dum ve - - - - ne - ris ju - di -

29 *sempre f*

ca - - - - re sæ - cu - lum per ig - - - - nem.

Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple C. Chant, flûte alto

1 Moderato (♩ = 60)

Chant

Fl. alto

p

Li - - be - ra me Do - mi-ne de mor - te æ - ter - - na

10

sempre p

In di - - e il - - la tre - men - da in di - e il - - la

18

p

cresc.

Quan do coe - li mo - ven - di sunt Quo - ven - di sunt et ter - ra

f

sempre f

Dum

27

sempre f

ve - - ne - ris ju - di - ca - - - re sæ - cu - lum per ig - - - nem.



Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple D. Chant, flûtes, percussions

1 Moderato (♩ = 60)

Chant

Fl. alto

Perc.

Li - - be - ra me Do - mi-ne de mor - te æ - ter - - na

10

sempre p

In di - - e il - - la tre - men - da il - - la il - - la

Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple D. Chant, flûtes, percussions

The musical score is divided into two systems, numbered 18 and 27. The vocal line (Chant) is written in a single staff with lyrics in French. The accompaniment consists of two flutes (Fl. sopr. and Fl. alto) and percussion (Perc.).

System 18: The vocal line begins with a *p* dynamic and a *cresc.* marking. The lyrics are: "Quan - do cce - li mo - ven - di sunt Quoan-do cce - li mo - ven - di sunt et ter - ra". The percussion part features a rhythmic pattern of eighth notes, with a *sempre f* marking and the word "Dum" above the staff.

System 27: The vocal line continues with the lyrics: "ve - ne - ris ju - di - ca - re sae - cu - lum per ig - - - nem." The accompaniment remains consistent with the previous system, maintaining the *sempre f* dynamic.



II – Un cycle d'écoute

Autour du deuxième mouvement du *Trio pour piano, violon, violoncelle* (D. 929) en mi b majeur de Franz Schubert

Fiche didactique du professeur

L'audition de cette œuvre de référence, dont le deuxième mouvement dure neuf minutes, apprendra à l'élève à percevoir progressivement l'organisation du discours musical en relation avec sa dramatisation. Commencé en novembre 1827, au moment où sont édités les douze premiers lieder du *Voyage d'hiver*, ce trio étend l'esprit du lied au genre instrumental. Par son caractère intime et intérieur, la formation de chambre se prête admirablement à l'expression des thèmes principaux de l'œuvre de Schubert : errance, solitude, ombre et lumière...

Grâce à la mobilité et aux contrastes des différentes combinaisons sonores, chaque instrumentiste joue un rôle de soliste tout en vivant la musique de façon « confraternelle », selon une pratique chère au compositeur, à replacer dans le contexte de l'esprit romantique.

Voici les principes de composition que l'écoute de ce mouvement, en relation avec l'œuvre elle-même, permettra de mettre en évidence selon le public d'élèves concerné.

• Espace

- contraste et plans sonores ;
- rôles mélodique, harmonique ;
- contrechant ; imitation ; unisson.

• Couleur


- palette de timbres sans cesse renouvelée ;
- mode de jeux ; dynamiques.

• Forme

- thématique et éléments structurants ;
- étirement des thèmes dans la durée ;
- forme sonate inféodée à l'inspiration du compositeur ;

- exposition / développement / réexposition / nouveau développement / coda.

• Temps

- rôle de la cellule obsessionnelle : 
- rôle du silence.

Ouverture et réinvestissement

En prolongement, des extraits d'œuvres d'époques et de genres différents seront proposés, enrichissant d'un éclairage nouveau l'œuvre de référence, par exemple :

- le 5^e mouvement du *Quatuor pour la fin du temps* d'Olivier Messiaen ;
- le 5^e *Bachiana brasileira* d'Heitor Villa-Lobos ;
- le 1^{er} mouvement du *Concerto pour violoncelle* de György Ligeti ;
- *Solitude* de Louis Armstrong / Duke Ellington.

Parallèlement à cette activité d'écoute, une pratique vocale et instrumentale polyphonique, reliée aux différents éléments compositionnels, ainsi qu'une activité de créativité, permettront de faire « vivre » pour les élèves l'esprit de la formation de chambre.

Exemples de chants en relation avec l'esprit des thèmes du deuxième mouvement : 1^{re} strophe du lied *Gute Nacht* du *Voyage d'hiver*, 1^{re} strophe du lied *Wohin* de *La Belle Meunière*.

Pratique vocale et instrumentale à partir du canon à trois voix de Franz Schubert : *Willkommen, Schöner Mai* (transcrit pour flûte à bec).

En liaison avec les écoutes périphériques : chant du standard de jazz, *Solitude*.



Fiche pédagogique du professeur

Audition d'une œuvre de référence en classe de 3^e: démarches et évaluations

À partir de la thématique de ce mouvement, une relation préalable peut être établie par l'écoute ou l'interprétation vocale des lieder : *Gute Nacht (Le Voyage d'hiver)* et *Wohin (La Belle Meunière)*.

Première étape

- Écoute de l'exposition / Approche globale
 - découverte du caractère : le rôle de la marche ;
 - contraste des thèmes A et B ;
 - la formation instrumentale.

Les commentaires des élèves sont pris en compte pour déterminer l'atmosphère du morceau :

- choix de mots évocateurs : « mots outils » ;
- mise en évidence des différents plans sonores.

- Écoute jusqu'à la fin du thème A / Analyse du thème A

Le premier thème est joué au piano par le professeur, les élèves le chantent, en perçoivent les quatre périodes tout en découvrant son articulation mélodique depuis la dominante jusqu'à la tonique et le rôle de la cellule contenue dans A3. Le *Wanderer* est alors évoqué et situé dans son contexte romantique. Différents tableaux proches du caractère de l'œuvre (Friedrich, Constable, etc.) sont alors proposés au choix des élèves.

- Écoute (mes. 1 à 41) / Les deux présentations du thème A et la nouvelle distribution des rôles :

- nouveau rôle du piano ;
- nouveau rôle du violoncelle associé au violon ;
- l'esprit de la musique de chambre et la formation du trio à cordes avec piano (cf. document de l'élève p. 39).

À l'issue de la séance, des recherches précises peuvent être demandées aux élèves :

- des titres de lieder, d'œuvres de musique de chambre de F. Schubert ;
- les formations de musique de chambre pour lesquelles il a surtout composé.

Deuxième étape

Le thème A est chanté par les élèves à l'aide de la partition (cf. document de l'élève p. 39) en observant combien la courbe mélodique, les ornements, les notes mobiles sont au service de l'expression.

- Première écoute : l'exposition.

Mise en évidence et chant du thème B ; sa parenté avec le thème A. À l'issue de l'écoute, les trois plans sonores sont repérés et matérialisés par un graphisme créé par les élèves. Les thèmes sont maintenant mémorisés et identifiés.


Remarque : compte tenu de leur longueur, la lecture chantée pourra se réduire à A1, A2, A3, et B1.

- Deuxième écoute de l'exposition en suivant le graphisme réalisé.

- Troisième écoute (mes. 82 à 104) : développement et début de la réexposition.

Dans le développement, on observera :

- les plans sonores, puis le procédé d'imitation ;
- l'influence sur du thème A le thème B ;

– la cellule  lourde de sens (phénomène accru par la mesure de silence qui suit) et permettant de situer l'entrée de la réexposition.

À la réexposition, on observera l'énoncé du thème A et de la marche joué simultanément par le piano (un élément de surprise dans l'esprit de Schubert).

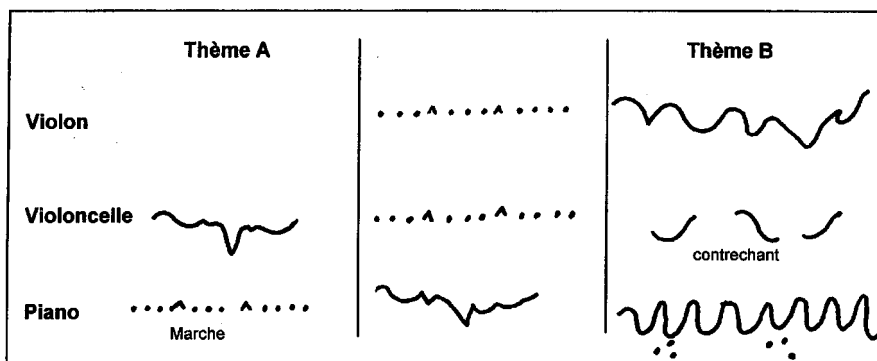
Troisième étape : évaluation ponctuelle écrite

- Écoute et reconnaissance des différentes présentations des thèmes enregistrés sur cassette²

- la marche et l'exposition de A au violoncelle (mes. 1 à 20) ;
- la marche (mes. 84) et A, réexposée au piano (mes. 86) ;
- l'exposition de B (mes. 41) ;
- B réexposé ut maj. (mes. 129) ;
- marche puis thème A1 dans la coda (mes. 196) ;
- thème A, quatrième mouvement (mes. 697).

Des jeux de créativité dans l'esprit du trio, permettant un investissement des notions acquises (plans sonores, entrées en imitation, inversion de rôles, combinaisons de timbres, ostinato), peuvent alors être proposés.

2. L'aide de l'outil informatique est ici envisageable.



Apollinaire, *Alcools*
La chanson du mal-aimé
[...]

Mon beau navire ô ma mémoire
Avons-nous assez navigué
Dans une onde mauvaise à boire
Avons-nous assez divagué
De la belle aube au triste soir.
[...]


Exemples de consignes

- Parler le texte à la vitesse et avec l'intensité qui vous conviennent, comme si vous vous parliez à vous-même tout en savourant les mots (consonnes, couleurs vocaliques).
- Le relire chuchoté en faisant émerger des mots ou des syllabes avec une expression toujours différente.
- Le relire en imaginant que vous vous adressez à un auditeur lointain en privilégiant certains mots, en ménageant des silences, en accentuant certaines syllabes.
- Le relire par groupe de deux, en vous écoutant et en créant un dialogue. Un mot ou un vers peut être répété.
- Un 3^e partenaire s'associe alors à vous et choisit de privilégier un élément du texte pour dialoguer avec vous.
- Enregistrez puis écoutez-vous.

Quatrième étape

Écoute intégrale du mouvement en suivant le plan global au tableau

- exposition ;
- développement ;
- réexposition ;
- coda.

De cette écoute se dégage plus particulièrement le rôle structurant de la cellule  ainsi que le procédé d'imitation. La connaissance des principes compositionnels de ce mouvement aidera les élèves à fixer leur attention. La perception du discours musical dans sa continuité les rendra plus sensibles à l'esprit même de la musique de chambre dans le contexte romantique.

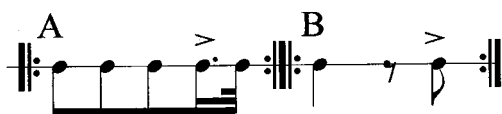
Quelques propositions d'évaluation

Sur le deuxième mouvement du *Trio* de Schubert

- Choisissez quatre mots pour qualifier le caractère du deuxième mouvement du *Trio* de F. Schubert que vous avez étudié.
- En écoutant les différentes présentations des thèmes, précisez de quel thème il s'agit (A ou B) et les instruments qui le jouent.
- Parmi les différentes périodes de ce thème A, quelle est celle qui paraît essentielle dans l'organisation de ce mouvement (A1, A2, A3)?
- Indiquez à quel thème appartiennent ces formules mélodiques et dans quel ordre elles sont jouées.



- De quels rythmes s'agit-il? Caractérissez-les.



À partir d'autres écoutes

en relation avec l'œuvre de référence

- Parmi les extraits d'œuvres proposés, lequel vous paraît le plus proche du deuxième mouvement du trio étudié et pourquoi?
- Comparez le début du lied *Gute Nacht* avec le début du deuxième mouvement du *Trio*: caractère / plans sonores / éléments de langage.
- Quels sont les éléments communs entre le lied *Wohin* et l'exposition du thème B (deuxième mouvement du *Trio*)?
- À l'audition du début du cinquième mouvement du *Quatuor pour la fin du temps* de Messiaen, précisez en quoi il diffère du début du deuxième mouvement du *Trio* de Schubert: tempo / nuances / ordre d'entrée des instruments / rôle mélodique ou harmonique de ces instruments.
- Combien de plans sonores distinguez-vous à l'audition du début de la cinquième *Bachiana Brasileira* de Villa-Lobos? Lesquels (aigu / médium / grave)?
- En écoutant le bref extrait du premier mouvement du *Concerto pour violoncelle* de Ligeti, reconnaissez-vous des plans sonores distincts ou une trame?
- Dans cette formation de jazz (trompette, voix, clarinette, trombone-basse, batterie, piano), quels instruments présentent successivement le thème du standard *Solitude* que vous avez chanté? Quel est le rôle des autres instruments?

Document de travail de l'élève

Les éléments qui suivent constituent un outil d'accompagnement de l'étude de l'œuvre (deuxième mouvement du *Trio pour piano, violon, violoncelle*, D. 929, en *mi b majeur* de Franz Schubert).

Formation : trio à cordes

Sur le pointillé, ci dessous, indiquez la partie de chacun des instruments : piano, violon, violoncelle.

Andante con moto.



Thème A

Situez les différents éléments de ce thème (A1, A2, A3, A4).



Thème B (transposé)

Indiquez un élément apparenté au thème A.



Le contexte romantique

Quels sont les thèmes romantiques évoqués ?



III – Nouvelles technologies et musiques du XX^e siècle

À partir de *Different Trains* de Steve Reich, pour bande et quatuor à cordes

1. America – Before the war (8 min 59)

2. Europe – During the war (7 min 31)

3. After the war (10 min 20)

Commande de Betty Freeman pour le Kronos Quartet.

Création : le 2 novembre 1988 au Queen Elizabeth Hall à Londres.

Sortie : le 7 mars 1989 chez Elektra Nonesuch (755979176-2)

Voix enregistrées sur bande magnétique : Virginia Mitchell, Lawrence Davis.

Rescapés de l'holocauste : Rachella, Paul and Rachel.

Steve Reich à propos de *Different Trains*

« J'utilise dans *Different Trains*, une nouvelle manière de composer qui a ses origines dans mes compositions antérieures pour bandes magnétiques : *It's Gonna Rain* (1965) et *Come out* (1966). L'idée générale est d'utiliser des enregistrements de conversations comme matériau musical. L'idée de cette composition vient de mon enfance. Lorsque j'avais un an, mes parents se séparèrent. Ma mère s'installa à Los Angeles et mon père resta à New York. Comme ils me gardaient à tour de rôle, de 1939 à 1942 je faisais régulièrement la navette en train entre New York et Los Angeles, accompagné de ma gouvernante. Bien qu'à l'époque ces voyages fussent excitants et romantiques, je songe maintenant qu'étant juif, si j'avais été en Europe pendant cette période, j'aurais sans doute pris des trains bien différents. En pensant à cela, j'ai voulu écrire une œuvre qui exprime avec précision cette situation. Voilà ce que j'ai fait pour préparer la bande magnétique :

– j'ai enregistré ma gouvernante Virginia, maintenant âgée de plus de soixante-dix ans, qui évoque nos voyages en train ;

– j'ai enregistré un ancien employé des wagons-lits sur la ligne New York – Los Angeles, maintenant à la retraite et âgé de plus de quatre-vingts ans : M. Lawrence Davis, qui raconte sa vie ;

– j'ai rassemblé des enregistrements de survivants de l'holocauste : Rachella, Paul et Rachel, tous à peu près de mon

âge et vivant aujourd'hui en Amérique, qui parlent de leurs expériences ;

– j'ai rassemblé des sons enregistrés de trains américains et européens des années 1930, 1940.

Pour combiner les conversations sur bande magnétique et les instruments à cordes, j'ai sélectionné des exemples brefs de discours, aux différences de ton plus ou moins marquées, et je les ai transcrits aussi précisément que possible en notation musicale. Ensuite, les instruments à cordes imitent littéralement la mélodie du discours. Les exemples de conversation et les bruits de trains ont été transférés sur bande magnétique à l'aide d'un échantillonnage de claviers, les *sampling keyboards*, et d'un ordinateur. Trois quatuors à cordes séparés ont aussi été ajoutés à la bande magnétique pré-enregistrée et le quatuor final, joué par des musiciens, vient s'ajouter lors du concert. *Different Trains* comprend trois mouvements, mouvement étant pris ici au sens large du terme car les *tempi* changent fréquemment dans chaque mouvement.

Cette composition a donc une réalité à la fois sur le plan documentaire et sur le plan musical et ouvre une nouvelle direction. C'est une direction qui conduira sous peu, je l'espère, à une nouvelle sorte de théâtre multimédia combinant documentaire, musique et vidéo. »

Steve Reich, 1989.

Cette nouvelle forme de *théâtre multimédia* a depuis vu le jour avec *The Cave* et bientôt *Three Tales* dont le premier acte, *Hindenburg* a été créé le 2 octobre 1997 à Paris. Ces techniques de génération du matériau musical sont par ailleurs à la base de *City Life*, œuvre créée en 1995.

La forme de chaque mouvement est déduite de la succession des échantillons enregistrés suivant le tableau des pages 40 à 42. Ils agissent donc comme un scénario dont la mise en

scène est assurée par les bruits de train et les quatre quatuors à cordes.

Aucune superposition n'en vient compliquer la lecture. Ainsi y aura-t-il autant de sections que de phrases constitutives. Par la nature même du procédé utilisé, les contrastes fréquents permettent de se repérer facilement dans l'audition de la pièce.



Textes originaux

America — Before the war

from Chicago to New York
one of the fastest trains
the crack train from New York
from New York to Los Angeles
different trains every time
from Chicago to New York
in 1939
1940
1941
1941 I guess it must've been

Europe — During the war

1940
on my birthday
The Germans walked in
walked into Holland
Germans invaded Hungary
I was in second grade
I had a teacher
a very tall man, his hair was
concretely plastered smooth
He said, «Black Crows invaded
our country many years ago»
and he pointed right at me
No more school
You must go away
and she said, «Quick, go!»
and he said, «Don't breathe!»
into those cattle wagons
for 4 days and 4 nights
and then we went through these
strange souding names
Polish names
Lot of cattle wagons there
They were loaded with people
They shaved us
They tattooed a number on our arm
Flames going up to the sky — it was smoking

After the war

and the war was over
Are you sure?
The war is over
going to America
to Los Angeles
to New York
from New York to Los Angeles
one of the fastest trains
but today, they're all gone
There was one girl, who had a beautiful voice
and they loved to listen to the singing, the Germans
and when she stopped singing they said,
«More, more» and they applauded
«Crack» in the older sense of «best»

Traduction

L'Amérique — Avant la guerre

de Chicago à New York
l'un des trains les plus rapides
le super train de New York
de New York à Los Angeles
des trains différents à chaque fois
de Chicago à New York
en 1939
1940
1941
1941 je pense que cela devait être

Europe — Pendant la guerre

1940
le jour de mon anniversaire
Les Allemands sont entrés
sont entrés en Hollande
Les Allemands ont envahi la Hongrie
j'étais à l'école primaire
j'avais un professeur
un homme très grand, ses cheveux étaient
gominés
Il a dit: «des Corbeaux Noirs ont envahi
notre pays, il y a de nombreuses années»
et il m'a montré du doigt
Plus d'école!
Il faut que tu partes
et elle a dit: «Va t'en vite!»
et il a dit: «Ne respire pas!»
dans ces wagons à bestiaux
pendant 4 jours et quatre nuits
ensuite nous sommes passés par ces endroits
aux noms étranges
Des noms polonais
Là il y avait beaucoup de wagons à bestiaux
Ils étaient bourrés de monde
Ils nous ont rasés
Ils nous ont tatoué un matricule sur le bras
Des flammes montaient vers le ciel — il y avait de la fumée

Après la guerre

et puis la guerre s'est terminée
Êtes-vous sûr?
La guerre est finie
partant pour l'Amérique
vers Los Angeles
vers New York
de New York à Los Angeles
l'un des trains les plus rapides
mais aujourd'hui ils ont tous disparu
Il y avait une fille qui avait une voix superbe
et ils adoraient l'écouter chanter, les Allemands
et quand elle s'arrêtait de chanter, ils disaient:
«Encore, encore», et ils applaudissaient
«Crack» au sens ancien de «meilleur».



Éléments d'analyse pour le début du premier mouvement

Les échantillons de voix parlée sont les générateurs du discours musical. Les tempi en sont systématiquement déduits et les contrastes entre les sections en sont renforcés. Le rythme et la tournure des accompagnements harmoniques des quatuors sont – et quel que soit le tempo de la section – une métaphore de l'obsession rythmique des bogies de wagon dont les tempi marquent la vitesse.

Le début du premier mouvement se résume ainsi dans le schéma harmonico-rythmique suivant (cinq parties extraites de l'ensemble des quatre quatuors) :

The image shows five staves of music for string instruments. From top to bottom, they are labeled VI, VI, VI, Vla, and Vlc. Each staff contains a rhythmic pattern of eighth notes in a 2/4 time signature. The notes are mostly quarter notes and eighth notes, creating a steady, repetitive rhythmic motif.

Cette présence rythmique obstinée peut aisément se traduire par la formule suivante transposable au départ des deux mains d'un élève :

The image shows a musical exercise for the left and right hands. It consists of three staves. The top two staves are labeled 'M.G.' (Main gauche) and 'M.D.' (Main droite). The bottom staff is labeled 'Main droite'. The exercise shows a rhythmic pattern of eighth notes in a 2/4 time signature, with the left hand playing a sequence of eighth notes and the right hand playing a sequence of eighth notes.

Parmi les instruments des quatre quatuors, chaque section retient deux d'entre eux pour s'opposer par de longues tenues à l'incessante agitation rythmique.

Les échantillons sont tous particulièrement travaillés dans leurs utilisations. Pour relancer sans cesse la dynamique du passage, les boucles sont irrégulières, aussi bien dans leurs durées que dans leurs périodes.

Les extraits notés ci-dessous correspondent « aux différences de ton plus ou moins marquées, et [...] transcrits aussi précisément que possible en notation musicale » des échantillons de voix parlée.

Les cadres ci-dessous présentent d'une part l'échantillon utilisé par chaque section, d'autre part les notes constitutives de l'agitation des quatre quatuors.

Introduction

Agitation des quatuors sur une couleur obtenue par superposition de quarts et quintes, rythmée par un échantillon de bogie de machine à vapeur et soulignée par trois sirènes successives hurlant un *la* bécarre, un *si* bémol puis un *do*.

The image shows a musical notation for the introduction. It consists of two staves, one for the treble clef and one for the bass clef. The notation shows a harmonic structure with a circled section labeled 'Tenues VI2 et Vla'. Below the staves, the text 'Harmonie du motif rythmique' is written.

Première section



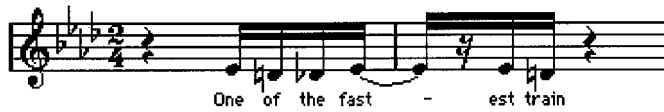
Ce premier échantillon s'appuie sur la couleur ci-dessous :

Tenues VI, Vla, Vlc

Harmonie du motif rythmique

avec une sirène de train sur *do*.

Deuxième section

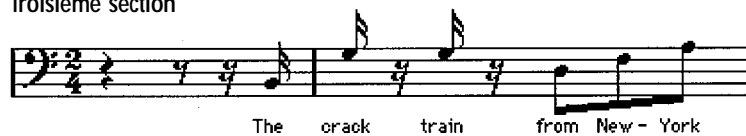


La répétition irrégulière de cet échantillon s'enchevêtre par imitation à l'alto du quatuor et à deux sirènes successives *fa* et *sol*, l'ensemble dans une couleur de *la* bémol.

Tenues VI, Vlc

Harmonie du motif rythmique

Troisième section



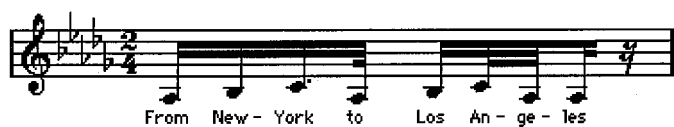
Cet échantillon dialogue avec le violoncelle dans une couleur de *ré* (quartes et quintes de nouveau) dont le *do* et le *fa* sont soulignés par des sirènes :

Tenues VI, Vla

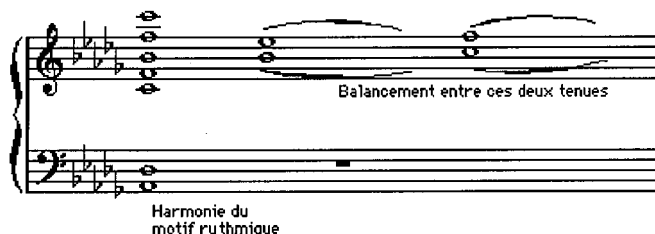
Harmonie du motif rythmique



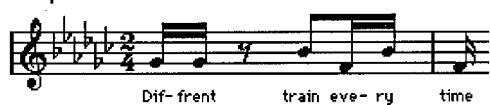
Quatrième section



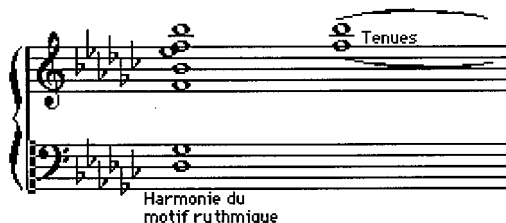
C'est l'alto du quatuor qui prend le relais du violoncelle précédent sur une harmonie de *fa* pentatonique dont la septième et la fondamentale sont renforcées à nouveau par des sirènes.



Cinquième section



Sur un accord pentatonique et une sirène sur *si* bémol



Sixième section

Reprise du premier échantillon (*From Chicago*) pour une mise en musique semblable.

Ainsi qu'il a été précisé plus haut, l'analyse des autres sections relèvera de processus similaires ou apparentés.

Pertinence et objectifs

Œuvre mixte faisant appel à un dispositif technologique particulier : quatuor à cordes sur scène jouant en synchronisation avec une bande préalablement enregistrée. Contrairement aux œuvres suivantes reposant sur le même principe de génération du matériau musical, *Different Trains* est construit sur un véritable travail de composition électro-acoustique alliant mixage et coupé / collé. Cette pièce apparaît ainsi comme un passage entre les technologies analogiques (magnétophone) et numériques (échantillonneurs), ces dernières étant systématiquement sollicitées dans les œuvres suivantes et déjà évoquées.

L'alliage des sonorités éminemment musicales du quatuor à cordes et des bruits de train bruts de tout traitement esthétisant par la bande donnent à l'ensemble une force émotionnelle certaine qui reflète le projet du compositeur et son parti pris.

L'organisation formelle reste extrêmement simple et chaque élève peut aisément suivre le déroulement de la pièce au départ de la liste d'échantillons figurant ci-dessus.

Trois liens principaux sont envisageables au départ de cette œuvre :

- rapport texte-musique ;
- rapport à la mémoire et à l'histoire ;
- rapport à la musique mixte (aux différentes relations et aux différents dispositifs qui intègrent la musique instrumentale à la musique électro-acoustique).

Rapport texte / musique

La « mélodie » de la voix parlée induit l'ambiance modale, le tempo et le rythme du discours mélodique. Ce matériau initial soumet ainsi tous les autres à son autorité, ce qui rompt très largement avec les hiérarchies convenues des siècles précédents. Le sens du texte induit un climat avec des

renvois sonores spécifiques à chaque section : la perception d'un même bruit de train dépend de la phrase qu'il accompagne (rentrer chez soi, arriver dans un camp...).

Rapport à la mémoire et à l'histoire

Pour les raisons évoquées plus haut, les élèves peuvent d'emblée écouter cette œuvre et en suivre la progression dramatique. Munis de la traduction française des échantillons utilisés, ils disposeront ainsi pour cette première écoute d'un synopsis. De plus, des éléments biographiques (Cf. supra le texte du compositeur) et historiques donnés au préalable en renforceront l'impact émotionnel.

On pourra alors opportunément établir un lien avec le programme d'histoire du cycle d'orientation : « La Seconde Guerre mondiale ne peut être étudiée dans son détail événementiel, mais on fera comprendre comment elle reste objet de mémoire. » (Cf. *Programme de 3^e, B.O.* hors série n° 10 du 15.10.1998).

D'autres œuvres pourront également être évoquées :

- Schoenberg : *Le Survivant de Varsovie*
- Penderecki : *Dies Irae* (Oratorio dédié aux victimes d'Auschwitz) ; *Thrène à la mémoire des victimes d'Hiroshima*
- Britten : *War Requiem*
- Messiaen : *Quatuor pour la fin du temps*
- Hans Krása : *Brundibár* (opéra utilisé par les nazis pour montrer le « bon traitement » fait aux enfants dans les camps...)
- Jean Ferrat : *Nuit et Brouillard*

S'appuyant sur les technologies multimédia, un projet pluridisciplinaire histoire / musique autour de *Different Trains* permettra, après recherche iconographique sur internet, et sauvegarde des images sélectionnées, d'en choisir une mise en scène fine et précise (enchaînements lents ou rapides, brusques ou fondus, récurrence de certaines images, superposition, etc.) qui seront autant de choix analytiques dont la classe devra discuter.

De petits utilitaires multimédia permettront alors de facilement synchroniser des suites d'images avec, soit la lecture d'un disque compact, soit le fichier audio préalablement numérisé dans l'ordinateur.

Notons enfin, pour conclure cette perspective, que des thématiques plus larges comme « musique et violence » ou « musique et mémoire » peuvent également être envisagées.

Rapport à la musique mixte

Si cette pièce induit nécessairement des ouvertures vers le quatuor à cordes (cf. les différents enregistrements du

Quatuor Kronos par exemple), elle ouvre tout autant sur des esthétiques musicales sollicitant toutes sortes de dispositifs technologiques allant de la bande magnétique seule au traitement du son instrumental en temps réel.

Musiques mixtes

- Œuvres pour instruments et bande
 - Edgar Varèse, *Deserts*
 - Tristan Murail, *Désintégration* (1982-83), 17 instruments et bande réalisée sur ordinateur (Ados, compositeurs d'aujourd'hui, 205 212)
 - Ivo Malec, *Attacca*, concerto pour percussion solo et bande (Salabert, INA-GRM, Harmonia Mundi 8 901)
 - Jean-Claude Risset, *Inharmonique*, pour soprano et bande (INA-GRM C 1003)
- Œuvres avec échantillonneur joué en direct
 - Steve Reich, *City Life*
 - François-Bernard Mâche, *Khnoum* (1990), pour 5 percussions et 1 échantillonneur (Philips, les Percussions de Strasbourg, 442 218-2)
- Œuvres utilisant un dispositif permettant une manipulation du son en direct
 - Tristan Murail, *L'Esprit des dunes* (Ados, compositeurs d'aujourd'hui, 205 212)
 - Gérard Grisey, *Prologue*, pour alto et résonateurs (1976) (Accord 201 952)
 - Pierre Boulez, *...explosante-fixe*, pour flûte MIDI (Deutsch Grammophon 445 833)
 - Magnus Lindberg, *Ur* (1986), pour 5 instruments et électronique (Ados, compositeur d'aujourd'hui, 203 582)

C'est dans ce contexte que l'on pourra replacer la technique de composition de Steve Reich après l'avoir comprise et si possible expérimentée.

Pour y parvenir, on profitera de l'écoute rapide des études antérieures de Steve Reich, *Come out* et *It's Gonna Rain*. Ces pièces, exclusivement pour bande magnétique, amènent progressivement l'auditeur à percevoir l'évidence du contenu mélodique et rythmique des échantillons de voix parlée utilisés. Mais on pourra aussi puiser dans les œuvres plus récentes (*City Life*, *The Cave*) dont l'écriture particulièrement élaborée peut montrer une autre facette, peut-être plus aboutie, du procédé de composition.

Si l'on dispose d'un ordinateur multimédia, en utilisant le petit logiciel de manipulation d'échantillon fourni avec la machine, on pourra très rapidement enregistrer une courte phrase parlée par un élève, la mettre en boucle puis demander à la classe de trouver la mélodie induite.



Créer un discours musical par analogie formelle

Il est possible de résumer la forme et le principe de cette pièce par le tableau suivant :

Texte A Couleur harmonique A Mélodie A	Texte B Couleur harmonique B Mélodie B	Texte C Couleur harmonique C Mélodie C	etc.
--	--	--	------

On peut ainsi construire par analogie une pièce utilisant le même principe :

- on choisit un texte (poème, narration, etc.) que l'on découpe en brefs segments signifiants (A, B, C, etc.). Pour chacun, un groupe particulier d'élèves définira un mode de présentation du texte (parlé / chanté, rythmé / non rythmé, chuchoté / crié, répété en homorythmie ou en décalage, lent / rapide, tout / partie) ;
- une couleur harmonique dont les différentes hauteurs seront tenues par les instruments disponibles en classe est choisie pour chaque segment. Les choix sont notés, les modes de jeux également ;

- un élément mélodique issu de la couleur choisie peut également s'ajouter à chaque segment ; il pourra être confié à un élève soliste ou à un groupe d'instrumentistes qui devront « jouer » avec.

Bien entendu, disposer d'un ordinateur multimédia permettra d'affiner l'analogie en demandant aux élèves de déduire les matériaux qu'ils vont utiliser de la boucle qu'ils entendent et qui restera, grâce à l'ordinateur, le guide de chaque section. En outre, lorsqu'on dispose d'un séquenceur midi-audionumérique, les différents matériaux qui, peu à peu, seront proposés par le groupe pourront être enregistrés puis déplacés, recopiés, facilement modifiés sur l'écran, pour peu à peu devenir la base d'une composition aboutie.

IV – Pratiques vocales, instrumentales et créatives autour d'une chanson de variétés

À partir de *Il changeait la vie* de Jean-Jacques Goldman (RG Édition - BP 3 92122 Montrouge Cedex)

Dans cet exemple de parcours pédagogique, la chanson a été choisie en fonction des critères suivants :

- l'utilisation de la langue française ;
- le caractère intemporel de la chanson qui perdure hors des pressions de la mode ;
- l'intérêt du texte qui peut déclencher une discussion enrichissante ;
- une ligne mélodique propice au chant collectif ;
- des aspects techniques intéressants : majeur / mineur, rythme thélique / anacrusique, structure ;
- un réel problème d'ambitus qui conduit à envisager un apprentissage dans une tonalité favorable au chant expressif (ex : si mineur) et le passage progressif à la tonalité originale (les voix graves peuvent octavier au milieu de la strophe) pour aider les élèves à maîtriser la voix lorsqu'ils chantent, hors du collège, en karaoké, avec le disque compact, en groupe ou dans les salles de concert ;

- le caractère approximatif de la transcription commercialisée qui justifie une démarche prudente entre l'oral et l'écrit, la partie vocale oscillant entre notation binaire et interprétation ternaire.

Apprentissage vocal et problèmes de transcription

Pour réussir l'apprentissage d'une chanson connue des élèves, le professeur aura intérêt à se référer à l'interprétation du chanteur plutôt qu'à la stricte lecture de la partition éditée. Selon les classes, l'étude critique d'un passage de la partition commercialisée permet de rendre plus attrayante la nécessité d'une notation rigoureuse de ce qui est entendu. Les 5 versions des mesures 8 à 12 révèlent l'ambiguïté binaire noté / ternaire entendue, l'inexactitude de certaines notes du chant, et l'approximation du placement du texte. Une transcription adaptée de la ligne vocale sera distribuée aux élèves en fin d'apprentissage.

Exemple des mesures 8 à 12, telles qu'elles sont entendues :

Exemple des mesures 8 à 12 extraites de la partition commercialisée

qui fai-sait des sou - liers si jo - lis si lé - gers que
vie sem - blait un peu moins lourde à por - ter

Exemple des mesures 8 à 12, transcription adaptée pour les élèves

qui fai-sait des sou - liers si jo - lis si lé - gers que
nos vies sem-blaient un peu moins lourdes à por - ter

Exemple de transcription graphique analogique des mesures 8 à 12 adaptées pour les élèves

C3



Improvisation vocale

L'ajout d'une deuxième voix chantée à partir de courtes improvisations pendant les respirations de la première voix est à la portée des élèves. Cette technique populaire, intuitive, peut être suggérée par de courtes auditions de chansons traditionnelles, reprises vocalement pour l'expérimentation.

Pour la coda, l'introduction instrumentale (voir activité suivante) peut être mise en boucle comme support des improvisations vocales sur la phrase « il changeait la vie ». Certains élèves peuvent alors proposer de courtes vocalises, d'abord influencés par leur environnement, pour évoluer progressivement vers des formules plus personnelles qui rendront les élèves plus autonomes lors des activités de création de chanson.

Dans cette perspective, il est possible de susciter la création d'une strophe supplémentaire.

Exemple de 2^e voix, mesures 5 à 8

Voix 1

Voix 2

C'é - tait un cor - don - nier sans

rien d'par - ti - cu - tier dans un vil - la - ge dont le nom

m'a é - chap - pé

vie *chan - geait la* *vie* *chan - geait la*

Pratique instrumentale

La pratique instrumentale imbriquée à l'apprentissage vocal permet de réaliser une introduction, l'accompagnement et les interludes. Les élèves seront donc amenés à constater et maîtriser l'inégalité de proportion des différentes parties pour réussir leurs interventions.

intro + 1^{re} strophe + interlude à partir des éléments de l'intro + 2^e strophe + interlude + modulation + 3^e strophe + coda

4+8 16+2 4 16+2 4 12 8+2/8+2 4X...

Percussions

En chantant, les élèves proposent différentes formules d'accompagnement rythmique. La recherche d'accents rythmiques permettant de mieux placer les anacrouses et la superposition des ostinati retenus offre un accompagnement rythmique riche que la classe propose d'instrumenter et d'interpréter par groupe à tour de rôle.

L'introduction instrumentale — mesures 1 à 4 — peut faire l'objet d'une activité sur instruments à lames. La démarche suivante est proposée :

- audition du début de la chanson (objectif : aider les élèves à repérer les notes essentielles rappel de la notion de triolet de croches) ;
- reconnaissance des notes d'appui ;
- jeu sur les xylophones à partir des notes choisies ;
- travail similaire pour les basses (xylo ou synthé ou piano...) avec une sensibilisation possible aux structures en anacrouse et aux passages majeur / mineur.

Une démarche similaire peut être adoptée pour les interludes. L'effet modulant du deuxième interlude sera obtenu par un deuxième groupe d'élèves jouant sur des instruments accordés en *fa* majeur.

Nouvelles technologies

La rapidité et la précision rythmique de l'introduction peuvent être obtenues à l'aide d'un séquenceur :

Flûte à bec

Il est possible d'ajouter une partie de flûte à bec (par groupes) en divers endroits de la chanson. À partir de la mesure 13, l'instrument permet de relayer la deuxième voix et de mettre en évidence la structure de chaque strophe : AA (2^e voix) BB (flûte à bec).



V – Un chemin pédagogique entre l’oral et l’écrit

À partir de la chanson *Funambule*

« Il est question de transmettre bien plus qu’un savoir, et tout autrement : il s’agit de faire partager une expérience ».

Pierre Schaeffer, *Du cadre au cœur du sujet*. Confluents (Éd. Les Belles Lettres, Paris)

L’étude d’un chant : place, rôle et nature de la partition

Une démarche d’apprentissage vocal a été décrite dans les programmes de 6^e. Sans revenir sur les principes généraux qui y sont développés, il s’agit ici d’en proposer une application autour du chant *Funambule*.

L’étude de ce chant en classe est une situation pédagogique qui s’apparente à la **tradition orale**. Le professeur le transmet après l’avoir lui-même complètement assimilé et mémorisé par cœur, paroles, mélodie, accompagnement. Il a bien évidemment dépassé le stade de la lecture et se sent lui-même interprète.

Dans ce cadre, la présence de la partition, sans visée unique de lecture ou de déchiffrage solfégique, offrira pourtant aux élèves une familiarité avec les signes de notation ainsi qu’un support de choix pour la connaissance des éléments et de l’organisation du discours musical.

La partition, quand ?

L’apprentissage commence par une **écoute du chant dans son intégralité musicale** (mélodie, accompagnement) et **littéraire** (tous les couplets). Le professeur, à ce moment, choisit une tonalité qui convient à sa propre voix. Il peut également faire référence à une interprétation déjà enregistrée.

L’apprentissage fragmenté dans le respect du phrasé se fait ensuite, dans la tonalité la mieux adaptée à la tessiture vocale de la classe.

Pendant cette phase, l’intériorisation du chant se construit sur l’écoute, le regard, le geste, dans un va-et-vient incessant entre la classe et le professeur. À ce stade, le commentaire verbal est superflu. **Lorsque les élèves auront mémorisé le premier couplet et le refrain, la partition pourra être distribuée, puis commentée.**

En effet, la **distribution prématurée d’un document visuel crée une diversion très dommageable à la qualité expressive et à la rapidité de l’apprentissage** : l’écoute s’en trouve manifestement émoussée et la cohésion du groupe classe a tendance à se désagréger, chacun se réfugiant derrière sa partition.

La partition, pourquoi ?

La partition devient un **support visuel** dans la suite de l’apprentissage, un **aide-mémoire** pour les révisions ultérieures, une **trace écrite** participant à la constitution d’un chansonnier qui restera l’un des éléments les plus tangibles du patrimoine musical de chaque élève.

Elle s’intègre à un cheminement pédagogique commun à l’ensemble des activités du cours d’éducation musicale, cheminement caractérisé par la primauté et la prégnance de l’écoute et de l’oral.

De plus, **cette partition est le support d’une formation musicale greffée sur la pratique**. La familiarisation avec l’écriture musicale, l’association naturelle et répétée des sons et des signes sont un premier pas vers la lecture musicale.

Du point de vue de la syntaxe, ce chant offre un réservoir de connaissances musicales multiples qu’il conviendra d’ordonner et de hiérarchiser dans une progression et de vérifier par des évaluations (voir fiches n° 3 et 4).

La partition, comment ?

L’adaptation préalable de la partition sera l’occasion pour le professeur de faire une analyse littéraire et musicale de la chanson (voir fiche n° 2). Ici, il a été nécessaire de **modifier la tonalité d’origine et de choisir celle qui convenait le mieux à la tessiture vocale de la classe, favorisant le travail de formation musicale et se prêtant à des prolongements instrumentaux** (contre-chant, accompagnement, introduction, coda, variations, ritournelle, etc).

Le professeur a réécrit la partition, adaptée à l’aide d’un logiciel. Celle-ci comporte non seulement la mélodie, le texte et les accords principaux de l’accompagnement mais aussi les signes de ponctuation, de phrasé, l’indication de mouvement, les nuances, etc. (voir fiche n° 1). En outre, le professeur a établi des documents d’apprentissage et d’évaluation (voir fiches n° 3 et 4) pour permettre un indispensable aller-retour entre son et signe, c’est-à-dire entre l’oral et l’écrit.



Fiche n° 1

Funambule : partition adaptée et transcrite par le professeur

Texte : les élèves d'une classe de 5^e

Musique : Gérard Bertram, Roland Guérin, professeurs d'éducation musicale au collège Colette, Sartrouville.

Refrain $\text{♩} = 138$

Soit sur un fil — Fu-nam-bule — Soit pri-son-nière — Dans ma bulle —

J'es-saies sou-vent de vous par-ler mais c'est tou-jours oc-cu-pé — Quand le fil

Couplet

craque — Qu'la bull' é-clate — Res-tent les graf-fi-ti sur les murs de ma vie — Des

p'tisbo-bos — Des gros malheurs — On veut dire ce qu'on a sur le cœur — Le

dire à ceux qu'on aime — Cri-er tous nos problèmes — D'ac-cord y'a des se-crets Qu'on n'veut

que par-ta-ger — Ici en-tre quat'z yeux — Tout juste en a-mou-reux —

Refrain

Soit sur un fil
Funambule
Soit prisonnière
Dans ma bulle
J'essaie souvent de vous parler
Mais c'est toujours occupé
Quand le fil craque
Qu'la bull' éclate
Restent les graffiti
Sur les murs de ma vie

2^e couplet

Pourtant c'est l'ère des satellites
Y'a des antennes et des écrans
Les téléphones crépitent
Au d'ssus des océans
Mais mon voisin d'palier
J'lui ai jamais causé
Et si j'veux parler à papa
Faut noter sur mon agenda

1^{er} couplet

Des pt'its bobos, des gros malheurs
On veut dire ce qu'on a sur le cœur
Le dire à ceux qu'on aime
Crier tous nos problèmes
D'accord y'a des secrets
Qu'on n'veut que partager
Ici'entre quat'z yeux
Tout juste en amoureux

3^e couplet

On bigophone aux antipodes
Communiquer c'est à la mode
Mais pour parler tout simplement
La ligne est en dérangement
Serré dans ton walkman
Tu n'entends pas hurler
Indiens de Manhattan
Faites vos signaux de fumée

Fiche n° 2

Funambule : analyse de la chanson ³

- **Thème** : la solitude, le besoin de parler. L'omniprésence et la sophistication des outils de communication moderne associés de façon humoristique à la difficulté d'être écouté par ses proches, en famille, dans l'immeuble, à l'école.
- **Style** : chanson de variété française. Prédominance du texte traité presque uniformément de manière syllabique, avec une note tenue sur la fin de chaque vers.

- **Structure** : refrain / couplet.

Variations dans le traitement de chacun :

- Introduction : piano solo. 6 mesures. Mélodie du refrain soutenue par accords plaqués sur 1^{er} et 3^e temps.
- Refrain 1 : soliste fille avec accompagnement instrumental (piano, guitare, batterie, synthétiseur).

Brefs contrechants du piano sous les notes tenues de la soliste.

- Couplet 1 : soliste fille + accompagnement instrumental.
- Refrain 2 : chœur à l'unisson.
- Ritournelle : mélodie de style improvisé à la flûte-synthé.
- Couplet 3 : 2 solistes à l'unisson. Ponctuation du chœur (*ho-ho*) et doublure à la sixte inférieure de l'avant-dernière phrase (*serré dans ton walkman, tu n'entends pas hurler*).
- Refrain 4 : solistes. Ponctuation des chœurs. Nuance *decrescendo* jusqu'à la fin.

- **Mélodie** :

- Mode de *la* mineur mélodique.
- Intervalles dominants : quarte, quinte, sixte au début des phrases, sinon mouvements conjoints.

- **Rythme** :

- Mesure à 4 temps
- Caractéristiques habituelles de la musique de variété : syncopes, contretemps.
- Changement de mesure ponctuant l'entrée du refrain.

- **Relation voix-accompagnement** : opposition entre la fluidité de la ligne vocale et la rigueur rythmique de l'accompagnement.

- Tonalité initiale : *sol*
 - Tonalité choisie pour l'étude en classe : *la*
- | | |
|---|----------------------------------|
| } | – Tessiture mieux adaptée |
| } | – Formation musicale plus claire |
| } | – Plus facile à la flûte |

3. Enregistrement de référence : disque compact produit par le FSE du collège Colette, 105, avenue de Tobrouk, 78500 Sartrouville.



Fiche n° 3

Funambule : quelques exemples de formation musicale, une fois le chant appris, commenté, analysé

• Travail mélodique

Mode de la

note mobile

Accords principaux la m

I IV V

Chanter avec le nom des notes

Etude des intervalles les plus fréquents (écouter - chanter - écrire).

quarte

sixte

quinte

• Travail rythmique

4

3

1

2

4 cellules rythmiques : les enchaîner et les superposer, au début, de préférence dans l'ordre des chiffres indiqués. Choisir un registre, un timbre, une nuance adaptés. Faire varier l'intensité. Les recopier en veillant à la concordance des temps.

• Pratique instrumentale

Travail spécifique : attaque, *legato*, notes tenues.

Ritournelle, entre refrains et couplets 2 et 3.

Am Em Dm Em

Flûte

Am Em Dm E7

Enchaîner sur le couplet

Ligne de basse. Choisir un instrument approprié



VI – Pratiques rythmiques

À partir de l'Aria n°11 de la Passion selon saint Jean de Jean-Sébastien Bach

Le but de tout enseignement artistique est de munir progressivement les élèves d'outils de plus en plus fins et performants qui leur permettent d'enrichir leurs moyens personnels d'expression. Que peut donc leur apporter sur ce plan une complicité naturelle avec des rythmes complexes, essentiellement liés, dans d'autres lieux du monde, à la danse? C'est d'acquérir, par l'intégration corporelle des syncopes et des cellules rythmiques variées (à pulsation répétitive), une familiarité analogue avec les musiques écrites occidentales, musiques dites « savantes », échappant le plus souvent à la répétition séquentielle. On recherche progressivement que, à l'écoute, aussi bien qu'à la lecture puis à l'interprétation, les courbes rythmiques **non séquentielles** des lignes mélodiques occidentales — baroque, classique, et romantique — soient ressenties et reproduites par l'élève aussi naturellement que les séquences répétitives de la **danse après qu'il les a corporellement intégrées**.

A. Travail rythmique avec percussions

Concevoir une pédagogie du rythme à partir de diverses percussions, c'est viser un double but.

- Rendre au corps de l'enfant et de l'adolescent sa liberté première, qui est la possibilité de dissocier les mouvements des différentes parties du corps. Par exemple :
 - pouvoir ressentir et produire naturellement des cellules rythmiques du côté droit et du côté gauche ;
 - prendre appui sur les muscles du plexus pour placer le vide des syncopes ;
 - tenir une séquence rythmique répétitive — composée de plusieurs cellules — dans une superposition de motifs rythmiques différents interprétés par d'autres membres du groupe.
- Apprendre à analyser, puis à noter les différentes cellules composant ces motifs dans une deuxième phase de cette

activité, une fois ces diverses séquences totalement intégrées *par le corps*, sans aucune intervention de notions théoriques pendant ce temps d'assimilation corporelle.

La première phase d'assimilation corporelle demandera **un laps de temps assez long**, temps variable selon la composition du groupe. Il est indispensable que l'exécution *en boucle* des différentes séquences rythmiques par les participants se fasse sans efforts, comme une production naturelle du corps, ce qui suppose un temps d'imprégnation et d'écoute suffisant. Pour toutes ces activités rythmiques, on utilisera les diverses familles de percussion : *peaux, métaux, bois*.

De même, on veillera à différencier les *registres* : il est intéressant en effet, dans les réalisations des motifs, de répartir entre grave et aigu ou médium et aigu, ou entre grave et médium, les rythmes de chacune des deux mains.

Ou bien on peut affecter le grave et le médium à l'un des deux groupes et, à l'autre, le médium et l'aigu.

Peu à peu, on parvient ainsi à une nappe de rythmes tous différents, sur lesquels on peut adapter des intensités variables, des accents. Enfin, on peut adjoindre à cette nappe / texture diverses improvisations, à la voix ou à d'autres instruments.

Pour aborder l'analyse solfégique (deuxième stade du travail), il faut attendre de pouvoir pratiquer :

- la *superposition* des deux motifs différents au moins (de quatre temps chacun, comme, par exemple, les structures rythmiques afro-cubaines) ;
- l'échange de ces motifs entre les deux parties du groupe ;
- l'*enchaînement* de ces deux motifs, les deux groupes se superposant selon le dessin ci-dessous.

Les structures rythmiques de chaque séquence seront conçues pour être réalisées en alternance par les deux mains dans un tempo rapide.

The image contains musical notation for rhythmic exercises. It is divided into two main sections. The top section shows two staves, one for 'Main droite' (right hand) and one for 'Main gauche' (left hand). The right hand staff has a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes, while the left hand staff has a pattern of quarter notes and eighth notes. The bottom section shows two staves, one for 'Groupe 1' and one for 'Groupe 2'. The 'Groupe 1' staff has a complex rhythmic pattern with eighth and quarter notes, and the 'Groupe 2' staff has a pattern of quarter notes and eighth notes. The notation includes various rhythmic symbols such as eighth notes, quarter notes, and rests, along with bar lines and repeat signs.



Après cette première phase, on pourra inciter les participants à improviser, par la voix ou l'instrument sur des carrures préalablement précisées, une ligne mélodique qui se superposera à la texture rythmique créée.
 On travaillera également les oppositions et les changements d'intensité : *f* / *pp*, *crescendo* / *decrescendo*.

The score is divided into two systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled 'Groupe 1' and the bottom staff is labeled 'Groupe 2'. The first system shows 'Groupe 1' with dynamics *ff* and *pp*, and 'Groupe 2' with dynamics *pp* and *ff*. The second system shows 'Groupe 1' with dynamics *pp* and *ff*, and 'Groupe 2' with dynamics *f*, *p*, *p*, and *f*. Horizontal lines connect the dynamic markings across the staves to indicate intensity changes.

Si le niveau du groupe le permet, on pourra introduire des accents puis des déplacements d'accents dans les séquences quand elles seront complètement assimilées. Il sera également très intéressant de contrarier les accents (ou les intensités) dans les deux couches superposées : les textures produites seront ainsi plus riches et plus variées.

The score is divided into two systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled 'Groupe 1' and the bottom staff is labeled 'Groupe 2'. The first system shows 'Groupe 1' with accents (>) and 'Groupe 2' with accents (>). The second system shows 'Groupe 1' with accents (>) and 'Groupe 2' with accents (>).

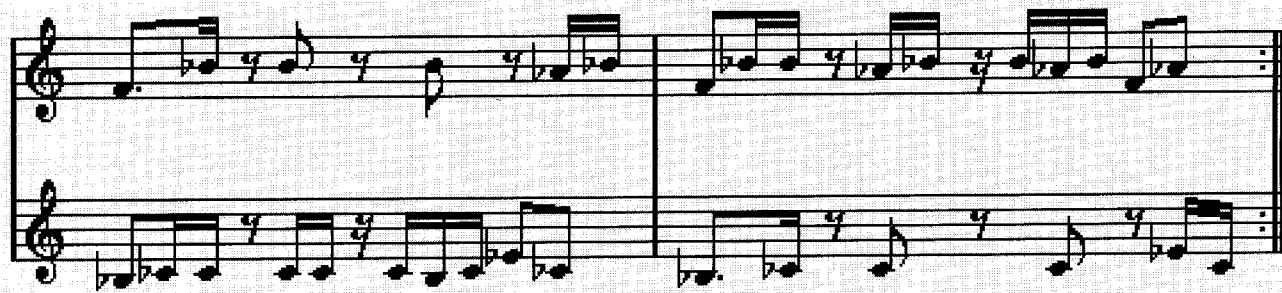
Avant de passer à la deuxième phase, on adaptera aux séquences rythmiques, intégrées corporellement deux notes (ou trois notes, au maximum) qui seront alors chantées en boucle par une partie du groupe. Selon le niveau de celui-ci, on pourra faire jouer ou chanter des notes différentes pour la première et pour la deuxième séquence rythmique. Ces notes peuvent par ailleurs ne pas appartenir à la même tonalité.

Exemple 4



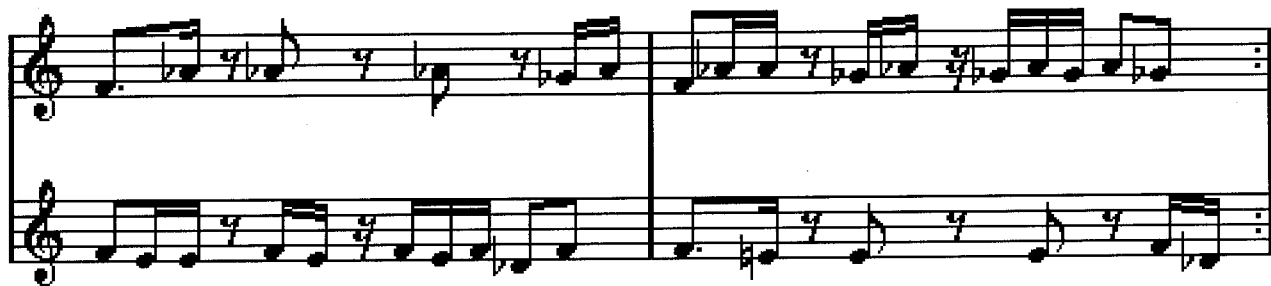
Example 4 shows three staves of music. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It contains a sequence of notes with rhythmic markings above them. The middle staff has a treble clef and contains a sequence of notes with rhythmic markings. The bottom staff has a treble clef and contains a sequence of notes with rhythmic markings. The music is divided into two measures by a vertical bar line.

Ou



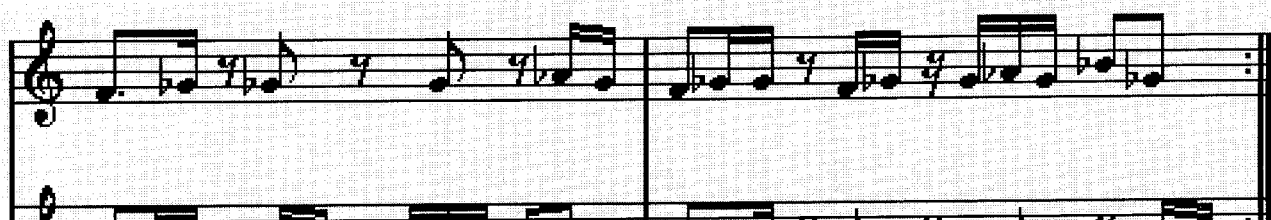
This block shows an alternative version of Example 4 with two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a treble clef. Both staves contain rhythmic patterns and notes, divided into two measures by a vertical bar line.

Exemple 5



Example 5 shows two staves of music. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a treble clef. Both staves contain rhythmic patterns and notes, divided into two measures by a vertical bar line.

Ou



This block shows an alternative version of Example 5 with two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef. Both staves contain rhythmic patterns and notes, divided into two measures by a vertical bar line.



L'analyse de chacune des cellules rythmiques composant les séquences, l'identification de leurs durées, enfin la notation précise de ces durées et des «vides» (demi et quart de soupirs), permettront ensuite la variation, raisonnée et consciente, de certains constituants rythmiques des cellules, donc l'invention progressive de nouvelles séquences. Il est indispensable de se limiter d'abord à la variation d'une seule cellule pour l'intégrer parfaitement à la séquence initiale, de sorte que celle-ci devienne à nouveau, sous cette forme modifiée, une production naturelle du corps. On progressera lentement, faute de quoi on perdra les avantages acquis pendant les premiers stades du travail.

Exemple 6



Exemple 7



Remarque : il est beaucoup plus facile de faire identifier, solfégiquement, des composantes régulières / irrégulières après intégration par le corps de ces composantes, que de commencer par enseigner aux élèves à noter et à solfier des durées régulières. Il est en effet difficile ensuite de faire exécuter aux percussions ou aux voix des enchaînements de valeurs régulières et irrégulières, comme par exemple des cellules telles que deux croches / croche pointée double. Quant à la syncope⁴, si elle n'est pas interprétée naturellement par le corps avant l'intervention du raisonnement, elle ne sera jamais reconstituée ensuite avec sa dynamique fondamentale qui est l'appui sur le vide (ce sont les muscles du plexus qui impulsent cette dynamique, essentielle dans toutes les musiques syncopées, comme l'écoute des musiques primitives des autres continents le démontre à l'évidence.)

Approche rythmique et mélodique de l'Aria n° 11 de la Passion selon Saint-Jean de J.S. Bach Von den Strikken meiner Sünden (Pour me délier de mes péchés).

L'exemple proposé distingue nettement une forme mélodique à tendance non répétitive et un fond rythmico-mélodique à tendance répétitive. A 3/4, il comprend à l'orgue-continuo une séquence rythmique répétitive qui joue le rôle de «fond» :

Exemple 8 :

Orgue - continuo



pendant qu'aux deux hautbois alternés, une mélodie double, en imitation, joue plutôt le rôle d'une «forme» sur le «fond» :

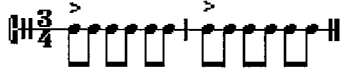
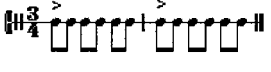
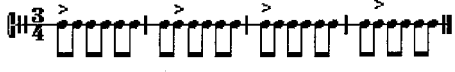
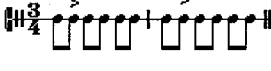
Exemple 8 bis :

Exemple 8bis :

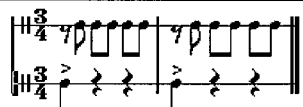
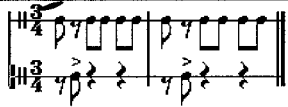
4. Nous employons ici ce terme en référence à son usage dans les musiques populaires. En terme de théorie rythmique, il s'agit bien entendu de contretemps.

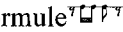
On se limite tout d'abord aux quatre premières mesures. L'intérêt pédagogique de cet extrait :

1) **Le fond** : la quatrième mesure du « fond » — ostinato à l'orgue-continuo — est la répétition de la dernière cellule de la formule. Ce qui permet entre autres d'isoler cette cellule rythmique, de la travailler pour elle-même, puis, éventuellement, de la replacer différemment dans la formule.


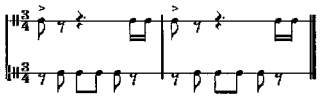
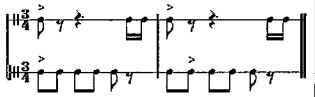
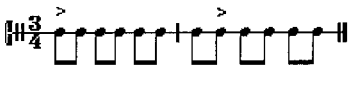
	Installation d'un ostinato simple animé par des accents	Le deuxième groupe vient contrarier les accents du premier	Le premier groupe enchaîne les deux formules...
Soliste			
Groupe 1			Ou 
Groupe 2			

La position des accents peut être soulignée par l'éclatement de la formule aux deux groupes...

Groupe 1 & 2		
--------------	---	--

La formule  peut ensuite apparaître à l'un des groupes...

Les deux groupes étant de nouveau réunis sur une formule de 2 mesures, on peut demander successivement à des élèves d'improviser autour de cette formule sur une carrure de 2, 4 ou 6 mesures

Soliste			
Groupe 1 & 2			



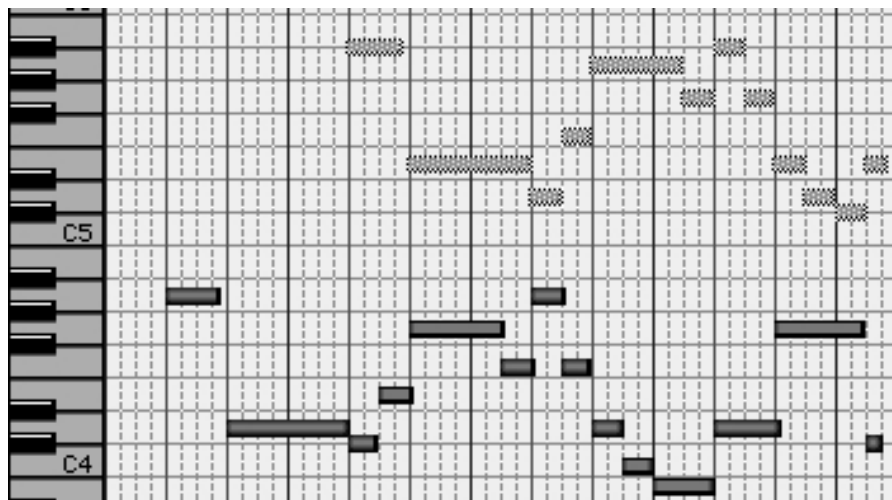
2) **La forme**: les quatre premières mesures de la mélodie initiale au second hautbois (qui comporte des syncopes) sont reproduites à trois temps de distance par le premier hautbois. On peut donc faire ressentir :

- la **syncope note liée** (différente comme sensation de la **syncope silence**) ;
- la dynamique de la troisième mesure comme **conséquence** de l'énergie générée par les deux premières (cf. document d'accompagnement des programmes lycée: *temps et formes dynamiques*) ;
- l'effet de **tissage** d'une imitation à deux instruments identiques.

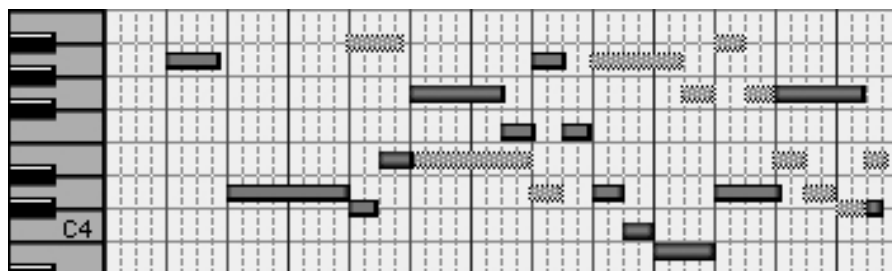
Après écoute, puis reconstitution progressive des deux plans rythmiques fond et forme, on fait **chanter** — en respectant exactement le dessin rythmique syncopé — d'abord le deuxième hautbois, puis le premier, enfin la superposition des deux instruments. Ensuite, les élèves observent des représentations graphiques, qui soulignent cette organisation, particulièrement en utilisant les possibilités des séquenceurs MIDI (partition traditionnelle peut-être mais surtout représentation graphique analogique).

Représentations graphiques analogiques des lignes mélodiques :

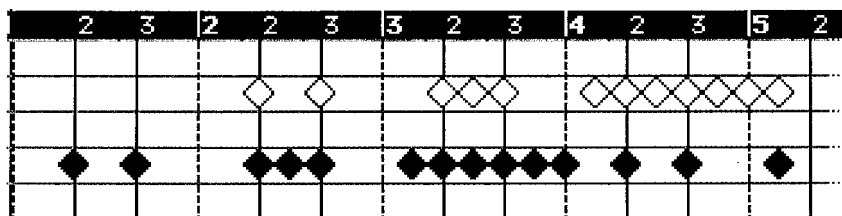
Exemple 11a: Le premier hautbois transposé à l'octave supérieure.



Exemple 11b: Les deux lignes mélodiques à leur hauteur réelle.



Exemple 11c: Représentation graphique analogique exclusivement rythmique.



L'éducation musicale au collège : recommandations pour l'équipement de la salle

L'enseignement de la musique en collège nécessite des aménagements spécifiques.

La salle de musique doit être insonorisée, avec si possible des petites salles annexes contiguës pour entreposer du matériel et permettre un travail en petits groupes ou individualisé.

L'équipement souhaitable comporte :

- Un grand tableau blanc (la craie étant très mauvaise pour les appareils, les disques compacts et les instruments) qui permet en outre l'utilisation du rétroprojecteur.
- Un piano acoustique et / ou numérique (le piano doit être régulièrement accordé s'il est acoustique).
- Divers instruments à disposition des élèves, en particulier des percussions.
- Une chaîne Hi-Fi de bonne qualité, adaptée à la taille de la salle.
- Un matériel informatique approprié pour une utilisation directe par l'enseignant dans sa classe :
 - un ordinateur multimédia, compatible avec les logiciels recommandés par le ministère de l'Éducation nationale, pouvant être relié au réseau local du collège, avec accès à une imprimante de bonne qualité ;
 - un clavier MIDI de type piano numérique ou synthétiseur ;

– des logiciels permettant :

la préparation de documents (éditeur de partitions, traitement de textes) ;

l'organisation des sons dans le temps — composition, travail d'écriture (séquenceur, arrangeur, etc) ;

le traitement sur des sons de synthèse ou échantillonnés ;

– un échantillonneur et / ou une carte de numérisation, pour le travail sur des sons concrets, et des micros de qualité.

- Une liaison avec le réseau internet.

La diffusion audiovisuelle prend appui utilement sur les moyens suivants :

– un dispositif permettant la visualisation, pour l'ensemble de la classe, d'un écran d'ordinateur (grand écran, téléviseur central) ;

– une table de mixage ;

– un amplificateur, deux enceintes ;

– des câbles MIDI et son.

Dans le cadre d'un équipement plus complet, d'autres postes d'ordinateurs permettent aux élèves de réaliser les travaux demandés et de travailler en autonomie.

Une discothèque et une bibliothèque de partitions, régulièrement actualisées, sont nécessaires.

