

**Pôle Supérieur Paris Boulogne-Billancourt**

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Option enseignement instrumental – Spécialité : Percussions



**« *La musique de chambre pour  
percussion et autre(s)  
instrument(s), son répertoire et  
son enseignement dans les  
établissements spécialisés* »**

**Alice RICOCHON**

Travail de fin d'études sous la direction de Constance LUZZATI

Janvier 2016



# Table des matières

---

Introduction.....	5
I. Les pratiques collectives dans l'enseignement musical spécialisé.....	9
A. Contextualisation historique.....	9
B. L'élève et la pratique de la musique de chambre.....	12
<i>Développer l'écoute à travers le jeu collectif.....</i>	<i>13</i>
<i>L'enrichissement apporté par la pratique au sein d'un groupe instrumentalement hétérogène.....</i>	<i>14</i>
<i>La nature sociale de la pratique collective : un exercice de vie en société.....</i>	<i>16</i>
<i>Un chemin vers l'autonomie et la pratique amateur.....</i>	<i>17</i>
C. Le rôle du professeur en situation de cours collectif.....	18
<i>Sortir du face à face pédagogique.....</i>	<i>19</i>
<i>Donner cours à un groupe instrumentalement hétérogène.....</i>	<i>20</i>
<i>La démarche de pédagogie de projet.....</i>	<i>21</i>
II. Constitution du répertoire.....	25
A. Pourquoi constituer un répertoire ?.....	25
B. La démarche adoptée.....	26
C. Délimitation du corpus.....	27
D. « État des lieux » du répertoire.....	28
<i>Première moitié du 1<sup>er</sup> cycle.....</i>	<i>28</i>
<i>Deuxième moitié du 1<sup>er</sup> cycle.....</i>	<i>28</i>
<i>Première moitié du 2<sup>e</sup> cycle.....</i>	<i>28</i>
<i>Deuxième moitié du 2<sup>e</sup> cycle.....</i>	<i>29</i>
<i>3<sup>e</sup> cycle.....</i>	<i>29</i>
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	33
Annexe.....	35
Remerciements.....	41



# Introduction

---

« Lorsque l'on parle de musique de chambre en conservatoire, on désigne surtout les étudiants de second cycle. En effet, enseigner la musique de chambre à des musiciens débutants n'est pas chose aisée. Pourtant, l'idée que la pratique collective est un véritable stimulant dans l'apprentissage de la musique est entrée dans les mœurs. »<sup>1</sup>

La réflexion autour des pratiques collectives, sur leur place et leur rôle au sein de l'enseignement spécialisé de la musique, est un sujet de discussion pédagogique qui suscite de nombreuses réactions et propositions. À travers ce mémoire, nous nous intéresserons à cette question par le biais de l'enseignement de la musique de chambre.

Le choix de ce sujet répond à la volonté d'envisager la musique de chambre comme une pratique accessible aux élèves et aux amateurs dès les premières années d'apprentissage instrumental et susceptible de favoriser leur épanouissement musical personnel. Les ensembles de chambre traditionnels, de type quatuors à cordes, trios avec piano ou groupes d'instruments à vent sont ceux qui sont le plus fréquemment associés à la dénomination « musique de chambre ». Selon le *New Grove Dictionary of Music and Musicians*<sup>2</sup>, le terme « musique de chambre » « désigne une musique écrite pour un petit ensemble instrumental, avec un musicien par partie, destinée à une représentation aussi bien en privé, dans un environnement domestique avec ou sans auditeurs, qu'en public dans de petites salles de concert devant une audience de taille limitée. Par essence, le terme implique une musique intime, minutieusement construite, écrite et jouée pour son propre intérêt ; et l'un des éléments les plus importants en musique de chambre est le plaisir social et musical pour les musiciens de jouer ensemble. »<sup>3</sup> La percussion peut être un instrument chambriste et ce mémoire vise notamment à renforcer la visibilité de cette propriété de l'instrument et à susciter des projets qui puissent l'intégrer. Cette démarche s'inscrit ainsi dans la dynamique de valorisation

---

1 *La lettre du musicien* n°407, octobre 2011, « La musique de chambre au conservatoire », Elsa Fottorino

2 <http://www.oxfordmusiconline.com/public/>

3 « In current usage the term 'chamber music' generally denotes music written for small instrumental ensemble, with one player to a part, and intended for performance either in private, in a domestic environment with or without listeners, or in public in a small concert hall before an audience of limited size. In essence, the term implies intimate, carefully constructed music, written and played for its own sake; and one of the most important elements in chamber music is the social and musical pleasure for musicians of playing together. », traduction A. Ricochon.

des pratiques collectives défendue par le Schéma d'Orientation de 2008<sup>4</sup> du Ministère de la Culture<sup>5</sup>.

La première partie de ce travail de recherche s'intéresse à la musique de chambre dans le cadre d'une réflexion plus large sur la place des pratiques collectives au sein de l'enseignement spécialisé : contextualisation historique de la place accordée aux pratiques collectives dans l'enseignement spécialisé français, formalisation des compétences développées par l'élève et du rôle du professeur dans le cadre du cours de musique de chambre.

La deuxième partie présente l'objet pédagogique de ce mémoire : un répertoire d'œuvres de musique de chambre pour percussion et autre(s) instrument(s) à destination des professeurs, des élèves en conservatoire ou des musiciens amateurs qui ont un attrait pour cette pratique. Les percussionnistes bénéficient d'une littérature précise et bien documentée dans ce domaine, mais dont les parutions datent d'il y a plusieurs années pour certaines d'entre elles. Ainsi, *10 ans avec la percussion* est paru en 1997 et comprend une section « percussion et autres instruments » (dans les deux volumes, celui intitulé *Peaux et Batterie* et celui consacré aux claviers). *10 ans avec la musique d'ensemble du XX<sup>e</sup> siècle*, catalogue raisonné réalisé par Nicolas Brochot, recense un certain nombre de pièces de musique de chambre incluant la percussion. D'une manière générale, on retrouve des pièces de musique de chambre « percussion et autre(s) instrument(s) » disséminées dans la plupart des catalogues de la collection « 10 ans avec » des Éditions de la Cité de la Musique. Plus récemment, celles-ci ont édité plusieurs ouvrages consacrés à la musique d'ensemble, tels que *Les Trios* (2005), *Les Trios et Quatuors avec Cuivres* (2007), *Les Duos avec Instruments à Vent* (2009) et *Les Duos avec Instruments à Cordes* (2011). Ces dernières années ont été fécondes en parutions d'œuvres de musique de chambre accessibles pour les élèves musiciens et les amateurs. Nombre d'entre elles n'ont pas encore été cataloguées et recensées et leur existence rend nécessaire la mise à jour du répertoire.<sup>6</sup>

Enfin, le dernier enjeu de ce mémoire est de faire un état des lieux des manques du répertoire constitué. Celui-ci vise l'exhaustivité en ce qui concerne les pièces parues en France ces

---

4 [http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/21045/179276/version/1/file/Schema\\_musique\\_2008.pdf](http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/21045/179276/version/1/file/Schema_musique_2008.pdf).

5 « Il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. ».

6 62 % des pièces qui constituent le répertoire présenté dans ce mémoire n'avaient pas encore été répertoriées.

cinquante dernières années, ce qui devrait nous donner une vision claire des niveaux et des types d'ensembles pour lesquels il n'existe pas, ou pas suffisamment, de répertoire adéquat. Une des conséquences envisageables de l'établissement de ce répertoire serait de passer diverses commandes afin d'encourager cette dynamique de travail de la musique de chambre comme outil majeur de développement du jeune musicien.





# I. Les pratiques collectives dans l'enseignement musical spécialisé

---

## A. Contextualisation historique

Il est intéressant, pour comprendre l'évolution de l'enseignement artistique en France, de prendre pour point de départ cet extrait du discours de Maurice Fleuret, alors directeur de la musique et de la danse au Ministère de la Culture, lors de la 81<sup>e</sup> assemblée générale de la Confédération musicale de France en avril 1982 : « *J'ai pu constater que nous étions en train de fabriquer, sans nous en apercevoir, une société de consommation musicale. Il semble que, en France, et dans presque tous les pays occidentaux, on considère que l'acte de musique n'est pas un acte de nature, et qu'il faut le déléguer à des spécialistes, à des professionnels, à des mandataires. Et c'est cela qui divise notre société entre, d'une part, ceux qui font de la musique en professionnels, qui la font bien, qui la font au plus haut niveau possible, et d'autre part ceux qui l'écoutent la consomment.* »<sup>7</sup>.

Tout comme Maurice Fleuret, Marc Bleuse, alors directeur du Conservatoire National de Paris, affirme la volonté de rompre avec une tradition individualiste et élitiste de l'éducation musicale, tradition proprement française (différente du modèle allemand, où la formation musicale de l'individu ne peut se concevoir hors du lien à l'autre) : « *Il faut préciser que l'enseignement musical fonctionnait selon les règles en vigueur depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. La plupart des classes étaient relativement fermées, les jeunes interprètes étaient systématiquement orientés vers la carrière de soliste* »<sup>8</sup>

En 1984 paraît un premier *Schéma Directeur*, rédigé par Henry Fourès (inspecteur général de la musique responsable de l'enseignement puis de la création à la Direction de la Musique et de la Danse au Ministère de la Culture de 1982 à 1990), qui s'appuie sur le *Rapport technique pour la réforme de l'enseignement musical* précédemment publié. Ce schéma propose une restructuration de l'enseignement grâce à la mise en place de départements pédagogiques et de cycles d'apprentissages. Il affirme l'importance des pratiques collectives : « *En tout état de cause, [chaque*

---

7 DUCHEMIN Noémi, VEITL Anne, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*. « L'enseignement musical spécialisé », Comité d'histoire du Ministère de la Culture - Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2000.

8 BLEUSE Marc, « L'avenir de l'enseignement musical en France » in *L'info du spectacle*, n°198, juillet-août 1983

établissement] devra s'attacher prioritairement à assurer le fonctionnement optimal des deux inter-départements (culture musicale et pratique collective), qui sont indispensables au fonctionnement de l'ensemble des autres départements. »<sup>9</sup> La dimension collective des enseignements n'implique pas seulement le développement d'orchestres et chorales d'élèves, mais doit s'inscrire dans le contenu même de l'enseignement. Le regroupement cohérent de disciplines en départements pédagogiques vise à favoriser les « décloisonnements » entre disciplines et faciliter la pratique collective.

Le Schéma de 1992 recommande de constituer, dès le 1<sup>er</sup> cycle, des ensembles vocaux et instrumentaux (chorales, éventuellement maîtrises, formations instrumentales diverses et orchestres) et affirme que la musique d'ensemble doit être abordée dès que possible<sup>10</sup>.

En 1996, la Cité de la Musique fait paraître un document intitulé *Musique de chambre, une école de l'écoute*, dans lequel sont rassemblées des données d'ordre général aussi bien que des listes bibliographiques pour spécialistes – de la pédagogie à l'organologie, du répertoire classique à la musique contemporaine. Il affirme que « la musique d'ensemble fait [...] partie aujourd'hui de l'appareil pédagogique de la formation des musiciens. La musique de chambre reste exemplaire à cet égard »<sup>11</sup>.

Le Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 2008 s'inscrit dans la continuité des schémas précédents en ce qui concerne l'importance qu'il accorde aux pratiques collectives dès les premières années d'apprentissage : « poursuivant l'effort entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. »<sup>12</sup>. Il va également plus loin en recommandant que « la pratique instrumentale ou vocale [soit] dès le début collective et [qu'elle s'adjoigne] peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la

---

9 Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique, Direction de la musique et de la danse du Ministère de la Culture, 1984.

10 Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 1992, p.16.

11 *Musique de chambre, une école de l'écoute*, Les jeudis de la Cité de la Musique, 1996, p.3.

12 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 2008, p.1.

*progression de l'élève »<sup>13</sup>.*

Au cours de ces trente dernières années s'est ainsi exprimée la volonté de repenser la place des pratiques collectives au sein de l'enseignement spécialisé français. La diversité des réactions a mené à des expériences variées ; *Apprendre la musique ensemble*<sup>14</sup>, d'Éric Demange, Karine hahn et Jean-Claude Lartigot, et *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*<sup>15</sup>, sous la direction de François Madurell, proposent ainsi une observation de nombreuses expérimentations en cours autour des pratiques collectives.

La rencontre professionnelle organisée dans le cadre du *Schéma départemental des enseignements artistiques* qui a eu lieu le 11 avril 2014 au Conservatoire de Clichy-La-Garenne propose une réflexion sur les conséquences du développement des pratiques collectives sur l'enseignement de la musique : « *Pour autant, des textes à la réalité, il y a un pas qu'il n'est pas facile de franchir. La Charte de l'enseignement artistique de 2001 et le Schéma d'orientation pédagogique de 2008 incitent à un renouvellement de l'approche pédagogique. Mettre la pratique collective au centre des apprentissages oblige cette dernière à ne pas se déconnecter des autres enseignements. Le lien entre les disciplines devient primordial. Cela mène à remettre en cause les pratiques actuelles : l'évaluation (on continue bien souvent à évaluer l'élève seul à l'instrument) ; le fait que le professeur référent d'un élève soit le professeur d'instrument ; le cours d'instrument privilégié, par les parents comme par les professeurs, par rapport au cours d'ensemble.* »<sup>16</sup>

Ce renouvellement des pratiques nous engage à une véritable réflexion sur l'enseignement en cours collectif, qu'il s'agisse de musique d'ensemble, de musique de chambre, ou de cours d'instrument collectif. Il devient ainsi nécessaire de s'interroger sur les bénéfices que peuvent retirer les élèves de la pratique collective ainsi que sur le rôle du professeur en situation de cours collectif.

---

13 *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 2008, p.5.

14 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006.

15 *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, dir. François Madurell. Coédition Aedam Musicae et ADDM 53, Nantes, 2012.

16 *Les pratiques musicales collectives, Les enjeux du développement d'une pratique musicale collective dans les établissements d'enseignement artistique aujourd'hui*, « Une rencontre professionnelle organisée dans le cadre du Schéma départemental des enseignements artistiques », Michaël ANDRIEU, 2014, p.3.

## **B. L'élève et la pratique de la musique de chambre**

Avant de s'intéresser aux compétences développées par l'élève en situation de pratique collective, il semble bon de préciser ce qu'on entend par « compétence ». Selon Sylvana Barilero, « *en didactique, la compétence est la capacité à faire usage d'un savoir : l'élève acquiert des outils lui permettant de traiter une information, de réinvestir ses savoirs dans un autre cadre.* »<sup>17</sup> Jean-Jacques Sarthou, didacticien d'EPS précise cette définition : « *Les savoirs correspondent aux connaissances théoriques, déclaratives, maîtrisées par l'élève. C'est ce que l'élève sait. Leur mise en œuvre se fait dans le champ de l'abstraction, de la verbalisation ou de la pré-action. Les savoirs-faire sont les connaissances pratiques ou procédurales contextualisées. Leur mise en œuvre se fait dans le champ de l'action. Enfin, la mise en œuvre des savoir-être se fait dans le champ des valeurs, des normes, des attitudes* ». Ainsi, pour qu'un comportement soit un juste indicateur de l'acquisition d'une compétence, « *les situations, les activités et les contextes pédagogiques doivent être multipliés : exécuter une tâche dans un contexte donné ne signifie pas forcément que l'on a pleinement acquis une compétence* »<sup>18</sup>.

Deux types de compétences sont à distinguer : les compétences transversales et les compétences spécifiques. Ces dernières sont liées à une discipline donnée tandis que les compétences transversales englobent ou s'étendent sur plusieurs disciplines.<sup>19</sup>

Ainsi, certaines compétences développées en cours particulier peuvent prendre plus de sens dans le cadre d'une pratique collective : jouer juste, jouer une mélodie sans se tromper (lecture et doigtés), avoir une bonne posture, tenir un *tempo*, jouer par cœur, chanter sont les compétences transversales les plus fréquemment mises en jeu dans ce contexte. D'autres compétences transversales relevant de la gestion de l'organisation du travail ou des savoirs-faire cognitifs sont également favorisées, telles qu'apprendre à être autonome face à une partition, à élaborer un sens critique, à s'adapter à un répertoire musical, à développer une rigueur de travail ou encore à raisonner, nommer, traiter une information.<sup>20</sup>

Mais le groupe permet également la réalisation de tâches qui seraient irréalisables par un individu seul. Jouer à plusieurs offre la possibilité de créer une polyphonie ou une polyrythmie, que

---

17 *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, dir. François Madurell. « Compétences et pratiques d'ensemble », Sylvana Barilero. Coédition Aedam Musicae et ADDM 53, Nantes, 2012, p.206.

18 Ibid, p.205.

19 Ibid, p.209.

20 Ibid. p.213

l'on ne peut pas réaliser seul. Déchiffrer à plusieurs, apprendre à jouer ensemble (attaques simultanées, terminaisons, équilibre sonore, choix des *tempi*, pulsation, respiration et métrique communes, homogénéité du son), apprendre à écouter (soi et les autres) et à situer son propre son parmi les autres (justesse, accord, écoute harmonique et rythmique, émission et attaques), apprentissage de l'interprétation collective<sup>21</sup> sont autant de compétences qui peuvent s'acquérir à travers le collectif. La pratique en groupe permet également un apprentissage social : selon Meirieu, « *le groupe se présente comme un apprentissage des tâches de commandement et de subordination et donc comme une préparation à assumer une fonction dans une hiérarchie sociale* »<sup>22</sup>

Quatre aspects mis en jeu dans la pratique collective vont être développés et approfondis : les spécificités du développement de l'écoute à travers le jeu collectif, l'enrichissement apporté par la pratique au sein d'un groupe instrumentalement hétérogène, la nature sociale de la pratique de groupe, et la prise de possession par l'élève d'une progressive autonomie.

– Développer l'écoute à travers le jeu collectif

« *Peut-on concevoir la musique sans une écoute active, au sens où les oreilles des musiciens sont faites pour recevoir les sons qui viennent de l'entourage ? Écouter, c'est aussi aller chercher en soi-même pour extérioriser les sons qui viennent de son propre intérieur. Ainsi, le musicien projette le son qu'il se représente mentalement avec son instrument* »<sup>23</sup>. Cette projection mentale, c'est à dire le fait d'entendre à l'avance le son que l'on souhaite produire, est une compétence qui se développe au cours de la formation de l'élève. Elle constitue un des outils les plus précieux du musicien et peut mettre plusieurs années à se développer, tant ses mécanismes sont multiples et complexes.

La pratique de la musique de chambre est une excellente école de l'écoute et peut être une voie pertinente pour développer cette compétence. Dans le contexte de cette pratique d'ensemble, il n'y a pas de chef d'orchestre pour donner des repères ou des indications d'interprétation. Les musiciens ne peuvent compter que sur eux-même et sur leur(s) partenaire(s) de jeu pour mener à bien l'exécution d'un morceau. Si il n'y a pas d'écoute, il n'y pas d'échange musical ; si l'élève se perd dans sa partie ou si son partenaire oublie un temps, il n'y a pas d'autre moyen que d'écouter

21 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lyon, 2006, p.168.

22 MEIRIEU Philippe, *Apprendre en groupe ? Itinéraire des pédagogies de groupe*, Tome 1. Chronique sociale, Lyon, 2010, p.33.

23 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.51.

l'autre pour pouvoir continuer à jouer. Plus un musicien connaît la partie de son (ses) partenaire(s), plus l'écoute est renforcée. Jouer sa partie en chantant la basse ou la mélodie qui est accompagnée peut être un très bon exercice. Pour Isabelle Grandet, professeur de didactique au CNSMDP, « *il y a ainsi une loi toute simple qui est que pour pouvoir écouter l'autre il faut savoir ce qu'il fait* »<sup>24</sup>. C'est également grâce à l'écoute de sa propre production et de celle du groupe que le musicien va pouvoir équilibrer son jeu en fonction de celui des autres et proposer une exécution avec une balance sonore correcte.

Sans écoute, il n'y a pas non plus de place pour une interprétation commune. Le travail d'analyse réalisé en amont ou en parallèle avec le professeur aura permis de déterminer certaines voix à mettre en valeur, des parties à caractériser ou un musicien à suivre et à regarder pour un départ. Une fois ces éléments intégrés, le travail n'est pas encore terminé. Pour Christophe Giovaninetti, professeur de didactique au CNSMDP, « *si l'écoute demande de la patience, c'est aussi une façon d'attendre. On ne sait pas ce que son partenaire va faire même si on connaît la partition car il y a toujours une part de spontané qui fait que tout varie selon les moments. C'est un peu la magie de l'instant présent, on pourrait dire l'émotion.* »<sup>25</sup>. Ainsi, le musicien doit être en état de réceptivité s'il veut être dans un élan commun avec ses partenaires et proposer une prestation convaincante et vivante pour un public.

– *L'enrichissement apporté par la pratique au sein d'un groupe instrumentalement hétérogène*

« *Dans un grand nombre d'écoles de musique, la pratique collective se fait principalement dans le cadre des départements, en privilégiant de fait une logique instrumentale : ensemble de guitares, musique de chambre pour cordes, orchestre d'harmonie, etc. [...] Ainsi, en fin de cursus, les pratiques d'ensemble proposées aux élèves des écoles de musique restent celles qui sont le plus fortement ancrées dans une forme d'histoire et de tradition des répertoires et des disciplines : quatuor à cordes, quintette à vents... [...] Cette appropriation d'un répertoire d'ensemble peut se révéler, comme pour l'interprétation de pièces solistes, être l'occasion de réalisations davantage fondées sur les dynamiques instrumentales que sur la construction plus inventive d'une*

---

24 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.74.

25 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.52.

*esthétique.* »<sup>26</sup>

La classe de percussion possède également un grand nombre de pièces pour ensemble de percussion et c'est généralement dans le cadre de cette pratique que les percussionnistes débudent la musique d'ensemble. Ce répertoire très riche comporte un véritable intérêt musical et pédagogique, cependant il ne peut remplacer le fait de travailler avec un (ou des) instrumentiste(s) autre(s) que percussionniste(s). Grâce au travail réalisé avec des musiciens non-percussionnistes, l'élève peut prendre conscience du rôle primordial de la respiration pour jouer avec l'autre, de la différence de latence entre le moment de la respiration et le moment de production du son selon l'instrument pratiqué, de l'importance de soigner l'accord des timbales, ou encore de la nécessité de trouver le bon équilibre sonore entre des instruments très différents. De la même manière, Isabelle Grandet évoque les bienfaits pédagogiques que peuvent apporter les instrumentistes cuivres aux instrumentistes cordes : contrôle physique, posture et « relâchement énergétique » (le relâchement des muscles qui ne sont pas utiles à l'énergie)<sup>27</sup>. Ces remarques sont transposables au rapport entretenu entre les instrumentistes à vent et les percussionnistes.

Un exercice très intéressant consiste à essayer de créer des ponts entre deux instruments différents : on peut essayer de reproduire les articulations d'une phrase de flûte au xylophone, de « cacher » un son de triangle dans une attaque de hautbois, d'imiter le son d'un wood block au basson, etc. C'est alors l'écoute et la projection mentale qui guident la production sonore et non plus seulement l'utilisation d'une connaissance technique. On quitte ainsi l'enseignement purement instrumental – la pratique « artisanale » – pour aborder un enseignement musical – la pratique « artistique ». L'élève progresse bien sûr du point de vue de la maîtrise instrumentale, mais ceci n'est que la conséquence d'un tout autre objectif, celui de travailler sur le son à plusieurs.

Ce travail entre musiciens jouant d'instruments de familles différentes peut être abordé à l'orchestre, mais le fait de travailler en petit groupe d'élèves dans un contexte de musique de chambre peut permettre de prendre du temps pour ces expérimentations enrichissantes.

---

26 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.157.

27 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.68.

– La nature sociale de la pratique collective : un exercice de vie en société

Pour un musicien, pratiquer la musique de chambre c'est également se prêter à un exercice de vie en société. « *La musique de chambre est une affaire de communauté et non d'ambition personnelle. [...] Lorsque « l'heure de gloire » arrive, lors du salut, la satisfaction est d'autant plus grande qu'elle est partagée, et non gardée pour soi-même* »<sup>28</sup>. Ainsi, plus un musicien connaît son (ses) partenaire(s), plus il arrive à le(s) mettre en valeur et à prendre un plaisir qui sera d'autant plus grand qu'il aura été partagé. L'« osmose » d'un groupe se développe avec le temps de travail et les expériences communes.

Pour en arriver à ces moments de partage, il y a tout un processus de négociation à engager en amont. Pour Jacques Saint-Yves, violoniste et professeur de musique de chambre, le travail de chambriste « *c'est déjà être sans cesse à l'écoute de l'autre sans se renier soi-même et être capable de jouer autrement qu'instinctivement, tout « simplement » en essayant de jouer dans le sens où son partenaire le perçoit (ce peut être une vision différente voire opposée de la sienne, donc).* »<sup>29</sup> Les partenaires de jeu peuvent ne pas être d'accord sur la direction à donner à une interprétation. Il y a alors nécessité d'engager un échange qui consiste à essayer les diverses propositions, à argumenter en faveur de l'une d'entre elles et à faire finalement des compromis pour n'en retenir qu'une seule. Avec l'avancement du travail, la proposition retenue évoluera certainement dans un sens imprévu ou suggéré par un des autres membres du groupe. Le fait de verbaliser ses idées, ses conceptions ou ses choix afin de négocier une interprétation commune constitue une expérience incomparablement enrichissante pour l'élève.

Parfois, un groupe ne parvient pas à établir ces échanges fructueux. « *Le caractère individuel de chacun compte dans le rapport avec les autres pour faire qu'un groupe de chambristes fonctionne, ou pas. Si, par exemple, untel est toujours sur la défensive pour prononcer ses remarques lors des répétitions, alors il y aura comme un mal être non seulement pour lui mais aussi pour ses partenaires. [...] Un ensemble constitué qui fonctionne bien, c'est un ensemble de personnes qui s'équilibre.* »<sup>30</sup>. Cela fait partie de l'apprentissage musical et de celui de la vie en société que d'être capable de jouer avec des partenaires très différents de soi, du point de vue de l'âge ou du niveau instrumental, ou qui ne partagent pas les mêmes conceptions musicales. Avec

---

28 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.65.

29 Ibid. p.55.

30 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.65.



l'aide d'un professeur médiateur, un groupe peut arriver à trouver petit à petit ses propres manières de fonctionner. Les prises de position de départ peuvent ainsi évoluer et mener à un développement de la maturité des élèves.

Quel que soit le parcours du groupe, la pratique de la musique de chambre se révèle de manière certaine une grande aventure humaine pour les musiciens qui le forment. Des liens d'amitié peuvent se créer au cours de cette expérience commune et faciliter d'éventuels échanges musicaux futurs (à l'orchestre, lors d'un projet inter-classes ou d'un autre projet de musique de chambre par exemple), au sein de la structure d'enseignement, en parallèle d'un cursus ou à la sortie de la structure.

#### – Un chemin vers l'autonomie et la pratique amateur

Certains élèves souhaitent continuer la musique dans une voie professionnelle à la fin de leurs études en conservatoire, mais la majorité d'entre eux seront amenés à poursuivre la musique en amateurs. La plupart développent une pratique musicale solitaire (59 % des musiciens amateurs<sup>31</sup>), notamment en ce qui concerne les pianistes et les guitaristes. « *Les chorales et ensembles vocaux regroupent 27 % de l'ensemble des musiciens amateurs et 72 % des chanteurs, tandis que les fanfares et les harmonies en concernent 8 %, en général des joueurs d'instruments à vents et bois (23%) ou d'« autres instruments » (15%). Les autres groupes, qu'il s'agisse de rock, de jazz, de musique classique ou de groupes folkloriques ne concernent que 5 % des musiciens amateur, souvent des joueurs de cordes, vents et bois (15%) ou des guitaristes (9%).* »<sup>32</sup>

Il ne semble pas exister de données ciblant particulièrement la pratique de la musique de chambre. Si on se base sur les statistiques précédentes, datant de 1994, celle-ci concernerait moins de 5 % des musiciens amateurs, et représenterait donc une activité marginale au sein des pratiques amateurs. Quelques associations proposent néanmoins des services pour encourager, accompagner ou former les musiciens amateurs souhaitant pratiquer la musique de chambre, telles que l'association MusEA (*Musique, Espaces des Amateurs*), La Boîte à Musique de Strasbourg, le Centre d'animation Daviel, l'association « Passion Leitmotiv » ou le Centre Européen de musique de

---

31 DONNAT Olivier, *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*, Ministère de la Culture, Département des études, de la prospective et des statistiques, Paris, 1994, p.104.

32 DONNAT Olivier, *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*, Ministère de la Culture, Département des études, de la prospective et des statistiques, Paris, 1994, p.104.

chambre de Paris<sup>33</sup>. L'action pédagogique des professeurs pourrait à long terme également contribuer à une valorisation de cette pratique pour les amateurs.

La pratique collective « *demande de savoir s'adapter à certaines situations qui ne sont pas forcément familières aux amateurs. Certaines questions, même anodines, peuvent se poser : où m'asseoir quand je joue en trio ou en quatuor ? Qui donne le départ du morceau ? Qui donne le tempo ? Faut-il se regarder et à quel(s) moment(s) ? Comment reprendre un morceau alors qu'on est en cours d'exécution ? Quel endroit est le plus pertinent pour reprendre l'exécution afin que cela convienne à tous les membres du groupe ? Ces situations sont d'autant plus complexes qu'il peut arriver que certains amateurs soient bloqués par la peur de mal faire, de se tromper.* »<sup>34</sup> Un certain nombre de compétences, telles que celles consistant à débattre d'une interprétation ou à organiser un temps de répétition, ne peuvent pas être acquises dès les premières années d'apprentissage musical. Une grande partie des aspects propres à la pratique collective, et à la musique de chambre en particulier, sont caractéristiques d'une pratique professionnelle. Si le professeur guide et encadre de près les débutants, ces derniers vont pouvoir développer leur vocabulaire musical, agrandir le champ de leurs idées et de leurs suggestions au groupe et acquérir, avec la pratique, des méthodes de travail. Petit à petit il sera envisageable de leur proposer de répéter en autonomie, indépendamment du cours d'instrument et sans le professeur. Ce dernier se doit ainsi d'adapter son discours et ses attentes au niveau d'expérience des élèves s'il veut les conduire à acquérir une autonomie précieuse pour la poursuite de leurs activités musicales professionnelles ou amateurs.

### **C. Le rôle du professeur en situation de cours collectif**

Les professeurs sont pour la plupart des musiciens spécialisés dans un instrument qu'ils ont été principalement formés à enseigner. « *Le professeur, dans son cours d'instrument, est fortement incité à décliner son identité professionnelle de spécialiste de l'instrument dont l'objectif prioritaire est de former des instrumentistes, spécialistes du même instrument. Ce professeur, en situation d'encadrement d'une pratique collective, se conduit très souvent avec les élèves comme le chef qui fait répéter un orchestre, même si l'on ne se trouve pas toujours en situation de répétition. Il s'agit*

---

33 Informations disponibles sur le site de la médiathèque de la Philharmonie de Paris, rubrique « Pratique musicale amateur », « Ateliers de pratique instrumentale et vocale ».

34 *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, dir. François Madurell. « Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien amateur », Alexandrine Souchaud. Coédition Aedam Musicae et ADDM 53, Nantes, 2012, p.129.

*d'une transposition dans le monde pédagogique d'un modèle professionnel très présent dans le monde de la diffusion : l'orchestre dirigé par un chef. »<sup>35</sup> Enseigner en situation de cours collectif requiert des compétences et des solutions didactiques qui peuvent être spécifiques à ce mode d'enseignement. Nous allons ainsi essayer de redéfinir le rôle du professeur dans le cadre de l'enseignement des pratiques collectives selon trois grands axes : la difficulté à sortir du face-à-face pédagogique, les compétences que requiert le fait de donner cours à un groupe instrumentalement hétérogène ainsi que l'intérêt de développer une démarche de pédagogie de projet.*

– *Sortir du face à face pédagogique*

Selon Philippe Meirieu, le cours collectif permet d'évacuer l'autorité du maître : *« La discipline disparaît mais l'ordre subsiste. Le statut du maître est complètement modifié : son autorité était fondée sur une radicale altérité qui légitimait la validité des représentations qu'il enseignait. Il devait fonder son pouvoir dans une sorte de transcendance. Pour enseigner, il lui fallait participer d'une institution supérieure. L'on ne pouvait pas dire – au sens strict – qu'il avait du pouvoir ; il exerçait un pouvoir qu'il ne détenait pas ou, plus exactement, un pouvoir s'exerçait par sa médiation. Dans le groupe, le maître devient une personne, avec ses aptitudes et ses goûts. Il tient son autorité de lui-même, de ses compétences propres. Il a une autorité personnelle. »<sup>36</sup>*

Donner un cours de musique de chambre permet ainsi au professeur et à l'élève de sortir de leur relation exclusive en intégrant d'autres participants au moment du cours. Le professeur a alors tout intérêt à mettre les élèves en relation, à les inciter à échanger réflexions et questionnements. *« La prise de parole par les élèves se fait de plus en plus fréquente, qu'elle soit suscitée ou non, et le mode du dialogue, y compris en grand groupe, est largement répandu. Cela permet parfois de donner des clefs d'interprétation, d'installer des routines de questionnement, en liant par exemple résultat sonore et questions instrumentales. »<sup>37</sup>* Le professeur n'est plus source unique de savoir, mais devient médiateur du groupe, catalyseur des énergies de chacun. Plus un groupe a l'habitude de travailler ensemble, plus le travail se centre sur l'écoute et plus il peut se passer de mots. *« Le professeur est là pour aider les élèves à avancer dans cette optique-là, d'écoute de l'autre et d'eux-*

---

35 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.122.

36 MEIRIEU Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupes*, vol.1, *Apprendre en groupe*, p.33.

37 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.151.

mêmes. »<sup>38</sup>

Cependant, il n'est pas simple de sortir du face-à-face pédagogique pour le professeur. Les informations et les exercices ne doivent plus être donnés à l'intention d'une personne unique, mais s'adresser au plus grand nombre afin d'intégrer le maximum de participants. Réussir à garder l'intérêt de chacun en éveil nécessite de savoir jongler avec les dispositifs de cours, la « mise en scène » d'un travail à effectuer<sup>39</sup>. Le professeur doit pouvoir repenser sa manière d'animer un cours.

– Donner cours à un groupe instrumentalement hétérogène

Enseigner dans le cadre d'un cours de musique de chambre dépasse le caractère confiné de la spécialité instrumentale du professeur. Jean-Claude Lartigot met en avant les limites du développement par le professeur de connaissances instrumentales diversifiées : « Parmi les évolutions plus récentes, des professeurs qui aiment enseigner la musique de chambre ont construit des compétences leur permettant de s'adresser à n'importe quel type d'instrumentiste. Mais cette polyvalence a des limites : la spécificité instrumentale rend difficile à un instrumentiste à vent de faire travailler les ensembles à cordes, et vice versa. »<sup>40</sup> Pour contrebalancer cet avis, on peut néanmoins faire remarquer que le dialogue avec les professeurs spécialistes est toujours possible afin de préciser les difficultés techniques d'une pièce donnée, ou encore de prendre connaissance des points à surveiller chez un élève donné. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'enseignement s'adresse à de jeunes élèves de premier cycle qui ne sont pas encore autonomes quant à leur pratique instrumentale. On peut également envisager que le cours de musique de chambre soit dispensé par deux professeurs, simultanément ou en alternance, pour que l'éventuel manque de connaissance des spécificités instrumentales par le professeur n'entraîne pas de mauvaises pratiques instrumentales et ne constitue pas un frein à la progression technique de l'élève.

La seconde difficulté concerne l'organisation pratique du cours. Il faut pouvoir réserver une salle, et dans le cas d'un groupe intégrant des percussionnistes, le matériel adéquat. Cela nécessite également d'instaurer une communication avec les autres professeurs de l'établissement pour pouvoir constituer un groupe de niveau homogène, récupérer les contacts des élèves, convenir d'un

38 BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005, p.53.

39 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.146.

40 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.124.

horaire de cours.

La question de la place accordée au cours de musique de chambre dans l'établissement se pose également : est-ce un cours qui sera donné en plus du cours instrumental de l'élève, ou devra-t-il être intégré aux cours hebdomadaires du professeur à l'initiative du projet ? Dans le deuxième cas de figure, le professeur doit être prêt à renoncer (partiellement ou totalement) au cours individuel de l'élève en faveur du travail de musique de chambre pendant le laps de temps correspondant à la durée du projet. Cela ne peut être accepté par le professeur, les élèves et les parents d'élèves, que dans le cadre d'une réflexion pédagogique argumentée et formalisée.

– *La démarche de pédagogie de projet*

Il existe un certain nombre de conceptions sur les pratiques collectives et leur enseignement qui demandent à être interrogées et remises en question. On l'a vu précédemment (cf. I.A.), l'enseignement français est à l'origine prioritairement tourné vers la formation instrumentale individuelle et cela fait quelques dizaines d'années que les pratiques collectives commencent à remettre en question le système originel d'enseignement de la musique. Cependant, malgré la volonté de faire évoluer les mentalités, les pratiques collectives peinent à transformer le paysage pédagogique français. Selon Jean-Claude Lartigot, « *l'apparition puis le développement des pratiques collectives ont surtout permis d'aménager le rapport entre l'élève et ce qui lui est demandé d'apprendre, sans changer les normes et les valeurs sur lesquelles se sont institués les conservatoires. [...] Les pratiques collectives se sont donc développées selon diverses formes mais elles restent bien souvent, au mieux, le complément facultatif du cours d'instrument.* »<sup>41</sup>

Il existe également une réelle crainte à faire commencer la pratique collective trop tôt dans le cursus de l'élève, sa maîtrise instrumentale devenant un préalable incontournable pour participer à ce type d'activité. Karine Hahn, harpiste et formatrice au Cefedem Rhône-Alpes, dénonce cet état d'esprit dans un entretien accordé à Jean-Claude Lartigot : « *Il faut qu'au début, l'élève commence bien l'instrument. Ce qui fait que, souvent, les premières années, la pratique collective se résume à la chorale dirigée. [...] [La situation redoutée est que lorsque les] élèves vont se retrouver ensemble ils ne savent pas encore jouer et ça ne va pas être satisfaisant. C'est toujours l'idée que, quand on pratique la musique, surtout la musique ensemble, il faut tout de suite que ça soit bien. Il*

---

41 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.122.

*faudrait le préalable d'un acquis qui permettrait de faire les choses tout de suite « bien ». »<sup>42</sup>*

L'écueil dans lequel il est facile de tomber est en effet de faire pratiquer la musique de chambre en ayant pour seul objectif de mener les élèves à produire une « bonne » réalisation de la pièce, lors d'une audition ou d'un examen par exemple. En tant que pédagogue il est important de se saisir de la musique de chambre comme d'un outil particulièrement riche en apprentissages pour les élèves. Plus que le résultat, c'est l'enrichissement que retire l'élève de cette pratique qu'il est important de formaliser et d'évaluer. Cet état d'esprit s'inscrit dans celui de la démarche de « pédagogie de projet » défendue par de célèbres pédagogues tels que Jonh Dewey, W.H. Kilpatrick, Ovide Decroly, Célestin Freinet ou encore Philippe Perrenoud.

Cette démarche a été définie par Louis Legrand en 1983, dans un rapport fait au Ministère de l'Éducation Nationale de la manière suivante<sup>43</sup> :

1. Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève. [...]
2. Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. [...]
3. La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre. [...]
4. Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. [...]
5. La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est l'opposé d'une pédagogie de projet. [...]
6. La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance de travail individuel et de concertation collective. [...]
7. Le rôle du professeur dans le projet est celui de régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon ou désengagement. Le professeur doit savoir inciter, attendre et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. [...]

La musique de chambre peut répondre à ces critères grâce à l'impulsion réfléchie du

42 DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lion, 2006, p.127.

43 LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, 1983.

professeur. C'est à mon sens une manière très enrichissante de penser l'enseignement de la pratique collective qui permet aux élèves de se construire des compétences et des acquis plus solidement ancrés, de donner du sens à leur pratique musicale et de leur donner la chance de s'appropriier le moment du cours en l'intégrant à l'histoire de leur évolution personnelle. C'est en développant cette démarche dans des projets ponctuels en alternance avec un apprentissage individuel plus formel – qui reste nécessaire et dont l'importance n'est pas remise en question – que la musique de chambre trouvera une place à la fois esthétique (la volonté de faire découvrir un répertoire, de faire produire un groupe en audition) et didactique (outil de développement pour l'élève) dans la pédagogie d'un professeur.





## II. Constitution du répertoire

---

### A. Pourquoi constituer un répertoire ?

Un document de travail de 2003 du Cefedem Rhône-Alpes<sup>44</sup> définit la fonction de « musicien-ressource » : « *l'enseignant doit être prêt à aider des individus ou des groupes constitués, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école de musique, en évaluant leurs pratiques artistiques, en leur donnant des pistes de travail, et en cherchant des ressources documentaires ou humaines susceptibles de les faire progresser.* ». Le rôle de transmission est également mis en avant : il y est décrit comme « *fondamental* » et « *doit être envisagé en incluant la grande diversité des patrimoines qui existent aujourd'hui dans notre société* ». Maurice Fleuret, dans son *Rapport technique de l'enseignement musical*<sup>45</sup>, insiste également sur l'importance, pour le professeur, « *de permettre l'accès à un répertoire dont l'étendue devra être croissante avec la profession des études, mais toujours rattaché à la création de notre époque* ».

Alexandrine Souchaud détaille, quant à elle, les interrogations que soulève le choix d'un répertoire par un groupe : « *Par qui est-il choisi ? Par le professeur ? Par le chef d'orchestre ? Par le leader du groupe dans le cadre par exemple d'un groupe de rock ou de jazz ? Est-ce que c'est un choix décidé en commun par les musiciens ? [...] En fonction de quels critères est-il choisi : est-ce qu'il s'agit d'un répertoire choisi parce qu'il est susceptible d'être bien joué par l'ensemble des membres ? Est-ce que ce répertoire nécessite des « arrangements » pour qu'il devienne accessible et puisse être abordé par les membres du groupe ? [...] est-ce que ce répertoire est abordé uniquement dans un but pédagogique ? Est-ce qu'il est travaillé simplement « pour le plaisir » ? Est-ce que c'est en vue d'une représentation pour l'école de musique ? Pour la municipalité ? Pour une fête précise ? Pour un projet, un thème en particulier ? [...] La cohérence : est-ce que ce répertoire est choisi pour son unicité ou au contraire parce qu'il est varié ? »<sup>46</sup>.*

---

44 *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé – Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation*, Cefedem Rhône-Alpes, 2003, p.4.

45 DUCHEMIN Noémi, VEITL Anne, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*. « L'enseignement musical spécialisé », Comité d'histoire du Ministère de la Culture - Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2000, p.221.

46 *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, dir. François Madurell. « Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien amateur », Alexandrine Souchaud. Coédition Aedam Musicae et ADDM 53, Nantes, 2012, p.129.

Un document précis recensant les œuvres existantes et décrivant leurs principales caractéristiques est ainsi un outil très utile. Il permet à l'enseignant, comme à l'interprète, d'agrandir et de renouveler leurs domaines d'exploration. L'acquisition de partitions représentant une part importante du budget des musiciens, des professeurs et des établissements d'enseignement artistique spécialisés, un tel document peut aider ces différents acteurs à faire des choix éclairés en matière d'investissement financier, pédagogique et artistique.

C'est afin de répondre à ces différentes nécessités (transmission d'un patrimoine, mise à disposition d'un document-ressource), que la démarche de constitution d'un « répertoire d'œuvres » a été engagée.

## ***B. La démarche adoptée***

La première recherche de répertoire s'est appuyée sur ceux déjà existants au sein des collections « Dix ans avec » et des ouvrages consacrés à la musique de chambre des Éditions de la Cité de la Musique (*Les Trios*, 2005, *Les Trios et Quatuors avec Cuivres*, 2007, *Les Duos avec Instruments à Vent*, 2009 et *Les Duos avec Instruments à Cordes*, 2011). Cette première phase de recherche s'est accompagnée de la consultation des catalogues des éditeurs de partitions français (Alfonce Production, Billaudot, Combre, Delatour, Dhalmann, Durand, Éditions Musicales Transatlantiques, Fuzeau, Jobert, Lafitan, Lemoine, Leduc, Notissimo, Salabert).

La consultation du catalogue en ligne de la Bibliothèque Nationale de France a mis à jour des pièces qui n'avaient pas été recensées lors des recherches précédentes grâce aux entrées suivantes : « percussion et musique de chambre », recherche par noms de compositeurs croisée avec « percussion » ou encore « marimba » et « vibraphone ». Le croisement de ces différentes phases de recherches a permis d'aboutir à un répertoire proche de l'exhaustivité en ce qui concerne les œuvres éditées en France au cours de ces cinquante dernières années.

La rédaction des notices d'œuvres a systématiquement été précédée de la consultation des partitions à la Bibliothèque Nationale de France. Parmi les 267 partitions consultées, 145 ont été retenues au sein du répertoire (soit 54%) et ont fait l'objet de la rédaction d'une notice. Les pièces qui avaient déjà été référencées dans des ouvrages édités ont été également consultées et leurs notices ont été entièrement réécrites. La grande majorité – une exhaustivité absolue n'étant pas réalisable – des œuvres éditées en France, est ainsi rassemblée dans un unique document élaboré dans un souci de cohérence d'ensemble.

## **C. Délimitation du corpus**

Le répertoire s'intéresse aux œuvres éditées en France, disponibles en consultation à la Bibliothèque Nationale de France grâce au dépôt légal, au cours de ces cinquante dernières années (1966-2016).

Seules les œuvres pouvant être abordées à partir des débuts de l'apprentissage musical jusqu'au 3<sup>e</sup> cycle amateur ont été retenues. Celles qui ne peuvent être jouées qu'à un niveau professionnel ou par des élèves en cycle spécialisé ont fait l'objet d'une liste présentée en annexe mais n'ont pas été intégrées au répertoire.

Les pièces ne pouvant être jouées sans l'aide d'un chef d'orchestre n'ont pas non plus été retenues. Il s'avère que les œuvres qui intègrent ce dernier critère d'exclusion correspondent aux formations suivantes : duos avec instrument à cordes, duos avec instrument à vent, duos avec instrument à clavier, trios, quatuors et quintettes.

Les œuvres sont classées selon différentes catégories. Le type de formation a été retenu comme principal critère de classification. Les œuvres ont ensuite été triées selon leur niveau de difficulté, le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle ayant été scindés en deux afin de prendre en compte la différence de niveau existant entre un élève en début de cycle et un élève en fin de cycle. Pour finir, elles ont été classées par ordre alphabétique de noms d'auteurs.

La notice d'une œuvre fait apparaître, autant que les recherches l'ont permis, le nom d'auteur et sa date de naissance (et de mort si il y a lieu), le titre de l'œuvre, sa date de parution, son effectif instrumental (avec la liste précise des instruments à percussion), sa collection éventuelle, son éditeur ainsi que sa durée. À ces informations objectives s'ajoute un commentaire faisant apparaître les caractéristiques musicales de l'œuvre ainsi que les difficultés techniques que les musiciens seront amenés à rencontrer en la travaillant.

Deux index sont proposés à la suite du répertoire. Le premier classe les œuvres par instruments, le second par noms de compositeurs afin de faciliter différents types de recherches.

## D. « État des lieux » du répertoire

### – Première moitié du 1<sup>er</sup> cycle ●●●

Parmi les œuvres consultées, il n'existe pas de duo avec instrument à cordes ni avec instrument à clavier. Il n'existe pas non plus de trio et de quatuor pour ce niveau. L'ensemble des pièces (les duos et le quintette) sont avec flûte traversière ou flûte à bec.

Le répertoire de duo flûte à bec et percussion est composé de pièces contemporaines pédagogiques (Desportes et Jolivet) et d'arrangements de pièces des répertoire anciens (danses du Moyen-Âge principalement).

Pour engager un travail de musique de chambre diversifié avec des débutants il faut donc se tourner vers des arrangements de pièces existantes pour d'autres instruments ou vers du répertoire non édité en France.

### – Deuxième moitié du 1<sup>er</sup> cycle ●●●

Les duos avec instruments à vent sont principalement de courtes pièces pédagogiques. On y trouve également une œuvre à forme ouverte.

Il n'existe pas de duo avec instrument à cordes. Par contre on peut noter l'existence d'un trio très intéressant ainsi que d'un quatuor à effectif variable.

Les duos avec instrument à clavier peuvent être joués par deux élèves de premier cycle, mais la frontière avec les pièces accompagnée par le piano n'est pas clairement délimitée. Ces pièces sont clairement plus à destination des percussionnistes que des pianistes.

### – Première moitié du 2<sup>e</sup> cycle ●●●

Le répertoire pour la première moitié du 2<sup>e</sup> cycle est principalement composé de courtes pièces pédagogiques ludiques et imagées (série des *Caisse ksé st'orchestre*, *Affûts*). Plusieurs pièces font appel à des modes de jeu contemporains.

Cet ensemble d'œuvres est principalement composé de duos avec instruments à vent (flûte,

saxophone alto, hautbois, basson, clarinette, cor, trompette, trombone, tuba). Le saxophone, la flûte et le hautbois en sont les partenaires privilégiés. Il existe quelques pièces avec instruments à cordes, une pièce avec piano, un quatuor et deux quintettes.

– Deuxième moitié du 2<sup>e</sup> cycle ●●●

Le corpus de pièces pour le deuxième moitié du 2<sup>e</sup> cycle présente une plus grande diversité stylistique que les précédents. On y trouve des pièces d'esthétique contemporaine (*Herbier V, Duetto, Approche de la musique contemporaine*), d'inspiration populaire (*Gipsy Rock, Trois Ballades Pop*) et folklorique (*Serb', Neuf Miniatures Açoriennes*) ou intégrant une forte dramaturgie (*Danse pour Salomé*).

Cette fois encore, les formations les plus représentées sont les duos avec instruments à vent. Il existe également cinq duos avec instruments à cordes (dont deux avec harpe), sept duos avec instruments à clavier (dont trois avec accordéon et un avec clavecin), et cinq trios.

– 3<sup>e</sup> cycle ●●●

Le corpus de pièces pour le troisième cycle est le plus fourni, le plus riche et le plus diversifié. Les pièces d'esthétique contemporaine sont majoritaires.

En dehors du quintette et des duos avec accordéon, basson, harpe et cor, toutes les formations sont représentées. On y trouve les seules pièces pour orgue.

D'un point de vue général, le manque le plus évident se trouve du côté du répertoire pour débutants. Les pièces avec instrument à cordes sont les moins nombreuses. On peut également observer qu'aucune transcription d'œuvre classique ou romantique pour percussion et autre instrument n'a été trouvée, alors que ce type de pièces aurait pu être intégré au corpus.



# Conclusion

---

La musique de chambre fait partie de ma pratique musicale professionnelle ; en tant que percussionniste j'ai abordé son répertoire tardivement, à partir du moment où j'ai souhaité me professionnaliser. L'idée d'intégrer cette pratique à mon enseignement s'est imposée naturellement, parallèlement à l'envie de transmettre à mes élèves le plaisir de jouer au sein de ce type de formation. Un premier projet a ainsi vu le jour au Conservatoire d'Asnières-sur-Seine afin de réunir les élèves de premier cycle de percussion et de flûte à bec autour d'un répertoire en duos et trios. Cette expérience est le point de départ de mes recherches car elle a suscité des interrogations, une envie d'agrandir ma connaissance du répertoire et de mieux formaliser les modalités du cours de musique de chambre.

Les recherches entreprises à travers ce mémoire m'ont permis de prendre du recul par rapport à ces questionnements d'origine. La musique de chambre a ainsi quitté sa place, au sein de mes conceptions pédagogiques, de pratique de référence professionnelle pour devenir un contexte didactique complémentaire à d'autres dispositifs de cours (cours individuels et pratiques collectives diverses).

L'expérience – nouvelle pour moi – de constituer un répertoire d'œuvres a été très enrichissante. L'exercice qui consiste à lire une partition, intérieurement ou grâce à un piano, et à en retenir les particularités musicales et techniques principales s'est avéré complexe, mais il m'a permis de développer un sens critique et une capacité à évaluer les difficultés qui me seront très utiles dans ma pratique de l'enseignement.

À la vue du répertoire, j'ai pu constater qu'il existait peu de pièces de musique de chambre à destination des débutants. Il s'avère que de nombreux professeurs contournent ce problème en proposant des arrangements d'œuvres existantes. Cette pratique est très intéressante, elle est à encourager et à développer. Il serait néanmoins intéressant de compléter le répertoire avec des œuvres originales, notamment plus orientées vers une esthétique contemporaine. C'est en effet la deuxième remarque que l'on peut formuler à la vue de ce répertoire. Les modes de jeu contemporains sont intégrés à des pièces destinées à des élèves de niveau avancé. Il existe peu de pièces avec bande électroacoustique, alors que ce peut être une manière ludique de jouer de la musique de chambre, avec des moyens simples, dès les premières années d'apprentissage. Les

pièces existantes de type « œuvre ouverte » ou à l'écriture proportionnelle et graphique ne peuvent être jouées qu'à partir du deuxième cycle, alors qu'une pratique de ce genre d'écriture dès le premier cycle est envisageable et s'avérerait très enrichissante pour les élèves. Il pourrait ainsi être bénéfique pour tous de passer des commandes à des compositeurs dans l'optique d'enrichir le répertoire pour débutants.

L'aboutissement de ce travail m'a permis d'acquérir une vision large du répertoire actuel dans toute sa diversité ; cette connaissance devrait me permettre à l'avenir de proposer des projets variés et enrichissants pour mes collègues et mes élèves. J'espère que ce mémoire participera à renouveler l'image de la musique de chambre et que le répertoire constitué contribuera à élargir les pratiques musicales et pédagogiques des musiciens et des professeurs au sein des établissements d'enseignement spécialisés français.



# Bibliographie

---

## Ouvrages de référence et articles :

- BLEUSE Marc, « L'avenir de l'enseignement musical en France » in *L'info du spectacle*, n°198, juillet-août 1983
- *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 1, Réflexivité, écoutes goûts.* Dir. E.Brandl, C.Prévost-Thomas et H.Ravet. « Pour une nécessaire redéfinition du « populaire » en sociologie de la musique. »
- DEMANGE Éric, HAHN Karine, LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lyon, 2006.
- DONNAT Olivier, *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*, Ministère de la Culture, Département des études, de la prospective et des statistiques, Paris, 1994.
- DUCHEMIN Noémi, VEITL Anne, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique.* « L'enseignement musical spécialisé », Comité d'histoire du Ministère de la Culture - Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2000.
- FOTTORINO Elsa, « La musique de chambre au conservatoire » in *La lettre du musicien n°407*, octobre 2011.
- *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, dir. François Madurell. Coédition Aedam Musicae et ADDM 53, Nantes, 2012.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre en groupe ? Itinéraire des pédagogies de groupe*, Tome 1. Chronique sociale, Lyon, 2010.

## Mémoires :

- BERTHOD Émilie, *Une étude sur la musique de chambre*, mémoire de Master 1, sous la direction de Mme Hyacinthe Ravet, Pédagogie, didactique, Université Paris-Sorbonne, 2005.

- LOBET Sophie, Les enjeux des pratiques collectives en France, CEFEDM de Normandie, 2011.

### Textes officiels :

- *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique*, Direction de la musique et de la danse du Ministère de la Culture, 1984.
- *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 1992.
- *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1996.
- *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2001.
- *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 2008.

### Ressources documentaires :

- Collection « Dix ans avec », Éditions de la Cité de la Musique.
- *Les Duos avec Instruments à Cordes*, Éditions de la Cité de la Musique, 2011
- *Les Duos avec Instruments à Vent*, Éditions de la Cité de la Musique, 2009
- *Les Trios*, Éditions de la Cité de la Musique, 2005
- *Les Trios et Quatuors avec Cuivres*, Éditions de la Cité de la Musique, 2007
- *Musique de chambre, une école de l'écoute*, Les jeudis de la Cité de la Musique, 1996
- Oxford Music Online, Grove Dictionary of Music and Musicians, « Chamber Music ».

## Annexe : Pièces pour percussion et autre(s) instrument(s) d'un niveau supérieur au 3<sup>e</sup> cycle

---

- ABBOT Alain, *Covalences*, pour flûte et vibraphone, Paris, Billaudot, 1973.
- ABBOT Alain, *Deuxième esquisse*, pour accordéon de concert et percussion (3 cymbales suspendues, temple blocs, triangle, timbale), Paris, Billaudot, 1978.
- ABBOTT Alain, *Hommage à Copernic*, pour deux ondes martenot et percussion (vibraphone, marimba, glockenspiel, 3 cymbales suspendues, 3 blocs chinois, 2 toms, 2 caisse-claire, 1 timbale piccolo à pédale). 1973, Éditions françaises de musique Technisonor, 1973.
- ARMA Paul, *Résonance*, pour clarinette Sib et percussion (caisse-claire, 2 toms, 3 wood-blocks, 2 cymbales suspendues, xylophone, vibraphone). 1975, environ 16 minutes.
- ARMA Paul, *Deux résonances* (pour piano et percussion), Lemoine, 1974.
- BELAUBRE Louis-Noël, *3 Nocturnes pour piano et percussions*, pour piano et percussion (vibraphone, tom grave, grosse caisse, timbales, glockenspiel, gongs, cymbale).
- BERIO Luciano, *Linea*, pour deux pianos, vibraphone et marimba, Milan, Universal Edition, 1973.
- BERNARD Olivier, *Trio pour vibraphone marimba et piano*, non édité (reproduction en fac simulé à la Bibliothèque Nationale de France), 2015.
- BIRTWISTLE Harrison, *Pulse Sampler*, pour hautbois et claves, Londres, Universal Edition, 1981.
- BOLCOM William, *Black Host*, pour orgue, percussion (jeu de cloche, grosse caisse et cymbale) et bande magnétique en location. Jobert, Paris, 1972.
- BOUCOURECHLIEV André, *Ulysse*, pour flûte et percussion (ou flûte d'accompagnement). (vibraphone, 2 crotales *do* et *sib*, 2 wood-blocks, 4 temple-blocks, grande cymbale suspendue, gong grave, 2 tam-tams, caisse claire, 2 toms, grosse-caisse), Éditions Musicales Transatlantiques, 1992.
- CADEE Jean-Louis, *Poème Symphonique* pour percussion solo et ondes martenot. (Vibraphone, xylophone, tam-tam grave, 2 cymbales), Robert Martin, 1988.
- CADÉE Jean-Louis, *Suite pour saxophone soprano et percussion*. (marimba, vibraphone, glockenspiel, cloches tubulaires, 2 timbales, 3 cymbales, 4+5 gongs), Robert Martin.
- CARLOSÉMA Bernard, *Antarès*, pour alto, contrebasse et percussion (vibraphone, une octave chromatique de gongs, tam-tam grave, 5 cymbales dont une chinoise, 5 toms de concert, grosse caisse, 5 blocs chinois, paire de claves), Fuzeau, 1986.
- CAYRE Jean-Michel, *Del Estero*, pour clarinette et marimba basse, Lyon, Notissimo, 1999.
- CHARPENTIER Jacques, *Lalita*, pour Ondes Martenot et percussion (cymbale suspendue, cymbale chinoise, 2

- tam-tams et 4 toms), Paris, Leduc, 1961.
- CHEUNG Anthony, *Windswept cypresses*, pour flûte, alto, harpe et percussion (vibraphone, crotale, cymbale suspendue, tam-tam, cloches tubulaires). Grand prix du 6<sup>e</sup> Concours International de Composition Henri Dutilleux, Alphonse Leduc, 2011. 9'.
  - CONSTANT Marius, *9 mars 1971*, pour flûte piccolo et jeu de timbres, Paris, Salabert, 1990.
  - COULOMBE SAINT MARCOUX Micheline, *Séquences* pour deux ondes martenot et percussion (très large instrumentarium), 1973. 14'
  - DAMASE Jean-Michel, *Cinq petits dialogues*, pour marimba et harpe, Paris, Billaudot.
  - DAO, *Inori 11-3. Hommage aux victimes du séisme du 11 mars 2011*. Pour soprano et percussion (glockenspiel, vibraphone, 3 timbales, Grosse caisse, caisse claire, 5 gongs thaïlandais, campanella), Lemoine.
  - DE CRÉPY Bernard, *Drumcy*, pour piano et percussion (deux exécutants), Paris, Leduc, 1983.
  - DELERUYELLE Thierry, *Kalaset*, pour tuba et percussion (vibraphone, glockenspiel, chimes, bongos, congas, tambour de basque, caisse-claire, 3 toms, hit-hat, cymbale suspendue), Paris, Billaudot, 2015. 10'
  - DENISOV Edison, *Oda* pour clarinette, piano et percussion (2 bongos, 3 toms, 2 cymbales suspendues, cloche *do* et tam-tam profond), Universal Edition, 1968.
  - DESPORTES Yvonne, *Sonate pour un baptême*, quintette pour flûte, saxophone alto, voix de soprano ou cor anglais, claviers à percussion et piano, Paris, Billaudot, 1967. 18'.
  - DE VIENNE Bernard, *Contacts*, pour flûte en sol et vibraphone, Dahlmann, 2007. 9'.
  - DE VIENNE Bernard, *Figures libres*, trio pour vibraphone, harpe et accordéon, Dhalmann, 2010, 11'30.
  - DHAINÉ Jean-Louis, *Coulours of imaginary city*, pour clarinette basse sib et petite clarinette mib (un exécutant) et percussion, 1979.
  - DONATONI Franco, *Aahiel*, pour (mezzo) soprano, clarinette, vibraphone, marimba et piano, Italie, Ricordi, 1992. 13'13.
  - DONATONI Franco, *Cinis II*, pour clarinette basse, marimba et percussion (3 tumbas et 2 bongos), Italie, Ricordi, 1995, 9'.
  - DROUET Jean-Pierre, *Clair-Obscur*, pour accordéon et percussion. (crotale aigue, triangle, guiro sur stand, cow bell aigue, wood block, temple block medium, temple block grave, 4 castagnettes sur stand, metal chimes, glockenspiel, lion roar, melodica, harmonica aigu), Paris, Billaudot, 1997. 14'.
  - DUCO Bruno, *Nuevo amor, poèmes pour soprano, clarinette et percussion op.16 bis*. (marimba, 2 cymbales suspendues, gong de pélin ascendant, tam-tam moyen, 2 bongos, 3 tumbas), Notissimo, 1999.
  - DUTILLEUX Henri, *Les Citations*, diptyque pour hautbois, contrebasse et percussion, Alphonse Leduc, 1990.
  - ESCAICH Thierry, *Ground II*, pour orgue et percussion (vibraphone, timbale, cymbale suspendue, caisse-claire), Billaudot, 2007. 7'.

- ESSYAD Ahmed, *Nadim*, pour piano et percussion (caisse-claire, grosse-caisse, bongos, temple block, 3 toms, 3 crotales, 3 cymbales suspendues, gong, vibraphone), Durand, 1995.
- FÉNELON Philippe, *Les combats nocturnes*, pour piano et percussion (marimba, vibraphone avec moteur, 3 toms, 2 bongos, maracas, caisse-claire, 3 cymbales cloutées suspendues, petite cymbale aiguë, 3 gongs, gong aigu, 2 tam-tams, crotales, glockenspiel, 1 jeu de cloches à vaches (cencerros), 9 cloches), Éditions musicales Amphion, 1993.
- FLEURENT Bernard, *Sonate pour piano et percussion* (2 timbales, xylophone, vibraphone, caisse-claire, 3 toms, grosse caisse, 3 blocs chinois, cymbale suspendue, hit-hat, tam-tam, triangle), Éditions de la Fondations L.V. Beethoven, 1981. 16'.
- GINER Bruno, *Contours* pour violon et percussion. (2 castagnettes sur socle, claves, guiro, maracas, marimba, tambour de bois décatonal, vibraslap, wood chimes), Durand, 1996. 10'30.
- GINER Bruno, *Ritorno*, pour flûte en sol et vibraphone, Dahlmann, 2012. 10'.
- GIRAUD Suzanne, *Épisode en forme d'oubli*, pour clarinette en sib, marimba et contrebasse, Paris, Salabert, 1989.
- GRÄTZER Carlos, *Transmutango*, pour saxophone alto en mib et marimba, Lemoine, 2003.
- GUILLOU Jean, *Colloque n°8*, pour marimba et orgue, Schott.
- IBARRONDO Félix, *Onyx*, pour clavecin et percussion (vibraphone, 5 wood-blocks, 2 bongos, 5 toms, 2 tumbas, cymbale aiguë, cymbale chinoise). Éditions Jobert, 1985. 12'30.
- LACOUR Guy, *Divertissement*, pour saxophone alto et six percussionnistes, Paris, Billaudot, 1994.
- LAUBA Christian, *Dream in a bar*, pour saxophone baryton en Mib et percussion (vibraphone, glockenspiel, chimes, grand tam, triangle, verres à pied, cencerros, casseroles, wood-blocks, gong thaïlandais, batterie jazz), Paris, Billaudot, 1996. 14'30.
- LENNERS Claude, *Dialog II* pour trombone basse et percussion (vibraphone, tom, gong, temple-block, bongo, tam-tam, timbale), Lemoine, 1996.
- LENNERS Claude, *Dialog III* pour flûte piccolo et glockenspiel, Lemoine, 1996.
- LENNERS Claude, *Dialog V* pour clarinette basse et percussion (4 bongos, 4 cymbales suspendues, 5 temple-blocks, wood-chimes, vibraphone), Lemoine, 1996.
- LEROUX Philippe, *Airs : pour saxophone soprano et percussion (marimba et vibraphone)*, Paris, Billaudot, 1992.
- LEVINE Josh, *Points of no return (Inflorescence I)*, pour flûte et percussion (très large instrumentarium), Éditions Musicales Européennes, 2007.
- LINDBERG Magnus, *Metal Work*, pour accordéon et percussion (vibraphone, crotales, bell tree, metal chimes, flexatone, 6 temple bells, 2 metal-blocks, hit-hat, 3 cymbales chinoises, 3 cymbales suspendues, 10 gongs, 3 tam-tams), Editions Wilhelm Hansen, 1984.

- LOUVIER Alain, *Houles*, pour Ondes Martenot, piano et percussion (2 cymbales suspendues, 2 tam-tam, grosse caisse, 2 bongos, caisse-claire, 3 toms, 3 cow bells, xylophone, 5 temple-blocks, triangle, wood-block, vibraphone, glockenspiel, sirène à bouche). + percussion pour les deux autres instrumentistes, Alphonse Leduc, 1972.
- MALLIE Loïc, *Lux et Tenebrae* pour soprano, percussions et orgue. (glockenspiel, vibraphone, xylophone), 2000.
- MARKEAS Alexandros, *Quelques lignes, en hommage à Iannis Xenakis*, pour piano et percussion (marimba, cloches, vibraphone), Paris, Billaudot, 2004.
- MARTIN Frédéric, *Griots*, pour clarinette basse, marimba et contrebasse, Paris, Billaudot, 1992.
- MEYER Pierre-Israël, *Onirique* pour harpe et percussion (vibraphone, marimba, 2 cymbales suspendues, 3 gongs, 1 tam-tam). 4 mouvements, durée totale : 14' (dont un intermezzo de harpe seule de 4'), 1976.
- MIROGLIO Francis, *Pierres Noires*, pour ondes martenot et deux percussions, Heugel et Cie, 1978.
- MURAIL Tristan, *Les nuages de Magellan*, pour deux ondes martenot, guitare et percussion (vibraphone, glockenspiel, 5 blocs chinois, 2 bongos, tom grave, caisse-claire, cymbale aigüe, tam-tam grave, cymbale cloutée, feuille d'aluminium), Éditions françaises de musique Technisonor, 1973.
- NAON Luis, *Alto Voltango (Urbana 23)*, pour saxophone alto et vibraphone, Lemoine, 2001.
- NORDHEIM Arne, *Partita Memoria*, pour orgue, violon et percussion (3 triangles, 3 bongos et 3 cymbales suspendues), Édition Wilhelm Hansen, 2001.
- OHANA Maurice, *Miroir de Célestine*, pour clavecin et percussion (vibraphone, xylophone, 2 cymbales chinoises, 2 cymbales suspendues, 3 cymbales posées, 3 gongs, 3 tam-tams, 1 bell tree, 4 toms, 1 tom contrebasse, 2 M'tumbas, 2 bongos, 1 tambour de basque, 4 wood blocks, Maracas), Paris, Billaudot, 1998.
- OUZOUNOFF, *Nairobi, la nuit* pour basson et percussion (2 temple-blocks, 3 toms, 2 bongos, cymbale suspendue, cymbale chinoise, pédale charleton, bâton de pluie, vibraphone 4 octaves). Commande du CNSMDP pour le Concours de Basson 1999, Salabert.
- OUZOUNOFF Alexandre, *Nervure pour flûte et percussion*, Delatour, 2013. 9'45'.
- PÉCOU Thierry, *Astyanax, mort d'un enfant innocent*. Pour flûte alto et percussions (3 bols tibétains, 3 gongs thaïlandais, 2 gongs ascendants, 1 gong descendant, 1 bell-tree, une grande cymbale chinoise, un tam-tam, un tambour de bois, un tambour coréen, une grosse caisse), Éditions Musicales Européennes, 2006.
- QUEYROUX Yves, *Sonata da chiesa*, pour saxophone soprano et percussion (1<sup>er</sup> mouvement : 3 mokubios, 3 wood blocs, 3 blocs chinois, 3 bongos, tarole, toms, tambourin, caisse-claire, 3 cymbales sur pied, 2 tam-tam dont un très profond / 2<sup>e</sup> mouvement : 5 gongs thaïlandais / 3<sup>e</sup> mouvements : 3 bongos et 3 tumbas), Symphony Land, 1997.
- REDGATE Roger, *Éperons* (1988), pour hautbois et percussion (cymbales suspendues, hit-hat, wood blocks, guero, wind chimes, toms, caisse claire, grosse caisse), Lemoine, 1995.
- REMAUD Guy, *La rose meurtrie*, pour hautbois et vibraphone (ad libitum), Éditions Amuca, 1999. 7'.

- REUNIER Jean-Paul, *Espace*, pour clavecin et percussion (très large instrumentarium), Paris, Leduc, 1972.
- REVERDY Michèle, *Tétramorphie*, pour alto et percussion, Lyon, Notissimo, 1999.
- ROSSÉ François, *Bear's Trio*, pour saxophone, piano et percussion (vibraphone, gong, wood-block, 3 toms, grosse-caisse à pédale, caisse-claire), Fuzeau, 2005. 9'.
- ROSSÉ François, *Etki en Droutzy*, pour saxophone (soprano puis basse alternant avec baryton) et percussions (vibraphone, 6 blocs de métal ; 6 cencerros étouffés, 6 cymbales, 1 peau frottée, zarb ou autre peau ou 6 bongos, 3 congas ou autres peaux graves, 1 timbale grave), Fuzeau, 1996.
- ROSSÉ François, *Orients*, pour violon, piano, saxophone et percussion (crotales, atari-gane, 3 cymbales suspendues, gong *la* 2, gong grave, vibraphone, cymbale sur timbale, grand tam-tam, 3 toms, grosse-caisse à pédale), Fuzeau, 2005. 13'
- ROSSÉ François, *Oval*, pour flûte, violoncelle, piano et percussion (vibraphone, 2 cymbales, gong *sib* 2, tom grave, caisse-claire, grosse-caisse à pédale, wood-block, temple-block), Fuzeau, 2005. 11'.
- ROSSÉ François, *...Salvador por casualidad...*, pour flûte (ut et basse), saxophone basse, percussion (vibraphone, cymbale sur timbale, gong *réb*, caisse-claire, 3 toms, grosse-caisse et temple-block), piano et dispositif électroacoustique, Fuzeau, 1996.
- ROSSÉ François, *Sceptral*, pour flûte en sol, saxophone alto, piano préparé et percussion (2 cymbales suspendues, vibraphone, temple-block grave, 3 bongos, tom grave, grosse-caisse à pédale), Fuzeau, 2005. 9'.
- SCELISI Giacinto, *Okanagon*, pour harpe, contrebasse et tam-tam, Paris, Salabert, 1984.
- SCELISI Giacinto, *Hyxos*, pour flûte en sol et percussion (2 gongs et petite cloche à vache), Paris, Salabert, 1987.
- SERVIÈRE Antonin, *Dans la nuit*, quintette pour clarinette, violon, violoncelle, percussions (vibraphone, glockenspiel, timbales, cymbale, 3 temple blocks et grosse-caisse) et piano, Delatour France, 2014. 10'
- SINGIER Jean-Marc, *Accents dessus-dessous... du flux, du flou, ... des axes...* pour percussion et piano (et célesta). (marimba, vibraphone, 4 timbales, temple blocks, wood blocks, feuilles de métal, 4 cymbales, guero, vibraslap, flexatone, recoreco, mark tree), Lemoine, 2002.
- TESSIER Roger, *Point de rencontre*, pour accordéon de concert et vibraphone, Paris, Éditions Musicales Transatlantiques, 1972. 10'.
- TESSIER Roger, *Vega*, pour ondes martenot et percussion, Éditions françaises de musique Technisonor, 1973.
- TON-THAT Tiêt, *Tre Intermezzi*, pour basson, harpe et percussion (2 bongos, 3 toms, tom contre-basse, temple-block très grave, wood-blocks, paire de claves), Paris, Jobert, 1988.
- TREMBLAY Gilles, *Le signe du lion*, pour cor en fa et tam-tam, Salabert, 1982.
- VÉRIN Nicolas, *Chassé-Croisé IV*, pour flûte traversière et percussion (vibraphone et 6 gongs), Dhalmann, 2011.
- WERNER Jean-Jacques, *Nöel à Kos. Carillon pour harpe celtique et percussion*. (triangle, temple-blocks,

wood-block, claves, 3 cymbales suspendues, 2 gongs, glockenspiel), Éditions Musicales Transatlantiques, 1982.

- XENAKIS Iannis, *Komboï*, pour clavecin et percussion (vibraphone, 2 wood-blocks, 2 bongos, 3 timbales, 4 toms, grosse-caisse et 7 poteries), Paris, Salabert, 1982.



# Remerciements

---

Merci à Constance Luzzati pour ses conseils et ses relectures vigilantes et constructives.

Merci à Christophe Bredeloup pour m'avoir mise sur la voie de ces recherches.

Merci à Isabelle Cornelis, Coline Jamet, Faustine Charles, Clara Verdu, Célia Ferrer, Dominique et Sylvie Ricochon, Frédéric Picard et Elsa Verdu pour leur soutien, leurs suggestions, leurs contributions variées et leurs relectures bienveillantes.

Merci à l'équipe de bibliothécaires de la Bibliothèque Nationale de France pour leur patience et leur travail de qualité sans lequel l'élaboration de ce répertoire n'aurait pas été réalisable.

