Zeitschrift: Animato
Herausgeber: Verband Musikschulen Schweiz
Band: 18 (1994)
Heft: 1

Artikel: Bach et Bruel III : la réconciliation
Autor: Lehmann, Dominique
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-959114

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Visionen von damals sind immer noch aktuell

Die Reformtendenzen in der Musikpädagogik von 1900 bis 1933 - Resümee und Ausblick auf die Gegenwart.

Das 20. Jahrhundert kann als Jahrhundert der pädagogischen Reformen gelten. Die Vielzahl der Strömungen, der Experimente, der Neugründungen von Schulen, der pädagogischen Projekte und Konzepte ist unüberschaubar. Das Interessanteste und Folgenreichste drängt sich zusammen in den ersten drei Jahrzehnten. Hier, in der Zeit der «Reformpädagogik», scheinen die Kreativität und die Reformbegeisterung geradezu zu explodieren. Es bahnen sich epochale Wandlungen an, so im allgemeinen Erziehungsverständnis und im Selbstverständnis der Jugend. Es war noch längst nicht alles «verdaut», als das Naziregime der Reformeuphorie ein Ende setzte. Nach 1945 bedurfte es in der Wiederaufbauphase einer Anlaufzeit, um den Anschluss wiederzufinden. Dann jedoch brachten die sechziger und siebziger Jahre neue Turbulenzen, die zahlreiche Parallelen zum ersten Drittel des Jahrhunderts aufwiesen. Eine neue Jugendbewegung setzte ein, in der diesmal nicht nur die Musik (nämlich der Beat), sondern auch die Politik eine grosse Rolle spielten. Mit der sogenannten antiautoritären Erziehung wurde das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen abermals zum drängenden Thema erhoben. Bezeichnenderweise löste das neuaufgelegte und mit zündendem Titel versehene Buch von Alexander Neill, der 1921 seine Internatsschule Summerhill gegründet hatte, die heftige Debatte aus. Aehnlich wurde wieder um die Schule gestritten. Allerdings waren diesmal Phantasie und Reformbestrebungen vielleicht nicht so beeindruckend und erfolgreich wie bei den Vorkämpfern zu Beginn des Jahrhunderts.

Die Musikpädagogik in der Reformbewegung zwischen 1900 und 1933

Welcher Stellenwert kommt nun der Musikpädagogik zur Zeit der Reformbewegungen zwischen 1900 und 1933 zu? Generell darf man wohl konstatieren, dass sie keine Vorreiterrolle spielte. Die zündenden Ideen und bedeutsamen Impulse kamen vorrangig von den Vertretern der Fächer Kunst und Deutsch. Eingebettet in den allgemeinen reformpädagogischen Grundstrom fordern Jugendmusikbewegung und musikpädagogische Reformbewegung: weg von der einseitigen Förderung des Intellektes; hin zur Entdeckung der eigenen schöpferischen Fähigkeiten; ganzheitliches Lernen; Verbindung von Lernen und Leben. Die Schlagworte und die praktischen Bestrebungen sind dieselben wie in den anderen reformerischen Bewegungen.

Es zeigen sich jedoch auch einige bemerkenswerte Besonderheiten: Jugendmusikbewegung und musikpädagogische Reformbewegung versuchen musikalische Vergangenheit wiederzubeleben und zu retten, ja, sie flüchten sich teilweise in sie hinein und wenden sich folgerichtig heftig gegen die Moderne; Kritik und Selbstkritik werden nur im Ansatz formuliert; klare Konzepte, präzise Reflexionen und politische Betrachtungsweisen gelten eher als intellektualistisches Gehabe, dem eigenen Anliegen erscheinen sie nicht gemäss. Wirft man einen vergleichenden Blick etwa auf die Kunsterziehungsbewegung, fällt sogleich das politische Engagement auf. Erstaunlich ist auch die Forderung, Kinder und Jugendliche behutsam an die moderne Kunst heranzuführen, sie zu autonomen, kritischen und sinnlich geniessenden Rezipienten zu erziehen, ihnen angesichts der immer stärker aufkommenden Massenmedien sinnvolle Freizeitangebote zu vermitteln. Ebenso aktuell klingt der Wunsch, renommierte Schriftsteller möchten sich, ohne zu pädagogisieren und ohne ihre hohen ästhetischen Massstäbe aufzugeben, auf das Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur begeben.

Derart dezidierte und zukunftsweisende Perspektiven sind dem Denken der musikkulturellen und musikpädagogischen Reformer eher fremd, und fraglich ist manchmal, ob ihnen der Name «Reformer» überhaupt zukommt, da es ihnen doch oft zu sehr um Rückbesinnung und Wiederbelebung ging. So wenden sie sich der vorbachschen Kunstmusik zu, entdecken die alte Chormusik und die alten Instrumente und begeistern sich für den unromantischen, «wahrhaftigeren» Ausdruck dieser Musikepochen. Auf der Suche nach den Wurzeln von Leben und Kultur stossen sie auf die Volksmusik und die Volkskultur insgesamt. Ihre Begeisterung ufert aus zu einer regelrechten Überlebenshilfe für das, was dem technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt immer mehr zum Opfer fällt.

Eigenständiger Status der Musikschulen als Handicap?

Verständlich ist von daher, dass die ebenfalls rückwärts gewandte Musische Erziehung häufiger unter den Musikpädagogen als unter den Kunst- und Literaturerziehern ihre Anhänger findet. Doch wenden wir uns dem zu, was zu recht bis in unsere Gegenwart überleben konnte. Willkürlich sei als erstes die Gründung der Jugend- und Volksmusikschule genannt (Fritz Jöde, 1925). In gewandelter Form existieren sie heute weiter als Musikschule für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Welchen Stellenwert in der Musikkultur die heute rund tausend kommunalen Musikschulen in Deutschland respektive die rund vierhundert Musikschulen in der Schweiz einnehmen, lässt sich kaum ermessen. Aber sie schleppen auch eine schwere Hypothek mit sich: die chronischen Finanz- und Statusprobleme. So wichtig diese Institution vom sozialpädagogischen Standpunkt aus sein mag, so hoch die Qualifikation der in ihr beschäftigten Lehrkräfte neuerdings zu bewerten ist, und so bedeutungsvoll ihr kultureller Beitrag veranschlagt werden muss - sie zählt zu den ersten Opfern von Sparmassnahmen. Was da von Anfang an schief gelaufen ist, muss man fragen. Die Antwort ergibt sich wahrscheinlich daraus, dass die Jugendmusikschule schon 1925 als *gesonderte Institution* gegründet wurde, die fürs eigene Überleben zu sorgen hatte. Der richtige Weg wäre wohl ihre Integration in das allgemeinbildende Schulsystem gewesen. Musikalische Bildung im Gymnasium, in der Grund-, der Haupt- und der Realschule wäre um eine höchst wichtige Komponente bereichert worden: das instrumentale Lernen. Zugleich hätte ein immer wieder formulierter sozialer Anspruch verwirklicht werden können: jedem motivierten Kind und Jugendlichen den Zugang zu aktiver Musikausübung nicht nur zu zeigen, sondern auch zu ermöglichen. Von dieser Utopie, nämlich dass der Staat die Hauptfinanzlast trägt, lässt sich leider nur noch träumen. Die Chance scheint verpasst zu sein. Ebenso die Chance, den Musikunterricht aus den verzweifelten Musizierversuchen und der einseitigen intellektualisierenden Ausrichtung herauszuholen. Ohne Zweifel sähe die musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen ganz anders aus, ebenso wären auch das Tätigkeitsfeld und das Berufsbild des Schulmusikers erheblich anders, wenn es damals gelungen wäre, diesen Weg zu gehen. So lässt sich nur konstatieren, dass sich unter den musikpädagogischen Reformern keine Persönlichkeit befand, die mit hoher Inspiration und freiem, weitem Blick ein umfassendes, zukunftsweisendes pädagogisches Konzept hätte erarbeiten und in die Wege leiten können. Erstaunt mag man heute fragen, warum die grossartigen Entwürfe von Maria Montessori, Berthold Otto, Peter Petersen, Georg Kerschensteiner oder Celestin Freinet bei den Musikpädagogen so wenig Beachtung fanden.

Die Entdeckung des Kindes ist auch der Beginn der musikalischen Früherziehung

Allerdings, die Entdeckung des Kindes, die von Maria Montessori, Berthold Otto und anderen ausging, hatte auch in der damaligen Musikpädagogik ihre glückliche Wirkung getan. Fritz Jöde entdeckte auf seine Weise «das schaffende Kind in der Musik» (so der Titel seines 1928 erschienenen Buches). «Wie ist doch der ganze Lebenstag des kleinen Kindes von Musik erfüllt! Immer wieder musiziert es aus sich selbst heraus... Jedenfalls ist es Spiel, nichts als Spiel: Eins sind Singen und Spiel.» Damit gewinnt man allgemein in der Musikpädagogik einen Blick dafür, dass Kinder anders als Erwachsene sind, dass die Phase der Kindheit eine unvergleichliche Eigenwertigkeit besitzt und dass die ungeheure Lernfähigkeit des Kindes auf Angebote wartet. «Da steht das Kind nun vor seinem Lehrer und lädt ihn ein mitzutun. Nicht er das Kind, sondern das Kind ihn. Denn um diese seine Welt handelt es sich doch... Dabei ist er aber der wegweisende Freund» (Jöde). Hier können wir nun den entscheidenden Beginn der *musikalischen Früherziehung* sehen, der von der Dalcroze-Schülerin Mimi Scheiblauer auf der Grundlage der «Rhythmischen Gymnastik» einen zusätzlichen zukunftsweisenden Impuls erhält. In der heutigen Musikschule ist die elementare Musikbildung eine unverzichtbare Arbeitsbasis. Die Bedeutung dieses «Faches» lässt sich nicht hoch genug einschätzen. Bedauerlicherweise kann ja die Familie heute kaum noch Kinder in eine lebendige häusliche Musikkultur einführen. Die allgegenwärtigen Massenmedien stopfen den «absorbierenden Verstand» der Kinder (Montessori) voll und garantieren auf ihre Weise eine «zeitgemässe» musikalische Früherziehung. Klar und entschieden kann man deshalb aussprechen, dass die in den Musikschulen geleistete Musikalische Früherziehung keineswegs den kurzsichtigen Interessen der Instrumentallehrer zu dienen hat, nämlich lediglich funktional die Voraussetzungen für das instrumentale Lernen zu schaffen. Es geht vielmehr darum, in geradezu *kompensatorischer Weise ein elementares und fundamentales musikalisches Lernen nachzuholen*, das eigentlich schon am Beginn des Lebens einsetzen sollte. Musikalische Früherziehung stellt allerdings nicht nur eine lebendige Einführung in Musikkultur dar. Sie ist darüberhinaus entwicklungspsychologisch geradezu unentbehrlich, da musikalisches Lernen in einer kaum vergleichbaren Weise integrativ geschieht, indem es emotionale, motorische, sensorische, kinästhetische, kognitive und ästhetische Komponenten zu einer Einheit verschmilzt. Darauf verweist die mittlerweile anerkannte Forschungs- und Therapiearbeit des französischen Arztes *Alfred A. Tomatis*. Seinen Vorstellungen nach müsste die gezielte musikalische Erziehung bereits weit vor der Geburt beginnen, da das Gehör und seine Entwicklung von umfassender Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Embryos und des Fötus ist.

Körper - Rhythmus - Musik

Kehren wir zurück zum Beginn unseres Jahrhunderts. Da gewinnt ein weiteres Thema brisante Bedeutung: «Körper - Rhythmus - Musik». Die Initialzündung gab Emile Jaques-Dalcroze. Schon 1904 wurde «Rhythmische Gymnastik» Pflichtfach am Genfer Konservatorium. Zunächst als kompensatorisch-therapeutische Massnahme für die «musikalisch behinderten» Studierenden gedacht, gewann das Fach immer mehr Eigendynamik. Heute ist es längst den Kinderschuhen entwachsen und erhebt den Anspruch, eine selbständige Form der musikalischen Erziehung zu sein mit vielfältigen Inhalten und Methoden. Doch die Entdeckung und Auferstehung des Körpers in der Musik ist noch keineswegs wirklich vollzogen. Aus der grundlegenden Idee Dalcrozes entstand zwar ein neues Fach. Die vor hundert Jahren von ihm beobachteten körperlichen Hemmungen und Blockierungen der musikalischen Ausdrucksfähigkeit haben jedoch eher noch zugenommen. Körpertherapien, die ebenfalls seit Beginn dieses Jahrhunderts entstehen, finden demzufolge immer mehr Eingang in das Ausbildungsangebot der Musikhochschulen. Es sieht so aus, als ob zur Wiedergewinnung der vollen musikalischen Ausdrucksfähigkeit eine Rückbesinnung auf das Anliegen von Jaques-Dalcroze notwendig und eine intensive praktische Verwirklichung dringender denn je seien.

Zum Schluss sei noch an das Lebenswerk *Heinrich Jacobys* erinnert, das jüngst wieder an die Oeffentlichkeit gebracht wurde. «Jenseits von begabt und unbegabt» sah Jacoby die musikalischen Fähigkeiten vieler Menschen brachliegen. Seine entschiedene Behauptung lautet: Unmusikalische Menschen gibt es nicht. Durch Konfrontation mit ungeeigneten Aufgaben, durch angstvolle Orientierung am «Richtigen», durch Lehrpersonen, die viel reden und «machen» wollen, werden Menschen entmutigt, blockiert und verbogen. Natürliches musikalisches Verhalten beginnt dagegen mit einem ursprünglichen Lauschen, einem Bewegtsein und Sich-bewegen-Lassen, einem Erspüren von gesamtkörperlichen Zuständen. Gewahrwerden, Erproben, Erkunden lässt die eigenen Fähigkeiten in Erscheinung treten. Und dies gilt - so Jacoby - für alle Bereiche menschlichen Verhaltens. Genau in diese Richtung geht auch der heutige Trend, der die rechte Gehirnhälfte und ihre ungeahnten schöpferischen Kräfte entdeckt. Bleibt zu hoffen, dass dieser Trend vor den Türen der Schulen nicht Halt macht.

Das Fazit bleibt trotz allem positiv

Unter der Vielzahl reformerischer Gedanken, Anstösse und Taten wurden einige bedeutsame herausgegriffen. Ein Resümee dieser Art kann nur fragmentarisch und willkürlich bleiben. Historische Ereignisse «sachlich richtig» darzustellen und gerecht zu bewerten, ist geradezu unmöglich. Geschichte existiert wohl nur als Konstrukt in den Köpfen der Menschen, die sie «machen» und leben.

Im übrigen scheint es das Schicksal aller Reformbewegungen zu sein, dass grosse Hoffnungen auf sinnvolle Veränderungen selten erfüllt werden. Es lohnt sich jedoch allemal, den Faden immer wieder aufzugreifen und fortzuspinnen. Denn letztlich kommt es doch zu irreversiblen Veränderungen in die gewünschte Richtung, so gering sie manchmal auch sein mögen.

Anselm Ernst

Bach et Bruel III: la réconciliation

Partis de l'hypothèse d'une distinction fondamentale entre musique classique et variété, nous avons tenté de montrer que cette différence s'exprime d'une manière évidente sur le plan de la forme.

En effet, si la variété et le classique procèdent tous deux essentiellement par récurrence d'éléments musicaux (motifs, thèmes, voire entités plus complexes), l'un se construit de façon résolument cyclique, enchaînant couplets et refrains, tandis que l'autre introduit une évolution, un devenir dans le cercle en modifiant et en développant les éléments de base. L'heure est venue de tirer quelques conclusions.

En premier lieu, comment interpréter la distinction formelle énoncée ci-dessus? Une solution consisterait à dénoncer l'incapacité des auteurs de variété. Attitude hautaine et stérile qui conduit à poser des questions oiseuses du style: quel genre de musique auraient produit les Beatles s'ils avaient étudié l'harmonie et le contrepoint? Plus intéressante me semble la perspective selon laquelle la simplicité, voire l'indigence de la variété découlerait d'un choix esthétique. Or ce choix nous amène tout naturellement à ce que nous appellerons le problème de la «finalité» musicale, non pas une finalité métaphysique - Dieu nous en garde, le terrain est déjà suffisamment bourbeux -, mais la question très concrète de savoir pour quelle occasion est écrit tel morceau et quel genre d'écoute suggère-t-il?

Mon Dieu, c'est plein de musique!

«Du Moyen-Age jusqu'à la Révolution française, la musique a toujours été l'un des piliers de notre culture et de notre vie. La *comprendre* faisait partie de la culture générale. Aujourd'hui, la musique est devenue un simple ornement, qui permet de remplir des soirées vides en allant au concert ou à l'opéra, d'organiser des festivités publiques ou, chez soi, au moyen de la radio, de chasser ou de meubler le silence créé par la solitude. D'où ce paradoxe: nous entendons aujourd'hui beaucoup plus de musique qu'autrefois - presque sans interruption -, mais elle n'a pratiquement plus aucun sens pour notre vie: elle n'est plus qu'un joli décor»(*1). Cette réflexion de Niklaus Harnoncourt qui ouvre le *Discours musical*, met en évidence un changement frappant dans la perception de la musique au 20e siècle: la multiplication des situations d'écoute. Chez soi, dans la voiture, dans les super-marchés, au téléphone... à chaque instant, la musique s'immisce dans notre existence quotidienne. L'apparition des moyens d'enregistrement et de reproduction, ainsi que la radiodiffusion s'imposent bien évidemment comme les causes directes de cette omniprésence. Autrefois, pour se rincer l'oreille, force était soit d'aller au concert, soit de pratiquer un instrument. De fait, l'audition d'oeuvres musicales constituait un événement rare, privilégié, se déroulant dans un cadre festif, quasi sacral. Aujourd'hui, il suffit d'actionner un bouton de notre chaîne HI-FI: facile! Ainsi, la radio a fait bien davantage que de populariser la musique, elle en a modifié la perception. A force d'allumer d'un geste machinal notre transistor, nous avons développé une écoute passive qui se contente de se laisser envahir par la musique sans chercher à la toucher, à la palper, à la pétrir. Or d'emblée la variété a pu bénéficier du pouvoir médiatique de la radio jusqu'à en devenir entièrement dépendante. En effet, de nos jours, seule une diffusion systématique sur les ondes peut assurer le succès d'une chanson. C'est pour l'avoir entendu dix, vingt fois sur NRJ, Europe 1 ou Couleur 3 que nous achèterons le CD, que peut-être nous assisterons à son exécution en concert. Par conséquent, il n'est pas absurde d'en déduire que la variété a adopté une structure volontairement peu complexe, favorisant le genre d'écoute engendré par la radio.

Contre un élitisme esthétique

Nombre de musicologues et mélomanes s'élèvent et tempêtent contre cette prétendue dégénérescence, invoquant avec nostalgie les mânes de ces vrais auditeurs d'alors qui savaient encore apprécier pleinement la musique. Telle est l'attitude d'un Harnoncourt, désolé de la banalisation de son art, réduit au rang de divertissement au sens pascalien du terme. Telle est encore l'attitude d'un Adorno, houspillant avec rage ces productions larvaires de la culture de masse, ignorant la vraie, la seule musique «radicale». Comment se justifient ces prises de position? Elles découlent d'une certaine conception archaïque et élitaire de l'esthétique, jaugeant l'art selon les catégories suprêmes du Beau et du Vrai. Or ces notions sont aujourd'hui complètement éculées dans un discours critique. Le concept pittoresque du Beau avec un grand B survit encore dans la conversation de quelque vénérable rombière, riche veuve esseulée de préférence, durant l'entracte d'un concert symphonique, tandis que le beau subjectif s'apparente au «vachement-méga-cool» d'adolescents rassemblant sous une appellation commune Bruel, une belle paire de fesses et un Big Mac. De même, la Vérité, définie comme l'identification du discours à la réalité, ne trouve aucune place an sein de la musique, qui ne fonctionne pas par signes - un son ou une note ne «renvoient» à rien -, et ne possède par conséquent pas d'éléments signifiants. C'est pourquoi, il me semble difficile de cautionner un élitisme intello-artistique, ne jurant que par un seul type d'écoute

Heinrich Neuhaus: l'art du piano, l'art d'enseigner aujourd'hui

Heinrich Neuhaus figure sans conteste parmi les personnalités marquantes dans l'histoire de la musique du XXe siècle. Disparu en 1964, ce génie pédagogique qui forma Sviatoslav Richter, Emil Guillels et tant d'autres, demeure vivant dans la mémoire de tous les pianistes. Aujourd'hui, ses élèves lui rendent un vibrant hommage.

Ayant manifesté très tôt des aptitudes musicales exceptionnelles, Neuhaus s'imposa rapidement au début de notre siècle comme l'un des pianistes les plus brillants de sa génération. Contraint d'interrompre ses tournées de concerts européennes à l'aube de la première guerre mondiale, il développa en Russie une intense activité pédagogique qui l'amena à être nommé en 1922 professeur au Conservatoire de Moscou, prestigieux établissement dont il fut directeur de 1934 à 1937. Au soir de sa vie, il tint à consigner le fruit de ses expériences de concertiste et de pédagogue dans un livre qui s'est imposé depuis comme un ouvrage indispensable pour qui s'intéresse au piano, à l'enseignement ou, tout simplement, à la musique. En effet, *L'Art du Piano* conjugue une pensée profonde sur l'art musical et la mission de l'interprète, à une réflexion pointue sur les problèmes techniques liés à l'exécution pianistique, ainsi qu'à une somme prodigieuse d'expériences pratiques.(*1)

Pour aborder cette personnalité hors du commun, nous avons interrogé la pianiste d'origine lituanienne Esther Yellin. Elève du Maître de 1958 à 1964, elle a conçu l'idée de l'Institut Heinrich Neuhaus, fondé en juin 1991, officiellement inauguré en mars 1993 par un concert de Radu Lupu et Zubin Mehta, et elle en assume la direction artistique. L'Institution a pour but de perpétuer l'esprit de Neuhaus en accueillant les plus grands interprètes actuels, des pianistes bien entendu, mais d'autres musiciens également, voire des personnalités du monde des arts en général. Parmi les pianistes qui ont déjà donné des cours d'interprétation (ou vont en donner prochainement), citons Lew Naoumow, Esther Yellin, Vitaly Margoulis, Edward Auer et Wladimir Krajnew(*2) qui, présent lors de l'interview, a tenu à associer son témoignage à celui d'Esther Yellin.

Magnifiquement située au bord de la Limmat, (Toblerstrasse 107, Zurich), la Fondation Neuhaus accueille des pianistes de haut niveau.

Animato: *Au début de L'Art du Piano, Neuhaus écrit: «Avant d'apprendre à jouer de quelque instrument que ce soit, l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, doit déjà posséder intérieurement une sorte de musique.(...) Tout le secret du talent et du génie consiste à faire vivre pleinement la musique aux tréfonds de soi-même, avant que le doigt ne se pose sur la touche ou que l'archet n'effleure la corde. Cette musique intérieure existe-t-elle en chacun d'entre nous?*

Wladimir Krajnew: Absolument, car ce que nous appelons «musicalité» relève en premier lieu de la sensation, de l'émotion. La musique est d'emblée quelque chose de vécu, de ressenti. En ce sens, personne n'est a-musical. De fait, la première tâche du pédagogue consiste moins à transmettre des informations qu'à ouvrir l'élève à lui-même, à lui révéler sa «musicalité» intrinsèque. Certes, ce processus peut s'avérer plus ou moins difficile, car souvent, toute une série de barrières psychologiques nous empêchent d'accéder à notre monde d'émotions. Détruire ces barrières nécessite parfois des efforts titanesques. C'est de ce point de vue que nous pouvons distinguer des élèves diversement «doués».

Esther Yellin: Jamais Neuhaus ne rejetait des éléments «à problèmes». Il avait foi en leurs possibilités et tentait de les mener, sans toutefois les forcer, jusqu'au plus profond de leur personnalité; ceci d'ailleurs souvent sous les sarcasmes de ses collègues qui raillaient cet esprit de persévérance. Je me souviens avoir déploré une fois qu'il délaissait mon travail au profit d'autres élèves présentant ce genre de difficultés. Il me répondit: «Tu as beaucoup de chance d'avoir de la facilité, tu trouveras sans peine ton chemin. Ceux-ci ont davantage besoin de mon aide.»

Neuhaus insistait sur le fait qu'avant d'aligner des notes et des accords, il faut s'imprégner du sens global d'une oeuvre, d'en saisir «l'image esthétique». Qu'entendait-il par là?

Esther Yellin: Aucune oeuvre musicale n'a de sens univoque. La «signification» que l'on peut en donner dépend de nombreux facteurs, mais fait intervenir au premier plan notre affectivité et notre imagination. Neuhaus avait à coeur de ne jamais imposer un sens, une interprétation définitive. Il tentait avant tout de développer notre imagination, d'une part en proposant des images suggestives, d'autre part en nous rendant sensibles au contexte historique et au climat intellectuel au sein duquel une oeuvre a été composée.

Wladimir Krajnew: Il avait cette faculté extraordinaire d'inventer des métaphores qui frappent l'esprit, qui provoquent aussitôt une vision de l'atmosphère d'une pièce. Cette faculté était l'expression d'une imagination fertile, nourrie par une vaste culture qui associait la littérature à la physique théorique. En ce sens, Neuhaus était encore un homme du XIXe siècle.

Vouloir incarner une émotion musicale dans l'exécution pianistique pose évidemment le problème de la technique. Quelle rôle exerçait la technique dans l'enseignement de Neuhaus?

Esther Yellin: Les écoles actuelles tendent à dissocier technique et musique. Or Neuhaus insistait sur la continuité de ces deux éléments. Il se plaisait à rappeler l'origine étymologique de technique, «technè» qui, en grec, signifie art. En fait, tout est affaire de technique, à commencer par le problème fondamental de la qualité du son. Inversement, il serait erroné de vouloir réduire cet aspect à des «fais comme cela» ou à des «tiens ta main ainsi». Combien de fois ai-je travaillé des heures durant avec Neuhaus le premier thème d'une sonate de Beethoven ou de Schubert jusqu'à ce que je sente les sons jaillir naturellement de moi. Enfin, j'avais trouvé le moyen de rendre exactement ce que je ressentais et ma main s'était placée d'instinct à la bonne position. Ainsi, un geste correct provient-il toujours d'un sentiment naturel et musical.

Wladimir Krajnew: C'est pourquoi, il est préférable d'aborder les problèmes techniques précis au sein de leur contexte musical. Certes, il est impossible de faire impasse sur Czerny ou telle série d'exercices abstraits. Mais Neuhaus suggérait à l'élève qui avait acquis un niveau satisfaisant de travailler les trilles dans la sonate op. 109 de Beethoven, les octaves dans les concertos de Liszt et de Tchaïkovski, les sixtes dans l'étude op. 25 No 8 de Chopin etc... Car les traits de virtuosité sont toujours l'expression d'une nécessité musicale. Vouloir les abstraire de leur contexte revient à leur ôter toute signification.

Qu'est-ce qu'une «bonne» interprétation?

Esther Yellin: L'interprétation fait intervenir essentiellement trois facteurs: 1.- le texte, 2.- l'individu, 3.- le style. La première étape consiste à déchiffrer le texte avec la plus stricte rigueur. Chaque nuance, chaque staccato, chaque legato doit être respecté. Toutefois, la notation musicale revêt avant tout un caractère symbolique. En effet, un piano nous renvoie tout au plus à un monde du piano qui exclut le monde du forte. A l'intérieur de ces univers de possibles, nous devons choisir la nuance, le toucher, l'expression justes, en vertu de notre sentiment et de notre individualité et en vertu de normes stylistiques fournies par une connaissance approfondie de l'esthétique des différentes époques de l'histoire de la musique. Une conception globale et profonde de l'oeuvre fondée sur ces trois critères fourniront, je crois, une bonne interprétation.

Esther Yellin, directrice artistique de la Fondation Neuhaus: un grand talent pianistique et musical, une personnalité charismatique et chaleureuse jusqu'au bout des doigts. *(Photo: Burnier)*

Comment apprendre à interpréter?

Wladimir Krajnew: Il existe autant de façons d'enseigner qu'il y a d'élèves et de professeurs. Certes, beaucoup d'éléments identiques reviennent constamment, des défauts, des erreurs à corriger et à corriger encore... Aucun enseignant ne peut éviter cela. Néanmoins, le centre de l'activité pédagogique réside dans cette sorte de maïeutique qui consiste à aider son élève à accoucher de lui-même. C'est parce qu'il travaillait dans cette perspective que Neuhaus a su former des talents pianistiques aussi différents que S. Richter et E. Guillels.

Existe-t-il donc véritablement une «méthode Neuhaus»?

Esther Yellin: Par son profond respect de l'individualité et la richesse de chacun, Neuhaus était opposé à toute tentative de systématisation de l'enseignement. En ce sens, il n'y a pas de recette-miracle. En revanche, on peut désigner par «méthode Neuhaus» un certain esprit de travail d'une intransigeante rigueur et d'une grande liberté à la fois, un respect et une honnêteté absolus envers l'élève et le compositeur, une culture extraordinaire du son et de la technique, un enthousiasme permanent dans la pédagogie musicale.

Propos recueillis par Dominique Lehmann

(*1)Heinrich Neuhaus: L'art du piano, Editions Van de Velde, Paris, 1971.

(*2)Lauréat du concours Tchaïkovski à Moscou en 1970, W. Krajnew a joué avec des chefs d'orchestre tels que Pierre Boulez, Kurt Mazur, Carl Maria Giulini. Il enseigne actuellement au Conservatoire de Moscou et à la Musikhochschule de Hannover.

---

et une seule musique, perspective intransigeante et réductrice. Vive la diversité, vive la variété!

All together, Yeah!

La démarche adoptée jusqu'ici consistait à partir d'une différence formelle entre classique et variété, pour en déduire une distinction parallèle de la qualité d'écoute. Or, dans l'ordre des choses, cette démarche est inversée. En effet, si l'on pose d'une manière péremptoire que la musique est conçue pour être écoutée, la texture et la structure qu'adoptera le compositeur sera déterminée par le choix d'un type d'écoute. De sorte qu'il est plus judicieux de poser d'emblée une distinction de perception, méthode permettant, me semble-t-il, une bien meilleure assise pour l'analyse et le jugement. Ainsi, on pourrait envisager le classement suivant. Une écoute «classique», active et concentrée, tente de suivre le flux musical, de le comprendre intellectuellement et «sensuellement». Elle s'applique avant tout à des oeuvres comme *l'Art de la Fugue*, des sonates de Beethoven et des symphonies de Brahms... Une écoute «variété» consiste à se laisser pénétrer par la musique, sans autre but que de jouir de ce qu'Adorno nomme avec un souverain mépris les plaisirs «grossiers» de la musique: «des thèmes faciles à retenir, des endroits d'une beauté néfaste (sic), des atmosphères, des associations»(*2). Or à cette catégorie appartient, outre la variété, tout un pan de la musique classique. En effet, je ne saurais ranger ailleurs que dans cette catégorie tel air de Bellini et telle danse extraite du *Lac des Cygnes* de Tchaïkovsky. Du coup, notre fameuse distinction, claire et tranchée, se doit d'être relativisée. En effet, en inversant notre schéma analytique, nous trouvons des frontières plus ténues entre les deux genres musicaux envisagés. Mais cette perspective me semble davantage correspondre au caractère vivant de la musique qui met en jeu avant tout la globalité de notre existence, avant d'aborder une quelconque problématique intellectuelle. De fait, ne vivons-nous que de sublime?

Pour conclure, nous poserons qu'il n'existe pas de genres musicaux déterminés de prime abord par la forme, mais peut-être bien davantage par la qualité d'écoute suggérée par la musique elle-même, approche qui, en rejetant une conception fixiste et en privilégiant l'aspect relationnel, pourrait être taxée de phénoménologique. Quant au discours musicologique traditionnel, qui ne sait que faire de la variété, il oublie quelquefois qu'une oeuvre de musique n'est pas une «chose», stable et immuable, mais un phénomène qui ne vit que par le mouvement dynamique de l'audition.

Dominique Lehmann

(*1)N. Harnoncourt, Le discours musical, Paris 1984.

(*2)T.W. Adorno, Philosophie de la nouvelle musique, Paris 1979, p 19.

livres / partitions

Gérard Gefen: **Les Musiciens et la franc-maçonnerie**. *Fayard*, coll. «Les chemins de la musique», Paris 1993, 232 pages. Prix indicatif Fr. 28.-.

Les rapports étroits entre la musique et la franc-maçonnerie ont depuis longtemps suscité de nombreux commentaires; pas toujours objectifs, ceux-ci ont parfois même donné naissance à des légendes tenaces (à l'exemple du prétendu complot contre Mozart, accusé d'avoir trahi les secrets de l'Ordre dans la «Flûte enchantée»).

Adoptant une attitude critique face aux spéculations diverses, notamment celles ayant trait à l'existence d'une musique maçonnique spécifique et à un symbolisme musical caché, Gefen s'attache à décrire les liens réels qui se sont créés entre les musiciens et l'institution maçonnique. Du début du 18ème siècle à nos jours, l'ouvrage nous fait ainsi découvrir à travers toute l'Europe et jusqu'aux Etats-Unis les personnalités du monde musical qui ont été liées, de près ou de loin, par intérêt ou par conviction à la franc-maçonnerie. Dans ce parcours, une attention particulière est accordée aux compositeurs les plus célèbres, Mozart en tête.

La liste des personnages rencontrés est longue, mais Gefen sait animer son récit par l'insertion d'anecdotes piquantes, rehaussées par son humour et son style incisif. Il n'oublie pas non plus d'évoquer, non sans ironie, les diverses erreurs et hypothèses hasardeuses auxquelles se sont laissé entraîner bien des commentateurs. Ses analyses sont séduisantes, mais elles manquent parfois de rigueur.

Si le détail révèle ainsi quelques imprécisions, l'approche socio-culturelle très large de cet essai fait en revanche bien ressortir l'évolution, au fil des grandes étapes historiques et artistiques, du rôle joué par la franc-maçonnerie dans la vie musicale (rôle particulièrement actif au 18ème siècle), et de l'importance qu'a revêtu la musique au sein des loges.

En fin de compte, Gefen propose un bon ouvrage de synthèse, susceptible de faire découvrir au grand public une société qui reste pour beaucoup entourée de mystère.

André Carruzzo

Michel Goldberg: **Méthode de saxophone jazz**. *Editions Outre Mesure*, Paris 1993, 2 vol. accompagnés de 2 CD, 190 et 300 pages, Fr. 80.- et 120.- (un CD d'accompagnement est proposé à part).

Depuis une vingtaine d'années, l'enseignement du jazz a connu un essor considérable et les techniques utilisées pour cette musique ont été abondamment décrites dans bon nombre d'ouvrages qui regorgent d'exercices et de transcriptions de solos, mais qui ne présentent que rarement une méthodologie claire et raisonnable.

La «Goldberg», comme on la nomme déjà dans les milieux jazzistes, propose une approche globale de l'étude du saxophone dans un contexte jazz. Globale dans le sens que tout ce qu'un jazzman utilise pour concevoir et jouer est traité parallèlement dans les deux volumes (un troisième est annoncé), à savoir:

1) La technique de l'instrument, tenue et production du son, doigtés, vocalises sur les harmoniques, vélocité.
2) Le matériau musical, gammes, arpèges, cadences, modes, formes et carrures.
3) Le solfège et le développement de l'oreille, l'improvisation, la production d'une pensée musicale spontanée, ainsi que beaucoup d'autres notions.

Dans le premier volume, les leçons sont prévues pour une semaine de travail alors que dans le second, l'élève devra assimiler chaque leçon avant de passer à la suivante. Chaque nouvelle notion est accompagnée d'un commentaire simple et les buts à atteindre sont clairement définis. L'abondance du texte par rapport aux exercices en notation musicale s'explique par le fait qu'une grande partie de ce que joue un musicien de jazz est improvisé et, de ce fait, la méthode donne surtout des idées directrices à transposer dans tous les tons, ce qui lui permettra de développer son «oreille» et sa mémoire. Cela permet de se dispenser de nombreuses pages de gammes et autres «pattern» qui encombrent beaucoup d'autres méthodes.

Les morceaux proposés sont composés par des musiciens français de renom comme Eric Barret ou François Biensan; ils forment un ensemble cohérent et permettront de se familiariser avec les formes traditionnelles et modernes du jazz.

Pendant les leçons proprement dites, des considérations générales importantes sont présentées d'une manière très claire et elles sont d'un apport majeur pour la méthode, en particulier dans le chapitre sur la respiration du premier volume ainsi que dans un autre chapitre très important sur les mécanismes psychiques et moteurs de l'improvisation dans le second.

Le propos de Michel Goldberg est d'aider l'aspirant «jazzman» à devenir un musicien complet qui jouera en ayant une pensée musicale active, plutôt qu'un «singe savant» alignant des clichés et autres «plans» à la mode.

En ce sens, cette méthode, qui ne décrit pas de recettes miracle et qui, au contraire, demandera un gros investissement de travail à l'élève, s'avère être une réussite parfaite et elle fera certainement date dans l'histoire de l'enseignement du jazz.

Michel Weber