

# **PROBLÉMATISER UN COMMENTAIRE COMPARÉ D'ŒUVRES MUSICALES ÉCOUTÉES : SCÉNARIOS DE FORMATION**

**Jessica Desbrosses**  
**Odile Tripier-Mondancin**

---

Jessica Desbrosses est enseignante agrégée de musique. Titulaire d'un master recherche sur la dramaturgie wagnérienne sous l'influence de la tragédie antique, elle a publié pour le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) une méthodologie pour l'épreuve de leçon des agrégations interne et externe de musique, ainsi qu'une méthodologie pour l'épreuve de culture musicale et artistique de l'agrégation interne de musique.

---

## **Résumé**

L'épreuve de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés » est, en France, au programme de l'admissibilité du CAPES externe d'éducation musicale et de chant choral depuis la session 2011. Souvent associé à de l'analyse auditive, le commentaire d'écoutes exige de solides connaissances en histoire de la musique, des capacités techniques, des compétences méthodologiques et des capacités rédactionnelles dans le cadre de l'écrit de l'épreuve. Les rapports de jury du concours insistent sur la nécessité d'acquérir ces connaissances mais également sur l'importance de les organiser en construisant une problématique et un plan. Si certains ouvrages abordent le commentaire d'écoute et sa méthodologie, à notre connaissance, aucun d'entre eux ne traite le commentaire sonore comparé, problématisé.

Cette épreuve est donc complexe car elle nécessite de nombreuses compétences et des connaissances qualifiées par les psychologues de secondaires, dans le cas présent de haut niveau. L'épreuve de commentaire sonore comparé représente donc un défi pour les étudiants mais également pour le formateur qui doit transmettre aux étudiants une méthodologie efficace lors de leur préparation.

Nous analyserons les contenus des ouvrages abordant le commentaire d'écoutes à travers le prisme des attentes des épreuves issues des rapports de jury. Nous proposerons ensuite des scénarios de formation, expérimentés auprès des candidats, avant de discuter des impacts de ces propositions.

## INTRODUCTION

L'épreuve de commentaire sonore apparaît, en France, au concours de recrutement du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) d'éducation musicale et chant choral dans la maquette de 1972 (arrêté promulgué le 5 juillet, paru au JO du 17 août 1972, p. 8842). D'abord intitulée « Contrôle de l'oreille – Commentaire sonore » en 1972 et en 1976, cette épreuve écrite devient une épreuve orale en 1991, sous l'appellation de « Commentaire sonore ». Lors de la révision de la maquette du concours en 2000, le commentaire sonore est à nouveau réalisé par les candidats<sup>1</sup> à l'écrit sous la désignation « Épreuve technique 2 – Commentaire sonore » (Tripier-Mondancin, 2010, p. 137). Depuis 2011, elle porte le nom de « Commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés », au sein de « L'épreuve de technique musicale » (Bourdin, 2011, p. 2). Bien que cette épreuve ait évolué dans son intitulé et dans sa forme, elle a toujours été présente dans les maquettes ; par conséquent, nous pouvons penser qu'elle permet d'apprécier certaines compétences jugées par le recruteur, indispensables, pour enseigner la musique en collège ou en lycée.

Pour réussir cette épreuve, les auteurs des rapports de jury du concours du CAPES d'éducation musicale et chant choral insistent sur la nécessité d'acquérir des connaissances historiques et esthétiques, mais également sur l'importance de les organiser en construisant une problématique et un plan<sup>2</sup>. S'il existe des ouvrages musicologiques abordant le commentaire sonore, aucun ouvrage à notre connaissance, sur la littérature examinée<sup>3</sup>, n'aborde le commentaire comparé et très peu développent une méthodologie mettant en jeu la problématisation du commentaire sonore telle qu'elle semble attendue dans les rapports de jury du concours.

Si cette épreuve est complexe pour les étudiants, elle peut donc également représenter un défi pour le formateur qui doit transmettre aux étudiants concernés une méthodologie efficace lors de la préparation.

Dans le cadre de cette première étude exploratoire, après avoir exposé les attentes de cette épreuve, à la lecture des rapports de jury, nous analysons les contenus des différents ouvrages traitant du commentaire sonore. Nous exposons ensuite des scénarios de

---

1 Nous utilisons le terme « candidat » lorsqu'il est question du concours et le terme « étudiant » quand il s'agit de la formation.

2 Les deux épreuves écrites d'admissibilité du CAPES (« épreuve de culture musicale et artistique » et « épreuve de technique musicale ») sollicitent de la part du candidat des compétences en matière de problématisation à partir de documents sonores diffusés. Nous décidons ici de n'aborder que l'épreuve de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés ».

3 Vingt-deux ouvrages relatifs au commentaire sonore ont été lus. Nous les mentionnons dans la section intitulée « Ouvrages musicologiques en lien avec les enjeux de cette épreuve » de cet article.

formation expérimentés auprès d'étudiants. Enfin, nous discutons des impacts, en examinant les retours des étudiants (n = 5) sur les méthodes et les outils proposés tout en les comparant à leurs résultats lors des différentes évaluations. Les limites de cette première étude sont discutées en vue de pouvoir la répliquer et la développer auprès d'un nombre d'étudiants plus conséquent.

## **ATTENDUS DE L'ÉPREUVE DE « COMMENTAIRE COMPARÉ D'EXTRAITS MUSICAUX ENREGISTRÉS » DU CAPES**

### **Maquette de l'épreuve**

La dernière maquette de l'épreuve écrite de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés » du CAPES d'éducation musicale et chant choral date de 2013 :

Plusieurs extraits musicaux sont diffusés successivement et à plusieurs reprises. Le candidat en réalise un commentaire comparé dans le cadre d'une problématique de son choix, pertinente au regard des extraits diffusés et reliée aux programmes de collège ou de lycée. Il veille, en introduction de son propos, à brièvement présenter et justifier la problématique choisie. (Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du CAPES - JORF n° 0099 du 27 avril 2013)

Les extraits, au nombre de trois, ne sont pas identifiés et sont diffusés à quatre ou cinq reprises<sup>4</sup> dans un temps imparti de deux heures. Ils peuvent être issus de toute l'histoire de la musique et dès lors provenir de musiques de tradition écrite ou de tradition orale. Ils concernent donc des domaines très vastes, tant d'un point de vue géographique, historique que stylistique.

L'idée de comparer à l'écrit des œuvres musicales à partir de leur écoute est apparue pour la première fois au CAPES d'éducation musicale et chant choral lors de la session 2011. Elle imposait alors une problématique au candidat :

Cette partie de l'épreuve comporte [...] un commentaire comparé : dans le cadre d'une problématique issue des programmes de collège ou de lycée et formulée par le sujet, le candidat réalise le commentaire comparé de plusieurs extraits musicaux enregistrés. Un ou plusieurs extraits peuvent être identifiés. Les extraits musicaux sont diffusés successivement et à plusieurs reprises. (Bourdin, 2011, p. 7)

Si, en 2011, le candidat devait essentiellement construire un plan pour répondre à une problématique imposée, depuis 2013, il doit désormais définir lui-même la problématique de son commentaire. Face à cette nouvelle exigence, c'est donc une nouvelle démarche méthodologique qui doit être mise en œuvre lors de cette épreuve tant pour les étudiants qui se présentent au concours que pour les formateurs.

---

4 Cinq diffusions lors des sessions 2011 à 2016 et quatre diffusions depuis la session 2017.

### Rapports de jury : « Compétences attendues »

Les rapports de jury du CAPES d'éducation musicale et de chant choral depuis la création de l'épreuve de commentaire comparé mentionnent plusieurs « compétences attendues »<sup>5</sup> que nous synthétisons en quatre grands domaines indispensables à la réussite de cette épreuve.

#### *Savoirs culturels*

Y. Bourdin, IA-IPR (Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional) et rédacteur du rapport de 2011, déplorait de « graves lacunes culturelles » (2011, p. 26). En particulier, le candidat doit enrichir sa culture musicale afin de maîtriser les grandes œuvres du répertoire. V. Maestracci, IGEN (Inspecteur Général de l'Éducation Nationale) et président du jury en 2015 et E. Michon, IA-IPR et président du jury en 2016, insistent sur la nécessité pour le candidat de développer « des savoirs culturels sur la musique et les arts » (Michon, 2016, p. 36). Dans le rapport de 2017, Michon explicite cette idée en prenant pour exemple une des œuvres du sujet de commentaire comparé :

Le jury s'est étonné du si petit nombre de candidats capables d'identifier la *Symphonie Héroïque* qui, au regard des deux autres extraits proposés, faisait fonction d'extrait fortement référencé. Il est impératif que tout candidat à des fonctions de professeur d'éducation musicale possède des points d'ancrage culturels forts ; est-il besoin de préciser ici que les neuf symphonies de Beethoven en font partie ? (Michon, 2017, p. 31).

Au-delà des « grandes œuvres du patrimoine » (Michon, 2017, p. 31), le candidat doit disposer de références musicales personnelles inscrites dans des contextes esthétiques et historiques variés. Cette culture musicale, à la fois analytique et historique doit se traduire également par une maîtrise des genres musicaux et des caractéristiques stylistiques propres à chaque période, associée à un vocabulaire technique adapté à chaque contexte.

Un premier ensemble de connaissances est attendu. Les psychologues dès les années 1980 les qualifient de connaissances déclaratives : ce sont des savoirs sur la musique qui permettent de mieux la comprendre. Ces connaissances peuvent être générales à un ensemble d'œuvres, comme lorsqu'il est question de genres musicaux, de styles (Anderson, 1983, 1985, cité par Fijalkow, 1995). Elles peuvent aussi être particulières à une œuvre précise comme la *Symphonie héroïque*, ou les neuf symphonies de L.V. Beethoven. Ces connaissances doivent être élaborées et/ou transformées ou encore approfondies, par les étudiants, durant la formation.

---

5 Nous ne traiterons ici que trois de ces quatre compétences : nous nous concentrerons sur les « savoirs culturels », les capacités techniques et la méthodologie. Nous n'aborderons pas l'expression écrite.

### *Capacités techniques en lien avec les connaissances déclaratives*

En lien avec les savoirs culturels, le candidat doit développer des capacités techniques, autrement dit, des savoir-faire ou connaissances procédurales (pour la psychologie). Comme le rappelle Michon dans le rapport de jury de la session 2016, à travers l'épreuve de commentaire comparé, « il s'agit bien d'une épreuve d'analyse » (Michon, 2016, p. 37). Aussi, le candidat au concours doit être capable d'identifier et donc d'écouter attentivement<sup>6</sup>, pour pouvoir dénommer précisément les différents paramètres musicaux des œuvres proposées. Le rapport de jury de la session 2018 donne ainsi un premier conseil méthodologique : « Réfléchir à l'utilisation d'un tableau qui faciliterait au brouillon la prise de note détaillée d'un maximum d'éléments musicaux — paramètres, structure... » (Michon, 2018, p. 20). Cette proposition de tableau s'apparente à une grille d'écoute paramétrique qui permettrait de répertorier puis de comparer un certain nombre de caractéristiques des œuvres du corpus<sup>7</sup>. Ainsi la description, la caractérisation et l'identification des matériaux entendus sont des étapes nécessaires pour analyser les extraits.

De plus, un « outillage technique maîtrisé » (Michon, 2018, p. 20) est attendu : les relevés musicaux écrits sur portée (mélodiques, rythmiques et/ou harmoniques) « renforcent l'analyse développée » et servent « l'argumentation dans le cadre de la problématique choisie » (Michon, 2018, p. 20).

Ces capacités techniques ou connaissances procédurales sont étroitement articulées aux connaissances déclaratives attendues. Associées aux connaissances générales et particulières, elles permettent, par exemple, de contextualiser les œuvres proposées et donc de les comparer.

### *Compétences méthodologiques*

Dès la première série d'écoutes, les trois œuvres proposées doivent être mises en perspectives : leur étude comparée est indispensable en vue de la problématisation de la pensée. Cette démarche est essentielle à la réussite de l'épreuve. En outre, elle rejoint les attendus de fin de cycle 4 des programmes d'éducation musicale et chant choral (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015). En effet, dans le champ de compétence « échanger, partager, argumenter et débattre », les élèves doivent être amenés à « problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres ».

---

6 Pour la distinction entre connaissances procédurales, déclaratives, générales et particulières, nous renvoyons le lecteur à la contribution, dans ce numéro, de Tripiet-Mondancin et Maizières. Pour ce qui est du traitement de l'information musicale, nous renvoyons le lecteur à celle de Marion Pineau.

7 De nombreux ouvrages d'analyse musicale proposent des grilles d'écoute afin d'analyser les œuvres de manière systématique. Ces grilles d'écoutes seront détaillées dans la section intitulée : « Méthodologie de recherche » de cet article.

Maestracci, dans le rapport de jury de la session 2015, insiste sur l'idée selon laquelle la problématique est parfois confondue avec la thématique<sup>8</sup> commune aux trois extraits :

Il apparaît ainsi souvent une confusion entre les notions de problématique, de question et de thématique. La première [...] exige nuance et pondération pour cheminer dans des réflexions contradictoires qui peuvent toutes être étayées et contredites : elle est la condition d'une réflexion ambitieuse et mobilisatrice pour son auteur comme pour son lecteur. (Maestracci, 2015, p. 18)

C'est souvent l'élaboration de cette problématique qui pose problème aux candidats. Par opposition à la thématique, qui serait statique, la problématique « induit la dynamique de la pensée » (Maestracci, 2015, p. 18). Cette notion étant au cœur de l'épreuve de commentaire sonore comparé, le rapport de jury de la session 2015 précise la définition du terme « problématique » et explicite les attentes de l'épreuve :

Dans l'examen d'une question fondamentale, la problématique permet de penser ensemble des éléments hétérogènes ou contradictoires. Elle appelle une argumentation, une validation d'hypothèse et une réponse originale. Fruit d'une élaboration théorique, elle correspond à une construction. (Desplanques, 1994, cité par Maestracci, 2015, p. 18)

Si cette première définition sous-entend la notion d'antithèse présente au sein d'une problématique, la deuxième définition proposée rappelle la nécessité pour le candidat de disposer de connaissances explicites pour pouvoir problématiser :

Problématiser nécessite de se situer dans un champ de questionnements intellectuellement légitimes. Il faut avoir des connaissances pour se poser des problèmes. (Falcy *et al.*, 1997, cité par Maestracci, 2015, p. 18)

La problématique est donc induite par des questionnements issus de l'analyse comparée des extraits qui génère des connaissances. C'est à travers un plan argumentatif et directionnel, qui souligne la logique des idées, que le candidat peut y répondre.

Si cette attente méthodologique est proche de celle de la dissertation, le temps imparti à l'épreuve est très court. Cela demande au candidat lors du concours une grande efficacité dans sa réflexion, une gestion du temps rigoureuse et donc des méthodes.

Il est donc nécessaire pour le formateur de mettre en place une méthodologie spécifique à la préparation à cette épreuve afin de transmettre aux étudiants des méthodes et des outils de travail efficaces.

---

**8** La thématique correspondrait à un objet commun aux trois extraits : « La thématique [...] n'interroge pas, elle ne fait qu'ouvrir la porte à un déroulé des savoirs permettant de balayer [...] un chant de connaissances ("le dialogue", "les procédés de répétition", "l'espace sonore", "le discours musical") ». (Maestracci, 2015, p. 19).

## OUVRAGES MUSICOLOGIQUES EN LIEN AVEC LES ENJEUX DE CETTE ÉPREUVE

Bien que plusieurs ouvrages musicologiques<sup>9</sup> soient consacrés au commentaire d'écoute, peu d'entre eux abordent la question de la problématisation. Nous avons choisi de classer ces ouvrages à travers le prisme des compétences attendues dans les rapports de jury.

### Des grilles d'écoute pour aider au développement des savoirs et des capacités techniques

Une partie de ces ouvrages propose une analyse systématique des paramètres musicaux, prenant alors appui sur des grilles d'écoute.

Ainsi, dans son article « Grille d'Écoute ! », C.-H. Joubert (1992) définit les paramètres essentiels pour parvenir à situer l'extrait écouté dans l'espace et dans le temps. L'auditeur doit relever la « matière » (1992, p. 24) musicale de l'œuvre, correspondant à l'effectif et aux modes de jeux utilisés, ainsi que sa « fabrication » (*ibid.*, p. 25), se rapportant au langage et aux techniques caractéristiques d'une époque. De la même manière, la forme et la fonction des œuvres contribuent à l'identification d'une sphère spatio-temporelle. Cependant, dès le début de son article, Joubert indique que sans savoirs préalables, ce travail s'avère complexe.

Pour pallier cette complexité, d'autres ouvrages associent d'emblée à la grille d'écoute des connaissances indispensables à l'identification des paramètres musicaux. Ainsi, C. Abromont, dans le *Petit précis du commentaire d'écoute* (2010), définit six « fondamentaux » pour parvenir à « identifier le compositeur » et à situer l'œuvre dans une esthétique précise. L'auditeur doit alors « déterminer l'effectif », « situer le langage », « retranscrire le caractère », « trouver le genre », « relever le matériau » et « dégager la forme » (*ibid.*, p. 19).

La plupart des ouvrages conseillant une grille d'écoute proposent une étude de la formation instrumentale<sup>10</sup>, de la structure, du langage et de l'écriture harmonique. Cette dernière conduit ainsi à la reconnaissance d'un genre musical. Cependant, certains musicologues suggèrent une analyse différente, parfois plus spécialisée.

---

9 Nous reportons les références complètes dans la bibliographie : Abromont (2010) ; Afsin (2009) ; Belle (2005) ; Bigand, Madurell et McAdams (1998) ; Bras (2013) ; Chouvel (1994) ; Delième (2004) ; Denizeau (2009) ; Fayolle (1998) ; Fischer (1998) ; Guillard (2005) ; Gut et Pistone, D. (1985) ; Imbert (1998, 2001) ; Joubert (1992) ; Madurell (1997) ; Mialaret et Pistone, D. (1994) ; Pistone, D. (2008) ; Pistone, P. (2018) ; Plantard (1998) ; Sprogis (1998) ; Szendy (2000).

10 L'étude de la vocalité est incluse dans ce paramètre.

Ainsi, S. Gut et D. Pistone, dans *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700 : principes et exemples* ciblent les caractéristiques de la musique ancienne (1985).

De son côté, J.-Y. Bras, dans *La troisième oreille : pour une écoute active de la musique* (2013), recommande d'étudier, au-delà des grilles paramétriques habituelles, les aspects interprétatifs de l'œuvre.

J.-M. Chouvel, dans son article « Analyse musicale et temporalité » conseille à l'auditeur de repérer les « éléments nouveaux » et les « éléments répétés » et propose différentes représentations de la forme d'une œuvre (1994, p. 65). Cette distinction entre nouveauté et répétition repose sur la « position temporelle [des événements] dans le déroulement » de l'œuvre (p. 65). Ainsi, par exemple, le retour d'un thème dans une sonate sera considéré comme un « fond de répétition » quand le développement sera lui appelé « front de découverte » (*ibid.*, p. 65)<sup>11</sup>.

L'accent mis dans ces ouvrages sur les études paramétriques ne concernent qu'une seule œuvre et non pas la comparaison de plusieurs. Un savoir est intrinsèquement historiquement situé (Fabre, 2008, p. 540). C'est ce qui invite l'auditeur à situer l'œuvre dans une sphère spatio-temporelle. Or, cette identification stylistique, bien qu'indispensable, constitue rarement une problématique : elle ne porte guère de contradiction comme le demandent les rapports de jury de 2015 et ne peut donc pas constituer un fil conducteur pertinent lors de l'épreuve de commentaire sonore comparé du CAPES. S'il est évidemment nécessaire de situer chaque extrait, d'autant que les trois extraits proposés au CAPES n'ont jusqu'à présent jamais été issus des mêmes périodes ou esthétiques, cela ne peut pas tenir lieu d'unique réponse à la problématique.

À notre connaissance, un seul article aborde le commentaire sonore comparé : dans « Perception et forme », Michel Fischer (1998) propose deux études comparées de compositeurs du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, la *Valse* op. 23 d'Arnold Schönberg est mise en perspective avec la *Sonate pour piano* d'Igor Stravinsky, et *Arcana* d'Edgard Varèse est comparée à *De natura sonoris* de Krzysztof Penderecki. Cependant cette étude concerne principalement l'aspect formel des œuvres.

Le commentaire comparé représente donc un défi pour l'étudiant qui dispose finalement de peu de ressources musicologiques pour améliorer ses capacités à comparer, pourtant essentielles à la réussite de l'épreuve.

---

<sup>11</sup> Chouvel explique qu'il « est possible de distinguer deux types d'évènements [...] du fait de leur position temporelle dans le déroulement : le premier concerne les éléments nouveaux et le second les éléments répétés [...] nous proposons la dénomination de "front de découverte" pour le premier type, et de "fond de répétition" pour le second » (*ibid.*, p. 65).

### Comparaison, problématisation : ouvrages en lien avec ces attendus méthodologiques

Seuls trois ouvrages issus de la revue de littérature que nous avons effectuée traitent de l'argumentation ou de la problématisation du commentaire sonore. Dans « Le commentaire d'écoute, bilan et perspectives », F. Madurell, encourage l'auditeur à repérer les « éléments les plus saillants » (1997, p. 61) et à développer une « solide argumentation » (*ibid.*, p. 60). Ainsi, l'étudiant doit s'appuyer sur l'analyse précise de l'extrait pour justifier ses idées. Cela exclut alors les analyses qui décriraient l'extrait de manière linéaire<sup>12</sup>.

D. Pistone, dans *Le commentaire auditif de spécialité : recherche et propositions* (2008), donne également des pistes méthodologiques et insiste sur la cohérence de l'argumentation de l'étudiant. Elle lui conseille d'organiser son écoute en repérant les saillances mais également les ruptures, c'est-à-dire les changements qui peuvent apparaître au sein de la progression temporelle d'une œuvre. De plus, elle encourage à développer son esprit de synthèse lors de l'organisation de son commentaire.

Si ces deux ouvrages fournissent quelques indications méthodologiques, ils ne traitent explicitement ni du commentaire comparé, ni de la notion de problématique ou encore de la construction d'un plan.

En revanche, P. Pistone aborde la notion de problématisation dans un cours en ligne intitulé *Quelques clés pour l'analyse musicale et la dissertation*<sup>13</sup>, à destination des étudiants en licence de musicologie de l'université de Bordeaux, tel qu'indiqué sur le site.

L'analyse d'une œuvre artistique permettra très souvent de soulever un paradoxe, une ambiguïté dichotomique contenue dans l'ouvrage et sur laquelle s'appuiera toute la problématique.

En soulignant l'importance d'un paradoxe, P. Pistone demande à ses étudiants de problématiser leur analyse de l'œuvre en soulevant une dualité.

Il est à noter que ce cours concerne l'analyse musicale de partition et non pas l'analyse auditive d'une œuvre. Il convient ici de revenir sur la notion de comparaison. D'après la définition du Centre National de Ressources textuelles et Lexicales (CNRTL)<sup>14</sup>, il s'agit de « mettre en évidence des rapports de ressemblance ou de différence » entre les œuvres proposées. Cette comparaison engendre alors la problématisation de l'écoute.

---

12 Cet article ayant été publié en 1997, il concerne donc le commentaire oral d'un seul extrait.

13 Récupéré le 12 décembre 2018 de : <http://www.vivaarte.fr/bordarts/pages/licence3/quelquesclespourlanalyse/quelquesclespourlanalyse.htm>

14 Récupéré en décembre 2018 du site CNRTL : [cnrtl.fr/definition/comparer](http://cnrtl.fr/definition/comparer)

Si pour problématiser, les rapports de jury préconisent une mise en présence « d'éléments hétérogènes ou contradictoires », P. Pistone recommande aux étudiants de trouver un « paradoxe ». Nous avons en amont préféré utiliser le terme « antithèse ». Il paraît alors intéressant de spécifier ici ces définitions. La notion de bon sens semble être au fondement du paradoxe comme en témoigne cette définition du *Dictionnaire de l'académie française*<sup>15</sup> : « proposition contraire à l'opinion commune ou à la vraisemblance ». Si elle peut bien être à l'origine d'une problématique, la notion « d'opinion commune » ne semble pas pour autant indispensable à la création de la problématique.

Aussi, nous décidons d'utiliser le terme « antithèse », qui correspond à une « figure par laquelle on rapproche en les opposant deux mots, deux expressions, deux idées contraires, pour leur donner plus de relief »<sup>16</sup>. L'opposition entre deux concepts peut alors être à l'origine d'une problématique. Si cette problématique peut prendre la forme interrogative d'une question, voire de plusieurs (une générale et d'autres plus particulières), elle peut également être présentée sous la forme affirmative d'une hypothèse, réponse provisoire à une question. Dans tous les cas, les connaissances vont fonctionner comme des arguments pour construire et résoudre ces questions ou ces problématiques (Fabre, 2008).

Nous pouvons donc observer un déficit d'ouvrages permettant de préparer spécifiquement les étudiants au commentaire sonore comparé du CAPES d'éducation musicale et chant choral. Si la méthodologie du commentaire auditif est abordée, c'est essentiellement dans le cadre de l'analyse d'une seule œuvre. La littérature concernant le commentaire sonore comparé et problématisé est quant à elle presque inexistante.

Si la multiplicité des compétences à acquérir représente une difficulté pour l'étudiant, cela constitue également un sujet complexe pour le formateur qui doit prévoir d'articuler un travail sur les connaissances explicites liées à l'histoire de la musique, sur les capacités techniques et sur la méthodologie visant la problématisation à partir d'œuvres comparées.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

### Mise en place d'un scénario de formation

Afin de préparer les étudiants à l'épreuve de commentaire sonore comparé, dans le cadre de la deuxième année de master MEEF<sup>17</sup> éducation musicale et chant choral, en prenant en considération la totalité des compétences attendues, un scénario de formation composé de

---

15 Récupéré en décembre 2018 du site *CNRTL* : [cnrtl.fr/definition/academie8/paradoxe](http://cnrtl.fr/definition/academie8/paradoxe)

16 Récupéré en décembre 2018 de : [cnrtl.fr/definition/antith%C3%A8se](http://cnrtl.fr/definition/antith%C3%A8se)

17 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

quatre phases a été mis en place. En amont de ces étapes, il est nécessaire d'analyser la maquette de l'épreuve avec les étudiants et d'explicitier les attentes détaillées dans les rapports de jury : les compétences attendues sont recensées avec eux et la notion de problématisation leur est expliquée.

### *Une grille d'écoute volontairement délimitée à la composition*

La première étape, consiste à fournir à l'étudiant une grille d'écoute à double entrée (tableau 1) dans laquelle il doit confronter les trois œuvres non identifiées grâce aux paramètres retenus.

Cette étape devrait permettre à l'étudiant de développer des capacités techniques, tout en approfondissant ce que les rapports de jury qualifient de savoirs culturels. Nous avons élaboré cette grille sur les fondements proposés par Abromont (2010). Cette grille comptabilise six paramètres : l'effectif de l'œuvre, la vocalité et la transmission<sup>18</sup> du texte lorsque l'extrait comporte des voix, le langage, le genre, l'écriture, ainsi que la structure et la forme. Le caractère<sup>19</sup>, qui faisait partie des fondamentaux pour Abromont, a volontairement été supprimé afin d'éviter toute subjectivité et de permettre à l'étudiant de se concentrer sur l'analyse objective des extraits à l'aide d'éléments musicaux factuels, extraits de la composition et non pas de l'ordre de la réception. Si le caractère venait à être mentionné, l'étudiant devrait veiller à toujours l'étayer par l'analyse paramétrique de l'œuvre.

En effet, les rapports de jury demandent au candidat de « faire preuve d'une pensée nuancée » (Michon, 2017, p. 31) et si une impression subjective suite à l'écoute ne peut pas être éliminée, elle doit toujours être justifiée, comme le précise Maestracci dans le rapport de jury de 2015 :

Il en va de l'épreuve de commentaire comparé comme de l'éducation à la perception notamment au collège : le cheminement va du subjectif à l'objectif ; s'il se nourrit de la sensibilité de l'auditeur, il ne peut s'y cantonner et doit rapidement la questionner pour aboutir à des observations techniques incontestables permettant de « comprendre » la musique. (Maestracci, 2015, p. 20)

---

18 Par vocalité, Abromont entend qu'il s'agit de repérer les « différentes formations vocales » (2010, p. 22). Il propose également d'examiner le rapport entre « musique et texte » (*ibid.*, p. 50), qu'il aborde dans la partie concernant le « caractère ». Nous avons choisi de réunir « les différentes formations vocales » et le rapport entre « musique et texte » au sein de notre grille d'écoutes sous l'appellation « vocalité ». Abromont se place davantage du point de vue du compositeur que de l'interprète. Il inclut dans le rapport texte/musique, l'écriture syllabique, mélismatique, le figuralisme.

19 Pour Abromont, le « caractère » comprend la dimension expressive souhaitée par les compositeurs. L'étudiant doit donc « retracer la dimension expressive des éléments analysés » (p. 47). Abromont rappelle également l'aspect subjectif de ce caractère et la nécessité d'éviter une certaine naïveté.

La triangulation de l'ensemble des paramètres doit permettre à l'étudiant de situer les trois extraits dans des esthétiques, des époques et aires géographiques précises (dernière ligne du tableau 1). Ainsi, nous faisons le postulat que pour chaque œuvre abordée, l'auditeur révise les caractéristiques liées à son esthétique et perfectionne donc ses savoirs culturels. En inscrivant les trois extraits proposés dans les colonnes, la comparaison paramétrique des œuvres proposées devient évidente.

**Tableau 1. Grille donnée aux étudiants en tant que méthode d'écoute sur la base des travaux d'Abromont (2018)**

	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3
<b>Effectif instrumental et/ou vocal</b>			
<b>Vocalité et transmission du texte</b>			
<b>Structure et forme</b>			
<b>Écriture</b>			
<b>Langage</b>			
<b>Genre</b>			
<b>Style, époque, aire géographique</b>			

Dans un premier temps, la grille est complétée collégalement afin de pouvoir discuter avec les étudiants des différents paramètres et qu'ils parviennent à les identifier. Puis dans l'objectif de faire émerger la thématique du corpus, les étudiants sont amenés à surligner les points communs aux trois extraits. Ce travail d'abord collectif est ensuite réalisé de manière individuelle.

#### *Carte heuristique/mentale*

L'étape suivante est destinée à favoriser la mise en œuvre des compétences des étudiants relatives à la méthodologie visant à faire émerger la problématique puis le plan du commentaire comparé.

En utilisant un schéma heuristique, aujourd'hui qualifié de carte mentale<sup>20</sup>, l'étudiant interroge la ou les thématique-s identifiée-s grâce à la grille d'écoute. Dans un premier temps, l'étudiant est invité à élaborer des questions à partir des données recueillies dans le tableau croisé (tableau 1) ; ce faisant, l'étudiant commence à problématiser son écoute. Voici par exemple les questions posées par les étudiants dans le cadre d'une thématique concernant la voix.

- La vocalité est-elle au service de la transmission d'un message ?
- La voix est-elle porteuse d'un texte / d'un message ?
- Est-ce que le compositeur prolonge le sens du texte ?
- La compréhension du texte est-elle essentielle dans ces trois extraits ?
- Quel est le rapport entre la voix parlée et la voix chantée ?
- Le texte est-il mis en valeur ?
- Quels effets musicaux sont utilisés pour transmettre le texte ?
- Quel est le lien entre le texte et la musique ?
- La musique est-elle au service du sens du texte ?
- L'accompagnement a-t-il pour rôle d'illustrer le texte ?
- De quelles manières le texte est-il mis en musique ?
- La musique doit-elle accompagner le sens du texte ?
- La voix est-elle toujours porteuse de sens ?
- Le texte doit-il toujours être intelligible ?
- Quelles sont les fonctions de la voix ?
- Comment est utilisée la voix ?
- Est-ce la voix ou le texte qui porte le sens ?
- La répétition s'oppose-t-elle à l'intelligibilité du texte ?
- La voix peut-elle avoir un sens au-delà des mots ?
- Peut-on combiner narration et virtuosité en musique ?
- La préoccupation pour le timbre peut-elle structurer l'œuvre aux dépens de la forme poétique du texte ?
- La forme poétique prévaut-elle sur l'écriture musicale ?
- Les recherches timbriques peuvent-elles transmettre le sens du texte ?
- La virtuosité nuit-elle au texte ?
- Le texte peut-il devenir prétexte ?

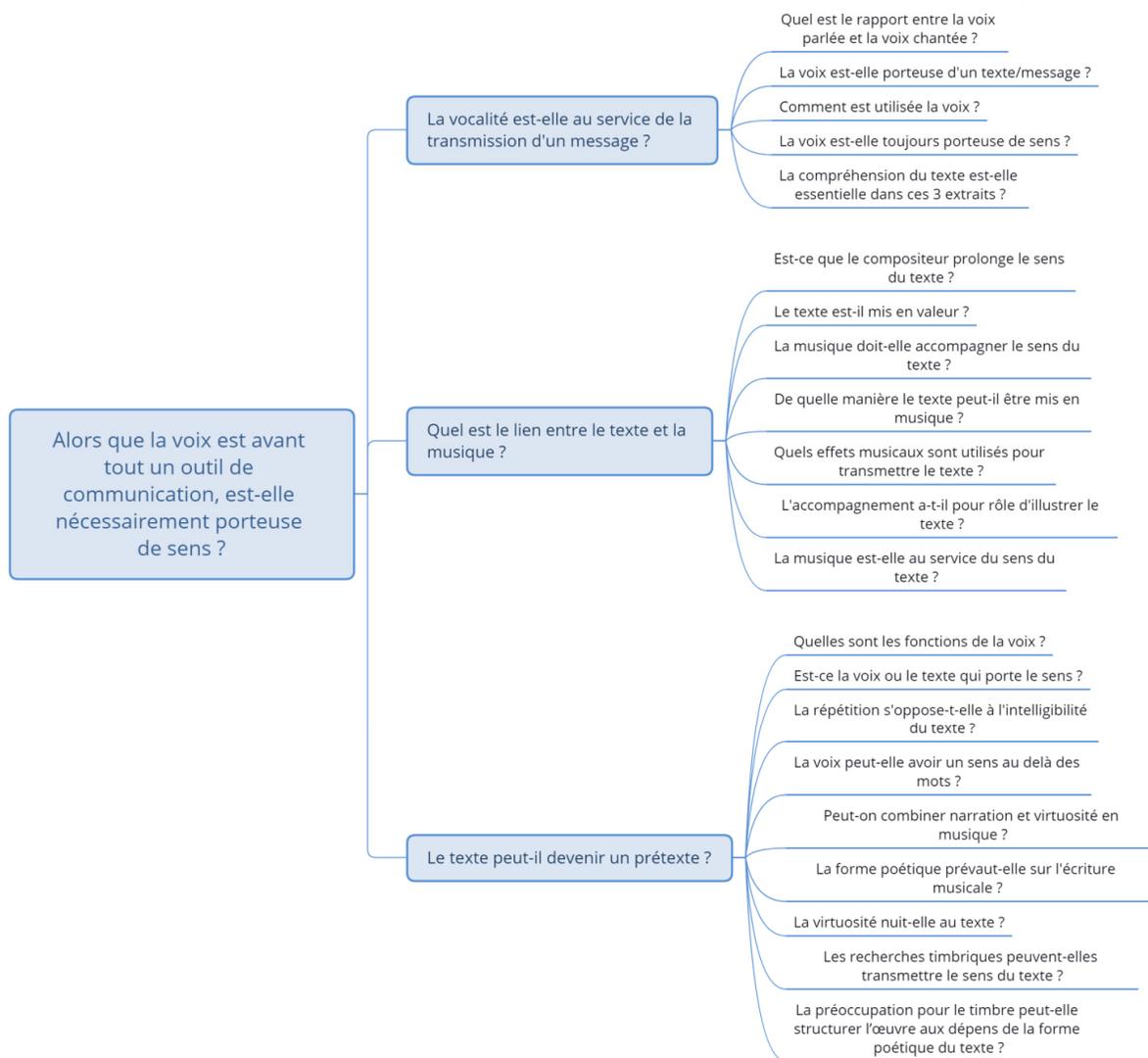
Ce questionnement dynamique mettant en discours les trois extraits proposés<sup>21</sup> permet, après avoir explicité chaque question posée, vérifié la précision des termes employés en regard de ce que chacun veut exprimer, mesuré le statut général ou particulier de la question, de soulever une antithèse : l'opposition entre le texte, habituellement porteur de sens et sa transmission qui n'est pas toujours intelligible sera à l'origine d'une

**20** Définition de l'office québécois de la langue française : « Représentation graphique de la conception mentale, qui permet de structurer sa pensée et ses idées à propos d'un objet particulier ». Récupéré de : [http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx ?Id\\_Fiche=26500565](http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx ?Id_Fiche=26500565)

**21** Les trois extraits sont *Le galop* d'Henri Duparc, *Everything in its right place* de Radiohead et *Slogans* de Maurice Ohana.

problématique. L'organisation des questions (carte mentale 1) donne alors lieu à des premiers axes, qui correspondront à un plan argumentatif :

### Carte mentale 1 : exemple d'organisation des questions pour créer un plan



Ce travail est à nouveau réalisé collégalement. Le postulat est que ces discussions permettent aux étudiants de développer leurs compétences méthodologiques, et plus particulièrement leurs compétences rédactionnelles en matière de formulation de questions.

*Travail individuel*

Suite à ces deux premières étapes correspondant à l'explicitation de la méthodologie de l'épreuve, la troisième phase correspond à un travail individuel réalisé, pour commencer, dans le cadre du cours. Un sujet de commentaire comparé est proposé aux étudiants, qui remplissent alors leurs grilles d'écoute et réalisent leurs propres cartes mentales. Une aide personnalisée est apportée aux étudiants afin de repérer leurs difficultés et de proposer une réponse méthodologique adaptée. Il est ainsi possible d'identifier précisément les problèmes rencontrés par les étudiants pour ensuite les orienter dans leur travail personnel : l'étudiant doit-il travailler davantage sur des grilles d'écoute ? Est-ce le questionnement ou les références historiques qui lui posent problème ? L'étudiant a-t-il des lacunes concernant les caractéristiques techniques de certains genres musicaux ?

*Travail dans les conditions du concours*

La dernière étape correspond à la réalisation d'un commentaire comparé dans les conditions du concours, dans le temps imparti de deux heures. La correction individuelle du travail demandé permet ensuite aux étudiants de retravailler et d'améliorer leur travail.

L'hypothèse selon laquelle un travail organisé selon ces quatre étapes chronologiques permet aux étudiants de perfectionner leurs compétences en vue de leur réussite à l'épreuve de commentaire comparé est posée.

**Utilité des outils proposés / méthodes de travail : appréciation par les étudiants**

Suite au travail mis en place à partir des quatre méthodes-outils proposées (voir plus haut) nous avons soumis un questionnaire aux étudiants visant à recueillir leur appréciation de l'utilité de ces différents outils. Au sein de ce questionnaire, il était demandé de hiérarchiser ces quatre outils (tableau 2) puis de répondre à trois questions ouvertes : pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé et pourquoi ? Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer la méthodologie du commentaire comparé ?

**Tableau 2. Questionnaire proposé aux étudiants**

Hiérarchisez de 1 à 4 les différents outils méthodologiques utilisés lors des cours de commentaire comparé (1 étant le plus efficace selon vous, 4 le moins efficace)

Grille d'écoute	
Carte mentale	
Aide individuelle	
Travail dans les conditions du concours	

## DESCRIPTION DES RÉSULTATS, DISCUSSION

### Hierarchisation par les étudiants des outils proposés

Cinq étudiants inscrits en Master 2<sup>22</sup> ont rempli le questionnaire suite aux douze heures de cours consacrées à la préparation à l'épreuve de commentaire comparé (voir tableau 3). L'ordre des propositions faites aux étudiants dans le questionnaire (voir tableau 2) respecte la chronologie de la méthodologie proposée lors des cours. En revanche pour l'exposé des résultats (voir tableau 3), nous classons les méthodes dans l'ordre dans lequel elles ont été hiérarchisées par les étudiants. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous indiquons dans la première ligne du tableau 3, entre parenthèses, l'ordre dans lequel les méthodes-outils ont été proposées.

**Tableau 3. Hierarchisation des différents outils par les étudiants (du plus efficace [1] au moins efficace [4])**

	Grille d'écoute (1)	Aide individuelle (3)	Carte mentale (2)	Travail dans les conditions du concours (4)
Étudiant 1	1	3	4	2
Étudiant 2	1	2	3	4
Étudiant 3	1	3	4	2
Étudiant 4	2	1	3	4
Étudiant 5	2	1	1	3

On remarquera particulièrement que, si la carte mentale a été le second outil utilisé dans les cours, il est proportionnellement moins bien évalué que l'aide individuelle. Par ailleurs, le travail dans les conditions du concours est celui qui introduit le plus d'écart entre les étudiants : les étudiants 2 et 4 se sentent plus en difficulté dans les conditions du concours. C'est aussi l'outil qui recueille les avis les plus contrastés.

**22** Il s'agit des étudiants ayant validé leur master 1 mais ayant échoué au concours du CAPES ou qui ne souhaitent pas passer le concours pour diverses raisons mais obtenir toutefois un master en lien avec l'éducation, l'enseignement (étudiants étrangers par exemple). Ces étudiants bénéficient donc d'un parcours adapté, sous la forme d'unités d'enseignement spécifiques, pour repasser le CAPES lors de leur deuxième année de Master ou tout simplement pour parfaire leurs compétences en la matière. Dans tous les cas, ces étudiants doivent satisfaire au contrôle de connaissance de ces UE.

Nous pouvons remarquer que la grille d'écoute est plébiscitée par les étudiants devant l'aide individuelle. Aussi nous pouvons penser que la grille d'écoute a eu davantage le temps d'être assimilée par les étudiants car elle a été travaillée plus longtemps.

Le travail à l'aide de la carte mentale semble poser davantage de problèmes hormis pour l'étudiant 5. Cela paraît logique car il correspond à la problématisation qui, d'années en années, nous paraît être l'étape la plus complexe de cette méthodologie. En effet, elle demande un entraînement régulier pour parvenir à questionner efficacement la thématique abordée. De plus, beaucoup d'étudiants ayant déjà échoué une fois au CAPES se sentent en difficulté, voire en échec, au moment de problématiser et de construire un plan de dissertation, comme en témoigne l'étudiant 4 : « Le commentaire dans les conditions du concours me frustre lorsqu'on en fait en cours, car j'ai l'impression de ne pas progresser, et je préférerais passer du temps sur l'analyse, le plan, l'introduction, trouver une problématique ».

Une remarque intéressante est faite concernant la carte mentale dans une des questions ouvertes. Si les étudiants la considèrent comme l'outil le plus difficile à exploiter, les étudiants 1 et 4 pensent néanmoins qu'elle est intéressante à utiliser à la maison afin d'acquérir des automatismes pour hiérarchiser les idées, problématiser et construire un plan. Il semble en effet que l'utilisation faite en cours de cet outil ne peut suffire pour mettre en place des réflexes méthodologiques et qu'elle demande, de la part de l'étudiant, non seulement un travail personnel régulier, mais surtout approfondi dans un temps non limité. En travaillant sur une carte mentale à la maison, les étudiants peuvent prendre le temps qui leur est nécessaire pour organiser leur commentaire comparé, sans subir la pression des étudiants qui réfléchissent plus rapidement qu'eux. Deux étudiants sur les cinq souhaiteraient travailler davantage sur la constitution de plans et il semble que l'utilisation de la carte heuristique<sup>23</sup> puisse les y amener. Il est important de signaler que ce n'est pas réellement l'utilisation de la carte mentale qui est complexe, mais davantage le travail de questionnement et de hiérarchisation des idées en rapport avec la problématisation réalisée avec cette carte mentale.

Les réponses des étudiants aux questions ouvertes (Pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé et pourquoi ? Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer la méthodologie du commentaire comparé ?) laissent apparaître que l'échange et la mise en commun des savoirs lors de l'élaboration de la grille d'écoute est ce qui leur semble le plus bénéfique. Le protocole pourrait peut-être introduire une étape de travail qui amènerait les étudiants à élaborer eux-mêmes des grilles d'écoute, en fonction de lectures d'ouvrages musicologiques, en lien avec l'évolution de l'histoire de la musique, et avec les techniques d'analyse des œuvres. Plus généralement, quel que soit le domaine investigué, les techniques d'enquêtes historiques (qui, quoi, où, quand, comment, combien, pourquoi)

---

23 Cette carte heuristique est réalisée avec l'outil informatique.

pourraient les aider à élaborer eux-mêmes ces grilles outils. Cette nouvelle étape leur permettrait à la fois d'acquérir les connaissances nécessaires à l'analyse auditive, de construire la méthode de recueil des données et enfin de débiter le processus de problématisation.

L'aide individuelle est également appréciée, car elle permet aux étudiants d'avancer à leur rythme et de travailler sur les difficultés propres à chacun. L'aide individuelle et la carte mentale sont hiérarchisées de manière similaire par les cinq étudiants, si ce n'est que la carte est évaluée comme un peu moins efficace.

Le travail dans les conditions du concours apparaît nécessaire aux étudiants même s'il est complexe car il leur permet de se situer individuellement et il leur apprend à gérer leur temps. Cependant, pour les étudiants qui rencontrent des difficultés importantes, le travail en temps réel peut les amener à se décourager surtout dans le cas où cette modalité de travail arrive trop tôt dans l'année. Cela peut donc expliquer que certains étudiants (le 2<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup>) classent cet outil de manière défavorable dans le questionnaire proposé.

L'acquisition d'automatismes concernant la méthodologie peut parfois prendre beaucoup de temps et nous savons que les étudiants qui se présentent au concours en disposent assez peu compte tenu du travail important qui les attend pour s'y préparer. Il est à noter que cette méthodologie possède des limites liées au nombre d'étudiants assistant aux cours. En effet, si la grille d'écoute, la carte mentale et le travail dans les conditions du concours peuvent se faire en grand groupe, l'aide individuelle ne peut vraiment être efficace que lorsque le travail se fait en groupe réduit. C'est la raison pour laquelle ce travail a essentiellement été mené avec le groupe de Master 2 MEEF.

### **Résultats des étudiants aux différentes épreuves**

Suite aux douze heures de cours<sup>24</sup> concernant le commentaire comparé, les étudiants ont été évalués lors du contrôle de connaissances du premier semestre. Cet examen correspondait à un commentaire comparé réalisé dans les conditions du concours. Nous proposons ici de mettre en regard les notes obtenues lors des évaluations du premier semestre, la note obtenue à l'écrit du concours et le résultat au concours (voir tableau 4).

---

**24** En deuxième année de master, le nombre d'heures pour préparer cette épreuve et d'une manière générale pour toutes les unités d'enseignement, est bien moins important qu'en première année, compte tenu des stages à effectuer.

**Tableau 4. Notes obtenues en master et résultats au concours du Capes**

	Note obtenue lors du contrôle de connaissances /20 (décembre 2019)	Note à l'écrit du concours /12 convertie /20 (avril 2019)	Résultat (juillet 2019)
Étudiant 1	7	$3,94/12 = 6,56/20$	Admissible
Étudiant 2	13	$7,49/12 = 13,23/20$	Admis
Étudiant 3	14	$4,08/12 = 6,8/20$	Admis
Étudiant 4	7,5	Non connue	Non Admis
Étudiant 5	7	$5,65/12 = 9,41/20$	Admissible

La comparaison de ces résultats a ses limites. En effet, la note obtenue au concours comprend à la fois l'épreuve de commentaire comparé et l'épreuve de transcription. Nous ne disposons pas des notes détaillées pour chacune de ces sous-épreuves. Aussi, si ces notes ne peuvent être qu'indicatives du niveau des étudiants, elles restent relatives étant donné que nous n'en connaissons pas les détails.

L'étudiant 3 (qui avait échoué à cette épreuve l'année précédente) a réalisé plus d'une dizaine de commentaires comparés d'abord sans temps limité, puis en temps réel au cours du semestre. Cela semble s'être traduit par une acquisition des automatismes méthodologiques et des compétences attendues pour la réussite de l'épreuve, comme en témoigne sa note obtenue lors du contrôle de connaissances. Les étudiants 1, 4 et 5, qui rencontraient des difficultés importantes, ont essentiellement réalisé le travail durant le cours, sans terminer les commentaires proposés à la maison. Aussi, le travail n'a pas été assez approfondi pour progresser efficacement et pour acquérir les compétences nécessaires pour le concours. L'étudiant 2 semblait le plus avancé dans son travail au début de l'année et sa réalisation de quelques commentaires comparés en temps réel lui a permis d'approfondir ses compétences méthodologiques et de consolider ses acquis. La note obtenue au concours semble confirmer la qualité de son travail.

Les étudiants 2 et 5 ont jugé moins efficace le travail dans les conditions du concours, mais le 5 est celui qui a le plus apprécié le travail à l'aide de la carte mentale. Ils ont cependant les meilleurs résultats de cette promotion (admis avec 13,23/20 et admissible avec 9,41/20) sur les cinq.

## CONCLUSION

Les attentes de cette épreuve correspondent à des connaissances que les psychologues qualifient de secondaires (Geary, 2008, et Sweller, 2008, cités par Tricot, 2014, p. 81). Elles sont en effet acquises grâce à un effort conscient dans un temps long. S'il semble y avoir très peu de références aux connaissances primaires apprises par immersion et par adaptation, dans la littérature musicologique, les rapports de jury les suggèrent d'une certaine manière en mentionnant un « cheminement du subjectif à l'objectif » (Maestracci, 2015, p. 20) nourrit par la sensibilité de l'auditeur. C'est l'occasion pour nous de revenir sur la grille d'écoute proposée aux étudiants pour en faire une analyse critique. La majorité des ouvrages musicologiques consultés ainsi que les rapports de jury mettent à distance le point de vue du récepteur et plus particulièrement le ressenti subjectif de l'auditeur (processus esthétique chez Nattiez, 1987). Cependant, il serait pertinent, au risque d'alourdir la charge de travail, dans le cadre de la formation des étudiants, de les amener à s'exprimer sur ce sujet et à tisser des liens entre (1) leurs ressentis, (2) les paramètres compositionnels perçus lors de l'analyse des extraits (niveau neutre chez Nattiez), (3) les finalités poursuivies par le compositeur (processus poétique chez Nattiez et qui pourrait par exemple être exprimé sous la forme d'hypothèses) mais encore (4) les choix interprétatifs. Nous pourrions ainsi vérifier si la problématisation peut aussi surgir des correspondances ou de la distance entre ces différents niveaux. Allons plus loin encore ; comme le propose Maizières, nous pouvons faire l'hypothèse selon laquelle « la compréhension d'une œuvre relève de la correspondance entre l'intention expressive du compositeur, l'expérience émotionnelle de l'auditeur et les propriétés immanentes de l'œuvre. » (2018, p. 474). Il serait alors intéressant de mesurer l'apport d'un travail sur ces correspondances avec les étudiants dans le cadre de la préparation à l'épreuve de commentaire sonore comparé.

Pour approfondir ce travail méthodologique et si le temps le permettait, il serait intéressant de revenir davantage sur la définition de la problématisation en demandant aux étudiants de produire leur propre définition à partir de lectures. Cela pourrait leur permettre de s'imprégner de ce concept et de le maîtriser davantage et au formateur de vérifier le degré de compréhension de celui-ci. De plus, un travail approfondi sur les techniques de rédaction pourrait être mené.

Nous prévoyons de répliquer le protocole avec de nouvelles promotions d'étudiants et d'autres groupes (agrégation interne, master MEEF première année) pour en vérifier l'acceptabilité et pour renforcer les premiers résultats obtenus qui ne sont bien évidemment pas généralisables, dans une visée de meilleure compréhension.

À ce sujet, la première question soumise aux étudiants mériterait d'être divisée clairement en deux questions : (1) Pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé ? (2) Si oui, pour quelles raisons cette/ces méthode(s) vous ont aidé ? En effet, certains

étudiants oublient de répondre à la seconde alors même que leurs réponses nous permettraient de cerner au mieux leurs difficultés dans l'exercice complexe de la problématisation.

De plus, cette démarche méthodologique pourrait être adaptée à d'autres épreuves nécessitant une problématisation à partir d'écoutes d'œuvres, comme l'épreuve de culture musicale et artistique du CAPES d'éducation musicale et de chant choral, l'épreuve orale de Mise en situation professionnelle du même CAPES, l'épreuve de commentaire sonore (commentaire comparé et commentaire d'une seule œuvre identifiée) de l'agrégation interne de musique ou encore l'épreuve orale de leçon de l'agrégation interne de musique.

Cet exercice de comparaison d'œuvres existe également en littérature comparée. Certains enseignants font le constat que du fait de l'exigence de comparaison, cet exercice est difficile car il nécessite des capacités de synthèse, d'organisation, d'observation et une culture littéraire assurée<sup>25</sup>. Aussi, il serait intéressant de se pencher sur les méthodologies développées dans ce domaine afin de repérer les éléments qui pourrait être transposables dans le commentaire musicologique.

---

25 Récupéré de : <https://www.etudes-litteraires.com/commentaire-compare.php>

## Références bibliographiques

### Sources

- Bourdin, Y. (2011). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2011 : [http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/capes2011-rapport.pdf](http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/capes2011-rapport.pdf)
- Maestracci, V. (2012). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2012 : [https://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2012-capes-ext-rapport.pdf](https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2012-capes-ext-rapport.pdf)
- Maestracci, V. (2013). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2013-1 : [https://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2013-capes-ext-rapport.pdf](https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2013-capes-ext-rapport.pdf)
- Maestracci, V. (2014). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2014 : [https://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2014-capes-externe-rapport.pdf](https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2014-capes-externe-rapport.pdf)
- Maestracci, V. (2015). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2015 : [https://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2015-Capes-Externe-Rapport.pdf](https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2015-Capes-Externe-Rapport.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du CAPES - JORF n°0099 du 27 avril 2013
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Arrêté du 9 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Michon, E. (2016). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2016 : [http://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2016-capes\\_externe-rapport.pdf](http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2016-capes_externe-rapport.pdf)

Michon, E. (2017). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2017 : [https://eduscol.education.fr/fileadmin/user\\_upload/arts/musique/pdf/2017-capes-externe-rapport.pdf](https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2017-capes-externe-rapport.pdf)

Michon, E. (2018). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2018 : [http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/24/7/Rj-2018-capes-externe-em-chant-choral\\_998247.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/24/7/Rj-2018-capes-externe-em-chant-choral_998247.pdf)

### Ouvrages

Abromont, C. (2010). *Petit précis du commentaire d'écoute*. Paris : Fayard.

Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. Bruxelles : De Boeck.

Belle, S. (2005). L'approche auditive comme outil méthodologique. Dans F. Madurell (dir.), *Les pratiques d'écoute individuelles, Actes de la rencontre du 22 mars 2003* (Série Conférences et séminaires, vol. 20, p. 15-19). Paris : Observatoire musical français.

Bigand, E., Madurell, F. et McAdams, S. (1998). Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute. *Musurgia*, 5 (1), 71-81.

Bras, J.-Y. (2013). *La troisième oreille : pour une écoute active de la musique*. Paris : Fayard.

Chouvel, J.-M. (1994). Analyse musicale et temporalité. Dans D. Pistone et J.-P. Mialaret (dir.), *Analyse musicale et perception* (Série Conférences et séminaires, n° 1, p. 49-73). Paris : Observatoire musical français.

Deliege, I. (2004). La perception de la musique. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle, vol. 2 : Les savoirs musicaux* (p. 359-389). Arles : Actes Sud, Cité de la Musique.

Denizeau, G. (2009). Du comparatisme dans la transdisciplinarité. Dans D. Pistone (dir.), *5es Rencontres de l'Observatoire musical français. Musicologies d'aujourd'hui* (Série Conférences et séminaires, n° 41, p. 27-32). Paris : Observatoire musical français.

Fabre, M. (2008). Problématisation des savoirs. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (1<sup>re</sup> éd., p. 539-541). Paris : Quadrige-PUF.

- Fayolle, C. (1998). La formation auditive à l'université Paris Sorbonne : une expérience d'enseignement global. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale contextuelle. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 121-146.
- Fischer, M. (1998). Perception et forme. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5, p. 76-82). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Guillard, G. (1982/2005). *Manuel pratique d'analyse auditive et de commentaire d'écoute*. Paris : Transatlantiques.
- Gut, S. et Pistone, D. (1985). *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700 : principes et exemples*. Paris : H. Champion.
- Imberty, M. (1998). Stabilité et instabilité : comment l'auditeur organise-t-il la progression d'une œuvre musicale ? Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5, p. 33-43). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Imberty, M. (2001). *De l'écoute à l'œuvre, études interdisciplinaires, Actes du colloque à la Sorbonne les 19 et 20 février 1999*. Paris : L'Harmattan.
- Joubert, C.-H. (1992). Grille d'écoute ! *Marsyas*, 23, 24-26.
- Madurell, F. (1997). Le commentaire d'écoute, bilan et perspectives. *Musurgia*, 3 (4), 56-77.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Mialaret, J.-P. et Pistone, D. (1994). *Analyse musicale et perception*. Paris : Observatoire musical français.
- Nattiez, J.-J. (1990). Le Mécanisme de l'invention dans l'élaboration de la sémiologie musicale. *Études françaises*, 263, 23-28.

- Pistone, D. (2008). *Le commentaire auditif de spécialité : recherche et propositions*. Paris : Observatoire musical français.
- Pistone, P. *Quelques clés pour l'analyse musicale et la dissertation*. Récupéré le 12 décembre 2018 de :  
<http://www.vivaarte.fr/bordarts/pages/licence3/quelquesclespourlanalyse/quelquesclespourlanalyse.htm>
- Plantard, B. (1998). Le regard de l'ouïe. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Sprogis, E. (1998). Pédagogie de l'écoute : le feed-back impossible. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Szendy, P. (dir.) (2000). *L'écoute*. Colloque tenu à l'IRCAM en avril 1999. Paris : L'Harmattan / Ircam-centre Pompidou.
- Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.