

FRANZ LISZT

PEDAGOGUE

Actes des Rencontres de Villecroze
15 au 19 septembre 1999

sous la direction de Claude Viala

Rossana Dalmonte

La maîtrise de Liszt entre pédagogie et influence stylistique

La maîtrise de Liszt entre pédagogie et influence stylistique

Rossana Dalmonte

L'influence de Liszt sur un nombre énorme de pianistes, agissant de la deuxième moitié du XIX^e siècle jusqu'avant dans le XX^e siècle, est devenue depuis longtemps une évidence dans la littérature lisztienne. Mais, comme dans toutes les « évidences », ici aussi se cache quelque chose qui n'a jamais été pensé jusqu'au fond.

Le but de ma relation est d'explicitier les caractères de cette « influence », en particulier en ce qui concerne le style de l'interprétation que Liszt proposa à l'attention de ses élèves.

Le thème *Liszt pédagogue* est un thème complexe qui comprend au moins quatre aspects, en particulier :

- 1) ce que Liszt pensait de son activité de pédagogue,
- 2) son effective activité d'enseignant,
- 3) ce que les élèves pensaient de lui dans cette fonction et
- 4) notre interprétation des points un et trois.

Le problème de l'attitude de Liszt envers la fonction pédagogique en général et en particulier envers sa propre tâche comme pédagogue a été étudié sur la base de ses écrits et surtout considérant ceux qui reflètent ses plus profondes convictions sur l'art, la politique, la philosophie, la vie sociale. Son idée de l'art comme « lumière de l'humanité » a ses racines dans les théories de Saint-Simon et de Lamennais, ainsi comme on peut lire, par exemple, dans l'essai *De la situation des artistes (Zur Stellung des Künstlers)*¹ ou dans le compte rendu du livre de A. B. Marx², auquel Liszt emprunte le concept de

¹ *Franz Liszts Gesammente Schriften*, hgg von Lina Ramann, Bd. 2, Breitkopf & Härtel, Leipzig, 1881, surtout p. 25.

² *Marx un sein Buch « Die Musik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Pflege »*, in *Ibid.*, Bd.5,

l'enseignant comme *Erzieher* c'est-à-dire, comme celui qui aide l'élève à rejoindre la pleine réalisation de ses meilleures potentialités spirituelles et morales³. Selon Liszt, qui partage une position très répandue dans la génération romantique touchée par les idées de Saint-Simon et Lamennais, l'art (et en ce cas la musique) a une fonction pédagogique — dans le sens le plus large du mot — en toutes les formes de communication : dans les rites religieux, les concerts publics, les réunions d'amis, etc., et en particulier dans la relation entre enseignant et élève. On pourrait citer ici un grand nombre de passages dans les écrits de Liszt qui reflètent cette position, mais il faut plutôt lire quelques fragments des écrits des élèves, pour être sûr que la maîtrise de Liszt avait été correctement interprétée par ceux à qui elle était adressée. La première citation est prise du compte rendu de Lachmund à sa femme après la première leçon pendant laquelle il n'avait pas joué du tout :

Ich hatte unsäglich viel gelernt, ich war in ungeahnter Weise in meinen künstlerischen Ansichten reifer geworden [Lachmund, 38].

Un autre élève observe :

« Liszt tenait en grande considération les qualités personnelles de chaque élève et il les exhortait à les cultiver. En effet ce serait une erreur de penser que Liszt enseignait seulement pendant les leçons : être avec lui était une éducation continue » [Stradal 1986, 88].

Le deuxième anneau de la chaîne doit nous rester caché : c'est l'effective action de l'enseignant pendant plus d'un demi-siècle. Le temps réel étant passé, on ne peut pas interroger l'action, mais seulement — et nous sommes déjà au troisième anneau — ce que les élèves/auditeurs nous ont transmis à travers leur écrits. Il n'est pas possible de séparer les événements réels de leur réception par ceux qui nous les réfèrent. C'est dans la réception des élèves que se concrétise l'idée pédagogique de Liszt : elle n'est pas auto-suffisante, mais a besoin d'être interprétée par les gens à qui elle s'adresse. Pour cette raison la relation entre Liszt et ses élèves peut être considérée comme un thème particulier de la théorie de la réception : l'oeuvre d'art (en ce cas la maîtrise pédagogique de Liszt) ne se complète pas par l'acte de la création, mais seulement au moment où elle est interprétée par le public qui la reçoit. Enfin c'est à nous que revient la tâche d'interpréter les écrits des élèves et des témoins à ses leçons.

surtout les pp. 188-189.

³ Voir Michel P., « Franz Liszt als Lehrer und Erzieher », in *Studia Musicologica* 5, 1963, pp. 217-226.

Dans cette chaîne communicative, l'anneau principal est le troisième, c'est-à-dire les témoignages écrits qui traduisent en phrases verbales l'interprétation de l'acte pédagogique lisztien, reflet, à son tour, de l'idée du maître sur son rôle.

Cette riche source a été plusieurs fois interrogée et, pendant ce colloque, il y sera souvent fait référence ; mais je voudrais développer ici un aspect particulier. Sans m'occuper des observations techniques pour l'exécution des passages, ni de ses conseils pour obtenir force et souplesse dans la main (à ces sujets est dédié le livre fondamental de Bertrand Ott), sans insister sur la présence privilégiée d'un auteur ou d'un autre dans les leçons — parce que le choix était souvent laissé aux élèves⁴ ou au hasard (l'arrivée d'un nouveau morceau⁵, une fortuite référence⁶ etc.) — je chercherai à reconstruire à travers les témoignages le style d'exécution que Liszt visait à transmettre à ses élèves, même s'il affirme :

Ich will aber meinen Geschmack Niemanden aufdringen, denn ich bilde mir nicht ein, dass ich mehr verstehe als Andere [Göllerich II, 83].

« Mais je ne veux imposer mon goût à personne, parce que je n'ai pas la prétention de comprendre plus que les autres ».

En faisant référence à cette phrase pour illustrer mon intention de parler du style interprétatif, j'ai donné comme sous-entendue l'identité entre le concept de « style » et le concept de « goût », tandis que Liszt même met en relation le goût avec la « compréhension de l'art ». Voilà trois concepts souvent liés l'un à l'autre dans le discours quotidien : la « compréhension de l'art » (à n'importe quel niveau de profondeur) détermine des choix de « goût » dans différents domaines qui tous ensemble vont connoter le « style » d'un artiste. Mais : qu'entend-on par le mot « style » en musique et en particulier avec la locution « style interprétatif » ? Voilà des questions très difficiles en raison même de leur évidence : tout le monde sait ce qu'est le style en musique, mais chacun de nous a probablement une idée quelque peu différente, et pour cela il est nécessaire de spécifier à quelle idée je vais me référer. Sur le sujet — la

⁴ Voir, par exemple, la description d'une leçon typique dans Lachmund, 30.

⁵ C'est ce qui se passe pendant la vingt-septième leçon de Valérie Boissier, quand Liszt joue de prime abord des études de Zimmermann reçues le soir avant.

⁶ Voir, par exemple, Göllerich II, p. 69 : à propos d'un passage de sixtes dans une de ses oeuvres, Liszt cite pour les critiquer la transcription d'un Nocturne de Chopin par Pablo de Sarasate et l'étude de Brahms sur cette technique.

musique et le style — Nicolas Meeùs a organisé un séminaire post-doctoral à la Sorbonne qui a duré quatre ans (1994-1998), auquel j'ai participé, une fois comme relateur ; la revue *Analyse Musicale* n° 32 (1993) est entièrement dédiée à ce problème, pour ne citer que des travaux français, mais le thème est traité aussi dans la littérature anglophone [Meyer 1989], en Italie [Baroni 1996] et dans d'autres domaines en dehors de la musique [Molinié-Cahné 1994]. La quantité de nuances que ce mot « style » couvre augmente le risque d'équivoque qui apparaît quand on donne une certaine signification au mot et que ceux qui écoutent l'interprètent de manières différentes. En simplifiant au maximum, on peut dire que le concept de « style » se trouve entre deux pôles : d'un côté le style est l'ensemble des régularités observables dans un corpus ; de l'autre côté, il est l'ensemble des traits caractéristiques qui distinguent un corpus d'un autre. De toute façon, le concept de style est lié à des procédés de comparaison : comparaison entre les différents traits d'un même corpus, et comparaison entre les traits caractéristiques d'un corpus avec ceux d'un autre.

Sur la base de cette définition, j'interrogerai les sources pour trouver les traits communs que les élèves ont relevés dans les discours de Liszt sur son mode de jouer du piano et les traits qui distinguent ce mode d'autres modes possibles ou effectivement existants.

La première indication est mise en évidence par contraste : le style à préférer est celui qui s'oppose au style du Conservatoire :

Ja in Leipzig, oder Frankfurt oder Cöln oder in Berlin auf der 'grossen Hochschulen' da werden Sie Glück damit machen — Zu Ihnen kann man sagen wie zu Ophelia "gehe in ein Kloster", gehen Sie in ein Conservatorium [Göllerich II, 32].

Ces mots étaient adressés à une demoiselle qui avait joué le thème du Nocturne en Do mineur n° 8 (*recte* Do dièse mineur n° 7) de Chopin d'une manière « monstrueusement sentimentale » le 3 juin 1884. Sur l'exécution d'une autre pianiste qui lui avait proposé le même morceau une semaine après, à propos de l'épisode « *più mosso* », Liszt commente :

Es ist ein sehr schwermüthiger Satz ; spielen Sie das nicht als Polka masur. Das klingt dann sehr conservatoriumsmässig ! [Ibid., 36]

Donc il y a deux erreurs à éviter en jouant ce morceau : colorer d'une sentimentalité trop poussée le thème initial et donner au mouvement « *più mosso* » l'allure dansante d'une pièce d'éclat. En d'autres mots il ne faut pas exagérer dans les effets, qu'ils soient pathétiques ou brillants. Dans les grandes

écoles de musique allemandes, à Frankfurt, Cöln, Leipzig, Berlin, ces effets sont très appréciés et pour cela les deux demoiselles sont invitées à s'en aller dans l'une ou l'autre de ces écoles.

Au contraire si une pianiste joue selon le style lisztien, il reconnaît en cela une bonne raison pour qu'elle soit chassée d'un conservatoire, comme c'est le cas de Adele aus der Ohe interprétant la *Fantaisie op. 17* de Schumann « avec force, hardiesse et passion » mais sans exagérations conservatoriales :

Sie haben das so gespielt, dass Sie verdienen, von einigen Conservatorien abgewiesen zu werden [Göllerich II, 67].

Des mêmes défauts Liszt accuse aussi l'école française, quand il chasse de chez lui une demoiselle qui « n'avait pas joué mais poignardé » la *Sonate en Si mineur op. 58* de Chopin et qui était élève d'Antoine François Marmontel [Ibid., 80].

S'il considère négativement l'attitude à souligner les contrastes, qui pourtant sont nécessaires à la communication musicale, c'est parce que pendant toute sa vie d'enseignant il soutient auprès de ses élèves l'opportunité de se tenir au texte, de ne pas se substituer à la page écrite. Pour un artiste qui aimait improviser sur n'importe quelle oeuvre et enrichir de cadences même les pièces « classiques », cela peut paraître étrange ou bien contradictoire, mais on ne doit pas confondre l'activité de pianiste et celle de pédagogue. En effet un jeu « simple et naturel » également écarté de la banalité comme des excès est une constante de son style, comme on peut lire dans les écrits de plusieurs de ses élèves :

Son jeu n'est jamais ni prétentieux ni affecté [Boissier, 47].

Toutes les petites affectations musicales, tout ce qui est emphatisé, les contrastes éclatants sont évités sans exception. L'expression de Liszt est toujours simple...[Ibid., 105].

Er war überhaupt ein Feind von glatten und taktmässigen Spiel, ebenso von zu gefühlsvollen Spiele [Göllerich II, 47].

Entre les deux types opposés d'interprétation — celle objective et celle subjective — Liszt se tenait loin également, en critiquant tour à tour von Bülow et Rubinstein [Stradal 1986, 87].

Il semble qu'il y ait deux raisons pour préférer le style « simple et vrai » : une positive qui descend de l'idée de l'art « lumière de l'humanité » comme elle avait été développée par les artistes et les théoriciens de la *Neue Deutsche Schule*,

et l'autre qui s'envisage par opposition aux stratégies des professeurs de conservatoires et des pianistes à la mode.

Cette dernière n'est jamais exprimée de manière explicite, mais on peut la deviner au delà du voile d'ironie qui accompagne nombreuses observations de Liszt à propos des pianistes et des professeurs qui préparent les pianistes bien aimés par le grand public. Par exemple ce qu'il dit après avoir écouté Göllicher jouer *A la Chapelle Sixtine* :

Das wird d'Albert [un pianiste à la mode, que pourtant il appréciait beaucoup] nicht spielen, dass würde Wolff nicht erlauben, dieses Stück kann man überhaupt nur Privat spielen, es ist nichts für's grosse Publikum [Göllicher II, 69].

A Frl. Sonntag, qui avait proposé le *Prélude* de Chopin en *fa* dièse mineur opus 28, il conseille plutôt deux préludes de Montigny, n° 20 et 7, deux morceaux légers, qui peuvent être exécutés de manière légère, et il ajoute : *Besonders mit dem Tetzterem werden Sie in Dresden grossen Erfolg haben.* Après avoir joué lui-même le n° 19 premièrement très très vite puis à demi vitesse : *so spielt man's in Mannheim oder auf der Station Riesa zwischen Leipzig und Dresden [Göllicher II, 42].* De ces citations (auxquelles on en pourrait ajouter beaucoup d'autres du même type) on comprend que pour Liszt le style « vrai » d'exécution est un style opposé à celui qui attire le grand public, opposé au style superficiel, adonné aux forts effets et aux morceaux « bons pour l'été » et sans épaisseur de pensée.

La raison positive qui soutient le choix d'un style « vrai » est beaucoup plus manifeste.

Si déjà dans les compte-rendus de Madame Boissier les adjectifs « régulier », « naturel », « passionné », « simple et vrai » apparaissent très souvent pour définir soit le style des exécutions lisztienues, soit ce qu'il vise à obtenir de Valérie, c'est surtout dans les descriptions des leçons données dans les dernières années qu'on trouve affirmée l'idée qu'un style exécutif « vrai » soit le meilleur moyen pour transmettre au public un concept haut, humain et noble de l'art.

Er fühlte, dass er dabei [beim Lehren] auch imstande war, die neuartige Musikfassung, die Richard Wagner und er begründet hatten, weiter fortzupflanzen [Lachmund, 57].

Quels sont les traits qui caractérisent le style « vrai », le style en équilibre entre objectivité et subjectivité, entre banalité et excès ?

Interrogeons les élèves. Stradal, comme observation générale signale :

Il demandait aux élèves passion, majesté, sublimité. Il était enthousiaste d'une interprétation « démoniaque », mais la passion ne devait pas rompre les digues, supprimer toutes les barrières ; elle devait être tenue sur la route de l'art et jamais tomber dans un abîme anartistique [Stradal 1986, 87].

On entre dans les détails en lisant les commentaires de Liszt sur des oeuvres particulières, d'où on peut comprendre que le style « vrai » est celui qui reflète fidèlement le caractère du morceau, sans forcer sur les contrastes et les nuances d'expression. Si, par exemple, on choisit *Zigeunerweisen* de Carl Tausig, on doit le jouer selon son caractère, c'est-à-dire *nicht bescheiden, sondern impertinent* ; on doit *Spektakel machen. Sehr accentuirt ungarisch [...] nicht lumpig spielen* [Göllerich II, 29]. Même si la pièce n'a pas grande importance (comme par exemple, une *Valse mélancolique* de Raff) il ne faut pas la jouer trop *affected und rubato*, parce que les effets exagérés sont toujours à éviter [Ibid., 44]. Mais pour les oeuvres de Bach et de Beethoven, Liszt était encore plus précis et plus soigneux afin que l'élève reproduisît toutes les prescriptions du texte [Lachmund, 51], ou pût trouver le tempo d'exécution propre même si Bach ne le donne pas [Göllerich I, 16]. En cherchant à suggérer le style « vrai » pour jouer Bach, il dit que les débuts de plusieurs *Préludes* lui rappellent Chopin [Ibid.]. Cette observation est très intéressante parce qu'elle propose une nouvelle réception de Bach : il doit être interprété pas seulement avec la considération due au grand génie du passé, dont les fugues ressemblent aux cathédrales gothiques [Boissier, 40 - 41], mais comme un compositeur contemporain :

Er drang darauf, dass diese Stücke nicht zu trocken und gelehrt gespielt werden dürfen.... "das klingt so holperig wie das Weimarerpflaster!" [Göllerich II, 45].

Les passages de bravoure, les cadences, les gammes en tierces, sixtes, octaves sont les moments où le style « conservatoire – grand public » est le plus éloigné du style « vrai ». Tandis que pour le premier c'est la vitesse l'unique valeur, le trait auquel les pianistes à la mode confient la plus grande partie des applaudissements, pour Liszt aussi ces épisodes sont à jouer avec expression et en faisant sortir un phrasé. Les passages joués d'une manière mécanique sont appelés *Maccaroni* et ils sont comparés au mouvement automatique de se laver les dents. Par exemple, quand il montre à Frl. Krause comment jouer l'*Ossia* dans sa *Deuxième Ballade* :

Nicht so (un dabei machte er wieder die Bewegung, wie man sich die Zähne bürstet) [Göllerich II, 43].

Ou bien quand il corrige Reisenau proposant l'Humoresque *Gaudeamus igitur* :

Bei Passegen will er immer schöne Phrasierung, nicht 'Maccaroni-Spiel'. Als Beispiel, wie Läufe bei Bach oder Chopin nicht gespielt werden sollen, spielt er dann gerne die erste Cramer-Etude [Ibid., 47].

On voit bien que Liszt, en indiquant le style interprétatif correct fait des distinctions aussi sur le niveau du répertoire, mais ce sujet ne fait pas partie de mon discours d'aujourd'hui. Le thème du choix des oeuvres à jouer, qui croise pour plusieurs raisons celui du style interprétatif, peut être touché ici seulement sur un point et précisément là où Liszt gronde ceux qui déclarent n'être pas capables de jouer l'une ou l'autre pièce. Un vrai pianiste, selon Liszt, doit avoir courage et décision dans son âme comme dans sa manière de jouer. Avouer n'être pas capable est comme se définir inférieur à la tâche principale de sa profession :

Was ? Sie können nicht ? Dann spielen Sie nicht, dann gehen Sie nach Hause - gehen Sie - gehen Sie ! [Lachmund, 64].

Was heisst das, ich kann's nicht ? Das darf man nicht sagen, schämt Euch [Göllerich II, 80].

Tous les témoins nous content que, pendant les leçons, Liszt écoutait attentivement l'exécution avant de faire ses commentaires (par exemple, [Stradal 1926, 190]). Et cette activité devait être très intense, et ne pouvait pas durer longtemps :

Mehr als zwei Stunden so aufmerksam zuhören, geht nicht [Göllerich II, 29].

Pendant qu'il écoutait, il devait s'imaginer la pièce premièrement selon ses structures, c'est-à-dire selon l'image donnée par la partition. En effet, après avoir attentivement écouté, il soulignait tout de suite les éventuelles fausses notes, et les choix de tempi inacceptables comme s'il avait la partition sous les yeux. Mais il ne se bornait pas à ce type d'écoute qu'Adorno définirait comme « structural ». Il écoutait la musique aussi d'une façon « émotive », et il aimait à associer à la perception auditive une perception visuelle et de mouvement. Par conséquent l'image de l'oeuvre qu'il se formait à l'écoute n'était pas seulement une suite de notes sur le papier (image qui pourtant existait), mais aussi un ensemble d'émotions souvent unies à l'évocation d'évènements ou de

personnages concrets en dehors des structures de la musique. En d'autres mots, Liszt avait tendance à écouter toute la musique comme musique à programme et poussait ses élèves à jouer de manière à faciliter chez l'auditoire la perception de situations émotives ou bien d'épisodes concrets. Il disait souvent : *Erblicke von dir ein Bild, wenn du spielst* [Lachmund, 16]. Et même quand il était très jeune, il aimait donner l'idée interprétative d'une pièce à travers des références littéraires : l'ode de Victor Hugo à Jenny devait faire comprendre à Valérie comment exécuter une étude de Moscheles [Boissier, 43] et l'*Enfer* de Dante comment jouer un étude de Kessler [Ibid., 73]. Arthur Friedheim soutient que les élèves plus sensibles apprenaient beaucoup de ces métaphores poétiques et de ces renvois littéraires [Mach, 12]. Quelquefois la référence est obligée : si l'on joue *Gretchen*, il faut « se sentir vraiment Gretchen, avoir les mêmes sentiments et souffrir avec elle, se sentir abandonnée, amante et avoir le coeur blessé » [Lachmund, 16]. Le morceau le plus souvent mentionné en ce sens est la *Polonaise en La mineur* de Chopin, où le passage en octaves rappelle la cavalerie polonaise qui d'un seul élan se pousse contre l'ennemi, tandis que les basses de l'épisode suivant ressemblent au grondement de canons lointains [Lamond, 3 ; Lachmund, 80 - 81]. Mais parfois l'image n'est pas dans le « programme », mais sort des structures mêmes de la musique, qui acquièrent une signification grâce à une perception synesthésique à la fois auditive, visuelle et de mouvement. Par exemple, si on joue la *Rapsodie n° 8 Héroïde élégiaque*, on doit savoir que :

Das ist ein militärisches Stück! Wie beim Leichenzuge eines grossen Majors
[Göllerich II, 50].

Liszt ne dit pas que le morceau a comme programme les funérailles d'un soldat ; avec cette image il veut suggérer que l'attitude générale de l'exécution doit être solennelle, plaintive mais fière et pas modeste « comme si » on devait accompagner une cérémonie militaire.

Dans le deuxième *Concerto en Si bémol* de Brahms, une des pièces que Liszt préférait de cet auteur, il y a un épisode très énergique, qui doit être joué pas seulement « forte », mais d'une manière particulière et précisément ayant devant ses yeux l'image de Brahms qui :

jetzt zieht er die grossen Stiefel an [Ibid., 76].

Qu'ont à faire les notes et toutes les autres prescriptions musicales de la partition avec cette image ? Comment reproduire l'image de Brahms mettant ses bottes par le toucher ou les nuances agogico-dynamiques ? Liszt ne le dit

pas, mais les deux élèves qui étaient en train de jouer le concert et ceux qui écoutaient ont probablement pensé : « maintenant Brahms se prépare pour sortir ; comme il met ses bottes, il ne pense pas aller dans un salon, mais — peut-être — à la campagne. Probablement il ne va pas se promener, mais il va marcher ; ses pas doivent être lourds et résolus ; c'est possible qu'ils ne soient pas élégants, qu'ils soient plus *norddeutsch* que *wienerisch*, etc. ». Et comme l'exécution d'un fragment peut être lourde, résolue, *norddeutsch* etc. (et tout le monde sait comment on joue de manière lourde et résolue), voilà que l'image frappe juste et les élèves comprennent quel style exécutif Liszt voulait pour ce passage. En plus l'image est capable de suggérer des comportements interprétatifs, mais elle n'est pas prescriptive et laisse l'élève libre de trouver les moyens à son avis plus appropriés pour donner au morceau une épaisseur de signification et la faire comprendre aux auditeurs.

Un style interprétatif qui refuse également la banalité et l'excès, qui vise à être fidèle à l'esprit et au texte de l'oeuvre, qui ne veut pas « épater le public », mais réveiller en lui ses meilleures potentialités esthétiques et morales à travers le pouvoir éducatif de l'art, doit avoir un correspondant visuel approprié, c'est-à-dire doit appuyer un style de présentation également noble et conscient de se tenir devant le piano et face au public. Il ne vaut pas la peine de citer ici les nombreux passages où Liszt gronde ceux qui se balancent suivant le rythme de la musique. Mais ce défaut est tellement grave pour lui, qu'il n'hésite pas à condamner pour cela même la « divine » Clara. La grande interprète est souvent rappelée par Liszt respectueusement, et parfois avec une ironie mal voilée ; mais sur ce point il est résolu : même si Clara fait toujours attraction, même s'il doit reconnaître l'éminence de son style, le défaut de se basculer en jouant l'abaisse... presque au niveau des conservatoires !

Principales sources

Boissier C. B., *Liszt maestro di piano*, (trad. it. de *Liszt pédagogue. Leçons de piano données par Liszt à Mademoiselle Valérie Boissier à Paris en 1832*), Sellerio, Palermo, 1997. Abrégé Boissier.

Göllerich August, *Franz Liszt*, Marquardt & Co., Berlin, 1905. Abrégé Göllerich I.

Jerger Wilhelm (cur.), *Franz Liszts Klavierunterricht von 1884-1886 dargestellt an den Tagebuchaufzeichnungen von August Göllerich*, Bosse, Regensburg, 1975. Abrégé Göllerich II.

Lachmund Carl V., *Mein Leben mit Franz Liszt*, Schroeder, Eschwege, 1970. Abrégé Lachmund.

Bibliographie

Baroni M., « Per una definizione del concetto di stile », dans J. Tafuri (dir.), *La comprensione degli stili musicali. Problemi teorici e aspetti evolutivi*, "Quaderni della SIEM" n° 10, Bologna, 1996, pp. 23-36.

Lamond F., « Liszt as teacher and pianist », trad. engl., *ILC Quarterly*, 9/10, 1974, pp. 2-4.

Mach E., « Liszt the teacher », dans *The Liszt Society Journal*, n° 8, 1983, pp. 11-15.

Meyer L. B., *Style and music. Theory, history and ideology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1989.

Michel P., « Franz Liszt als Lehrer und Erzieher », dans *Studia Musicologica* 5, 1963, pp. 217-226

Molinié G.-Cahné P. (dir.), *Qu'est-ce que le style ?*, Presses universitaires de France, Paris, 1994.

Ott B., *Liszt et la pédagogie du piano. Essai sur l'art du clavier selon Liszt*, Editions EAP, Issy-les-Moulineaux, 1987.

Stradal A., « Franz Liszts Aufenthalt in Rom im Winter 1885/86 », dans *Neue Musikzeitung*, 9/10, 1926, pp. 188-192 et pp. 213-215.

Stradal A., « Liszt as teacher and educator », dans *The Liszt Society Journal*, n°11, 1986, pp. 86-88, traduit de l'allemand par Adrian Williams.

