Lydie LEFEBVRE

Violoncelle
Formation Musicale

Expression musicale et enseignement

CEFEDEM Rhône-Alpes
Promotion 2010-2012

Merci à Hélène Gonon pour sa disponibilité et ses conseils.

Merci aux professeurs qui ont suscité cette réflexion,
à tous ceux qui ont accepté de participer à mon enquête,
et à Aurélie Métivier pour ses relectures…

Illustration de la couverture : Serre, *Musiques,* Glénat Humour, réédition 2003, p. 9

Expression musicale et enseignement

Table des matières

INTRODUCTION 4

I) ART ET EXPRESSION 6

- **DEFINITION DU MOT «EXPRESSION »** 6
- **LE TERME EXPRESSION DANS LA MUSIQUE** 7
- **L'ARTISTE ET L'EXPRESSION** 10
- **DU COTE DU PUBLIC : LES DIFFERENCES DE PERCEPTIONS FACE A UNE ŒUVRE D'ART** 12

II) L'EXPRESSION MUSICALE PEUT-ELLE FAIRE L'OBJET D'UN ENSEIGNEMENT ? 14

- **LA CROYANCE AU DON, AU GENIE** 14
- **APPRENTISSAGE ET EXPRESSION** 17
- **LE CAS BIEN PARTICULIER DU « MUSICIEN CLASSIQUE »** 19

III) DES POSTULATS A ADOPTER POUR PERMETTRE A UN ELEVE DE SE DEVELOPPER SUR LE PLAN DE L'EXPRESSION 20

- **LE RAPPORT A LA MUSIQUE DES ELEVES EST A PRENDRE EN COMPTE** 20
- **LA MUSIQUE, CE N'EST PAS POUR DEMAIN ! LA TECHNIQUE N'EST PAS UN PREALABLE…** 24
- **L'ELEVE A BESOIN D'ESPACE DANS UN APPRENTISSAGE FAIT D'ESSAIS ET D'ERREURS** 28

IV) DES PISTES POUR L'ENSEIGNANT 31

- **AFFIRMER SES GOUTS, CE N'EST PAS LES IMPOSER** 31
- **RETABLIR LE LIEN ENTRE THEORIE ET PRATIQUE : FORMER DES MUSICIENS COMPLETS** 32
- **FAVORISER LE DEVELOPPEMENT D'UN MONDE INTERIEUR ET L'EXPERIMENTATION SONORE** 36
- **UTILISER L'ECRITURE MUSICALE** 37
- **ENSEIGNER LA DIVERSITE DES POSSIBLES** 40

CONCLUSION 42

BIBLIOGRAPHIE 43

ANNEXE 1 44

ANNEXE 2 49

Introduction

Dans les conservatoires et écoles de musique, et particulièrement dans l'esthétique classique, il est fréquent d'entendre dire à propos d'un élève qu'il « n'exprime rien quand il joue ». Même si parfois, « tout le reste est là » : bonne intonation, joli son, les bonnes notes au bon moment…seulement il manque ce « petit truc en plus » qui fait le musicien ! La métaphore assez parlante du « robinet d'eau tiède » sera par exemple employée.

D'autre part, nous utilisons le terme « *jouer* d'un instrument », mot qui renvoie à l'idée d'action, d'amusement et de joie... Pourtant, combien d'élèves jouent dans l'ennui, ou même la peur, ne prenant aucun plaisir ?

Lorsque l'on s'intéresse aux raisons d'un tel échec, les capacités musicales de l'élève sont souvent mises en causes. Une distinction sera établie entre les élèves « faits pour la musique » et les « non musiciens », la première catégorie constituant une élite. Ce postulat conduit donc à l'exclusion : il ne serait légitime que pour les « bons » de recevoir un enseignement de la musique puisque les autres sont, par nature, limités dans leur capacité d'évoluer et de réussir.

La personnalité de l'élève peut également être pointée du doigt : il sera « trop mou », « trop timide »…Observons-le dans un autre contexte et voyons qu'il peut déborder d'énergie et de vitalité !

Cela m'oriente vers la question suivante : le manque d'expression apparent chez un certain nombre d'élèves ne vient-il pas parfois de la manière dont la musique leur est enseignée ?

De plus, le refus de me situer dans cette impasse que constitue la discrimination entre des élèves aptes ou inaptes à la musique, me conduit à la question principale dont fera l'objet ce mémoire :

En tant qu'enseignant, comment accompagner tout élève sur le plan de l'expression musicale ?

En d'autres termes : **comment permettre à un élève de « *devenir doué* pour la musique» ?**

Cela implique une réflexion sur l' « expression musicale » : Que signifie « exprimer » ? L'art « exprime » t'il ? Quelles sont les aptitudes à l'expression musicale ? Peuvent elles s'enseigner ? A quelles conditions ? Quelles seraient les pistes pour l'enseignant ?

Je tiens à préciser que le choix de ce sujet n'est pas anodin. Il s'inscrit dans une recherche importante dans mon parcours de musicienne, qui prend d'autant plus d'importance que je me destine

à l'enseignement. En effet, j'ai longtemps cru que seul l' « instinct » pouvait me guider, et que le « musical » ne se travaillait pas, étant plutôt considérée comme « douée ». Ceci a constitué une véritable impasse le jour où j'ai senti en moi des limites dans l'expression. En effet, ayant décidé après le baccalauréat de m'investir à plein temps dans la musique, je commençais à tourner un peu en rond dans mon travail d'interprétation : que faire de plus lorsque le texte (notes, rythmes, quelques nuances) est monté ? De plus, des critiques commençaient à émerger de la part de professeurs et de jurys : « C'est trop plat ! », « Tu ne donnes pas assez ! »…

Cela m'est apparu dans un premier temps comme une fatalité. Que changer ? Comment ? Les conseils de mes professeurs, plutôt limités à des paroles type « Allez ! », « Lâche toi ! », « Exprime toi !», ne m'aidaient pas suffisamment à changer quelque chose de significatif dans mon jeu. Par la suite, j'ai rencontré des professeurs qui, croyant en la construction en matière d'expression, m'ont prouvé qu'un travail et qu'une évolution étaient possibles sur le plan de l'expression. Ce travail musical, aujourd'hui omniprésent, a augmenté l'intérêt et surtout le plaisir que j'avais à faire de la musique, et notamment à me produire en public. Je souhaite donc élargir cette recherche sur l'expression sous un angle pédagogique, car cela me paraît crucial de chercher à former des musiciens épanouis dans leur pratique.

Nota bene :

Ce mémoire a été l'occasion d'une enquête réalisée auprès de musiciens de mon entourage : venant de plusieurs esthétiques, enseignants ou non, de différents âges, différentes régions… Il s'agissait pour moi de recueillir leurs représentations et leurs conceptions de l' « expression musicale » afin d'alimenter ma réflexion. Une synthèse se trouve en annexe et vous trouverez plusieurs références et citations de ces interviews au fil du mémoire...

I) Art et expression

- **Définition du mot «expression »**

Le mot expression est fréquemment employé, notamment dans le domaine des arts : expression plastique, picturale, expression corporelle, expression musicale… Mais sait-on vraiment comment définir ce mot et quelles sont ses racines ? Nous nous apercevons vite que le sens d'un mot pourtant si courant n'est peut-être pas si évident.

Au niveau étymologique, « expression » vient du verbe latin « exprimere » qui signifie « faire sortir quelque chose en pressant ». Il contient donc l'idée de faire sortir quelque chose qui est à l'intérieur.

En cherchant dans le dictionnaire, nous pouvons être frappés par la multitude de définitions différentes que revêt ce mot.

Certaines se rapportent directement à l'étymologie : l'emploi du mot expression en chimie ou en cuisine signifie de manière très pragmatique « extraire un liquide d'un produit » (ex : le jus d'un citron, les huiles grasses de certains produits).

Le sens commun aux autres définitions serait l'idée de **rendre sensible aux autres** quelque chose, quelque en soit le moyen :

« action d'exprimer quelque chose, de le communiquer à autrui par la parole, le geste, la physionomie etc. : l'expression de la joie.»[1]

Le terme est, dans beaucoup de définitions et exemples, relié à la **démarche artistique** :

« Rendre sensibles un sentiment, une pensée, les représenter par un moyen artistique : Exprimer sa révolte par la chanson. »[1]

« Rendre sensible, faire connaître par le moyen de l'art. L'artiste exprime son univers intérieur. »[2]

[1] Larousse.fr
[2] Le nouveau petit Robert 2008

L'idée d'un **contenu psychologique** concernant l'expression en art est largement répandue :

« Faculté pour le compositeur ou pour l'interprète, de rendre sensibles certaines idées ou certains états d'âmes contenus dans une œuvre musicale »[3]

« Qualité de force, de vivacité par laquelle un artiste représente ses sentiments »[3]

« Art de rendre vivants les émotions et sentiments « contenus » dans la musique, de les rendre sensible par le moyen de la musique, art de s'exprimer musicalement ».[3]

La définition de ce terme est donc loin d'être univoque.

- **Le terme expression dans la musique**

Le mot « expression » ne semble pas non plus prendre le même sens ou la même importance selon les esthétiques. En classique, elle paraît assez reliée à l'idée de sentiment, d'émotion, ou de discours, d'éloquence. En jazz, on emploiera plutôt les termes « groove », « swing » : un certain balancement rythmique donnerait vie à la musique. En musiques actuelles, l'idée d'un vécu à faire passer par la musique semble assez présente, le musicien « expressif » dévoilant toute la force et la singularité de sa personnalité à son public. L'esthétique traditionnelle parait accorder moins de place à ce terme, comme en témoigne un des mes collègues de promotion :

« Au sein de mon esthétique, l'expressivité n'est pas toujours recherchée. Le comble de l'expressivité dans le cliché c'est le morceau lent, généralement issu d'un chant interprété librement en improvisant autour avec de longues poses de son. Dans la musique de danse : en fait, le champ de l'expressif est exclu dans l'écoute car c'est l'efficacité, l'adéquation avec la danse et les danseurs qui est recherché ».

L'expression serait donc reliée à des morceaux particuliers, à leur fonction, et non recherchée dans d'autres. Tandis qu'un professeur de piano classique m'affirme :

« Il n'y a pas de musique qui ne soit pas expressive. L'expression sera juste différente selon la musique. ».

[3] Larousse.fr

Bien sûr, ce classement par esthétique est simplificateur, les frontières entre les esthétiques n'étant pas si délimitées et les musiciens d'une même esthétique ayant aussi chacun leur vision, comme en témoigne mon enquête. Mais cela peut donner un petit aperçu de la complexité de l'utilisation de ce terme.

Si nous nous intéressons maintenant à l'acception de ce terme au sein de la musique occidentale savante, au fil de son histoire, nous voyons qu'il n'a pas forcément la même signification ou la même importance selon les époques.

A l'époque baroque, la rhétorique prend vraiment de l'ampleur dans les arts, en Allemagne notamment. Tous les compositeurs européens en font usage : Frescobaldi, Corelli, Lully, Couperin, Buxtehude, Bach…Les écrits de théoriciens de la musique sont de plus en plus nombreux. La rhétorique va de pair avec l'expression des affects et des passions. Mersenne fait allusion dans son traité à l'art des orateurs qui doivent connaître et appliquer tous les « accents » de la passion. Nombreux sont les compositeurs à écrire des catalogues de tonalités avec les effets qu'elles sont capables de produire. Voici pour exemple celui de Charpentier (1690) :

Do Majeur : gai et guerrier	**do mineur** : obscur et triste
Ré Majeur : joyeux et très guerrier	**ré mineur** : grave et dévot
Mi b Majeur : cruel et dur	**mi b mineur** : horrible, affreux
Mi Majeur : querelleur et criard	**mi mineur** : amoureux et plaintif
Fa Majeur : furieux et emporté	**fa mineur** : obscur et plaintif
Sol Majeur : doucement joyeux	**sol mineur** : sérieux et magnifique
La Majeur : joyeux et champêtre	**la mineur** : tendre et plaintif
Si b Majeur : magnifique et joyeux	**si b mineur** : obscur et terrible
Si Majeur : dur et plaintif	**si mineur** : solitaire et mélancolique

Durant le siècle des Lumières, l'intérêt est pour l'observation des phénomènes naturels. La musique doit imiter la nature (exemple : Vivaldi « Les quatre saisons »). Elle doit également exprimer les sentiments et les caractères.

« L'esthétique française de l'âge classique, soumise au dogme de l'imitation de la nature, n'en est ici que plus à l'aise pour affirmer que tout le pouvoir expressif du langage musical repose en définitive sur des stimulations répétées qui participent à la formation du réflexe conditionné et des éléments d'affinité qui unissent le monde psychique et le monde sonore ».[4]

[4] Roland Manuel*, L'histoire de la musique*, édition La Pléiade

En opposition avec l'esprit de raison du siècle, le mouvement Sturm und Drang (« orage et passion »), dont C.P.E Bach est le principal représentant, va chercher l'exacerbation de l'expression des sentiments, annonçant le romantisme.

L'époque romantique, marquée par les philosophes allemands (Kant, Schopenhauer et Hegel), fait la part belle au sentiment personnel comme source d'inspiration et objet de la musique. Il s'agit de traduire une intériorité qui ne trouve pas de mots assez forts pour s'exprimer :

« La musique commence là où s'arrête le pouvoir des mots. »[5]

Le romantisme s'intéresse à l'individu dans son intimité, son expérience personnelle, sa conviction propre et l'expression de sa différence. Les compositeurs tenteront de confier par la musique un sentiment éprouvé, de livrer des impressions… Wagner cherchera à atteindre dans ses opéras une très haute intensité dramatique.

Le 20ème siècle connaît une réaction à cette effusion des sentiments, amorcée par Hanslick qui écrit en 1854, dans *Du beau dans la musique* :

« Ce que l'on a dit jusqu'ici de l'esthétique musicale est presque entièrement basé sur une donnée fausse : à savoir, que cette science doit s'occuper moins d'approfondir ce qui est beau dans la musique, que de dépeindre les sentiments qui s'éveillent en nous au contact de la musique ».[6]

Stravinsky, pour qui la musique semble ne pouvoir exprimer autre chose que la forme sonore qu'elle représente, écrit :

« N'est-ce pas lui demander l'impossible d'attendre que la musique exprime des émotions, des sentiments, qu'elle traduise des situations dramatiques, qu'elle imite enfin la nature ?...Et c'est bien abusivement qu'on érige le public en juge en lui demandant de se prononcer sur la valeur d'un ouvrage.»[7]

On retrouve également cette conception dans l'école de Vienne où les compositeurs chercheront à se débarrasser du symbolisme dont la musique s'est chargée jusqu'à eux.

[5] Richard Wagner
[6] Eduard Hanslick, *Du beau dans la musique*, p. 59
[7] Stravinsky, *Poétique musicale*, p. 116

Cette notion d'expression dans la musique et dans l'art en général est donc bien plus complexe qu'elle peut en avoir l'air au premier abord, et par conséquent sujette à de nombreuses controverses.

- **L'artiste et l'expression**

On peut aussi se demander si l'art est toujours fait pour exprimer. Hélène Mourot affirme :

« La première difficulté en ce qui concerne l'éventuelle expression ou communication d'un sens par les arts est le caractère flou du vocabulaire. L'art exprime-t-il ? Evoque-t-il ? Communique t'il ? »[8].

Nelson Goodman, philosophe américain, se propose de clarifier cela dans son livre intitulé *Langages de l'art*. Il distingue alors deux modes de symbolisation dans l'art :

- La représentation, au caractère concret
- L'expression, au caractère abstrait

Un même tableau peut par exemple représenter un paysage et exprimer la tristesse.

➢ <u>Une œuvre exprime t'elle essentiellement des émotions ?</u>

Dans l'opinion commune, les émotions sont souvent citées comme fonction première de l'art et particulièrement en musique.

Comme nous l'avons dans la partie précédente, en musique, cela a été remis en question au 20ème par des compositeurs comme Stravinsky, revendiquant l'aspect formel avant tout. Nelson Goodman conteste également ce postulat :

« Ces notions confuses de l'expression s'enchevêtrent avec la conviction populaire que provoquer des émotions est une fonction essentielle de l'art. Qu'on me permette ici de protester contre cette idée, et contre les théories esthétiques – telle celle de la catharsis émotionnelle – qui en sont tributaires ».[9]

Robert Francès souligne cette complexité du « contenu expressif, descriptif ou symbolique » en musique : *« Non seulement les formes d'appropriation des structures sonores à un contenu expressif, descriptif où symbolique ont été différentes au cours de l'histoire, mais la recherche d'une telle appropriation ne peut-être considérée chez eux comme une préoccupation permanente ».*[10]

[8] Hélène Mourot, *Musique et langage : analyse d'une confusion et propositions pour une didactique de l'expression musicale*, mémoire FDCA, 2004
[9] Goodman, *Langages de l'art*, édition Jacqueline Chambon, Nîmes, 1990 (Traduit de l'anglais par Jacques Morizot, première édition : 1968 puis 1976), p. 82
[10] Robert Francès, *Psychologie de la musique*, p. 257

- L'artiste doit-il ressentir les émotions qu'il veut communiquer au public ?

[11]

Cela pourrait apparaître comme une évidence : un musicien qui cherche à exprimer la tristesse devrait réussir à se mettre dans un état où il ressent de la peine, s'il cherche à exprimer la joie se sentir débordant de bonheur. Ainsi il pourra faire ressentir l'émotion au public. Goodman réfute cette idée :

« L'expression faciale d'un acteur n'a pas besoin ni de se nourrir des émotions correspondantes ni de les susciter. Il n'est pas nécessaire qu'un peintre ou un compositeur ressente les émotions qu'il a exprimées dans son œuvre. »[12]

Il nous renseigne également sur la subtilité qui réside entre émotion provoquée (chez le public) et émotion exprimée :

« (...) quelque soit l'émotion provoquée, c'est rarement elle qui est exprimée. Un visage qui exprime l'angoisse inspire davantage la pitié que la souffrance ; un corps qui exprime la haine et la colère tend à faire naître l'aversion ou la peur. »[12]

Sur cette même remarque, nous pouvons mentionner Janos Starker, éminent violoncelliste, qui cite très souvent lorsqu'il donne des master class les paroles de son professeur György Sebok : *« Don't get excited. Create excitement ».*[13]

La question des émotions à exprimer par l'artiste est donc également très complexe : comme nous venons de le remarquer, ce n'est pas forcément un but pour tout artiste, il ne doit pas nécessairement ressentir les émotions qu'il veut exprimer, l'émotion provoquée chez le public est rarement l'émotion exprimée…

[11] Binet, *Haut de Gamme (Volume I) Bas de gamme*, Dargaud, 2010, p.6
[12] Goodman, p. 81
[13] « Ne devient pas excité. Créé l'excitation. ».

De plus, Hélène Mourot affirme :

«L'expression n'est pas seulement possédée par l'œuvre, elle est aussi acquise par l'action du commentateur, de l'interprète etc. Si un guide de musée caractérise un tableau de l'adjectif mélancolique, le regard du visiteur va chercher cette mélancolie et probablement la trouver. »[14]

L'influence qu'un commentateur ou un interprète peut avoir sur la perception du contenu expressif d'une œuvre (c'est à dire sa capacité à orienter un public vers une certaine vision de l'œuvre), nous amène à nous réinterroger sur cette question de l'expression, sous l'angle de la perception d'un public en contact direct avec l'œuvre. Cette dernière peut-elle véhiculer une expression précise perceptible par n'importe quel public (sans le biais d'un commentateur) ? L'artiste a-t-il le réel pouvoir de transmettre les émotions de son choix au public ?

- **Du côté du public : les différences de perceptions face à une œuvre d'art**

L'idée qu'une œuvre peut transmettre quelque chose de précis, sorte de « langage universel », est assez répandue. L'œuvre contiendrait des sentiments, des émotions, qu'elle pourrait véhiculer à tout public.

Nelson Goodman nous donne un contre-exemple à travers l'expérience d'Aldous Huxley, qui, après avoir entendu une musique prétendument solennelle dans une autre culture, celle de l'Inde, écrit :

« (...) J'avoue que, malgré mes efforts d'écoute, j'étais incapable de rien entendre de particulièrement sérieux ou funèbre, rien dans le morceau qui suggérât spécialement le sacrifice de soi. A mes oreilles d'Occidental, il semblait beaucoup plus enjoué que la danse qui l'a suivi. Les émotions sont partout les mêmes ; mais leur expression artistique varie d'âge en âge et d'un pays à l'autre. L'éducation nous fait accepter les conventions qui ont cours dans la société où nous sommes nés. Cette sorte d'art, nous l'apprenons dès l'enfance, vise à faire rire, cette autre à tirer des larmes. De telles conventions varient très rapidement, même dans le cadre d'un seul pays. Il y a des danses Élisabéthaines qui semblent à nos oreilles aussi mélancoliques que nos petites marches funèbres. Inversement, nous sommes contraints de rire des « attitudes anglo-saxonnes » des saints personnages sur les dessins et miniatures des siècles passés. »[15]

[14] Hélène Mourot, p. 10

[15] Dans *Music in India and Japan*, 1926, réimprimé dans *On arts and Artists*, New York, Meridian Books, In., 1960, p. 305-306 (Goodman p. 120)

Il cite également les propos d'un anthropologue américain :

« Autant que j'ai pu m'en rendre compte, tout comme il n'y a pas de mots universels, d'ensemble de sons qui véhiculent la même signification dans le monde entier, il n'existe pas non plus de mouvements corporels, d'expressions faciales ou de gestes qui déclenchent des réactions identiques dans le monde entier. On peut fléchir le corps de chagrin, par humilité, de rire, ou parce qu'on se prépare à attaquer. Un sourire dans une société dépeint le désir d'amitié, dans une autre l'embarras et, dans une autre encore, il peut avertir que, si l'atmosphère ne se détend pas, l'hostilité et l'attaque suivront. »[16]

Le philosophe Vladimir Jankélévitch, auteur de *La musique et l'ineffable*, décrit la musique comme puissamment expressive, mais extrêmement équivoque. Selon lui, elle signifie quelque chose sans vouloir rien dire en particulier, elle est une source inépuisable de spéculations, d'interprétations et de « féconde perplexité ».

Un musicien interrogé dans mon enquête souligne le caractère subjectif de l'expression :
«Définir l'expression musicale est impossible, elle est inobjectivable car elle dépend trop de la perception de chacun. Je serai touché par la force d'expression d'un musicien tandis que mon voisin le trouvera inexpressif. »

Cette question de la perception pourrait alors nous mettre en doute sur le fait que l'expression puisse rentrer dans l'enseignement musical. Comment en effet enseigner quelque chose d'aussi subjectif ?

Hélène Mourot s'interroge et affirme :

« Comment pourrait-on enseigner l'expression d'un sens général équivoque, que chacun peut réinventer à tout moment ? Comment amener un enfant à se saisir de ce « je ne sais quoi » qui fait l'expression musicale ? La tentation a été et reste grande d'attribuer cette appropriation du « je ne sais quoi » au don ou au génie. »[17]

[16] Extrait d'une conférence « The Artist, the Scientist, and a Smile » donnée par Ray L ; Birdwhistell au Marinland Institute of Art, 4 décembre 1964, (Goodman p. 83)
[17] Hélène Mourot, Musique et langage : analyse d'une confusion et propositions pour une didactique de l'expression musicale. », mémoire FDCA, 2004

II) L'expression musicale peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?

- **La croyance au don, au génie**

Il est courant d'entendre que le « je ne sais quoi » qui fait le musicien viendrait d'un don. Cette croyance au génie est largement répandue à toutes les époques, et dans toutes les esthétiques. L'expression musicale serait donc innée (de naissance, dans les gènes) et non acquise, apprise.

« Je pense, que l'on nait avec quelque chose qui te permet de rendre ton jeu musical plus expressif que d'autres. » (étudiant en jazz au CNSMD)

« La proximité avec les objets musicaux reste dans les esprits souvent associée à un ensemble d'aptitudes peu compatibles avec un enseignement : bonne oreille naturelle*, sensibilité artistique* innée*, attirance* naturelle*... »*[18]

De plus, lorsque l'on interroge des musiciens sur leur propre apprentissage :

« Tous semblent ne pouvoir objectiver que la partie technique de leur apprentissage de la musique, celle qui est régie par des lois strictes et tangibles. »[19]

Richard Bona, illustre bassiste Camerounais, affirme par exemple :

« La musique, c'est dedans quoi, c'est pas… On n'apprend pas la musique, non, je pense pas qu'on apprenne la musique vraiment... On apprend des règles de la musique, mais on nait *musicien." ».*[20]

Hélène Mourot a ainsi pu distinguer, parmi une sélection de citations de musiciens de plusieurs époques (de Rameau à Boulez en passant par Wagner), l'emploi de deux champs lexicaux bien distincts pour parler d'une part de ce qui serait subjectif, de l'autre ce qui serait de l'ordre des règles de la musique. Voici le tableau qu'elle a réalisé[19] :

[18] Miren Baruthio, *Construire son rapport à la musique*, mémoire FDCA, 2003, p. 24
[19] Hélène Mourot, p.14
[20] Richard Bona, DVD *African Tale*

Le subjectif	Les Règles
Génie	Savoir les règles
Imagination, feu de l'imagination	Principes de la musique, leçons de solfège
Bon goût, former son goût, goût actuel, style	Lois, lois de l'harmonie, lois invariables, lois inflexibles du corps sonore
Personnes qui sont dans la réputation de bien jouer	Sévère exercice
Indépendance, liberté, spontanéité de l'artiste	Théorie, édifice théorique, système cohérent
Puissance de création, puissance d'invention	Réflexion musicale, pensée musicale, réflexion intense
Inspiration, instinct	
Bon, meilleur musicien ; hommes de génie/musiciens médiocres ; véritables tempéraments créateurs/épigones ;	
Doué	
Exprimer l'indicible, expression d'une personnalité	

Peut-on réellement affirmer que les bons musiciens n'ont effectivement rien appris, acquis en terme de musique, que ce qui est de ce domaine du « subjectif » a toujours été « naturel » chez eux ?

Si l'objectif de mon mémoire n'est pas de prouver la non-existence du don, il me paraît toutefois important de soulever quelques éléments qui permettent d'en douter, et d'écarter ce postulat, car l'idée de don n'est pas compatible avec l'enseignement. En effet, si l'on considère que la musique est là par nature, dans les gènes, c'est donc qu'elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage : on ne peut donc pas envisager d'enseignement. Heureusement, cela est largement discutable.

Tout d'abord remarquons que le parcours du musicien est long, parfois celui de toute une vie, certains commençant leur apprentissage extrêmement jeunes. Comment garder en mémoire la totalité des apprentissages effectués? Cette sensation de « naturel musical » est peut-être à mettre en liaison avec le caractère sélectif et limité de la mémoire à long terme. Hélène Mourot soutient cette hypothèse dans son mémoire :

« Beaucoup de musiciens professionnels ont intégré de manière plus ou moins consciente un goût, une tradition, des conventions ; mais la lente construction de leur passion, de leur métier leur a fait oublier cet apprentissage. »[21]

[21] Hélène Mourot, p. 15

Le fait d'enseigner peut d'ailleurs aider un musicien à se remémorer certains apprentissages qu'il a effectués : dans mon enquête, ceux qui enseignent paraissaient parfois plus lucides sur leur parcours que les autres. En effet, au fil des cours, des rencontres avec des difficultés d'élèves, un enseignant peut être amené à se poser des questions qu'il n'avait pas eu l'occasion de se poser depuis très longtemps. Il arrivera parfois à retrouver comment il a appris telle ou telle chose, mais cela peut demander un réel effort et cette démarche n'est pas toujours engagée par le professeur parfois intolérant, intransigeant devant les difficultés d'un élève.

De plus, comme l'écrit Hélène Mourot, l'intégration se fait en effet de *« manière plus ou moins consciente »*[22]. C'est à dire que le musicien n'a pas forcément construit de manière réfléchie et formulée la totalité des paramètres constitutifs de son jeu. Certains dirons que la sensibilité musicale fait appel à l'« instinct » du musicien. Signalons qu'il s'agit souvent d'un abus de langage, le mot instinct se définissant comme un ensemble de réflexes présents dès la naissance chez les animaux et les humains (ex : l'instinct de suivie). D'autres parleront d' « intuition » ce qui me paraît un terme plus approprié, qui se définit comme :

« Connaissance directe et immédiate qui ne nécessite pas le recours au raisonnement. »[22]

On peut alors se demander d'où vient cette intuition ? Xavier Gagnepain, violoncelliste enseignant, parle de « culture intuitive ». Le rapprochement avec le terme culture est intéressant car cela vient contrecarrer l'idée de l'inné, de la nature comme à l'origine des intuitions. Il écrit :

« D'une certaine façon, même la culture « apprise » a vocation à se transformer en culture intuitive. En cela on peut dire que chaque expérience auditive nourrit l'intuition. Que l'on écoute un groupe de musiciens yiddish, que l'on assiste à une fête tzigane ou que l'on regarde un reportage sur des joueurs de balalaïka, on fait le plein d'images sonores remplies de référence émotionnelles et culturelles. »[23]

Plutôt que de mettre en avant un mystérieux don à l'origine des merveilleuses intuitions musicales d'un élève, il faudrait plutôt faire le lien avec la culture, l'environnement et l'accumulation d'expériences (par opposition à la nature). Certains professeurs m'ont toutefois parlé d'élèves ne venant pas du tout d'un milieu musical, chez qui la musique n'a aucune place, qui présentent d'entrée de jeu des dispositions incroyables. Je n'en ai personnellement jamais rencontré. Au sein de mon école

[22] Dictionnaire de linternaute.com
[23] Xavier Gagnepain, *Du musicien en général…au violoncelliste en particulier*, Cité de la musique, département pédagogie et documentation musicales, 2001, p. 94

de musique, si l'on s'intéresse à l'environnement des élèves considérés comme « doués », on observe que : la musique est omniprésente à la maison, il ne s'agit pas d'une musique éloignée de celle pratiquée à l'école, les parents sont eux même actifs au sein de l'école de musique, les emmènent au concert, la pratique musicale est valorisée… Mais peut-être existe-t-il effectivement certains cas rares qui présentent des aptitudes qui ne s'expliquent pas. Tant mieux pour eux, mais là n'est pas ma question. La voici reformulée : comment aider chaque élève, même les « moins doués » des « non musiciens », à se construire et à évoluer sur le plan de l'expression ?

- **Apprentissage et expression**

Prenant en compte le fait que beaucoup de musiciens ont oublié la manière dont ils ont appris, et que leur jeu « intuitif » est lié à l'environnement, la culture et l'expérience accumulée permettant la création de réflexes : l'idée d'un apprentissage apparaît comme possible. Si cette conception est encore loin d'être partagée par tous, il est rassurant de voir que des enseignants de la musique en sont convaincus. Xavier Gagnepain écrit :

« Conforté par l'expérience, j'ai acquis la conviction que la sensibilité musicale ne relève pas d'un domaine inaccessible à la transmission… ».[24]

Cependant s'agirait-il de transmettre *une* sensibilité musicale ? L'imitation du maître a souvent été la seule manière de faire comme tentative pour travailler sur l'expression. Il ne s'agit pas de remettre en question ici le rôle que l'imitation peut jouer dans l'expression : il me semble intéressant et même indispensable de passer par l'observation et l'imitation de musiciens que l'on apprécie (regarder des vidéos, s'inspirer de professeurs etc.) pour se construire sur le plan de l'expression. Cependant lorsque cette démarche est constamment imposée à l'élève, reposant sur l'imitation d'un seul maître, et qu'aucun autre moyen n'est utilisé, cela me paraît aller même contre la possibilité d'une réelle expression, c'est à dire en un mot : personnelle ! Comment en effet construire quelque chose quand des conceptions vous sont sans cesse imposées sans vous permettre la moindre réflexion ? Citons par exemple la master class de Paul Tortelier dispensée à un élève interprétant le prélude de la 1ère suite pour violoncelle seul de Jean-Sébastien Bach : dans cette vidéo, on peut voir que Tortelier impose sa vision de la pièce jusqu'à imposer à l'élève l'histoire qu'il s'est imaginée, certes originale et intéressante mais qui n'appartenant qu'à lui même !

« Que veux dire Bach ? Tu le sais toi qui est allemand : ruisseau ! Et ce ruisseau va à la rivière, et la rivière va à la mer. Alors c'est ça qu'il faut ménager : c'est une progression, ça va commencer

[24] Xavier Gagnepain, p. 83

délicatement et poétiquement. (…) Si tu mets trop d'expression, cette eau ne coule plus, cette eau limpide n'est-ce pas ? (…) Si tu veux, les états d'âme sont au ciel : le ciel est bleu et c'est la joie, le ciel est lumineux. Ou bien, un nuage passe et c'est tout de suite une nostalgie qui vent se greffer. Et bien on a tous ces détours, et suivant que l'eau prend telle et telle direction (l'eau avec laquelle il nous conduit) : ces états d'âmes vont passer, mais comme des reflets : pas appuyés, légers. (…) Et vois-tu ici il y a deux petites vagues, deux petites crêtes là en haut. (…) Vois-tu ? Tu peux donner deux petits accents, un petit ondoiement…Et maintenant, en plus il y a déjà le flux et le reflux de la mer vers laquelle on va. (…) Voilà, le paysage change…Ici nous sommes dans une région différente, c'est le Ré Maj., c'est le paysage de Ré Maj., encore un peu plus chaud, le soleil donne un peu plus, il y a un peu plus de miroitement.(…) Ça change encore ! Autre paysage, et ça repart ! (…) La fin c'est cette illustration du ruisseau qui s'élargit et qui va retrouver la mer (…) On a le flot qui se précipite… Redescends, redescends ! (…) On a cru que c'était une sortie, mais c'est une fausse sortie ! (...) C'est la bonne ! Voilà ! Bon, est-ce que c'est clair maintenant, est-ce que le plan général est clair ? »[25]

Il n'est donc pas question dans ce mémoire de chercher des réponses à un enseignement de L'expression musicale (au sens une unique expression), mais plutôt de s'interroger sur comment permettre à un élève de construire sa propre expression. Construire sa propre expression, c'est à dire pouvoir prendre des initiatives, émettre des choix et les assumer avec son instrument. Créer des liens personnels entre impressions, sensations et sons. Le mot que j'associerai à « expression » serait le mot « liberté ». Mais par quoi passe cette liberté ? Le mot liberté peut renvoyer à l'idée que tout serait donc possible et donc encore une fois à l'idée de subjectivité totale incompatible avec un enseignement… Contrairement à ce point de vue, le pianiste de jazz Brad Mehldau, s'exprimant sur le caractère « libre » de l'improvisation, affirme :

« Etre libre, ce n'est pas évoluer sans contraintes mais évoluer en se considérant responsable des contraintes qu'on a décidées ».

Responsabilité et prise de décision : voici ce qui se cache pour moi derrière le terme « expression » et qui me paraît essentiel de susciter en tant qu'enseignant si l'on veut former des musiciens autonomes, qu'ils soient professionnels ou amateurs.

[25] Extrait vidéo d'une master class de Paul Tortelier : http://www.youtube.com/watch?v=gXAqiDzu2PQ

- **Le cas bien particulier du « musicien classique »**

Ce présent mémoire concerne en grande partie l'enseignement de l'esthétique classique, bien que certains éléments fassent référence ou concernent toutes esthétiques. Cela peut paraître restreint, mais il s'agit pour moi d'un choix lié à une réalité : l'expression musicale semble être plus un « problème » pour les musiciens classiques que pour les autres, comme je l'affirmai en introduction. Un jazzman interviewé dans mon enquête a soulevé cette spécificité :

« Je pense que l'expression est un problème chez les musiciens classiques en particulier. » (Elève en Jazz au CNSMDP)

Cette esthétique est en effet la seule à avoir été à ce point marquée par l'institutionnalisation et son établissement central : le Conservatoire de Paris, créé en 1795 en vue de former une élite de musiciens exécutants pour célébrer la nouvelle République. Les conceptions d'enseignement qui s'y développeront pour gagner peu à peu tout l'enseignement français, sur lesquelles je reviendrai dans la partie suivante, ne seront pas sans conséquences, notamment en terme d'expression. Le témoignage de Dominique Hoppenot, professeur de violon ayant « récupéré » beaucoup d'élèves du CNSM en souffrance et témoigné de son expérience dans son livre « le violon intérieur », confirme ceci :

« Les musiciens classiques, inhibés par la sécheresse de leurs études, manquent de ferveur, et n'ont aucune préparation pour vivre la musique physiquement et émotionnellement. Que ne prennent-ils pas exemple sur les musiciens de jazz, les groupes de pop music ou les formations de musique traditionnelle qui vivent réellement ce qu'ils jouent et ont un véritable plaisir à établir une communication avec le public ! ».[26]

Prendre exemple, oui, mais comment ? Cela me semble devoir passer par la remise en cause de cet enseignement, c'est d'ailleurs ce que propose Dominique Hoppenot dans son livre. Que faut-il donc changer dans l'enseignement de la musique ? Qu'est-ce qui a fait sa « sécheresse » ? Quelles sont les conditions, les postulats fondamentaux, remettant en question l'enseignement « traditionnel », à prendre au sérieux pour permettre à nos élèves de se développer sur le plan de l'expression ? Cela fera l'objet de ma troisième partie.

[26] Dominique Hoppenot, *Le violon intérieur*, Editions Van de Velde, 1981, p. 181

III) Des postulats à adopter pour permettre à un élève de se développer sur le plan de l'expression

- **Le rapport à la musique des élèves est à prendre en compte**

Un des points importants dont l'enseignement musical fait souvent abstraction est la question du rapport à la musique de l'élève : écoute-t-il de la musique ? Quel genre de musique ? Qu'a-t-il envie de jouer en venant à l'école de musique ? Même un jeune débutant n'est jamais vierge de représentations, même si elles ne sont pas forcément formulées ou encore floues. Elles viennent en partie de son environnement, et en particulier du rapport qu'entretient sa propre famille avec la musique. La musique est-elle valorisée à la maison ? En écoute-t-on ? Des goûts sont-ils exprimés ? Mais souvent, on ne se préoccupe guère de cette question car l'élève doit en quelque sorte se couler dans un moule qu'on a déterminé pour lui. Certains professeurs ne laissent en effet aucun choix quand au répertoire abordé : l'élève, quelque soit son âge et son orientation, doit jouer des morceaux choisis pour lui dans le but d'une progression, et même parfois suivre une méthode de manière totalement linéaire…

On pourrait penser que cela n'est plus d'actualité mais très récemment, j'ai eu un exemple dans une école de musique. Une de mes élèves de formation musicale m'a en effet confié son désespoir juste avant une audition : « Je n'en peux plus, je n'aime pas ce que je dois jouer. Ce sont des morceaux pour les petits, qui viennent d'une méthode de débutant avec des dessins ridicules. Le pire c'est que cette méthode, je suis obligée de la finir avant de passer à autre chose, je ne sais pas quoi faire, il reste trop de pages.» Une de ses camarades, interloquée, lui répond « C'est fou, moi j'amène ce que je veux en cours…et même du Metallica ! ». Ce qui la laissera plutôt envieuse : « La chance ! Pour moi c'est juste impensable ! ». Ce qui est intéressant à soulever est que l'élève en question est âgée de 16 ans, responsable, et qu'en début d'année lorsque j'ai questionné les goûts musicaux de mes élèves, c'est une des élèves à avoir le plus détaillé en me citant une dizaine d'artistes Pop/Rock.

Certaines musiques semblent donc ne pas avoir leur place dans les cours d'instruments à l'école de musique comme au conservatoire, qui serait réservé à la Grande musique, c'est à dire la musique savante occidentale. Notons que cela a vraiment évolué depuis quelques décennies : en témoignent l'ouverture des conservatoires à d'autres esthétiques, la variété de répertoires proposé par de nombreux professeurs…Cependant, cela reste encore d'actualité : il m'arrive fréquemment d'entendre des enseignants de la musique choqués par leurs collègues faisant par exemple écouter dans leur cours du rock ou du métal…Notons que le jazz, maintenant largement accepté auprès des

musiciens classiques, a également connu ce rejet à ses débuts dans l'institution…Cette restriction à la musique classique soulève plusieurs questions.

Tout d'abord, un élève qui s'inscrit pour la pratique d'un instrument à l'école de musique a t-il forcément en tête de s'orienter vers la musique classique ? Pourtant, lorsqu'il s'inscrira par exemple en cours de violon, il sera sous-entendu « violon classique ». L'esthétique enseignée reste donc souvent implicite dans l'intitulé d'un cours.

De plus, pourquoi mépriser la culture, les centres d'intérêts des élèves ? Notons d'abord que parfois la méconnaissance du professeur, son manque d'ouverture à plusieurs styles musicaux, lui fera juger toute musique autre que classique comme médiocre…Ce qui est bien sûr d'une absurdité totale ! De plus, si la qualité artistique de ce qui est véhiculé par les médias actuellement peut-être remise en question, cela constitue parfois le patrimoine culturel de l'élève : est-ce une raison pour le censurer à l'école ? Certains dénoncerons dans toute tentative d'ouverture de la pure démagogie. Philippe Meirieu s'en indigne :

« (...) il y a quelque chose d'insupportable dans cette dénonciation systématique et permanente de la « démagogie pédagogique » de la part des intellectuels bien-pensants. Ils nous accusent de rabaisser les savoirs, de brader l'ambition de l'Ecole, de priver nos élèves des connaissances et de la culture auxquelles ils ont droit. Ils moquent nos tentatives, pitoyables à leurs yeux, pour prendre appui sur leurs centres d'intérêt, leur faire réaliser des panneaux sur les effets spéciaux au cinéma ou des exposés sur Harry Potter… On voudrait croire que derrière de tels propos, ne se cache pas une quelconque velléité d'abandon : « Enseignons la vraie culture à ceux qui la méritent et en sont dignes… Et renvoyons les autres de l'école le plus vite possible ! (...) On voudrait croire que la critique de la « pédagogie de couscous » ne cache pas un véritable renoncement à enseigner. N'y a-t-il pas là, en réalité, une véritable détestation de toute forme de médiation, un refus d'accompagner les personnes en les prenant là où elles sont, non pas pour les y laisser, bien au contraire, mais pour les faire progresser de manière exigeante. » [27]

Nous pourrions transposer ces propos concernant l'enseignement musical : « Enseignons donc la Musique (classique) à ceux qui seront en mesure de la recevoir…Excluons les autres de notre enseignement musical ! » Mais exclure de nos établissements toute une partie de la population n'est-il pas le meilleur moyen de perdre ce patrimoine de la musique classique que nos conservatoires veulent tant préserver ? Cela contribue pour moi à renforcer son inaccessibilité et sa marginalité. Le but n'est pas non plus de se servir d'autres musiques comme « passerelle » pour amener à la musique classique,

[27] Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, ESF, 2005, p. 50

mais plutôt d'envisager toute musique comme respectable et comme objet de travail potentiel compatible avec une exigence de qualité.

Mieux considérer la musique qui intéresse l'élève, l'autoriser à l'école serait pour moi positif dans le sens ou cela peut constituer :

- Une prise d'initiative de l'élève : il fait la démarche d'amener « sa » musique. Il sera dans le projet de jouer quelque chose qui a du sens pour lui.
- L'occasion d'une confrontation, d'un débat avec le professeur ou les élèves de la classe… Qu'est-ce qui me plait dans cette musique ? Qu'est-ce que je n'aime pas ? Pourquoi serait-elle de bonne ou de mauvaise qualité ?
  Ceci contribuerait donc à la construction du goût.

En effet, le rapport à la musique n'est pas figé : Miren Baruthio consacre d'ailleurs son mémoire à la **construction du rapport à la musique**. Elle écrit :

« Puisqu'il englobe toutes les formes de liens avec toutes les musiques, liens d'écoute, de pratique, de l'écrit, du corps,…, le rapport à la musique – aux musiques, devrait-on dire – est de ce fait complexe, bouleversé par les représentations multiples de tous ces paramètres. Pourtant, il est ressenti consciemment et il s'exprime le plus souvent par un simple axe entre « j'aime » et « je n'aime pas ». Ces mots apparemment réducteurs révèlent au moins deux choses : d'une part, qu'il s'agit avant tout d'une question d'intérêt, d'attirance, voire d'un lien quasi amoureux. D'autre part, puisque nous ne sommes pas toujours capables d'en dire davantage, que nous ne sommes pas en possession de la vérité sur nous-mêmes ».[28]

Elle indique que nos représentations sont parfois faussées :

« Prenons l'exemple de l'avis d'un élève : « Je déteste l'impro. » En interrogeant les représentations et le vécu qu'il dissimule, on entrevoit que pour lui, « l'impro » est associée au jazz, que dans le cadre de son apprentissage, on a demandé un jour à l'élève de « se jeter à l'eau » dans ce langage qu'il ne connaissait pas forcément, qu'il y a eu blocage. Est-ce pour autant que l'élève « déteste » inventer de la musique dans l'instant ? Peut-être ne connaît-il pas la réponse à cette question. D'où l'intérêt pour lui de comprendre son propre blocage, ses origines et ses limites, d'expérimenter ce qui est à sa portée dans cette pratique qu'il connaît mal, de construire donc son rapport à elle. Peut-être que, au bout du compte, il « n'aimera pas » ; mais il est très différent de ne pas aimer en « aveugle » et de ne pas aimer au terme d'un long processus, qui permette de dépasser

[28] Miren Baruthio, p. 5

sa réaction première et primaire, et de laisser une porte ouverte à une expérience plus heureuse, ou différente. »[28]

Elle relève l'importance de la découverte musicale, induisant de nouvelles ramifications dans notre rapport à la musique.

Pour conclure, elle affirme :

« (...) le rapport à la musique est donc bien à construire, et ce, dans le cadre du cours à l'école de musique, comme à l'extérieur. Tout en conditionnant l'apprentissage, il est lui-même objet d'apprentissage »[29]

De plus, le **rapport à la musique classique** en particulier n'est pas forcément évident. Nikolaus Harnoncourt insiste sur cette spécificité dans son livre *Le discours musical*. Il nous l'explique en écrivant à propos du musicien classique « exécutant » :

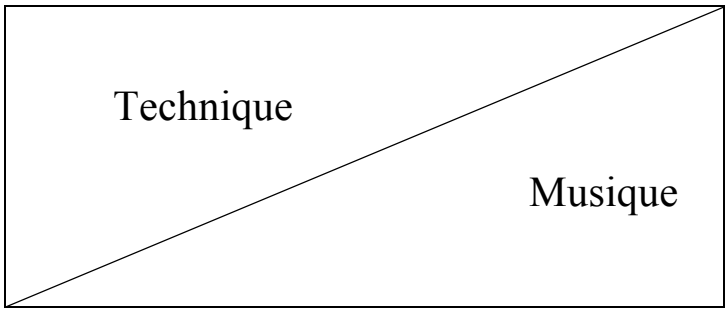
« Il ne crée pas de musique, mais se contente de la jouer. Comme cependant il n'existe plus d'unité entre son époque et la musique qu'il joue, il lui manque la compréhension spontanée de cette musique, laquelle allait de soi pour les praticiens des époques antérieures, qui ne jouaient que la musique de leurs contemporains. Notre vie musicale se trouve donc dans une situation fatale : il y a partout des théâtres lyriques, des orchestres symphoniques, des salles de concert ; pour le public, l'offre est riche. Mais nous y jouons une musique que nous ne comprenons absolument pas, qui était destinée aux hommes d'une toute autre époque. »[30]

Prendre au sérieux le rapport à la musique des élèves et notamment cette complexité du rapport à la musique classique me paraît donc essentiel si l'on veut leur permettre de s'affirmer musicalement. Comment « s'exprimer » à travers la musique si on ne se sent pas concerné par ce que l'on joue ?

[29] Miren Baruthio, p. 7
[30] Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical* , édition Gallimard, 1984 (Residenz Verlag, Salzburg und Wien, 1982), p. 26

- **La musique, ce n'est pas pour demain ! La technique n'est pas un préalable…**

Un autre point important est la question de la technique et de la musique. L'enseignement « traditionnel » français a plutôt tendance à séparer technique et musique et à considérer la technique comme un préalable à la musique. Pour exemple, voici un schéma que mon premier professeur de violoncelle avait réalisé et affiché dans sa salle de cours.



----------> (Temps)

Très fier de cette représentation graphique, il y faisait souvent allusion dans l'espoir de nous motiver : « Regarde, il ne faut pas que tu t'arrêtes de travailler, car si tu continues, dans quelques années : tu pourras vraiment faire de la musique ! ». Ce qui avait plutôt pour effet de nous laisser perplexes…

Cette conception est également largement apparue lors de mon enquête, dont voici un des nombreux témoignages :

> *« L'expression vient à partir d'un certain niveau, quand on est plus grand. Quand on est petit, il faut plutôt s'occuper des notes, des rythmes, principalement. »* (Elève au CNSM, 19 ans)

De plus, l'apprentissage de la musique se heurte a un paradoxe relevé par Aristote :

« Aristote déjà se demandait comment on pouvait apprendre à jouer de la cithare puisque, pour apprendre à jouer de la cithare, il faut jouer de la cithare et que, si l'on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare… cercle vicieux d'où l'on ne peut sortir que par le courage de faire sans savoir déjà faire, ce qui est certainement la chose la plus difficile au monde. »[31]

Noémi Lefebvre s'intéresse à cette question dans son article « De la natation appliquée à l'éducation musicale»[32]. Elle relève ce paradoxe à travers une amusante comparaison avec

[31] Philippe Meirieu, La pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995, p.197
[32] Noémi Lefebvre, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », Enseigner la musique n°9 et 10, Cefedem Rhône-Alpes, CNSM de Lyon, 2007, p. 9

l'enseignement de la natation : pour pouvoir nager, il faudrait avoir appris à nager avant : sur un tabouret, donc hors de l'eau. Saura-t-on nager ? Oui, mais hors de l'eau ! Il faudra donc à un moment se jeter à l'eau sans savoir nager dans l'eau !

Cependant, ce paradoxe dans la musique est un peu plus complexe. Noémi Lefebvre le précise :

« Mais dans le domaine musical, cette relation entre apprendre et jouer ne semble pas aussi simple que pour la natation ; vient s'interposer entre le jeu de celui qui apprend et le jeu de celui qui sait l'idéal musical, relié à celui de l'Art. »[33]

Elle différencie la conception française de l'art de la conception allemande : en Allemagne la perfection de l'art est un accompli en soi, par essence, tandis qu'en France la perfection est un résultat à atteindre et non une donnée :

« On pourrait dire qu'en Allemagne, il est impossible de ne pas jouer de musique en apprenant la musique, tandis qu'en France, il est impossible de jouer de la musique avant d'avoir appris la musique. »

Le Conservatoire de Paris, créé en 1795 dans le but de former une élite de musiciens français pour célébrer la nation, repose sur cette conception de la musique comme *savoir à atteindre*. Le développement de ce savoir musical, dans l'esprit rationnel du siècle et dans une volonté d'efficacité maximale, s'est calqué sur celui du savoir scientifique, et notamment par la fixation de techniques instrumentales par des méthodes. Quatorze méthodes dites officielles ont en effet été écrites par des professeurs du Conservatoire : elles ont influencé voire conditionné l'enseignement musical en France pendant tout le 19ème, jusqu'à aujourd'hui : une grande majorité des innovations de ces méthodes sont encore en vigueur et demeurent admises comme autant d'évidences.

Dans ces méthodes, construites pour la plupart dans une volonté de simplification, décomposition, élémentarisation, afin de garantir une progression logique en organisant, morcelant l'apprentissage : la séparation est très nette entre les données techniques et les données artistiques.

Les méthodes sont à peu près toutes construites sur le même schéma :

- bref historique de l'instrument
- formation du son
- exercices et gammes (lents puis rapides)
- sonates « progressives » en duo (à jouer avec le professeur)

[33] Noémi Lefebvre, p. 13

L'enseignement de la technique est détaché de son application pour être réalisé seul et méthodiquement. A quel moment la musique est-elle accessible ? Une fois la formation terminée ? Noémi Lefebvre écrit :

« Cette absence (celle de la musique en train de se faire), s'est traduite pédagogiquement par l'idée commune qu'apprendre à jouer n'est pas jouer, comme si la musique n'était pas produite par l'instrumentiste, mais demeurait un lointain idéal (une musique majuscule touchant enfin au sublime) pour lequel il fallait endurer mille incompréhensibles souffrances ; ainsi l'étude la plus aride comme la plus agréable à l'oreille auront le même statut ingrat et vide de tout contenu musical, comme s'il ne fallait s'occuper de la musique que… beaucoup plus tard ! Il est, de ce point de vue, bien étrange que Mozart, Bach ou Bartók aient eu l'idée d'écrire ces petits morceaux pour débutants qui réjouissent tant les enfants. Pourquoi n'ont-ils pas élaboré des méthodes facilitant l'indépendance des mains afin de les préparer à jouer dans très longtemps quelque formidable concerto ? »[34]

Faire plein d'exercices préparatoires déconnectés de la musique puis passer au morceau dans lequel on pourra appliquer ces exercices techniques n'est-ce pas en effet travailler à l'envers ? Quel est le sens d'une technique sans intention musicale ? N'est-il pas plus logique de partir d'un morceau, de la musique, au lieu de commencer par anticiper des difficultés (qui n'auront peut-être pas lieu), puis de voir ensuite quelles difficultés techniques liées au contexte du morceau auront besoin d'être travaillées ?

C'est le point de vue que défend Martha Argerich en 1972 lors de son interview dans le documentaire « Martha Argerich et Charles Dutoit : La musique Partagée, 1972&2004 » :

« Ce n'est pas parce que tu as travaillé un livre d'exercices et qu'il y a cette difficulté X qui apparaît là que tu vas pouvoir la réaliser dans l'œuvre même, parce qu'elle se trouve différemment mise, très souvent. (…) On a toujours des problèmes techniques, bien sûr, mais la technique n'est pas une chose séparée comme ça. On dit « j'ai ma technique, voilà elle est là, alors maintenant je peux me permettre de jouer ça et ça ».... Moi je ne pense pas comme ça. Je pense que chaque œuvre a sa difficulté, qui est très personnelle à cette œuvre. »[35]

La technique est donc à relier avec le contexte musical. Remarquons que l'on parle fréquemment de « technique » au singulier, comme le souligne Martha Argerich : il y aurait LA technique d'un instrument…Un recueil d'études pour violoncelle de L.R. Feuillard s'intitule par

[34] Noémi Lefebvre, p. 15
[35] Martha Argerich, dans le documentaire « Martha Argerich et Charles Dutoit : La musique Partagée, 1972&2004 », lien youtube : http://www.youtube.com/watch?v=l_86HRWzuIQ

exemple « La technique du violoncelle ». Mais n'est-ce pas faire l'abstraction du champ d'application de cette technique ? Nikolaus Harnoncourt nous le fait remarquer :

« Un violoniste ayant acquis la plus parfaite des techniques inspirées de Paganini et de Kreutzer ne devrait pas se sentir armé pour jouer Bach ou Mozart. Pour cela, il doit s'efforcer de comprendre à nouveau et d'apprendre les données techniques et le sens de la musique « éloquente » du XVIIIème siècle »[36]

La technique sera différente selon ce que l'on joue. Il serait donc peut-être plus approprié de parler de « techniques » au pluriel. C'est ce que fait Vincent Ségal, violoncelliste éclectique jouant aux cotés de multiples artistes internationaux (de Mathieu Chedid à Sting en passant par Ballaké Ssissoko ou encore Cesaria Evora), lorsqu'il nous parle de son travail sur un album de –M- :

« A force de jouer et d'accompagner des musiciens, on finit par trouver des techniques »[37].

Il nous montre alors des techniques inspirées de la guitare, de la basse, de différents styles musicaux…Vincent Ségal n'a pas attendu de toutes les posséder avant d'aller jouer sur scène avec ces nombreux musiciens d'horizons divers : c'est justement au fil de ses rencontres qu'il a acquis ces techniques !

Une autre phrase intéressante à relever de ce violoncelliste ayant également suivi un parcours académique (CNR de Reims, CNSM de Lyon) est la suivante :

« L'intérêt de la chanson et la musique populaire, c'est qu'on peut se permettre des libertés par rapport à la façon classique de jouer d'un instrument ».[37]

Quelle serait « la façon classique » de jouer du violoncelle ? N'y a t'il pas aussi des libertés à prendre dans la musique classique ?

La technique dépend en effet de ce que l'on veut jouer et au sein de l'esthétique dite « classique », selon l'époque, le style, le compositeur…les techniques seront différentes, comme le souligne Harnoncourt. L'enseignement du Conservatoire de Paris a eu tendance à généraliser des éléments du 19ème siècle romantique pour toutes les autres époques musicales.

De plus, prendre en compte la pluralité des techniques ne revient pas non plus à renier qu'il y a aussi des points communs entre elles, et qu'elles peuvent se compléter, interagir. Il me semble que la

[36] Nikolaus Harnoncourt, p. 31
[37] Vincent Ségal, entretien dans le DVD « -M-, les leçons de musique », La bohème film, 2004, visible sur youtube : http://www.youtube.com/watch?v=UblEfAbU0EY

formation classique du violoncelle qu'a reçu Vincent Ségal a certainement eu son apport dans ce qu'il développe actuellement, et vice et versa. Par exemple, toutes les techniques de pizz qu'il utilise dans les musiques actuelles ont peut-être de l'influence sur sa manière d'aborder les pizz dans une œuvre classique, libérant des possibles inexploités auparavant…Les techniques d'archet qu'il a développé dans le répertoire classique (comme celle du « bariolage ») lui donnent probablement des idées dans d'autres musiques…Autre exemple, une amie altiste diplômée du CNSM de Lyon m'a fait part des apports de sa double pratique de l'alto moderne et baroque :

« La variété de coups d'archets que j'ai pu développer avec la pratique de l'alto baroque (liés au phrasé et à l'articulation variés recherchés dans la musique de cette époque), a créé de nouvelles envies dans ma pratique de l'alto moderne. Au niveau de la prise de son, on peut également transposer certaines techniques issues du jeu sur cordes en boyau sur notre instrument moderne. Ma pratique de l'alto moderne a donc évolué grâce à cet apport.»

La technique n'est donc pas une donnée figée mais en constante évolution, et toujours en liaison avec la musique.

- **L'élève a besoin d'espace dans un apprentissage fait d'essais et d'erreurs**

Souvent, comme l'ont encore confirmé certaines observations réalisées l'an dernier dans des structures de la région, l'élève a une attitude passive en cours. En effet, l'activité est plutôt du côté du professeur qui lui donne un maximum d'indications afin d'éviter les erreurs, principalement de rythme et de note. Ce type d'erreur est prohibé et l'élève cherche en permanence à l'éviter. Dans ce contournement perpétuel, ce dernier installe un jeu dans le contrôle, voire dans la peur… et rentre ainsi dans un cercle vicieux car évidemment l'angoisse suscite à son tour les erreurs ! Beaucoup d'aspects musicaux (et corporels) passent à la trappe dans ce travail basé sur le jeu des bonnes notes au bon moment et dans lequel l'élève n'a aucune place.

De plus, à force que tout vienne du professeur, l'élève pourra finir par oublier que c'est lui qui joue, et que c'est *à lui* de proposer quelque chose. Il se sent d'ailleurs souvent incapable de proposer quoique ce soit car « c'est le professeur qui sait et non lui ». Tout va alors dans le sens d'un jeu non investi et donc plat. L'exemple du cours de Tortelier évoqué précédemment (p. 18), nous a permis d'observer comment la place laissée à un élève peut être si infime que le professeur va jusqu'à lui

imposer une histoire qu'il s'est imaginé ! Nous pouvons également constater dans cet extrait qu'il sollicite son point de vue une seule fois, pour finalement lui dire qu'il se trompe[38] :

P. Tortelier : *« Ah ! Que penses-tu de ce sol dièse ? Quelle impression ? »*

L'élève : *« C'est une surprise. »*

P. Tortelier : *« Oui mais, elle est gaie, elle est triste ? »*

L'élève *: « Euh…Je crois gaie ! »*

P. Tortelier : *« Gaie ? Ah ? Alors là, si tu te trompes sur le sentiment, ça, c'est grave, c'est le péché mortel !»*

Comment espérer qu'un élève sans cesse soumis à la vision du professeur et dont les erreurs sont considérées comme graves ait par la suite confiance en sa capacité de proposer lui-même ? Il devient alors dépendant du professeur en terme de propositions musicales. J'ai personnellement vécu cela : j'apportais un texte « neutre » et attendais que le professeur me dise quoi faire. Les enseignants qui m'ont par la suite fortement incitée à proposer, insistant sur le fait qu'il n'y avait justement pas de « péché mortel » en musique et que toute proposition pouvait faire l'objet d'une discussion, ont déjà réussi à débloquer quelque chose. Il me semble que beaucoup d'élèves connaissent cette peur de proposer musicalement. Un professeur de violoncelle m'en a fait part lors d'un stage, me confiant qu'un grand nombre d'élèves lui demandait systématiquement son autorisation avant même d'oser tester sur l'instrument une proposition, qui pourrait paraître inappropriée ou excessive : « Ai-je le droit de faire cela ? » Cela le révoltait qu'on sollicite son approbation car pour lui le principal droit qu'a l'élève, et même son devoir de musicien, est de proposer ! C'est l'enseignement qu'il remettait en cause comme souvent « inhibiteur de propositions ».

Voici ce qui me paraît important à prendre en compte si l'on veut éviter cet écueil :

- Remettre l'élève en position d'action, de recherche, l'inciter à proposer des choses, à prendre lui-même des décisions. Ne pas systématiquement tout lui donner sans jamais susciter sa réflexion. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut jamais rien lui donner mais plutôt qu'il y a un équilibre à trouver.

- Envisager l'erreur comme constructive : l'autoriser et s'en servir pour avancer. Jean-Pierre Astolfi consacre un livre à cette question, intitulé *L'erreur : un outil pour*

[38] Certes, Paul Tortelier est une personnalité très singulière et charismatique et cet exemple est peut-être un peu extrême. De plus, il est daté d'une certaine époque et se situe dans le contexte d'une master class où l'élève n'est pas un enfant…Cependant, il me paraît refléter, de manière peut-être caricaturale, des conceptions encore en vogue aujourd'hui, à en croire les observations que j'ai pu faire récemment ou les nombreux témoignages de mes amis musiciens.

enseigner[39]. Il identifie plusieurs types d'erreurs et nous explique comment l'on peut prendre appuis sur celles-ci dans un but pédagogique, plaçant l'erreur au cœur des apprentissages.

- Mettre l'accent sur l'utilité de la prise de risque, nécessaire pour rendre le jeu intéressant. Il faut accepter qu'on puisse se tromper, comprendre que cela est bien plus constructif que d'être en perpétuel contrôle et d'ainsi tout jouer « à moitié ». L'excès de prudence et de peur n'est pas compatible avec l'expression.

[39] Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur un outil pour enseigner,* ESF, 1997

IV) Des pistes pour l'enseignant

L'objectif de cette dernière partie est d'exposer différentes pistes pour l'enseignant qui adopte les postulats cités précédemment, c'est à dire un professeur soucieux du rapport à la musique de ses élèves, les considérant d'emblée comme musiciens et acceptant de leur laisser la place nécessaire dans un apprentissage fait d'erreurs et d'essais… Que peut-il mettre en place dans son enseignement ?

Il ne s'agit bien sûr pas d'une liste exhaustive mais plutôt de certains points qui, au cours de mon parcours de musicienne, d'élève, de ma courte expérience d'enseignante, de mes rencontres et de mes lectures, me sont apparus comme importants.

- **Affirmer ses goûts, ce n'est pas les imposer**

Après nous être interrogés sur la place de l'élève (p. 28-30), la question du rôle et du positionnement du professeur semble importante à définir. Concernant son rôle, on pourrait le définir comme celui d'un médiateur : non pas médiateur dans le sens où il constituerait un intermédiaire entre l'élève d'un côté et la Musique de l'autre, mais plutôt du fait qu'il accompagne l'élève dans sa propre construction de la musique.

Cette volonté de permettre à un élève de construire sa propre expression musicale pourrait laisser entendre au professeur qu'il est préférable de se positionner en retrait, dans une sorte de neutralité. Il s'agirait de ne pas influencer l'élève, pour éviter de créer une sorte de clone. En réalité, cela serait plutôt le desservir. En effet :

« La capacité de l'enfant d'interroger sa propre expérience pour y retrouver la réalité qu'elle représente, dépend de l' « outillage » que l'enfant voit à l'œuvre chez les autres »[40]

« Plus ses représentations à lui (celles du professeur) *sont fortes, plus elles permettent à l'élève de s'interroger sur les siennes.»* [41]

Il est donc souhaitable que le professeur, fort de conceptions, ose exprimer son point de vue de manière argumentée devant ses élèves. Pourquoi est-il admiratif de cet interprète ? Pourquoi n'aime-t-il pas ce compositeur ? Pourquoi choisirait-il ce mode de jeu pour interpréter ce passage ? Il ne s'agit en aucun cas d'imposer ses représentations mais au contraire d'instaurer un débat. En effet, tout comme le professeur affirme ses goûts, l'élève doit aussi se sentir libre d'exprimer les siens :

[40] J. Levine, *Je est un autre,* cité par C. Delannoy, *La motivation*, Hachette, 1997
[41] Miren Baruthio, p. 24

« Pour que le désir de l'élève puisse s'éveiller, celui-ci a besoin d'un espace de liberté - que l'enseignant lui reconnaisse le droit de ne pas aimer ce qu'il lui présente, ou d'aimer autre chose, sans se sentir menacé dans son identité et dans son statut par cette liberté de l'élève. »[42]

.

Le dialogue entre le professeur et le(s) élève(s) est un dialogue de musicien à musicien, tous deux respectueux de la diversité des possibles.

Comment développer ce positionnement chez l'élève, notamment dans un travail d'interprétation en musique classique ? Se positionner signifie mettre en avant des arguments, mais comment trouver des arguments plus pertinents qu'un simple « j'aime » ou « j'aime pas » ? Sur quoi peuvent-ils se baser ?

- **Rétablir le lien entre théorie et pratique : former des musiciens complets**

L'interprétation en musique classique n'est pas toujours envisagée comme un ensemble de choix réfléchis. Nous avons vu qu'elle se base parfois uniquement sur les intuitions, les traditions ou encore l'imitation d'un maître : la pratique ne fait pas forcément l'objet d'une théorie. D'où cela vient-il ? Pourquoi serait il important de refaire un lien entre théorie et pratique et d'ainsi former des musiciens complets?

Nikolaus Harnoncourt, dans son livre *Le discours Musical,* remonte au Moyen-Age pour mettre en avant la séparation qu'il existait entre théoriciens, praticiens, et « musicien complets ». Il nous explique ces différents rôles :

Le théoricien était celui qui comprenait la construction de la musique mais qui n'était pas en mesure de la jouer. Harnoncourt précise : *« (...) il bénéficiait d'une haute estime de la part de ses contemporains car on considérait la théorie de la musique comme une science autonome pour laquelle la musique jouée n'avait au fond aucune importance. (On trouve incidemment certains reflets de cette conception aujourd'hui chez les musicologues.) »*

Le praticien n'avait aucune connaissance de la théorie musicale, mais savait jouer la musique « instinctivement ».

Le musicien complet était à la fois théoricien et praticien :

« Il connaissait et comprenait la théorie, mais ne la considérait pas comme une chose isolée et coupée de la pratique qui se suffit à elle-même ; il pouvait composer et faire de la musique, dans la

[42] J. Levine, *Je est un autre*

mesure où il connaissait et comprenait toutes les relations. Il était tenu en plus haute estime que les théoriciens et les praticiens, car il maîtrisait toutes les formes de l'exécution et du savoir. »[43]

Harnoncourt voit actuellement le compositeur endosser ce rôle de musicien complet : cependant il souligne le fait qu'il lui manque le *« contact vivant avec l'auditeur ».* Concernant les musiciens interprètes, ils seraient plutôt formés dans nos écoles de musiques françaises à devenir des « praticiens », au jeu « instinctif ». On peut aujourd'hui douter de la pertinence d'une telle formation, comme Hélène Mourot nous le fait remarquer :

« Peut-on décemment aujourd'hui prétendre former des praticiens et compter sur leur instinct pour comprendre la musique ? Le fait que l'on joue aujourd'hui la musique du passé et que la musique contemporaine n'aie pas de réelle fonction dans la société, comme elle en avait autrefois a mis une extraordinaire distance entre la musique savant et le « commun des mortels ». L'instinct des anciens était probablement du à une familiarité avec cette musique qui rythmait les différent moments de la vie. Je pense qu'il est nécessaire de palier à ce changement radical, en tendant à former des musiciens « complets », c'est à dire capables de faire le lien entre théorie et pratique. »[44]

De plus, même les musiciens actuels qui possèderait cet « instinct » y trouvent également des limites. Plusieurs musiciens me l'ont affirmé dans mon enquête, en voici un exemple avec cet extrait d'interview :

« Se fier uniquement à l'instinct est insuffisant, il faut passer par la théorie également. En effet, ne jouer qu'instinctivement peut conduire à tourner en rond, à l'ennui…Passer par la théorie est un moyen de vérifier la pertinence des intuitions, qui quelques fois se voient infondées ou au contraire appuyées par l'analyse, et d'évoluer d'un point de vue de l'interprétation. Un jeu uniquement instinctif est limité. »

Harnoncourt écrit *: « Autrement dit : pour autant que la musique des époques passées soit encore aujourd'hui d'actualité dans un sens large et profond, et si elle doit être restituée avec tout ce qu'elle exprime – ou du moins avec une plus grande part que ce qui est normalement le cas aujourd'hui – il faut redécouvrir l'intelligence de cette musique à partir de ses propres lois »*[45].

Cela implique donc un travail de recherche : comparer différentes sources, s'intéresser à l'organologie de l'époque, aux traités (nous renseignant par exemple sur la manière d'articuler,

[43] Harnoncourt, p. 26
[44] Hélène Mourot, p. 32
[45] Harnoncourt, p. 27

d'ornementer)…Ce qui mettra des contradictions en lumière : contradictions entre différentes sources, entre quelque chose de totalement approprié à l'instrument ancien contrairement à notre instrument moderne…
C'est bien là que réside la complexité du gout musical : savoir faire des compromis, des choix…Il me paraît donc important que l'élève y soit confronté assez tôt plutôt que d'avoir toujours une partition comme unique référence écrite, qu'on lui présentera comme une vérité absolue.

De plus, la **contextualisation**, quelque soit l'œuvre étudiée, me paraît importante : situer l'œuvre travaillée dans une époque (évènements historiques, contexte artistique), s'intéresser à la biographie du compositeur, écouter d'autres œuvres de lui, comparer avec l'œuvre travaillée… Tout ceci permet de se saisir peu à peu de son langage. De plus, il est également nécessaire de remettre la partie jouée dans son contexte (par exemple lorsqu'il s'agit d'un morceau accompagné par un piano, s'intéresser à la partie de piano).

Nous pouvons d'ailleurs remarquer que **l'analyse harmonique** est souvent oubliée dans nos conservatoires et école de musique : là encore cela est en évolution mais nous gardons des traces d'un enseignement focalisé sur la formation de l'oreille mélodique et absolue. Nombreux sont les instrumentistes tels les flutistes ou les violonistes qui, jouant essentiellement des parties solistes sans se préoccuper de l'accompagnement, n'ont aucune conscience harmonique.

Pourtant, dans la majorité du répertoire de l'époque classique, la connaissance des principes harmoniques est un véritable outil pour l'expression. Ainsi, Schumann écrit dans ses « Conseils aux jeunes musiciens »[46] :

« Il faut que votre imagination soit cultivée au point de retenir aussi bien l'harmonie donnée à une mélodie, que la mélodie elle-même. »

Xavier Gagnepain, dans son paragraphe intitulé *«* L'oreille harmonique : la fidèle alliée *»* insiste sur l'intérêt d'une conscience harmonique :

« Le plus souvent, le professeur, doté d'une mémoire harmonique qu'il n'analyse pas toujours, perçoit une émotion liée au contexte harmonique d'une mélodie, alors même que son élève ignore parfois tout de l'accompagnement. Quelle que soit sa manière de faire, ses intentions paraitront toujours vides de sens.»[47]

[46] Schumann, *Album pour la jeunesse*, « Conseils aux jeunes musiciens »
[47] Xavier Gagnepain, dans « Du musicien en général au violoncelliste en particulier », p.84

Il met l'accent sur l'importance d'un travail sur conducteur. Il fait une proposition intéressante pour le professeur : il conseille à celui ci de réaliser plusieurs accompagnements sur une mélodie d'un morceau. S'il la dépouille complètement pour revenir à quelques accords très simples, l'élève sera probablement amené, par la comparaison, à mieux percevoir la beauté de l'harmonie proposée par le compositeur. Mais faut-il réserver cette tâche d'harmonisation au professeur ? On peut justement imaginer de faire réaliser ces différentes harmonisations par les élèves, qui, en manipulant l'harmonie, seront probablement plus à même de la comprendre qu'en simple auditeur (je reviendrai sur l'intérêt de l'utilisation de l'écriture p. 37).

Suite à cette question de la perception de l'harmonie, Xavier Gagnepain précise :

« Mais percevoir un accord n'est pas toujours suffisant ; il faut aussi apprendre à en déceler le contenu émotionnel. Certains éléments culturels de l'harmonie sont tellement ancrés qu'ils prennent pour ainsi dire une valeur sinon objective, du moins universellement partagée dans le cadre de la musique occidentale (l'accord de la 7ème diminuée, par exemple, tellement associé à la douleur et au drame, ou le mode de mi, si typique de l'Espagne.»[48]

Il considère comme objectives les fonctions de tensions et détentes harmoniques entre deux accords. Mais ne s'agit-il pas plutôt là encore d'une construction culturelle ?

Et il poursuit, concernant l'appogiature :

« Plutôt que d'inciter un élève à « faire un petit diminuendo », on obtiendra un résultat plus convaincant si on l'amène à découvrir par lui-même ces principes de tensions et détentes. S'il joue d'abord la note réelle sans appogiature, la frustration qu'il éprouve l'invite à savourer plus pleinement l'appogiature la fois suivante. La savourer, c'est en quelque sorte la mériter. Il peut alors en rendre la beauté.»[49]

Eviter d'être directifs sur des nuances découlant de principes harmoniques sans faire de lien avec l'harmonie me semble intéressant. Cependant il me semble que tous les élèves ne se sentiront pas « frustrés », du moins pas immédiatement après cette expérience. Cela supposerait d'être suffisamment imprégnés de références, ce qui n'est pas le cas de tous.

Il semble donc important d'accorder une large place à une dimension de recherche en matière d'interprétation plutôt que de se fier uniquement à « l'instinct » que tout le monde n'aura pas, ou

[48] Xavier Gagnepain, dans « Du musicien en général au violoncelliste en particulier », p. 36
[49] Idem, p.85

encore à des traditions d'interprétation, des modes…Notons que nombreux sont les professeurs et les institutions qui encouragent ce point de vue, comme en témoignent les propositions pédagogiques que je cite dans ce mémoire. Cependant, certains continuent d'exclure ce champ de recherche des cours, étant encore très focalisés sur le jeu et la technique, et mettant en avant – souvent à juste titre - un manque de temps. Ce dernier argument peut en effet nous amener à remettre en question l'organisation usuelle avec le cours instrumental hebdomadaire de 30 min d'un coté et le(s) cour(s) théorique(s) de l'autre. Certains dispositifs tels l'E.P.O. (école par l'orchestre) de Villeurbanne proposent un autre fonctionnement qui est intéressant car il vise à réunir théorie et pratique : les élèves viennent une fois par semaine à l'école pour une durée de deux heures, travaillent de manière collective, instrument et formation musicale sont mélangés.

- **Favoriser le développement d'un monde intérieur et l'expérimentation sonore**

La création d'un monde intérieur chez l'élève ne peut pas être imposée car heureusement, cela lui appartient. Le professeur peut toutefois aider l'élève à se construire son propre monde musical. Il ne s'agirait pas de lui imposer son imaginaire (un peu à la manière de Tortelier dans l'exemple précédemment cité), mais plutôt de l'aider à faire des liens entre des sons et des images, des sensations, des émotions…L'emploi de la métaphore peut être très utile, notamment lorsque celle ci est proposée par l'élève. L'enrichissement de son vocabulaire élargira son champ des possibles.

Ceci, tout comme la dimension théorique, constitue une prise de recul intéressante par rapport à l'instrument puisqu'elle nourrit le monde intérieur. Il me paraît important d'y consacrer du temps dans nos cours, même si cela « empiète » sur le temps de jeu. Dominique Hoppenot écrit :

« *Lorsque le « in » est bien chargé, l'exploration vers le « ex » devient une évidence.»*[50]

Ex comme exploration, expérimentation ! Complémentaire de la création de ce monde intérieur, l'exploitation des possibilités sonores de l'instrument me paraît être une piste importante.

Souvent, dans l'enseignement des instruments à cordes, on va chercher dès la première année à former l'élève à jouer avec un son dit « placé », celui avec l'archet qui tire « droit », positionné entre la touche et le chevalet, de moyenne intensité. On voudrait qu'il réussisse cela avant de tenter tout autre chose, ce son « placé » devenant en quelque sorte une base préalable. Cependant, le fait de le laisser expérimenter d'autres sons (jeu *ponticello*, sur la touche, avec l'archet pas droit...) peut à mon avis ouvrir plus de possibilités pour l'élève. D'une part il pourra comprendre le fonctionnement de son archet régit par les paramètres de vitesse, pression, point de contact. Il aura plusieurs représentations de ce que peut être un son de violoncelle, et cela affinera son écoute. Ainsi, au lieu de chercher à

[50] Dominique Hoppenot, p. 185

« jouer droit pour jouer droit », il aura compris l'intérêt musical de l'utilisation d'un son « placé » plutôt qu'un autre et fait la relation avec le moyen technique. Il saura alors mieux entendre et analyser les « dérapages » de son archet. D'autre part, l'élève ayant expérimenté ainsi les possibilités sonores de l'instrument, en relation avec la technique d'archet, pourra se servir de plusieurs modes de jeux dans un même morceau, selon les nuances, le phrasé, les effets qu'il voudra produire : il sera moins confiné dans un jeu uniforme.

De plus, dans la plupart des méthodes pédagogiques instrumentales, les morceaux proposés sont des mélodies toujours un peu sur le même mode de jeu *mezzo forte* avec un son « normal ». Un des professeurs interrogé dans mon enquête propose intelligemment : *« il faut s'affranchir de la jolie mélodie ! »*. Celle ci restreint en effet l'élève dans ses possibilités d'expression. Utiliser le répertoire contemporain jouant avec des effets, l'improvisation libre, ou encore le sound-painting, serait un moyen intéressant de se détacher d'une jolie petite mélodie et de travailler sur d'autres aspects : des effets, des contrastes…

De plus si varier le répertoire semble nécessaire, varier les supports est également important : l'utilisation systématique de la partition peut en effet devenir une barrière à l'expression. Notamment chez le jeune débutant pour qui la lecture est difficile : cela peut devenir une difficulté supplémentaire et inutile, réduisant son écoute, ses mouvements corporels… De plus nous pouvons vite tomber dans un contrôle du « respect » de la partition, dans ses notes, ses rythmes, au détriment de l'expression.

Je tiens à préciser que ces deux aspects - prise de recul avec l'instrument (développement du monde intérieur) et exploration sonore - sont très complémentaires. La théorie, la conceptualisation, la création d'un imaginaire, ne sont pas à considérer systématiquement comme un préalable au jeu. Un des musiciens interrogés dans mon enquête l'affirme : *« Souvent, je trouve aussi des choses directement en jouant, en déchiffrant.»*. L'exploration sonore influence aussi le monde intérieur, les deux interagissent et ne sont pas à opposer, tout comme la technique et la musique !

- **Utiliser l'écriture musicale**

La pratique de l'écriture, au sens large - qu'il s'agisse d'écrire dans le style d'un compositeur, de faire un arrangement, ou de composer à partir de contraintes données, ou encore librement, à la recherche d'un style personnel - a été pendant longtemps réservée aux plus hauts niveaux dans les conservatoires, et considérée comme optionnelle. Si cela change aujourd'hui - nous pouvons par exemple citer les CFEM et DEM qui contiennent maintenant des U.V. complémentaires en écriture - cela continue bien souvent d'être réservé aux niveaux les plus élevés.

Teddy Gauliat-Pitois, professeur de formation musicale, relève un paradoxe concernant l'enseignement musical et la dimension de l'écrit :

« En ce qui nous concerne – la place de l'écriture dans l'enseignement de la musique et de la Formation Musicale en particulier -, notons que, de manière très paradoxale, l'enseignement de la musique s'est constitué à partir *de l'écrit,* sur *l'écrit,* à travers *l'écrit, mais pas* par l'écriture*, puisqu'il n'est souvent pas demandé à l'apprenti-musicien* d'écrire lui-même *de la musique une seule fois dans son cursus à l'école de musique. »*[51]

Pourtant, ce recours à l'écriture chez l'apprenti musicien me paraît extrêmement utile, et justement pour travailler la question de l'expression musicale.

Tout d'abord, l'écriture peut être un moyen très efficace et de se saisir d'éléments théoriques (fonctions des accords, cadences, tonalités, éléments formels etc.), de part sa dimension active. Je me souviens d'avoir réellement compris et intégré des notions harmoniques à partir du moment où j'ai fait partie de la classe d'écriture. Avant, je percevais les notes d'un accord, puis, par un calcul mathématique, je retrouvais le chiffrage. J'étais par exemple incapable de reconnaître un accord de dominante de manière spontanée. C'est en manipulant les accords que j'ai pu intégrer leur fonction : ils étaient devenu familiers grâce à l'écriture.

Teddy Gauliat-Pitois fait des propositions didactiques intéressantes dans son mémoire, pour utiliser l'écriture comme moyen d'appropriation d'un langage, dont une concernant l'appréhension du phrasé dans un discours tonal classique. Il nous fait remarquer que savoir placer ses respirations « musicalement », dans une pièce instrumentale sans parole, ne fait pas immédiatement sens. Cela suppose une compréhension du langage.

« L'enjeu est donc ici de faire en sorte que l'élève reconstruise la notion de phrasé. Il me semble qu'un travail de construction (composition) d'une phrase entière, avec ce qu'elle suppose de contraintes mélodiques (centration vers un pôle, ou vers des notes précises), de contraintes harmoniques (cadences) et rythmiques bien sûr (rythmes ouverts et rythmes fermés par exemples, ou encore contrainte d'une formule rythmique), pourrait favoriser la compréhension du phénomène de phrasé. Par exemple, un dispositif qui placerait les élèves dans la situation de composer une phrase de huit mesures dans un style proche de celui de Beethoven (sur des modèles accessibles par l'élève en fin de 1er cycle ou de 2nd cycle de Formation Musicale), phrase divisée en deux périodes de quatre mesures, avec antécédent et conséquent, demi-cadence et cadence parfaite, aiderait l'élève à

[51] Teddy Gauliat-Pitois, *L'écriture, un enjeu de taille en classe de Formation Musicale,* Mémoire CEFEDEM Rhône-Alpes, 2005, p. 18

comprendre la nécessité d'articuler son thème mélodique sur une certaine durée, qu'on ne peut fragmenter. »[52]

Il propose de présenter le travail sous forme de thème fragmenté à réordonner, accompagné d'une réserve d'accords à placer aux bons moments. Il insiste également sur la nécessité de ressources (partitions, enregistrements), nécessaire à la construction de la notion. Utiliser l'écriture est donc un moyen de comprendre mais aussi de retenir une notion, puisqu'elle a été activement réinventée : il ne s'agit pas d'une simple explication donnée, d'une information « supplémentaire » qui sera aussitôt oubliée en sortant du cours.

De plus, chercher à écrire dans le style d'un compositeur est pour moi un des moyens de se saisir de son langage, plus complet que l'analyse. Celle-ci, souvent intégrée à la fin du parcours de FM, est abordée souvent avant l'écriture, rarement en liaison avec cette dernière. Pourtant, lorsque l'on analyse on ne manipule pas, et certains éléments vont rester de l'ordre du « calcul mathématique ». Tandis que pour écrire dans le style d'un compositeur, cela suppose d'avoir analysé son langage : le travail d'écriture d'une sonate dans le style de Haydn proposé en première année de CEFEDEM par Dominique Clément m'a amené à analyser ses sonates. L'écriture me paraît être une activité plus complète et formatrice que l'analyse. C'est pour moi l'opportunité de « mettre la pain à la pâte » pour mieux se saisir d'un langage et ainsi avoir des pistes pour mieux l'interpréter, mieux l'exprimer. Qu'en est-il de la dimension d'invention en écriture ? Que peut-elle apporter ?

Un étudiant interrogé dans mon enquête m'a rapporté des paroles d'un de ses professeurs : *"Le musicien qui souhaite interpréter une œuvre correctement et musicalement doit être à la hauteur du compositeur"*. Mais pour pouvoir se sentir réellement à la hauteur d'un compositeur, ne faut-il pas, outre le fait de s'être saisi de son langage, avoir soi même pu faire l'expérience d'une composition ? La composition me semble encore quelque chose de « mystifié» dans l'enseignement actuel : il faut être un «génie » pour oser composer, ce qui est bien sur très paralysant !

Utiliser la composition me paraît encore un moyen d'aider au développement de l'expression musicale : l'élève ne serait plus en situation d'interpréter la musique d'un autre, dans le long cheminement d'une recherche d'appropriation de la musique d'autrui, parfois dans la peur de la « trahir », mais en situation d'interpréter sa propre musique, qui a du sens pour lui puisque conçue par lui-même. Par exemple, concernant une recherche de phrasé : on pourrait demander à un élève d'écrire une petite pièce et de proposer plusieurs phrasés, articulations différentes, et d'en rendre compte dans le jeu de ces différentes versions. Pour développer les contrastes dans le jeu, on pourrait demander à un élève de composer un morceau à partir de quelques consignes : donner un nombre minimum de

[52] Teddy Gauliat-Pitois, p. 28

sons très différents à utiliser (définis par l'élève), et composer par exemple sur la base d'une histoire à inventer…Puis faire jouer par lui-même et aussi par d'autres élèves. La confrontation entre toutes les interprétations serait intéressante, révélant que la notation ne contient pas tout, ce qui nous amène donc à envisager la diversité des possibles face à une partition.

- **Enseigner la diversité des possibles**

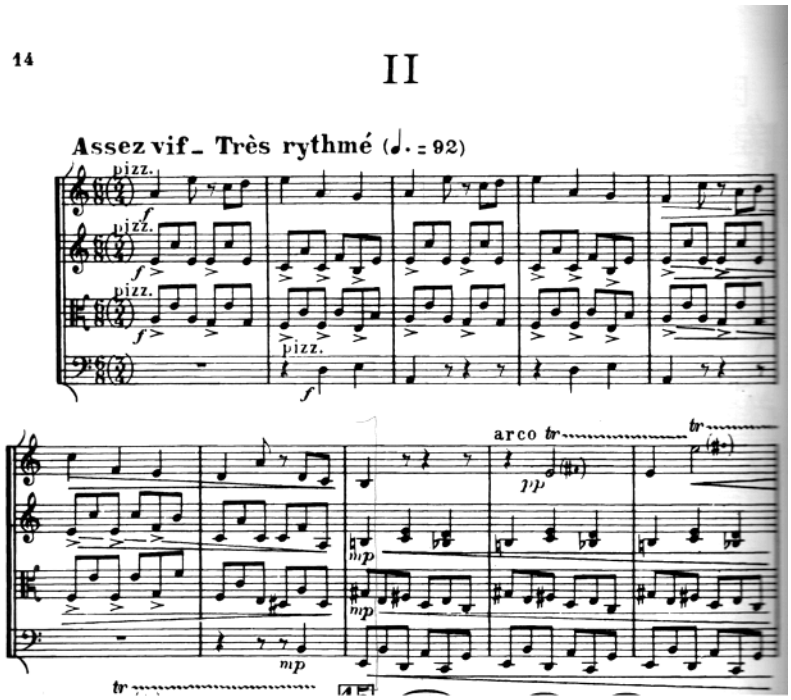
Cela peut être difficile, pour un enseignant qui a de fortes convictions quant à l'interprétation d'un morceau, d'imaginer d'autres possibilités de réalisation. Sa conviction fait sa force en tant qu'interprète mais peut devenir une faiblesse en tant qu'enseignant. Une prise de recul sur sa vision personnelle me paraît alors nécessaire si l'on veut permettre à des élèves de construire leur propre expression musicale. Il en est d'ailleurs de même lorsque l'on joue avec d'autres musiciens et qu'il faut faire des choix communs. Se baser sur la partition ne suffit pas : elle n'est jamais une vérité absolue. La notation ne peut pas être à cent pour cent précise, et de ce fait, il y a toujours une liberté laissée à l'interprète. Harnoncourt consacre une partie de son livre à cette question de la notation musicale. Il écrit :

« La notation est donc un système de rébus extrêmement complexe. Quiconque a jamais essayé de traduire en notes une idée musicale ou une structure rythmique sait que c'est relativement facile. Mais pour peu qu'on demande alors à un musicien de jouer ce qui est ainsi écrit, on remarque qu'il ne joue pas du tout ce que l'on pensait ».

Comment faire alors des choix ? Nous l'avons vu, l'étude des sources et traités peut elle même renvoyer à des contradictions, et la théorie musicale n'est pas quelque chose de figé : nous sommes donc confronté à toute la complexité de la musique, ce qui fait aussi tout son intérêt. Cette question des choix à faire face à une partition a été l'objet de travail de mon projet A, autour du quatuor de Ravel. Nous avons travaillé l'interprétation du quatuor dans son intégralité et l'avons donné en concert, intégrant une explication destinée au public, sur la manière dont nous avons procédé. Nous avons émis sur des passages plusieurs possibilités de réalisation concernant plusieurs paramètres : justesse, équilibre, couleur, doigté…Nous avons testé, à quatre, les différentes possibilités et choisi ensemble celles qui nous convenaient le mieux. Notre personne ressource, membre d'un quatuor professionnel, nous a incité à l'expérimentation et laissé effectuer nous même nos choix. Finalement, la version que nous avons proposée est très différente en termes de choix musicaux de celle du quatuor de notre personne ressource. Un résumé plus complet de ce projet est fourni en « Annexe 2 » (p. 49).

Toujours sur ce quatuor de Ravel, j'ai proposé à des élèves en 3ème cycle de formation musicale, dans le cadre de mon parcours pour l'épreuve de cours dans la classe de Jean Claude Dijoud

au Conservatoire de Chambéry, un travail autour du mélange binaire/ternaire dans le deuxième mouvement. En discutant avec Jean-Claude, nous nous sommes aperçu que nous n'avions pas la même vision rythmique concernant la partie de Violon I dans le début de ce 2ème mouvement. Je l'imaginais exclusivement binaire tandis que Jean-Claude y voyait, comme pour les autres instruments, un mélange de ternaire et binaire. En se confrontant à la partition, nous avons vu que nos deux versions étaient envisageables. En effet, aucun accent n'est indiqué sur cette partie et l'écriture peut être binaire comme ternaire.



J'ai donc décidé de proposer aux élèves de travailler à partir de cette partition. Très rapidement ils ont mis en évidence ces deux interprétations possibles. Ils ont joué les deux, et ont constaté une différence dans leur manière de jouer entre les deux versions, selon là où se placent les appuis (quand on joue en ternaire le mi aigu est en « suspension », plutôt léger, alors qu'en binaire il est clairement affirmé sur la pulsation, plus appuyé). Ensuite, nous avons partagé l'écoute d'enregistrements de trois quatuors différents : Debussy, Ebène, et Italiano. Les élèves ont cherché ce qui paraissait envisagé dans chacune des versions pour cette partie de violon 1 : Debussy semblait la penser totalement binaire, Italiano mélanger ternaire et binaire, et Ebène adopter une sorte de compromis (le mi aigu est appuyé mais les deux croches paraissent en levée). Certains ont remarqué des subtilités d'interprétation que je n'avais moi-même pas entendu (par exemple, l'altiste du quatuor Ebène ne joue pas strictement le rythme indiqué, il le fait « swinguer »).

La confrontation des différents points de vue, sur cette partition et concernant les différentes écoutes, a été extrêmement intéressante, chaque remarque pertinente en amenant une autre, ouvrant un champ des possibles encore plus vaste. Le travail collectif, sur cette question de l'expression musicale,

me paraît donc très enrichissant. Cette expérience menée à Chambéry nous a permis, au sein de notre quatuor, de nous réinterroger sur notre version de ce deuxième mouvement de Ravel et d'être moins dans l'implicite, de préciser des choses, d'en confirmer, d'en modifier… L'interprétation n'est donc pas quelque chose de figé, mais au contraire une source perpétuelle de questionnements, de recherche, d'évolution. C'est en cela qu'elle peut être personnelle, propre à chaque musicien et donc à chaque élève.

Conclusion

Il peut sans doute paraître frustrant, à l'issue de ce mémoire, de ne pas aboutir sur une définition claire et concise de ce qu'est cette fameuse « expression musicale » dont on entend toujours parler sans vraiment savoir de quoi il s'agit. N'aura-t-on pas pour autant avancé sur cette question ? L'expression musicale est une notion complexe, encore plus que je ne l'avais imaginé au commencement de ce mémoire. En effet ce terme est loin d'être univoque : il ne revêt pas le même sens selon les styles de musique, les époques de l'histoire de l'art, et chacun en a sa propre perception, liée à sa culture et ses expériences… Elle ne peut donc pas se résumer en une phrase de manière exhaustive, et s'enseigner par une unique méthode.

Considérer l'élève comme musicien et lui laisser suffisamment de place, dans un apprentissage fait d'erreurs et d'essais, me semble nécessaire à toute volonté de développer son expression. De plus, si ma dernière partie fait l'objet de pistes importantes à exploiter par l'enseignant, beaucoup d'autres restent à inventer.

L'expression est pour moi au cœur de la musique, et constitue l'objet principal de l'apprentissage, le défi central de l'enseignement. Si celui-ci se limite a une transmission de technique, cela revient à renoncer à enseigner la musique. Tenter de prendre en compte toute sa complexité me paraît nécessaire si l'on veut permettre à l'élève de construire sa propre expression. C'est justement dans cette dynamique de recherche et de construction que la musique et l'enseignement sont passionnants et que nous faisons probablement « le plus beau métier du monde » !

Bibliographie

Livres :

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur un outil pour enseigner,* ESF, 1997

GAGNEPAIN Xavier, *Du musicien en général…au violoncelliste en particulier*, Cité de la musique, département pédagogie et documentation musicales, 2001

GOODMAN Nelson, *Langages de l'art*, édition Jacqueline Chambon, Nîmes, 1990 (Traduit de l'anglais par Jacques Morizot, édition originale de 1976, première édition : 1968)

HARNONCOURT Nikolaus, *Le discours musical* , édition Gallimard, 1984 (Traduit de l'allemand par Dennis Collins, édition originale : Residenz Verlag, Salzburg und Wien, 1982)

HOPPENOT Dominique, *Le violon intérieur*, Editions Van de Velde, 1981

MEIRIEU Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, ESF, 2005

Mémoires du CEFEDEM Rhône-Alpes :

GAULIAT-PITOIS Teddy, *L'écriture, un enjeu de taille en classe de Formation Musicale*, 2005

GRAS Guillaume, *L'expression musicale*, 2002

Mémoires de la FDCA du CNSM de Lyon :

BARUTHIO Miren, *Construire son rapport à la musique*, 2003

MOUROT Hélène, *Musique et langage : analyse d'une confusion et propositions pour une didactique de l'expression musicale,* 2004

Article :

LEFEBVRE Noémi, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », *Enseigner la musique n°9 et 10*, Cefedem Rhône-Alpes, CNSM de Lyon, 2007

Vidéos :

Extrait d'une master class de Paul Tortelier : http://www.youtube.com/watch?v=gXAqiDzu2PQ

Martha Argerich, dans le documentaire « Martha Argerich et Charles Dutoit : La musique Partagée, 1972&2004 », extrait visible sur youtube : http://www.youtube.com/watch?v=l_86HRWzuIQ

Entretien avec Vincent Ségal, DVD « -M-, les leçons de musique », La bohème film, 2004, visible sur youtube : http://www.youtube.com/watch?v=UblEfAbU0EY

Annexe 1

Synthèse de l'enquête réalisée pour le présent mémoire

sur le thème de l'expression musicale

Ce mémoire a donc été l'occasion d'une enquête réalisée auprès de musiciens de mon entourage : venant de plusieurs esthétiques, enseignants ou non, de différents âges, différentes régions…Il s'agissait pour moi de recueillir leurs représentations et leurs conceptions de l'expression afin d'alimenter ma réflexion, à l'aide d'une petite interview. Ils étaient invités à répondre, de manière spontanée, aux trois questions suivantes :

1) Qu'est-ce qui caractérise selon toi un jeu musical qu'on peut qualifier d'expressif ?

2) As-tu le souvenir d'avoir travaillé au cours de ton parcours sur ce plan de l'expression, pour devenir le musicien que tu es aujourd'hui ? Si oui, de quelle manière ?

3) En tant qu'enseignant, travailles-tu cette question de l'expression avec tes élèves ? Si oui, comment ?

→ 15 personnes interrogées : 10 de l'esthétique classique, 2 jazz, 3 musiques actuelles, 2 musiques traditionnelles (certaines ont une double pratique)

4 d'entre elles n'enseignent pas

Voici donc un petit éventail des réponses données, rapportées de manière très synthétique, question par question. Les réponses proches ont été regroupées, certaines contradictions mises en évidence, pour plus de lisibilité. Lorsqu'il y a un chiffre entre parenthèse cela indique que la réponse a été donnée plusieurs fois (par le nombre donné de personnes).

1) Caractéristiques d'un jeu expressif :

- Jeu ressenti (3)
- Nourri d'un vécu (3)
- Emotions/sensibilité (3)
- Inné
- Instinctif (3)

- Instinctif et conceptuel à la fois : l'un sans l'autre est limité

- Relatif à ma propre perception (2)

- Dépend de ce que l'on joue (du langage, du caractère, de la fonction de la musique) (2)

- Il n'y a pas de musiques plus expressives que d'autres mais selon ce que l'on joue l'expression sera différente

- Toutes les musiques sont expressives : par exemple « exprimer le néant, c'est déjà exprimer quelque chose »

- Toutes les musiques ne sont pas expressives (2)

Certaines musiques privilégieront l'efficacité à l'expressivité. Par exemple, au sein de mon esthétique (musique traditionnelle Centre France), l'expressivité n'est pas toujours recherchée

- Un musicien peut être très expressif dans une musique et pas du tout dans une autre

- Le côté visuel joue, c'est dommage mais on ne peut pas y échapper (2)

- Certainement pas ce qui transparait sur le corps et les mimiques : on peut être très expressif tout en étant impassible.

- Jeu « dans le style »

- En relation avec le compositeur et l'œuvre (2)

- Authentique

- Conceptuel : Faire sortir ce qu'on a dans le projet : avoir pensé à ce que l'on veut faire/avoir les moyens de le réaliser

- Personnel (3)

- Sentir des propositions

- Autre chose que notes et rythmes

- Sentir des intentions derrière les nuances

- Jeu cohérent qui a du sens

- Compréhension du texte musical

- Phrasé (2)

- Mise en relief de certains mots, certaines syllabes

- Proposer des couleurs différentes selon les mots

- Jeu qui raconte une histoire // Théâtre

- Musique qui ne se cale pas strictement sur une pulsation fixe (l'agogique)

- Timbre

- Manière de respirer

2) Travail de l'expression dans le parcours personnel :

- Non je n'ai pas travaillé, je pense que c'est naturel
- J'ai peu de souvenirs
- Il y a aussi des choses qui se font implicitement, tacitement
- Je le travaille en permanence, c'est tout le temps en évolution (3)
- Démarche esthétique : rendre beau à mes yeux ce que je suis en train de faire
- Ecouter de la musique, différents interprètes
- Imaginaire : quelle image se fait-on d'une œuvre et de ce qu'elle veut montrer ?
- On trouve des choses directement en jouant, en déchiffrant
- Recherche historique sur le compositeur, le contexte (2)
- Faire attention à ce que la technique ne « dirige » pas la musique
- Ne pas se limiter à l'instinct (= ennui, on tourne en rond) : analyse harmonique, mélodique…(3)
- Je ne fait pas vraiment de travail de réelle conception, d'analyse, mais pas manque de sérieux ! (2)
- Par imprégnation avec un professeur directif très précis dans ses indications → intégration
- Chercher des couleurs sur l'instrument (2)
- Travail des nuances, mais pas seulement chanter fort, puis piano, puis mf etc... mais habiter ces nuances! pourquoi piano à cet endroit, pourquoi forte...
- Sur la pose de son, le vibrato (3)
- Se construire une boîte à outils avec l'instrument, à réutiliser
- Se mettre à la place du compositeur, imaginer la pièce comme si on était en train de l'improviser
- Travail sur la diction du texte, la déclamation, la mise en avant de certains mots
- Théâtre, mise en scène
- Accentuation
- Ne pas considérer les accents toniques comme des accents verticaux : diriger la phrase vers cet accent
- Hiérarchie des accents
- Mon vécu m'a rendu plus expressif (ex : perte de mon père)

- Chercher à mélanger des influences différentes pour créer un style personnel

3) Travail de l'expression avec les élèves :

- C'est ce que je travaille le plus (3)

- Dès le début de l'apprentissage : même en faisant un pizz, on peut être sensible à des nuances, au tempo, et proposer des choses différentes

- Chez les débutants un petit peu, seulement avec les plus habiles

- Je la travaille à peine car j'ai beaucoup de débutants

- A partir d'un certain niveau technique (3)

- Cela ne dépend pas du niveau technique, on peut travailler ça à tout niveau, cependant le morceau doit être maitrisé techniquement avant de pouvoir faire ce travail

- Une préparation technique efficace en amont est nécessaire

- Paradoxe : est-ce qu'en travaillant on ne rend pas la sensibilité moins sensible ?

- Peut-on vraiment tout calculer ?

- Il y a des gens pour qui on ne peut rien faire, ça serait même un service de dire d'arrêter !

Il y a des gens qui n'ont pas ce truc, on ne peut pas tout apprendre dans la musique.

- Suivant là où l'élève se situe : il est capable ou non de faire la démarche en premier

- S'il n'a pas les éléments culturels : je vais lui en donner (compositeur, contexte, analyse, trouver des clés dans l'œuvre pour trouver des éléments expressifs)

- Par imitation

- Comprendre l'œuvre (style, contexte) pour pouvoir construire un discours cohérent

- Avoir un système de référence

- Adapter le langage aux élèves (exemple : conduire une phrase, trop compliqué pour des petits, parler plutôt de crescendo/decrescendo)

- Travailler sur le ressenti corporel : utiliser la danse, le mouvement

- Utiliser un minimum l'écrit, passer par l'improvisation, l'oralité → pour faire corps avec l'instrument, sinon avec la partition, trop de choses sont sollicitées

- Prendre du recul d'avec l'instrument car il peut être « inhibiteur de la réflexion »

- Travailler l'écoute de soi, des autres

- Travailler de manière collective pour favoriser l'interaction, la confrontation (4)

- Discussion avec l'élève

- Assez directif, comme ma première prof

- Je peux juste fournir des pistes : sinon, on fait vite des clones

- Permettre à l'élève de faire des choix artistiques : dispositifs permettant de formuler différentes possibilités

- Confrontation de musicien à musicien : oser se positionner tout en respectant l'avis de l'élève

- J'essaie assez vite qu'ils se construisent des images

- Inventer une histoire

- Cerner des phrases, des points d'appuis

- Conduite des nuances (2)

- Travailler la prise de son

- Mettre en confiance l'élève pour qu'il puisse se lâcher

- Favoriser l'élève à expérimenter/Tester

- Favoriser l'élève à se faire plaisir, à jouer avec ses « tripes »

- Susciter l'ouverture d'esprit (2)

Annexe 2

Compte rendu du travail d'interprétation du quatuor à cordes de Ravel (mon projet A)

Mon projet A était un projet d'interprétation du quatuor de Ravel. Il s'agissait d'une réflexion sur la question des choix musicaux : Sur quoi se baser pour faire des choix ? Comment envisager différents choix possibles pour un même extrait ? Comment, en groupe, se décider pour telle ou telle option ? Comment réaliser ces choix musicaux instrumentalement parlant ?

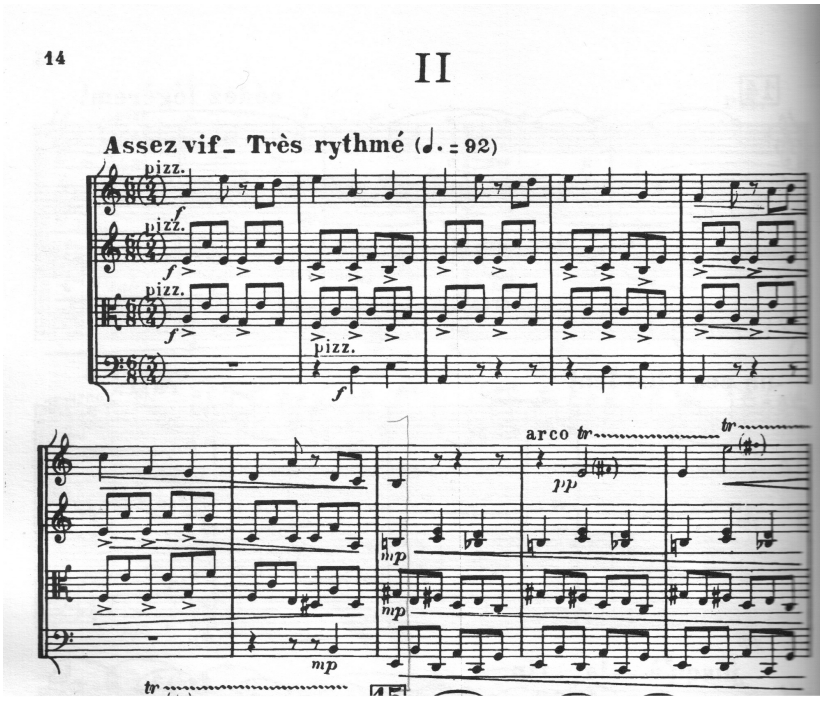
Le quatuor était constitué par Athena Bandini (étudiante au CNSM, au violon 1), Ariane Cohen Adad (étudiante au CEFEDEM, au violon 2), Aurélie Métivier (étudiante à la FDCA, alto) et moi-même au violoncelle. Nous étions accompagnées dans notre travail par Dorian Lamotte, à cette époque violon 2 du quatuor Debussy.

Nous avons, à l'issue de ce projet, joué le quatuor de Ravel en entier lors du festival interne du CEFEDEM en mai 2012. Après les trois premiers mouvements, nous avons donné des explications au public sur la manière dont nous avons travaillé et effectué des choix, en jouant des exemples. Voici un petit résumé de cette « mini-conférence »…

De manière générale, nous avons fonctionné en essayant de se baser pour faire nos choix sur le paramètre qui nous a apparu comme le plus important : le **caractère** que l'on veut donner à la musique. Selon le caractère choisi, la **manière de jouer ne sera pas la même,** cela modifiera un certains nombre de paramètres.

- **Le doigté**

Exemple donné sur le début du 2ème mouvement :



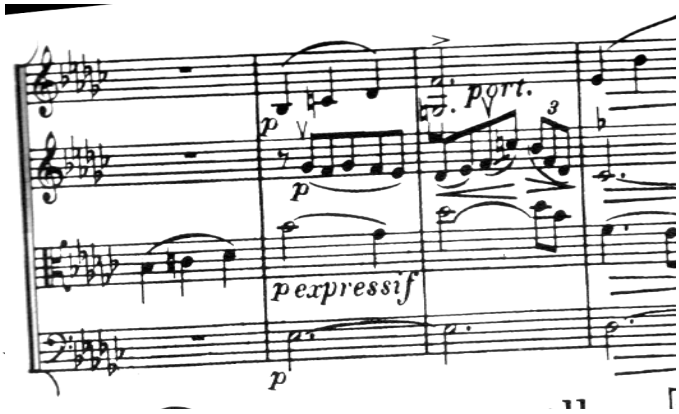
Nous imaginions ce début dans un caractère joyeux, lumineux, pétillant : cela nous a notamment orientées sur le choix d'un doigté pour le violon 1 (parti pris de faire sonner la corde à vide).

→ Jeu de l'extrait une fois sans corde à vide puis une fois avec le mi à vide : la deuxième version, plus brillante, convenait mieux au caractère que l'on voulait donner.

- **La couleur sonore :**

Les instruments à cordes offrent de nombreuses possibilités de modes de jeux avec lesquels on peut créer différentes textures de sons. La musique de Ravel recherche justement l'emploi de nombreuses couleurs sonores : beaucoup de nuances sont indiquées…

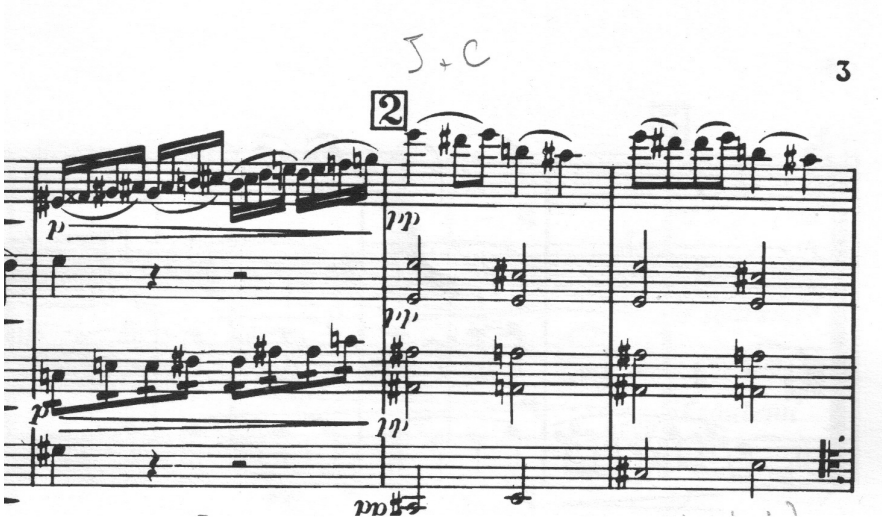
Parfois Ravel nous indique des **indications de réalisation instrumentale** qui vont donner une couleur particulière : il demande à plusieurs reprises au violon 2 de jouer un passage avec un doigté sur une même corde. Par exemple, tout sur la 4ème corde (la plus grave), ce qui créé un timbre particulier, ou alors un doigté avec *portamento,* donc démanché et petite glissade.



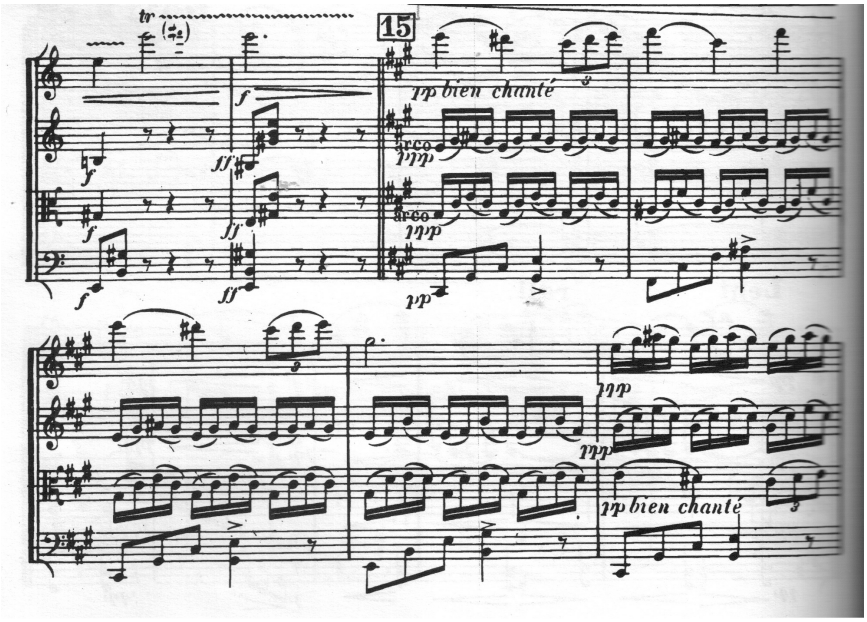
→ Jeu avec le doigté demandé par Ravel sur la corde 4 et une glissade, puis avec un doigté plus basique sans démanché)

Mais **tout n'est pas indiqué** et dans notre interprétation on peut choisir sur certains passages de donner une couleur particulière par des modes de jeu choisis, notamment avec la manière d'utiliser l'archet. Jouer avec l'archet plus ou moins près du chevalet est un moyen qu'on a essayé d'utiliser pour créer différentes couleurs, même si cela n'était pas indiqué :

→ **Jeu sur la touche** : exemple du passage dans le premier mouvement (deux première mesures du chiffre 2), une fois normal une fois vraiment sur la touche



→ Jeu **légèrement ponticello** (près du chevalet sans trop appuyer) : Dans les doubles d'accompagnement 2ème mouvement au violon 2 et alto. A comparer avec un jeu sur la touche également envisageable.



Nous avons choisi le jeu *quasi ponticello* pour la clarté que cela apportait. Nous avons remarqué qu'en définissant mieux ce qu'on veut au niveau de la couleur, cela peut aider à être plus ensemble et donc à avoir un meilleur équilibre et aussi une meilleure justesse.

- **La justesse** :

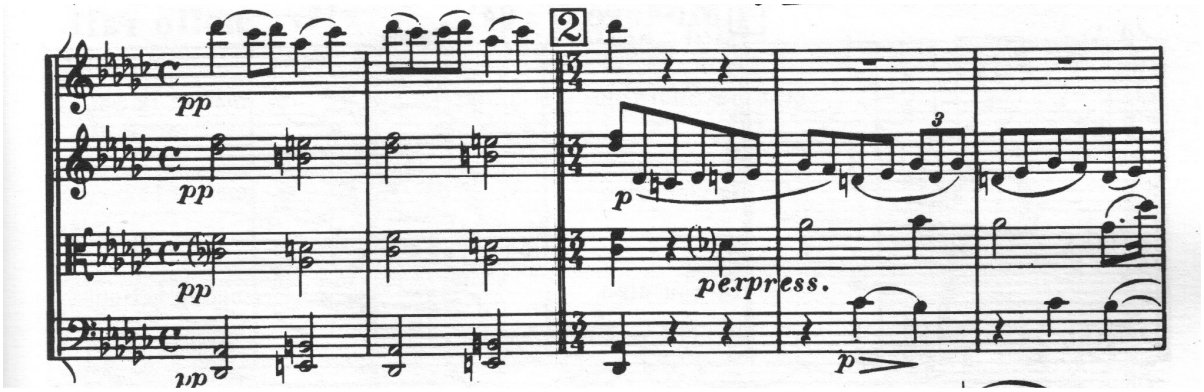
La justesse n'est pas absolue mais relative, c'est à dire qu'elle se construit par rapport à une référence.

Lorsque l'on construit la justesse d'un accord en quatuor, on pourrait penser qu'il faut partir de la basse, donc du violoncelle. Mais ce n'est pas à faire systématiquement : il n'a pas toujours la note de référence la plus judicieuse construire l'accord.

Un exemple : parfois des instruments jouent des cordes à vides qu'ils ne pourront pas moduler en cours de morceau : il vaut mieux se référer à eux.

De plus, plusieurs solutions sont parfois possibles dans la construction de la justesse.

Un exemple d'accord dans le 3ème mouvement où nous avons trouvé deux façon de faire sonner : 2 ème accord de la deuxième mesure avant 2.



Jeu de deux versions :

1) En partant du ré à vide de l'alto, construction dans l'ordre suivant :

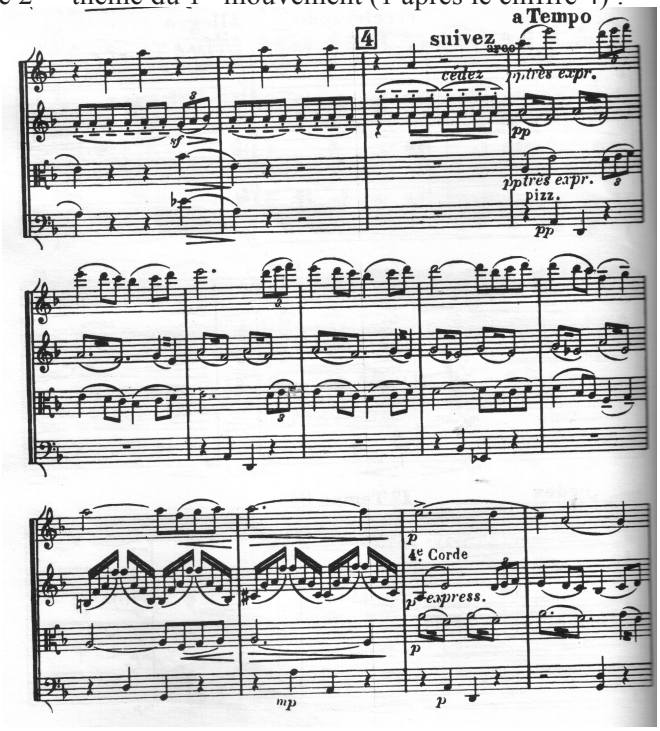
Alto ré + Violon 2 si + Violoncelle si puis mi + alto lab + mi corde à vide violon 2

2) En partant du mi à vide du violon 2, construction dans l'ordre suivant :

Violon 2 mi puis si + violoncelle mi-si + alto lab puis ré corde à vide

- **Gestion de l'équilibre** :

Exemple avec le 2ème thème du 1er mouvement (1 après le chiffre 4) :



V

Violon 1 et alto jouent le même thème principal, à l'octave. Ravel écrit *pp très expressif* pour les deux. Mais faut-il forcément que les deux instrumentistes jouent de la même façon, avec la même intensité ? Nous avons estimé que cela faisait partie des choix d'interprétation.

Nous avons essayé plusieurs possibilités (jouées au public) :

- Les deux jouant « solistes »
- Ou alors l'un soliste et l'autre dans un rôle de coloration : avec donc une différence dans la façon de jouer entre les deux instruments (en terme de présence, de vibrato...)
    - Violon colore alto solo
    - Alto colore violon 1 solo

Nous avons finalement choisi l'alto en soliste, coloré par le violon, pour la chaleur du son.

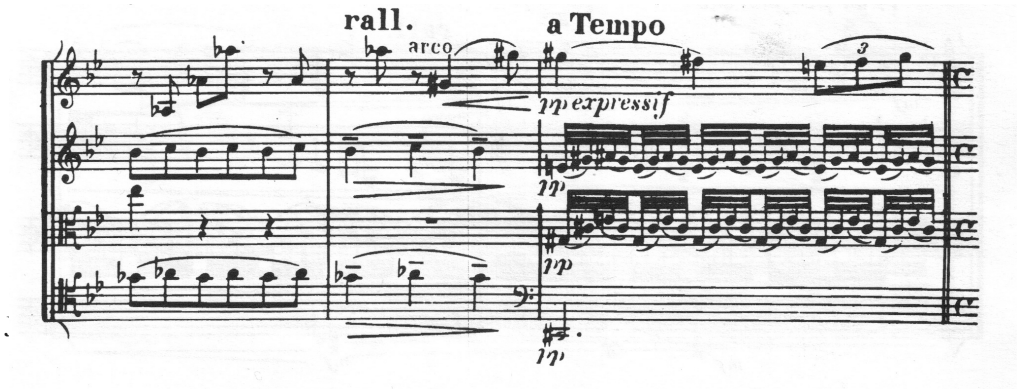
- **Le travail des transitions**

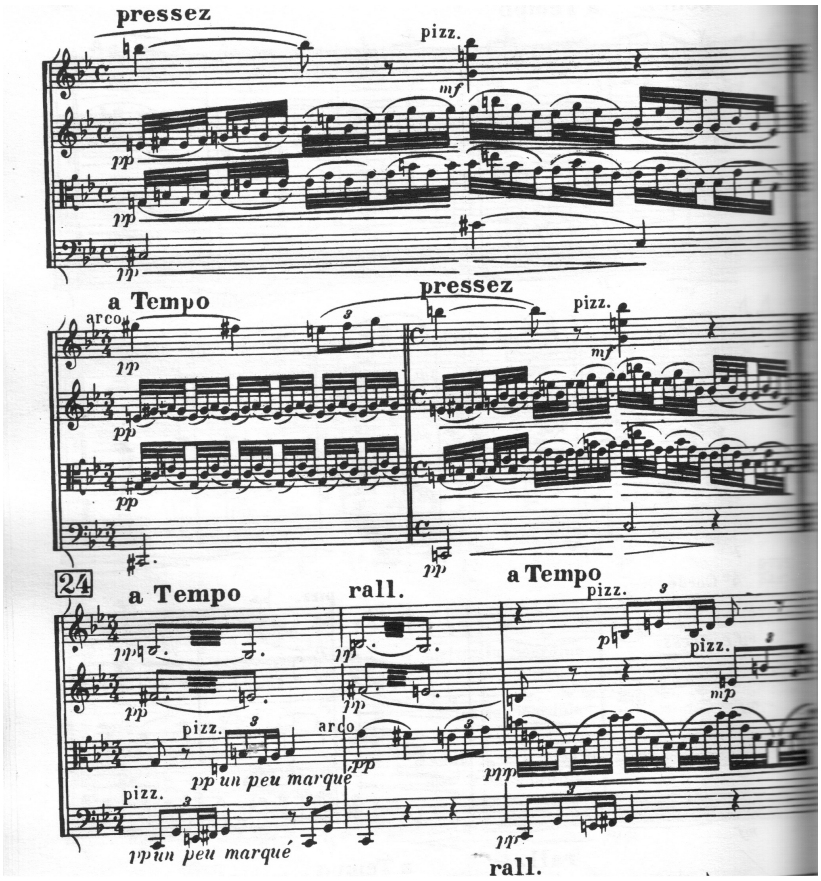
Comment passer d'un passage à un autre, d'une phrase à l'autre ? Il s'agit d'un travail très important dans le quatuor de Ravel car il y a énormément de changements, de transitions à gérer.

Comment ça se passe entre nous lors d'une transition ?
Quelqu'un qui guide avant, pendant, et après ! Nous avons pris l'option que ce ne soit pas toujours le violon 1 qui fasse tout car vu l'écriture égale entre les instruments il n'y avait pas de raison que ce soit toujours lui…

Ces transitions sont à mettre en relation avec la gestion du temps.
Beaucoup de fluctuations de tempo dans les transitions (rall rit. Cédez, pressez) sont écrites par Ravel.

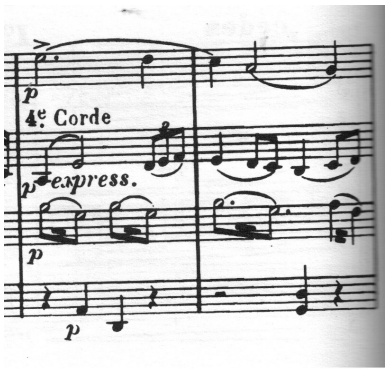
Exemple dans le deuxième mouvement :

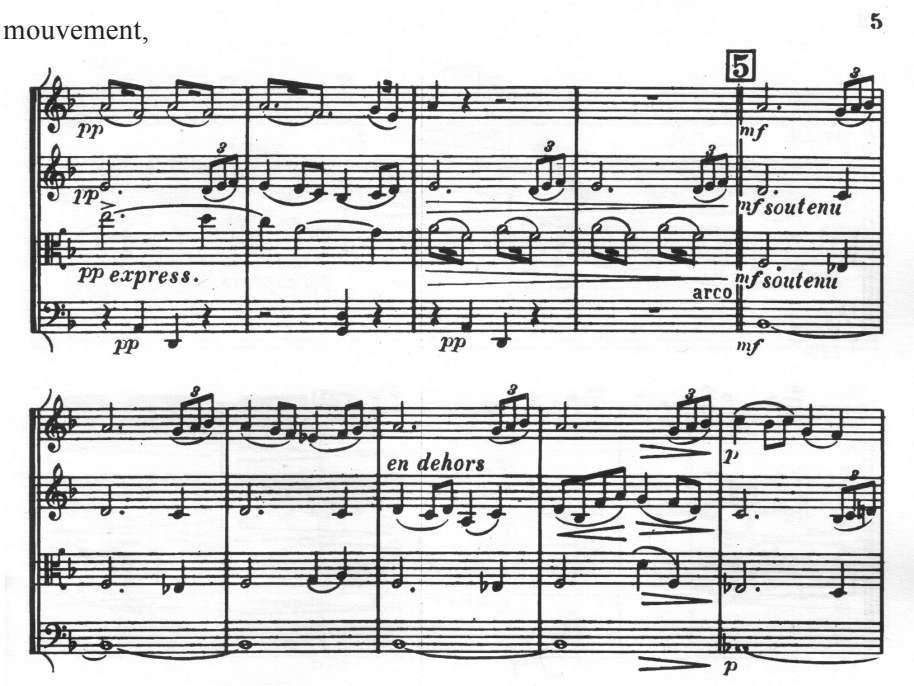




Il y a aussi des passages ou rien n'est précisé par Ravel mais où on peut envisager de jouer sur le tempo, cela fait encore partie des libertés qu'on peut prendre par rapport à une partition.

→ Exemple dans le premier mouvement,





Différentes possibilités pour la transition sur 5 (jeu au public) :

- Jouer « tout droit »
- Faire un petit ralenti (fait par le violon 2)
- Faire le ralenti + une petite césure

Nous avons trouvé que la dernière solution (avoir une petite césure) donnait plus d'ampleur au passage suivant.

Bilan :

Nous avons donc enchainé cette partie « conférence » avec le jeu du quatrième mouvement. Les retours du public sur cette partie explicative ont été positifs, notamment de la part de non musiciens ou de musiciens d'esthétiques différentes : ils nous ont affirmé avoir écouté différemment le dernier mouvement et apprécié d'avoir eu un aperçu de ce que pouvait être le travail d'un quatuor classique et de quelques éléments aidant à la compréhension musicale. Cela nous a conforté dans l'idée qu'il était important, surtout lorsque l'on joue une musique éloignée de notre époque, comme le souligne Harnoncourt dans *Le discours musical*, de donner quelques clés de compréhension, d'expliciter une manière de travailler, d'être en contact avec le public et de ne pas se contenter uniquement de jouer l'œuvre.

Abstract :

Comment permettre à l'élève de construire sa propre expression musicale ?

Voici la question principale traitée dans ce mémoire à travers une recherche sur le thème de l'art et l'expression, la remise en question de traditions d'enseignement et la proposition de pistes pédagogiques.

Mots-clés :

Expression musicale ; Don/Génie ; Interprétation ; Technique/Musique ; Place de l'élève ; Musicien Complet ; Ecriture ; Diversité des possibles