

Séraphine Poulet
Promotion 2012-2014

Musicalité *vagabonde...*

CEFEDM Rhône-Alpes

Sommaire

Introduction :	4
Préambule :	6
I/ En partant du Beau	8
II/ ... en passant par la notion de musicalité	13
III/ ... pour arriver au rôle du pédagogue.....	17
1) L'identité musicale en question.....	18
2) La musicalité en cours ? Le travail à la maison ?.....	21
3) Faire du cours un moment de musique.....	23
4) Cas d'école : Visite d'un établissement scolaire.....	25
Conclusion :	27
Bibliographie :	29
Remerciements :.....	31

C'est pas musical

Si tu ne ressens rien, c'est pas la peine de faire de la musique

Ca te parle cette musique ?

Ah bah cette fois, tu m'as prouvé que t'étais musicienne

Comment ressens-tu ce passage ?

Il faut que tu parles de toi quand tu joues !

Tu devrais lire le cog et l'arlequin de Cocteau, ça t'aiderai à comprendre cette pièce

T'es musicienne, t'as ça en toi

C'est bien que tu fasses de la FM, vu que la musique ça marche pas trop en ce moment

Ecris des couleurs au-dessus de chaque phrase, ça va t'aider à t'exprimer, le début est bleu, la suite c'est rouge, la fin plutôt gris...

INTRODUCTION :

Comme vous l'aurez compris, j'ai choisi comme sujet la musicalité. Vaste question me dit-on. Oui certes, tellement vaste qu'on a du mal cerner ce que cela veut dire réellement. C'est pour cette raison que j'ai choisi ce sujet. Parce que ce mot a été omniprésent dans mon apprentissage musical et qu'on l'entend encore très souvent dans les conservatoires et écoles de musique dans la bouche des professeurs mais aussi dans celle des élèves et parfois même des parents. On a tous entendu parler d'un élève « très musicien » ou au contraire de la prestation « pas musicale » d'un autre. Tous comprennent ce qui se cache derrière ces expressions et on a aucun mal à s'imaginer ladite prestation. Pourtant cette sorte de consensus général autour de cette notion est difficile à mettre en mots. Que pourrait-on dire si on enlevait ce mot « musical » ? Telle prestation était très touchante ? L'élève était très investi ? Prestation brillante dans laquelle on ressent de l'engagement de la part de l'interprète ? La prestation doit-elle être nécessairement brillante pour être musicale ? Existe-t-il des moments de musique « musicaux » et d'autres « non musicaux » ou en tous cas « moins musicaux » ?

De plus, au sein de l'institution - conservatoire ou école de musique - cette notion est revendiquée comme essentielle et présentée très souvent comme le critère principal sur lequel sont évalués tous ces élèves. J'ai récemment participé à un jury d'examen d'élèves de fin de 1er cycles et 2ème cycles dans une école de musique de Saône et Loire et le directeur de l'école nous a réunis juste avant l'examen pour que l'on convienne d'une manière d'évaluer, afin qu'il n'y ait pas de « surprises ». Un des points sur lequel il a insisté et sur lequel il voulait que nous soyons tous en accord pourrait être ainsi résumé : « on vient entendre des prestations musicales, c'est ça qu'on évalue, ce n'est pas grave si ce n'est pas parfait à partir du moment où il y a la musique. » Voilà, tout est dit et rien n'est dit. Nous sommes tous d'accord mais comment peut-on évaluer des élèves à partir de cet accord ?

Tout au long de mon cursus d'élève au conservatoire j'ai été évaluée sur ma musicalité. Qualifiée tour à tour de « très musicienne » puis de « pas musicienne », mon identité musicale a été violemment ballottée entre ces différentes évaluations : toujours affirmés avec beaucoup d'aplomb ces avis ont mis en péril ma motivation et mon plaisir à faire de la musique, ces simples verdicts tels que « prestation très musicale » ou « prestation pas assez musicale » m'ont tout d'abord ouvert des portes puis, au contraire m'en ont fermé d'autres. Il me semble que la question de la musicalité ne peut pas être prise à la légère. En effet, cette notion dépasse l'évaluation d'un instant musical plus ou moins abouti, elle met en jeu la personne entière.

Je souhaite donc, par le travail de ce mémoire, entrer dans cette notion de musicalité pour la disséquer, voir ce qui la constitue et la mieux comprendre.

Que ne dit-on pas quand on a prononcé l'adjectif « musical » ? Pourquoi on a besoin de ce mot ? Dans quels contextes parle-t-on de musicalité ? Peut-il y avoir de la musique « musicale » et de la musique « pas musicale » ? La musicalité est-elle l'émotion contenue dans la musique ? Y-a-t-il des gens (des enfants) plus doués pour transmettre une émotion grâce à la musique ? Peut-on transmettre cela à tous nos élèves ? Peut-on transmettre ce qui relève de l'indicible ? Y-a-t-il des enseignants doués pour transmettre cette part d'indicible ? Y'a-t-il des choses qu'on ne peut pas transmettre ? Y-a-t-il des prérequis techniques nécessaires avant de pouvoir exprimer une émotion au travers de la musique ? Qu'est ce qu'enseigner ?

Afin de répondre à ces questions (ou en tous cas à les faire évoluer) je commencerai par me pencher sur l'aspect historique de la notion de musicalité, voir comment celle-ci s'est construite au cours du temps et de l'histoire de la musique afin d'analyser dans un deuxième temps la relativité de cette notion, sans chercher pour autant à en donner une définition unique. Cette réflexion m'amènera enfin à me questionner sur mon rôle et mon positionnement en tant que pédagogue de la musique.

PRÉAMBULE :

Après avoir passé un an à essayer tous les instruments de la petite école de musique de Saône et Loire que je fréquentais, j'en ai retenu trois : la flûte traversière, le violoncelle et le piano. J'ai commencé par la flûte, puis l'année suivante le violoncelle et le piano. Pour tous mes professeurs, j'étais « musicienne ». J'étais « douée », on m'a donc inscrite au conservatoire.

En parallèle des instruments j'ai commencé la formation musicale, c'était les seuls moments où j'étais « en classe » (les cours d'instruments étaient individuels) et cela me plaisait. Je n'ai jamais été à l'école primaire, j'ai fait l'école à la maison. Mon école c'était le conservatoire. J'y passais toutes mes journées.

« Musicienne » comme je l'étais, j'ai eu le droit de commencer la pratique collective sans attendre le deuxième cycle (comme c'est le cas normalement). J'avais la chance de faire à la fois un instrument à vent et un instrument à cordes, alors j'ai fait toutes les pratiques collectives du conservatoire : orchestre d'harmonie, orchestre à cordes, quatuor à cordes, trio de flûtes, quintette à vent. Ma « musicalité » était flagrante, chaque jury d'examen ne manquait pas de me le faire savoir. J'avais soi-disant ce « petit plus musical » selon les termes d'un de mes jury.

J'ai commencé à écrire des petits morceaux pour ma prof ' de violoncelle, alors on m'a rapidement inscrite en classe d'écriture (même si normalement c'est réservé aux élèves de 3ème cycle). Puis la classe de composition et de contrepoint. J'étais la petite surdouée, j'étais une ovni, mais une ovni musicienne. Mon identité musicale était fondée sur cette idée que j'étais musicienne « par nature ».

Chaque professeur attendait de moi le meilleur, ils savaient tous le nombre de cours que je suivais et les conditions étaient simples et pourraient être résumées en ces termes : *tant que tu bosses à la maison pour mon cours, c'est bon, mais quand tu ne pourras plus tu devras faire des choix*. A la maison, heureusement j'avais le temps de « bosser », les apprentissages scolaires me demandaient assez peu de temps et d'investissement.

En cinquième j'ai continué ma scolarité avec le CNED. Je devais renvoyer des devoirs chaque semaine, j'avais des échéances, je n'étais pas habituée à avoir des contraintes temporelles aussi strictes. La quatrième est arrivée et toujours les échéances, les devoirs à renvoyer, les dates butoirs, les coups de téléphones au professeur-coordonateur pour expliquer le retard de tel devoir. Je n'avais plus le temps de « bosser » assez pour le conservatoire.

Je ne voulais pas choisir, j'aimais mes trois instruments, j'aimais le fait d'avoir des pratiques musicales différentes, j'aimais changer d'instrument, j'aimais jouer des répertoires différents dans des contextes musicaux différents. Je me sentais à ma place dans cette diversité musicale, mais je n'y avais plus droit. J'ai dû choisir. Je n'ai pas réussi, j'ai tout arrêté. J'ai décidé de « changer d'école », d'aller au collège, j'ai fait ma rentrée suivante en 3ème au collège.

Au collège j'ai découvert les sonneries, les classes en rang, les élèves qui se lèvent quand le principal rentre, les contrôles en temps limité, les contrôles-surprises, le bon usage des copies doubles (il faut toujours veiller à mettre la marge à gauche !). C'était une nouvelle institution dont je devais comprendre le fonctionnement très vite. C'est ce que j'ai fait.

Progressivement j'ai repris la musique. Le violoncelle puis finalement la flûte. J'étais de nouveau au conservatoire, mais je ne jouais plus que d'un seul instrument, j'avais une seule pratique collective. Je ne travaillais plus à la maison. Mon professeur a commencé à me dire qu'il fallait que je « m'exprime plus ». En quelques mois j'étais devenue « insensible à la musique ». J'ai raté plusieurs examens/concours avec pour seul commentaire du jury : « ce n'était pas assez musical ».

Plusieurs professeurs ont essayé de me faire retrouver ma « musicalité perdue » par différents moyens que je pourrais regrouper en deux types d'attitudes pédagogiques (même si c'est un peu caricatural) :

Le premier type de professeur est assis sur sa chaise et me questionne : *qu'est ce que tu ressens quand tu joues ce morceau ? Comment pourrais-tu décrire ton morceau ? En regardant la ligne de basse, peux-tu me dire où va cette phrase ?* Je réponds vaguement, en fait je ne sais pas trop quoi dire, mais je réponds, je m'appuie sur mes connaissances théoriques.

Cette attitude pédagogique est vite déstabilisée quand elle se rend compte que mes bonnes réponses ne me font pas jouer plus musical.

La deuxième attitude pédagogique que j'ai rencontrée est le professeur qui n'est pas assis sur sa chaise. Il est partout autour de moi, il chante, il danse, il tape des mains, plaque des accords au piano, se remet à chanter, m'appuie sur le ventre pour que je « soutienne ». Bref, il n'est pas avare de son énergie. Avec lui, ma musicalité pointe le bout de son nez de temps en temps et il me dit : « tu vois que t'es musicienne en fait ! ».

De ces deux attitudes pédagogiques j'ai retiré des bonnes choses, mais si je devais en choisir une, je ne saurais pas laquelle défendre. J'ai envie de chercher autre chose, de réfléchir afin de pouvoir proposer d'autres alternatives à mes élèves. Plutôt qu'une manière de transmettre la musicalité, je cherche à comprendre ce que cache cette notion, pour pouvoir ainsi explorer d'autres possibilités de l'atteindre.

I/ EN PARTANT DU BEAU ...

Jouer musical sous-entend de se référer à un certain nombre de valeurs, codes, modèles. La première référence semble être la notion de beau, en effet le beau implique automatiquement la musicalité. Je vais donc ici m'arrêter sur les grandes étapes de la construction du beau en musique, et ainsi permettre un éclairage de cette notion de musicalité.

En grec ancien il existe deux mots pour désigner l'agencement des sons : kalliphonia et kakophonia. Le premier est employé pour un agencement de sons harmonieux et le deuxième désigne un son laid et dur qui écorche l'oreille. Ces deux mots renvoient à une notion qui traverse les âges et qui donne lieu à un grand nombre de débats philosophiques : la notion du beau. Il me semble que la notion de musicalité peut être rattachée à la notion du beau. Qu'est ce que le beau en musique ? Pour Platon, la beauté musicale est un reflet de ce qu'il appelle la finalité ultime à savoir éveiller l'amour du beau chez l'Homme pour le conduire à la contemplation du bien. Platon contourne ici la notion du beau pour la ramener à la question du bien. Aristote au contraire voit la question du beau musical sous un autre angle : pour lui il s'agit de la musique conçue comme une noble distraction, ayant une fin en soi. Pour lui le beau n'est pas relié au bien (il n'y a pas de notion morale).

Le fondateur du courant philosophique « néoplatonisme » Plotin se penche sur les écrits de Platon et d'Aristote et en donne une nouvelle interprétation. La pensée de Plotin, même si elle est moins connue que celle de ses deux prédécesseurs, a eu une influence considérable sur la suite de l'histoire de l'esthétique musicale. En effet sa relecture des écrits de Platon et d'Aristote fut une source d'inspiration importante pour la pensée chrétienne, en pleine formation à l'époque. Sa pensée influencera ainsi/notamment/particulièrement Saint Augustin qui sera l'un des penseur du Moyen-Âge.

Dans le sixième livre des Ennéades de Plotin consacré à la beauté, celle-ci est décrite comme « *la ressemblance des choses d'ici-bas avec les belles choses d'en haut* ». ¹ Cherchant à définir le beau en musique, Plotin se tourne vers la pensée Pythagoricienne qui met en avant l'importance de la forme et de l'organisation numérique de celle-ci. Plotin se tourne donc vers la notion d'harmonie et de rapports proportionnels en musique : « *Ce sont des harmonies imperceptibles aux sens qui font les harmonies sensibles ; par celles-là ; l'âme devient capable d'en saisir la beauté (...). Il s'ensuit que les harmonies sont mesurées par des nombres qui ne sont point en un rapport quelconque mais dans un rapport subordonné à l'action souveraine de la forme.* »² Ainsi naissent les idées de l'art musical comme miroir de l'harmonie

1 In Michela Garda, *Esthétique : petite histoire des conceptions du beau musical*, in Encyclopédie les savoirs musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacques Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004, page 653

2 In Michela Garda, *Esthétique : petite histoire des conceptions du beau musical*, in Encyclopédie les savoirs

universelle mais aussi de l'importance déterminante de la forme musicale afin que celle-ci puisse refléter « la beauté des choses d'en haut ».

Les périodes du Moyen-Âge et de la Renaissance sont marquées par un développement très important de la musique avec toute la période de l'Ars nova. Face à ses multiples évolutions musicales, l'Eglise essaye à multiples reprises de canaliser les enivrantes innovations de cette nouvelle forme de musique : les conciles³ seront l'occasion de condamner et de censurer la nouvelle musique car elle stimule trop les sens et ne permet pas de s'élever dans une forme d'ascèse préconisée par l'Eglise. L'Eglise est très méfiante face à l'Ars Nova⁴ car il crée une musique qui « empêche le fidèle de contempler les choses d'en haut » car ses sens sont mobilisés par le plaisir musical. La notion du beau est ici de nouveau rattachée à la question morale.

La pensée de Saint-Augustin est un peu différente de la position de l'Eglise. En effet il développe l'idée chère à la période antique que la musique est le reflet des choses célestes, le miroir par lequel les sens et la raison captent ce qui est de l'ordre du mystique. « *Les rythmes que la raison découvre dans la musique sensible (...) sont d'une beauté supérieure car ils imitent l'égalité immuable et éternelle.* »⁵

La pensée selon laquelle il existe un lien étroit entre l'harmonie universelle et l'harmonie musicale se perpétue jusqu'au 18ème siècle où elle culmine avec la philosophie de Leibniz. La période du classicisme est marquée par la croyance en un beau objectif, universel et rationnel. C'est l'époque où se développe le concept de « l'honnête homme » mélange d'équilibre et de bon goût. L'honnête homme incarne l'équilibre entre le corps et l'âme, entre les vertus antiques et la pensée chrétienne, il est le garant du « bon goût ». Pour Emmanuel Kant, le goût est la faculté de juger du beau. L'honnête homme doit donc être celui qui sait reconnaître le bon goût et le respecter dans sa pratique. Certains musicologues parlent aujourd'hui du style classique pour parler du bon goût en musique à cette époque ; cette recherche de perfection dans la forme (avec le développement quasi systématique de la forme sonate), d'équilibre dans la durée des phrases et dans les constructions mélodiques. Pourtant à cette même période, une dichotomie esthétique commence à se faire sentir entre le beau sensible et voluptueux (l'opéra par exemple) et le beau mesuré et formel qui fait appel à la notion pythagoricienne d'équilibre et de perfection. Cette dichotomie entre différentes manières d'appréhender le « beau musical » ressort par exemple dans les querelles qui opposent les partisans de Lully et ceux de Rameau, puis les défenseurs de la musique italienne à ceux de la musique française. « *Dans le*

musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacques Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004, page 654

3 Concile de Tours en 813, la bulle papale de Jean XXII en 1322, concile de Trente en 1542

4 Ars Nova : cette expression désigne une période de l'histoire de la musique (au Moyen-Age) pendant laquelle la pratique de la polyphonie et le système de notation musicale se sont développés conjointement. Cela a permis à la masse profane de pratiquer la musique avec plus de facilité.

5 In Michela Garda, *Esthétique : petite histoire des conceptions du beau musical*, in Encyclopédie les savoirs musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacques Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004, page 655

beau musical coexistent deux principes autonomes, indépendants de l'intention humaine (...) : le beau universel et rationnel et le beau naturel. Le premier se manifeste dans la forme et les proportions harmoniques ; le second, créé par Dieu, naît de la nature des corps sonores, de l'aptitude de l'oreille à discerner les sons et, surtout, de l'empathie entre certains sons et les émotions de l'âme. »⁶

Dans cette coexistence s'ancre la notion d'expressivité de la musique qui devient primordiale avec le dix-neuvième siècle. Le beau laisse la place au sublime et le sublime puise sa source dans l'inexplicable (l'emprise de l'Eglise étant moins forte). On passe de la notion de divin à la notion de génie, d'artiste. C'est à cette période que des penseurs comme Hegel commencent à employer le mot « musical », au sens d'expression musicale. De la double notion du beau - mélange d'équilibre à l'image de ce qui se trouve dans la nature et de révélation de ce qui transcende l'être humain - est née la notion d'expression musicale.

C'est à la période du romantisme que naît l'idée d'une personne capable d'appréhender le beau qui nous transcende, d'exprimer celui-ci, d'être le vecteur de sa transmission : l'artiste.

« Un artiste est quelqu'un d'assez doué pour faire plus ou moins bien ce que d'autres, qui ne possèdent pas de tels dons, ne pourraient faire que mal ou pas du tout ».⁷

La pensée romantique nous a transmis l'idée que la musique est un langage. Un langage qui serait universel, et qui pourrait véhiculer des sentiments, des émotions qui ne peuvent être transmises autrement. Cette pensée romantique s'appuie sur une image de l'artiste en particulier du musicien qui aurait le don de comprendre ce langage qu'est la musique, qui aurait aussi la capacité de transmettre à son tour une émotion au travers de ce langage. C'est un lieu commun : la musique transcende les cultures, c'est une langue universelle. Hanslick en parle en ces termes : *« L'oeuvre musicale émane de l'imagination de l'artiste pour s'adresser à l'imagination de l'auditeur. (...) L'imagination n'est point ici un champ étroitement circonscrit ; elle tire des sensations l'étincelle qui lui donne la vie, mais elle féconde tout aussitôt de ses rayons l'activité de l'intelligence et du sentiment. »⁸* On voit ici émaner un nouveau concept en même temps que la notion d'artiste, c'est la notion d'oeuvre musicale, et plus généralement la notion de « musique », au sens que celle-ci pourrait s'adresser à l'artiste, lui parler dans sa sensibilité.

Pour le philosophe Charles Pépin⁹ la beauté est une émotion esthétique. *« Ce plaisir étrange, ni simplement sensuel ni vraiment intellectuel non plus, cette satisfaction gratuite, désintéressée, cette évidence*

6 In Michela Garda, *Esthétique : petite histoire des conceptions du beau musical*, in Encyclopédie les savoirs musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacques Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004, page 660

7 Stoppard dans *Travesties* in Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982, 2ème édition 1988, page 39

8 In Sous la direction de Marta Grabocz, *Sens et signification en musique*, Paris, Hermann éditeurs, 2007, page 25

9 Charles Pépin est un philosophe, écrivain et journaliste français né en 1973.

qui soudain vous apaise lorsque vous dites : « c'est beau »¹⁰

Dans son livre *Quand la Beauté nous sauve*, il développe l'idée selon laquelle le beau est ce qui provoque - au cœur de nos vies tissées de conflits entre les différentes entités qui nous constituent - la cohérence avec soi. L'opposition entre nos différentes entités - notre part morale face à notre part égoïste, notre part sensible face à notre part rationnelle, notre part de réflexion face à celle de l'imagination - nous permet de faire des choix selon des critères moraux (c'est bien), sensuels (c'est bon) ou rationnels (c'est vrai). Or dans les moments où nous sommes face à la beauté, notre être s'harmonise. « *C'est beau. Ce n'est pas "bien", ni "bon", ni "vrai", ni "faux". C'est beau. Car alors ce qui fait le jugement n'est plus le triomphe d'une part [de soi] sur une autre, mais simplement le fait qu'elles sont en accord entre elles, qu'il n'y a plus de conflit interne. Ce qui est beau, alors, c'est précisément que le conflit cesse ; c'est ce sentiment de paix. [...] C'est beau : le critère du jugement, c'est qu'il n'y en a pas.* »¹¹ Ce petit miracle qui nous réconcilie avec nous-même, c'est l'instant du plaisir esthétique.

S'appuyant sur Kant, Charles Pépin ne cherche pas à définir le beau selon des critères mais plutôt selon *ce que la beauté nous fait*¹², selon la réaction qu'elle déclenche en nous. « *Alors entraînez-vous ; entraînez-vous à vous faire confiance. Ecoutez de la chanson française ou de la pop anglaise, de l'opéra italien ou du punk-rock américain, une Gnossienne d'Erik Satie ou une partita de Bach, promenez-vous dans la campagne et levez le museau, promenez-vous dans les villes et regardez les immeubles, les monuments, les perspectives, parcourez les musées sans écouter les guides, multipliez les occasions de rencontrer la beauté, choisissez celles qui vous conviennent le mieux, laissez la beauté des formes se faire jour devant vous, laissez-la produire en vous ce "jeu libre et harmonieux des facultés humaines"*¹³ »¹⁴

J'ai donc retenu trois sens différents de cette notion de beau. Selon Platon, elle fait référence à la notion du bien, à ce qui élève l'âme. Au 19^{ème} siècle elle prend la forme du génie de l'artiste. Et pour Kant, repris par le philosophe Charles Pépin, le beau se définit par le sentiment d'harmonie qu'il provoque en nous. Afin de voir quels éclairages ces différentes conceptions du beau peuvent amener à la notion de musicalité, je vais me questionner maintenant sur ce que recouvre cette notion.

10 In Charles Pépin, *Quand la Beauté nous sauve Comment un paysage ou une œuvre d'art peuvent changer notre vie*, Paris, Robert Laffont, 2013, page 16

11 In Charles Pépin, *Quand la Beauté nous sauve Comment un paysage ou une œuvre d'art peuvent changer notre vie*, Paris, Robert Laffont, 2013, page 22

12 In Charles Pépin, *Quand la Beauté nous sauve Comment un paysage ou une œuvre d'art peuvent changer notre vie*, Paris, Robert Laffont, 2013, page 29

13 C'est ainsi qu'Emmanuel Kant définit le plaisir esthétique dans « Critique de la faculté de juger ».

14 In Charles Pépin, *Quand la Beauté nous sauve Comment un paysage ou une œuvre d'art peuvent changer notre vie*, Paris, Robert Laffont, 2013, page 36

II/ ... EN PASSANT PAR LA NOTION DE MUSICALITÉ ...

Jacques Siron définit ainsi la musicalité : *qualité de ce qui est musical, sens musical, facilité à intégrer la musique.*

Pas satisfaite par cette définition et désireuse d'appréhender le consensus général qui existe autour de cette notion, j'ai posé la question *qu'est ce que la musicalité pour vous ?* à cinquante-quatre de mes collègues artistes-enseignants. Voici ici les seize réponses que j'ai reçues :

- La musicalité c'est le fait d'habiter complètement ce que l'on joue, en comprenant le texte que l'on joue, en y apportant sa sensibilité et en trouvant la bonne manière de le communiquer. C'est une communion entre l'interprète, le compositeur et l'auditeur.
- La musicalité est l'endroit du phénomène musical où rien n'est analysable en temps que donnée théorique ou technique. C'est l'endroit où seul le discours ou la dramaturgie de l'art peut nous parvenir dans sa plus grande pureté, dans son entièreté et sa vérité la plus totale. L'endroit où la musique parle au monde, donc. Et pas aux musiciens.
- La musicalité, c'est tout ce qu'il y a autour d'un morceau, d'un chant : les nuances, le tempo, les intentions qui font que l'on ressent des émotions en jouant, chantant ou en écoutant une "musique", un chant ... C'est l'enveloppe émotionnelle !
- La musicalité c'est un moyen d'expression. C'est l'essence de la musique: une communication, un échange, un apport, un partage ! Identifier au préalable ce que l'on cherche à transmettre (sens, valeurs, rythme, motifs, mélodie, harmonie ...). Et définir des vecteurs de musicalité en fonction.
- La musicalité c'est exprimer par le biais d'un instrument ou d'une voix ses sentiments: joyeux, tristes, mélancoliques, intenses, lointains...le ressenti de ce que l'on interprète. Et avant tout mettre toute son âme au sein d'une œuvre composée, créée. Ça vient du plus profond de Soi.
- La musicalité est la capacité pour un interprète de s'accaparer un texte musical pour le rendre attractif, évocateur. Il faut qu'il éveille l'imagination de l'auditeur par la conduite des phrases musicales, la mise en relief des nuances et des articulations de l'écriture. L'écoute de l'auditeur doit être attirée par le jeu du musicien et susciter toute son attention et sa curiosité. Et au delà de tout une interprétation "musicale" doit faire "rêver".

- La musicalité c'est lorsque la technique, l'interprétation, l'intention, et le corps ne sont pas dissociés.
- La musicalité peut être l'art d'investir personnellement un "texte" musical. C'est quand on passe de « faire les notes » à « jouer les notes ».
- La musicalité c'est la part d'intention personnelle qu'on met dans une interprétation pour donner vie au morceau. C'est ce qui rendra notre propos musical. Du passage de signes écrits, à l'instrument qui est l'outil aux oreilles de l'auditeur, la musicalité est la pincée de sel qui donne du goût! Notion subtile, elle s'apprend et se travaille en donnant sens au note par le biais de l'analyse; autre outil qui permet de mettre tout le monde sur le même plan d'égalité, car on a trop longtemps entendu un discours comme quoi la musicalité, tu l'as où tu l'as pas! Je ne pense pas qu'il s'agisse de quelque chose d'inné. C'est au contraire quelque chose qu'on va chercher, qu'on transmet et qu'on donne.
- La musicalité est une manière de jouer d'un instrument qui touche le cœur de la personne qui écoute et qui lui provoque des sentiments, des émotions, des sensations, qui lui fait ressentir de la joie ou qui lui fait monter les larmes aux yeux...
- La musicalité c'est : rien...une notion fourre-tout.
- La musicalité c'est un savant mélange de sensoriel et de culturel.
- La musicalité c'est avant tout une question de ressenti.
- La musicalité c'est la musique.
- La musicalité pour moi ça ne veut rien dire.
- La musicalité est l'essence qui se dégage de la musique – qu'elle soit jouée par une personne, un ensemble ou un orchestre. C'est l'intention du musicien qui, à travers le caractère qu'il joue, vient trouver sa résonance en moi en me libérant des mots.

A la lecture de ces définitions/représentations communes de ce qu'est la musicalité, deux idées principales semblent donner corps à cette notion :

- la capacité d'expression de l'interprète à transmettre l'émotion contenue dans la musique (*habiter complètement ce que l'on joue / on ressent des émotions en jouant / question de ressenti / manière de jouer d'un instrument qui touche le cœur / la part d'intention personnelle / mettre toute son âme au sein d'une œuvre composée*)
- La manière « efficace / compréhensible par l'auditeur » de transmettre cette émotion : (*donner sens aux notes par le biais de l'analyse / conduite des phrases musicales / mise en relief des nuances et des articulations de l'écriture / identifier ce que l'on cherche à transmettre sens, valeurs, rythme, motifs, mélodie, harmonie / définir des vecteurs de musicalité*)

Le premier aspect s'appuie sur le prérequis selon lequel la musique contient une émotion, qu'il appartient à chaque interprète de transmettre. Cette manière de voir la musicalité s'ancre dans la conception de la beauté au 19^{ème} siècle : l'artiste est le médiateur presque « mystique » entre la « Musique » et « l'Homme ».

Or la musique n'existe pas par elle-même, elle n'est pas un objet en soi. Au contraire, c'est une pratique sociale inscrite dans une culture, qui existe par les gens qui la font. Elle n'est ni un objectif à atteindre, ni une émotion à capter, ni un feeling à trouver, ni un idéal lointain sans cesse inaccessible. Sinon on risque de rester dans cette conception datant du 19^{ème} siècle, qui place l'artiste entre l'Art et le public, plaçant ainsi au centre de cette relation le rôle du don.

Dans la musique et dans la formation du musicien, cette notion de don est aujourd'hui encore extrêmement présente : elle se réfère à des facilités concernant l'apprentissage, l'expression, la précocité. Quelle que soit la conception que l'on puisse avoir de cette notion, il est important de rappeler que dans tous les cas l'apprentissage de la musique – dont le développement de la musicalité - est une démarche qui nécessite du temps.

Le deuxième aspect se réfère aux moyens de transmettre une émotion à l'auditeur. Certaines manières de jouer seraient ainsi plus efficaces, plus parlantes, plus susceptibles d'exprimer une émotion. Mais de quelles manières s'agit-il et en référence à quoi sont-elles plus expressives ? La notion de musicalité est ici culturelle, elle reflète un système de valeurs, de références, de codes, de hiérarchisation des moyens d'expression, qui est propre à une société et à un groupe esthétique. La pratique de la musique étant un phénomène social, elle se plie aux codes de cette société à laquelle elle appartient. Ainsi la notion de

musicalité est en lien avec la compréhension que l'on a de la bonne organisation des codes esthétiques qui régissent un milieu musical, un type de répertoire.

Héritière de la notion du beau, la musicalité est variable en fonction des époques et des courants esthétiques, elle est dépendante du contexte dans lequel on se situe.¹⁵ De même que Platon référait la beauté à un contexte moral accepté par la société, la musicalité devient ici l'adéquation entre l'interprétation d'une œuvre et son contexte musical de référence, en fonction de la représentation que l'on a de celui-ci.

Dans ses deux acceptions les plus courantes, la musicalité peut ainsi être comparée à la notion du Beau au sens soit de « conformité à un système de référence établi » (en rapport avec la conception platonicienne du Beau) soit de « don permettant l'expression d'une émotion » (en rapport avec la conception de l'artiste au 19^{ème} siècle).

En écho à la définition du Beau selon Kant – portée par Charles Pépin –, ma conception de la musicalité serait plutôt l'instant où la musique permet de se retrouver en harmonie avec soi, où la capacité de jugement s'efface pour laisser place à l'unité intérieure. Mais loin d'être un instant magique, il s'agit plutôt d'un « jeu libre et harmonieux de facultés humaines » selon l'expression de Kant, or ce jeu – comme tout jeu – nécessite de la pratique. C'est là que le rôle du pédagogue intervient : il devient le miroir du cheminement musical de l'élève, le témoin révélateur qui met l'élève face à lui-même au sein de sa recherche musicale.

15 Par exemple : Si jouer « musical » c'est mettre tout en œuvre pour jouer Mozart de la manière dont on se le représente, cela pose la question de la manière dont on se le représente : entre l'Autriche et la France, les représentations sur la façon de jouer ce compositeur ne sont pas les mêmes.

III/ ... POUR ARRIVER AU RÔLE DU PÉDAGOGUE

Au départ de mon mémoire, ma question était « qu'est ce que la musicalité ? Et surtout comment la transmettre ? » Si la question de la musicalité a été abordée jusqu'à présent, celle de sa transmission reste entière. Suffirait-il de dire « exprime-toi ! » à l'enfant pour qu'il ait envie de jouer son morceau de façon "musicale", d'enrichir sa palette de possibilités, de faire évoluer son expression musicale et en retire du plaisir ?

Face à cette question, deux positions de pédagogues me paraissent émerger. La première consiste à faire en sorte que l'élève se conforme à une bonne manière de jouer, à un « bon goût », que son jeu soit « musical » au sens où le professeur l'entend. Mais c'est courir le risque de conformer nos élèves à un système de valeurs accepté par le milieu musical de référence, dans une esthétique et une manière de défendre celle qui nous est propre (ou qui est propre à notre groupe de référence). Or si l'on souhaite former de véritables musiciens, autonomes et capables de leurs propres choix, il est important que ceux-ci puissent trouver leur voie/leur musicalité dans une grande diversité de possibles.

Une autre manière serait, en partant de ce qu'est l'élève et de ce qu'il propose, de l'amener à entrer dans une démarche de recherche de sa propre expression, de son propre goût, de ce qui fait que son jeu, pour lui, est musical. Développer sa musicalité devient alors un processus de recherche, qui peut s'amorcer dès le premier contact d'un enfant avec la musique.

Afin d'aborder plus concrètement et sur le plan de la pédagogie la notion de musicalité, je vais maintenant explorer trois entrées différentes pour accompagner mes élèves dans leur recherche de musicalité. Ces axes sont des pistes de réflexion que je souhaite explorer ici pour me permettre de nourrir mon enseignement. Il ne s'agit en aucun cas de définir une méthode pour trouver sa musicalité car cela n'existe pas.

1) L'identité musicale en question

Découvrir son identité musicale prend du temps, c'est un processus de construction en permanente évolution, jamais fini. Chaque élève-musicien fait évoluer son identité, en partant de qui il est, par les rencontres qu'il fait, les projets auxquels il participe, les nouvelles pratiques musicales qu'il découvre. Ce processus commence donc dès les débuts en musique quel que soit le contexte dans lequel ceux-ci ont lieu. Que le professeur soit la première rencontre musicale, ou une des rencontres sur le chemin musical de l'élève, celle-ci doit ouvrir et non enfermer. Pour l'élève, le processus de recherche de son identité musicale débute ou est en cours. Le professeur doit simplement l'accompagner et le favoriser.

Meirieu parle de lieux « où la parole peut s'inscrire résolument du côté du tâtonnement, de la recherche commune de solutions, de l'exploration de la liberté. »¹⁶

L'identité musicale se développe conjointement avec l'identité personnelle car elle en fait partie, l'évolution de l'une influence donc forcément le développement de l'autre. Le professeur doit être conscient de cette double interaction. Si les conditions extérieures influent sur le comportement de l'élève dans l'école de musique, c'est aussi ce qu'il vit dans l'école, la manière dont il est amené à faire des choix, qui pourra avoir des répercussions sur son identité personnelle. L'enseignant a une position d'accompagnateur de cette démarche musicale dans laquelle l'enfant verra peu à peu se développer sa sensibilité, son ouverture au monde qui l'entoure et aux autres.

Selon Philippe Meirieu : « Trois instances essentielles sont nécessaires à l'éducation d'un enfant : la famille - lieu de la filiation -, l'école - lieu de la transmission systématique des savoirs - et les « tiers lieux » [...] Les « tiers lieux » n'ont vocation à marcher sur les plates-bandes de personne. Mais on aurait tort d'en sous-estimer l'importance : aucune forme de « soutien scolaire » ne pourra les remplacer. Dans les « tiers lieux », de jeunes passeurs introduisent les enfants dans le monde. Au moment où, de tous côtés, des douaniers consacrent tant d'énergie à demander aux enfants leurs « papiers », il est plus que jamais nécessaire que des passeurs les aident à trouver les chemins de la réussite. Et l'on aurait bien tort de prendre ces passeurs pour des contrebandiers !¹⁷ »

Dans cette citation Philippe Meirieu insiste non seulement sur ces « tiers lieux » mais également sur le rôle des professeurs sans pour autant qu'ils aient à craindre d'empiéter sur un domaine qui n'est pas le leur.

16 <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echeecscolaire.htm> consulté le 10 mai 2014

17 <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echeecscolaire.htm> consulté le 10 mai 2014

Une des premières choses qui conditionne notre pratique de musicien est le répertoire. En effet, il s'inscrit dans une esthétique et détermine très souvent un même type de pratique. S'il est envisagé comme une « liste d'incontournables », risque d'être réducteur quand aux possibilités de découvertes musicales qu'il permet. Alors que s'il est envisagé comme un curriculum¹⁸, comme étant la marque de cette identité musicale en constante construction, cela laisse la place à beaucoup plus de découvertes et de possibilités de créer sa propre identité. Le parcours personnel de chacun au sein de l'école de musique, au travers de différentes esthétiques, différents projets, différentes formations instrumentales sera ainsi mis en valeur.

Le question du répertoire – en travaillant par exemple par thématiques – permet d'aborder des notions de style, et ainsi de responsabiliser esthétiquement les élèves afin qu'ils développent des outils propres à chacune des esthétiques abordées. Cela permet de sortir de l'intemporelle musicalité pour aller vers des caractéristiques musicales exprimées, des notions de styles plus objectives, comparées avec des références réfléchies.

« Laurine, élève de début de 2ème cycle, est l'exemple typique de l'élève "qui ne s'exprime pas", pourtant je lui parle de conduite de phrase, de soutien, lui joue des exemples... mais mon action a un impact très faible sur son expression. Aujourd'hui elle est arrivée en cours avec la partition de la comédie musicale "1789 les amants de la Bastille" et m'a proposé de jouer un morceau de ce recueil. J'ai entendu Laurine jouer comme jamais je ne l'avais entendue : elle conduisait toutes ses phrases, avait réfléchi à la place de ses respirations pour ne pas couper les élans musicaux, elle soutenait, ses aigus étaient ouverts. »

Connaissant ce qu'elle jouait et sachant comment elle voulait le jouer, cette élève savait ce qu'elle voulait entendre, et elle a mis en œuvre les moyens techniques pour l'obtenir sans même s'en rendre compte. Cette expérience peut être envisagée comme un point à partir duquel le professeur pourra amener l'élève à se diversifier dans sa culture musicale. Il est très important pour moi que la pratique en école de musique soit le vecteur d'une ouverture culturelle (particulièrement musicale) vers des esthétiques variées et nombreuses. Il me semble que le fait de se spécialiser ou non vers un répertoire et vers un type de pratique viendra ensuite car c'est un choix fort et révélateur d'une identité musicale en train de s'affirmer. Le rôle du professeur est donc d'amener cette capacité d'ouverture mais il n'en est pas le seul garant : ce sont aussi les occasions de pratiques avec d'autres élèves, d'autres enseignants, dans d'autres cadres, etc. qui permettront de créer un bain culturel dans lequel les élèves pourront se développer. Chaque professeur ayant lui-même une identité

18 J'emploie la notion de curriculum, au sens de Jean-Pierre Astolfi, comme le fait de considérer « en même temps les objectifs, les activités possibles, les contenus, les matériels, les démarches » afin de définir les compétences d'un élève. In *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, page 30

musicale affirmée, il est très important que les élèves puissent être en contacts avec un maximum d'enseignants de l'école. Il me semble aussi important qu'en tant qu'enseignant/musicien – engagé dans le même processus de construction/évolution de notre propre identité musicale – nous puissions oser apporter nos nouvelles expériences et compétences dans l'école de musique et les montrer à nos élèves, en les faisant participer à nos nouvelles découvertes. C'est ainsi montrer à l'élève que le professeur peut aussi avoir des doutes, se tromper et construire à partir de l'erreur : qu'il est lui aussi en recherche.

L'école de musique est un lieu multiple : lieu de pratiques, lieu de rencontres, lieu de vie, lieu de recherche. C'est dans ce cadre que l'enfant construit son identité musicale, apprend à exprimer ce qu'il est en tant que musicien, et à le confronter au regard d'autrui.

*« L'important, c'est donc que les lieux de formation soient des lieux ressources (...). Etre un lieu ressource, cela veut dire pouvoir accueillir des groupes, faire de la formation artistique, (...) pouvoir faire de l'accueil de répétition, de l'accueil studio, etc . C'est faire de l'école un lieu de rencontres, un vivier de musiciens jouant le rôle de relais entre les différents milieux ».*¹⁹

19 In Louis Chrétiennot, *Rock, le temps des grands parents ?* Revue Marsyas n°25, p.41

2) La musicalité en cours ? Le travail à la maison ?

Je souhaite aborder ici un aspect qui est peut-être plus spécifique à la pratique de la musique classique mais qui me paraît très important car je pense qu'il met en lumière les conceptions de l'apprentissage qui sont sous-jacentes.

On entend très souvent dans les couloirs des conservatoires des phrases telles que : *s'il travaillait à la maison, on pourrait faire de la musique en cours !* Outre la question du travail à la maison, cette phrase sous-entend qu'il y aurait des apprentissages nécessaires qui précéderaient le fait d'explorer la question de la musicalité. Cela implique ainsi qu'il y aurait une partie du travail qui serait « non-musicale » : apprendre les notes, jouer en rythme... et que la partie musicale pourrait ensuite être approfondie en cours.

D'où vient cette idée de séparation du travail et de la musicalité ? Est-ce une simple séparation de la technique et de la musique ou est-ce que le travail est dissocié de la notion de musicalité, la notion de travail s'opposant alors à celle de plaisir ?

Cela fait appel à une vision de l'apprentissage par couches successives, dans laquelle on élémentarise les apprentissages pour faciliter la tâche : on apprendrait d'abord les notes et le rythme, ensuite les articulations et les nuances, et pour finir la musicalité. Cela revient à faire de la musique, système complexe et global, une somme d'éléments dont l'acquisition serait programmée dans un certain ordre. Or c'est précisément cette élémentarisation qui fait de la musicalité un élément supplémentaire, dénaturant ainsi la globalité du geste musical.

C'est sur cette conception de l'apprentissage de la musique que s'appuie la nécessité du travail à la maison des élèves pour pouvoir « faire de la musique en cours ».

J'ai reçu un enseignement musical qui se basait sur mon travail à la maison, sur les apprentissages que je faisais seule chez moi. Quand je n'ai plus rempli cette exigence, le système m'a peu à peu rejetée.

« Le travail à la maison ne peut pas être, ne doit pas être, une panacée pour la bonne raison qu'apprendre est une chose complexe qui requiert l'aide d'un spécialiste, d'un professionnel de l'apprentissage : d'un enseignant. »²⁰

²⁰ In Philippe Meirieu, Les devoirs à la maison, Paris, Syros-Alternatives, 1992 page 11

Le travail à la maison²¹ qui est ainsi demandé est un travail d'apprentissage du texte musical pour ce qui concerne les éléments techniques. Or la circulaire du ministère de l'éducation nationale du 29 novembre 1956, qui concerne les élèves de l'école primaire, stipule : *aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte.* Pour sa part, la circulaire du 6 septembre 1994 précise : « *les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre.* » Cette nuance suppose pour moi l'idée que si il est autorisé de demander à l'enfant de revoir ce qui a été fait en cours, il n'a cependant pas de nouveaux apprentissages à réaliser. Une ancienne enseignante et directrice d'école primaire m'a confirmé : « *En effet, ce qu'il y a à apprendre à la maison est dans la continuité du travail fait en classe, donc ça ne doit pas être "nouveau" normalement.* »

Dans ce contexte comment peut-on concilier la nécessité de pratiquer son instrument régulièrement pour progresser, sans compter sur le travail à la maison pour construire nos moments de cours ?

Si l'on ne donne pas d'apprentissages à faire à la maison, ceux-ci doivent donc être faits ailleurs. Cet ailleurs est généralement le cours, mais il pourrait fort bien être toute répétition ou pratique collective, au sein de l'école de musique ou en dehors de celle-ci. Alors il s'agira à la maison de s'entraîner à faire ce que l'on a déjà appris. S'entraîner ou plutôt rejouer ce qu'on sait faire et ce qu'on aime faire : re-jouer, c'est à dire jouer à nouveau, mais aussi rejouer, remettre en jeu, remettre en question ce que l'on interprète. Ainsi aura-t-on le sentiment réel de faire de la musique.

Or l'élève ne pourra avoir ce sentiment de faire de la musique à la maison, que s'il l'a déjà éprouvé en cours. Apprendre c'est intégrer de nouvelles expériences, apprendre la musicalité c'est vivre des moments de musique de manière répétée dans différents contextes, à commencer dans le cadre du cours.

21 Ce n'est pas l'objet de ce mémoire, mais il est important de mentionner tout l'aspect inégalitaire du travail à la maison par cette citation de Philippe Meirieu : « On n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique de travaux importants pour l'élève « à la maison » est, en réalité, un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement culturel. »

3) Faire du cours un moment de musique

Faire du cours un moment de musique est pour moi primordial. Cette question est au centre de mes préoccupations pédagogiques. Lors de l'entretien du concours d'entrée, il m'avait été demandé « Pensez-vous qu'il soit possible de faire de chaque cours un moment musical ? ». Cette question m'avait tellement interpellée que j'ai tout de suite senti que là se trouvait le nœud du problème et en même temps une partie de la solution.

Qu'est-ce qu'un moment musical ? Est-ce aussi un moment de travail, défini par la posture de l'élève et celle de l'enseignant ? A partir de quel moment un élève peut-il créer un moment musical et comment puis-je l'aider pendant mon cours à entrer dans ce processus de musicalité ?

Dans « Chagrin d'école » Daniel Pennac parle du contexte temporel scolaire dans lequel on demande aux élèves de vivre leur journée par tranches, une tranche de math, une tranche d'anglais, une tranche de français et en fin de journée une tranche supplémentaire : la musique. L'élève passe de tranche en tranche, sans que celles-ci se relient et à chaque fois il est appelé à se concentrer, à « être présent ». Or son temps est découpé de manière aléatoire, il n'y trouve pas de sens. Comment faire malgré cette organisation absurde, pour que l'élève qui arrive fatigué après sa journée d'école ait encore envie de s'impliquer dans l'activité musicale que je lui propose ? Daniel Pennac incite à ne *jamais proposer (à l'élève) de mesurer son temps au notre : notre heure n'est pas vraiment la sienne, nous n'évoluons pas dans la même durée. (...) Nous en tenir à ce que nous avons décidé : cette heure de grammaire doit être une bulle dans le temps. Mon travail consiste à faire en sorte que mes élèves se sentent exister grammaticalement pendant ces cinquante-cinq minutes.*²²

Si on remplace grammaticalement par musicalement mon travail consiste à faire en sorte que mes élèves se sentent exister musicalement pendant mon cours quelle qu'en soit la forme - individuel ou collectif - ou la durée.

Moment d'improvisation lors d'un cours individuel de clarinette, le professeur se met au piano. L'élève propose un motif vif et martial auquel le piano répond par des accords denses et martelés, les musiciens se regardent, le motif devient progressivement très doux, presque murmuré, il se transforme et évolue vers des notes longues, des nappes sonores, on entend des dissonances

²² In Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007, page 132

sur lesquelles le piano revient, la clarinette cherche à s'en échapper puis revient brusquement au motif initial, le moment se finit comme un cri, notes entremêlées et grinçantes. Cette période musicale (environ 5-6 minutes sans interruption) est suivie par une discussion dans laquelle l'élève et le professeur reviennent sur le moment musical²³.

Deux axes me paraissent à envisager pour permettre à mes élèves de se mettre dans un processus de recherche musicale au sein de mon cours.

Le premier est de créer des temps de jeu longs, dans lesquels il n'y a pas constamment une évaluation ou des retours intempestifs du professeur du type : « c'était bien mais attention à ton attaque, pense au crescendo, n'oublie les articulations... ». Commencer par travailler et insister sur ce que l'élève réussit, s'accrocher à ce qui marche et le développer avec pour but d'en faire un moment musical, permet à l'élève de se l'approprier complètement et ouvre ensuite la possibilité d'aller vers ce qui est à améliorer à partir du manque ou de la difficulté ressentis par l'élève. L'élève construit ainsi une pratique musicale sur laquelle il peut s'appuyer, dans laquelle il a confiance et qui lui donne la solidité nécessaire pour aller vers de nouveaux apprentissages.

Le deuxième axe est pour moi le fait d'amener l'élève à avoir un retour réflexif sur le moment musical vécu. Au cours de mon enquête j'ai été interpellée par plusieurs professeurs qui prenaient vraiment le temps d'écouter ce que l'élève avait à dire sur la manière dont il avait joué. Le fait de stimuler l'élève pour qu'il s'exprime verbalement sur ce qu'il a joué, ce qu'il a entendu, a envie d'entendre permet à l'élève de s'engager dans cette recherche de musicalité. C'est par le langage que la pensée se construit et évolue, c'est aussi par le langage que l'on construit son identité, qu'on apprend à exprimer et à défendre celle-ci. Le fait que l'élève sache dire avec des mots ce qu'il entend ou ce qu'il voudrait entendre lui permet de confronter son regard (son écoute) avec celle d'un tiers (auditeur, professeur, public...) et d'apprendre à se détacher de l'avis, de l'évaluation de ce tiers pour entrer dans une démarche de recherche personnelle de ce qu'il veut obtenir musicalement.

23 Cette observation de cours a eu lieu lors d'une visite dans le cadre de mon enquête dans la discipline.

4) Cas d'école : Visite d'un établissement scolaire

Les élèves arrivent le matin²⁴, ils forment des petits groupes dans la cour. Ici deux filles s'entraînent à marcher avec des échasses, plus loin un petit groupe semble plongé dans l'observation d'un insecte, là, une discussion passionnante regroupe deux petits des 3-6, Nathanaël quand à lui va vérifier qu'il reste de l'eau à Nestor le hamster. Il est 8h 40 plusieurs se dirigent déjà vers la classe, reprendre l'activité de la veille ou en choisir une nouvelle. Les petits guettent l'éducatrice qui vient les chercher avec le grand foulard, ils s'y accrochent un à un, formant une chenille géante se dirigeant lentement vers la classe. Les plus grands rentrent à leur rythme, choisissent une activité puis s'installent dans un coin seuls ou par petits groupes en fonction de l'activité.

L'intérieur de la classe est très coloré, de petites étagères remplies de matériel Montessori forment des espaces de travail, prenant la forme de tables et de chaises, d'espaces libres au sol, de coins lecture, établi pour les activités manuelles. Chaque matériel est disposé sur un plateau, les élèves prennent un matériel, le manipulent, le rangent et le reposent. Les éducatrices vont d'un élève à l'autre, elles observent comment ceux-ci se servent du matériel, elles n'interrompent pas l'élève qui travaille. Un élève semble oisif, l'éducatrice le questionne sur ce qu'il a envie de faire, lui propose plusieurs activités, l'enfant repart avec un matériel dans les mains. La petite Soléane réclame qu'on lui montre comment se servir du moulin à café, l'éducatrice prend le plateau et va s'installer sur une table avec elle pour lui en présenter le fonctionnement. Dans sa pochette, Soléane va ajouter l'image du moulin à café, elle peut maintenant prendre cette activité quand elle en a envie. À midi l'odeur de café embaume toute la classe.

24 Lors de mon enquête je suis allée observer le fonctionnement d'une école Montessori (l'école « Montessori à petits pas » de Valence). J'ai suivi trois classes différentes sur deux demi-journées, la classe des 3-6 ans, la classe des 6-9 ans et une classe adaptée de quatre élèves ayant des handicaps plus ou moins importants, allant de la dyslexie/dyspraxie à l'autisme.

Après le repas, le conseil de classe des grands prends place dans la salle commune, Nathanaël se voit proposer le rôle du président de séance, mais il refuse, Julie prends sa place, c'est elle qui est chargée de donner la parole à ceux qui la réclament. Mélissa prend la parole en premier, elle se plaint que le cartable d'Enzo est toujours sur ses chaussons quand elle arrive le matin, tous lèvent la main en même temps, "moi aussi, c'est le cartable de Pierre qui est toujours sur mes chaussures !" Julie peine à ramener le calme pour que Mélissa puisse finir de parler. Les éducatrices s'en mêlent et rappellent la règle, c'est Julie qui donne la parole à tour de rôle. La question des chaussures et des cartables sera finalement réglée à la pause où tous iront avec les éducatrices décider d'une autre organisation du hall d'entrée.

Si j'avais eu à aller à l'école primaire, j'aurais aimé que ce soit dans ce genre d'école, lieu vivant dans lequel l'élève va vers les apprentissages à son rythme, lieu de vie, lieu d'échange, où l'enfant s'épanouit dans ce qu'il est. Ce récit est une image – et non un modèle - qui m'inspire et me fait réfléchir, car à sa façon elle illustre nombre de points que j'ai abordés précédemment. Je souhaite partager cette image avec vous : elle est des objets symboliques à partir desquels mon chemin sera en permanence de m'interroger sur ma pratique enseignante, renouveler le regard que je porte sur elle, et faire évoluer mes convictions.

CONCLUSION :

Ecrire ce mémoire a été pour moi l'occasion de revenir sur cette notion de musicalité, fondamentale dans l'enseignement de la musique, mais sur laquelle le mot bien que compris et accepté par tous soit chargé d'un sens peu explicite.

Repartir de la notion du Beau m'a permis de montrer que le consensus existant autour de la notion de musicalité est construit historiquement, et qu'il est fondé sur plusieurs conceptions de l'art et de l'artiste qui lui ont préexisté. Ces bases historiques ont mis en lumière différents aspects présents dans la notion de musicalité et ont permis d'apporter plusieurs éclairages à celle-ci. Ainsi trois points de vue ont été explorés pour éclaircir cette notion : la musicalité faisant référence à l'artiste doué d'une expression particulière lui permettant de traduire l'émotion contenue dans la musique – en lien avec l'artiste du 19ème siècle –, la musicalité comme adéquation entre une interprétation et le contexte musical de référence – en lien avec la conception platonicienne du Beau – et la musicalité comme un jeu « libre et harmonieux des facultés humaines » permettant un moment d'harmonie intérieure – selon la pensée de Kant exprimée par les mots de Charles Pépin.

C'est dans cette dernière direction que ma réflexion s'est dirigée afin de me questionner sur le rôle du pédagogue dans ce cadre. Celui-ci est fondamental pour accompagner l'élève dans sa démarche de construction de son identité musicale, prendre le temps de développer ses envies musicales, mais aussi le pousser à expérimenter de nouvelles esthétiques et de nouveaux contextes musicaux. Par les situations qu'il met en place dans le cadre du cours, le professeur est celui qui permet à l'élève d'entrer dans ces apprentissages à son rythme et à faire de ce temps un moment de musique.

L'expression de son identité musicale est une recherche en perpétuelle évolution, c'est sans cesse une recréation de soi-même. Cette création perpétuelle peut-être soit freinée/déviée soit au contraire exhortée/stimulée en fonction des expériences musicales.

Pour finir, écoutons Philippe Meirieu :

Quels sont les enjeux éducatifs majeurs de notre société ? Donner à tous les enfants, quelle que soit leur origine, les moyens de comprendre le monde... leur donner, dans le même mouvement, les moyens de se comprendre entre eux, de remplacer les rapports de force et la violence par l'argumentation, le respect du point de vue de l'autre et la probité intellectuelle... aider les jeunes à échapper à la pression à la norme qui

s'exerce si fortement dans tous les domaines (la mode, les comportements groupaux, le communautarisme, les sectes, etc.) afin qu'ils puissent « oser penser par eux-mêmes »... et, enfin, former à la démocratie en apprenant à chacun à se dégager de son intérêt immédiat pour considérer les choses d'un point de vue plus large, en intégrant des collectifs de plus en plus vastes : la classe, l'école, le quartier, la ville, la région, le pays, le continent, la Terre, l'univers... Autant de défis difficiles et essentiels !²⁵

Ce que nous dit ici Meirieu au sujet de l'éducation en général, s'applique à la musique au sens où le fait de permettre à un enfant d'entrer dans un processus de recherche de sa musicalité, lui donne ensuite la possibilité de s'ouvrir aux autres, d'aller vers ce qu'il ne connaît pas, d'apporter son identité, sa musicalité, à un ensemble plus large. A cette condition acceptera-t-il la musicalité de l'autre. Cet enjeu de société majeur, transposé au microcosme de l'école de musique, trouve ici un véritable écho. C'est en ce sens qu'il est pour moi à défendre et à rechercher une musicalité qui soit le reflet de l'affirmation par l'élève de son identité musicale, et qui lui permette d'apporter ce qu'il est de façon constructive et créative au collectif au sein duquel il inscrit sa pratique.

²⁵ http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education_formelle_non_formelle.htm consulté le 20 mai 2014

BIBLIOGRAPHIE :

- Charles Pépin, *Quand la Beauté nous sauve Comment un paysage ou une œuvre d'art peuvent changer notre vie*, Paris, Robert Laffont, 2013
- Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007
- Bernard Collot, *Une école du 3eme type ou « la pédagogie de la mouche »*, l'Harmattan, 2002
- Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982, 2ème édition 1988
- Philippe Meirieu, *apprendre...oui mais comment*, Paris, ESF, 1987, 16ème édition 1997
- Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros-Alternatives, 1992
- Daniel Gayet, *C'est la faute aux parents ; les familles et l'école*, Paris, Syros-Alternatives, 1999
- Tristan Darphin, *...les cuivres...lier apprentissage musical et réalité artistique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2013
- Fanny Pillet, *Comment permettre aux élèves de se mettre au travail pour construire du sens dans leurs apprentissages ?*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2009
- Anaïs Pin, *Le travail à la maison : un enjeu pédagogique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2004
- Francis Decroix, *La transmission de l'indicible*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2013
- Nathalie Yulzari, *L'identité musicale Comment permettre à l'élève de construire son identité musicale au sein de l'école de musique ?*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2006
- Clémence Cognet, *La construction du goût L'identité musicale en question*, Mémoire de fin d'études,

Cefedem Rhône-Alpes, 2011

- Marielle Boucherle, *Le travail à la maison : quel outil pour quel avenir ?* Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 1998
- John A Sloboda, *Dons musicaux et innéisme*, in Encyclopédie les savoirs musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacque Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004
- Michela Garda, *Esthétique : petite histoire des conceptions du beau musical*, in Encyclopédie les savoirs musicaux Volume 2, sous la direction de Jean Jacque Nattiez, Paris, Edition Actes Sud / Cité de la musique, 2004
- Jacques Siron, *Dictionnaire des mots de la musique*, Paris, Outre mesure, 2002
- Laure Marcel-Berlioz, « Du musicien au professeur d'instrument : Parcours de professeurs d'écoles de musique, discours, représentations, identité professionnelle » in *Enseigner la musique n°3*, Cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes, 2000
- Denis Laborde, « Le corps de l'interprète L'engagement dans l'action musicienne », article in *Symposium. Peut-on encore « enseigner » la musique ? Repenser les pratiques musicales et leur transmission. Rencontre entre chercheurs et enseignants*, Cefedem Rhône-Alpes, Lyon, 7 et 8 mars 2008
- Philippe Genet, « Les fonctions de professeur dans les établissements d'enseignement spécialisé de la musique aujourd'hui », in *Enseigner la musique n°11*, Cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes, avril 2010
- Sous la direction de Marta Grabocz, *Sens et signification en musique*, Paris, Hermann éditeurs, 2007
- Jean-Pierre Astolfi, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2003
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/>
- <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

REMERCIEMENTS :

Merci à mon aide-mémoire pour son aide précieuse et son investissement tout au long de ce cheminement

Merci aux deux mousquetaires et à tous les autres qui ont habité au CEFEDM avec moi pendant la rédaction de ce mémoire

Merci à Noémi et Jaimé pour leurs conseils

Merci à François pour le goûter

Merci au WolfGang de la Tanière de m'avoir accueillie dans un jour de détresse

Merci à la promo 2012-2014 et les autres

Merci à Sylvère de m'avoir appris à faire du café

Merci à mes parents et à Lucas qui m'ont permis de manger tous les jeudi midi

Merci à Débo et à Gentiane pour leurs relectures et leurs conseils

Séraphine Poulet

Promo 2012-2014

Musicalité vagabonde...

La « musicalité » : un mot souvent employé, dont le sens fait consensus, mais que veut-il dire en réalité ?
Quels enjeux y a-t-il derrière l'expression « jouer musical » ?

Un retour sur la notion du Beau vient apporter plusieurs éclairages à la notion de musicalité, et ainsi questionner le rôle du pédagogue qui souhaite amener son élève à « jouer musical ». Il ne s'agit pas de donner une méthode pour faire trouver « la musicalité », mais plutôt d'une réflexion sur ce que l'on entend par là et sur ce que cela implique. La musicalité met en jeu plusieurs notions telles que l'identité musicale, le rapport au travail, l'importance du moment de cours, si l'on part de celles-ci de quelle manière peut-on développer la musicalité de chaque élève ?

Mots-clés :

musicalité, notion de Beau, identité musicale, moment musical, travail à la maison