

CEFEDM RHONE-ALPES
PROMOTION 1998/2000

**COMMENT
L'EXPRESSION MUSICALE
VIENT AUX MUSICIENS ?**

MYRIAM ROULET
Flûte traversière

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	4
<u>PREMIERE PARTIE</u>	6
I. FAUT-IL ETRE DOUE ?	6
1. Histoire d'une élève douée.....	6
2. L'innéisme selon les philosophes.....	7
3. Le don selon les scientifiques.....	8
1) <u>L'aptitude</u>	8
2) <u>L'intelligence</u>	9
3) <u>L'acquis</u>	10
4. Le don vu par les sociologues.....	11
II. FAUT-IL UNE CERTAINE PERSONNALITE ?	12
1. définition de la personnalité.....	12
2. La personnalité du bon musicien.....	13
III.L'EMOTION EST-ELLE UNE CONDUITE FAVORISANT L'EXPRESSION MUSICALE ? ...14	
1. D'où provient l'émotion ?.....	14
2. Comment faire intervenir l'émotion ?.....	15
..	..
IV. FAUT-IL UN ESPRIT CREATIF ?	17
1. La créativité : considérations générales.....	17
2. La créativité musicale.....	17
1) <u>Le travail de musique d'ensemble</u>	18
2) <u>L'utilisation de la créativité au service du jeu musical</u>	18
3. Education musicale et créativité.....	19

DEUXIEME PARTIE.....22

I. LA MEDIATION COMME RAPPROCHEMENT22

- 1. Rapprochement entre la culture et l'élève.....23
 - 1) La connaissance théorique.....23
 - 2) La connaissance culturelle.....24
- 2. Rapprochement entre l'instrument et l'élève : l'étude.....24
 - 1) Définition de l'étude.....25
 - 2) L'utilisation de l'étude en pédagogie.....26

II. LA MEDIATION COMME SEPARATION.....28

- 1. La répétition comme moyen personnel de l'assimilation musicale.....29
- 2. L'interprétation : autonomie musicale, expression musicale ?.....29
 - 1) Qu'est-ce que l'interprétation ?.....29
 - 2) Comparaison entre l'expression et l'interprétation.....31

CONCLUSION32

BIBLIOGRAPHIE.....34

ANNEXES.....35

INTRODUCTION

Pour la première leçon, Madeleine prêta sa viole. Marin Marais était encore plus confus et rouge que lorsqu'il était entré dans la maison. Les filles s'assirent plus près, curieuses de voir comment l'ancien enfant de chœur de Saint-Germain-l'Auxerrois jouait. Il s'accoutuma rapidement à la taille de l'instrument, l'accorda, joua une suite de Monsieur Maugars avec beaucoup d'aisance et de virtuosité.

Il regarda ses auditeurs. Les filles baissaient le nez. Monsieur de Sainte-Colombe dit :

« Je ne pense pas que je vais vous admettre parmi mes élèves. »

Un long silence suivit qui fit trembler le visage de l'adolescent. Il cria soudain avec sa voix rauque :

« Au moins dites-moi pourquoi !

- Vous faites de la musique, Monsieur. Vous n'êtes pas musicien. » ¹

Marin Marais a sûrement trouvé les paroles de Monsieur de Sainte-Colombe dures à entendre. Lui qui venait simplement demander à prendre des cours de viole s'est vu remettre brutalement en question son jeu musical.

Combien de musiciens ont déjà entendu des réflexions de ce type ? « Ce que tu fais c'est bien. Tu as une bonne technique, un joli son, mais maintenant il faut faire de la musique ! »

Que signifie au juste faire de la musique, être musicien ?

Si faire de la musique se rattache à une production sonore, toute personne sifflant, chantant, jouant d'un instrument, peut être considérée comme musicienne.

Mais voilà, dans le milieu musical « classique » - et parfois d'autres milieux - une personne musicienne est souvent considérée comme possédant quelque chose de plus au niveau du jeu instrumental.

Les « musiciens » sont ceux qui rendent la musique éloquente, vivante, expressive, « musicale ».

Alors comment considérer ceux qui ne rendent pas la musique expressive ?

¹ Pascal Quignard, Tous les matins du monde, éd. Gallimard 1991

Ayant parfois éprouvé certaines remarques à ce sujet et connaissant par ailleurs un certain nombre de personnes dans ce cas, cela m'a poussé à effectuer une recherche sur l'acquisition de l'expression musicale, puisque j'ai souvent entendu « *cela manque d'expression* ».

Ce mémoire n'a pas pour but de donner une définition de l'expression musicale, celle-ci étant sûrement personnelle à chaque individu. De plus, c'est un sujet très vaste qui regroupe de nombreuses notions que nous ne pourrions toutes traiter ici.

Ma réflexion a commencé par certaines questions :

Est-ce que l'expression musicale est innée ? Faut-il posséder des aptitudes particulières ? Par quels mécanismes s'exprime-t-elle ? Peut-on l'acquérir seul, et comment ? Peut-on être aidé dans la recherche d'expressivité musicale ?

En tant qu'enseignante, il me semblait également important de voir s'il existait une pédagogie de l'expression musicale.

Que peut faire, que doit faire un professeur pour aider ses élèves à exprimer quelque chose musicalement ? Doit-il attendre en pensant que cela viendra sans effort ou existe-t-il des moyens ?

Nous traiterons ce sujet en deux parties principales. La première interrogeant certaines conduites favorisant l'expression musicale et la seconde interrogeant le rôle du professeur dans l'acquisition de celle-ci.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

PREMIERE PARTIE

LES CONDITIONS FAVORISANT L'EXPRESSION MUSICALE

I. FAUT-IL ETRE DOUE ?

Régulièrement, lors de discussions entre musiciens ou non musiciens, on peut entendre :
« La musique, ça se ressent, elle est en nous. Certains la ressentent, d'autres pas ! »

Serait-elle alors un don qui toucherait seulement un certain nombre d'entre nous ?

On ne peut nier qu'il existe des personnes qui comprennent et apprennent la musique plus vite que d'autres. Mais faut-il pour autant affirmer que c'est inné, qu'il s'agit d'un don ?

Pour avoir une idée de ce qu'est le don, il convient sans doute de donner la définition de ce terme : « *Talent, disposition, qualités de quelqu'un que l'on considère comme innées, naturelles et qui lui permettent de réussir avec moins d'efforts que d'autres dans un domaine précis.* » (Le Petit Robert).

Après cette définition générale, transposons cette notion dans le domaine musical en dressant un portrait robot du doué :

*« Le doué semble être un individu qui possède des qualités innées :
Il a de l'oreille, il est intelligent, ouvert d'esprit. Il sait se concentrer, il comprend vite, il est spontané, rapide, inspiré, créatif. Il obtient facilement des résultats sans travail. »²*

Ce portrait correspond à la définition du Petit Robert en ce qui concerne les idées sur les qualités innées et le travail à fournir, qui semble moindre que chez un être « normal ». Cela signifierait-il que le doué n'aurait aucun besoin d'apprentissage ?

1. HISTOIRE D'UNE ELEVE DOUEE

Oriane est une petite fille de huit ans qui a commencé la flûte traversière en Octobre, après un an de flûte à bec avec un professeur particulier.

La maman avait pris contact avec moi début Septembre pour demander ce qu'il fallait acheter comme méthode. Je lui avais donc fourni une référence.

Premier cours avec Oriane : habituellement, on fait commencer un débutant seulement avec l'embouchure de la flûte, afin de trouver la position du corps, des lèvres, pour jouer un son.

Je fus étonnée de voir qu'Oriane, sans rien demander, commençait à monter sa flûte, tout à fait correctement d'ailleurs.

Je fus encore plus étonnée quand elle joua « La pluie, le vent » (petit morceau utilisant les notes sol, la, si) par cœur avec un joli son et une certaine *expression*.

Par expression, j'entends : pas de respiration entre chaque note, conduite de la phrase musicale.

Je lui demandais alors comment elle savait déjà faire tout cela, et si quelqu'un lui avait montré.

Elle répondit qu'elle avait regardé la méthode et vu comment on jouait de la flûte traversière.

Elle joua également toutes les notes de la gamme diatonique, sans erreur, toujours avec cette même conduite de son.

² Fabrice Schricke, LE DON, Le don en général, le don en musique, mémoire cefedem 1994.

✓ **Première constatation** : cette enfant est douée !

✓ **Deuxième constatation** trois mois après : Oriane joue très bien tout ce que je lui demande, mais elle ne comprend pas forcément ce qu'elle joue !

Voici un exemple : je lui avais donné un chapitre dans lequel les morceaux étaient ternaires. Volontairement, j'avais décidé de ne rien lui expliquer sur cette nouvelle mesure, afin de voir sa réaction musicale.

Le cours suivant, elle joua tous ses morceaux sans aucune erreur rythmique, bien qu'elle n'arriva pas à expliquer ce qui était différent par rapport à la mesure binaire.

Trois semaines après, il se trouva qu'elle avait un morceau ternaire à jouer. Force fut de constater qu'elle n'avait en fait pas assimilé les caractéristiques de cette mesure puisque cette fois-ci, rien n'était en place rythmiquement.

Oriane joue donc très bien pour le moment donné qu'est le cours, mais n'a pas intégré que les éléments musicaux se retrouvaient et servaient pour différents morceaux. Elle n'a pas encore assimilé que l'apprentissage d'un instrument et de la musique en général se pensait à long terme.

✓ **Troisième constatation** au mois de Mars : Oriane est très suivie par ses parents, notamment par sa mère qui possède quelques notions musicales.

Celle-ci lui fait lire tout ce que contient la méthode. Elle essaye même de savoir à l'avance comment se fait le staccato (par exemple), qui se trouve trois chapitres après celui sur lequel Oriane travaille

Je ne peux également nier qu'Oriane aime particulièrement la musique. Elle travaille donc régulièrement, et avec plaisir !

Cette histoire montre que les éléments musicaux doivent être assimilés et compris grâce à un apprentissage à long terme afin de pouvoir être réutilisés de manière correcte. (Ce qui n'était pas le cas pour la mesure ternaire.)

Mais tout en répondant à notre première interrogation sur les apprentissages, le cas d'Oriane fait émerger de nouvelles questions :

- Oriane, enfant apparemment « douée » musicalement ne se révèle pas si douée que cela. Le don existe-t-il réellement ou faudrait-il plutôt parler d'aptitudes particulières ?
- Nous avons pu observer l'importance de la présence de la maman dans le travail de la fillette. Peut-on avancer que le milieu familial aurait une influence ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous appuyerons tout d'abord sur les idées des philosophes concernant l'innéisme. Puis nous examinerons les recherches sur le don menées par les scientifiques pour enfin terminer par celles des sociologues.

2. L'INNEISME SELON LES PHILOSOPHES

L'innéisme est une doctrine philosophique selon laquelle sont inscrits ou présents dans l'esprit humain, des idées, des vérités ou des principes.

L'innéisme est une doctrine de Descartes (1596-1650).

✓ Celui-ci présente l'innéité comme virtuelle : « *d'une idée née avec nous, j'entends seulement que nous avons en nous même la faculté de la produire.* »

C'est également comme virtualité que Leibniz (1646-1716) comprend les idées innées. Il se déclare, après Descartes, pour « *l'idée innée de Dieu.* »

✓ Rousseau (1712-1778) affirme que la conscience morale est innée : « *Quand le bien et le mal se présentent à nous, nous les reconnaissons immédiatement pour aimer l'un et détester l'autre, et c'est ce sentiment qui est inné.* »

✓ Kant (1724-1804) résume clairement le problème : « *Si toute notre connaissance débute avec l'expérience, cela ne prouve pas qu'elle dérive toute de l'expérience.* » Les données sensibles sont organisées par les formes de la sensibilité et de l'entendement.

✓ Pour les évolutionnistes tels que Spencer (1820-1903), ce qui est inné dans l'individu a été acquis par l'espèce et il semble difficile de nier le pouvoir organisateur de l'esprit.

✓ Max Scheler (1874-1928) affirme que les valeurs sont appréhendées par des intuitions d'ordre émotif, cela contre les prétentions du sociologisme à les expliquer par l'éducation.³

L'innéité concernerait donc tout ce que nous croyons savoir hors de la détermination par la raison. D'après les philosophes, il s'agirait par exemple de la présence en nous d'un « sens supérieur » tel que Dieu. Nous aurions également la capacité d'appréhender des valeurs comme le bien ou le mal. Il n'y a apparemment nul besoin de parler d'acquisition.

A la lecture de ces éléments, il paraît donc difficile d'avancer l'idée que l'expression musicale serait innée. En effet, celle-ci ne semble pas une valeur comparable aux valeurs transcendantes évoquées précédemment, qui, de plus, semblent inscrites naturellement en nous.

Puisqu'avec les idées des philosophes nous ne pouvons apparemment pas parler d'innéité de l'expression musicale chez l'individu, peut-être faut-il demander l'avis des scientifiques et des sociologues, ceux-ci ayant effectué quelques recherches concernant le don.

3. LE DON SELON LES SCIENTIFIQUES

1) L'aptitude

Les scientifiques ne parlent pas de don mais d'aptitude.

Pour eux, il existe deux sortes d'aptitudes :

- L'aptitude comme capacité acquise : on dira de quelqu'un qu'il est apte à une certaine tâche, un certain emploi dans la mesure où il aura acquis les capacités pour accomplir cette tâche, pour occuper cet emploi.
- L'aptitude comme caractère constitutionnel, c'est à dire non modifiable.

C'est cette dernière définition qui fait l'objet de débats.

Il semblerait que les recherches scientifiques entreprises portent majoritairement sur l'étude de l'hérédité, donc sur l'étude du patrimoine génétique des individus.

Les données les plus satisfaisantes sont issues des différentes études portant sur des paires de vrais et faux jumeaux élevés séparément dans des milieux socioculturels différents.

Chaque fois qu'ont été comparées les corrélations observées entre les résultats obtenus dans des épreuves intellectuelles, on a constaté que ces corrélations étaient plus élevées entre les vrais jumeaux qui ont le même patrimoine génétique.

On ne voit pas comment cette donnée de fait pourrait être interprétée autrement qu'en reconnaissant à l'hérédité un rôle dans les différences individuelles en matière d'aptitudes intellectuelles.

³ Toutes ces citations sont tirées de l'Encyclopédie Universalis.

Seulement, ces résultats sont contestés, car deux difficultés majeures se présentent :

- La première difficulté réside dans l'impossibilité de mesurer scientifiquement l'influence de l'hérédité sur les différences individuelles. En effet, les généticiens n'ont encore pu démontrer l'existence de gènes d'aptitudes particulières.
- La seconde difficulté présente également l'impossibilité d'obtenir une mesure directe des aptitudes d'un individu. Les tests intellectuels sont condamnés par les psychologues car selon eux, ils reflètent surtout les différences socioculturelles des milieux dans lesquels les enfants sont élevés.

Les mécanismes génétiques de transmission des caractéristiques mentales sont trop mal connus et trop complexes pour pouvoir affirmer quoi que soit sur l'aptitude.

Puisque les recherches portent essentiellement sur les aptitudes intellectuelles, ne faut-il alors pas parler « d'intelligence » pour expliquer les différences entre les individus ?

2) L'intelligence

Howard Gardner, professeur de psychologie à l'université de Harvard et professeur de neurologie à la faculté de Boston a mené une étude sur l'intelligence.

Il en est arrivé à la conclusion qu'on ne peut parler d'intelligence générale mais d'intelligences multiples. En effet, il a pu mettre en évidence sept sortes d'intelligence.

✓ L'intelligence musicale

L'autonomie de cette intelligence est mise en évidence par le cas de certains enfants autistes capables de très bien jouer d'un instrument. Par ailleurs, certaines zones cérébrales, situées dans l'hémisphère droit, jouent un rôle important dans la perception et la production de la musique.

✓ L'intelligence kinesthésique

C'est l'intelligence favorisant une utilisation précise de son corps pour effectuer tel ou tel geste. Elle est particulièrement présente chez des sportifs tels que les footballeurs ou les tennismen, ou chez des artistes tels que les danseurs, les comédiens, les mimes.

✓ L'intelligence logico-mathématique

C'est celle que l'on appelle habituellement « l'Intelligence », le raisonnement logico-mathématique constituant la base des tests de QI. Elle est particulièrement présente chez les chercheurs scientifiques. Le cas des « idiots-savants », capables d'exploits en matière de calcul tout en étant fortement déficients dans d'autres domaines, démontre l'autonomie de cette intelligence.

✓ L'intelligence langagière

Poètes et écrivains sont très doués pour le langage. Une zone particulière du cerveau, appelée « l'aire de Broca » est le lieu de production des constructions grammaticales. Une personne présentant des lésions de cette zone éprouvera de grandes difficultés à former une phrase un peu complexe, alors que ses autres facultés mentales sont préservées.

✓ L'intelligence spatiale

Cette intelligence est particulièrement présente chez des artistes tel que les sculpteurs et les peintres. C'est surtout l'hémisphère droit qui gouverne les processus spatiaux. Ainsi, des lésions des zones postérieures de l'hémisphère droit altèrent le sens de l'orientation.

✓ L'intelligence interpersonnelle

C'est l'intelligence des personnes « intuitives », qui leur permet d'être très sensible aux différences d'humeur, de motivation et d'intention des autres. Le lobe frontal joue un rôle majeur dans cette compétence.

✓ *L'intelligence intrapersonnelle*

Il s'agit de l'aptitude à la connaissance introspective de soi, la capacité d'analyse de ses émotions et sentiments, ce qui permet de mieux orienter son comportement. Là encore, les lobes frontaux sont très actifs dans cette intelligence. Des lésions de la partie inférieure des lobes frontaux provoquent souvent de l'irritabilité ou de l'euphorie, tandis que des lésions supérieures produisent plutôt de l'indifférence et de l'apathie.

Chaque personne étant différente, celles-ci tendent à développer une intelligence spécifique qui deviendra plus forte qu'une autre intelligence.

Peut-on alors en conclure que les musiciens ayant une intelligence musicale un peu plus développée auront plus d'aptitudes dans ce domaine ?

Cela expliquerait peut-être en partie les différences de progression entre des élèves d'âge similaire qui débutent la musique en même temps.

Une certaine intelligence serait donc en partie innée. Mais à l'inné s'oppose le terme d'acquis.

3) L'acquis

Nous avons vu avec les philosophes que la connaissance ne s'acquiert pas toute seule. L'individu, bien que participant à l'acquisition de sa connaissance a parfois besoin d'autres personnes. Il en est ainsi dans l'enseignement de la musique.

H. Gardner donne un exemple concernant l'acquisition de la musique :

« Une pédagogie habile peut permettre à quiconque de jouer d'un instrument à un très haut niveau. Lorsque nous, américains, avons entendu pour la première fois de jeunes enfants japonais jouer remarquablement bien du violon, nous avons pensé qu'ils étaient surdoués. Mais ensuite, nous avons découvert la méthode du maître japonais Shinichi Suzuki, intitulée L'éducation du talent.

Nous avons alors compris que ce n'était pas les enfants qui étaient géniaux, mais la méthode pédagogique. Le succès de Suzuki vient du fait qu'il a identifié les facteurs permettant de développer la compétence musicale chez les jeunes enfants. Ce sont, par exemple, les doigts possibles au violon, les types de motifs que les jeunes enfants peuvent facilement reconnaître et chanter, la tendance à s'identifier à des camarades plus âgés. Or, je suis convaincu que l'on peut faire avec toutes les autres intelligences ce que Suzuki a réussi à faire dans le domaine musical. »⁴

Gardner remet largement l'innéité musicale en question. Il semblerait qu'il faudrait plutôt évoquer la manière d'acquérir les données musicales, celles-ci étant plus ou moins efficace selon les méthodes employées.

D'où la nécessité, peut-être, de sensibiliser les professeurs à un travail de recherche, de réflexion pédagogiques afin de donner les meilleures bases musicales possibles aux élèves ?

Demandons à présent aux sociologues leur point de vue sur le don.

⁴ La conception standard de l'intelligence est fautive, Howard Gardner, dans *Eduquer et Former*, éd. Sciences Humaines, 1998

4. LE DON VU PAR LES SOCIOLOGUES

Pour les sociologues, le don est lié au milieu social. Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'origine sociale des élèves est le plus important facteur de différenciation et c'est davantage aux facteurs culturels qu'aux facteurs économiques qu'il faut en imputer les raisons.

Chez les enfants des professions libérales et des cadres supérieurs, la culture est acquise grâce à l'environnement familial : bibliothèques, fréquentation des musées, théâtres, concert, etc.

Mais pour les enfants des classes sociales défavorisées, l'école reste la seule voie d'accès à la culture. La culture « légitime », validée par les examens et les diplômes, est donc celle des classes privilégiées, et l'enseignement « *présuppose implicitement un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire, qui constitue le patrimoine des classes cultivées* ». ⁵

Dès lors, ce qu'on qualifie de don naturel n'est le plus souvent que la manifestation d'une affinité, liée à des valeurs sociales et aux exigences du système scolaire ; le privilège social est transformé en mérite individuel.

En conséquence, « *pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, la culture scolaire est acculturation.* » ⁵

Les apprentissages sont vécus comme des artifices, d'autant plus difficiles à assimiler qu'ils sont éloignés de toute réalité concrète : « *Il leur faut apprendre en détail le plan du Parthénon sans être jamais sortis de leur province, et dissenter tout au long de leurs études avec la même insincérité obligée sur(...)les litotes de la passion classique ou sur les nuances infinies et infinitésimales du bon goût.* » ⁵

Ce qui est désigné par les enseignants comme une absence de dons n'est souvent que le produit d'une éducation, car c'est à l'atmosphère intellectuelle du milieu familial, à la langue que l'on y parle et à l'attitude à l'égard de l'école que l'on peut en grande partie imputer l'échec scolaire.

Il semblerait que le déroulement de la scolarité soit plus sensible au niveau d'instruction des parents, (et notamment de la mère), qu'à leur profession. Mais l'activité professionnelle de la mère apparaît liée favorablement à la réussite de l'enfant, tandis que sa nationalité n'aurait aucun effet spécifique : à milieu social comparable, le fait d'être d'origine étrangère serait même plutôt associé à un cursus scolaire plus long dans le secondaire.

Conclusion sur l'innéisme, le don :

Bien qu'il existe apparemment des valeurs innées, l'expression musicale n'en fait pas partie car elle semble ne pas être perçue comme valeur supérieure. Il faudrait plutôt la considérer comme valeur culturelle.

Il est alors possible d'acquérir cette valeur grâce à l'éducation. Mais voilà, bien qu'à la naissance les individus partent avec les mêmes chances, ils n'accèdent pas tous aux mêmes valeurs.

Les sociologues expliquent ces différences par l'influence du milieu familial et culturel. Pour eux, le don n'existe pas. Il s'agit plutôt de mérite individuel lié au milieu social que de facilités innées.

Quant aux scientifiques, ceux-ci ne sont pas encore arrivés à prouver l'existence de gènes de don. Il reste pourtant indéniable que les individus diffèrent les uns des autres sur le plan intellectuel. Ils possèdent tous différentes forces et faiblesses dans divers domaines.

Nous pouvons alors peut-être avancer que certains musiciens arrivent plus aisément à développer un sens musical que d'autres musiciens en fonction de leurs aptitudes intellectuelles.

⁵ Les Héritiers, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, article de Martine Fournier dans *Eduquer et Former*, éd. Sciences Humaines, 1998

Certains professeurs d'instrument ont peut-être, encore actuellement, tendance à évoquer le don musical en parlant de leurs « bons » élèves.

Ne devraient-ils pas plutôt réfléchir aux divers éléments évoqués précédemment afin de dispenser un enseignement efficace pour les moins « doués » ?

Comme nous venons de le constater tout au long de cette démonstration, aucun élément, que ce soit philosophique, scientifique ou sociologique ne prouve réellement l'existence du don musical. Etre doué n'est donc pas une condition pour jouer de manière expressive.

Mais d'où provient l'expression si celle-ci n'est pas un don ?

Parmi les sciences relatives à l'expression de la musique, certaines sont polarisées sur « l'œuvre » musicale et les études portent en général sur son analyse.

D'autres perspectives, comme celles de la psychologie de la musique sont différentes. L'œuvre conserve toute son importance mais elle est située par rapport à l'individu qui la perçoit, l'apprécie, l'interprète, la crée. En fait, les recherches sont centrées sur les conduites musicales de l'homme.

Ne serait-il alors pas intéressant de prendre en compte la personnalité de l'individu afin de voir si celle-ci a une influence dans son jeu musical ?

Peut-être est-il possible de mettre en avant certains comportements, certaines conduites, qui favoriseraient l'émergence de l'expressivité musicale.

II. FAUT-IL UNE CERTAINE PERSONNALITE ?

1. DEFINITION DE LA PERSONNALITE

Définir la personnalité n'est pas aisé car cela renvoie à de nombreux termes tels que adaptation, conscience, culture, psychologie,...que nous ne pouvons développer ici.

La définition très générale du Larousse décrivant la personnalité comme « *l'ensemble des éléments qui constituent le caractère, le comportement et les réactions d'une personne* », montre bien la complexité de ce qu'est la personnalité.

Nous sommes donc obligés de nous référer aux définitions du caractère et du comportement pour tenter une analyse plus précise de la personnalité.

✓ Caractère :

Ensemble des traits psychologiques et moraux d'une personne, (caractère ouvert, fermé, difficile, ombrageux, autoritaire, souple, entier, gai, inquiet,...)

Ensemble des dispositions innées qui constituent la structure psychique d'un individu.

✓ Comportement :

Manière d'agir de telle ou telle façon.

Ensemble constitué d'une part par les réactions du sujet aux stimulus et d'autre part par les motivations propres à la conduite de celui-ci.

Le choix de ces définitions fait bien ressortir l'aspect singulier de l'individu qui possède un caractère propre (cf. déf. du caractère) et qui dispose de ressources différentes pour réagir face aux situations, selon ses motivations (cf. déf. du comportement).

Mais l'individu, bien qu'unique, peut être « typé » selon ses activités.

En effet, des recherches ont été menées, notamment par Lavin (1965), afin de mettre en avant les traits de personnalité nécessaires pour être un bon musicien.⁶ Être un bon musicien sous-entend avoir une bonne technique mais également une bonne expression musicale.

2. LA PERSONNALITE DU BON MUSICIEN

Au terme de cette recherche, Lavin a établi une liste de différents traits de caractère :

- 1) La maturation sociale par rapport au milieu, c'est à dire l'aptitude à s'adapter.
- 2) La stabilité émotionnelle.
- 3) La motivation.
- 4) La curiosité et la sensibilité.
- 5) Le besoin de se réaliser via la conformité.
- 6) Le besoin de se réaliser via l'indépendance.
- 7) L'estime et l'image de soi.
- 8) L'extraversion, l'introversion.

Que faut-il penser de cet inventaire ?

Faut-il admettre que tous les musiciens ont les mêmes traits de caractère parce qu'ils ont en commun le fait de faire de la musique ?

Faut-il penser que tous les musiciens doivent posséder l'intégralité de ces traits pour être bon musicien ?

Il est difficile de répondre à cela lorsqu'on remarque des contradictions telles que l'extraversion-l'introversion, l'indépendance-la conformité.

Cette notion de conformité montre d'ailleurs bien les exigences de la société. On peut dire que c'est elle qui fixe les critères de jugement du bon ou mauvais musicien. Peut-être est-ce pour cela qu'il y a tant d'élitisme ?

Les traits de personnalité présentés ci-dessus sont sans doute un peu idéaux. Une même personne peut-elle tous les posséder ?

De même, ne pouvons-nous pas dire qu'un individu possédant une telle personnalité est arrivée à un stade de maturation avancée ?

Alors comment considérer les enfants, les adolescents musiciens ne pouvant avoir une telle personnalité du fait de leur jeune âge ? Sont-ils « mauvais » ?

Cette étude, menée sur des professionnels de la musique est intéressante car elle prouve le souci de l'impact de la personnalité dans l'apprentissage musical. Elle montre également que certains traits de caractère peuvent aider, être bénéfiques à l'accomplissement du bon musicien.

Mais elle ne souligne pas beaucoup l'aspect affectif qui constitue pourtant l'histoire individuelle de chacun et qui peut donner des variations dans le jeu expressif, même pour deux individus possédant globalement les mêmes traits de caractère.

A partir de tous ces éléments, une nouvelle question émerge : comment l'individu acquiert-il les différents traits de caractère ? S'agit-il d'innéité, (c'est apparemment contestable) ou faut-il être aidé dans l'acquisition de certaines conduites ?

Dans l'étude précédente, (celle de Lavin), il aurait pu être intéressant de développer plus précisément tous les traits de caractère propices au jeu musical. Mais ce n'était pas son propos.

⁶ Les facteurs psychologiques dans le développement musical, Maria Manturzevska, dans Psychologie de la musique, sous la direction d'Arlette Zénatti, PUF 1994

Néanmoins, le côté émotionnel mérite peut-être plus d'attention. En effet, l'émotion est une conduite affective qui semble assez souvent évoquée en musique, particulièrement concernant l'expression. C'est pourquoi nous allons essayer de voir si celle-ci peut être développée en tant que conduite musicale.

III. L'ÉMOTION EST-ELLE UNE CONDUITE FAVORISANT L'EXPRESSION MUSICALE ?

En termes génériques, l'émotion est un « *état affectif, que ce soit plaisir ou douleur, exprimé avec intensité* ». (Le Robert illustré d'aujourd'hui).

Au niveau de la musique, l'émotion se place de deux côtés :

- Du côté de l'auditeur qui perçoit ce qu'il entend comme pouvant être émouvant.
- Du côté de l'instrumentiste qui peut ressentir et transmettre une certaine émotion dans ce qu'il joue.

Il faut savoir que le musicien, élève ou non, a un énorme capital d'émotion à exprimer et à communiquer.

Mais d'où vient cette émotion et laisse-t-on toujours à l'élève le plaisir de l'exprimer ?

1. D'OU PROVIENT L'ÉMOTION ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous pouvons peut-être nous pencher sur le fonctionnement du cerveau. Il semblerait en effet que celui-ci ait un rôle important.

Dans les années 1970, le chercheur américain Mc Lean a mis en évidence la superposition de trois étages fonctionnels dans le cerveau :

- ✓ *Le cerveau reptilien* qui règle la vie instinctive, (alimentation, hydratation, reproduction,...)
- ✓ *Le système limbique*, siège de la vie émotionnelle et affective.
- ✓ *Le cortex*, constitué par les deux hémisphères cérébraux, siège des fonctions symboliques et abstraites.

Pour apporter plus d'éléments au concept qu'est l'émotion, il est nécessaire de donner les fonctions des deux hémisphères du cortex, celles-ci semblant primordiales.

Ces fonctions ont été déterminées par les recherches de R.V. Sperry et W.E. Hermann.⁷

- L'hémisphère gauche est spécialisé dans les fonctions verbales, logiques, rationnelles, déductives, la perception temporo-séquentielle, le traitement des langages symboliques tels que les mathématiques ou la notation musicale. **Il est l'hémisphère « scientifique ».**
- L'hémisphère droit gouverne la vocalisation, l'expressivité et la coloration du langage, la dimension affective et non verbale de la communication, les fonctions intuitives, poétiques, la musique, l'imagination, la créativité. **Il est l'hémisphère « artistique ».**

Ces deux fonctions mettent en évidence la capacité humaine à rationaliser certaines choses et à en percevoir d'autres.

En ce qui concerne la perception de la musique, T. Brevet et Chiarello (dans leur article « *Prépondérance cérébrale chez les musiciens et les non-musiciens* », *science* n°185, 1974), ont démontré que l'expérience musicale émotionnelle relevait de l'hémisphère droit. Par contre, ils ont noté une plus grande participation de l'hémisphère gauche chez les musiciens professionnels

⁷ Voyage dans les hémisphères, Richard Delrieu, Marsyas n°11, Septembre 1989.

occidentaux dont la tendance à l'analyse serait plus développée. En effet, leur rapport à la musique passerait avant tout par un rapport à l'écrit.

Nous ne pouvons nier que la musique, chez nous occidentaux, a toujours eu un côté intellectuel (ou cérébral) du fait de l'importance de l'écriture, donc d'un apprentissage, d'une compréhension plus ou moins analytique. Peut-être alors créons-nous une musique qui correspond à ce que nous sommes historiquement ?

Peut-être est-ce en partie pour cela que le manque d'expressivité est souvent reproché aux musiciens !

Mais est-ce dû à un manque d'émotion de la part de ces musiciens ou ne leur laisse-t-on pas la possibilité d'exprimer cette émotion ?

2. COMMENT FAIRE INTERVENIR L'EMOTION ?

Nous avons vu au début de ce chapitre, que tout musicien possède un énorme capital d'émotion à exprimer. Cela signifie donc qu'il n'y aurait pas de manque à ce niveau là.

Le problème se situerait plutôt de la façon suivante :

Au départ, l'hémisphère droit serait le plus important dans l'activité du jeune élève. Ce dernier réagirait à la musique qu'il produit par rapport à lui-même, à son vécu, à ce qu'il a envie d'exprimer alors qu'il a encore peu de connaissances.

C'est plus tard que l'hémisphère gauche, analytique, développerait un fonctionnement de perception détaillée des rapports sonores, des hauteurs de sons, des différences de timbres, de la construction architecturale de l'œuvre. C'est une perception froide et distante mais nécessaire semble-t-il à l'évolution du musicien par rapport à la musique écrite et à la compréhension intellectuelle des œuvres.⁸

Dans l'éducation musicale, on privilégie souvent le deuxième fonctionnement, rationnel, par rapport au premier.

Pour démontrer cela, prenons l'exemple du rythme :

Un élève éprouve des difficultés rythmiques. Que fait le professeur dans la plupart des cas ?

- Il peut demander à l'élève de mettre des pulsations sous les différents rythmes de son morceau. Cela fait intervenir l'hémisphère gauche, analysant le nombre de notes qu'il faut sous chaque pulsation.
- Il peut demander à l'élève de « décortiquer » chaque rythme.
Voici un exemple : noire pointée croche.
Combien de temps vaut la noire ? Combien de temps vaut la croche ? A quoi sert le point ?
Combien de temps vaut-il ? Combien font _ + _ ?
Toutes ces questions, posées de nouveau à l'hémisphère gauche, ne laissent pas d'autre choix que la rationalité, la logique mathématique.

C'est en partie à cause de cette rationalité que les pratiquants perdent peu à peu le contact avec la réalité évocatrice et émotionnelle de la musique qu'ils jouent.

Un enseignant devrait prendre en compte la nécessaire coopération des unités fonctionnelles constituées par les trois étages du cerveau, (reptilien : instinct, limbique : émotion, cortical : raison) et particulièrement prendre en compte le rapport émotion-raison car une trop grande focalisation sur

⁸ Ces données sont encore à l'état de recherche et ne semblent pas réellement confirmées.

l'aspect théorique et technique au détriment de la dimension poétique et émotionnelle induit une démotivation et un déplaisir chez les instrumentistes.

Revenons à notre rythme :

A la place de questions rationnelles, pourquoi ne pas orienter l'élève vers une expression analogique ? Analogie avec les rythmes pulsionnels de son corps par exemple.

Pourquoi ne pas lui jouer un morceau dont le rythme principal serait « noire pointée croche » et lui demander de trouver un geste, une chorégraphie qui évoquerait quelque chose pour lui ?

Il fera enfin travailler son hémisphère droit, puisqu'il bougera de façon instinctive, et pourra alors (peut-être) intégrer ce rythme car il l'aura associé à une expression corporelle qui lui est propre.

Nous pouvons en conclure, après l'apport de ces éléments, qu'éprouver une émotion est nécessaire pour rendre son jeu instrumental plus musical.

Mais il paraît difficile à un instrumentiste de communiquer une valeur expressive s'il ne trouve aucun plaisir à jouer une œuvre trop « réfléchie ». Cela met en cause le côté trop analytique et rationnel de l'enseignement. En effet, celui-ci a peut-être trop tendance à privilégier un côté (l'hémisphère gauche) que l'autre (l'hémisphère droit) !

Ceci dit, les aspects intuitifs et instinctifs ne règlent sûrement pas tous les problèmes que peut rencontrer l'apprenti musicien. Il ne faut pas non plus renverser le problème en laissant libre cours seulement à l'hémisphère droit.

P.R. Etevenon, dans une conférence à Montréal (1973), sur les religions humaines et les aspects scientifiques de la transformation de la conscience, a bien ciblé le problème :

« Il faut se rendre compte que la pratique musicale demande la collaboration des deux hémisphères. On ne parviendra pas à la plénitude du développement de l'intelligence humaine si les capacités cérébrales spécifiques à chaque hémisphère ne sont pas assujetties à une interaction susceptible de les compléter. Un trop grand cloisonnement de leurs activités peut conduire à des troubles mentaux qui se développeront graduellement. L'activité de l'hémisphère droit et celle de l'hémisphère gauche doivent être coordonnées, sinon il se produira une sorte de diphrénie se manifestant par des tics, des blocages, des oppositions et de l'ambivalence. »⁹

Conclusion :

Si l'émotion intervient apparemment grâce à l'hémisphère droit (sensibilité, intuition), et si elle est bénéfique au développement de l'expression musicale, il ne faut tout de même pas oublier qu'une part de rationalité est nécessaire si le musicien veut trouver un équilibre. L'hémisphère gauche ne doit donc pas être laissé pour compte.

D'où la nécessité pour les enseignants d'ajuster la balance.

En plus de l'émotion, les pédagogues de la musique soulignent fréquemment la nécessité d'une dimension créative dans l'activité musicale.

Lorsqu'on sait que la créativité est le pouvoir de donner l'existence à quelque chose, on peut se demander à quoi le musicien donne vie.

Est-ce à une partition ? Est-ce à la musique en général ? Est-ce à l'expression musicale ?

Et de quels moyens dispose-t-il pour donner l'existence à tout cela ? Est-ce par cette dimension créative évoquée par les pédagogues ?

⁹ Voyage dans les hémisphères, Richard Delrieu, Marsyas n°11, Septembre 1989

IV. FAUT-IL UN ESPRIT CREATIF ?

1. LA CREATIVITE : CONSIDERATIONS GENERALES

C'est dans le contexte de la psychologie expérimentale qu'est apparu, dans les années 60, aux Etats-Unis, le concept de créativité, appliqué notamment à la pédagogie.

Il est à noter l'absence d'homogénéité sémantique sur la créativité. En 1959, I.A. Taylor recensait déjà plus de cent définitions différentes concernant la créativité.¹⁰

Pour essayer de mieux comprendre ce qu'est la créativité, proposons un examen rapide des différentes conceptions liées à ce terme. Cet examen s'appuie en particulier sur les travaux de Leboutet (1970), Beaudot (1973), Carlier (1973), Winnicott (1975), Rieben (1978), Nicolaidis et Schmid-Kitsikis (1982).¹¹

- La créativité est une activité intelligente distincte de l'intelligence évaluée par un Q.I. Elle correspond à une pensée divergente qui met particulièrement en jeu l'imaginaire et favorise les innovations de tout ordre.

- La créativité participe directement au travail de création. D'abord multiforme et foisonnante chez le jeune enfant, elle se différencie, se structure et se spécialise plus tard, aboutissant à la production d'une œuvre.

- La créativité est envisagée comme une dimension psychologique spécifique, présente à des niveaux variables chez tout individu ou comme une dynamique particulière qui structure, colore l'évolution des échanges entre le sujet et son environnement.

- Elle n'est pas limitée aux activités artistiques et littéraires comme le croit encore souvent le sens commun. On la retrouve dans toutes les activités humaines, techniques, économiques, scientifiques, etc. La créativité n'est donc pas quelque chose de réservé à une élite de créateurs. Elle concerne l'ensemble de la population.

- L'importance éducationnelle de la créativité est considérable.

La créativité semble envisagée comme prenant une place assez importante dans les diverses activités d'un individu. Elle favoriserait l'évolution des idées dans un environnement précis.

Bien qu'elle soit présente en chacun de nous, il paraît important de favoriser son développement.

A partir de ces éléments nous pouvons poser une question : Qu'est-ce qui peut être considéré comme activité créative dans le domaine musical ?

2. LA CREATIVITE MUSICALE

Pour essayer d'apporter une réponse à la question précédente, je vais partir d'un exemple réel et personnel concernant un travail de musique d'ensemble.

Puis, à la lueur des recherches sur la créativité, j'essaierai de montrer dans quelle mesure celle-ci a été utilisée dans l'exemple cité.

¹⁰ Que sais-je ? La créativité, Michel-Louis Rouquette, PUF, 1973

¹¹ La créativité musicale, Jean-Pierre Mialaret, dans Psychologie de la musique, sous la direction d'Arlette Zénatti, PUF, 1994

1) Le travail de musique d'ensemble

Cette année, au cefedem, nous avons effectué un travail de musique d'ensemble pendant 10 jours consécutifs. Les formateurs nous ont laissé le choix des œuvres. Un professeur attribué à chaque groupe suivait quotidiennement notre travail.

Avec Martine, accordéoniste, nous avons décidé de consacrer notre temps à deux œuvres :

Le 2^{ème} mouvement de la 3^{ème} sonate pour violon et clavecin de J.S. Bach et la première Romance de Schumann, initialement pour hautbois et piano.

Nous avons délibérément choisi des œuvres non écrites pour flûte et accordéon, le désir de Martine étant de pouvoir aborder un répertoire plus vaste, et le mien étant de travailler quelque chose de « non conventionnel ».

Mais en optant pour ces partitions, nous savions par avance que des difficultés, des questions allaient surgir. En voici quelques unes rencontrées chez Bach.

Martine et moi avons commencé par déchiffrer le mouvement entièrement. Au terme de cette lecture, nous avons fait le point sur les premières difficultés ainsi que sur d'éventuels repères.

« La partie de violon comporte des doubles cordes à plusieurs reprises. Quelle voix faut-il jouer ? Les phrases musicales semblent assez longues, où va-t-on respirer pour ne pas les couper ? Tiens, à la mesure 32 nous avons bien marqué le retour du thème, conservons cela ! Il va peut-être falloir faire un travail sur le style car nos deux instruments donnent un timbre particulier, très intéressant mais inhabituel pour l'époque. Il va falloir régler des problèmes de tessiture à la flûte. Alors dans quelle mesure allons-nous pouvoir respecter le texte original étant donné qu'il va falloir changer certaines choses ? »

Après ces premières réactions, nous avons fait une deuxième lecture globale afin de repérer plus d'éléments. Ensuite, nous avons abordé les différents points, parfois avec l'aide du formateur.

- Concernant les respirations, nous avons essayé plusieurs solutions, en fonction du discours mélodique et en fonction de ma capacité respiratoire.

- Puis nous avons abordé le problème des doubles cordes. J'ai commencé par jouer la partie supérieure, puis la partie inférieure pour entendre celle qui conviendrait le mieux. Rien n'était vraiment concluant. Puis nous avons essayé d'inverser les voix, Martine jouant ces fameuses doubles cordes, moi jouant sa partie. Mais c'était peu cohérent. Nous n'avions pas vraiment d'autres solutions à proposer. Notre professeur est alors intervenu pour nous proposer un arrangement utilisant une thématique issue du mouvement. Nous n'aurions pas osé le faire dans la mesure où nous ne respections plus le texte original.

- Pour pallier au problème de tessiture, nous avons inversé les voix. Martine jouant la partie de violon et moi jouant la main droite de la partie de clavecin.

- Pour se faire une idée plus précise sur le style, nous avons écouté différents enregistrements qui nous ont parfois permis de prendre des décisions.

La question est alors la suivante : Avons-nous fait preuve de créativité en travaillant cette œuvre ?

2) L'utilisation de la créativité au service du jeu musical

Les travaux des années 60 des chercheurs américains font apparaître la créativité comme un système résultant d'une combinaison de six facteurs :

- 1) Une sensibilité générale aux problèmes : opportunité, adéquation au problème posé.
- 2) La fluidité de la pensée : quantité de solutions proposées.
- 3) La flexibilité : aptitude à produire une diversité d'idées dans une situation relativement peu structurée. D'une manière générale, le contenu auquel s'applique le critère de flexibilité est peu précis. Peut-être s'agit-il de flexibilité rythmique, mélodique, intensive, rythmo-mélodique, etc.
- 4) L'originalité : production de réponses inhabituelles mais pertinentes.
- 5) La capacité de redéfinition du matériel : aptitude à changer la fonction d'un objet ou d'une partie d'un objet et de l'utiliser.
- 6) L'élaboration sémantique.

En partant de ces facteurs ainsi que de l'expérience musicale citée, nous pouvons peut-être voir dans quelle mesure nous avons été créatives dans notre travail.

- Nous avons bien fait preuve de sensibilité générale lors du déchiffrement de la partition de Bach en repérant les difficultés et certaines idées thématiques.
- Nous avons également proposé un certain nombre de solutions par rapport aux problèmes rencontrés.
- La flexibilité est plus difficile à définir. Mais sans doute avons-nous été flexibles par rapport à la partition en arrangeant, en modifiant celle-ci.
- Peut-on considérer un arrangement comme production inhabituelle par rapport à quelque chose de précis ? Et peut-on considérer que le choix de jouer Bach à la flûte et à l'accordéon est pertinent ?
- L'œuvre semble avoir été redéfinie dans la mesure où elle n'a pas été jouée par les instruments réels. Il y a également eu redéfinition de ce qui était écrit lors de l'arrangement des doubles cordes, ou lors de l'échange entre la voix de violon et celle de clavecin.
- Concernant l'élaboration sémantique, il s'agirait plutôt de donner des caractéristiques personnelles à l'œuvre interprétée, ce que nous avons fait en jouant comme nous le voulions.

Cette expérience révèle bien l'existence d'une attitude créative chez les musiciens, même si ceux-ci ne s'en rendent pas compte. En effet, dans leur travail musical, ils utilisent fréquemment les six facteurs répertoriés par les chercheurs.

Nous pourrions même parler d'attitude inventive du fait d'imaginer, d'inventer des solutions pour régler des difficultés.

Mais voilà, les solutions proposées sont généralement des réflexes de travail pour les instrumentistes pratiquant la musique depuis de nombreuses années.

Qu'en est-il d'un jeune apprenant ? A-t-il autant de réflexes, autant d'idées ?

Sans doute que non ! Et c'est en cela que la considération générale évoquée au début de ce chapitre sur **l'importance éducative de la créativité** est à prendre en compte.

3. EDUCATION MUSICALE ET CREATIVITE

Tout enseignant ne devrait-il pas avoir pour objectif le développement du sens créatif de ses élèves afin que ceux-ci deviennent autonomes musicalement en proposant eux-mêmes des idées pour améliorer leur jeu ?

Sans doute est-ce à long terme, un objectif intéressant. Mais comment l'inventivité est-elle produite ?

Selon les travaux de Picard (1928) sur *Les conditions positives de l'invention dans les sciences*, cela nécessite l'action simultanée de plusieurs facteurs :

- a) Il faut tenir compte de l'état des connaissances car l'invention apparaît toujours dans un contexte de savoir qui la prépare et la déborde : elle procède des travaux qui l'ont précédée et dépend des méthodes actuelles. Une idée nouvelle prend sa valeur et son sens par référence au contexte qui lui est contemporain.
- b) Les conditions sociales sont déterminantes dans l'apparition de l'invention. Rappelons que la musique peut être considérée comme œuvre sociale : transmission du savoir, communication entre professeurs, élèves, collaboration entre structures, etc. Mais il faut aussi considérer certaines caractéristiques sociologiques : dans quel milieu vivent les élèves ? Quelles sont les attentes de la société ?
- c) Les conditions psychologiques sont également importantes. Au nombre de ces conditions figure d'abord, selon Picard, le génie personnel mais aussi d'autres facteurs comme la puissance d'attention, l'esprit d'observation, la capacité de mémoire, l'association des idées, l'imagination créatrice, les facteurs affectifs, la volonté.
- d) Le hasard intervient aussi dans la découverte et l'invention.

Toutes ces idées sont fortes et nécessiteraient un approfondissement. Mais celui-ci, bien que sûrement très intéressant nous emmènerait trop loin.

Nous pouvons juste souligner que si un enseignant veut développer un sens créatif chez ses élèves, celui-ci doit partir des connaissances musicales et peut-être aussi extra-musicales de ceux-ci, car il semble difficile d'imaginer quelque chose de nouveau sans connaissance préalable.

Il ne faut donc pas exiger des élèves une « originalité » qu'ils ne peuvent produire.

Les aspects sociaux et personnels ont bien sûr leur importance. Ayant déjà été traités, nous ne reviendrons pas dessus.

Conclusion :

Dans sa recherche d'expression musicale, l'instrumentiste est souvent confronté à des difficultés. (Repérer les phrases musicales, enchaînement de doigtés compliqués, émission sonore, rythme, etc.) Pour régler ces difficultés, le sens créatif, inventif est plus ou moins nécessaire. Grâce à ce sens, le musicien imaginera des solutions qui l'aideront à jouer sa partition comme il l'entend.

Au regard de ce qui a été dit, une question peut être posée : la créativité ne servirait-elle pas uniquement d'aide aux problèmes techniques ?

Sans doute pourrions-nous répondre par l'affirmative, mais le fait de ne plus éprouver de difficultés contribue aussi à rendre la musique plus expressive.

De plus, nous n'avons évoqué ici que la musique déjà écrite. Qu'en est-il du sens créatif dans la musique improvisée ou dans la création d'œuvre ?

Après avoir démontré qu'il ne fallait pas nécessairement être doué pour jouer de manière expressive, nous nous sommes intéressés au musicien en tant qu'individu.

Il faut souligner que celui-ci vit dans une société qui détermine un grand nombre de valeurs, dont les valeurs musicales. Malheureusement, tous les individus n'ont pas les moyens d'accéder à cette culture.

Chaque musicien a sa personnalité et celle-ci joue un rôle important dans l'expression, notamment par son côté affectif.

Si un pédagogue ne peut avoir beaucoup d'influence sur la personnalité de ses élèves, il peut néanmoins apporter son aide au développement de conduites favorisant leur expression musicale.

On peut considérer la musique comme une « science » qui mérite l'apprentissage, l'utilisation de données précises.

De quelle manière, grâce à quels moyens les apprentis musiciens acquièrent-ils cette « science » ?

Ils sont guidés, suivis par des enseignants.

Notre seconde partie est donc consacrée au rôle du professeur. Quels outils musicaux peut-il utiliser pour développer une expression musicale chez ses élèves ?

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DEUXIEME PARTIE

QUEL EST LE RÔLE DU PROFESSEUR DANS L'ACQUISITION DE L'EXPRESSION MUSICALE ?

- D'un côté, il y a des partitions écrites, avec tout ce que cela sous-entend : notes, rythmes, structure, style, etc.
- De l'autre côté se trouvent des élèves attendant de pouvoir jouer ces partitions.
- Au centre, un professeur.

C'est le rôle de ce professeur qui nous intéresse. Puisqu'il se trouve au centre, il faut parler de médiation.

Peut-être faut-il définir ce terme afin de comprendre réellement de quoi il retourne.

Le concept de médiation est importé depuis divers domaines.

Dans l'administration on note la présence de médiateurs en cas de conflits entre un citoyen et une administration. En politique, à l'ONU par exemple, on nomme un médiateur chaque fois qu'un conflit oppose des belligérants qui refusent de faire la paix.

On sent bien que la médiation a à voir avec la résolution de conflits, le médiateur étant celui qui permet le rapprochement.

Mais la notion de médiation est d'abord issue du champ de la psychanalyse.

Dans ce domaine, la médiation est synonyme non pas de réunion, de liaison, mais à l'inverse, de rupture entre le sujet et ses attaches. La médiation signifie séparation.

Le médiateur est alors celui qui favorise la disjonction. Il reste bien celui qui est au centre, mais pour éviter la fusion.

Avec la médiation nous sommes confrontés à un concept polysémique renvoyant à ce qui est contradictoire : le rapprochement et la séparation.

Comment cela peut-il être considéré dans l'enseignement musical ?

I. LA MEDIATION COMME RAPPROCHEMENT

Rapprochement entre quoi et quoi ? Entre le professeur et son élève ? Entre la culture musicale apportée par le professeur et l'élève ? Entre la musique que connaît le professeur et l'élève ?

Bien qu'ayant évoqué en première partie la nécessité d'une conduite faisant appel à l'émotion, donc à une part de sensibilité, jouer une partition demande néanmoins la possession de certaines connaissances. En effet, vient un moment où la sensibilité ne suffit plus pour aborder une partition de manière expressive. Nikolaus Harnoncourt dit ceci :

« Il nous faut savoir ce que la musique veut dire pour comprendre ce que nous voulons dire par elle. Le savoir doit maintenant précéder la pure sensibilité et l'intuition. »¹²

Bien qu'Harnoncourt parle essentiellement de la façon d'interpréter la musique baroque, cette idée de *savoir* semble importante.

¹² Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical*, éd. Gallimard, 1984

Quelles connaissances un instrumentiste doit-il posséder pour exprimer la musique ?

On n'apprend pas à jouer d'un instrument si l'on a pas un bon professeur pour guider avec soin et compétence l'éducation instrumentale et musicale.

L'élève a besoin d'apprendre à reconnaître des éléments tels que les signes musicaux, à aborder un style précis, à comprendre les fonctionnements musicaux en somme.

C'est pourquoi la connaissance d'une certaine théorie et d'une certaine culture apportée par le professeur peut être utile à l'élève.

1. RAPPROCHEMENT ENTRE LA CULTURE MUSICALE ET L'ELEVE

1) La Connaissance théorique

La théorie musicale comprend l'étude de la structure de la musique, de sa nature et de sa notation. Elle concerne donc les rudiments de la musique - essentiellement la terminologie de base de la hauteur des sons et de la mesure - ainsi que des sujets tels que l'harmonie, le contrepoint, la forme, l'analyse et l'acoustique.

Une certaine connaissance de la théorie est indispensable à la plupart des musiciens, bien qu'il soit parfaitement possible de jouer ou de chanter entièrement d'oreille ou en apprenant par cœur sans avoir la moindre connaissance technique de la musique.

Mais pour jouer une partition, l'instrumentiste doit passer d'un système de signes à un système de sons. Ce musicien se présente donc comme un traducteur de la chose écrite, celui qui la fait vivre, lui donne un sens.

Par signes, il faut entendre tout ce qui est écrit sur une partition : notes, rythmes, nuances, liaisons, tempo, etc. Cela demande un apprentissage de ces signes dès le commencement de l'étude de la musique.

Mais pour bien interpréter une partition il ne suffit peut-être pas de jouer les signes tel qu'on les a appris. L'instrumentiste doit essayer d'avoir une réflexion sur cette notation :

Comment jouer telle note ? Comment faire ressortir les contours de telle ligne mélodique ? Comment penser ce rythme ? Comment phraser cette idée ?

Cette séparation entre la réflexion sur le texte et sa réalisation sonore est souvent perçue comme une trop grande dichotomie entre le côté théorique et le côté pratique.

Pourtant : « *Qu'on le veuille ou non, les interprétations d'un texte écrit, les interprétations d'une partition sont toujours sous-tendues par une théorie implicite ou explicite* ». ¹³

C'est ici que l'on distingue deux fonctions propres à la théorie :

- Une fonction abstraite, où le musicien doit se contenter de contempler des faits.
- Une fonction concrète grâce à l'utilisation directe de ces faits.

Cela se retrouve encore plus lorsque les musiciens doivent passer d'un style à un autre, d'un code à un autre. Ils ont alors besoin d'outils théoriques pour arriver à s'en sortir aisément.

« L'espace théorique a sa raison d'être dès lors que la musique écrite introduit pour chaque œuvre des degrés divers de différenciation. La théorie vient alors éclairer l'interprète dans sa quête d'une interprétation appropriée » ¹³

La théorie, souvent malmenée par les musiciens car considérée opposée à l'expression, possède malgré tout une grande importance. Lire, déchiffrer une partition fait appel à une connaissance théorique nécessaire à tout bon instrumentiste.

¹³ Jean-Charles François, L'instrumentiste face à l'écriture, Enseigner la musique n°1 1994-95

2) La connaissance culturelle

Puisque nous évoquons la théorie dans le paragraphe précédent, il est à noter que ce sont les théoriciens du passé qui nous ont non seulement fourni des preuves précieuses sur la pensée musicale mais nous ont aussi aidés à recréer les sons musicaux de leur époque. Nous savons tout cela grâce à des écrits.

Nous pouvons citer par exemple Pythagore (V^e siècle av. J.C.) qui a rattaché une théorie mathématique de la consonance à une harmonie supposée, Gioseffo Zarlino (1517-90) qui a résumé les idées théoriques de la Renaissance, ou encore, Heinrich Schenker (1868-1935), qui a élaboré un système d'analyse musicale, etc.

La connaissance de ces idées peut favoriser l'expression musicale car elles permettent une approche basée sur la compréhension.

Parmi les sources écrites, certains musiciens ont laissé des traités offrant des conceptions sur la manière de jouer selon une époque précise. Par exemple, Johann Joachim Quantz a écrit un traité : « *essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière* ». Cet essai traite des différentes manières d'aborder la musique pour flûte durant l'époque baroque et préclassique.

La connaissance de ce traité par les flûtistes, voire d'autres instrumentistes permettrait sûrement de jouer certaines œuvres avec une expression appropriée.

Nous pouvons également évoquer l'utilité d'une certaine connaissance de l'histoire de la musique et des compositeurs permettant de situer musicalement les œuvres.

Conclusion sur la connaissance théorique et culturelle

S'il s'intéresse un tant soit peu à la théorie et aux traités, le musicien aura alors la possibilité de faire des choix esthétiques, importants pour l'interprétation d'une œuvre.

Il est peut-être intéressant de souligner ici le caractère diachronique de la théorie. En utilisant celle-ci, le musicien peut à tout moment faire évoluer son langage expressif.

Par contre, les traités présentent un caractère synchronique car ce sont des références stylistiques, esthétiques précisées à un certain moment.

Pour mettre en application cette connaissance culturelle et théorique, le musicien travaille ses partitions. Dans la notion de travail est parfois sous-entendu celle de technique. Quelle est l'utilité de la technique instrumentale proposée par les enseignants ? Peut-on la percevoir comme rapprochement entre le musicien et son instrument ?

2. RAPPROCHEMENT ENTRE L'INSTRUMENT ET L'ELEVE : L'ETUDE

Souvent, dans l'apprentissage d'un instrument, l'aspect technique tient une place importante.

Prenons comme exemple le déroulement d'un cours « traditionnel » de flûte traversière, cours que j'ai généralement vécu. Celui-ci est organisé comme suit :

- Premièrement, l'élève fait des sons filés.
- Deuxièmement, il joue une gamme ou des exercices.
- Troisièmement, il joue une étude.
- Quatrièmement, il joue son morceau.

Quelle est l'utilité de faire des sons filés au début de chaque cours ? Quelle est l'utilité d'une gamme ? A quoi sert l'étude ? L'élève trouve-t-il des liens entre tout ce qu'il a joué précédemment et son morceau ?

On peut affirmer sans conteste que le but de tout élève est de jouer des morceaux. Pourquoi le fait-on alors passer par toutes sortes de préliminaires techniques avant d'y arriver ?

A ce terme de technique sont souvent associés ceux de gammes, études et autres exercices destinés à l'acquisition d'une belle sonorité, d'une certaine vélocité, quelque soit l'instrument pratiqué.

On ne peut contester l'utilité de la technique instrumentale, celle-ci étant nécessaire à la maîtrise de son instrument. Mais peut-être faudrait-il l'aborder d'une certaine manière plutôt que d'enchaîner « férocement » tous les exercices possibles et inimaginables.

De plus, l'utilisation de la technique pour la technique est-elle utile à l'expression musicale ?

Nous allons essayer de répondre à cela en prenant l'exemple particulier de l'étude instrumentale.

L'étude est-elle simplement utilisée comme exercice technique ou possède-t-elle d'autres valeurs ?

1) Définition de l'étude

L'étude est une pièce instrumentale qui se concentre sur un aspect particulier de la technique de l'instrument ou de la technique de composition.

Les premières pièces portant le nom « d'étude » datent des années 1790. C'est un genre dont l'esthétique navigue entre celle de l'exercice pur et celle du morceau de concert.

Des études plus anciennes appelées exercices, *übung* en Allemagne ou *essercizio* en Italie allaient des exercices élémentaires aux grandes sonates pour clavecin, comme les trente *Essercizi* de Domenico Scarlatti, ou à la complexité des partitas pour clavier de Bach.

Mais c'est surtout au XIX^e siècle, avec la virtuosité telle qu'elle était conçue à l'époque, (c'est à dire rapidité d'exécution des traits) que s'est développé ce type d'œuvre.

Au fur et à mesure que le siècle avançait, les compositeurs ont pris l'habitude d'écrire des études destinées au concert et à l'exécution privée.

On a ainsi vu naître des œuvres de grande virtuosité, comme les *deux Etudes de concert* de Liszt et ses *Etudes en forme de douze exercices* qui deviendront par la suite les études *d'exécution transcendante*. Nous pouvons aussi évoquer les douze *Grandes Etudes op.10* de Chopin, dédiées à Liszt et ses douze *Etudes op.25*, ainsi que des *Etudes Symphoniques op.13* de Schumann.

Ce qu'il faut préciser ici concernant l'étude est le fait qu'elle peut être perçue de deux manières :

- Perçue en tant que nécessité à la maîtrise instrumentale.
- Perçue comme pouvant toucher à un contexte poétique, stylistique, etc.

Dans les esprits, une étude et un morceau n'ont pas le même intérêt. Lorsqu'on demande à un élève ce qu'il préfère jouer entre son exercice et son morceau, il y a de fortes chances qu'il choisisse le morceau. Pourquoi cela ?

Il est intéressant de remarquer que des enfants commençant la musique, donc n'ayant a priori aucune référence particulière apprécient moins les études.

Peut-être sont-ils influencés par les termes de l'enseignement général qu'ils suivent chaque jour ? « *Aujourd'hui, nous allons **étudier** le subjonctif !* » Pour **étudier** ce subjonctif, les professeurs proposent de nombreux **exercices**, peut-être peu amusants !

Puisque nous évoquons les professeurs, essayons de voir comment ceux-ci se positionnent par rapport à l'étude.

2) L'utilisation de l'étude en pédagogie

Si on se place du côté des professeurs, on peut sûrement partager ceux-ci en trois catégories : (Ces données ne se basent que sur des suppositions.)

- L'une utilisant l'étude comme outil purement technique.
- Une autre utilisant l'étude comme travail préalable à un morceau.
- La dernière considérant l'étude comme outil de référence quand le besoin s'en fait sentir.

a) L'étude en tant qu'outil technique

Si nous partons du principe qu'une étude se concentre sur un aspect technique particulier de l'instrument, celle-ci servirait donc simplement à travailler ces différents aspects techniques, (intervalles, gammes chromatiques, arpèges brisés, vitesse, agilité des doigts, etc.)

Nous pouvons illustrer ce propos par des exemples tirés du répertoire de flûte traversière :

- **Joachim Andersen** : *24 Etudes Techniques, op.63.*

Avec ce titre, Andersen précise bien qu'il s'agit là d'exercices « techniques ».

En effet, un matériau est proposé et celui-ci est répété tout au long de l'étude. (annexe 1)

- **Hans Köhler** : *Ecole de la Vitesse.*

Là encore, le titre du recueil ne laisse pas penser qu'il s'agit d'autre chose que développer l'agilité, la rapidité digitale.

Köhler propose des exercices courts, dans toutes les tonalités majeures et mineures, à travailler dans différents tempi. (annexe 2)

- **Ernesto Köhler** : *30 Etudes de Virtuosité.*

Ici, il s'agit de développer la virtuosité, dans un style d'études proche de celles d'Andersen, c'est à dire répéter un matériau d'un bout à l'autre, mais d'un niveau plus élevé. (annexe3)

On peut se demander l'intérêt qu'éprouve le musicien à jouer ce genre d'études. Sait-il à quoi cela lui sert? Lui a-t-on d'ailleurs expliqué ?

Ayant moi-même travaillé la plupart de ces études, il ne me semble pas avoir ressenti un grand intérêt musical. La virtuosité, la capacité à enchaîner les traits à la vitesse demandée reste le principal objectif de ce genre d'études.

Ne comprend-on pas mieux pourquoi les élèves ne les apprécient guère ?

b) L'étude comme outil de travail préalable à un morceau

Le travail préalable peut être considéré sous différents angles.

S'agit-il d'un travail préparant à certaines difficultés techniques, s'agit-il d'un travail concernant des aspects plus musicaux ?

✓ travail préparatoire aux difficultés techniques

On trouve cette idée de travail préparatoire à un morceau dans certaines méthodes de flûte traversière pour débutants :

La méthode d'Isabelle Ory, *La flûte traversière* ou celle de Peter Wastall, *En apprenant à jouer de la flûte*, proposent des exercices techniques spécifiques au morceau qui doit être joué en fin de chapitre. (annexes 4 et 5)

L'intérêt de ce travail réside dans le fait qu'il y a un lien entre les exercices et le morceau.

✓ Travail sur des aspects musicaux

Concernant les aspects plus musicaux, nous pouvons nous demander si les études ont le même niveau de discours artistique que les « œuvres ». Auraient-elles alors une utilité expressive ?

Essayons de répondre en prenant un exemple, celui du piano.

Mettons en parallèle Karl Czerny (1791-1857) et L.V. Beethoven (1770-1827). Czerny, pianiste et élève de Beethoven, devint l'un des meilleurs interprètes de ce dernier. Toutefois, Czerny est surtout connu pour ses études et exercices pour le piano.

Puisque Czerny a principalement joué Beethoven, peut-on en conclure que ses études tiennent compte du style de son maître ?

Voici une petite comparaison entre une étude de Czerny et une valse de Beethoven. (annexes 6 et 7)

Nous observons dans ces deux morceaux de nombreuses similitudes de style.

- L'accompagnement de la main gauche est identique.
- Les harmonies utilisées sont en général simples, 1^{er} et 5^{ème} degrés, avec des modulations chez Beethoven, donc une richesse harmonique plus importante.
- Les carrures des phrases musicales sont semblables, 4 ou 8 mesures.
- Tendance mélodique plus prononcée chez Beethoven, Czerny construisant son étude sur des arpèges.

Nous constatons que le style de ces deux compositeurs est assez semblable.

Lorsqu'un élève pianiste doit jouer un morceau de Beethoven, il n'aura peut-être pas les outils nécessaires pour l'interpréter.

Le professeur peut alors très bien utiliser une étude de Czerny, celle-ci étant d'un accès plus simple, mais préparant au style de Beethoven.

Mais l'élève aura-t-il réellement plus de facilité à comprendre un morceau de Beethoven si son professeur lui fait d'abord travailler une étude de Czerny ?

Après avoir vu que l'étude pouvait être utilisée pour travailler une technique virtuose, et qu'elle pouvait être travaillée en rapport avec autre chose, il nous reste à voir l'étude comme outil de référence musicale.

c) L'étude comme outil de référence musicale

Il serait intéressant de constituer un réservoir d'études, d'exercices dans lequel puiser dès que certaines difficultés apparaîtraient dans un morceau.

Cela signifie donc qu'il faudrait partir du morceau pour détecter des problèmes.

Pour certains professeurs, c'est faire le travail à l'envers que de partir de la musique. Il semble invraisemblable que ce soit le morceau qui fasse acquérir une certaine technique et non l'inverse.

Pourtant, l'élève comprendrait sûrement mieux l'utilité du travail technique si celui-ci était en relation directe avec l'œuvre travaillée. Cela aurait du sens pour lui.

Mais est-ce possible pour un professeur ou un élève d'établir un tel réservoir ?

Cela ne nécessite-t-il pas une mémoire invraisemblable ? A moins de répertorier chaque étude et ce pour quoi elle est utile, cela semble tout de même assez difficile.

De plus, on pourrait penser que seuls les élèves d'un niveau avancé seraient capables de choisir des études ou des exercices bénéfiques au travail d'une œuvre.

Mais le professeur doit amener les novices à acquérir une réflexion au niveau de problèmes techniques rencontrés au cours de morceaux. Par exemple, le professeur peut demander à son élève d'écrire un exercice concernant la difficulté sur laquelle il bute. Ou bien, il peut lui-même écrire un

type d'exercice auquel l'élève pourra se référer et qui pourra s'adapter à une autre difficulté du même genre, comme travailler le passage entre deux notes car le doigté est peu aisé.

Conclusion :

L'étude est souvent controversée quant à son utilisation.

Elle peut être employée de façon digitale, uniquement pour développer la vélocité, la virtuosité sur l'instrument. Elle peut aussi être considérée comme une aide au développement de notions musicales comme le style.

En tant que professeur, il me semble que l'idée d'un réservoir, donc d'une nécessité perçue pour améliorer un résultat sonore serait l'usage le plus bénéfique pour les élèves.

Au regard de tous ces éléments, nous pouvons en conclure que la technique peut être considérée comme un moyen utile à l'expression musicale dans la mesure où l'instrumentiste se rapproche de son instrument pour donner le meilleur résultat possible. Cela à condition de ne pas l'employer systématiquement comme travail technique pur, mais en l'employant dans le but d'améliorer son jeu expressif.

Tout ceci permet de voir la médiation comme rapprochement entre divers partis. Mais qu'en est-il de la médiation comme séparation ?

II. LA MEDIATION COMME SEPARATION

Le but d'un enseignant est avant tout de transmettre ses connaissances aux élèves afin que ceux-ci deviennent autonomes techniquement et musicalement. L'autonomie musicale signifie alors que l'aide du professeur n'est plus, ou est moins nécessaire. Il y a donc rupture.

« La conscience, pour l'élève, de réaliser des progrès, apparaît quand le professeur est évacué de cette mise en scène de l'instrument par rapport à la partition dont il assume le rôle dans le déroulement du cours. C'est ce qui se produit quand l'élève a la sensation de retrouver par lui-même, par des voies qui lui sont propres ce qu'il y a à mettre dans son jeu instrumental pour que ce soit tout à fait ça. »¹⁴

« C'est en comprenant le sens que peut prendre pour lui les directives et les attentions des acteurs et des objets qui rentrent en scène aux différents instants de l'évolution de son apprentissage qu'il ouvre progressivement ses préoccupations individuelles à un projet socialisé dans lequel l'entourage qui s'élargit reconnaît la musique. »¹⁴

« Il devient musicien lorsqu'il voit la musique derrière ses médiations, lorsque celles-ci ne sont plus perçues comme telles, mais comme des moyens parmi d'autres d'atteindre la musique : tout comme le critique, le professeur aura réussi sa tâche de médiateur lorsque l'enfant ne le verra plus comme un intermédiaire, un moyen terme entre lui et la réalité musicale – ou, peut-être mieux encore, comme un obstacle à éliminer. »¹⁴

Ces trois citations d'Antoine Hennion résument clairement l'idée que l'élève s'éloigne du professeur à partir du moment où il prend conscience des réalités musicales et des choses qu'il peut apporter de lui-même. Il faut également prendre en compte l'aspect social dans l'appropriation de la musique par l'élève lorsque celui-ci veut faire plaisir à son entourage en jouant le mieux possible.

¹⁴ Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants ? éd. Anthropos-Economica, 1988

Mais avec quels moyens un élève peut-il prendre conscience des réalités musicales et des choses qu'il peut apporter de lui-même ?

1. LA REPETITION COMME MOYEN PERSONNEL DE L'ASSIMILATION MUSICALE

L'instrumentiste assimile une œuvre musicale grâce à une pratique quotidienne, donc répétitive. La répétition serait alors un moyen pour accéder à la maîtrise de l'œuvre.

« L'œuvre ne peut être assimilée que très lentement par le rabâchage sans fin jusqu'à ce que les relations entre les sons soient entrées dans les oreilles des instrumentistes. »¹⁵

La répétition semble aussi le moyen par lequel l'œuvre se construit comme histoire : répétition personnelle de l'instrumentiste, répétition collective des musiciens, répétitions de l'exécution publique. Cela pour établir une conscience musicale commune de l'œuvre chez une majorité de personnes.

Mais répéter un morceau implique obligatoirement une variation, même minime. Un instrumentiste ne peut jouer exactement la même chose deux fois de suite. Les variations peuvent être dues à un état général (fatigue, stress, joie, etc.) mais peuvent également être voulues, décidées par le musicien. Et c'est justement par cette variation que celui-ci établira le sens de son interprétation.

« C'est par la série d'essais différenciés qu'il peut prendre la mesure de ce qui paraît approprié par rapport aux données du texte. »¹⁵

La répétition semble être fondamentale dans l'éducation des musiciens. Plus l'instrumentiste répète, plus il s'approprie une partition, autant techniquement que musicalement.

A diverses reprises nous avons évoqué les termes de sens musical, d'interprétation.

Qu'est-ce que l'interprétation ? Peut-on considérer l'interprétation comme quelque chose de personnel à un élève ? Et une interprétation est-elle obligatoirement expressive ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, il semble utile de se pencher sur la définition du terme d'interprétation ainsi que d'établir une petite comparaison avec le terme d'expression afin de voir s'ils sont similaires.

2. L'INTERPRETATION : AUTONOMIE MUSICALE, EXPRESSION MUSICALE ?

1) Qu'est-ce que l'interprétation ?

C'est au « *péri heméneias* » d'Aristote qu'il convient de se référer pour recueillir le sens liminaire de l'interprétation. Selon ce traité redécouvert par Paul Ricoeur, « *est interprétation tout son émis par la voix et doté de signification* ». ¹⁶

L'interprétation est donc acte de signification, production de sens. Elle se constitue dans le moment de la profération, précisément à l'instant même où les choses viennent à désignation.

Suivant rigoureusement la pensée d'Aristote, Paul Ricoeur dit ceci : « *Dire quelque chose, c'est, au sens complet et fort du mot, interpréter* ». ¹⁶

En musique, la notion d'interprétation est apparue au XIX^e siècle et peut être considérée comme l'ensemble des mécanismes d'une exécution qui permettent d'en définir le style.

L'étude de l'interprétation a pour but de déterminer les changements survenant dans le style, afin de donner à l'interprète une idée aussi claire que possible des intentions et des attentes du compositeur.

¹⁵ Jean-Charles François, L'instrumentiste face à l'écriture, Enseigner la musique n°1, 1994-95

¹⁶ Encyclopédie Universalis, Vol.9 p.30

Mais la connaissance historique la plus détaillée d'un style d'exécution ne produit pas forcément une bonne exécution. Cependant, la plupart des musiciens reconnaissent volontiers que plus ils sont proches de la pensée du compositeur, plus leur interprétation a des chances d'être bonne.

Il faut souligner que le répertoire de l'interprète d'aujourd'hui est très vaste et que l'intérêt porté à l'étude de l'interprétation s'est développé au fur et à mesure que le répertoire lui-même s'est élargi. De ce fait, il existe des controverses sur les choix d'interprétation des musiciens. En effet, l'interprète cultivé peut choisir de se conformer aux conventions originelles d'un style, de les modifier ou même de les ignorer alors que l'interprète ignorant se sert simplement de ce qu'il connaît, ce qui ne lui laisse pas de choix, et surtout, pas forcément le bon choix. Alors quel est vraiment le rôle de l'interprète ?

a) L'interprète essaye de donner un sens précis à l'œuvre

Cela en fonction de la pensée, du vœu des compositeurs. Mais l'interprète connaît-il toujours les pensées du compositeur ?

Il est possible de répondre par l'affirmative lorsqu'un titre ou des écrits prouvent l'existence d'une idée (extra) musicale. Cela est également possible en musique contemporaine, lorsque les auteurs expliquent de vive voix ce qu'ils ont voulu exprimer à travers leurs œuvres.

Mais qu'en est-il lorsqu'il n'existe aucune aide métaphorique ?

Ce qu'il semble intéressant de souligner est le fait que les compositeurs expriment ce qu'ils perçoivent de leur environnement par le système musical. D'où le champ expressif de leurs œuvres, même si celles-ci ne comportent pas de titre.

Ces compositeurs ont hérités d'un système qu'ils ont compris, assimilé et auquel ils ont peut-être essayé d'apporter des transformations, leurs transformations.

De ce fait, le sens de leurs œuvres n'est alors pas toujours clair pour l'instrumentiste qui les joue. C'est pourquoi celui-ci essaye de donner sa propre perception.

b) L'interprète donne un sens personnel à l'œuvre

Jusqu'où l'interprète peut-il aller face à un texte ?

En principe, s'il respecte la notation musicale de façon précise, le sens de l'œuvre devrait apparaître. Cependant, certains écarts sont admis par rapport à cette notation, afin que chaque interprète puisse faire ressortir certains éléments, jugés par lui-même plus importants que d'autres.

C'est en cela que la musique est un art riche, car grâce à l'interprète, une œuvre revêt quantité de visages différents qui profitent autant au compositeur (quand cela est possible) qu'à l'auditeur.

Serait-il intéressant, sinon, d'avoir toujours les mêmes œuvres jouées de la même manière si chaque instrumentiste n'y imprimait quelque chose de spécifique ?

Bien que la notion d'interprétation musicale soit souvent associée à celle de transposition personnelle d'une œuvre, l'essentiel reste, dans tous les cas, de faire en sorte que l'instrumentiste travaille à la production du sens par le son de l'instrument.

Interpréter, en musique, signifie donc donner du sens à une partition écrite.

Après cette réflexion sur l'interprétation, nous pouvons avancer l'idée qu'un élève est autonome lorsqu'il interprète une partition. Bien sûr, le professeur a pu lui donner des pistes de travail. Néanmoins, l'instrumentiste est seul lors de sa production finale. Il n'a plus besoin de personne.

Nous pouvons alors revenir à l'une de nos questions : Est-ce qu'interprétation et expression sont synonymes ?

2) Comparaison entre l'expression et l'interprétation

Pour faire cette comparaison, nous nous appuyerons sur ce que nous avons pu évoquer au long de ce mémoire ainsi que sur un article de Claude-Henri Joubert, paru dans la revue Marsyas n°28, Décembre 1993.

a) L'expression, c'est :

- l'action ou la manière d'exprimer ou de s'exprimer.
- ce par quoi on s'exprime.
- une évacuation.

L'expression est souvent liée à la sensation.

L'expression est évidente : « ça monte, ça descend », « c'est calme, ou agité ».

L'expression est réputée sincère, vraie.

L'expression musicale n'est pas innée. Elle se développe en fonction de la personnalité de chaque individu, en fonction de son milieu socioculturel.

Éprouver des sentiments, des émotions influe sur le jeu instrumental expressif.

b) L'interprétation, c'est :

- l'action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure.
- l'action de donner une signification aux faits.

L'interprétation est liée à la conception : *est-ce que je joue vite ou lentement, forte ou piano ?*

L'interprétation est un choix. Elle est de l'ordre de la question.

L'interprétation est du domaine de l'intelligence, de la compréhension. Elle nécessite une réflexion.

Interpréter c'est questionner.

Expression et interprétation n'ont apparemment pas la même signification. Dans ce que nous avons vu sur l'interprétation, il n'est fait mention à aucun moment d'expression. Interpréter serait simplement donner du sens.

Nous pouvons peut-être en conclure qu'interpréter ne signifie pas forcément jouer de façon expressive. En jouant son morceau, un interprète peut respecter le style de l'époque, peut respecter la notation, peut donner un sens. Mais cela ne veut pas dire pour autant que son interprétation est expressive.

Conclusion sur la médiation comme séparation

En interprétant une partition - qu'il aura travaillée en utilisant la répétition - un instrumentiste fait preuve d'autonomie car il fait part de ses idées, soit à son entourage familial, soit à son professeur, soit à un public. C'est en prenant en compte les réactions des divers partis qu'il pourra éprouver l'envie de ne plus avoir besoin d'eux pour exprimer sa musique.

CONCLUSION

De la notion d'expression musicale découlent de nombreuses autres notions . Nous avons traité le sujet en choisissant certains points, mais nous aurions pu l'aborder avec d'autres points tout aussi importants comme l'improvisation, l'utilisation de la métaphore, le rôle de la mémoire musicale, la motivation, etc.

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage de l'expression n'est pas aisé.

Il semblerait qu'il faille bien parler *d'apprentissage* et non d'autre chose. Nous avons largement montré en première partie que l'expression musicale n'était pas un don naturel mais qu'elle dépendait de l'individu et de conduites que celui-ci pouvait adopter à l'égard de la musique.

Mais voilà, pour adopter ces conduites, un élève instrumentiste a besoin d'un guide. C'est en cela qu'un rapprochement entre l'enseignant et l'élève est nécessaire.

Le professeur n'est rien sans l'élève et l'élève n'est rien sans le professeur. Ils construisent, développent ensemble le sens musical à acquérir.

« La musique n'est pas le but à atteindre par l'enfant, avec l'aide du pédagogue - si cela était acquis, tout serait simple - mais le but que le pédagogue nomme à l'enfant pour recouvrir les résultats produits par leurs rapports. »¹⁷

Pour développer ce sens musical, le professeur doit prendre en compte la personnalité, la motivation, les compétences de chaque élève.

Il doit également développer une activité ludique qui existe chez eux, et qui est la source même du jeu musical.

Il ne doit pas essayer d'amener ses élèves à un résultat déterminé à l'avance mais doit respecter, encourager et développer leur tendance naturelle. En effet, il appartient à chaque instrumentiste de rendre la musique expressive, avec sa sensibilité personnelle, ses facilités, ses compétences techniques, etc.

Lorsque le professeur joue un morceau à l'élève, il donne existence à la musique, il donne la vie au morceau. Il met en situation son savoir-faire instrumental, pas tant quand il donne une interprétation modèle que quand il précise à l'élève ce qu'il faut faire sur son instrument dans l'esprit de ce qui est écrit.

« Le professeur exerce avant tout une fonction de modèle le plus parfait possible, chargé de faire accéder un jour à la maîtrise technique de son instrument un élève qui n'ose que très rarement manifester son autonomie par la parole et faire état de valeurs esthétiques ou de choix techniques différents. »¹⁷

Le professeur permet à l'élève de passer d'une musique (celle de l'élève) à une autre musique qui n'existe pas sans son intervention. Il donne du sens au travail besogneux que l'élève doit fournir.

C'est aussi en demandant son avis à l'élève que le professeur invite celui-ci à émettre des jugements esthétiques et à développer une écoute nécessaire à l'amélioration musicale d'un morceau.

Le rôle du professeur en tant que médiateur est très important dans l'acquisition de l'expression musicale par les élèves.

¹⁷ Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants ? éd. Anthropos-Economica, 1988

Il faut tout de même souligner que juger l'expression musicale reste très subjectif. Un auditeur trouvera expressive l'interprétation d'une œuvre car elle touchera une part de sa sensibilité, alors qu'un auditeur différent trouvera cette même interprétation inexpressive.

C'est pour cela qu'on ne peut jamais réellement savoir si l'expression est acquise.

Malgré tout vient un moment où « **ayant accompli son œuvre, l'enseignement laisse le musicien et la musique en tête à tête.** »¹⁸

¹⁸ Comment la musique vient aux enfants, Antoine Hennion, éd. Anthropos-Economica, 1988

BIBLIOGRAPHIE

✂ **Enseigner la musique**, La médiation. Conférences organisées par le CEFEDM Rhône-Alpes et le CNSM de Lyon, *années 1994-95*.

✂ **Marsyas n°11**, Revue de pédagogie musicale et de chorégraphie, *Septembre 1989*.

✂ **Marsyas n° 28**, Revue de pédagogie musicale et de chorégraphie, *Décembre 1993*.

✂ **Eduquer et Former**, dirigé par Jean-Claude Ruano-Borbalan, éditions Sciences Humaines, *1998*.

✂ **Psychologie de la musique**, sous la direction d'Arlette Zénatti, éditions Presses Universitaires de France, *1994*.

✂ **Comment la musique vient aux enfants ?** Une anthropologie de l'enseignement musical, Antoine Hennion, éditions Anthropos Economica, *1988*.

✂ **L'apprenti instrumentiste**, De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement, Jean-Claude Lartigot, éditions Van de Velde *1999*.

✂ **Dictionnaire encyclopédique de la musique**, université d'Oxford, sous la direction de Denis Arnold, éditions Robert Laffont, *1988*.

ANNEXES

J. Andersen
24 études techniques op. 61

Allegro risoluto ♩ = 120

simile jusqu'à la fin

p et determinato

f *p*

f *p*

f

mf

p *cresc.* *f* *p*

f

8

Si mineur — H moll — B minor

Allegro vivo ♩ = 120-138

9.

mf 3

p

mf

rit.

This section consists of five staves of music in 3/4 time. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. It features a melodic line with a triplet of eighth notes marked *mf* 3. The second staff continues the melody. The third staff shows a piano accompaniment with a *p* dynamic. The fourth staff returns to the melody with a *mf* dynamic. The fifth staff features a rapid sixteenth-note passage that concludes with a *rit.* (ritardando) marking.

a Tempo

mf

mf

f

This section consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. It features a melodic line with a *mf* dynamic. The second staff shows a piano accompaniment with a *mf* dynamic. The third staff returns to the melody with a *f* (forte) dynamic.

Un poco allegro ♩ = 100-112

Double coup de langue

Doppelzügensschlag

Double tonguing

0.

p leggiero

mf

p

mf

This section consists of three staves of music in 3/4 time. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. It features a melodic line with a *p leggiero* dynamic. The second staff shows a piano accompaniment with a *mf* dynamic. The third staff returns to the melody with a *p* dynamic.

mf
f
cresc. *f* *mf*

Andante $\text{♩} = 72-88$

31 *p* *mf* *p* *mf* *cresc.* *f* *mf* *dim. e rall.* *p*

12

Allegro moderato $\text{♩} = 60$ ($\text{♩} = 120$)

24.

P con leggerezza ed eguaglianza (1)

f

allargando

a tempo

p

f

f

delicato

p

(p)

f

(1) ...

7 Le Fa medium Medium F



MG/LH 1 2 3 4

MD/RH 2 5

C'est le doigté du Sol auquel on ajoute l'index droit qui forme une petite pince avec le pouce.

This is the fingering for G with the right index finger added, which forms a little grip with the thumb.

Travaille l'exercice 1 avec une pulsation lente, en surveillant la pince formée par le pouce et le 2^e doigt.

Work on exercise 1 with a slow beat as you pay attention to the grip formed between your thumb and the right hand 2nd finger.



Lorsque tu rencontres ce signe, (V) respire seulement si tu en as besoin.


When you see this marking (V) breathe only if you need to.




A la claire fontaine

Flûte et clarinette en Si \flat (2^e année)

Flute and clarinet in B \flat

Sous chaque « pont »  se trouve une phrase musicale.

Under each "bridge"  is a musical phrase.

Ce signe est un point d'orgue.
Il prolonge la note au-dessus de laquelle il est écrit.



This symbol is a fermata.
It lengthens the note it's written for.

Apprends
« A la Claire Fontaine »
par cœur.



Learn
"A la Claire Fontaine"
by heart.

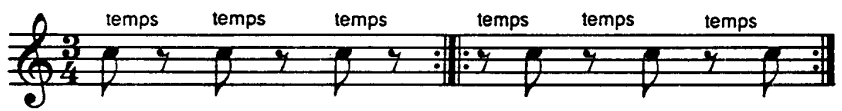
Peter Wastall
 En apprenant à jouer
 de la flûte

CHAPITRE 13

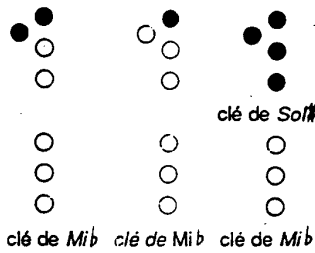
Nouvelles notes



Le demi-soupir



Si Do Sol#



Le demi-soupir est le silence correspondant à la croche, donc à la moitié d'une pulsation de noire. Dans la mesure 1, le demi-soupir occupe la deuxième moitié d'une pulsation de noire et dans la mesure 2, il en occupe la première moitié. Il faut bien comprendre la différence existant entre ces deux rythmes avant de jouer les exercices les concernant.

Tonalités en mineur

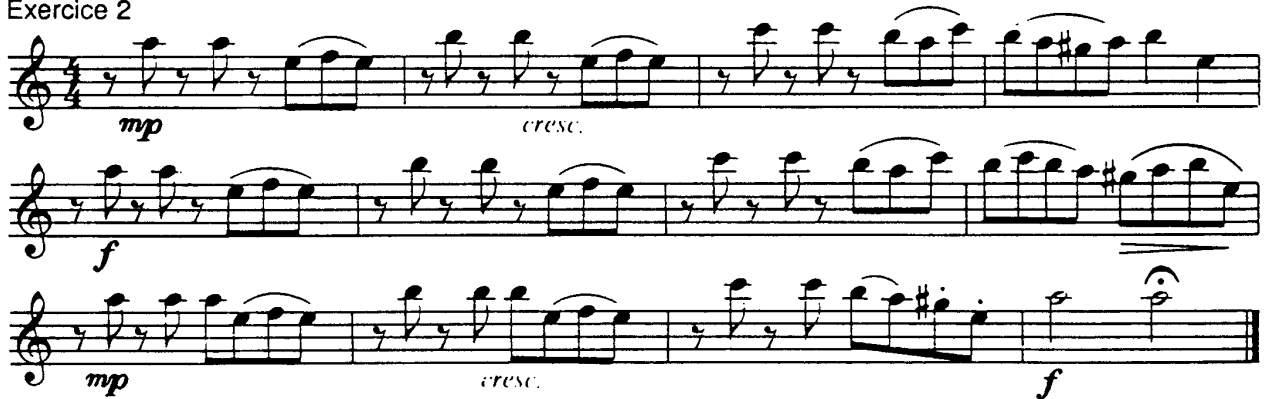
Pour trouver le nom d'une tonalité mineure, partez de la tonalité majeure et descendez trois degrés de l'échelle des noms de notes. Exemple : Do majeur. Do - Si - La : Nous sommes en La mineur. Pour savoir si un morceau est dans le mode majeur ou mineur, comparez-le avec la gamme dont le morceau est composé.

La mineur

Exercice 1



Exercice 2



Gammes et arpèges

La mineur (harmonique), à jouer par cœur.



Gammes et arpèges

Do majeur, à jouer par cœur.



Nuances

1. Donnez un son *forte* d'octave grave sur la note surmontée d'un point d'orgue.
2. Attaquez la mesure 3 avec une pression d'air minimale, puis faites le *crescendo* en régularisant l'accord avec la mâchoire.
3. Au plus fort du *crescendo*, efforcez-vous d'obtenir le même son que sur le point d'orgue.
4. Reprenez l'exercice (a) en jouant les notes des exercices (b) et (c).



ÉTUDE

Moderato

Antonio Diabelli



AYLESFORD'S PIECE

Animato

G. F. Händel



ALLEGRO

Czerny

The first system of music is in treble and bass clefs with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. The treble staff features a melodic line with eighth notes and a slur over the first four measures. The bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A dynamic marking of *p* (piano) is placed in the treble staff. A dashed line labeled *8va* is positioned above the treble staff, indicating an octave transposition for the final two measures.

The second system continues the piece. The treble staff has a melodic line with a slur over the first four measures. The bass staff continues with chords. Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte) at the start, *diminuendo* (diminishing) over the first four measures, and *p* (piano) at the end of the system. The system concludes with a double bar line and repeat dots.

The third system begins with a repeat sign in the treble staff. The treble staff has a melodic line with eighth notes and slurs. The bass staff continues with chords. Dynamic markings include *p* (piano) at the start and *cresc.* (crescendo) over the last two measures. A dashed line labeled *8va* is positioned above the treble staff, indicating an octave transposition for the final two measures.

The fourth system continues the piece. The treble staff has a melodic line with a slur over the first four measures. The bass staff continues with chords. A dynamic marking of *f* (forte) is placed in the treble staff. The system concludes with a double bar line and repeat dots.

WALZER

L.V. Beethoven

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The melody in the treble clef is a series of eighth notes with slurs, while the bass clef provides a simple harmonic accompaniment of chords.

The second system continues the piece. It features a first ending bracket labeled '1' and a second ending bracket labeled '2'. The first ending leads to a repeat sign, and the second ending provides an alternative conclusion to the phrase.

The third system shows a change in the melody, with some notes marked with sharp signs. The accompaniment remains consistent with the previous systems.

The fourth system continues the melodic and harmonic development of the waltz.

The fifth system features a return to a melodic line similar to the first system, with slurs and eighth notes.

The sixth system concludes the piece with a first and second ending, mirroring the structure of the second system.

ABSTRACT

Lorsqu'une personne commence l'apprentissage de la musique, celle-ci doit faire l'acquisition de connaissances théoriques et culturelles immuables qui lui pennettront une compréhension des fonctionnements musicaux.

Mais il est une donnée, l'expression musicale, qui ne demande peut-être pas le même type d'apprentissage. Celle-ci nécessite en effet de la part de l'apprenant une attention particulière que le professeur essaiera de développer en tenant compte du potentiel et de la personnalité de chaque individu.

MOTS - CLES

Don
Personnalité
Emotion
Culture musicale
Médiation