

Du discours sur la musique
au discours musical

Laure VILLEMIN

Années 2006/2007

violon

CEFEDM Rhône-Alpes

Table des matières

Introduction	p. 3
I. L'art et le langage	
1) Entre affect et objectivité	p. 4
2) L'œuvre et le discours, deux cadres spatio-temporels incompatibles	p. 5
3) Goût et science critique	p. 8
II. De l'explication au discours implicite dans l'enseignement de la musique	
1) L'explication est neutre, le discours orienté	p. 11
2) Le discours idéologique dans l'enseignement de la musique	p. 12
3) Analyse de recueils et Traités à l'intention des élèves	p. 14

III. Du discours à une compétence musicale

1) Schémas directeurs et mission enseignante p. 19

2) La verbalisation en terme d'activité de l'élève p. 22

3) Couleur et expression p. 24

Conclusion p. 26

Annexes

Le discours révélateur d'un certain rapport à la musique p. 27

Introduction

« Rien n'est plus absurde que toute discussion sur la musique. On la sent ou on ne la sent pas ; puis c'est tout » (Stendhal Lettres sur Haydn, 1814, Paris, Champion, 1923)

La musique, on s'accorde à le dire, serait intraduisible par les mots. Au cours de mon apprentissage en école de musique et conservatoire, j'ai pu constater d'un certain mutisme quant à ce qui touche à l'indicible de la musique, son expression ou son sens même.

Pourtant, la verbalisation de l'élève, sa capacité à expliciter des goûts et choix musicaux, sont des compétences qui figurent sur les derniers schémas directeurs, au même titre que ses acquisitions techniques.

Comment relier le discours sur la musique, l'intention et les partis pris de l'élève, à un discours musical en termes techniques sur l'instrument ?

Ce mémoire se propose d'établir, dans un premier temps, un ensemble de questionnements sur le rapport de l'art en général à son discours.

Par la suite, nous verrons, au travers d'exemples d'analyse de méthodes, comment la musique transmet un discours implicite.

Enfin, nous tenterons d'explicitier des choix pédagogiques qui permettront de traduire un discours en compétences musicales.

I. L'art et le langage

1) Entre affect et objectivité

Les discours sur la musique ne manquent pas : Qu'il s'agisse d'écrits scientifiques, de poésies, de dictionnaires, de correspondances ou critiques, la musique ne saurait exister en dehors de ces discours qui la commentent, et de tout ce qui la réalise à travers nos pratiques sociales.

A la sortie d'un concert, ou dans les pages d'un traité, quel que soit le cadre, la traduction du son et de l'émotion par les mots reste une opération délicate où il faudrait finalement choisir son camp :

Objectiver la musique au risque de profaner son mystère, ou bien la sublimer en ignorant ses mécanismes, en la rendant plus inaccessible encore, et conserver ainsi un « *service public de l'émotion musicale*¹ » bercé de mythes et croyances. Malgré ces divergences, on est en droit de se demander pourquoi cette envie irrépressible de traduire l'indicible de notre expérience musicale par le langage articulé; dans quel but cherchons nous à mettre des mots sur un langage qui ne signifie rien si ce n'est lui-même ?

Si comme l'affirme Barthes, « *la musique est ce qui par pente naturelle reçoit un adjectif*² » il n'est guère aisé de se prononcer sur sa nature, son *essence* même comme on dit, car elle est inapte à traduire quoi que ce soit. *L'essence de la musique* est du domaine de nos discours, elle est distillée par nos mots, et non par les sons eux-même. Quant à l'expression, selon Stravinsky elle n'aurait jamais été « *une propriété immanente à la musique* ». Enfermée dans nos diverses métaphores et autres abstractions... elle échappe à tout discours qui tente de la définir. Les mots apparaissent alors comme une entrave à l'expression musicale, une réduction, une traduction trahissant un message musical qui se suffit à lui même, et sans référent verbal.

Rationaliser la musique, la raconter ou l'expliquer, c'est pouvoir la cerner avec nos propres outils, notre propre langage, édifiés au fil du temps par notre culture musicale commune. Dans le cadre de l'enseignement, c'est l'enfermer dans un discours, en étant conscient que mettre des mots sur la

¹ Denis Laborde De Jean-Sébastien Bach à Glenn Gould Ed.L'Harmattan

² Barthes « Le grain de la voix », in *Musique en jeu*, 1972

musique, c'est déjà faire un choix implicite : Celui d'écarter un certain nombre d'éléments qui constituent une part de la complexité de l'art musical.

Tout enseignant demeure alors prisonnier d'une posture ambivalente : Transmettre des savoirs et pratiques ainsi constitués dans l'histoire, et d'autre part, créer ce pont didactique pour l'élève, qui relie l'indicible de la musique, à notre moyen d'expression quotidien qu'est le langage.

2) L'œuvre et le discours, deux cadres spatio-temporels incompatibles

Notre langage, construit dans le temps, partie par partie selon un ordre linéaire, est fatalement inadéquat à l'œuvre, visible ou sonore, organisée dans un cadre temporel qui lui est propre. La lenteur du langage articulé ne saurait s'inscrire fidèlement dans l'instant investi par la musique. Il ne saurait pas non plus restituer parfaitement l'impression ou l'intention d'une œuvre visible, car elle est un tout et non une succession.

Comme l'explique Foucault, à l'analyse d'un tableau de Velasquez³ « *Le rapport du langage à la peinture est infini, on a beau dire ce qu'on voit, ce qu'on voit ne se loge jamais dans ce qu'on dit, et on a beau faire voir, par des images, des métaphores, des comparaisons, ce qu'on est en train de dire, le lieu où elles resplendent n'est pas celui que déploient les yeux, mais celui que définissent les successions de syntaxes* »

Ce clivage entre l'art et le langage, la difficulté de restituer une réalité, reste la même en musique. Faut-il absolument tenter de renouer, de faire ressembler ces deux espaces distincts ou doit-on jouer de leur incompatibilité et laisser ouvert le rapport du langage à la musique?

L'incompatibilité comme prétexte à la création

Prenons l'exemple du poète surréaliste Ghil, ou comment consentir à tomber habilement dans le piège de la traduction littérale. Ici, l'incompatibilité du langage et du son constitue un matériau de création à part entière.

« *A*, les orgues ; *E*, les harpes ; *I*, les violons ; *O*, les cuivres ; *U*, les flûtes. (...) ié, ie et ieu seront les violons angoissés ; ou, iou, ui et oui pour les flûtes aprilures ; aé, oé et in pour les harpes rassérénant

³Foucault *Les mots et les choses*

les cieux ; oi, io et on pour les cuivres glorieux ; *ia, éa, oa, oua, an* et *ouan* pour les orgues hiératiques⁴ »

Le temps du discours évolue simultanément à celui de l'œuvre (ae, oé...imaginée).

Ghil fait alors usage de ses propres mots et de ses propres ruses pour faire exister, à nos yeux et oreilles, l'objet musical qu'il décrit, bien que l'interprétation que chacun puisse s'en faire reste très ouverte. Le rapport direct entre le signifiant (oi, ié, ou...) et le signifié (ce qu'on imagine d'une harpe rassérénant les cieux) en devient absurde, du fait de la superposition d'une partition verbale à une partition musicale fictive. Le discours ré-investi l'espace sonore. Il s'agit ici de nommer, signifier une certaine réalité, mais qui demeura néanmoins, immanente à l'esprit de chacun.

Sans son discours l'œuvre n'existe pas

Dans un cas extrême de dépassement du discours sur l'œuvre, la hiérarchie habituelle est renversée. Ce n'est plus de l'œuvre que découle un discours, mais l'inverse : l'œuvre se concrétise grâce au mot *art*.

C'est en réaction à l'institutionnalisme de l'art dans les années 50 (qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?), que les artistes contemporains redéfinissent une nouvelle fonction de l'artiste et du discours. Nous pouvons citer l'œuvre de Klein. A travers ses divers travaux et performances, notamment son exposition très controversée sur le « vide », il redéfinit une conception nouvelle de l'art : La beauté existe déjà même dans l'invisible, il est alors de la compétence de l'artiste de s'en saisir, de la nommer, et si possible de la vendre... « *On ne représente pas l'infini, on le produit* » (Klein). On pourrait inscrire ainsi un © sur n'importe quel nuage et le baptiser comme étant œuvre d'art, car l'œuvre se matérialise à travers le discours qui s'y rattache. L'objet ne devient plus objet d'art du fait qu'il passe les portes d'un musée national, mais dès lors qu'on le nomme comme tel: « *Tout est art* » (Ben 1961), et qu'il s'inscrive dans un format.

En effet, l'exposition sur le vide de Klein, bien qu'elle soit immatérielle, n'en demeure pas moins inexistante. Elle nécessite malgré tout quelques murs, un public, et un espace, sans quoi le vide n'existe pas. De même en musique, cette réflexion sur l'art à l'initiative des compositeurs contemporains, redéfinira une nouvelle notion du *sonore*. John Cage formatera du silence dans sa création, 4'33 '' , « *Le matériau de la musique est son silence* »⁵

⁴ René Ghil Traité du Verbe, Ed. Nizet

⁵J.Cage 1949, in Silence (1961), Paris, Les lettres nouvelles 1970

De nouveaux principes d'écriture, aléatoire, répétitive, bruitiste, éphémère.. liés à l'improvisation et aux performeurs... contribuent à développer dans les publics, un nouveau regard plus constructif sur l'art musical.

Enseignant artistique spécialisé musique, pour enseigner l'art ?

Cette remise en question du discours sur l'art, et sur la fonction de l'artiste en général, n'est pas sans effet sur l'enseignement. L'institutionnalisation des arts plastiques aujourd'hui porte l'influence de ces antécédents historiques et une certaine culture du discours, de l'interrogation face à l'art.

Le discours doit accompagner le processus de création. On demandera en effet à n'importe quel étudiant en arts plastiques de tenir un discours solide sur ses sujets de travaux, d'argumenter ses choix esthétiques, idéologiques également, voire politiques. L'argumentaire, la capacité à défendre des convictions, constituent une majeure partie des critères d'évaluation à l'entrée de certaines écoles des beaux-arts, parfois au détriment de champs d'analyse purement esthétiques.

La culture du discours dans l'enseignement des arts plastiques occupe donc une place importante, plus que dans nos écoles de musique. On imagine mal en effet, demander à un élève musicien de présenter sa création pour son évaluation, et de s'entretenir avec le jury sur ses convictions ou ses valeurs personnelles. En effet, le discours sur la musique dans l'enseignement, reste très lié à son analyse plus qu'à sa création, c'est à dire, la capacité de l'expliquer sur des éléments tangibles, de la classer, de la reconnaître, et non de la défendre, ou d'interroger son sens même.

La charte de l'enseignement artistique spécialisé

Dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, on peut lire dès les premières lignes : « *L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence.* »

Quelles sont les œuvres qui font référence ? Celles déterminées par l'institution, c'est à dire le répertoire qui fait référence depuis la création des conservatoires.

Le but est de développer la *sensibilité* et le *sens esthétique* mais au service de compétences prédéfinies à l'avance lors des évaluations (interprétation, style...ce qui fait référence). Le terme

employé est *former* le sens esthétique et non *développer*. Il s'agit bien de mettre en forme, selon les attentes d'un système pyramidale. On peut s'interroger alors sur la définition de *démocratisation culturelle*, en terme de diversité employée dans ces texte.

Former un musicien est-ce former un artiste ? Qu'entend-on, dans les derniers schémas directeurs par « *Le premier cycle peut être le temps, pour un élève, d'une expérience déterminante dans la formation de sa personnalité, de l'expression musicale* » ? (cf. partie III)

3) Goût et sciences critiques

L'analyse, qu'elle soit musicale ou picturale, concerne certains principes communs :
Nommer, décrire, comparer, classer, situer (dater).

Le souhait de vouloir classer la musique, et donc de pouvoir l'objectiver, a réduit son champ d'analyse à des critères tangibles de comparaison, qui excluront ce qui est de l'ordre du goût ou de l'impression. Cette épistémologie tire en partie ses origines de la pensée classique, elle s'est constitué dans le temps et tient lieu de méthode aujourd'hui pour un certain nombre de domaines artistique ou scientifiques. ⁶Au XVII et XVIIIe siècle, elle témoigne d'une volonté d'étudier le monde et la nature selon une *mathésis universelle* (science générale de l'ordre).

L'histoire naturelle, apparaît alors comme un « *espace clair où les choses se juxtaposent : des herbiers, des collections, c'est un rectangle intemporel dépouillé de tout commentaire, de tout langage d'alentour, les êtres se représentent les uns à coté des autres, rapprochés selon leur trait communs* »⁷.

Linné (philosophe et botaniste), proposera alors un ordre descriptif à l'histoire naturelle. Concernant la description d'un animal quelconque la démarche est la suivante :

Nom, théorie, genre, espèce, attribut, usages... et en dernier lieu *litteraria*, c'est à dire tout ce qui concerne son histoire, le discours qui se construit dans la pensée collective liée aux traditions, aux croyances, figures poétiques...c'est donc l'art de nommer les choses.

Placé au dessus de tout les sens : la vue

Au travers des expositions, des cabinets d'anatomie comparée, des collections, jardins botaniques... l'histoire naturelle étale les choses en tableaux, et recréer ainsi la nature visible là où elle n'est pas. C'est la possibilité de voir « en vrai » ce qu'on ne pouvait que « dire » (animaux exotiques, anomalies

⁶Foucault « les mots et les choses »

médicales...cf. musée d'histoire naturelle de Paris), la science s'offre aux yeux de tous. La distance entre le langage et le regard est rapproché au plus près, et la vue devient le sens de l'évidence :

« L'observation, à partir du XVIIe est une connaissance sensible assortie de conditions systématiquement négatives. Exclusion, bien-sûr, du oui-dire ; mais exclusion aussi du goût et de la saveur, parce qu'avec leur incertitude, avec leur variabilité, ils ne permettent pas une analyse en éléments distincts qui soit universellement acceptable. Limitation très étroite du toucher... »⁸.

La plante et l'animal sont observés par une découpe visible, en planche d'anatomie déterminant des surfaces et des lignes, et non par ses fonctionnements, ses communications invisible entre les tissus.

« Ils sont pattes et sabot, fleurs et fruits avant d'être respiration ou liquide interne (idem) ».

L'analyse et le rapport à l'écrit de la musique dans nos écoles ont eut tendance à ériger la musique non pas comme un art, mais comme une science mesurable.

« L'évolution de la musique occidentale depuis le XIVe siècle va manifestement dans le sens d'une emprise croissante de l'œil sur l'oreille⁹ »

Un discours au formol celui de l'analyse musicale

Ces méthodes d'observation, de classification s'apparentent en partie, à celles de l'analyse de la musique dans un certain nombre d'écoles. La fonction première de l'analyse étant *d'identifier*, d'attribuer un compositeur à une œuvre selon des critères spécifiques prédéfinis par les institutions (forme, instrumentation, effectif, mouvements, langage employé, procédés d'écriture...), et de la situer dans une période historique, autrement dit, concevoir une logique de classement et de comparaison.

A l'écoute d'un morceau, on demande à l'élève d'être capable de le découper en parties pour définir la forme, de cibler un certain nombre de critères, de nommer et d'isoler les éléments saillants caractéristique du style étudié. Ces « clefs d'écoute », comme des emporte-pièce, forcent un champ d'analyse qui exclue ce qui attire au *goût*, à la complexité de l'*impression*, tout ce qui est lié au sens et à la représentation propre à chacun.

Comment concilier alors l'analyse, une écoute active de la musique, à un développement du *goût* et de la personnalité de l'élève, son sens critique, sans tomber dans une logique d'économie du discours qui tendra à restreindre une certaine complexité du ressenti musical ? Comment concevoir le discours sur la musique non pas comme une étape nécessaire à l'analyse et au classement, mais

⁸ Foucault « les mots et les choses »

⁹ H. Dufourt *L'artifice d'écriture dans la musique occidentale*, in Critique, 1981

comme le terrain où se confronte les goûts et les points de vue dans leur diversité, d'assumer ce qui est de l'ordre de la différence et non de la ressemblance?

La critique s'oppose au commentaire

La critique s'oppose au commentaire en ce qu'elle énonce un point de vue, un positionnement. Mais quel est le positionnement de l'élève si ce n'est derrière un pupitre ? On ne demande pas à l'élève d'être critique en effet, car ça n'offre pas d'intérêt particulier à l'apprentissage de son instrument, contrairement au commentaire qui permettra de vérifier les acquis. Pourtant, tous les musiciens, depuis leur plus jeune âge sont confrontés à la critique, qu'elle soit d'un public, d'un jury, ou par soi-même. Faut-il la prendre en compte dans l'enseignement de la musique ?

La formulation d'une auto-critique à l'intérieur d'un cours de musique « *qu'est-ce que tu as pensé de ce que tu viens de jouer ?* », peut être l'occasion non seulement de mettre en lien les goûts et l'argumentaire de l'élève, mais également de voir là où il se situe dans son rapport à la musique, et par rapport à lui-même.

D'autre part, *l'esprit critique*, dans le cadre de l'enseignement, doit être rattaché à des capacités d'ouverture. Seulement, on n'enseigne pas l'esprit critique. « L'esprit critique s'acquiert, petit à petit, par l'expérience, l'habitude de faire appel transversalement aux savoirs et de les questionner. »¹⁰ L'objectif pour l'élève est d'avoir son propre point de vue, à l'abri des pressions d'une pensée unique socioculturelle. Dans le marché de la musique, certains artistes classiques, à la lecture des grands magazines musicaux n'échappent plus aux formules consacrées : « le plus grand violoncelliste du monde » « M. si grand, si puissant, et pourtant si fragile... »¹¹ car la musique est aussi une marchandise, et son discours parabolique se rattache à une logique d'émerveillement du public¹². Si l'on conçoit que l'on forme des musiciens, il faut savoir qu'ils regroupent les exécutants comme les auditeurs qui remplissent les salles de concert.

Il est important donc, que les élèves se construisent dans un rapport à la musique, par un esprit de discernement et dans la perception des rapports entre une pensée commune, et leur sens critique. On fera référence aux valeurs d'autonomie et de libre arbitre quant au type de musicien que nous voulons former.

¹⁰Cahiers pédagogique n386 *Esprit critique es-tu là ?*

¹¹annexes interview

¹²**Denis Laborde**, de Bach à Glenn Gould

II. De l'explication au discours implicite dans l'enseignement de la musique

1) L'explication est neutre, le discours orienté

Tout d'abord, il est nécessaire de redéfinir les termes de discours et d'explication dans le contexte de l'enseignement institutionnalisé de la musique. Le discours diffère du récit et de l'explication en ce qu'il mobilise d'autres structures mentales que celle de la phrase.

« Le discours est orienté : non seulement parce qu'il est construit en fonction d'une visée, mais parce qu'il est une forme d'action sur autrui. Toute énonciation constitue un acte (promettre, suggérer, affirmer, interroger...) qui vise à modifier une situation : c'est ce que J. L. Austin (*Quand dire c'est faire*, 1962) appelle des actes de langage (mais que l'on appelle aussi « actes de parole » ou « acte de discours »)¹³

Comme l'action, le langage, exprime une volonté profonde. La formalisation verbale d'un élève « *je veux jouer du Bach en me rapprochant le plus possible d'un style baroque, c'est tel ou tel passage que je veux mettre en valeur...* », permet de sceller un contrat didactique entre son souhait, et son jeu « *j'adapte mes vitesses d'archets pour mettre en valeur un phrasé, je change mon vibrato...* », en trouvant les moyens nécessaires à la concrétisation de ce qu'il projette. Il travaillera ainsi en termes *d'intentions*, donc d'activité, et non comme répondant d'un signe musical en étant passif.

« Formuler l'indicible, voilà selon moi le nœud de l'enseignement. Pour être dans le vivant du présent et non dans la mort de la répétition du geste. Car il ne s'agit pas de transmettre une forme, mais d'insuffler un élan, la nécessité intérieure du mouvement. Le pédagogue doit donc avoir à sa disposition beaucoup de mots pour ouvrir l'espace, mettre en branle l'imaginaire et abolir la peur.¹⁴ »

La formalisation à l'intérieur du cours de musique, peut être l'occasion d'échapper momentanément à la partition, et permettre ainsi au musicien de se recentrer sur son jeu et ses volontés d'interprétation.

¹³ www.farum.unige.it/francesistica/pharothèque

¹⁴ Sophie Billy article

Une explication pédagogique n'est pas toujours neutre

Le discours sur la musique qui sous-entend un parti pris, une orientation, différerait donc de l'explication. Dépourvue d'intentions implicites, la fonction première de l'explication, est d'éclairer et de rendre compréhensible une notion obscure.

Néanmoins, n'importe quelle explication sur la musique n'est pas à l'abri de perdre sa neutralité.

Quand un enseignant explique aux élèves (pour un arrangement par exemple) que la mélodie sera confiée au violon de préférence, et l'harmonie au piano, il instaure un contrat didactique implicite. Celui qui engagera l'élève à respecter un certain nombre de schèmes qui écartent la possibilité de construire des accords au violon.

En effet, quand un enseignant *explique* à son élève, c'est pour qu'il comprenne, mais ensuite qu'il fasse d'une certaine manière, qu'il agisse : donc il y a une orientation, une visée.

Nous allons tenter dans ce qui suit, de comprendre comment une explication sur la musique peut suggérer et contenir implicitement une orientation, cette fois intentionnelle.

2) Le discours idéologique dans l'enseignement de la musique

Que ce soit au travers des hymnes ou des chants patriotiques, la musique est un des meilleurs vecteurs des idéologies en ce qu'elle est fédératrice. Érigée en esthétique populaire elle ennoblit les sentiments communs. La musique, considérée comme le langage de l'âme dans l'inconscient collectif, se fonde sur la continuité entre la musique et la vie, notamment par l'éducation.

« Si la musique est la partie maîtresse de l'éducation, n'est-ce pas (...) parce que le rythme et l'harmonie sont particulièrement propres à pénétrer dans l'âme et à la toucher fortement, et que par la beauté qui les suit, ils embellissent l'âme, si l'éducation a été donnée comme il convient tandis qu'elle s'enlaidit dans le cas contraire (...) ¹⁵»

Au début du siècle, dans beaucoup d'écoles, les mouvements (sorties et rentrées de classe) sont accompagnés de chant, en rang. Comme l'explique A.Marmotel, professeur de chant et de solfège au

¹⁵Platon *La république*

conservatoire de Paris vers 1915: « *C'est une excellente habitude mais trop souvent les élèves crient plutôt qu'ils n chantent et l'oreille est assourdie au lieu d'être charmée* ».

L'enseignement musical au service des idéaux de la révolution française

Rappelons qu'en 1789, en France, l'enseignement de la musique devient dépositaire d'un discours orienté, et son usage politique. Le discours politique et le discours musical se retrouvent unis dans une même fonction : fédérer, enrôler et toucher la sensibilité de ceux qui l'écoutent.¹⁶ La musique (notamment les chants) doivent être suffisamment simples, efficaces pour être appropriés rapidement par tous.

Sous la directive de l'état, M. Bernard Sarette Capitaine d'état Major, créer ainsi en 1789 « *la musique de la garde nationale* » « *constitué de 45 hommes qu'il avait fait instruire* », qui deviendra en 1792, « *l'école gratuite de la garde nationale Parisienne* » rattachée aux diverses manifestations populaires.

L'école deviendra en 1792, le « Conservatoire national de musique de Paris ». Le conservatoire se définit alors selon les missions suivantes :

« Exécuter (...) c'est à dire célébrer les fêtes nationales et enseigner la musique, c'est à dire enseigner les élèves dans toutes les parties de l'art musical (...) les matières enseignées étant les suivantes : solfège, clarinette, flûte, hautbois, basson, cor, trompette, trombone, serpent, buccini, violon, basse (...) vocalisation, chant simple, chant déclamé, accompagnement composition ».

On soulignera l'intérêt particulier porté au chant, *vocalisation, simple, déclamé*, ce qui n'est pas anodin. On peut imaginer en effet que la technique vocale acquise sera utile pour chanter les hymnes et divers chants patriotiques ou populaires.

L'intérêt ici n'est pas de fustiger ce qui appartient au passé, mais plutôt d'analyser les idées et valeurs véhiculées implicitement à travers la musique et son enseignement, notre enseignement ; et selon quels mécanismes plusieurs discours peuvent se superposer.

¹⁶ **H.Gonon** Du solfège à a formation musicale, le solfège, obstacle ou médiation vers la musique ? Mémoire

3) Analyse de recueils et Traités à l'intention des élèves

Certains recueils de morceaux pour chœurs d'enfants, à l'origine du solfège, témoignent d'une volonté de former des exécutants. C'est en 1913 que le ministre de l'éducation demande à A. Marmorel d'établir une méthode simple de solfège et de chant. Dans sa « 1^{ère} année de musique » on peut lire dans les règles du chant choral qui préfacent le recueil : « *Le premier devoir de l'exécutant est l'obéissance absolue au Chef, dont il faut suivre les gestes avec la plus grande attention* ». Une méthode unique, qui doit s'appliquer à tous. La musique étant enseignée dans les écoles primaires, elle constitue également un outil favorable à l'alphabétisation des classes moyennes en France, mais également une activité empreinte de sous entendu d'après les discours qui l'illustrent.

Nous pouvons observer dans ce qui suit, extrait de cette méthode, la superposition de trois niveaux de discours communiquant par des liens implicites:

- 1- Le discours musical, c'est à dire le chant avec les paroles les rythmes, les nuances et accentuations qui l'accompagnent.

Fragment d'un chœur tiré d'Hippolyte et Aricie de Rameau

Chan tons sur la mu set te, chan tons, Au son de le mu

5 set te, Dan sons. Que l'é cho — ré pè te nos ten dres chan

10 sons. Chan tons sur la mu set te, Chan tons, au son de la mu...

2- Le discours explicatif qui préfigure le morceau :

« (...) Dès que les enfants seront familiarisés avec les éléments du solfège, on pourra utilement leur faire apprendre quelques-uns de ces morceaux *par audition*. Il s'agira moins pour eux, dans ce cas, de faire un exercice de lecture que de parvenir à rendre *le mouvement*, les *nuances*, et surtout *le caractère* du morceau dont le maître devra lui même se bien pénétrer. L'exécution, le bien-rendu, devront donc être l'objet de soins particuliers, car c'est par l'observation des *détails d'exécution* qu'on parvient à former des musiciens. Les maîtres s'attacheront aussi à développer chez tous leurs élèves le sentiment de la *tonalité* et de la *modalité*. (...) »

Les explications évoquent un principe de *bien-rendu*. Il reste néanmoins nécessaire de définir ce que l'auteur entend par bien rendu. En plus de respecter des caractéristiques techniques et musicales (rythme, nuances, justesse...) il s'agit ici d'imprégner et d'entraîner les jeunes chanteurs à s'identifier à un sentiment commun, celui-ci n'étant pas explicité. Il sera de la compétence du professeur de transmettre à ses élèves ce « sentiments de la tonalité et de modalité ». Quant à faire « lire (...) la poésie avec le sentiment quelle comporte (...) sans emphase, mais avec simplicité et en donnant à chaque phrase musicale toute sa valeur », on peut douter des moyens mis en oeuvre pour atteindre cet objectif plutôt flou. Plus qu'un « bien rendu », le professeur attendra de ses élèves un comportement.

3- Le discours politique implicite

« Lire tout d'abord *quand il y a lieu* la poésie avec le sentiment qu'elle comporte : faire observer aux élèves que la mélodie a pour but d'ajouter encore à ce sentiment ;

- Se rendre compte du mouvement, des nuances, du caractère général du morceau ;
- (...) S'appliquer à bien prononcer les paroles, sans emphase, mais avec simplicité et en donnant à chaque phrase musicale toute sa valeur »

Voici ce qui préfigure le morceau :

« *Ce petit fragment, empreint d'une grâce naïve essentiellement française, doit être dit très simplement, bien mesuré et avec l'accent fort sur les seuls mots : chantons, dansons* »

Bien que ces quelques lignes s'apparentent à une explication, à un souci d'interprétation, nous sommes malgré tout en présence d'un discours empreint de sous-entendus. On peut se demander en effet ce qui traduit, dans la musique, cette « grâce naïve essentiellement française » et selon le

contexte politique du début du XXème siècle, pourquoi « essentiellement française », serait-ce pour alimenter un sentiment commun et nationaliste?

Revenons sur la fonction première de l'explication. Dans l'enseignement l'explication sert à éclairer l'élève, à lui apporter les éléments nécessaires à la compréhension d'un savoir. Mais dans le cas que nous venons de voir, c'est aussi un cadre d'évaluation, destiné au professeur qui veillera au « bien rendu » de l'exécution.

Pour illustrer ce même propos, une explication destinée plus au professeur qu'à l'élève, regardons le « Petit Paganini, Traité élémentaire de violon » par Ernest Van de Velde. Ce traité est actuellement ré-édité, et bien que les explications qui y figurent évoluent avec le temps et tendent à perdre leur caractère rigide, voici ce qui figure sur la première page des premières éditions :

« N'étudier qu'une difficulté à la fois, c'est le moyen d'avancer plus sûrement et plus vite (...) tel est le principe qui a inspiré cet ouvrage »

Avant même d'avoir joué les premières notes, il faudrait déjà adopter le principe moral d'une certaine hygiène de travail, se plier à un étai moralisateur sans quoi le travail ne serait pas efficace.

Étude du 1^{er} doigt

The image shows a musical score for a violin exercise titled "Étude du 1^{er} doigt". It consists of two staves of music in treble clef with a common time signature (C). The first staff begins with a treble clef and a common time signature. The second staff begins with a treble clef, a common time signature, and a measure rest marked "10 8". Both staves feature a sequence of notes with fingerings (0, 1) and bowing marks (V) indicated below them. The fingerings are: 0, 0, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 0 for the first staff and 0, 0, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 0 for the second staff. Bowing marks (V) are placed above the notes in the first staff and below the notes in the second staff.

Corde à vide, premier doigt, corde à vide, 0, 1, 0, 1, 1....l'élève sera enfin paré à déchiffrer honoralement n'importe quel langage binaire informatique, mais pas de reconstruire un geste en dehors d'un réflexe signe/son. Ici aussi, la formalisation verbale du geste et de l'intention, peuvent être l'occasion d'un détour face à la partition, qui permettrait à l'élève d'assimiler son premier doigt (et peut-être même les autres !) à ce qu'il veut entendre. Voici ce que les élèves peuvent lire au pied de la page de l'exercice sur le premier doigt, et il en est de même à chaque fin d'exercice.

Conseils des Maîtres

« *Il ne faut pas trop avancer le menton sur le violon, cela nuirait à la vibration et serait d'un effet peu gracieux. Jacques Thibaud.* »

Quelle grâce y'a-t-il à jouer trois pages de premiers doigts ?

« *La pose étant intelligemment établie sous la direction du Professeur, l'élève s'attachera à conserver la plus grande élasticité dans les mouvements du bras droit et de la main gauche, en même temps que la rigoureuse immobilité. De Bériot* »

L'intelligence du professeur se justifie-t-elle par la majuscule ?

L'objectif est l'acquisition d'un geste, d'une tenue, et, d'une *immobilité* en l'occurrence...

Chaque page présente ici des exercices et morceaux par ordre de difficulté en apprentissages élémentarisés, c'est le gage d'efficacité que prône la méthode. L'intention qui émerge implicitement des discours du traité, est de viser l'acquisition parfaite d'un comportement, d'un geste technique destiné à former de futurs exécutants le plus rapidement possible (ce qui reste à démontrer, cf. **Foucault** Surveiller et punir in *l'art des répartitions*).

L'explication devient discours en ce qu'elle a une visée : le référent de perfection

Nous avons vu dans l'exemple précédent comment l'élève doit se rattacher à un souci de « bien rendu ». Ici, il aura pour référent « les grands maîtres » du violon. La fonction du professeur est de servir de relais, de transmetteurs des savoirs qu'il détient et qu'il donnera au compte-goutte à ses élèves. Ce savoir, à la lecture du triangle didactique est donc entièrement du côté du professeur, tout comme le discours qui s'y rattachera.

Dans les deux cas que nous voyons, les discours, déguisés en explications, ont tendance à idéaliser, à instaurer une distance fictive entre l'élève et un référent de perfection. Dès les premiers sons joués ou chantés, le travail est pré-programmé à l'avance, il ne laissera aucun espace nécessaire au tâtonnement de l'élève, au détour, à la part d'erreur nécessaire à l'apprentissage de la musique.

Comment l'élève peut-il alors construire un rapport de familiarité avec la musique? Comment peut-il devenir son propre référent, et non un ersatz de « grand maître » pendant les dix premières années ? Pour apporter quelques éléments de réponse, l'enseignant doit être conscient qu'il véhicule à

travers ses mots, des valeurs qui seront la source déterminante dans la relation de l'élève à la musique¹⁷.

D'autre part, nous avons vu que le discours (et donc le savoir), se situait du côté du professeur. Si l'on vise à une autonomie de l'élève, au développement de son identité musicale, il faut renforcer les interactions entre l'élève et le savoir, et ce, par ses propres discours et points de vue. Le discours, le développement du goût, du sens critique, de la curiosité...ne sont pas des qualités immanentes aux élèves, mais des compétences **musicales**, à acquérir, et ce genre d'activité doit être facilité par l'enseignant.

Il faut alors prendre le risque de laisser ouvert le rapport du langage à la musique, car c'est là que se situe tout l'intérêt du travail. Il ne faut pas travailler à l'encontre, mais dans le rapprochement de l'idée aux moyens de la réaliser.

¹⁷ annexes du mémoire

III. Du discours à une compétence musicale

1) Schémas directeurs et mission enseignante

Au regard des derniers schémas directeurs, nous allons tenter de définir quelle place tient l'étude du langage, du discours, dans le cours de musique. Rappelons que ces schémas directeurs ont pour fonction d'harmoniser l'ensemble des organisations pédagogiques sur une même volonté : Ouvrir les écoles de musique à des publics divers, amateurs entre autre, associer l'enseignement à la diffusion et à la création, répondre aux missions de l'activité culturelle de la collectivité... établir également une liste des compétences à acquérir par cycles dans les écoles de musique (l'interprétation des textes reste variée au sein des institutions et du corps enseignant du fait d'un manque de précisions). Nous allons tenter de mettre en relief quelques contenus d'apprentissages qui touchent au langage et à l'expression musicale.

Le « parlé musicien » une affaire d'experts...

Certains enseignants expriment le fait de ne pas vouloir, ou ne pas savoir parler de musique. Une partie refuse catégoriquement de concevoir un moment de verbalisation dans le cours, considérée comme une perte de temps. En effet, parler de musique peut être perçu comme ne pas faire de musique puisqu'on ne pratique pas son instrument. Le discours reste alors l'apanage des théoriciens, des musicologues, des compositeurs...et pour l'élève, du domaine de la magie. Ainsi, le discours sur la musique est affaire d'adulte et d'experts, et le débat reste fermé aux propos du non-initié, voire de l'instrumentiste tout simplement.

L'enseignement de la musique étant encore très hiérarchisé, l'élève devra patienter un certain nombre d'années, et d'heures en classe de FM et d'instrument, avant de pouvoir prétendre à un quelconque cours d'analyse, d'écriture ou de composition et espérer mettre quelques mots sur la musique qu'il

entend. Là, il se familiariserait enfin avec LE langage musical, c'est à dire une compréhension plus « conceptualisée » des œuvres et des compositeurs, et se confronterait ainsi dans l'aboutissement ultime de ses études, à une première expérience d'introspection musicale : l'écriture à la table... mère de toutes les pratiques musicales dans l'inconscient du corps enseignant, la plus pure activité de l'esprit, car elle exclue toute forme d'ingratitude liée à l'exécution et à l'exercice de l'instrument. Pour pouvoir maîtriser les sons, il faudrait les construire intérieurement, et entendre mentalement une symphonie à la lecture des 16 voies du conducteur pour écrire ensuite selon cette méthode que l'on a tendance à ériger en principe, sa propre musique.

Cette fois, tout est dans la tête, et les piano sont scotchés, interdiction formelle de poser un doigt dessus sinon, c'est tricher.

Ces conditions réaffirment une rupture déjà lourde de ses antécédents historiques, entre le compositeur et l'instrumentiste comme artisan muet, et plus symboliquement, entre la tête (le discours) et les mains (le son).

« Non, je ne suis pas un nostalgique du contrepoint, mais je ne connais pas encore un autre moyen qui permette à un jeune musicien de s'exercer de manière systématique à relier le cerveau et l'oreille. »¹⁸

La création serait donc *intérieure* et silencieuse, et l'exécution *extérieure* et bruyante.

C'est une vision simpliste des nombreux principes qui unissent l'individu à la musique. Nombre de compositeurs écrivent au piano, ou par l'improvisation pour s'entourer d'une texture sonore, d'un matériau à travailler par exemple, avant d'écrire sur papier. D'autre part, tout bon musicien revendiquera sa part d'intériorité ; pour un chanteur, entendre sa note de départ est nécessaire pour placer sa voix, son port de tête, ses muscles...et pour obtenir le son qu'il désire, il est bien obligé d'entendre sa note *intérieurement*.

Il est donc difficile pour un élève, dans nos écoles, d'avoir l'occasion de parler de musique. Il n'y a pas de dispositifs qui permette à l'élève d'échanger des points de vue, formaliser ses goûts musicaux, s'interroger sur certaines œuvres, et même dans les cours où l'on peut se séparer de son instrument, échapper quelque temps à l'immédiat de l'exécution, la parole de l'élève ne fait pas partie du programme... doit-on former des musiciens « mutistes »?

Objectifs du schéma directeur

« Le premier cycle a pour objectif (...)

¹⁸

L.Berio Entretiens avec Rossana Dalmonte 1981, (Paris, Lattès, 1983)

de permettre aux élèves de rendre explicites (de comprendre, de nommer, de figurer, de noter) leurs perceptions et les représentations mentales qu'ils en ont, grâce à la connaissance des données fondamentales de la musique :

- durée, rythmes et tempo
- attaques, accentuations et articulations
- intensités et dynamique
- hauteurs, intervalles et notion de leur justesse
- monodie et polyphonie
- timbres et premiers éléments d'organologie »

Les objectifs visés sont l'acquisition du langage et des codes de la musique, son vocabulaire technique.

Les activités langagières de l'élève à l'intérieur du cours, sont encore liées à la vérification des acquis. Rendre explicite, c'est savoir reconnaître, nommer, pour ensuite, comparer, classer....comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Il est bien sûr nécessaire que l'élève puisse se munir d'un réservoir de vocables suffisamment important pour pouvoir exprimer les « *représentations mentales* » qu'il a de la musique, encore faut-il définir ce qu'on entend par là.... Mais ce travail de reconnaissance, doit-il se détacher de la verbalisation du goût, ou de la critique ? Si l'on remet en question la capacité des jeunes élèves d'explicitier un point de vue, on peut s'en référer aux expériences menées dans des écoles « *la philosophie à l'école primaire* » en 2002 à l'IUFM de Tours, et rompre ainsi avec des représentations que l'on a l'habitude d'entendre. Il ne s'agit pas bien-sûr d'organiser des débats existentialistes au sein des cours de musique, ni même de tomber dans les « *ça t'évoque quoi cette musique ?* ». L'intérêt est d'amener l'élève vers un « *développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention (...)* » (schéma 1996) un aller-retour entre le vocabulaire technique et l'argumentation de point de vue.

Séance de cours de violon avec une élève Chloé, fin de deuxième cycle.

Elle travaille sur un mouvement de Vivaldi



- Prof. « *Qu'est-ce que t'en penses ?* »
- Chloé « *Heu...je ne sais pas* »
- Prof. « *Bein c'est quoi ce motif ?* »
- Chloé « *Ah oui !! j'ai vu, faut que je fasse un crescendo* »
- Prof. « *Ne te contente pas de faire parce que c'est écrit...musicalement t'en penses quoi ?* »
- Chloé « *Y'a la mélodie qui monte donc j'augmente ?* »

On peut voir que l'élève ici formalise son discours en s'appuyant sur des éléments visible d'écriture, selon son cadre habituel imposé par la partition. Le contrat didactique implicite qui en résulte, répond à un certain systématisme (ex. quel est l'âge du capitaine). L'élève parle en termes de logique d'écriture et non en terme de choix, de goûts. Il répond en fonction de ce que l'enseignant attend de lui, c'est à dire, être capable de reconnaître et de nommer les codes qui constituent le langage musical, mais le lien de sens ne se fait pas. En plus, les annotations de nuances ou de phrasés ont été ajoutées par la suite, elles ne sont pas de Vivaldi lui-même. Malgré tout, l'élève restera prisonnier d'un cadre dicté par la partition, considérée comme vérité absolue.

2) La verbalisation en terme d'activité de l'élève

La formalisation du goût

L'enseignement de la musique, basé en grande partie sur l'imitation, accorde une importance déterminante du modèle de référence dont la parole et le rôle sont rarement contestés. De ce fait, la crainte de l'enseignant d'influencer l'élève en affirmant un goût, constitue un malaise lors d'un échange ou d'un dialogue sur la musique, car ça ne serait pas le contexte approprié.

En effet, un élève construira ses préférences musicales au fil du temps par sa culture personnelle, dans son rapport aux autres, mais implicitement aussi, selon ce qu'on attendra de lui.

De ce fait, on s'accorde à dire qu'il est préférable d'être le plus transparent possible, ce qui permettra à l'élève de construire lui-même ses goûts.

Pourtant c'est par un conflit sociocognitif que l'élève construira son identité musicale, en corrélation ou en opposition à son environnement culturel. Pourquoi ne pas considérer l'enseignant comme partie intégrante de cet environnement ? Si on veut considérer l'élève non plus comme un commençant, mais comme un musicien, il faut alors prendre une posture de musicien et non de professeur abouti. C'est

en termes d'échange, de questionnements que doit s'établir le face à face pédagogique, et la construction d'une *pensée musicale* de l'élève (Schéma directeur).

Les goûts et les couleurs ne se discutent pas, mais en l'occurrence, si, car c'est notre métier.

Il ne s'agit pas ici d'entourer de considérations démesurées les « *j'aime ou j'aime pas, c'est joli...* » du discours des enfants, mais de prendre réellement en compte la formulation du goût et de l'expression orale et musicale, comme apprentissage à part entière visant à son autonomie.

La verbalisation de l'élève au service de l'expression musicale

Afin que les élèves échappent aux explications de la première année de solfège 1915... « *Faire passer en soi (par un acte d'imagination facile), puis exprimer naturellement, en suivant les nuances de détail, le sentiment général de la composition étudiée* », il est important qu'ils puissent formaliser eux-même leurs intentions musicales en créant un lien de sens entre le mot, et l'expression musicale. Ce principe vise en effet l'acquisition des savoirs dans leur globalité c'est à dire l'intention, l'exécution et l'assimilation musicale. Il ne suffit pas de dire « joue piano » parce que c'est écrit, mais bien de faire reconstruire à l'élève ce qui fait qu'un son devient piano, par opposition au forte, selon sa pression sur l'archet, sa vitesse, essayer sur les différentes cordes à mettre en vibration ... dans une interaction permanente entre le jeu et la verbalisation.

L'entrée en musique peut être repensée non plus dans un rapport signe/son (je n'ai pas de choix à faire, il suffit de répondre à ce qui est écrit), mais d'un désir à sa concrétisation (j'ai un souhait musical et en éliminant un certain nombre de possibilités, je choisis le meilleur moyen de l'accomplir).

Certaines disciplines comme le chant, nécessitent de la part du professeur un discours qui sera en terme d'énergie ou de ressenti. En effet, le geste musical du chanteur et sa respiration, sont internes et invisibles pour le professeur, l'élève doit se projeter et se fier à sa propre oreille. On pourra tenter d'assouplir ou de replacer la main d'un élève sur le manche d'un violon, mais le larynx ou plexus solaire... reste plus inaccessible. De ce fait, le discours peut différer de celle de certains instrumentistes.

Par exemple, concernant la justesse lors d'une observation de cours :

Une élève adulte chante sa note trop basse.

Prof : « *Plus éloquent, engage toi plus !!* »

« *un peu tiède ton fa... souris, garde ton masque facial....voilà ! lumineux...* »

« *Essaie d'enlever le soucis là* » en fronçant les sourcils

Un mauvais cours de violon fictif...

« *c'est pas juste, trop haut, non trop haut! elle est où la gomme ? trop bas... à la semaine prochaine* »

L'élève n'est pas plus actif en chant qu'en violon (il ne parle pas), mais les schèmes qu'il peut assimiler sont différents. L'élève de chant sait quel geste rattacher à une note *lumineuse* et la notion de justesse et liée à un discours (du prof) sur la *couleur* du son. Le discours ici inclus ce qui est de l'indicible, et les moyens techniques de le traduire en laissant ouvert l'espace de travail et de questionnements qui séparent les deux pôles.

Ce qui n'empêche pas d'entendre le traditionnel :

« *recherches la belle couleur de la voix* »

« *laisses sonner ton corps* »

« *détends-toi* »

3) Couleur et expression dans le cours de musique

La couleur et le caractère

En ce qui concerne la *couleur* dont nous parlons pratiquement plus en musique qu'en peinture, on a le sentiment qu'il n'y en a qu'une : LA couleur. La délicate mission de tout bon élève étant de la trouver.

Cours de musique baroque :

Il s'agit d'un travail de style sur une danse lente traverso/clavecin. Le phrasé et l'ornementation constituent le gros du travail. Le prof montre à son élève adulte comment dessiner ses lignes mélodiques, là où il faut mettre les appuis, comment trouver un « caractère » à la musique:

prof: « *comment tu vois la différence de couleurs, de caractère entre les deux passages?* »

élève: « *je sais pas, peut-être faire le ralenti plus sur la fin?* »

prof: « *sur le do?* »

élève: « *mouai...* » (ça ne répond pas vraiment à la question)

prof: « (blanc) bon...en fait, cette partie c'est très chantant (elle chante), par rapport au début plus rythmique(ta tata taa....) Donc, au début, tu peux faire des notes plus longues. »

« il faut trouver toutes les couleurs différentes sur chaque passage, pour faire quelque chose de global qui sonne bien »

L'élève rejoue son morceau :

« c'était bien là, ton piano et ton forte, tu aimerais avoir un son plus ouvert au début ? » (supposé oui...)

L'élève n'est pas très actif dans la recherche des *couleurs*. Il peut travailler par différenciation pour les contraster, mais il ne s'agit ici que d'une 1ère étape, à savoir, différencier un *piano* d'un *forte*. On sait qu'il existe plusieurs façons de faire un piano, et qu'on peut chercher quel type de timbre on veut y mettre, quel vibrato, vitesse de souffle...se demander même pourquoi on le fait. Le temps d'expérimentation reste assez limité. Le tâtonnement à haute voix lié au jeu aurait pu permettre à l'élève de mettre ses propres qualificatifs sur les couleurs, les textures...de verbaliser ainsi son intention musicale.

« ça manquait d'expression... »

L'expression est souvent associée à la capacité d'émouvoir et de mettre en relief un certain discours musical. On pourra entendre un jury affirmer que *ça manquait d'expression* et se demander ce par quoi on la définit. Jouer du Messiaen sans l'ombre d'un vibrato ou d'une quelconque variation de nuance, est-ce inexpressif ? Je ne crois pas. L'expression est à mettre en lien avec le contexte. Elle est immanente au discours musical contenu dans la partition, et en lien aux choix d'interprétation du musicien. L'enseignant doit alors aider l'élève à trouver le meilleur lien qui unira les deux langages, et ce lien, en termes d'intentions, ne peut se faire en l'absence d'un dialogue ou toute autre forme de verbalisation.

Il y a expression et discours lorsqu'il y a un choix de l'élève quant à ce qu'il veut transmettre musicalement.

Conclusion

Quand le discours sur la musique s'inscrit dans un véritable contrat didactique.

A l'issue de ce mémoire, il s'agit pour moi de raisonner en terme de perspectives d'enseignement. Au cours de mon travail, j'ai pu rencontrer des professeurs qui conçoivent la verbalisation de l'élève comme un outil incontournable dans l'apprentissage de la musique et certains mettent en place des dispositifs adaptés à ce travail.

Dans une classe de musique de chambre, les élèves sont enregistrés en studio en cours de travail, et quelque soit la version, réussie ou ratée, ils doivent faire un retour en groupe, un tour de table en énumérant chacun leur tour, les points positifs et les points négatifs en lien à tout l'argumentaire musical. Ils retournent ensuite sur l'instrument, puis dialoguent en groupe, et ainsi de suite... Ce travail, sur l'enregistrement, permet de créer la distance nécessaire au discours sur la musique, et de travailler sur l'objectivation de son travail et le sens d'une auto-critique *constructive*.

Aussi, quelques écoles intègrent le discours, qu'il soit oral ou écrit, au travail musical de l'élève, par l'intermédiaire de carnets, en écrivant autour de ce qu'ils jouent, en émettant des avis, des choix.... Mais ces initiatives restent encore discrètes.

Pour que l'élève devienne *acteur* de son discours, l'école doit l'encourager dans son *projet*, mais plus qu'un projet concrétisé généralement en fin de cursus lors des évaluations, c'est une capacité à se *projeter* quotidiennement, dès le début de n'importe quel cours dans son *entrée en musique*. C'est par un *dialogue pédagogique*, par la parole échangée, que l'enseignant exercera l'élève à l'expression spontanée de son propre projet de vie musicale, et à plus petite échelle d'un cours, en verbalisant ses intentions musicales.

Le sens n'existe que par le lien, celui qui unit la musique au souhait de l'élève et à sa vie. C'est par le langage qu'il doit être sans cesse réaffirmé à chaque heure passée dans l'école.

Le discours, révélateur d'un certain rapport à la musique...

Le sens de la musique selon Gabriel Fauré

Extrait de *La revue musicale* de 1923

« Les rigueurs de la discipline, à l'école Niedermeyer, étaient sensiblement moindres que les rigueurs de l'enseignement. (...) Dans un ordre d'idée plus fantaisiste, nous savions nous donner parfois le divertissement de copieux charivaris. Si j'évoque ici le souvenir de l'un d'eux, c'est parce qu'il comportait l'essai d'un effet orchestral de notre invention.

Il s'agissait d'exécuter congrûment, en dépit de moyens restreint, le Prélude d'un opéra alors tout nouveau, dont je ne me rappelle, d'ailleurs, ni le titre ni le nom de l'auteur. Ce prélude, de caractère majestueux, débutait par un solennel appel de trompettes aboutissant à un accord formidablement accentué mais dont l'intensité sonore s'affaiblissait peu à peu pendant que montaient, du grave à l'aigu, de lents arpèges de harpe.

Notre orchestre était composé de quatre pianos, de deux violons, de plusieurs paires de pincettes, de pelles, de seaux à charbon, du couvercle d'un poêle en fonte et d'un escalier en bois de trois marches dont la destination ordinaire était le passage d'une des salles d'études dans la cour et que, pour la circonstance, nous avions dressé verticalement.

Alors, au moment où éclatait le formidable accord, nous lançions à la fois sur le parquet pincettes, pelles, seaux à charbon, couvercle de fonte, en même temps que nous renversions l'escalier de bois.

C'est ici qu'apparaît notre invention : Tandis que sur le trémolo des violons s'élevaient, les arpèges de harpe, des marches de l'escalier de bois s'élevaient, lentement aussi, la poussière de toute la boue que depuis de longs jours nos souliers y avaient accumulée. L'effet dépassait notre espérance ! »

Gabriel Fauré

Le sens de la musique selon Sarah ? En poussant

Emission sur France Inter du 27 Avril. L'Orchestre National de France.

« C'est un hommage.

L'hommage des musiciens de l'Orchestre National de France à leur chef Kurt Masur. Maestro Masur, si grand, si puissant, et pourtant si fragile... Maestro Masur qui à force de travail et d'intransigeance a su rendre à l'Orchestre National de France son niveau d'excellence. »

Interview

« Voilà je suis avec Sarah , Sarah N. qui est morte de rire... c'est notre violon solo, on va dire que c'est celle qui représente l'orchestre, c'est celle qui quelque part le dirige un peu ?.... et Sarah, tu es à l'orchestre depuis quand ? »

« Je suis à l'orchestre depuis Septembre 2002, donc ça va faire 5 ans et trois mois »

« Tu avais quel âge quand tu es rentré à l'orchestre ? »

« J'avais 20 ans et... 10 mois. Tout ça c'est grâce à Masur parce que, Maestro... Masur, Kurt Masur, parce que je sais qu'il fait confiance, à la jeune génération ; et... pas seulement confiance parce qu'on est jeunes et pleins d'énergie, mais aussi parce que... parce que finalement, je pense que de son côté voilà, on est plus malléable, et heu... il peut... enfin c'est une vraie formation là que je reçois de la part de Masur ! j'ai l'impression d'être formée, de faire un stage en continu avec lui depuis 5 ans, d'apprendre, de toujours apprendre des choses essentielles de la musique, les choses basiques de la musique. » (...)

« Et, à l'orchestre, avec les autres solistes de l'orchestre, parce que c'est une société assez hiérarchisée... vous vous parlez ? entre vous ? par rapport...(rire), par rapport aux coups d'archet par rapport à tout ça ? ou c'est vraiment toi : la patronne ? »

« C'est moi, j'ai d'ailleurs très heu... de façon très pragmatique, (rire) j'ai un salaire plus élevé que mes collègues.... »

« Oui mais ça suffit pas à être le patron ça... »

« Non mais justement, une... prime de coups d'archets, c'est à dire que c'est MOI qui m'occupe d'établir le sens, dans lequel, toutes les cordes de l'orchestre vont devoir jouer. Que ce soit les altos, les contrebasses, ou...ou les violoncelles ; donc c'est vrai que souvent, on vient me voir quand un coup d'archet ne satisfait pas. C'est vers moi qu'on vient. Mais mon père évidemment m'a appris toutes les petites parades ! »

« C'est à dire (rire) »

« C'est à dire que quand par exemple y'a une phrase heu...qui donc.. on commence par...le début d'une œuvre, il suffit que y'est la même phrase avec un coup d'archet différent ! deux pages plus tard, pour qu'on me dise, Hey là c'est pas le même coup d'archet !! pourquoi c'est pas le même coups d'archet !!pourtant c'est les même notes et c'est le même rythme... et mon père m'a toujours appris, à dire, dis toujours, réponds toujours, oui, mais là : c'est pas pareil, c'est différent, des choses comme ça... Ou alors, quand quelqu'un râle, vraiment très fort et dit, écoute Sarah heu, là vraiment ! c'est pas bien ce coup d'archet ! bein j'aimerais faire en tirant et, en poussant ... Alors là je réponds (rire), sous les conseils de mon père évidemment : Alors s'il te plait, untel, montre moi, comment tu le joues !? Et là tout de suite c'est... c'est laissé tombé quoi, parce que ils n'osent pas jouer... »

Bibliographie

Michel FOUCAULT

Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines Gallimard 1966

Denis LABORDE

De Jean-Sébastien Bach à Glenn Gould, magie des sons et spectacle de la passion L'Harmattan 1197

Jean PIAGET

Le langage et la pensée chez l'enfant Delachaux & Niestlé 1948

HARNONCOURT

Le discours musical Gallimard 1984

D.PISTONE et O.GRAUMER

Musique en pensées Champion 1989

Revue musicale

Hommage à Gabriel FAURE 1923

E. CASSIER

La philosophie des formes symboliques Minuit 1953

JANKELEVITCH

La musique et l'ineffable Seuil 1983

Cahiers pédagogiques n°373

Décrire dans toutes les disciplines

Cahiers pédagogiques n°386

Esprit critique es-tu là ?

M. CONSTANS

L'image et le métaphore dans le cours de musique Mémoire 1995

Abstract

Rationaliser la musique, la raconter ou l'expliquer, c'est pouvoir la cerner avec nos propres outils, notre propre langage, édifiés au fil du temps par notre culture musicale commune. Dans le cadre de l'enseignement, c'est l'enfermer dans un discours, en étant conscient que mettre des mots sur la musique, c'est déjà faire un choix implicite : Celui d'écartier un certain nombre d'éléments qui constituent une part de la complexité de l'art musical.

Tout enseignant demeure alors prisonnier d'une posture ambivalente : Transmettre des savoirs et pratiques ainsi constitués dans l'histoire, et d'autre part, créer ce pont didactique pour l'élève, qui relie l'indicible de la musique, à notre moyen d'expression quotidien qu'est le langage.

Langage

Discours

Couleur

Indicible

Artiste