

Dimitri Gravette

Comment développer l'écoute pour
se détacher de la partition et du
geste technique

Dimitri Gravette

Comment développer l'écoute pour se détacher de la partition et du geste technique

Directeur de mémoire : JEAN TABOURET

ESM Bourgogne Franche-Comté

Session 2019-2020

*Je tiens à remercier chaleureusement Jean Tabouret pour son
investissement et ses précieux conseils,
ainsi que Rémi Jusselme, Matthias Collet et Sylvain Rampeck pour le
temps qu'ils m'ont accordé.*

Table des matières

Introduction	7
I. Expérimentation	10
II. Entretiens	18
III. Le geste instrumental et son environnement.	25
Appropriation du langage musicale	25
Déconnexion avec la lecture	31
Réalisation technique et nécessité du résultat	33
L'improvisation et la création	34
Bilan générale et proposition d'un projet de classe	36
Bibliographie	39

Introduction

Le monde qui nous entoure est rempli de sons auxquels nous ne faisons pas réellement attention, les musiques en fond sonore, les bruits environnants, toute cette activité stimule en permanence notre ouïe sans que l'on s'en rende compte, nous sommes baignés dans un « flot » sonore. Tout au long de notre vie nous sommes confrontés à des bruits extérieurs qui se rapprochent plus ou moins d'une musique concrète, cela peut être le son que produit nos pas sur le sol, le vent dans les arbres, les chocs entre des matériaux métalliques, le chant des oiseaux, les percussions corporelles. Pourtant, il est difficile pour la plupart d'entre nous de se focaliser de manière intense sur un objet sonore pendant une longue durée. Ecouter demande de la concentration, c'est un acte volontaire et conscient différent de celui de simplement entendre. En étant concentré et attentif sur un objet sonore pendant une durée assez longue c'est également pouvoir faire un travail de mémorisation, réussir à ne pas retenir seulement une fraction du son ou des évènements sonores mais plutôt sa globalité en se créant une chronologie intérieure, une chronologie des évènements. Lorsque nous chantons ou jouons une chanson célèbre et facile à retenir, nous visualisons des grandes phrases dans leur globalité, nous ne prenons pas chaque note comme un élément indépendant. Cela donne une visualisation temporelle de l'objet sonore avec un début, un milieu et une fin.

Dès de le début de son apprentissage musical, le musicien amateur baigné dans le parcours traditionnel d'un conservatoire ou d'une école de musique se retrouve confronté à deux problématiques lorsqu'il veut interpréter ne serait-ce que le morceau le plus simple du répertoire : la lecture de la partition et la réalisation technique. En quoi ces deux notions sont-elles un obstacle radical pour l'écoute de l'élève ? Tout d'abord la partition que l'on pose souvent sous les yeux de l'élève presque dès le premier cours, est un intermédiaire considérable qui ajoute une difficulté de réflexion avant de pouvoir réaliser une note. A cause de cet intermédiaire l'attention donnée au son produit diminue, en effet l'élève se focalise sur la lecture de note car il sait que c'est comme cela qu'il va produire la bonne note et donc, d'une note à l'autre, il n'écoute pas le résultat sonore car il est concentré sur la note suivante. L'apprenti musicien est dès le départ considéré comme un lecteur au détriment d'une écoute

active, fine et consciente en considérant que c'est comme cela qu'il deviendra bon car il pourra être réactif face à la partition et donné, quoi qu'il arrive, un résultat sonore. Le second point est la réalisation technique, plus l'élève avance dans son parcours plus il se trouve confronté à des gestes techniques complexes à réaliser sur l'instrument. Cette complexité vient empiéter sur l'écoute car elle demande à l'élève une concentration sur ses mains et non sur le son produit.

En tant qu'enseignant nous devons cependant trouver des moyens pour permettre à l'élève d'avoir une écoute précise et consciente de ce qu'il réalise dès le début de son enseignement. Ces moyens doivent être développés pendant le cours d'instrument mais également au sein d'ateliers qui doivent être réfléchis par le professeur et l'établissement. Un musicien ne pourra pas être pleinement acteur de son art qui est un art qui engage en premier lieu l'ouïe s'il n'arrive pas à se détacher du visuel et à prendre conscience de l'espace sonore qui l'entoure. La partition reste avant tout un outil de transmission d'un compositeur destiné à un interprète, elle est indispensable pour une grande partie du répertoire mais ne doit pas être une finalité pour le musicien et le geste technique est le moyen de transformer l'idée musicale en son et ne doit pas être un concept indépendant.

Cette réflexion me vient autant d'expériences personnelles liées à mes différentes pratiques musicales que d'observations d'élèves liées à mes expériences d'enseignant. J'ai pu me rendre compte que beaucoup de jeunes élèves vont présenter une pièce en faisant parfois des erreurs de note ou de rythme sur une simple mélodie puis lorsqu'on leur demande s'ils ont réussi à jouer correctement ils répondent qu'ils n'ont fait aucune faute ou même parfois trouvent des erreurs là où il n'y en avait pas. Certains élèves sont parfois incapables de reproduire par le chant la mélodie de la pièce qu'ils jouent. Cela nous montre bien que leur concentration était focalisée sur la réalisation du texte et qu'ils n'ont pas fait le lien avec le résultat sonore. Je me suis également rendu compte de ce paradoxe réalisation/écoute en enregistrant mes propres performances, j'ai vite aperçu que ce que j'entendais pendant que je jouais ne ressemblait pas tout à fait à ce que j'entendais en tant que simple auditeur. La pulsation était instable, j'accélérais, je ralentissais, des erreurs de notes se glissaient de temps en temps mais sans que j'aie pu les corriger avant d'écouter l'enregistrement. On se demande alors comment on a pu passer à côté de telles énormités. J'ai également retrouvé ce manque d'écoute lors de mes expériences en jazz et en

improvisation. Je me suis retrouvé lors d'improvisation à vouloir combler le vide en mettant en avant ma technique et en remplissant avec beaucoup de notes, des traits rapides et impressionnants car dans cette situation on nous demande de composer en direct sans intermédiaire qui nous montre quoi jouer. Le mauvais réflexe est donc de laisser les doigts prendre le dessus sur l'écoute de ce qui se passe autour, on intellectualise les règles qui encadrent l'improvisation (changer de gammes à tel ou tel endroit, viser certaines notes etc....) et puis on essaie de tomber « juste » au bon moment. Dans cette situation également nous entendons les sons mais nous n'écoutons pas le véritable rendu musical.

A ce stade on se rend bien compte que l'enseignement musical permet à tous les élèves de produire un résultat sonore plus ou moins bon selon les capacités de chacun, mais un résultat qui est basé sur une maîtrise partielle du véritable « discours musical » que peut produire un musicien. Il y a un manque de conscientisation du discours et une focalisation sur des objectifs peu concrets (Jouer juste, ne pas faire de fautes, être bon techniquement etc...). Si on ajoute à cela les examens et la compétition, induite malgré soi entre élèves, on se retrouve avec des musiciens sans aucune autonomie de pensée qui n'auront comme seul objectif qu'un accomplissement à travers les attentes et les résultats d'un établissement. Le manque de manipulation du langage musical pousse les élèves à avoir un manque d'adaptation aux différentes situations concrètes de la vie d'un musicien, en tant que professeur nous devons mettre en œuvre tous les moyens pour indépendantiser les jeunes musiciens et les pousser à ne pas être simplement des lecteurs et des techniciens mais à comprendre de manière concrète tous les aspects de l'art musical et pouvoir être acteur et non sujet de leur pratique.

I. Expérimentation

Lors de l'année scolaire 2018-2019 j'ai pu ouvrir et encadré une classe de guitare classique dans l'école de musique EMHOD (Ecole Municipale et Orchestre d'Harmonie de Dijon). Cela m'a permis de me rendre compte que cette problématique d'écoute consciente et active était un problème bien réel et notamment chez les premières années. En réponse à cela j'ai pu sur toute l'année expérimenter plusieurs outils pour essayer de débloquent des premiers réflexes chez les élèves pour les guider vers une focalisation de leur écoute.

Ayant travaillé avec des premières années presque uniquement, j'ai été dans la situation de base où l'élève démarre sans notion concernant son instrument ni concernant le solfège. J'ai eu alors le réflexe de travailler avec des méthodes de guitare classique (Jean Pierre Billet, Jean-Maurice Mourat, Thierry Tisserand ...). Les premiers exercices sont alors tout simplement l'apprentissage des notes de la gamme de DO avec leur emplacement sur l'instrument, leur correspondance au niveau de l'écriture et le geste pour réaliser le son. Nous avançons alors note après note avec à chaque fois des alternances de deux ou trois notes et des petites bribes de mélodies composées par l'auteur de la méthode. Mais déjà à ce stade on peut se rendre compte de la complexité que peut représenter la simple notion d'apprendre une note : **Emplacement visuel sur l'instrument, Emplacement visuel sur la portée et réalisation d'un geste pour faire entendre la note.**

L'élève est immédiatement confronté à 3 paramètres dès ses premiers cours alors qu'il n'a jamais expérimenté la musique avant cela. Ce qui est mis en avant ici est la bonne réalisation de plusieurs techniques gestuelles et visuelles mais déjà à cet instant on peut se demander si l'élève est réellement à l'écoute de ce qu'il a produit car même pour un seul un son il a dû réaliser 3 étapes ce qui est un effort considérable. Si nous continuons dans cette démarche, l'élève apprend de plus en plus de notes et commence à jouer des petites mélodies, avec des notes et des rythmes de plus en plus complexes mais qu'en est-il de son écoute ? J'ai pu me rendre rapidement compte que même avec des mélodies simples et des rythmes limités, je sentais que les élèves

n'avaient qu'un seul but, jouer les bonnes notes et faire à peu près le bon rythme, ils n'attendaient que l'approbation du professeur qui leur dirait que ce qu'ils ont fait est juste. Le paradoxe survient lorsqu'on demande à l'élève s'il a joué les bonnes notes et le bon rythme, la plupart des élèves n'ont pas entendu les erreurs de notes ou n'ont pas cherché à se corriger pendant qu'ils jouaient et même chose pour le rythme. On voit alors qu'ils n'ont eu aucune écoute au moment où ils jouaient et donc ne peuvent faire aucune analyse rétrospective de leur performance puisque cela implique la mémoire sur quelque chose sur lequel on ne se concentre que partiellement. Le danger est de penser que l'élève qui réalise parfaitement un exercice a également une écoute optimale, il m'arrive souvent de demander à ces élèves s'ils sont vraiment sûrs d'avoir bien réussi et de leur tendre des petits pièges et certains inventent des erreurs là où n'y en avait pas, c'est donc qu'ils avaient une bonne compréhension de l'aspect technique et visuel mais pas au niveau de leur écoute.

Evidemment pour palier à cette focalisation sur le visuel et la technique je me suis essayé à plusieurs méthodes et mis en place plusieurs exercices afin de mettre la lumière uniquement sur leurs capacités d'écoute.

Tout d'abord je me suis appuyé sur **le chant**, avant de leur demander de jouer une mélodie sur l'instrument je leur jouais moi-même plusieurs fois en leur demandant de se concentrer sur la globalité de la phrase ou partie de phrase que je faisais, puis je leur chantais ce que je venais de jouer et je leur demandais ensuite de me rejoindre en chantant et pour finir de chanter seul si c'était possible. Une fois que la mélodie est acquise je leur demandais de passer à l'instrument d'abord en déchiffrant lentement les notes puis en essayant de jouer comme ils avaient chanté juste avant. Déjà sur cet exercice simple de chant, les élèves arrivaient mieux à se corriger une fois qu'ils prenaient l'instrument, en voulant imiter leur chant d'avant il se rendaient compte lorsqu'une note ne correspondait pas.

Je me suis également essayé à **la transmission par l'oral** afin de me détacher totalement des supports autres que l'écoute. Je divisais donc les mélodies en petits bouts plus simples et les jouais aux élèves en boucle. Je me mettais ensuite à chanter ce que je venais de jouer, puis je demandais aux élèves de chanter la phrase. Une fois qu'ils avaient bien mémorisé je leur demandais de trouver la première note sur l'instrument, ensuite en utilisant les notions de « sons montants », « sons descendants », « plus aigus », « plus grave » ils essayaient de reconstruire la phrase.

Une fois la phrase trouvée et mémorisée nous passons à la suivante, le but étant à chaque fois de revenir à la phrase précédente et de travailler la mémorisation. Ce que j'ai retenu de cet exercice est que les jeunes enfants ont **une excellente mémoire**, j'ai fait retenir des phrases très longues à des élèves de 8 ans, de plus cela nous prouve qu'en peu de temps les élèves ont pu produire le morceau sans aucune aide de la partition et l'avantage de cette méthode est qu'ils ont mémorisé les phrases directement avec les intentions musicales naturelles du chant car aucun intermédiaire n'a pu faire barrière. Lorsque nous revenions ensuite à la partition pour travailler la lecture de note, les réflexes visuels ont beaucoup moins perturbé les élèves car la phrase était ancrée en eux et chaque erreur était rectifiée.

Un autre exercice que j'ai expérimenté dans cette classe est le travail **de composition et de création**. J'ai fait ce travail notamment sur une élève hyperactive qui avait des gros problèmes de lectures et des grosses difficultés au niveau de la technique de la guitare classique. Je lui ai donc fait faire les deux exercices précédents en ajoutant la composition à la base comme moteur de travail et je me suis rendu compte que ça ne pouvait que l'aider à développer son écoute active si nous utilisons les bonnes notions. Je lui demandais alors de partir d'une note qu'elle aimait bien et de construire une courte phrase à partir de cette note le but étant de mettre en valeur le mouvement mélodique, si les notes montent, descendent, sont conjointes ou éloignées. Le fait qu'elle n'ait pas à reproduire quelque chose que je lui montrais l'a poussée à être alerte sur chaque nouvelle note qu'elle proposait afin de savoir si cela lui plaisait ou non. Il n'y avait à aucun moment un enjeu où elle pouvait faire quelque chose de juste ou quelque chose de faux, il suffisait simplement qu'elle écoute le mouvement mélodique qu'elle créait et on théorisait ensemble pour comprendre si la mélodie montait, descendait, était donc plus grave ou plus aiguë, si on sautait une ou plusieurs notes. Puis nous notions sa création pour qu'elle comprenne visuellement où se situait chaque note sur la partition et nous la chantions afin de travailler la mémoire.

En parallèle de L'EMOHD, j'ai encadré au CRC de LONGVIC un atelier de musiques actuelles ainsi qu'un atelier de création et improvisation sur les années scolaire 2017-2018 et 2018-2019. Dans les deux cas, la partition était un outil secondaire puisque les musiques actuelles et le jazz sont des musiques basées sur l'oralité. En premier lieu dans l'atelier de musique actuelle j'ai pu me rendre compte de la même

problématique que pour mes élèves de guitare classique, chacun avait devant lui une partition avec les accords du morceau, les phrases mélodiques si certains instruments devaient en faire et les paroles du chant et dès les premières sessions de travail chaque élève avait le nez plongé dans sa partition avec comme seul objectif de suivre ce qui était marqué en s'aidant des paroles pour être sûr d'être juste. Automatiquement n'importe qui pouvait se rendre compte du rendu sonore qui était totalement linéaire, peu vivant et sans interaction aucune entre les musiciens. Chacun fixait comme objectif de jouer de manière juste, au bon moment mais tous ne portaient aucune écoute réelle au rendu sonore générale ou à ce que faisaient leurs collègues. Dans ce type de musique que sont les musiques actuelles, les parties instrumentales ou vocale sont souvent répétitives et si on rencontre une difficulté d'ordre technique, elle reviendra toujours de la même manière et est donc assez simple à résoudre, tous ce qui fait l'attrait de ces musiques est l'interaction entre les musiciens, les connexions qu'ils établissent entre eux à travers une écoute mutuelle.

J'ai donc tout simplement travaillé sur cette écoute mutuelle en faisant jouer chaque partie de manière isolée pour que chacun se rende compte de ce que chaque instrument représentait dans le morceau. Puis nous avons fait un travail de chant sur toutes les parties mélodiques et même sur les parties de basse afin que tout ce qu'il se passait dans le morceau soit ancré dans chacun des élèves. Une fois que toutes les parties semblaient mieux définies et comprises nous sommes passé au travail d'interaction. Si tout le monde joue sa partie de manière linéaire, sans variation même en étant à l'écoute, le morceau devient ennuyeux et peu vivant, chacun doit alors chercher à remplir le morceau en se renouvelant sans cesse que ce soit sur le placement rythmique ou sur les mouvements mélodiques. Nous avons alors cherché notamment pour la partie de basse et piano qui créent la structure harmonique comment se renouveler au niveau rythmique en gardant les notes ou accords qu'ils jouaient déjà, nous avons alors établi un petit recueil de différents rythmes possibles en se basant sur la variation (Prendre un rythme simple comme une série de croches et puis en enlever une ou deux) en allant du plus simple au plus complexe. Puis une fois que certains enchainements de rythme étaient bien acquis la basse et le piano jouaient en même en temps sans savoir ce que chacun allait faire le but étant d'essayer d'anticiper le mouvement de l'autre. Dans ce cas la concentration de chacun sur la partie de son collègue est poussée à son maximum. Puis nous faisons le même

exercice avec la batterie qui en gardant un pattern de base essayait de faire de petites modulations et variations en anticipant ce que pouvait faire la basse et le piano.

Ensuite est venu le moment de mettre en valeur les instrumentistes par des petites improvisations sur les sections les plus intéressantes. Et nous retrouvons à ce moment précis la même problématique habituelle : lorsqu'un élève doit improviser de manière extrêmement simple et basique même avec des motifs qui ne le mettent pas en difficulté, un voile se pose sur son écoute et il essaye de remplir par tous les moyens possibles en mettant de côté tout ce qui se passe autour de lui. Les élèves que j'encadrais avait un niveau technique assez bon et donc le premier réflexe lors de l'improvisation est de jouer des notes, jouer le plus possible pour remplir l'espace. Nous sommes alors sur un réflexe digital où l'écoute est mise de côté et donc le sens musical également. Nous avons alors travaillé sur l'idée de faire simple mais efficace, de travailler sur peu de notes mais en goûtant et en profitant du sens de chaque note et en mettant en valeur la variation. Chacun écrivit alors des petites phrases à l'avance très basiques, avec deux ou trois notes maximums sur des rythmes simples, puis ils jouaient leurs petites phrases en essayant de vraiment les écouter. Puis une fois qu'elles étaient assimilées, nous reprenions les mêmes notes en essayant de les agencer rythmiquement de manière spontanée et l'objectif final était de pouvoir agrandir les phrases en ajoutant une note au fur et à mesure et en développant un peu le rythme. Avec ces quelques exercices les élèves commençaient à se libérer de leurs contraintes techniques pour s'écouter mutuellement et avoir un fil conducteur tout au long du morceau qui était de le rendre vivant par la variété des propositions dans l'accompagnement et dans de courtes improvisations.

Dans un nouvel atelier de création et improvisation que j'ai encadré l'année suivante j'ai essayé de continuer dans cette même voie en creusant un peu plus loin chaque notion puisque nous avions un champ d'action un peu plus large que le seul fait de jouer des morceaux existants. Cet atelier a été instauré dans le parcours de Formation Musicale comme un atelier complémentaire à partir de la fin de 2^{ème} cycle ayant pour but de proposer aux élèves une ouverture esthétique et une nouvelle manière d'envisager leur instrument. J'ai pu expérimenter la notion d'écoute active en mettant les élèves dans des contextes différents à chaque pièce en essayant de mettre en avant d'abord l'oralité et de ne se servir de l'écriture que comme un outil complémentaire pour développer des images et avoir une trace des créations. Nous

avons d'abord commencé par un travail d'improvisation sur un standard de jazz de Duke Ellington, après avoir appris le thème et l'accompagnement afin de simplement pouvoir jouer le morceau, le but a été de travailler l'écoute active et le lâcher prise à travers l'improvisation. Un peu comme le travail que j'avais pu faire précédemment avec le groupe de musiques actuelles, nous avons analysé la structure harmonique du morceau afin de prendre les repères des quelques modulations qui allaient arriver. Une fois l'analyse faite nous avons chanté les gammes et les modes sur lesquels nous allions pouvoir jouer pour s'imprégner l'oreille de la couleur harmonique car on ne peut pas se jeter dans une improvisation sans avoir à l'esprit les couleurs des différents passages. Puis nous avons joué les modes à l'instrument pour avoir une empreinte gestuelle anticipée. Le but concret était ensuite que l'élève puisse proposer des phrases improvisées de son niveau en ayant une réelle conscience de ce qu'il jouait et en créant une connexion avec l'accompagnement que lui proposaient ses collègues. Avant donc de se jeter à l'eau j'ai proposé aux élèves de jouer des phrases libres sans accompagnement tour à tour afin d'avoir le moins de contraintes possibles mais d'essayer d'avoir malgré tout un discours organisé dont ils pouvaient anticiper la direction qu'ils voulaient lui donner. C'est ici que nous avons abordé la notion d'anticipation et de direction, ce ne sont pas les doigts qui guident ma musique mais mon esprit qui anticipe ce que je vais jouer. Puis sur le morceau chacun s'est essayé à une improvisation en essayant de mettre en avant les changements harmoniques donc en écoutant de manière précise et avec une légère anticipation ils ont essayé de viser des notes clefs. Pour s'aider dans cet exercice assez complexe, nous sommes partis dans l'idée d'une improvisation qui pouvait être une variation de la mélodie principale afin que cela soit plus confortable pour eux. Nous avons également essayé une autre approche de l'improvisation à travers la musique modale et traditionnelle orientale. Cette fois-ci à partir d'un seul mode qui nous enlève donc les contraintes techniques et le besoin d'anticiper la modulation, nous avons guidé une improvisation basée sur une évolution progressive de la structure, de l'intensité et de la vitesse mélodico-rythmique. Le morceau devait partir de quasiment rien pour évoluer vers une explosion de son et repartir de là où il était venu. Le défi ici était donc d'être attentif à l'évolution du discours musical dans la durée, de réussir à focaliser son attention sur le long terme et de pouvoir réagir aux moindres changements proposés par les autres élèves. En plus des connexions mélodico-rythmique avec les autres instruments comme nous l'avons vu précédemment, nous avons ajouté ici la notion de qualité de

timbre. Comme nous étions dans un contexte d'une musique libre et répétitive proche de la transe, l'objectif principal n'était ce que l'élève allait jouer mais comment il allait le jouer donc nous avons mis l'accent sur la qualité sonore de la réalisation. Chaque élève pouvait donc proposer des phrases avec un son moelleux, doux, métallique et en essayant d'explorer un maximum de modes de jeux et de textures sonores auxquels ils n'avaient peut-être jamais été confronté. Evidemment cette pratique se fait sans l'aide d'aucun support écrit et pousse donc les élèves à être concentrés sur une chose seulement, le son qui se produit autour d'eux.

La seconde partie de l'atelier avait pour objectif de les introduire à la création et à la composition. Pour cet exercice nous sommes partis avec comme base des propositions mélodiques des élèves comme thèmes du morceau. Après avoir établi une tonalité et une mesure, chaque élève a fait une proposition de thème que nous avons essayé d'arranger comme étant un thème principal, un thème secondaire et un thème de transition entre les parties. On retrouve ici la même réflexion qu'avec mon élève hyperactive en guitare classique, le fait de ne partir avec aucun élément connu et de devoir créer le discours pousse les élèves à écouter directement la connexion d'une note à la suivante pour voir si le mouvement leur convient bien. Ils ont ici la possibilité de revenir en arrière, d'essayer une combinaison de notes, de l'effacer et d'essayer autre chose qui fonctionnerait mieux, il y a une réelle manipulation de la musique et donc une conscientisation du rapport des notes les unes envers les autres ce qui développe une oreille relative. Nous avons ensuite mis les thèmes sur partitions pour que l'écrit cette fois-ci leur serve d'un outil soit de mémorisation soit de stimulateur visuel. Une fois les thèmes finalisés, nous avons essayé de les harmoniser. Ce travail était un peu plus complexe car la notion d'harmonie et de polyphonie est moins habituelle et moins naturelle que l'ordre mélodico-rythmique, néanmoins cela nous a poussé à un travail sur les couleurs d'accords. En partant de nos mélodies nous avons essayé différentes combinaisons d'accords et essayé d'entendre l'effet que pouvait procurer chacun : une impression de fin à travers un mouvement cadentiel, une impression de suspend, une impression de couleur lumineuse, de couleur sombre. Nous avons créé un lien entre les accords possibles et quel sentiment procurait la mélodie sur chaque accord. Puis nous avons fait le même travail d'improvisation et d'interaction que sur les pièces précédentes.

Si je dresse un bilan sur ces différentes expérimentations que j'ai pu réaliser, je peux observer des résultats assez éloquents chez tous les élèves. D'abord elles m'ont permis de voir que dans un temps record, les élèves arrivent à s'adapter aux nouvelles situations de manière extrêmement rapide et à produire des résultats que l'on n'aurait même pas imaginé. Ensuite cela m'a permis de voir que dès que l'on place le rapport d'oralité sans support comme priorité les enfants répondent par une écoute plus juste, plus consciente de ce qu'ils produisent, par une meilleure mémorisation et une intuitivité d'interprétation plus sensible. Je peux mettre en avant ici le fait que la partition ou n'importe quel support écrit devient un outil fort appréciable lorsqu'il est considéré au second plan. Une meilleure assimilation de la musique est faite par les élèves lorsqu'on arrive à ancrer la musique en eux par l'oralité. De ce fait le geste technique devient simplement un moyen de réaliser ce qui est déjà présent dans la tête de l'élève et n'est plus une barrière sur laquelle il se focalise.

II. Entretiens

Pour consolider ma réflexion sur mon sujet d'étude j'ai pu interroger deux musiciens professionnels, artistes interprètes et professeurs : Remi Jouselme, enseignant en guitare au CRR de Tours et Matthias Collet, enseignant en guitare également au CRR de Clermont-Ferrand.

Avez-vous des activités spécifiques au sein de votre classe pour développer l'écoute active et consciente des élèves ?

Dans la classe de Rémi Jouselme, l'écoute active passe par la pré-écoute intérieure de la musique, elle ne peut se réaliser qu'à travers une focalisation sur l'activité du chant, les petits doivent chanter tout le temps. Lors du déchiffrage d'une pièce pendant le cours, il préconise de chanter avant même de prendre l'instrument, le professeur étant là pour épauler avec son chant à lui afin d'enlever la peur de la faute que peut ressentir un élève. Il insiste sur le fait de sécuriser les petits élèves afin qu'ils ne développent pas une retenue due à la peur de l'erreur. Il ne faut pas pousser un élève à chanter s'il ne le veut pas, il faut prendre le temps de lui donner l'envie. Le professeur se doit de s'adapter à la tessiture de l'élève pour le mettre en confiance. Pour les instruments polyphoniques notamment pour la guitare, il est judicieux de faire chanter aux élèves les différentes voix en ne se focalisant pas sur la mélodie, chanter la basse ou les notes intermédiaires permet une meilleure vision et compréhension des pièces.

Pour les grands élèves qui se confrontent à des pièces avec un langage plus complexe à appréhender au niveau technique, nous avons parlé de la stabilité de la pulsation. Ainsi pour Rémi la stabilité rythmique passe par le relâchement du corps et la respiration et ce travail se fait par étape. Ces étapes se caractérisent par le fait de prendre les pièces jouées sous tous les axes possibles. Si nous avons par exemple une mélodie accompagnée il faut être capable de chanter la mélodie en jouant

simplement les accords à la guitare afin d'avoir une conscience harmonique et des couleurs harmoniques de la pièce. Un travail sans instrument est également très important, chanter dans la rue en s'imaginant le suivi harmonique peut être un très bon exercice car une bonne liberté corporelle se fait en désintellectualisant ce que l'on voit pendant le cours. Un autre travail sans instrument est une analyse sur table de la pièce en se faisant une projection mentale exacte de ce que l'on voudrait produire sur l'ensemble de l'œuvre car la problématique de l'instrument est que nous compensons par le geste, il faut se mettre à la place du chef d'orchestre qui anticipe un geste, une énergie et essaie de la faire passer à l'orchestre, l'instrumentiste doit être dans la même optique en anticipant une idée concrète de l'œuvre est de transmettre le chant intérieur à travers l'instrument. Donc le problème qu'il pointe est causé par le fait de jouer par réflexe technique simplement avec les doigts sans se relier à l'oreille. Il préconise également la pratique de l'écriture, en écrivant de simples cadences ou mouvements cadentiels à quatre voix et en les chantant, le cerveau assimile mieux la réalité du geste. Des petits gestes simples de création comme l'écriture contribue à comprendre les enjeux du compositeur qui a composé la pièce. Ces activités se réalisent lors de projets au sein de la classe tout au long de l'année.

Matthias Collet lui considère dans un premier temps que le développement de l'écoute nécessite principalement du temps, il remet alors tout de suite en cause le format des cours dans les écoles et les conservatoires. Il est assez difficile pour lui en effet de travailler sur l'écoute qui est une activité plutôt « méditative » et de concentration lorsqu'on a 30 minutes de cours avec des élèves agités ou quand nous sommes dans une pédagogie de groupe avec des élèves d'âges différents et de capacités de compréhension différentes. Il a alors expérimenté plusieurs choses et a analysé qu'il y avait différents types de mémoires, certains élèves passent par la lecture et l'écrit peu relié à l'écoute et d'autre par une visualisation directe sur l'instrument, il faut alors bien cibler quel type de mémoire possède l'élève. Pour les petits élèves Matthias fait travailler des pièces et fait extraire la gamme principale, travailler la gamme et propose de les faire improvisés pour faire des variations du thème de la pièce, pour ceux qui le peuvent il leur joue une structure rythmique pour les accompagner. Les élèves repèrent alors les notes clefs de l'harmonie, peuvent entendre là où sont placés les tons et les demi-tons. Même si un élève n'arrive pas à créer des phrases où a du mal à

improviser, cette manipulation nouvelle autour du morceau joue un rôle crucial lors de l'interprétation qui va suivre derrière. Comme chaque élève a un profil différent, ceux qui ne sentent pas à l'aise avec l'improvisation ne sont pas forcément ceux qui ont une mauvaise écoute, la technique peut être un frein majeur, ainsi Matthias Collet va proposer un travail de création, il va demander à l'élève de composer des phrases en amont du cours, à la maison, de les travailler, puis de jouer ces phrases pendant que Matthias fera tourner la structure rythmique et harmonique. Le travail de l'écoute est alors pour lui large, cela peut passer par l'improvisation ou la création. Il va privilégier la création pour les cours individuels et l'improvisation pour les cours d'ensembles (travail de cycle 2). Pour lui, que ce soit l'improvisation ou la création, les différents outils que l'on donne aux élèves doivent toujours être dans le cadre d'un morceau, il critique la notion d'improvisation libre et les « semaines de l'improvisation » qui sont instaurées dans les conservatoires. Pour lui ces ateliers spontanés sont déconnectés de la pratique de la musique classique et sont juste un prétexte d'ouverture stylistique sur les classes mais ne servent pas les élèves de manière concrète, il faut toujours que les pratiques d'improvisation ou de création soient connectées aux enjeux réels des élèves. Il confronte notamment les élèves aux parties cadentielles des pièces de la période classique et pré-romantique (Carcassi, Paganini...). A travers ces pratiques autour des morceaux, Matthias Collet met en avant la notion de « résultat » et de la demande de réalisation des conservatoires. Lorsqu'il y a plusieurs projets à réaliser comme les « Nuits des conservatoires » ou tous les projets avec une restitution qui doivent se gérer dans le temps, les professeurs ont moins le temps de faire travailler l'écoute et sont poussés à ce que leur classe puisse présenter quelque chose, il faut donc pouvoir faire des concessions entre le travail de fond sur l'écoute et la pédagogie de projet. Les réformes actuelles sont intéressantes vis-à-vis des projets à réaliser mais encomrent parfois les pratiques comme l'improvisation ou la création car une nécessité de réalisation technique se fait sentir.

Pour les élèves plus avancés qui maîtrisent techniquement une pièce mais qui sont déconnectés au niveau de l'écoute, il cherche à revenir à la genèse de l'œuvre et se mettre à la place du compositeur. Il va alors simplement déstructurer la pièce afin de se confronter à tous les éléments de manière indépendante et l'élève va pouvoir tout analyser, travailler simplement la mélodie en chantant, travailler l'harmonie puis proposer une ré-harmonisation de la mélodie. Il va revenir au schéma initial que le

compositeur a imaginé comme si reprenait les croquis d'un tableau. Cela redonne une base solide à l'élève afin de construire son interprétation, toujours en ne lui faisant travailler ce qu'il ne maîtrise pas.

Cherchez-vous à établir un lien entre geste technique et écoute ou souhaitez-vous qu'il puisse les séparer ?

Pour les deux professeurs, le geste technique ne doit en aucun cas être déconnectée à aucun moment du sens musical.

Rémi Jousset aborde ainsi les exercices techniques comme quelque chose qui doit être beau, réfléchi, avec du sens. Pour lui la technique pure n'a pas de réelle efficacité. Il sent alors chez ses élèves si celui-ci a fait un exercice de « technique » en y apportant du sens ou s'il a simplement travaillé ses doigts. Il ne croit pas en la préparation purement technique pour ensuite se plonger dans l'œuvre et son interprétation, « on n'aigüise pas ses outils sans savoir dans quel but ils vont nous servir, car ses outils deviennent alors inadaptés à la situation ». Le travail technique se fait dans la conscientisation du rendu sonore finale que l'on va vouloir produire.

Matthias Collet met en avant la problématique de trouver le moyen de garder toute son expressivité dans le rendu sonore en la réduisant au niveau technique à des gestes très petits, simples et efficaces. Il oppose donc les musiciens qui réalisent une performance « d'automate » en ayant un rendu sonore parfait pour les auditeurs et ceux qui arrivent à engager dans leur musique une expressivité et une réelle profondeur d'interprétation au détriment parfois d'une propreté de son et de stabilité rythmique. Ainsi pendant le travail lors des cours, le travail technique se fait toujours par rapport au morceau que l'élève travaille et à la situation précise qui pose problème. Une fois la situation à problème fixée, il crée un exercice purement de technique pour palier le mauvais geste, mais il faut ensuite tout de suite revenir au passage dans le morceau pour retrouver le sens musical. Il faut donc pour le professeur pouvoir extraire des passages qui posent problèmes techniquement afin de les résoudre indépendamment de l'expressivité musicale qui pourrait prendre le dessus dans le geste tout en recontextualisant à chaque fois à quoi sert l'exercice pour l'élève. La

technique pure a donc un contexte bien précis, elle ne doit pas se travailler par exemple seule le matin pendant une heure sans aucun contexte de pièce.

A travers les différentes activités que vous pratiquez lors de vos cours, avez-vous senti un détachement de la partition et un réel développement d'une finesse d'écoute chez les élèves ?

Pour Matthias Collet, les activités vues précédemment comme l'improvisation ou la création servent réellement les élèves à partir du moment où elles sont bien réalisées. Si on propose aux élèves des activités nouvelles mais qu'ils n'arrivent pas à voir vers quoi cela les aura concrètement menés alors c'est comme un coup d'épée dans l'eau. Il ne faut pas se focaliser sur le fond, en imposant aux élèves des semaines de création ou des semaines de l'improvisation mais plutôt se concentrer sur la forme afin que ce qu'il leur est proposé soit réutilisable pour eux. A Clermont-Ferrand, après avoir essayé différentes choses pendant plusieurs années, Matthias a bien senti que les élèves avaient intégrés dans leur jeu ce qu'ils pratiquaient pendant les ateliers. Le défi pour lui est donc de rendre la pratique musicale plus active et plus créative à condition que cela soit traité avec un réel suivi pédagogique sur le long terme.

Rémi Jousset considère que toute activité où l'on prend un morceau par un autre biais que simplement lire la partition est bénéfique à l'écoute interne et à la pré-écoute de ce que n'importe quel élève peut produire. Tout ce qui permet à l'élève de sortir du cadre assez restreint de la partition lui fait envisager la musique de manière plus grande et plus large et sans avoir pu constater de changement flagrant chez des élèves il sait que sans ses activités ils n'auraient sûrement pas pu envisager la musique comme ils le font aujourd'hui.

Avez-vous bénéficié lors de votre parcours musical du même type d'approche que vous employez avec vos élèves et des pédagogies nouvelles, ou d'un enseignement plus traditionnel, et comment avez-vous gagné en autonomie pendant vos études ?

Rémi Jousset a reçu un enseignement assez traditionnel et classique mais a forgé sa vision de la musique à partir d'une ouverture esthétique plus large. Pendant son adolescence à travers la culture musicale familiale et sa propre culture il a été confronté aux musiques actuelles rock, blues, pop et s'est essayé à ces musiques avec des amis pendant quelques années. De plus il s'est essayé à l'improvisation générative et contemporaine directement sur scène en autodidacte, cette nouvelle expérience en groupe lui a donné une autre vision de l'écoute et de la manière d'approcher son instrument.

Matthias Collet pour sa part n'a pas commencé la musique en conservatoire mais dans un orchestre de mandoline et guitare. Après les répétitions et concerts, les musiciens jouaient ensemble sur des thèmes traditionnels notamment de musique latine, ainsi Matthias s'est approprié ce répertoire en accompagnant et en improvisant à l'oreille ce qui lui a été d'une aide précieuse. Puis après un parcours classique à Strasbourg il s'est orienté vers le jazz et les musiques traditionnelles au Luxembourg par besoin de retrouver une créativité qu'il trouve être manquante dans le parcours classique qu'il a pu suivre.

J'ai pu également m'entretenir avec un des élèves adultes que j'ai encadré lors des ateliers du CRC de Longvic. Sylvain Rampacek est un élève pianiste qui a commencé en autodidacte et qui a suivi les cours de piano du CRC depuis plusieurs années.

- Constatez-vous des moments où votre concentration technique prend le dessus sur l'écoute de ce que vous produisez ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Lorsque l'on est vraiment concentré, on réfléchit trop à comment réaliser ce l'on veut jouer plutôt que d'écouter ce que l'on joue ou écouter les autres jouer. Cela se manifeste principalement sur un nouveau point technique ou un point que l'on maîtrise

moins bien et que l'on veut réussir parfaitement. C'est parfois aussi simplement le moment de faire une pause.

- Travaillez-vous des exercices pour développer votre écoute et sont-ils efficaces ?

C'est peut-être la partie la plus difficile d'un point de vue personnel. En tout cas, plus je progresse, et plus j'arrive à entendre dans un morceau les changements d'accords, des interventions mêmes petites d'instruments en arrière-plan, etc... Cela permet vraiment d'enrichir son jeu.

- Comment considérez-vous votre temps de concentration sur un objet musical précis ?

C'est une période importante, qu'il n'est pas toujours facile d'obtenir (faute de temps ou de moment propice à la concentration pour un adulte par exemple). Mais en tout cas, il faut passer par ces moments de concentration pour comprendre et s'approprier cet objet musical.

- Votre professeur vous fait-il parfois remarquer des erreurs de notes, rythmes, pulsations que vous ne remarquez absolument pas pendant le travail personnel ?

Oui, ceci arrive, et de deux façons différentes. La première façon est celle concernant le niveau même de mon jeu : plus je progresse, et moins les fautes de ce type sont présentes (sur une partition de même difficulté ou légèrement plus difficile). De plus, plus ça vient, et plus je suis capable de les entendre moi-même (mais pas à chaque fois). La deuxième façon où cela peut se manifester est aussi à force de répéter un enchaînement ou un bout de phrase. Il peut arriver que cet enchaînement ou bout de phrase soit mal interprété (soit dès le départ soit à force de le répéter), et notre oreille, bien trop concentrée sur autre chose, n'y fait plus attention. On peut retrouver je pense la même chose dans des tics de langages. C'est tout l'intérêt d'avoir un regard extérieur (enseignant) sur ce que l'on fait.

- Pratiquez-vous l'improvisation au sens large ? Qu'apporte-t-elle dans votre cursus ?

De mon point de vue, la pratique de l'improvisation me permet de bien comprendre la théorie musicale et de l'appliquer. C'est une pratique très enrichissante, et qui permet, lors d'expérience en groupe, de pouvoir improviser voir même tout simplement enrichir/donner des idées pour son accompagnement dans un groupe de reprises par exemple.

III. Le geste instrumental et son environnement.

Appropriation du langage musical

Le musicien qu'il soit débutant ou professionnel lorsqu'il pratique un instrument doit réussir à conscientiser rythme et phrasé mélodique en premier lieux. Même pour des morceaux de première année la finalité n'est pas comme nous l'avons plus haut la simple réalisation du texte mais (à travers l'écoute) son interprétation en langage musical. Je pense qu'on peut alors rapprocher la musique directement **du langage parlé.**

En effet, la musique occupe une place singulière quelque part à mi-chemin entre le langage et les arts de l'espace.¹ Nous communiquons et nous exprimons grâce à des phrases structurées comportant un début, un milieu et une fin et qui sont également constituées d'un rythme et d'une intonation afin de donner un sens interrogatif, exclamatif ou conclusif à la phrase. Tout comme lors l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'élève doit dès le début donner sens ici à ce qu'il produit à travers un rythme et un phrasé structuré. Tout l'enjeu des élèves et même des jeunes élèves est de pouvoir s'exprimer avec leur instrument et donc comme leur langage maternel de pouvoir donner une direction et un mouvement à une phrase musicale. Cette direction ne peut être donné que par anticipation et par une focalisation auditive sur la durée.

« L'auditeur de musique ne peut pas fixer, immobiliser tel moment de musique qui lui paraît incohérent et qui lui échappe. [...] l'improvisation ne peut être en aucun cas à la base de la création musicale alors qu'elle fait partie de la technique du peintre. Le matériau de base des arts de l'espace est matériel. Celui de la musique est intangible : c'est le son, matériau de base de toutes langues parlées également »².

On peut déjà comprendre la déconnexion qui se fait entre les bases même de la définition de l'objet sonore et les méthodes d'apprentissages traditionnelles basées

¹ Guy Maneveau, *Musique et Education*, Aix-en-Provence, EDISUD, 1977

² Ibidem, page 14 et 15

sur l'écrit mais nous reviendrons à ce paradoxe un peu plus tard. Une des différences qui distingue langage parlé et langage musicale est l'harmonie.

« La musique est la seule langue sonore à utiliser l'organisation de la simultanéité, y compris la pluralité des timbres. Nous pouvons conclure cette première approche de la parenté musique/langage parlé par cette constatation ainsi résumée : la musique et les langues ont en commun rythme et mélodie, mais seule la musique utilise l'harmonie. Cette constatation est capitale par ses conséquences d'ordre pédagogique. »³

Ainsi si nous voulons pouvoir trouver des moyens de mettre en avant l'écoute consciente et active des élèves il faut pouvoir à la manière du langage humain mieux comprendre les éléments constitutifs du langage musical, la place qu'ils occupent et comment manipuler chacun de ses paramètres spécifiques.

A la base de toute musique, se trouve un rapport **au temps**, au temps concret qui s'écoule car :

« C'est dans la durée que s'actualise, que se réalise la musique dans la mesure où la perception d'un discours musical implique, la mémoire immédiate aidant, ce que l'on va entendre (futur) soit relié à ce qui vient d'être entendu (passé) »⁴.

Cette notion est déjà quelque chose d'extrêmement abstrait qu'il faut pouvoir conscientiser. Le fait est que le suivi d'une ligne musical quelconque se fait par connexion entre ce qui s'est passé et ce qui arrive, de pouvoir quitter ce que l'on vient d'entendre en ayant souvenir de celui-ci et à la fois de rentrer dans le nouvel élément. A travers le jeu musical lorsque nous prenons un instrument, nous connaissons ce que nous allons jouer, nous l'avons en tête mais pour donner sens à cette ligne musicale il faut opérer à une constante et légère anticipation du déroulement de la phrase. Cette anticipation nous rapporte alors directement à une intériorité, à avoir un chant intérieur, notion que nous aborderons un peu plus tard. Je pense qu'il faut proposer aux élèves cette conception temporelle afin qu'il conscientise que la phrase musicale doit se faire sur une anticipation des notes à venir en les connectant avec les notes précédentes en écoutant ce qui se trouve entre les notes car c'est cette écoute aigüe du lien entre chaque note qui permet de garder un lien entre ce que nous avons en tête et ce que

³ Ibidem, page 17

⁴ Ibidem, page 20

nous faisons même lorsqu'il n'y a rien entre les notes, le silence c'est déjà de la musique. Pour la plupart des élèves ce rapport n'est pas naturel et inné, dans la plupart des cas l'apprenant se contente de jouer ce qui arrive au fur et à mesure, il indépendantise chaque note, il y d'abord un do, puis un la , puis un sol... Et même lorsque par des exercices préalables comme le chant ou la répétition d'une phrase par le professeur, un élève à une bonne écoute globale, lorsqu'il se doit de la réaliser à son tour il rend chaque élément indépendant et oublie la globalité et la connexion de chaque élément. Je pense donc que cette notion d'anticipation et de connexion doit être abordé rapide sans la rendre incompréhensible pour l'élève.

Ce rapport au temps conclut bien que la musique est une durée, une durée organisée. Donc l'élément fondamental en est le rythme. Si la notion de sentir ou de percevoir la durée⁵ est difficile pour un objet sonore régulier, cela devient plus simple en rompant la continuité du temps qui découpe la durée en segments égaux. Ainsi apparaît un phénomène par lequel toute notre physiologie est conditionnée : la pulsation périodique. C'est un battement régulier comme celui d'une horloge ou du cœur sur lequel se bâtit alors le rythme. Ici je trouve que la notion de cœur est importante car elle met en place le fait d'intérioriser la pulsation car le rythme est avant tout un ressenti qui se vit de manière corporelle. L'intellectualisation et la solfégisation du rythme dans l'éducation musicale sont souvent abordées de manière trop théorique et rapide, savoir noter ou lire le rythme est secondaire si un élève n'arrive déjà pas à ressentir et intérioriser concrètement une pulsation. Savoir qu'une noire dure un temps, qu'une blanche est deux fois plus longue et une croche deux fois plus rapide est une simple intellectualisation qui ne donne pas à l'élève les outils nécessaires pour réaliser correctement le rythme d'une pièce. Dans certains de mes cours j'ai vu des élèves qui connaissaient leur rapport de temps de manière exact mais qui étaient incapables de réaliser une phrase avec le bon rythme lors de la lecture car ils n'étaient pas à l'écoute de leur pulsation. Sur le même principe de périodicité, la pulsation est un fragment faisant partie d'une période plus longue qui va être la mesure qui elle-même va être un fragment d'une période plus grande qui va être la carrure. Il est important de remettre en cause cette approche rythmique de la carrure qui est l'essence même de la compréhension d'une pièce car réduire la vision des jeunes élèves à la simple notion de pulsation les pousse à se focaliser sur chaque temps l'un après l'autre et leur enlève

⁵ Ibidem, page 23

toute vision globale des phrases qu'ils comprennent tout à fait naturellement lorsqu'ils entendent une chanson en tant que simple auditeur. Ainsi un élève peut assimiler réellement sa connaissance du rythme par un certain ressenti corporel qu'il est bon d'amener dans les cours de Formation Musicale mais également dans le cours d'instrument et d'agrandir la notion de pulsation vers un ressenti de plus large de mesure et de carrure.

Dans notre langage musical comme dans notre langage parlé se trouve des hauteurs de sons qui dans le cas de la musique vont être organisées d'une manière précise et vont constituer une mélodie. Ainsi dans les cours de Formation Musicale et les cours d'instrument la priorité est souvent donnée à l'apprentissage du nom des notes, en leur associant un son et puis très vite il faut que l'élève assimile une note à une position ou à un endroit sur l'instrument.

Ne serait-il pas judicieux de mettre en valeur la notion de « mouvement » et de se focaliser sur l'oreille relative plutôt que sur un nom de note qui s'associe un son ? Ainsi nous pourrions simplifier la conception mentale des phrases musicales en ne mettant, en avant que le dessin mélodique de la pièce, en ne cherchant pas à y assimiler des noms de note en premier lieu. Par la suite le travail des différentes gammes et modes se ferait en se focalisant sur la couleur et le ressenti des différents intervalles, ainsi l'oreille des élèves serait beaucoup plus active car elle ne sera pas polluée par des associations de noms de note. Nous pouvons également remettre en cause l'apprentissage systématique de gammes européennes majeure, mineure harmonique et mineure mélodique qui représentent une certaine idée de la musique savante, mais on oublie souvent l'appréhension modale de la musique. Il existe évidemment une multitude de musiques extra-européennes à la portée de tous aujourd'hui qui constitue un répertoire riche de sonorités variées, or ces musiques ne reposent pas sur nos gammes européennes et sont ainsi souvent écartées de l'oreille des jeunes élèves. La vision modale donnerait une autre dimension à l'écoute car elle met totalement entre parenthèses la vision du son « absolu » et met en avant le phénomène de transposition :

« ... reprendre ici une analyse des origines de nos modes [...] après avoir pris acte en particulier des racines grecques et byzantines du chant grégorien, de souligner

leur primauté essentielle. [...] Ainsi ce qui caractérise chaque mode est constitué par le choix de la finale, de la teneur (dominante) en même temps que de l'ambitus. Le son en tant qu'objet, n'a donc là qu'une importance médiocre. Il n'a de sens dans le cadre du mode, à un point tel que, le diapason n'existant pas, on transpose en permanence de façon aléatoire les modes utilisés. [...] ce que nous retenons de ces pratiques de transposition plus ou moins approximative souligne la permanence de la primauté du mode sur le son. Le son, donc le ton, n'ont pas d'importance ; ils ne sont pas, en soi, pertinents. [...] Nous sommes tentés de dire que, dans ce cas, ce qui est perçu comme essentiel est plus proche de la langue parlée, en effet, la hauteur globale de la parole n'est pas pertinente, dans la plupart des cas, au niveau de la signification du message. [...] jusqu'à la fin du XIXème siècle, il n'est pas question d'attribuer au son une valeur absolue. »⁶ .

Une des différences entre la musique et le langage parlé vient de l'harmonie. Elle rend la musique plus belle, la magnifie mais en rend l'écoute plus complexe, plus abstraite pour l'auditeur et en particulier le musicien apprenant. L'ordre harmonique est l'organisation de la simultanéité des sons. La particularité de cette simultanéité est qu'elle est à la fois singularité et unité, si l'on considère un accord, il est possible pour nous d'indépendantiser chaque note le constituant mais également de l'entendre de manière globale, ainsi pour l'élève débutant il est complexe de pouvoir entendre chaque son constituant un accord de manière individuelle, ce sera pourtant une tâche primordiale à la bonne compréhension et appréhension des pièces. L'organisation des sons dans l'ordre harmonique se présente sous trois aspects :

- _la mélodie accompagnée
- _La polyphonie
- _L'harmonie pure

La mélodie accompagnée est une ligne mélodique qui est « portée », « habillée » par des accords qui n'ont comme fonction que celle de soutien. Il s'agit de la forme

⁶ Ibidem , page 60,61,62

d'harmonie la plus ancienne car dans la musique traditionnelle ou la musique antique, elle se basait sur deux voix humaine simultanées l'une portant plus de mouvement et la seconde soutenant la première par des notes tenues. Ainsi le jazz, la musique « pop » et bon nombre de compositions savantes sont des mélodies accompagnées car elle ne demande pas à l'oreille une gymnastique trop importante puisqu'elle distingue deux entités indépendantes.

La polyphonie consiste en la simultanété de deux ou plusieurs entités mélodiques autonomes qui ont une place et une force égale dans le discours. Ainsi un dialogue à part égale entre les voix qui passe de la singularité à la pluralité se constitue. Il devient alors assez complexe de suivre l'unité harmonique, c'est l'unité mélodique à laquelle se raccroche l'oreille. C'est alors que se pose la question de la manière dont on peut entraîner les élèves à pouvoir passer d'une voix à une autre en essayant de garder le sens de l'unité qui naît de ces dialogues mélodiques

L'harmonie pure quant à elle sur le principe est une vue de l'esprit, il est inconcevable de construire la musique en échappant au successif se basant uniquement sur la simultanété, néanmoins on peut trouver dans certaines musiques des moments dénuées d'ordre mélodique et formant ainsi des harmonies pures. La problématique de ces harmonies est la sur-audition de la partie supérieure d'un accord, ainsi tout enchaînement d'accords s'accompagne du dégagement d'une mélodie supérieure. Il est bon alors de fixer comme but un équilibre d'audition des différents composants d'un accord, que l'élève soit capable de se focaliser sur la basse, la partie intermédiaire ou l'aigu de manière de plus en plus rapide et concrète. Cette capacité d'écoute est alors la plus complexe et est celle qui demande le plus de temps car l'oreille est conditionnée sur des systèmes de mélodies accompagnées.

Déconnexion avec la lecture

Que ce soit dans les cours instrumentaux ou les cours de formation musicale, les établissements d'enseignement musical prônent encore très souvent l'apprentissage du solfège et des codes musicaux comme un préalable à l'expression instrumentale. Dès les premiers cours d'instrument on apprend à l'enfant la lecture de note, la lecture de rythme et la codification des mesures. C'est cette indépendantisation des codes du solfège avec le langage musical qui crée une déconnexion entre le geste et l'écoute.

Comme nous l'avons vu plus haut le langage musical se rapproche énormément de notre langage parlé, or si nous faisons un point sur l'apprentissage de la langue à l'école nous pouvons nous rendre compte que c'est l'écriture qui entraîne la lecture et non l'inverse, en outre c'est le besoin de fixer une idée qui nous pousse à écrire et donc à ensuite lire.

« A l'origine, l'école pour tous instaurée par la 3eme République, devait vaincre l'analphabétisme qui rendait vain le suffrage universel : il fallait au minimum ,et dans le délai le plus bref, que les citoyens puissent lire l'information dispensé par la presse écrite. Cette école a gagné, et la priorité doit aller désormais vers l'apprentissage de l'expression. Il ne s'agit pas principalement d'apprendre à lire et accessoirement à écrire mais de l'inverse. »⁷

Ainsi dans le même souci d'expression la priorité de l'apprentissage écrit de la musique doit découler d'un besoin de fixer une idée sur papier. L'apprentissage des codes écrits doit se faire selon un besoin et non comme un préalable, le solfège devient la bête noire des élèves car ils n'ont pas en tête ce à quoi cela va leur servir.

Ainsi pendant le cours instrumental la priorité doit être mise sur la conception d'une idée musicale, la conscientisation de son rendu sonore et comment atteindre ce rendu dans le geste, la visualisation du code écrit ne doit se faire que si c'est un besoin, pour les cours instrumentaux l'écrit sert alors d'aide à la mémorisation pour le travail à la maison.

⁷ Ibidem, page 198

Si l'on considère encore une fois notre idée que la musique est similaire à notre langage parlé il faut se poser sur la manière dont on apprend notre propre langue maternelle ; il se fait en tout premier lieu par l'imitation de nos parents.

C'est à travers cette réflexion, par exemple, que le docteur Shinichi Suzuki a créé sa méthode d'apprentissage du violon (qui ensuite a été transposée sur les autres instruments). Il part du principe que si les jeunes enfants peuvent réaliser la tâche complexe de parler japonais ils peuvent apprendre pareillement à jouer du violon. « Il a conçu une démarche pour que l'apprentissage du violon soit aussi proche que possible de la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle. Sa première prise de conscience a été que les enfants entendent bien des paroles avant d'en émettre, et qu'ils parlent longtemps avant de savoir lire ou écrire »⁸. Ainsi dans cette méthode Suzuki prône qu'il faut faire entendre de la musique aux jeunes enfants, c'est en écoutant des airs de musique qu'ils vont avoir envie de les rejouer et de se les approprier. Cette méthode met également en avant l'investissement des parents qui comme avec la langue maternelle vont jouer de la musique devant l'enfant pendant une certaine période et l'enfant, par imitation, aura également envie de produire des sons sur un instrument. Suzuki met également en avant l'aspect de transmission par l'orale et non par l'écrit : « Dans la méthode originale, c'est seulement une fois que les enfants sont devenus suffisamment habiles, capables de jouer des morceaux relativement compliqués, qu'on leur laisse découvrir les notes écrites des morceaux qu'ils connaissent déjà. Et ce n'est pas encore avant un certain temps qu'ils apprennent les morceaux à partir d'une partition plutôt qu'à l'oreille. »⁹

⁸ *Les apprentissages autonomes*, JOHN HOLT, Edition l'instant Présent, 2011-2018

⁹ *Ibidem*, page 111

Réalisation technique et nécessité du résultat

Pour reprendre les idées des professeurs Matthias Collet et Remi Jusselme, le développement de l'écoute demande principalement du temps et ne peut être acquise que par la manipulation en amont de ce qui fait l'essence même des pièces travaillées. Mais par un besoin d'efficacité de la part des établissements, l'objectif principal que l'on demande aux élèves est la capacité de réaliser de manière correcte des morceaux en un temps assez limité pour avoir une certaine légitimité auprès des parents et s'inscrire dans le fonctionnement de l'institution. Ainsi s'instaure une logique qui met en avant la réalisation technique comme preuve d'un bon enseignement musical et de la bonne aptitude d'un élève à la musique. Ce serait plutôt dans une logique de compréhension, de manipulation et de justesse d'expression de la musique que l'on devrait enseigner un instrument. Pour l'instant les établissements assomment les élèves d'examens et de concours et certains n'ont pas le courage de s'investir dans leur instrument quand ils voient que le parcours est jalonné d'examens, qui peuvent être au début une forme d'objectifs mais qui se transforment très vite en stress pour les élèves. Ainsi les établissements se doivent de multiplier les occasions de jeu en public pour les élèves plutôt que de les assaillir d'examens. Aussi devrions nous redéfinir la notion d'amateurisme musical au niveau de la pratique instrumentale. Beaucoup d'établissements agissent avec une logique qui consiste à privilégier la formation de professionnels, toujours en vantant les mérites des « petits virtuoses » ou des élèves jouant techniquement très bien. L'amateur devient alors presque un frein pour l'établissement qui se doit de faire éloge de ses meilleurs éléments lors des représentations publiques afin de garder tout son prestige. S'engage alors une course pour former des élèves capables d'impressionner lors des représentations publiques, or c'est à ce moment-là que professeurs et élèves ne prennent plus le temps de pratiquer des activités autour de l'écoute et de la manipulation du langage musical. Les objectifs fixés pour les élèves devraient être alors d'ordre expressif plutôt que technique et chaque élève doit pouvoir avancer selon son propre rythme. Ainsi les professeurs se doivent de bien analyser les élèves ayant de grandes capacités

techniques afin de percevoir s'ils ont une réelle compréhension de la dimension formel et expressive des œuvres quitte à passer plus de temps sur des activités autre que la maîtrise de l'instrument.

L'improvisation et la création

En plus des activités que l'on peut réaliser directement à partir de la partition que nous avons sous les yeux, le professeur peut explorer des terrains autres que celui de la simple interprétation en se détachant du support écrit par l'improvisation et la création. Ces deux pratiques peu utilisées encore dans les cursus traditionnels confrontent les élèves directement à une écoute active puisque c'est à eux de construire le discours musical en partant de rien, ainsi ils ne peuvent se reposer sur ce qui est déjà écrit, ils sont au cœur d'un processus d'invention qui les rend actifs. Comme nous avons pu le voir dans la classe de Matthias Collet, l'improvisation et la création peuvent se pratiquer autant dans la musique classique, le jazz et la musique traditionnelle. Confronter les élèves à ces deux activités leur permet de se mettre directement à la place du compositeur et donc de mieux comprendre et envisager les enjeux des pièces.

L'improvisation :

Faire improviser un élève, ce n'est pas le laisser parcourir les notes de manière aléatoire sans aucun contexte musical. Il faut faire improviser les élèves sur des morceaux qu'ils travaillent que ce soit une pièce savante ou populaire. L'improvisation va permettre à un élève de créer une connexion entre les notes qu'ils jouent et l'accompagnement que propose le professeur. Ainsi en créant lui-même le discours musical l'élève devra être attentif pour entendre si la note jouée est consonante ou non avec l'accompagnement, en créant lui-même des erreurs pendant l'improvisation il se rendra mieux compte du rapport entre les sons. Si l'on demande à l'élève d'improviser en créant des variantes autour du thème principal, il se rendra encore mieux compte de la manière dont est construite la mélodie puisqu'il la manipule sous un nouvel angle et créera également des connexions entre les notes de la mélodie et l'harmonie.

La création :

A travers ce processus les élèves vont se mettre directement à la place d'un compositeur. Lorsqu'on va demander aux élèves de composer une chanson ou une pièce plus imposante, ils vont devoir anticiper une direction, un mouvement, que ce soit au niveau mélodique, harmonique ou formel. Ce travail d'anticipation en créant une connexion entre les notes se retrouve de manière identique lors de l'interprétation mais ici l'élève n'a pas de support écrit qui se met en travers de l'idée musicale et la réalisation, il est directement connecté à la musique. En étant en position de recherche, l'élève va manipuler des harmonies et des couleurs qu'il n'a peut-être encore jamais rencontrées jusqu'ici et donc élargir son langage musical de manière autonome.

Que ce soit dans l'improvisation ou la création, nous utilisons alors une pédagogie active ou l'élève n'est pas un simple sujet imitant le professeur ou réalisant ce qui est écrit sur une partition mais il est lui-même moteur de sa propre recherche et s'offre alors l'accès à une réelle appropriation du savoir et ici en particulier il développe une faculté d'écoute active puisqu'il est lui-même créateur du son produit.

Bilan général : comment aborder une nouvelle partition

A travers les observations que j'ai pu mener pendant mes expériences pédagogiques et celles menées par les professeurs interrogés, nous pouvons nous rendre compte que lors du cours instrumental les élèves se retrouvent rapidement dans une situation passive dans laquelle ils sont considérés comme des techniciens devant rendre compte d'un texte musical écrit. L'intermédiaire de la lecture comme effort visuel et de la complexité technique sont facteurs d'une écoute passive, non consciente et d'un oubli de la réelle dimension expressive qui devrait être la priorité dans l'interprétation d'une pièce.

Il est alors primordial pour les professeurs et les établissements musicaux de remettre en question les réels objectifs à atteindre. Ainsi la priorité pour l'élève devrait être la capacité à acquérir :

_ **une conscientisation** de ce qui compose le langage musical afin de pouvoir décomposer les différents éléments d'une pièce.

_ être capable de relier ces composantes du langage à **un chant et une écoute active et interne.**

_retranscrire **l'expressivité du chant intérieur** par l'anticipation à travers **le geste instrumental.**

Ces capacités peuvent être atteintes si les professeurs mettent en avant une pédagogie active, où l'élève n'est pas un simple sujet de la musique mais un réel acteur qui manipule le langage musical à travers des activités qui permettent de placer la partition et les codes écrits en second plan et mettre l'écoute et l'expressivité au premier plan.

En cours individuels :

Avant la première lecture d'une pièce par l'élève, il faut lui donner à écouter une version aboutie, soit par le professeur soit on le lui fait écouter par n'importe quel système audio de bonne qualité (il faut faire écouter plusieurs fois).

Le professeur choisit ensuite une partie à travailler et l'apprend à l'élève sans partition par transmission orale à travers le chant sans l'instrument en travaillant directement

une expressivité avec un phrasé et une direction. Si la pièce comporte plusieurs voix il faut opérer comme cela avec toutes les voix.

Une fois que la partie travaillée est assimilée, l'élève peut passer à l'instrument. D'abord il repère le geste technique permettant de réaliser les notes puis il essaie de reproduire l'expressivité du chant à travers un geste instrumental approprié qui doit être bien expliqué par le professeur.

Ensuite seulement le travail peut se poursuivre avec la partition, avec un travail d'analyse. La partition sert d'aide-mémoire à l'élève pour le travail à la maison.

Si une difficulté technique apparaît, le professeur propose en plus du morceau un court exercice en adéquation avec la problématique à résoudre.

Ce découpage par étape est applicable sur des élèves de 1^{er} et 2^{eme} cycle, pour les élèves avec un niveau plus élevé, le travail de chant peut se faire avec l'instrument et en simultané avec l'analyse de la partition.

Une fois la pièce mieux maîtrisée, pour consolider l'interprétation et la compréhension de l'élève, il faut travailler la pièce sous de nouveaux angles.

Selon le niveau de l'élève, le professeur peut proposer le travail suivant :

- _ Déduire et jouer uniquement l'harmonie de la pièce.
- _ Composer une variation de la mélodie principale.
- _ improviser sur l'harmonie avec des rythmes simples.
- _ **Composer ou improviser** des cadences.
- _ **Chanter** une voix pendant que l'on en joue une autre.
- _ **Ré-harmoniser** la mélodie principale.
- _ Travailler le rythme caractéristique de la pièce **sans l'instrument** avec des percussions corporelles ou la danse.

En cours de groupes ou ateliers collectifs :

Les ateliers menés par les professeurs sont l'occasion d'expérimenter ce que l'on ne peut pas faire dans le cours individuel faute de temps.

Ainsi il faut mettre en valeur une pratique active des élèves par :

_ La composition de pièces où chaque élève assume un rôle différent.

_ L'improvisation à tour de rôle que ce soit une improvisation rythmique ou mélodique selon le répertoire abordé.

Ces pratiques doivent toujours se faire dans le cadre d'un morceau concret et doit se faire de manière à ce que la pièce puisse tourner sans que les élèves soit perturbés s'il y a des difficultés de la part de certains.

En donnant cette direction au cours instrumental, nous pouvons donner aux élèves les moyens d'établir une réelle connexion entre l'écoute et le geste leur permettant d'avoir un meilleur contrôle sur leur expression artistique et par la suite d'acquérir une autonomie dans leur pratique musicale qu'elle soit amateur ou professionnelle.

Bibliographie

Agnès Matthys, *L'éducation musicale à l'école élémentaire*, 2^ditions Retz, 2009

John Holt, *Les apprentissages autonomes*, Editions l'instant présent, 2011-2018

Guy Maneveau, *Musique et éducation*, Editions édisud, 1977

