

Lou DARMANGEAT

Mémoire de pédagogie

**Expression musicale et technique du violoncelle :
l'usage de l'imaginaire**

Directeur de mémoire :

Augustin LEFEBVRE

Avec le concours de Guillaume ROY

ESM Bourgogne-Franche-Comté

2020-2023

**Expression musicale et technique du violoncelle :
l'usage de l'imaginaire**

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Augustin Lefebvre, professeur de violoncelle au Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon, d'avoir accepté d'être mon directeur de mémoire. Les discussions que nous avons pu partager autour de mon travail m'ont beaucoup apporté dans ma réflexion pédagogique, et de musicienne avant tout.

Je remercie également Guillaume Roy, professeur coordinateur des mémoires de pédagogie de l'Ecole Supérieure de Musique de Bourgogne-Franche-Comté de m'avoir encadrée et guidée au début de la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci à mes élèves, Haeun, Sébastien, Martin et Pierre, et tous les autres, de m'avoir permis d'expérimenter mes techniques pédagogiques avec eux. Leurs progrès constants me rendent très fière d'eux, de leur persévérance et du travail que nous réalisons ensemble.

Merci à Magali Marie, professeure de flûte au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon, Alexander Spreng, professeur de violoncelle à l'Institut Suzuki de Paris, et Delphine Marent, psychologue scolaire, d'avoir pris le temps de répondre à mes questions et de m'avoir permis d'échanger avec eux sur les concepts, méthodes et outils pédagogiques qu'ils utilisent au quotidien.

Je remercie également Samantha, pianiste amateur et amie, de m'avoir fait part de son témoignage d'élève, de son recul vis-à-vis de ses professeurs et de toute la réflexion personnelle qu'elle a pu avoir sur la musique et les manières de l'enseigner.

Enfin, merci à l'ADESM, association des étudiants et anciens étudiants de l'Ecole Supérieure de Musique de Bourgogne-Franche-Comté, pour l'aide apportée à l'impression de ce mémoire, et à mes amis et ma famille, qu'ils soient musiciens ou non, enseignants ou non, pour les heures de discussion sur ce thème passionnant qu'est la pédagogie. Je sais que je peux parfois être intarissable sur le sujet !

Sommaire

Remerciements.....	4
Introduction.....	7
I. Qu'est-ce que l'imaginaire ?.....	8
1. Généralités : conception pédagogique et conception musicale.....	8
2. Le développement de l'imaginaire chez l'enfant.....	11
3. Notion de chant intérieur – Xavier Gagnepain.....	14
II. Avoir recours à l'imaginaire de l'élève : sensations physiques et geste instrumental.....	17
1. Pourquoi ?.....	17
2. Témoignage : Samantha, 27 ans, pianiste amateur.....	19
3. Cas pratique : Pierre, trentenaire, 1 ^{ère} année.....	20
4. Cas pratique : Martin et Sébastien, 7 ans : le rythme.....	22
III. Avoir recours à l'imaginaire de l'élève : l'interprétation, l'intention musicale.....	26
1. Qu'est-ce qu'interpréter ?.....	26
a. Généralités.....	26
b. « L'interprète et l'expression musicale », <i>Le violon intérieur</i> , D. Hoppenot.....	27
2. L'imaginaire au service de l'interprétation.....	30
3. Témoignage : Samantha, 27 ans, pianiste amateur.....	33
4. Cas pratique : Haeun, 12 ans, 2 ^{ème} cycle 1 ^{ère} année.....	35
5. Cas pratique : Martin et Sébastien, 7 ans : raconter une histoire.....	41
6. Approfondissement : le travail de groupe.....	43
Conclusion.....	47
Bibliographie et sources.....	49
Annexe : anatomie de la main : les tendons.....	51

Introduction

Lorsque j'ai commencé à enseigner, à l'âge de seize ans, j'ai d'abord été confrontée à des élèves de conservatoire en difficulté, ayant besoin d'un cours complémentaire dans la semaine. Au vu de ce contexte particulier, il me semblait que je devais avant tout trouver un moyen différent de communiquer avec eux que celui de leurs professeurs de conservatoire.

J'ai naturellement commencé à parler en images, par métaphores, par associations d'idées pour expliquer un point technique, une intention musicale. Je trouvais que par cette manière, la sensation et le ressenti étant à la source du geste, ils ne pouvaient donc pas être oubliés et qu'une fois ceux-ci assimilés, il était alors plus pertinent pour eux de parler en termes « techniques », qu'il soit question d'anatomie ou d'harmonie.

Au fur et à mesure des années et des élèves, j'ai également pu constater que leur faire chercher leur propre image pouvait parfois être plus pertinent lorsqu'il est question d'interprétation. Ainsi, le phrasé et l'intention leur appartiennent, ils se l'approprient et je peux rebondir sur leur proposition pour amener de nouveaux éléments. Nous verrons des exemples concrets de cela avec des cas pratiques.

D'autre part, j'ai pu observer que le plaisir de jouer laisse parfois place à une lassitude ou une frustration face à un morceau difficile à travailler. Au bout de plusieurs semaines, une fois que les difficultés techniques n'handicapent plus l'intention musicale, comment amener l'élève à s'approprier l'interprétation d'un morceau ? Comment l'aider à se connecter à ses sensations pour réaliser ce qu'il a en tête ?

Au cours de ce mémoire, nous nous intéresserons ainsi à la recherche de l'expression musicale mais aussi au développement de la technique du violoncelle par l'usage de l'imaginaire. En premier lieu, je discuterai de cette notion « d'imaginaire ». Puis en deuxième lieu, je détaillerai le recours que l'on peut y avoir lorsque l'on aborde le lien au corps. Enfin, je traiterai de l'usage de l'imaginaire au service de l'interprétation. Je jalonnerai ma réflexion de cas pratiques rencontrés avec mes élèves et d'entretiens réalisés avec des professionnels.

Deux citations me paraissent particulièrement explicites pour tenter de définir l'imaginaire :

Imaginer, c'est donc, déjà, traiter de l'information préalablement recueillie et stockée.⁽³⁾

Mais, Imaginer c'est, peut-être, encore, à un niveau plus radical, moins structuré, et paradoxalement plus élaboré, créer, en fonction de l'expérience acquise et actuelle, autre chose que ce qui était déjà là, préexistant, disponible ou encore ignoré.⁽⁴⁾

L'usage de l'imaginaire dans la pédagogie musicale se traduit par une forme de jeu à visée pédagogique. On fait semblant. Il s'agit d'imaginer une situation pour mieux en apprivoiser les paramètres. Quel professeur n'a jamais dit à un élève, en pleine préparation d'examen, quelque chose comme : « imagine que tu es face au jury, que tu t'installes, te présentes, et on enchaîne le programme » ? La création d'un espace mental artificiel, néanmoins connecté à une réalité hypothétique, permet de se projeter, de recréer des émotions, d'induire des réflexes.

Aborder un geste musical nouveau amène le corps, en somme, à percevoir, apprivoiser et assimiler une sensation inhabituelle. Le jeu instrumental demande une maîtrise très fine de gestes très précis que le corps n'utilise pas, ou pas consciemment, dans le quotidien. Faire appel à l'imaginaire de l'apprenant permet de mobiliser des images qui lui sont familières et qui lui rappelleront une sensation connue, proche de celle que l'on recherche. Il s'agit de rapprocher le travail technique de l'expérience sensorielle acquise par l'apprenant.

De la même manière, lorsqu'il est question d'interprétation, on fait appel à la mémoire émotionnelle de l'élève pour enrichir le travail d'expressivité. En effet, pour communiquer une émotion à un auditoire, il est primordial de l'éprouver soi-même, donc d'être capable de la mobiliser à tout moment. Là réside la principale difficulté du

³ Ardoino J., *Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation*, Sciences de l'éducation Paris VIII, décembre 1984-janvier 1985, p.1

⁴ Ardoino J., *Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation*, Sciences de l'éducation Paris VIII, décembre 1984-janvier 1985, p.2

musicien, du point de vue de l'expressivité : être capable de ressentir une émotion particulière à un moment voulu. Qui n'a jamais ressenti de difficulté à communiquer de la joie alors que l'on est aux prises avec une journée émotionnellement compliquée ? L'élaboration d'un imaginaire riche, faisant appel à la mémoire émotionnelle, propre à chaque individu, se révèle alors d'une grande aide. On se plonge tout entier dans l'univers que l'on s'est construit pour tel morceau, tel passage, et l'on se coupe alors de la réalité du quotidien, pour se concentrer sur l'intention musicale.

Augustin Dumay, violoniste et pianiste né en 1949, exprime très justement cette idée d'imaginaire musical dans une interview accordée à Judith Chaine, dans « Les Grands Entretiens » du vendredi 13 mai 2022, sur France Musique :

« Qu'est-ce qui fait un musicien ? C'est l'imagination. On peut être formellement un excellent instrumentiste, même un grand virtuose, et puis être dans un truc hyper concret, et puis ne pas forcément avoir la part d'imagination. Alors, d'où vient l'imagination ? Elle vient de la culture, sans doute, mais je pense qu'elle préexiste avant même la culture. Ce qui fait l'imagination d'un musicien, ou d'un acteur, c'est quelque chose de complètement inattendu. [...] Une façon de ressentir [le monde], sans doute [...]. Là il y a un vrai mystère, il y a quelque chose qui vient d'on sait pas où.

Par exemple, on va prendre un chef d'orchestre : Carlos Kleiber. Qu'est-ce qui fait le génie de Carlos Kleiber ? Ce n'est pas forcément la technique... [...] Ce n'est pas la musicologie ou la culture musicale directement, mais c'est le mariage entre tout ça, et puis une imagination suprême. Quand on l'entend diriger la [6^e] symphonie de Beethoven et qu'au début, on a l'impression qu'il est dans la nature et qu'il écoute la nature et qu'il arrive à transformer cette écoute de la nature en son... c'est phénoménal ça ! Ça, c'est l'imagination. »

Voilà donc ce que je chercherai à développer dans les parties suivantes de ce mémoire : pourquoi et comment stimuler l'imaginaire des élèves ? Quels bienfaits cela peut-il leur apporter dans leur pratique instrumentale, d'un point de vue technique et expressif ?

2. Le développement de l'imaginaire chez l'enfant

Tout d'abord, je tiens à établir une distinction sémantique entre « imaginaire » et « imagination ». D'après Legendre⁽⁵⁾ (1993), l'imagination est la « faculté de se représenter les choses par la pensée », tandis que l'imaginaire est l'« ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination » (p. 699). L'imaginaire est donc un ensemble de productions, d'œuvres construites par l'imagination.

Sans entrer dans les détails neuro-sociologiques du développement cognitif de l'enfant, le développement et le rôle de l'imagination ont été étudiés par de nombreux pédagogues et deux points importants se dégagent de mes lectures, et notamment de celle de l'article d'Andrée Archambault et Michèle Venet⁽⁶⁾.

Tout d'abord, la période la plus prolifique de l'imagination chez l'enfant se situe à l'arrivée du langage, du jeu symbolique et de l'imitation représentative : entre la période sensori-motrice et la période opératoire, autour de 2 à 7 ans. L'imagination est la capacité à créer des images mentales, à faire de nouvelles combinaisons. C'est une force créatrice qui peut parfois être mensongère et créer de la confusion avec le réel. Chez Bachelard, l'imagination est la faculté de déformer les images fournies par la perception. L'imaginaire serait donc une façon de percevoir la réalité d'une autre manière, ce qui amène, chez Freud, la notion d'inconscient. Selon Piaget, l'imagination permet d'envisager l'impossible. L'imagination de l'enfant se résumerait donc à combler ses lacunes cognitives et à lui permettre d'expliquer ce qu'il ne comprend pas du monde.

D'autre part, Vygotsky considère que le développement de l'imagination se fait en parallèle de la pensée rationnelle, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. L'imagination se construit à partir des expériences vécues et est donc influencée par la culture et l'environnement dans lequel grandit l'enfant. Elle permet à l'individu de se dégager du réel pour en avoir une approche différente, hors des contraintes de temps, d'espace et de raison. L'imagination est ainsi le moteur de la pensée créatrice.

⁵ Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

⁶ Voir bibliographie : Archambault Andrée, Venet Michèle, *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente*

Pour traiter la question du développement de l'imagination chez l'enfant, et confronter les notions tirées de l'article Archambault/Venet, je me suis entretenue avec Delphine Marent, psychologue en milieu scolaire. Le rôle de psychologue scolaire est de redonner une place à l'enfant à l'école, avant de le considérer comme élève. Elle contribue à repérer si un enfant présente des difficultés importantes, nécessitant des soins, des aides ou non. Elle peut également effectuer un travail d'évaluation des fonctions cognitives, du développement intellectuel quand un retard important est suspecté, impactant les apprentissages, pour éventuellement envisager une orientation spécialisée. Plus particulièrement, Delphine Marent opère une observation en classes de maternelle.

Je lui ai donc demandé de me préciser les différentes étapes de développement de l'imagination chez l'enfant, le très jeune enfant, jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte.

Delphine Marent : Le développement de l'imagination ne se fait pas par étapes mais plutôt comme un continuum. Piaget considère que celui-ci est particulièrement important entre 2 et 7 ans, au moment où la fonction symbolique se développe le plus, mais c'est en fait le cas dès les premiers jours de vie. Le bébé est obligé de symboliser très vite : il doit se représenter l'absence de son parent, symboliser le rôle du parent vis-à-vis de lui et se faire rapidement une représentation mentale de quelque chose d'absent. C'est un apprentissage par la frustration : « j'ai un besoin, l'imagination me permet d'anticiper la satisfaction, même si celle-ci n'est pas immédiate ».

Ensuite, la symbolisation se développe avec les premiers mots : la représentation symbolique de quelque chose se fait par les mots. Ce développement est très important entre 2 et 6/7 ans : l'enfant mentalise de plus en plus de choses, de plus en plus complexes. On observe très bien ce phénomène lorsqu'on joue avec un objet dont on change le rôle : il faut alors se représenter mentalement quelque chose qui n'est pas réel. Vers 5/7 ans, l'enfant évolue beaucoup dans le monde de l'imaginaire, il invente des histoires abracadabrantes, certains peuvent avoir un ami imaginaire. L'imaginaire est sécurisant pour l'enfant.

LD : Quelle place est donnée à l'imagination à l'école ?

DM : Malheureusement, l'imagination, la créativité, sont étouffées par l'école. On peut prendre l'exemple du dessin : on impose une façon de représenter les choses qui n'est plus liée au propre imaginaire de l'enfant.

LD : A-t-on le même rapport à l'imaginaire pendant l'enfance, l'adolescence puis à l'âge adulte ?

DM : Alors, bien que ce ne soit pas mon domaine principal d'expertise, puisque je travaille plutôt avec des maternelles, il y a quand même quelque chose d'important que je peux constater à l'adolescence, c'est l'acquisition de normes sociales qui implique de se confronter au réel et qui étouffe l'imaginaire. D'autre part, à cet âge, accepter l'imaginaire et la créativité c'est aussi être confronté à quelque chose d'effrayant, que l'on maîtrise mal. C'est pour cela que l'imaginaire est mis de côté, pour se protéger de ce qui peut faire peur, pour s'intégrer au groupe.

Une fois adulte, l'adolescence nous a souvent appris à prendre beaucoup (trop) en considération le regard des autres. L'enfant est moins sensible au regard de l'autre que l'adulte, pour qui la créativité va varier selon la bienveillance et l'importance accordée au regard de l'autre. Chez l'ado, le regard de l'autre peut être un frein comme un tremplin, selon les personnes.

LD : Les enfants développent-ils tous leur imagination de la même manière ? Avons-nous tous les mêmes capacités d'imagination ?

DM : On naît tous avec le même potentiel d'imagination. Pendant l'enfance, les jeux proposés vont permettre de développer plus ou moins l'imagination. Plus le jeu est précis, sophistiqué, plus l'univers est construit et moins l'enfant a d'effort à fournir. Plus les jeux sont basiques, plus l'enfant va pouvoir, et devoir, laisser libre cours à son imagination. Il y a néanmoins une grosse influence multifactorielle du milieu dans lequel on grandit. Certains enfants sont toujours occupés, plein d'activités, donc n'ont pas de temps libre pour jouer et imaginer. Il faut prôner l'ennui chez l'enfant, lui proposer des jeux symboliques, pour stimuler son imagination. A la maison, dans son milieu familial, quel accueil est donné à l'imaginaire de l'enfant ? Sa créativité est-elle

libre ?

L'école est un mauvais terrain pour l'imagination... Il est demandé, pendant plus de dix ans, un respect rigoureux des consignes, puis tout à coup, arrivé dans le supérieur ou la vie professionnelle, il faudrait savoir s'adapter à une situation inédite, ou faire preuve de créativité, d'inventivité... On n'apprend pas cela à l'école et on bride la créativité des enfants pour tout à coup attendre de la créativité de la part des adultes !

Finalement, bien que l'on parte tous avec un potentiel équivalent, ce qui va jouer, c'est le milieu dans lequel on a grandi, s'il nous a-t-il permis de développer notre imagination, notre créativité ou non.

De ce constat naît pour moi l'idée que l'enseignement musical, pratiqué hors du milieu scolaire, se doit de proposer un modèle différent. Si l'école peut brider la créativité des « bons élèves », respectueux des consignes, il faut que la pratique musicale stimule cette imagination refoulée, en tout cas lui permette de s'exprimer.

En tant que professeure de musique, je mets donc un point d'honneur à respecter l'imaginaire que se construit chaque élève et j'essaie de contribuer à son évolution, en apportant de nouvelles images, de nouvelles sensations, en stimulant les émotions... Je compte donc sur l'imagination pour créer des outils de travail technique et musical.

3. Notion de chant intérieur – Xavier Gagnepain

Avant d'aborder l'utilisation que je fais de l'imaginaire dans ma pédagogie instrumentale, j'aimerais ajouter à cette notion celle de « chant intérieur », développée par Xavier Gagnepain. Ce concept musical s'inscrit, selon moi, dans le prolongement de l'imaginaire et participe à sa diversification.

Xavier Gagnepain est violoncelliste soliste, chambriste, membre du quatuor Rosamonde, chef d'orchestre et pédagogue reconnu. Il enseigne le violoncelle au Conservatoire à Rayonnement Régional de Boulogne-Billancourt, ainsi qu'au Pôle Supérieur Paris-Boulogne-Billancourt. Passionné de pédagogie, il rédige son ouvrage *Du*

musicien en général... au violoncelliste en particulier sur commande de la Cité de la Musique en 2017. Celui-ci connaît depuis un franc succès et a été réédité en 2020 en version augmentée. La notion de « chant intérieur » y est finement développée et fait autorité en pédagogie musicale.

Le premier chapitre, Chant intérieur, résume à lui seul l'essence de tout le livre. Ce « chant intérieur » qui se retrouve tout au long de l'ouvrage est cette aptitude du musicien à avoir en permanence la musique dans la tête et dans l'oreille, de faire montre d'une grande capacité d'écoute globale et d'anticipation. La règle d'or est donc de se chanter mentalement la musique, avec le plus de détails possibles. A la fois, bien sûr, ce que l'on est en train de jouer, avec nuances, phrasés, les bons doigtés et coups d'archet, pour les instrumentistes à cordes frottées, mais aussi tout ce qui entoure sa propre partie : les autres voix, et notamment la mélodie (si elle jouée par une autre partie), l'harmonie jouée par les autres instrumentistes (ou non), mais aussi la subdivision rythmique, les phrasés et intentions. Rien ne doit être négligé.

Mais quel lien avec l'imaginaire ? A première vue, il s'agirait plutôt du travail opposé : gagner en maîtrise de la partition par le concret : le respect absolu de ce qui est écrit et de ce qui est suggéré. Maurice Gendron (éminent violoncelliste, professeur au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris à partir de 1970) aurait dit : « Que dit la Bible ? », ce qui signifie que toute interrogation d'interprétation peut trouver une réponse dans l'étude du conducteur. Pas de place pour l'imagination là-dedans ! Pourtant, pour travailler à l'enrichissement de son chant intérieur, Xavier Gagnepain suggère plusieurs outils :

- L'étude du conducteur ;
- L'usage de la voix et des onomatopées, pour mettre en évidence les articulations et les élans sans que n'interviennent les problématiques techniques ;
- Le disque, l'enregistrement : à utiliser, non pas comme un modèle à égaler, mais comme une aide à l'écoute harmonique, notamment allié au conducteur ;

- **L'emploi d'adjectifs** : expliquer par les mots les intentions que l'on souhaite traduire à l'instrument. En effet : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément. » (Nicolas Boileau, *L'Art poétique*, 1674) ;
- **Le regard intérieur** : la recherche personnelle de l'émotion, comme on le ferait à l'évocation d'un souvenir, mais dans l'anticipation de la musique à venir ;
- Le modèle du professeur : encore une fois, non pour le copier aveuglément, mais entendre et observer un exemple ou contre-exemple met parfois en lumière ce que l'on préfère ;
- Diversifier son répertoire : plus on en connaît sur une époque, un style, un compositeur, plus on a de bagage culturel, plus la recherche des intentions est intuitive.

Parmi ces outils, donc, ceux mis en évidence **en gras** peuvent appeler à se servir de l'imaginaire. En effet, la recherche personnelle des intentions et des émotions ne relève pas uniquement d'une lecture minutieuse de la partition. On touche là à ce qu'on appelle généralement « l'interprétation » : rendre vivant, musical, sentimental, ce qui est écrit sur la partition. Je développerai ce point dans la troisième partie de ce mémoire.

II. Avoir recours à l'imaginaire de l'élève : sensations physiques et geste instrumental

1. Pourquoi ?

Lorsque l'on apprend à jouer d'un instrument, il nous est demandé de maîtriser bon nombre de nouveaux gestes, que le corps n'est pas accoutumé à effectuer. Si pour certains élèves, ces gestes sont facilement perceptibles et rapidement appropriés, pour d'autres ça peut être beaucoup plus compliqué.

Dans tous les cas, l'apprentissage d'un geste nouveau (tenir l'archet, pour les débutants, par exemple) peut se faire par divers moyens comme :

- Montrer un exemple que l'élève tente de reproduire.
- Expliquer le geste, décortiquer le mouvement, parler en termes « techniques » de l'utilisation des muscles...
- Accompagner physiquement le geste de l'élève (lui prendre la main pour la poser sur l'archet, par exemple)
- Découper le geste en plusieurs étapes plus simples à appréhender
- Etc.

Parmi ces outils, on peut ajouter : « faire appel au référentiel de l'élève », soit « stimuler le geste par l'imaginaire ». J'entends par là : rapprocher le geste instrumental d'un geste du quotidien ou d'une image mentale afin de stimuler des sensations connues.

Exemple 1 : la prise en main de l'archet chez l'élève débutant.

Chaque professeur a bien sûr sa manière d'aborder la technique d'archet. En ce qui me concerne, il me semble important que ce geste, particulièrement complexe pour un néophyte, génère le moins de tensions possible. Dans cette idée, je demande tout d'abord à l'élève de tendre le bras et de laisser tomber sa main droite « comme une patte de chat ». Je glisse alors l'archet entre les doigts en lui précisant de ne pas le serrer. Une fois la main en place, je demande alors d'appuyer avec le bout de chaque doigt de sorte à retenir l'archet.

J'affine par la suite la tenue de l'archet, mais cette image de patte de chat, qui fait appel à un imaginaire universel de détente, presque de nonchalance, me permet d'aborder la notion sans tension, sans rigidité.

Exemple 2 : l'orientation du poids de la main droite sur l'archet vers l'index.

La question se pose particulièrement à la pointe de l'archet, et davantage encore pour les élèves qui doivent déplier le bras presque entièrement pour l'atteindre. Il s'agit, dans un premier temps, sans considération musicale, de permettre à l'élève de jouer jusqu'au bout de l'archet sans ramener son bras vers lui, donc en gardant l'archet bien perpendiculaire à la corde, ce qui est impossible si le poids de la main ne suit pas le mouvement.

Si au talon, le poids du bras retombe naturellement sur l'ensemble de la main, il est nécessaire de « transférer » ce poids vers l'index lorsque l'on tire l'archet afin de conserver une bonne conduite de son. Ce transfert se fait notamment par pronation de l'avant-bras droit. Pour bien percevoir le geste de pronation/supination, je demande à mes élèves d'imaginer qu'ils ouvrent un robinet ou qu'ils tournent une poignée de porte « à bouton ». Comme l'élève associe ce geste connu du quotidien au geste instrumental inconnu, ce dernier devient plus naturel car les deux sensations convergent. Il perçoit alors bien mieux la sensation musculaire nécessaire pour réussir son geste instrumental.

Le lien entre sensation et imaginaire se fait par le vocabulaire que l'on va employer pour en parler. En associant une image mentale à la perception, un geste connu, une situation extra-musicale, l'appropriation et la mémorisation des ressentis se révèle plus efficace. De plus, la sensation sera plus simple à mobiliser à nouveau, dans une nouvelle situation musicale, puisqu'elle peut être associée à différents contextes.

2. Témoignage : Samantha, 27 ans, pianiste amateur

Samantha a fait un an de piano lorsqu'elle avait 10 ans, puis après plusieurs années d'arrêt, a repris sa pratique à l'âge de 25 ans. La professeure qu'elle a eue à ce moment-là utilisait beaucoup l'imaginaire comme outil pédagogique, d'une part avec des images mentales, pour un travail technique de l'instrument, et de l'autre en racontant une histoire dans un objectif de travail de l'interprétation. Samantha a été particulièrement réceptive à cette méthode et se l'est appropriée dans sa pratique musicale, bien qu'elle ait désormais une autre professeure.

Le début de son témoignage, qui traite essentiellement des images mentales utilisées pour le travail physique, technique du piano, sera complété au sein de la troisième partie de ce mémoire, par ce qui a trait à la mise en histoire des pièces.

Samantha : « Le plus souvent, lorsque je commence à travailler une pièce, nous suivons un modèle de travail en trois temps, de durée à peu près équivalente : déchiffrage, travail technique, interprétation finale. Le travail de l'imaginaire accompagne chacune de ces phases de façon très différente.

Lors de la phase de déchiffrage s'opère tout un travail visuel sur la partition : couleur des notes, densité de l'écriture, liaisons, piqués... Avant même de jouer quoique ce soit, on va se demander comment s'organisent les notes et les mesures entre elles. Par exemple on donne du poids aux notes en fonction de leur valeur temporelle : une noire vaut 1kg, une blanche 2kg, une croche 500g... Déjà, rien qu'en imaginant combien pèse chaque note, l'impulsion sera différente sur la touche, enfin je vais mettre plus ou moins de poids dans mon avant-bras en fonction. Si j'ai une ronde, elle est lourde, et je la sens peser sur mes doigts ! Et j'imagine qu'elle va par exemple porter le reste de la mesure. Ce n'est pas de l'imagination-histoire, mais c'est tout de même une imagination d'organisation des notes entre elles, de leurs rapports... Pour une liaison, je vais imaginer que les notes se donnent la main. Si elles sont piquées, peut-être qu'elles sautillent d'une pierre à l'autre pour traverser une rivière ou je ne sais quoi ! Bref, on va travailler de cette façon-là en phase 1, ce qui sert aussi beaucoup lorsque je devrai ensuite apprendre le morceau par cœur, parce que moi qui n'ai pas du tout de mémoire

visuelle, je ne peux pas me souvenir de la partition, ou l'imaginer devant moi si j'ai un trou ! Mais je peux me souvenir que les notes se répondent, qu'elles discutent, qu'elles sont plus ou moins lourdes... Et mêmes les silences disent quelque chose ! On retient sa respiration, on attend... Et c'est sûr que tout devient beaucoup plus facile à retenir ensuite, surtout sur les morceaux longs où on ne peut pas compter uniquement sur sa force cérébrale pure.

En deuxième phase, c'est une utilisation de l'imaginaire qui est un peu similaire, mais qui sert plus ma posture que la lecture de la partition. J'ai bien compris comment les notes fonctionnaient entre elles, ce qu'un accord signifiait à un autre, mais il faut que j'arrive à le réaliser ! Donc on va travailler la position pure, la gestuelle, le poids du corps, le mouvement de bassin, la posture générale... Et on imagine, hors du morceau, que j'ai un fil qui me tire, que je danse, que je tape, que j'arrache, que je caresse. Typiquement, il y a un exercice que je fais où je dois relâcher tout le poids des épaules dans mes bras, poser mes mains en position sur le piano sans enfoncer les touches mais en étant tout de même « posée » donc pas contractée. Tout se joue dans le fait que je dois imaginer être posée sur une feuille en papier qui serait un peu tendue mais dans les airs, pas sur une table, donc sans support en dessous. Et ça aide beaucoup parce qu'on ne peut pas s'appuyer comme un bourrin sinon je vais faire un trou, ou la déchirer. Je peux aussi imaginer une petite danse pour bouger mes ischions de façon imperceptible mais qui sert le geste... Honnêtement, il y a des tonnes d'images corporelles qui aident, je ne me souviens pas de toutes, mais ça sert tout le temps ! [...] »

3. Cas pratique : Pierre, trentenaire, 1^{ère} année

Problème rencontré : réaliser des extensions avant.

Rappel technique : Au violoncelle, les extensions à la main gauche permettent de jouer un intervalle de tierce majeure entre l'index et l'auriculaire, au lieu de la tierce mineure habituelle. Il s'agit d'une technique abondamment utilisée, à tel point qu'elle en devient quasi-inconsciente. Aussi, une fois la position de main gauche bien installée, on aborde rapidement les extensions pour élargir les possibilités de jeu. On distingue généralement deux types d'extensions : les extensions « arrière » (la main ne bouge pas,

seul l'index s'étend vers l'arrière pour atteindre le demi-ton inférieur) et les extensions « avant » (le premier doigt reste appuyé sur la corde et tout le reste de la main, du majeur à l'auriculaire, avec le pouce, se décalent d'un demi-ton supérieur). Les extensions arrière sont souvent plus faciles à réaliser car elles ne mettent qu'un seul doigt en mouvement, sans impliquer de déplacement de la main.

Contexte : Avec Pierre, l'installation de la main gauche a été laborieuse. En effet, il n'a pas pratiqué de musique étant enfant et travaille la majeure partie du temps sur ordinateur. Il a donc très peu de souplesse au niveau des mains et particulièrement pour l'écartement horizontal des doigts. Comme prévu, la réalisation d'extensions arrière s'est avérée plus aisée que celle d'extensions avant, bien que l'écart plus important entre l'index et le majeur ait pris plusieurs semaines à se mettre en place. En revanche, lorsqu'il s'est agi des extensions avant, alors que l'écart entre les doigts est identique (même légèrement plus petit, puisqu'on monte vers les aigus), le geste lui a paru plus compliqué. Sa main se crispait, il ne parvenait pas à n'écarter que l'index, et son pouce restait serré derrière le manche, ce qui, pour des raisons purement anatomiques liées au rattachement des tendons des doigts aux muscles du bras (*voir Annexe : les tendons de la main*) complexifie considérablement la tâche !

Moyens mis en place : Pendant plusieurs semaines, j'ai cherché à lui faire comprendre le geste en expliquant physiquement ce qui se passe dans la main et le bras, mais cette technique ne faisant pas ses preuves, j'ai ensuite cherché à lui faire sentir l'écartement avec souplesse, plutôt que d'intellectualiser le geste.

J'ai commencé par lui demander de concentrer son attention sur son index, de l'appuyer solidement en première position et de faire peser tout le poids de son bras dessus, en retirant le pouce du manche. Ensuite, je lui ai dit de réaliser d'amples mouvements du bras, d'avant en arrière, autour du doigt, comme si son coude était une balançoire. Je réalise les mouvements en même temps que lui pour lui servir de modèle. Une fois le balancier installé, je lui fais poser les trois autres doigts sur le manche, en extension avant, au moment de la retombée du balancier. Il réitère le mouvement plusieurs fois, avec succès, puis nous rajoutons le pouce derrière le manche, en face du majeur. Enfin, lorsque le geste lui paraît plus simple, nous vérifions la justesse avec l'archet.

Ainsi, ce geste d'extension avant qui lui semblait très difficile, en raison de son manque de souplesse de la main gauche a finalement été rapide à mettre en place, sans forcer, donc sans douleur.

Je lui conseille vivement de répéter ce geste au cours de la semaine à venir, avant de jouer une gamme de Ré Majeur (qui comprend deux extensions avant, sur les cordes de Do et Sol), en veillant bien à décaler le pouce, pour qu'il soit toujours en face du majeur. La semaine suivante, ce problème était réglé, et les extensions avant n'ont désormais plus de secret pour lui !

4. Cas pratique : Martin et Sébastien, 7 ans : le rythme

Sébastien, 7 ans, 1ère année, 1h de cours hebdomadaire

Martin, 7 ans, 2e année, ½ heure de cours hebdomadaire

Contexte : Martin et Sébastien ont tous deux un niveau assez similaire et avancent plus ou moins au même rythme. Dans l'école de musique en question, la durée du cours est libre, au choix des parents, d'où une durée parfois différente entre deux élèves d'un niveau équivalent. Je leur ai fait travailler, individuellement, mais au même moment, le thème « A vous dirais-je maman » en Ré Majeur, agrémenté de quatre variations rythmiques.

Première pièce proposée dans les cahiers Suzuki, ce thème et variations peut être abordé de multiples façons. Je la fais travailler à tous mes élèves débutants de moins de 10 ans (au-delà, le thème enfantin ne les motive pas toujours...), avec un niveau d'exigence plus ou moins élevé selon l'âge, les connaissances théoriques, leur niveau d'aisance à l'instrument, etc.

Méthode : En l'occurrence, je ne m'intéresse pas ici à leur capacité de lecture, que nous développerons plus tard, mais à leurs capacités d'écoute, de concentration, de mémoire, ou encore de coordination main gauche/main droite. Les variations permettent, de surcroît, d'aborder les rythmes sans changer les notes, donc de stimuler l'habileté de la main droite à manier l'archet à différentes vitesses et longueurs.

Pour toutes ces raisons, je décide de ne pas employer les véritables noms des rythmes (noires, croches, doubles, etc.) mais d'utiliser des petites formules imagées. Les élèves jeunes sont particulièrement réceptifs aux images car ils se trouvent dans une période propice au développement de l'imagination (comme vu dans la partie I.2.).

Nous avons ainsi quatre variations dont les noms sont calqués sur le rythme :

The image displays five musical staves in bass clef, 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The first staff is labeled 'Thème' and contains a simple melody of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The second staff, 'Variation 1', features a rhythmic pattern of eighth notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. The third staff, 'Variation 2', shows a pattern of eighth notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The fourth staff, 'Variation 3', consists of sixteenth notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The fifth staff, 'Variation 4', uses a pattern of quarter notes with a fermata: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4.

- Variation 1 : Grand Petit → on associe les longueurs d'archet au rythme joué.
- Variation 2 : Tacataca Tac Tac → facile à mémoriser et à dire en rythme.
- Variation 3 : Petit Lapin → pour les doubles-croches, on utilise peu de longueur d'archet, ce qui s'associe aisément à « Petit Lapin », et l'expression, mignonne, est facilement retenue par les élèves. On répète deux fois la formule à quatre syllabes.
- Variation 4 : Gâteau ' j'aime (avec une respiration sur « ' ») → on peut claquer de la langue pendant la respiration, pour coller à l'image mentale et forcer le demi-soupir, parfois difficile à ressentir pour les élèves.

Observations : Ni Sébastien ni Martin ne parviennent à jouer sans le nom des variations. Sébastien va avoir tendance à modifier le rythme, ou oublier des notes (passer directement du Si au Sol sans passer par le La, par exemple). C'est pourquoi le travail à la voix est particulièrement important pour lui.

Pour chaque variation, je commence par lui jouer une première fois pendant qu'ils disent le nom donné au rythme, puis ils réalisent le rythme avec l'archet, en corde à vide. Nous détaillons ensemble la construction du geste (tirer/pousser, longueurs et places d'archet, articulation...) pour être sûr qu'ils sauront le reproduire seuls à la maison. Si besoin, je leur viens en aide en accompagnant le bras, pour qu'ils puissent s'imprégner de la sensation, avant de les laisser réessayer tous seuls. Enfin, ils ajoutent la main gauche et je joue avec eux pour qu'ils puissent se rattraper à l'oreille en cas d'erreur.

Remarque : avec les débutants, particulièrement les plus jeunes, j'accorde une grande importance au travail de l'oreille et à la capacité à se rattraper en cas d'erreur. C'est pour cela que je joue souvent avec eux, pour les pousser à ne jamais s'arrêter et à poursuivre le chant intérieur, même s'il y a eu un problème de geste. Bien sûr, ensuite, je veille à ce que l'erreur en question soit bien corrigée et non rattrapée à chaque fois.

De même, je joue toujours une petite introduction (qui reprend la fin du thème, avec la bonne variation), pour qu'ils puissent se préparer à jouer et qu'ils entendent à l'avance la variation. Sébastien y est particulièrement réceptif car il formule toujours, au début de l'introduction « ah ! C'est Grand Petit » pour se préparer à jouer. L'introduction donne également l'habitude aux élèves de repérer leur entrée à l'oreille et non à compter uniquement le bon nombre de temps.

Enfin, je m'assure qu'ils savent jouer la variation seuls, et je joue un accompagnement (même rythme mais notes différentes) pour aiguïser leur attention et vérifier qu'ils ne jouent pas que par imitation. Ces différentes étapes peuvent prendre plusieurs semaines à mettre en place. En cas de difficulté et quand les parents ne peuvent pas aider, je peux réaliser une courte vidéo pour aider au travail à la maison.

Avec Martin, j'ai d'abord cru qu'il n'avait pas besoin du nom de la variation pour mémoriser le rythme et le coup d'archet car il a plus rapidement été en mesure de reconnaître le motif à l'oreille. Cependant, après avoir commencé un travail sur le morceau suivant, je me suis aperçu, en retravaillant une variation pour son examen de fin d'année qu'il avait quand même besoin de passer par la formulation orale pour ne pas se tromper.

Au-delà d'un simple moyen mnémotechnique, le fait de désigner une variation par un nom permet de lui associer un caractère et un coup d'archet précis. Avec « petit lapin », par exemple, il faut jouer avec peu de longueur et assez vite. Si l'élève joue avec trop de longueur d'archet, je lui dirai : « Là c'est un gros lapin que tu me fais ! » et s'il traîne au tempo, je lui demanderai : « Un petit lapin, ça court vite ou ça marche lentement ? ». L'image filée permet d'affiner l'exercice en regroupant ses caractéristiques autour d'un même contexte.

III. Avoir recours à l'imaginaire de l'élève : l'interprétation, l'intention musicale

1. Qu'est-ce qu'interpréter ?

a. Généralités

« Notre vraie et seule religion, notre seul point d'appui, infaillible, est le texte écrit. Nous ne devons jamais être pris en faute envers ce texte [...] Une fois ceci établi, nous ne devons pas oublier que ce texte, pour vivre de sa propre vie, doit recevoir notre vie, à nous [...] » – Dinu Lipatti⁽⁷⁾

Quelle distinction faire entre « interpréter » une œuvre musicale écrite, et « exécuter » une réalisation sonore de cette partition ? Là se loge la part de responsabilité et, sans doute, de liberté, de l'interprète. Il s'agit de rendre réel, audible, intelligible, le sens que le compositeur a inscrit en puissance sur la partition, comme le comédien incarne le texte de théâtre. Sans interprète, le texte, la partition, ne trouve pas de matérialité, pas d'existence dans le temps et l'espace. En cela, chaque interprétation est unique et s'inscrit dans une temporalité propre et limitée.

Au-delà donc de l'exécution, qui rend sonore la notation du compositeur, l'interprétation rend compréhensible cette notation et transcende ses limites intrinsèques. Chaque lecture de la notation demande à l'interprète de faire un choix, de compréhension d'une part, de réalisation de l'autre. Si certains éléments, comme la hauteur de note ou le rythme, restent universellement consensuels, ce n'est pas toujours le cas des articulations, du tempo, des phrasés implicites (car la notation n'indique pas le moyen de passer d'un son à l'autre), ni même de la justesse.

Où se situe la limite entre liberté d'interprétation et mauvaise compréhension, voire trahison du texte du compositeur ? Je ne détaillerai pas cette délicate question mais tenterai de montrer en quoi l'imaginaire est un outil efficace dans la recherche de l'interprétation d'une pièce.

⁷ Citation extraite de : « Interprétation », *Éléments d'esthétique musicale – Notions, formes et styles en musique*, sous la direction de Christian Accaoui, édition Actes Sud/Cité de la Musique, 2011, p.271

b. « L'interprète et l'expression musicale », *Le violon intérieur*, D. Hoppenot

Dans cette partie, je construis une réflexion autour du chapitre « L'interprète et l'expression musicale » de l'ouvrage de Dominique Hoppenot. Il s'agit avant tout de son point de vue, qui me semble nécessaire au propos global.

Qu'est-ce que l'interprétation ? Il s'agit pour le musicien de raconter quelque chose, de traduire l'émotion que la musique fait naître en lui, de transmettre un message. Le ressenti personnel a donc une place de premier choix dans le développement de l'interprétation musicale.

Le travail de l'interprétation d'une œuvre est souvent laissé de côté au profit de l'acquisition de virtuosités techniques. L'élève prend peu d'initiatives d'expression, ne cherche pas assez à comparer différentes interprétations et se positionne avec peu d'assurance, préférant souvent se fier aux suggestions du professeur, et ce même dans l'enseignement supérieur.

La formation de musicien classique (bien qu'elle ait évolué depuis l'époque de l'ouvrage de Dominique Hoppenot) reste très centrée sur la pratique individuelle de l'instrument et le travail laborieux du programme d'examen. Ainsi, les musiciens classiques auraient bien à apprendre de l'improvisation, de la musique traditionnelle, du rock, de la pop ou du jazz, quand il s'agit de vivre ce qu'ils jouent. En effet, impossible de transmettre une émotion que l'on ne ressent pas. Le musicien se doit d'être habité par l'émotion qu'il tente d'exprimer. Contrairement au danseur, au chanteur ou au comédien qui vivent pleinement l'action, l'instrumentiste peut encore se cacher derrière son instrument et un jeu techniquement « propre ».

Mais l'interprétation prend une dimension globale. Il ne s'agit pas que de connaissances à acquérir, il s'agit aussi de ressentir dans son propre corps. Aussi serait-il intéressant d'intégrer une ou plusieurs disciplines physiques à la formation du

musicien : danse, yoga, art dramatique, mime... De la même manière, il faut faire évoluer l'esprit de l'élève, que celui-ci se sente concerné par ce qu'il joue, qu'il s'implique dans la réalisation de l'œuvre, que ce soit de manière individuelle ou collective.

Concrètement, l'interprétation débute aux premiers instants du travail, et non pas une fois que les difficultés techniques ont été franchies. Deux questions sont à considérer : « Que dire ? » et « Comment le dire ? ». Avant de se jeter sur les notes, il convient de parcourir la pièce d'un regard global : chercher la (les) tonalité(s), le caractère, l'architecture harmonique générale, définir les carrures, les articulations, écouter plusieurs versions... afin d'avoir le recul nécessaire pour avancer intelligemment dans le travail et non uniquement dans le but de maîtriser le texte. Il est nécessaire de comprendre l'intériorité de l'œuvre avant de tenter de l'extérioriser et ce travail préalable « à la table » permet un véritable gain de temps, une fois à l'instrument.

Au-delà de sa propre partie, il est également nécessaire d'avoir une bonne connaissance des autres parties, que ce soit celle du piano, de l'orchestre ou des autres instrumentistes en musique de chambre, par exemple, afin de savoir placer sa propre voix dans l'unité de l'œuvre. Cette idée, nous allons le voir, rejoint en plusieurs points le travail sur le « chant intérieur » de Xavier Gagnepain.

La première lecture instrumentale permet de mettre en musique cette appréhension silencieuse de l'œuvre, de vérifier ses intuitions et de chercher ainsi à respecter le texte. Il s'agit déjà là d'une interprétation : ne pas trahir par une trop forte subjectivité les intentions primaires du compositeur, réaliser ce qui est purement indiqué.

Dans la recherche du « que veux-je faire ? », le chant apparaît comme un outil incontournable car diablement efficace. Bon nombre d'interrogations d'interprétation trouve une réponse lorsque la phrase est chantée, libérée des difficultés techniques imposées par l'instrument. Il apparaît donc fondamental d'habituer les enfants à chanter dès leurs débuts à l'instrument et ce, même les plus petites parties. L'expression passe par le chant, qu'il soit exprimé ou intérieur.

Chercher les intentions musicales par le biais du chant permet ensuite de faire corps avec l'instrument et de s'approcher au plus près d'une interprétation fidèle au texte, personnelle et convaincue. Car là réside toute la difficulté de l'interprète : celle de prendre parti de sorte à ce que sa proposition paraisse évidente à l'auditeur. L'outil du chant permet donc de répondre à la première question : « que veux-je dire ? » et simplifie donc la recherche du « comment dire ? ». Interprétation et réalisation sont intrinsèquement liées car il est difficile d'apprécier une interprétation dans laquelle l'auditeur ressent la difficulté technique du musicien. Celui-ci doit être passé au-delà pour livrer une proposition convaincante.

La première composante du « comment » est le respect du rythme et donc la rigueur des vitesses d'archet. Il s'agit de ne pas presser par manque de calme et de ne pas ralentir par manque de tonus. Le rythme est ce qui donne vie à l'œuvre, ce qui modèle le discours. Les coups d'archet doivent ainsi permettre d'en percevoir toutes les subtilités. Attention donc à ne pas systématiquement chercher le plus simple à réaliser, mais, tout comme les doigtés, celui qui sert le mieux le phrasé. Aucun coup d'archet n'est figé dans le temps. Différents paramètres peuvent mener à son évolution, comme les capacités techniques du musicien mais aussi les qualités sonores de l'instrument, l'acoustique de la salle, la maturité de jeu, etc. L'instrumentiste à cordes doit se sentir parfaitement libre dans son coup d'archet. L'idéal, bien sûr, voudrait qu'il soit semblablement à l'aise avec tout coup d'archet et tout doigté...

D'autre part, l'habitude n'est pas toujours bonne. Lorsque l'on connaît bien une pièce, il n'est pas rare d'en reconsidérer les coups d'archet afin de mieux servir les intentions que l'on veut y faire sentir. Un choix personnel réfléchi (et non copié aveuglément de quelque exemple ou professeur) permet à l'interprète de défendre son idée avec conviction. Ainsi donc, il convient de ne jamais négliger l'importance du geste juste, vecteur d'une communication pertinente. Comme un acteur de théâtre qui vit par le corps le texte qu'il joue, l'instrumentiste doit sentir dans son corps la musique qu'il interprète. Et tout comme le premier, l'exagération du geste ou du ton non-maîtrisé rompt l'authenticité du jeu.

Mais alors, l'interprétation s'enseigne-t-elle ? Comment transmettre à l'élève l'art d'interpréter une œuvre ? En quelque sorte, cela est impossible et serait d'ailleurs antithétique avec l'argumentaire précédent. On n'apprend pas à interpréter comme untel ou à jouer telle œuvre comme madame X. Au-delà de la copie du modèle, il s'agit avant tout de sensibiliser l'élève au désir de quête de sens, de l'amener à aimer ce qu'il travaille, à affûter son oreille critique et son sens de la responsabilité. Bien sûr, le professeur aide à la compréhension et l'analyse de l'œuvre, permettant de définir le « que veux-je dire ? », mais il doit laisser à l'élève la liberté de ressentir à sa manière.

Tout réfléchi que soit le travail, lors d'une exécution, le contrôle n'est plus le même. Quiconque s'est un jour trouvé en situation de jouer en public peut en témoigner : une forme d'instinct primaire prend souvent le dessus. Si cette intuition spontanée permet l'exaltation des sentiments et donc leur expression, il n'en demeure pas moins qu'une partie de l'artiste garde un contrôle rigoureux, une oreille critique sur ce qu'il produit. Si certaines esthétiques, certaines époques nous paraissent souvent plus accessibles, il est cependant nécessaire d'ouvrir son esprit à ce qu'il connaît moins, à ce qui peut faire peur. De belles surprises attendent parfois le musicien curieux et disponible.

Enfin, ce qu'on appelle « l'inspiration », ce sentiment grisant qui intervient parfois, dans un moment de grâce, et qui porte si fougueusement le jeu est accessible à tout musicien. Travailler l'inspiration, transmettre l'inspiration, cela est impossible, mais il est du recours de chacun d'apprendre à se connaître et à identifier les mécanismes qui peuvent mener à un moment d'inspiration soudain. Surtout, il appartient à l'artiste de rester disponible pour accueillir cette pulsion créatrice lorsqu'elle se manifeste.

2. L'imaginaire au service de l'interprétation

Comme le dit, Dominique Hoppenot, pour savoir ce que l'on veut dire, l'émotion que l'on souhaite transmettre, il est nécessaire d'en avoir soi-même conscience, donc de définir au préalable son propos pour chercher ensuite les meilleurs outils techniques pour y parvenir. Or, mettre des mots sur un ressenti musical semble souvent peu commode.

De plus, comment stimuler un ressenti lorsque celui-ci n'est pas évident ? Pour amener les élèves vers cette réflexion, le recours à l'imaginaire me paraît particulièrement adapté. Se raconter une histoire, définir un contexte, modulable, personnel, là est la première étape de la construction du discours musical. Il me semble important d'insister sur le mot « personnel », car même si le professeur peut suggérer, les référentiels d'imagination peuvent être très différents selon les personnes. J'ai pu soulever ce point avec Magali Marie :

Magali Marie : Ce n'est pas parce qu'on a donné une image que celle-ci va parler à l'enfant et qu'il va réussir musicalement ce qu'on attend derrière. Il va peut-être avoir d'abord besoin de maîtriser techniquement son instrument pour pouvoir le faire. Une fois qu'il l'aura maîtrisé, il pourra plus facilement associer une image. C'est-à-dire que si l'image ne s'accompagne pas d'une réussite technique, de quelque chose de satisfaisant à l'oreille, ça ne va pas lui parler. Donc l'image doit être en corrélation avec une qualité de son ou de réalisation, quelle qu'elle soit. Quelque part, savoir copier un modèle, c'est déjà qu'on l'a bien entendu et ça c'est déjà une super qualité. [...] Travailler avec la personnalité de l'enfant et promouvoir son développement, c'est aller le questionner. Moi je pense que tout part du questionnement. L'enseignant questionne mais il sait ce qu'il va faire derrière. « Tu sais ce que tu veux faire ? – Non. – Alors écoute, je vais te faire trois propositions, tu vas me dire celle que tu préfères. » C'est basique, mais ça fonctionne. Et entre copier et choisir un modèle parmi trois propositions, ça n'a rien à voir ! [...] Donc c'est finalement pouvoir faire parler l'élève. J'ai la sensation que plus l'élève va parler, plus il va pouvoir se saisir des choses. Il y a des enfants qui fonctionnent hyper bien par l'imaginaire. [Finalement,] il n'y a pas à systématiser quoique ce soit, que ce soit l'imaginaire pur ou la copie. [...] L'intérêt de l'enseignement, justement, c'est de réfléchir à comment aborder les choses d'autres manières. Comment on peut travailler sur l'interprétation ? On peut travailler sur l'imaginaire, on peut travailler à copier un modèle...

Dans ce qui constitue la singularité de chacun, le recours à cette forme d'imaginaire ne convient effectivement pas à tous les élèves. Moi-même, je suis peu sensible au fait de me raconter une histoire sur un morceau. Je suis plus à l'aise avec le langage des émotions qu'avec une narration précise. C'est pourquoi j'ai souhaité poser la

question à Alexander Spreng, professeur de violoncelle : « Pensez-vous que le recours à l'imaginaire soit efficace avec tous les élèves ? »

Alexander Spreng : Je vois ça différemment : tout le monde a besoin de l'imaginaire, mais certains plus que d'autres. Ceux qui sont très terre-à-terre en ont plus besoin. Certains en ont trop et ont plus de mal à se concentrer. Ça dépend vraiment des personnes, il y a tous les cas de figure. Mais l'imaginaire est essentiel, je pense.

Vient alors pour moi une question complémentaire : « Peut-on aborder la notion d'interprétation sans avoir recours à l'imagination ? Si oui, par quels moyens ? »

Alexander Spreng : Je ne vois pas trop comment on peut parler d'interprétation sans parler d'imaginaire... Tout ce qui a trait à l'interprétation fait appel à des ressentis, des notions abstraites... Ou alors, à ce moment-là on ne va parler que technique, perception corporelle : que fait le doigt, la main par rapport au bras, le pied, etc. C'est possible, ça dépend des personnes. Si on donne énormément d'infos techniques à l'élève, il se sentira plus à l'aise donc il se sentira plus apte à imaginer quelque chose.

LD : Sauf que là, on retombe sur l'imaginaire...

AS : Oui... ou à ce moment-là, on ne parle plus d'interprétation mais de réalisation technique et littérale de la partition. Que des choses concrètes, dans le présent. Par exemple, j'ai fait une expérience avec mes élèves, une fois : on s'est tous mis par terre et on a joué un morceau. On essaye de chercher les sensations. Quelqu'un qui est tout tendu, il va chercher la détente, on va chercher la gravité. On va chercher les sensations dans le présent, sans imaginaire. Je pense qu'on peut parler d'interprétation sans parler d'imaginaire, en cherchant les sensations, les choses concrètes dans le présent. Le but va quand même être de chercher l'imaginaire, la sensation. Une sensation c'est de l'imaginaire. Les deux sont difficilement séparables, en fin de compte.

Je pense également qu'il est difficile de traiter d'interprétation sans parler d'imaginaire, même si on ne parle que de sensations. En effet, parler de sensations nous amène à utiliser un lexique qui fait appel à la fonction symbolique. Par exemple, pour jouer très timbré à la pointe, il faut orienter le poids du bras, le basculer vers l'index. Rien qu'en disant cela, on fait déjà appel à l'imaginaire : comment se représenter un « transfert de poids » ? Ainsi, pour ressentir quelque chose, mémoriser cette sensation et être capable de la remobiliser à un autre moment, il faut passer par l'imaginaire.

Le seul moyen, selon moi, de ne pas parler d'imaginaire lorsque l'on parle de sensations, c'est de ne rien suggérer. Disons à l'élève, par exemple, de chercher un son timbré à la pointe. Si celui-ci réussit rapidement à produire un son convaincant, je dirais alors : « ça ! Ce son-là ! C'est ça que l'on cherche. Refais-le, essaie de ressentir ce qui se passe dans ton bras, ta main droite, concentre-toi pour mémoriser cette sensation et pouvoir la retrouver. » Ainsi, je n'ai pas expliqué la sensation, je n'ai pas cherché à la détailler, j'amène uniquement à l'élève à ressentir et mémoriser sa sensation propre. Il me semble, d'ailleurs, qu'aucun descriptif ne doit intervenir à cet instant, pour ne pas fausser la sensation créée et perçue par l'élève.

3. Témoignage : Samantha, 27 ans, pianiste amateur

Il s'agit de la suite du témoignage de Samantha, vu en II.2, qui porte sur l'interprétation.

Samantha : « [...] Evidemment, pour la phase finale d'interprétation, lorsque ça y est, j'ai la technique dans les doigts et que je suis en capacité de jouer le morceau (souvent avec encore quelques blocages et un manque de fluidité sur certaines mesures), la touche finale, probablement la plus importante, c'est de me décrire l'histoire du morceau, ce qu'il raconte, ce qui se passe. La pièce devient une musique de film, ou d'opéra, n'importe quoi, mais il faut presque plus voir l'image, la scène, que la musique elle-même qu'on oublie presque parce qu'on est absorbé par le film ! C'est ce qui me touche le plus et qui reste le plus longtemps, qui me marque, parce que l'histoire qu'on me raconte, c'est aussi celle que je vais raconter à mon auditoire, ce que je veux qu'ils entendent. C'est ce qui me permet de m'oublier moi pour ne servir que le morceau, le compositeur, et son histoire. Je ne peux pas tout raconter mais je peux donner des exemples marquants de morceaux récents que j'ai travaillés avec des images qui resteront probablement gravées pour toujours, je ne peux plus voir autre chose avec ces morceaux ! Ça a un revers, c'est que si j'écoute une interprétation complètement différente, je ne comprends rien. Mais dans ce cas, je m'accroche pour essayer de comprendre *pourquoi* est-ce qu'il joue tel morceau de telle façon, qu'a-t-il bien voulu dire ? Typiquement, c'est quelque chose qui m'arrive presque systématiquement avec

les interprétations de Samson François. J'étais partie avec une vision très particulière du morceau, et je me prends une claque à chaque fois. Mais je lui fais extrêmement confiance car je connais le personnage, et donc j'écoute avec attention pour apprendre et réfléchir autrement. Mais je m'égare ! Pour revenir à l'imagination pure, je peux prendre 3 exemples très marquants de mon apprentissage musical.

Le premier, c'est celui de la *Pavane pour une infante défunte* de Ravel. Pendant très longtemps, j'avais l'impression que c'était vraiment les feux de l'amour, ce truc, je ne comprenais pas l'engouement autour de ce morceau. Un jour, mon compagnon (qui est un pianiste bien plus expérimenté que moi) me l'a jouée en me parlant en même temps pour me raconter, en temps réel. Il m'a raconté la mort de cette petite fille de cinq ou six ans, en me la décrivant. Il m'a raconté la peine de ses parents, de sa famille, la marche vers le cimetière, le corbillard... Et finalement, le tournant avec la mise en terre. J'ai explosé en sanglots, c'était tellement triste ! J'étais presque à lui demander d'arrêter tellement je pleurais ! Mais je n'oublierai jamais. Je ne l'écoute plus que dans des moments extrêmement précis où je sais que je peux supporter cette ambiance-là. C'est devenu quelque chose de presque sacré.

Le second, c'est pour les *Inventions* de Bach (et plus généralement les morceaux avec des voix très marquées et distinctes). Je n'imagine plus seulement des dialogues : j'imagine soit des instruments différents qui se marient ensemble (je crois qu'on ne peut pas jouer du piano correctement si on n'entend pas l'orchestre), mais aussi le contenu des dialogues. Ce n'est pas juste deux personnes qui « se répondent », je sais exactement de quoi elles parlent en fonction de leurs intonations, et ça change tout !

Le dernier, c'est pour un prélude de Chostakovitch, qui alterne entre des passages très romantiques, avec des sonorités qui sont très classiques, à consonance triste... Et d'un coup, on passe à quelque chose de complètement dissonant, plus fort, impossible à retenir. Eh bien, l'histoire, c'est qu'un type est en train de vivre une rupture amoureuse, il est au fond du trou, mélancolique... Et en fait, au milieu de ses sanglots, il devient fou ! Il est littéralement pris par la folie. Quand je pense à ça, je le comprends. Je l'associe même à des livres que je lis, comme *En attendant Bojangles...* Et je raconte son chagrin transformé en folie, qui finit pas le perdre jusqu'au suicide... ».

4. Cas pratique : Haeun, 12 ans, 2ème cycle 1ère année

Contexte : Haeun a validé sa fin de 1^{er} cycle sans difficulté avec mention « Très bien ». C'est une élève appliquée qui comprend vite ce qu'on attend d'elle. Elle a une excellente oreille, une bonne conscience rythmique, une technique d'archet qui répond aux attentes de son niveau. Son principal point faible réside dans son manque de confiance en elle. Elle est souvent défaitiste quant à ses capacités techniques, redoute les moments de jeu en public (auditions de classe ou examens) et attend que ses professeurs orientent son travail musical, sans oser chercher sa propre musicalité. Cette réserve se traduit également dans sa posture avec une tendance à arrondir le dos et à regarder son archet, quand elle joue par cœur.

Objectifs : qu'elle prenne des décisions musicales par elle-même, en accord avec un style abordé en cours, qu'elle imagine à l'avance ce qu'elle veut jouer et qu'elle prenne plaisir à transmettre des émotions quand elle joue du violoncelle.

Contexte : travail réalisé sur la Sonate RV 40 en Mi mineur (op.54 n°5) de Vivaldi, 1^{er} et 2^e mouvements (Largo, Allegro). L'avantage d'un répertoire baroque est qu'il y a (selon l'édition) peu d'éléments notés sur la partition : quelques rares suggestions de nuances, d'articulations... et qu'un accompagnement au violoncelle en basse continue constitue un bon support pour le travail harmonique.

Pendant les deux premiers cours, un premier travail de déchiffrage technique (lecture, doigtés, coups d'archet) est rapidement réalisé et ne présente pas de difficulté majeure pour Haeun. J'aborde également avec elle quelques notions-clés de style. Nous avons déjà abordé quelques pièces faciles du répertoire baroque, que je lui rappelle. Je lui suggère d'écouter plusieurs œuvres de Vivaldi pour violoncelle. Nous faisons le lien avec les suites pour violoncelle seul de Bach qu'elle connaît, sans en avoir encore travaillé. Je lui demande également un rapide plan tonal des deux mouvements (elle a l'habitude que je lui demande de chercher les tonalités, de repérer les modulations), nous jouons les gammes de Mi mineur harmonique et mélodique sur trois octaves, pour maintenir le travail amorcé dans les aigus. Je lui suggérerai plus tard de travailler les coups d'archet spécifiques du morceau sur ces gammes.

Enfin, je profite que son regard sur le morceau soit encore neuf pour aborder la question de la pulsation. Les deux mouvements sont à $\frac{4}{4}$. Je lui demande si elle sait battre une mesure à 4. A sa réponse négative, je la fais se lever pour battre la mesure avec des gestes amples, afin de percevoir la dynamique : 1^{er} temps posé, appuyé, stable ; 2^e temps en rebond du 1^{er}, plus léger ; 3^e temps plus dynamique puisqu'on ouvre le bras vers l'extérieur, donc plus marqué que le 2^e mais moins appuyé que le 1^{er} ; 4^e temps en levée du 1^{er} suivant, très souple, projeté vers l'avant. Le fait de faire le geste, de sentir cette dynamique dans son bras lui fait comprendre immédiatement ce qu'il va falloir faire ressortir en jouant. Je lui explique également que cette organisation des temps peut être valable dans une décomposition à la croche sur une blanche, voire à la double-croche sur une noire, mais qu'il faut toujours garder en perspective l'organisation de la mesure.

La semaine suivante, je sens dans son jeu que cette notion est en cours d'exploitation. Je peux ainsi pousser plus loin la réflexion et lui parler de l'organisation en carrures et en phrases. C'est elle qui me dira : « ça veut dire que quand je commence à jouer, il faut que je sache à l'avance toute l'organisation du morceau jusqu'à la fin ? – Exactement ! » lui ai-je alors répondu. Nous venions ainsi d'aborder, sans la nommer, la notion d'anticipation, fondamentale dans le développement d'un chant intérieur le plus riche possible.

Une fois ces bases de travail mises en place, même si leur assimilation n'est, bien sûr, pas encore totale, nous pouvons chercher une expression musicale plus variée.

Moyens mis en place : en considérant la pièce dans sa globalité (les deux premiers mouvements seulement, dans un premier temps, même s'il y en a deux autres après), se poser les questions suivantes :

1. Quelles émotions je ressens en écoutant cette pièce ? (version enregistrée ou que je lui joue) Lesquelles plus spécifiquement pour le 1^{er} et le 2^e mouvement ?
2. Quelle atmosphère, quelle histoire cela m'évoque-t-il ?

Puis plus particulièrement en abordant les phrases les unes après les autres, se poser les mêmes questions, et ajouter :

3. Comment faire techniquement pour transmettre mon histoire/mes émotions à l'auditeur ?
4. Si je cherche à faire quelque chose, quelles sensations le geste génère-t-il dans mon corps ?

On va en effet chercher à définir le geste en mettant des mots sur la sensation qu'il procure afin de pouvoir s'en souvenir une prochaine fois.

Nous profitons également du contexte de cours pour que je puisse lui jouer la partie de basse continue, ce qui oriente son écoute. Nous allons nous pencher plus précisément sur une séquence de travail, à la fin du premier mouvement, de la levée de la mesure 12 à la mesure 17 (fin).

The image shows a musical score for a piece in 3/8 time, spanning measures 9 to 17. The score is written for a treble and bass clef. It features a key signature of one sharp (F#) and a tempo marking 'Allegro' starting at measure 16. The music includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and a trill (tr) in measure 14.

Considérant ce passage, nous répondons aux questions établies ci-dessus.

1. Haeun : Le 1er mouvement est plutôt triste.

Moi : Ok, pourquoi il te paraît triste ?

Haeun : Parce qu'on est en mineur.

Moi : D'accord, mais ce n'est pas une raison suffisante. Le 2e mouvement aussi est en mineur. Il te paraît triste ?

Haeun : Non pas trop...

Moi : Alors que t'évoque ce premier mouvement pour qu'il te paraisse triste ?

Haeun : Il est plus lent, et puis il y a des longues notes et beaucoup de frottements.

2. Moi : Oui, c'est vrai. A quoi ça te fait penser ?

Haeun : On dirait quelqu'un qui raconte un amour triste.

Moi : Très bien, pourquoi pas ! Est-ce qu'on peut rejouer ce passage ? On va le faire avec l'enchaînement vers le deuxième mouvement. Je vais te demander d'être attentive à deux choses : bien écouter les endroits où ça frotte avec la basse, et que tu me dises exactement à quel moment de ton histoire on est, ce qui se passe précisément ici.

Nous rejouons le passage en question. La transition avec l'*Allegro* suivant n'ayant pas été très fluide (absence de respiration), nous l'avons exécutée une nouvelle fois. Je demande alors à Haeun de préciser sa réponse à ma question :

Haeun : Quand ils se sont quittés, du coup il est vraiment très triste.

Moi : Ok, ça me va tout-à-fait. Donc il est très triste, il pleure... Maintenant, c'est un sentiment universel, il faut trouver un moyen de faire entendre ça à n'importe quelle personne qui écoute. Qu'est-ce qui te convient, comme nuances, à cet endroit ?

Haeun : *Piano* ?

Moi : Sur tout le passage ?

Haeun : Oui ?...

Moi : Ok, on va essayer pour voir.

Nous rejouons de nouveau, très *piano*, comme elle le souhaitait. Comme je m’y attendais, dans sa recherche de *piano*, l’archet est très au-dessus de la corde, elle perd donc en qualité de son, ce qui donne une mélodie désincarnée, notamment pendant les noires-pointées, qui perdent en direction. De plus, elle reste relativement près du talon, ce qui n’aide pas à soutenir un *piano* sans jouer trop fort. En timbrant et phrasant davantage ma basse, je vais la pousser à pointer le problème d’elle-même et à chercher les sensations physiques permettant de le résoudre.

Moi : Alors ? Est-ce que tu as réussi ce que tu voulais faire, déjà, et est-ce que ça convient effectivement à l’idée que tu avais ?

Haeun : Euh... La nuance était comme je voulais, mais ça ne fait pas vraiment comme ce que je pensais...

Moi : D’accord. Est-ce que tu sais pourquoi ? Qu’est-ce qu’il faudrait changer pour que ça marche mieux ?

Haeun : Jouer plus à la pointe ?

Moi : Oui, ça va aider, mais pas seulement. Pourquoi tu dis « jouer plus à la pointe » ?

Haeun : Pour que ce soit plus doux.

Comme elle ne semble pas percevoir ce que j’essaye de lui faire dire, je lui joue deux exemples, pour qu’elle me dise ce qu’elle préfère. Dans les deux cas, j’utilise la moitié supérieure de l’archet. La première fois, je détimbre beaucoup, la deuxième je conduis plus la phrase en timbrant davantage. Immédiatement, c’est la deuxième version qu’elle préfère. Je lui demande alors pourquoi c’est celle-ci qu’elle choisit.

Haeun : Ça chantait plus.

Moi : Je suis d’accord. Est-ce que tu sais comment j’ai fait ?

Haeun : Tu as plus appuyé l’archet ?

Moi : Montre-moi !

Elle tente une version (sans la basse), que je n'attendais pas aussi réussie ! Je la félicite et lui demande aussitôt quelle sensation elle a eu dans la main droite, les doigts, le bras, pour produire ce son.

Haeun : J'ai mis plus de poids dans l'index, comme ça j'arrivais plus à contrôler l'archet à la pointe.

Moi : Absolument ! Il faut transférer le poids de ton bras, parce qu'il est lourd, jusqu'au bout de l'index pour le transmettre jusqu'à la pointe de la baguette. Comme si tu voulais tracer un trait bien droit, assez épais, avec un crayon (*comme vu dans la partie II, j'utilise ici une image du quotidien pour lui faire percevoir la sensation attendue*). Sers-toi aussi de l'ouverture du coude pour gérer la vitesse, parce que tu as vu en le faisant : s'il n'y a pas assez de vitesse, le son sature un peu et on perd la nuance *piano*.

Haeun : C'est comme si je respirais profondément avec le bras.

Moi : Tout-à-fait, c'est ça. Donc même si on reste *piano*, tu peux varier un peu le son quand même. On va réessayer tout ce passage en faisant attention à (*j'énumère sur mes doigts*) : te concentrer sur cette sensation, et sur le résultat sonore que ça produit, garder le phrasé à 4 que l'on a vu avant et que tu faisais très bien, et continuer à raconter ton histoire. Ça fait beaucoup, je sais, mais on essaye, on pourra le refaire plusieurs fois. On y va ?

Nous avons rejoué trois fois tout ce passage pour qu'elle arrive à assimiler tous les paramètres. Comme il manquait encore un peu de phrasé, j'ai rappelé :

Moi : Souviens-toi de ce que tu m'as dit : c'est le moment où ils se quittent, il est très triste, il faut qu'on pleure avec lui ! C'est quoi le point culminant, au-début, là ?

Haeun, après une seconde de réflexion : Sur le Sol ?

Moi : Oui, tout-à-fait, donc il faut faire évoluer tout ce qu'il y a avant jusqu'au Sol, en gardant ta nuance *piano*. Je te laisse quelques secondes pour imaginer avant ce que tu vas faire, et quand tu es prête, rejoue-le.

Cette version-ci commençait à être vraiment convaincante. Le fait de reconnecter à l'histoire qu'elle racontait lui a permis de chercher plus d'expressivité dans son phrasé, et c'était exactement ce que j'attendais. J'en ai conclu qu'un progrès quantifiable ayant été atteint, l'on pouvait passer à un autre point.

5. Cas pratique : Martin et Sébastien, 7 ans : raconter une histoire

Contexte : Il s'agit des mêmes élèves que ceux évoqués dans la partie II.3.

Méthode et objectifs pédagogiques : afin de stimuler la curiosité, l'imagination et de maintenir la motivation des plus jeunes, je les amène très tôt à chercher les différents sons qui peuvent être réalisés sur un violoncelle. Ensuite, je demande à l'élève d'associer des images (animal, objet, action...) aux sons qu'il me propose, et à d'autres que je peux lui montrer et qu'il va reproduire. Enfin, à partir de ces images, je lui demande de me raconter une histoire. Cette dernière étape peut prendre plusieurs formes. Par exemple :

- on établit oralement l'histoire avant de jouer, puis on ajoute les sons pendant que l'on raconte,
- on écrit l'histoire et on ajoute le son pendant qu'on la lit à haute voix,
- on écrit l'histoire et/ou les sons, en inventant un système de notation adéquat, puis on lit/raconte l'histoire à haute voix en jouant les sons associés,
- on joue uniquement les sons, sans raconter l'histoire et c'est le spectateur qui doit deviner l'histoire. Celui qui joue confirme ou corrige en fonction de ce qu'il avait en tête.

Les rôles peuvent être inversés entre l'élève et le professeur. Il est possible et très intéressant de créer une histoire à plusieurs. Cela oblige les élèves à confronter leurs idées, à se mettre d'accord sur les images choisies et à trouver une moyen de jouer ensemble et/ou à tour de rôle. Cet exercice, bien préparé, peut être présenté en audition.

Au-delà de la stimulation de l'imaginaire, cet exercice permet de découvrir les différents modes de jeux du violoncelle et d'introduire, sans le mentionner, à la musique contemporaine, qui utilise des éléments de langage souvent peu connus des élèves.

L'oreille se familiarise ainsi à autre chose que la musique tonale. Le travail d'écriture permet également de découvrir ou d'imaginer des notations différentes et de réfléchir à la pertinence d'un système établi.

Les plus jeunes (moins de dix ans) sont souvent très réceptifs et moins inhibés que les plus âgés, mais l'exercice peut être abordé à différentes périodes de l'apprentissage et ainsi utiliser des techniques de jeu ou d'écriture plus élaborées. On peut tout à fait l'adapter à un travail de création, d'improvisation, plus conséquent, en écrivant de courtes cellules mélodiques ou rythmiques, par exemple, en réfléchissant à plusieurs, en écrivant une partition, etc. Cela sort l'élève de son rôle figé d'interprète et l'oblige donc à imaginer, à inventer sa propre musique.

Observations : Sébastien et Martin sont tous deux très réceptifs à cet exercice. Spontanément, et dans un souci de rigueur vis-à-vis des apprentissages fondamentaux de l'instrument, lorsque je leur demande d'explorer les sons qu'ils peuvent faire sur leur violoncelle, ils vont jouer quelques notes en pizz et avec l'archet, en corde à vide d'abord, puis en appuyant les doigts sur la touche. Des notes longues, d'autres plus rapides, des aigües, des plus graves... Martin m'a montré aussi qu'il savait faire des glissades, en glissant son index sur la corde de Do, du grave vers l'aigu, en jouant une note tenue avec l'archet. Il me dit d'ailleurs « c'est la vache, ça ! ». Il est donc passé de lui-même à l'étape suivante en associant une image.

Une fois ces modes de jeu « classiques » explorés, je leur demande s'il n'y a pas d'autres sons possibles. Devant leur absence d'idées, je leur montre par exemple qu'il est possible de frapper contre la caisse, que cela fait des sons différents selon la zone, si on utilise le plat de la main, le bout des doigts, le poing fermé... Sébastien me joue « la fée » : une glissade d'harmoniques sur la corde de Ré, en son continu ».

On explore ensemble pendant un moment les différents éléments, et je leur demande, comme prévu, d'y associer des images. Leurs idées sont assez semblables. On a alors : la fée, la vache, la voiture de course, marcher, courir, avoir peur, la foule qui applaudit. Puis à partir de ces éléments, on invente plusieurs petites histoires (selon la quatrième méthode évoquée ci-dessus), en inversant les rôles.

En sortant du cours, lorsqu'il retrouve son père, Sébastien s'empresse de lui dire : « il faut que je te montre la voiture de course ! ». L'enthousiasme apparent valide mon objectif premier : la motivation.

6. Approfondissement : le travail de groupe

Avec les professeurs de musique que j'ai pu interroger, j'ai souhaité me pencher sur la pédagogie collective, en abordant d'une part la pratique collective, et d'autre part la pédagogie de groupe. J'ai donc posé la question suivante :

« Dans le cadre d'un cours collectif ou de pédagogie de groupe⁽⁸⁾, comment faire en sorte que l'imaginaire de chacun tende à un même but musical ? »

La pratique collective a une place prépondérante, dès le plus jeune âge, dans la pédagogie Suzuki que pratique Alexander Spreng. C'est pourquoi sa méthode de gestion d'un groupe m'intéressait.

Alexander Spreng : C'est compliqué de mettre ensemble les idées de tout le monde, quand on travaille un morceau à plusieurs... C'est quand même souvent le prof qui décide de quelle manière on va jouer la pièce. Après, dans un travail sur un point précis, comme la recherche de nuances, le fort, le pas fort, par exemple, on peut le faire comprendre via l'imaginaire : plus petit plus grand... Je pense aussi que c'est quelque chose qu'on va plus trouver dans la pédagogie pour les enfants, mais moins pour la suite : en orchestre on n'a pas son mot à dire. En musique de chambre, pas toujours, c'est souvent le premier violon qui décide... Donc est-ce que c'est vraiment pertinent à faire travailler ?..

LD : Certes, mais c'est quand même important pour développer la musicalité, l'oreille... Selon ce qu'on travaille et le temps dont on dispose, on peut envisager trois options :

1. On fait une recherche en groupe : on discute, on débat, on se met d'accord... (ça prend du temps.)

⁸ On considèrera la notion de « pédagogie de groupe » comme développée par Arlette Biget dans son ouvrage *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, à savoir comme un enseignement instrumental individuel au sein d'un petit groupe, et non comme une pratique collective.

2. Le professeur impose une version (argumentée) et guide l'ensemble du travail.
3. On joue et on voit comment ça se passe.

AS : Oui, ou on peut écrire un morceau à plusieurs. Ça peut être un outil pour aider à développer une dynamique de groupe, et faire en sorte que les élèves n'attendent pas toujours l'idée du prof.

En réponse à ma question, et dans cette même idée d'utiliser la création comme outil de cohésion de groupe, afin de stimuler l'imaginaire des élèves, Magali Marie a évoqué deux exemples de situations :

1. Dans le cadre d'un stage de pédagogie collective pour deux étudiants de l'ESM, il y a plusieurs années, elle leur avait imposé de travailler sur de la création.

Magali Marie : J'ai l'exemple d'un étudiant qui avait donc 4 flûtes, 4 harpes et 1 violon, donc un effectif assez important. [...] Et il leur avait dit : « sur quoi vous voulez travailler ? Je vous propose trois thèmes différents : la ville, la campagne, et je ne sais plus quoi... » et après, ça avait été une espèce de brainstorming : qu'est-ce qu'on entend dans la ville ? « Ah bah on entend une voiture qui klaxonne, un chien qui aboie, une voiture qui passe... » voilà, on entend tout un tas de chose.

Donc c'était sur comment associer chaque enfant [au projet], donc participation libre, et ensuite petit à petit, au fur et à mesure des semaines, ils avaient fait un choix à l'intérieur de ça : « Aujourd'hui, on va traiter les bruits de la rue. [...] Qu'est-ce que vous pouvez faire comme sons ? » [...] Donc il y avait aussi l'inventaire de tous les modes de jeu possibles, [...], une espèce de construction, comme ça, donc c'est le bazar, et chaque semaine comme ça, pendant plusieurs semaines, il essayait de structurer un peu le moment. [Qui commence ? Qu'est-ce qu'on fait ?] Quand ils sont en groupe, il faut gérer la créativité, parce qu'on est vite débordé !

Donc on fonctionne comme ça, on note, on fait une partition : la partition des bruits de la rue. Il faut aussi se mettre d'accord sur comment coder. C'est une autre étudiante qui avait fait ce travail de coder. Elle avait travaillé sur un extrait du Livre de la Jungle, de Kipling, elle avait sélectionné le passage, ensuite tout un travail sur « qu'est-ce que vous entendez quand je vous lis ce passage-là ? Qu'est-ce qu'on retient ? Comment on le travaille avec les modes de jeu qu'on connaît ? ». [...] Et ensuite, mise en forme : qu'est-

ce qu'on crée avec ça ? Comment on organise le propos, et comment on en crée une partition ? Avec nos propres codifications. Donc voilà, un exemple, là : l'imaginaire dans le cadre d'une création, usant particulièrement de modes de jeu contemporains, parce que ça faisait partie des objectifs, des pré-requis que j'avais imposés. Il y avait un objectif d'acquisition de compétences.

2. Dans le cadre de la pédagogie de groupe avec ses élèves flûtistes :

Le mercredi matin, j'ai des binômes pas mal, c'est des [élèves en classe à] horaires aménagés, donc avec les petits, on commence par une gamme. Et donc « comment on pourrait faire autrement, ces gammes ?

– Ah bah peut-être lui il pourrait descendre, et puis moi je monte !

– Ah bah on va essayer ! » et donc bon voilà.

Après y a des choses que je propose : « et si on la faisait à la tierce ? ». Après, eux, quand on commence à les titiller, ça part très très bien, encore faut-il qu'ils en aient l'habitude, effectivement...

Mais ça peut être sur un travail de son : « c'est d'abord toi qui envoie le son, puis tu vas lui répondre, puis tu mets deux sons, puis tu vas lui envoyer, plus tu en rajoutes un, puis tu vas lui renvoyer ». L'imaginaire, c'est aussi créer des situations de jeu : « Oh tiens, après on pourrait faire ça comme jeu : tu te retournes, puis je te fais une mélodie, puis toi tu la continues après... » Donc ils sont dans l'imaginaire. Pourtant on est bien dans la pédagogie de groupe, à mon sens, c'est-à-dire qu'on travaille toujours une gamme, on est toujours dans un cours qui n'est pas un cours de musique de chambre. On ne travaille pas un duo, on travaille des acquis techniques, on travaille une gamme, un filage de son. [...]

Donc voilà, à mon sens, moi je suis garante de la qualité de l'objectif : est-ce que la gamme est bien réalisée ou pas, est-ce que le son filé est bien réalisé ou pas, [...] j'insuffle mais je les laisse être créatifs dans des situations dans lesquelles on peut travailler. Ils n'ont pas forcément toujours des idées, mais l'imaginaire se trouve là : « tu montes un escalier quand tu montes ! ». C'est plutôt là que je trouve ça assez rigolo.

LD : Puis ça crée de la communication entre chacun, en plus.

MM : Oh oui ! Puis dans le groupe, c'est absolument fondamental !

L'imaginaire peut donc être un intermédiaire particulièrement intéressant pour créer le dialogue entre élèves et avec le professeur, au sein d'un cours de groupe. Chacun ayant son propre référentiel et son propre langage, le partage des images et des émotions permet une réflexion approfondie, que ce soit en contexte d'interprétation ou de création. De plus, la création permet de stimuler l'imagination des élèves, parfois bridée par les conventions et la volonté rationnelle de répondre aux attentes du professeur, des parents ou de l'institution.

Conclusion

Si l'imaginaire peut se révéler un outil très efficace dans la recherche de sensations physiques et d'émotions, rappelons qu'il ne reste qu'un outil parmi d'autres. On peut travailler la technique instrumentale ou l'interprétation de bien des manières. Travailler le rythme en marchant, pour interioriser le tempo, élaborer un regard critique sur une œuvre en écoutant et comparant divers enregistrements, etc. sont autant de moyens de faire évoluer l'élève tant techniquement que dans sa personnalité musicale.

Au-delà de pousser au développement d'un imaginaire riche, varié, modulable et réutilisable, qui va forger l'âme de musicien de chaque enfant, il va de soi que le professeur est le garant de ce que va proposer l'élève en dehors de la salle de cours. Il est donc de son ressort de lui apporter le bagage culturel, théorique, historique qui nourrit sa recherche d'une interprétation cohérente. Le positionnement de l'enseignant est fondamental lorsqu'il s'agit de donner un cadre à l'élève qui lui laisse cependant une marge de liberté.

La notion d'imaginaire en musique n'est pas réservée à la pédagogie. C'est le fondement même de la musique depuis l'Antiquité. Le langage, expression de la raison humaine, était considéré par Platon (et jusqu'au XVIIe siècle) comme un élément constitutif de la musique qui, si elle en est privée, est inévitablement amoindrie. Le texte, le sens de ce qui est chanté est donc fondamental pour l'interprétation et la compréhension d'une œuvre musicale. C'est ainsi que sont construits les madrigalismes issus du XVe siècle, cette manière d'illustrer le texte par des procédés musicaux spécifiques.

Au XIXe siècle, on peut expliquer par là même le concept de musique à programme⁽⁹⁾ : le langage se retrouve dans le programme à défaut d'être inclus à la musique. Opposée au concept de « musique absolue »⁽¹⁰⁾, la musique à programme met

⁹ D'après *L'idée de la musique absolue – Une esthétique de la musique romantique* de Carl Dahlhaus

¹⁰ D'après *Eléments d'esthétique musicale – Notions, formes et styles en musique*, « La musique à programme », dirigé par Christian Accaoui, p. 362

en lien la musique purement instrumentale avec le langage, par le biais du programme et associe donc l'imaginaire au discours musical.

La musique est un moyen de se représenter le monde et les sentiments humains. Au-delà du langage, si l'on remonte aux théories antiques (reprises par les humanistes de la Renaissance) comme l'harmonie des sphères ou la théorie des passions⁽¹¹⁾, la musique est, par essence, liée à l'imaginaire.

¹¹ Théories déjà présentées dans la Grèce antique par Socrate, dans le Livre III (livre consacré aux arts) du dialogue de Platon, *La République*

Bibliographie et sources

ACCAOUI Christian (2011) *Eléments d'esthétique musicale – Notions, formes et styles en musique*, Editions ACTES SUD/CITE DE LA MUSIQUE

ARCHAMBAULT Andrée, VENET Michèle (2007) *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente*, Revue des Sciences de l'Education vol. 33 n°1 p. 5-24, (diffusion numérique 14/08/2007)

ARDOINO Jacques, (2015) extrait de « Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation », *Le Sociographe*, n° 50, Sciences de l'éducation Paris VIII, décembre 1984-janvier 1985

BIGET Arlette (2017) *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, (collection Transmission), Editions PHILHARMONIE DE PARIS

DAHLHAUS Carl (2006) *L'idée de la musique absolue – Une esthétique de la musique romantique*, trad. KALTENECKER Martin, Editions CONTRECHAMPS

GAGNEPAIN Xavier (2017, 2020) *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier*, (Collection La rue musicale – Transmission), Editions PHILHARMONIE DE PARIS

HOPPENOT Dominique (2015) « L'interprète et l'expression musicale », *Le violon intérieur*, Editions VAN DE VELDE, p.179-198

IMAGINAIRE : Définition de IMAGINAIRE. (s. d.). Consulté le 30 juin 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/imaginaire>

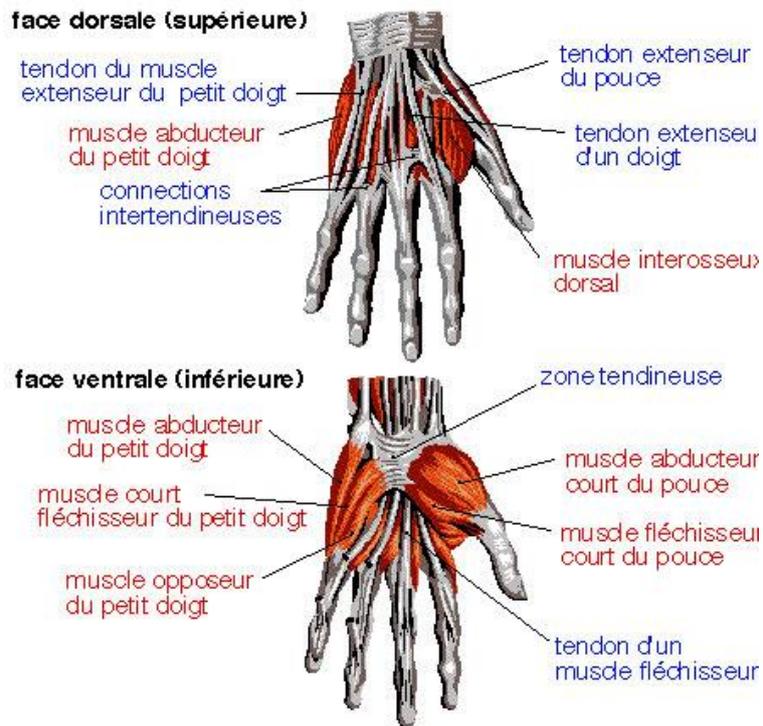
France Musique, (2002, 13 mai) *Les Grands Entretiens* « Augustin Dumay, violoniste et chef d'orchestre (5/5) : « Ce qui fait un musicien, c'est l'imagination » », (Judith CHAINE), Radio France. De 2min30 à 4min20. Consulté le 28 mai 2022, à l'adresse : <https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/les-grands-entretiens/augustin-dumay-violoniste-et-chef-d-orchestre-5-5-ce-qui-fait-un-musicien-c-est-l-imagination-8304469>

Entretien réalisé avec Magali MARIE le 23/22/2021 au CRR de Dijon.

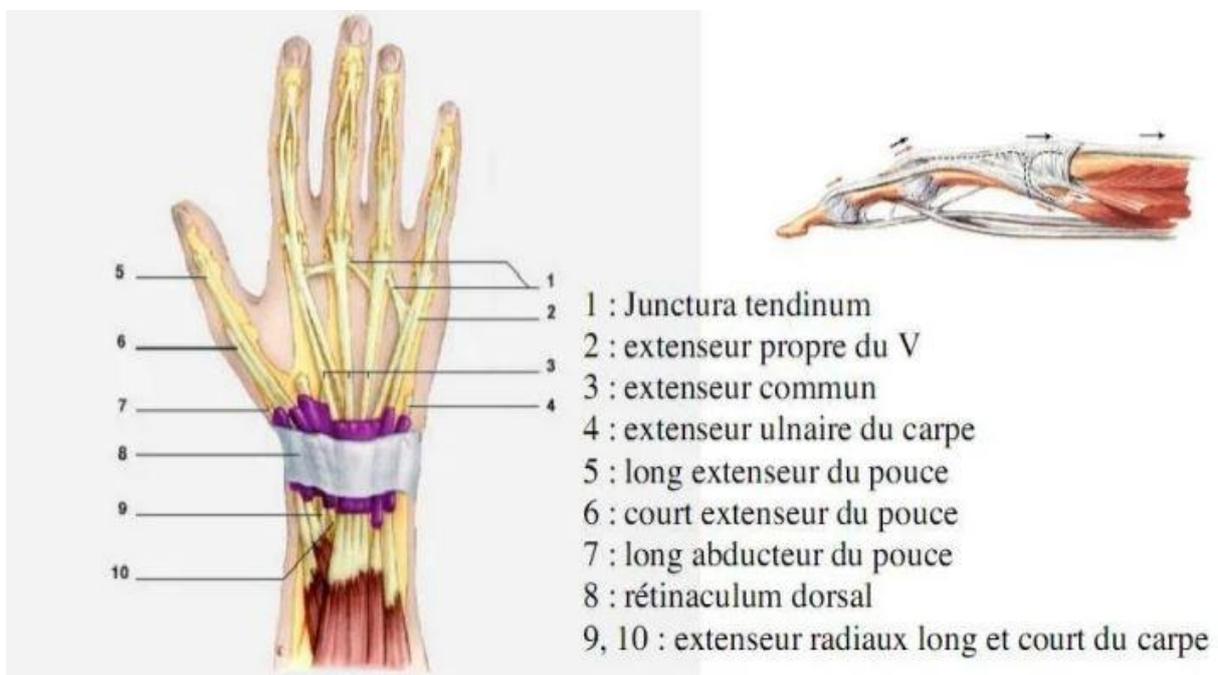
Entretien réalisé avec Delphine MARENT le 03/09/2022 par téléphone.

Entretien réalisé avec Alexander SPRENG le 04/09/2022 par téléphone.

Annexe : anatomie de la main : les tendons.



Les doigts sont reliés par des tendons aux muscles fléchisseurs, du côté ventral (inférieur), et aux muscles extenseurs du côté dorsal (supérieur). En ce qui concerne l'articulation des doigts de la main gauche, on se concentre sur la partie dorsale.



Si le pouce et l'auriculaire ont chacun un muscle extenseur propre, l'index, le majeur et l'annulaire sont tous trois reliés par les tendons au même muscle extenseur. De plus, des liens existent entre les doigts (*junctiona tendinum*), et particulièrement autour de l'annulaire, ce qui diminue l'indépendance de mouvement de chaque doigt.

C'est pourquoi, s'il est possible d'assouplir chaque doigt et de gagner en indépendance, dans le cadre de la pratique d'un instrument de musique, certains mouvements demeurent anatomiquement impossibles.

