



Thèse

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle

Bellu, Cristina

How to cite

BELLU, Cristina. L'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle. Doctoral Thesis, 2020. doi: [10.13097/archive-ouverte/unige:146905](https://archive-ouverte.unige.ch/unige:146905)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:146905>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:146905](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:146905)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la direction du Pr. Isabelle MILI, groupe DAM

L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRÉTATION EN PREMIÈRE ANNÉE DE VIOLONCELLE

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Éducation**

par

Cristina BELLU

de

Vaud et Italie

Thèse No 755

GENEVE

16 juin 2020

Numéro d'étudiante 14-330- 732

RESUME	vii
REMERCIEMENTS	ix
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES GRAPHIQUES	xii
LISTE DES GRILLES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xx
INTRODUCTION	1
PARTIE A : PROBLEMATIQUE	5
CHAPITRE 1. L'INTERPRÉTATION : CONCEPTIONS ET DÉFINITIONS	7
1.1 L'interprète et l'interprétation	7
1.2 Définitions de l'interprétation	10
1.3 L'interprétation en tant que savoir	12
CHAPITRE 2. LES PROFESSIONNELS ET LEURS ÉCRITS SUR L'INTERPRÉTATION ET SON ENSEIGNEMENT AU VIOLONCELLE	15
2.1 Les précurseurs	16
2.1.1 Michel Corrette	17
2.1.2 Jean Joachim Quantz et Leopold Mozart	18
2.1.3 Les grands violoncellistes des XVIIIe et XIXe siècles	20
2.1.4 Synthèse concernant les précurseurs	29
2.2 Les grandes figures du XXe siècle	30
2.2.1 Le plus grand violoncelliste du XXe siècle : Pablo Casals	30
2.2.2 Les grands violoncellistes dans la mouvance de Casals	33
2.2.3 Autres grands violoncellistes du XXe siècle	36
2.2.4 Synthèse concernant les grandes figures du XXe siècle	40
2.3 Les violoncellistes-pédagogues actifs entre le XXe et le XXIe siècle	41
2.3.1 Deux 'champions' de la pédagogie du violoncelle : Gerhard Mantel et Phyllis Young	41
2.3.2 La nouvelle génération	43
2.3.3 Synthèse sur les violoncellistes-pédagogues actifs entre le XXe et le XXIe siècle	48
2.4 Bilan concernant les écrits des professionnels	48
CHAPITRE 3. LES DOCUMENTS-CADRES : ASPECTS CONCERNANT LES DÉBUTS AU VIOLONCELLE	50
3.1 Vue d'ensemble des différents documents-cadres	50
3.2 Structure d'Etudes : Violoncelle de l'Association Vaudoise des Conservatoires et Ecoles de Musique	51
3.3 Schéma national d'orientation pédagogique de la République française	55

3.4 Plan d'Etudes du Violoncelle de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique	59
3.5 Plan d'études cadre harmonisé des Ecoles de musique reconnues par l'Etat du Valais	62
3.6 Programma degli Esami du Conservatorio della Svizzera Italiana	63
3.7 Programme d'études : Violoncelle du Conservatoire de Lausanne	66
3.8 Bilan concernant les débuts au violoncelle dans les documents-cadres	68
 CHAPITRE 4. LES MÉTHODES DE VIOLONCELLE : L'ENSEIGNEMENT AUX DÉBUTANTS	 70
4.1 Recueil des méthodes et choix des éléments de prospection	71
4.2 Méthodes parues entre 1795 et 1945	73
4.2.1 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1795 et 1945	73
4.2.2 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1795 et 1945	74
4.2.3 Méthode de Dotzauer/Klingenberg	75
4.2.4 Méthode de Kummer/Becker	76
4.2.5 Méthode de Lee/Becker	76
4.2.6 Méthode de Werner/Steiner	78
4.2.7 Méthode de Piatti	79
4.2.8 Méthode de Schröder	80
4.2.9 Méthode de Feuillard	80
4.2.10 Méthode de Van Rooijen	82
4.2.11 Méthode de De'ak	82
4.2.12 Méthode de Stutschewsky	83
4.2.13 Méthode de Francesconi	83
4.2.14 Synthèse des méthodes parues entre 1795 et 1945	84
4.3 Méthodes parues entre 1946 et 1970	85
4.3.1 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1946 et 1970	85
4.3.2 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1946 et 1970	86
4.3.3 Méthode de Benoy & Burrowes	86
4.3.4 Méthode de Dawe	87
4.3.5 Méthode de Hirzel	87
4.3.6 Méthode de Applebaum	88
4.3.7 Méthode de Längin	88
4.3.8 Méthode de Friss	89
4.3.9 Méthode de Matesky et Womack	90
4.3.10 Synthèse des méthodes parues entre 1946 et 1970	92
4.4 Méthodes parues entre 1971 et 1999	93
4.4.1 Nouvelles approches dans l'enseignement des instruments à cordes	94
4.4.2 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1971 et 1999	96
4.4.3 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1971 et 1999	97
4.4.4 Méthodes en langue anglaise	99
4.4.5 Méthodes en langue allemande	100
4.4.6 Méthodes en langue française	102
4.4.7 Synthèse des méthodes parues entre 1971 et 1999	106
4.5 Méthodes parues au XXI^e siècle	106
4.5.1 Renouveau des méthodes et évolution de l'enseignement du violoncelle	106
4.5.2 Vue d'ensemble des méthodes parues au XXI ^e siècle	107

4.5.3 Méthodes en langue anglaise	108
4.5.4 Méthodes en langue allemande	109
4.5.5 Méthodes en langue française	110
4.5.6 Synthèse des méthodes parues au XXI ^e siècle	113
4.6 Bilan concernant l'enseignement aux débutants dans les méthodes de violoncelle	114
CHAPITRE 5. LES PUBLICATIONS DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRÉTATION	115
5.1 Etudes et recherches sur la perception des performances	116
5.1.1 Le résultat sonore comme porte d'entrée sur l'interprétation	116
5.1.2 Le visuel dans la perception de l'interprétation	119
5.2 Le processus de travail chez les interprètes experts	121
5.3 Études et recherches sur l'enseignement de l'interprétation aux professionnels et aux étudiants avancés	125
5.4 Études et recherches sur l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants	131
5.5 Bilan sur les publications de recherche sur l'enseignement de l'interprétation	136
PARTIE B : RECHERCHE	138
CHAPITRE 6. HYPOTHÈSES ET QUESTIONS DE RECHERCHE	139
CHAPITRE 7. CADRE THÉORIQUE	141
7.1 Notions théoriques permettant d'appréhender l'enseignement de l'interprétation	142
7.1.1 Perception (Barbaras)	142
7.1.2 Activité (Vygotsky)	143
7.1.3 Fonction psychologique supérieure (Vygotsky)	144
7.1.4 <i>Perezhivanie</i> (Vygotsky)	145
7.2 Concepts permettant d'analyser l'enseignement de l'interprétation	146
7.2.1 Œuvre musicale	146
7.2.2 Types de savoirs et transposition didactique	148
7.2.3 Milieux, pratiques sociales de référence et contrats	150
7.2.4 Définition, dévolution, régulation et institutionnalisation	151
7.2.5 Mésogénèse, topogénèse et chronogénèse	152
7.2.6 Corps et corporéité	153
CHAPITRE 8. MÉTHODOLOGIE	155
8.1 Contexte et terrain de recherche	155
8.2 Portraits des professeurs et des élèves	158
8.3 Matériaux musicaux	161
8.3.1 Pièces musicales	161
8.3.2 Paramètres interprétatifs	164
8.4 Déroulement de la recherche et collecte des données	168
8.4.1 Entretiens a priori et prestations instrumentales des professeurs	168
8.4.2 Consignes données aux professeurs	169

8.4.3 Prise de vidéos	171
8.5 Traitement et analyse des données	173
8.5.1 Approche clinique	173
8.5.2 Elaboration de trois focales d'analyse	173
8.5.3 Sélection des moments remarquables	175
8.5.4 Procédure d'analyse et de synthèse	175
8.5.5 Présentation des résultats	176
 CHAPITRE 9. PREMIÈRE FOCAL D'ANALYSE : LA TECHNIQUE D'ARCHET DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRÉTATION	 178
9.1 Mise en intrigue	180
9.2 Professeur 2 : Recours à la technique d'archet	183
9.2.1 Recours à la technique d'archet dans le travail de Ann & Dan	183
9.2.2 Recours à la technique d'archet dans le travail de Mélancolie	190
9.2.3 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P2 dans l'enseignement de l'interprétation	194
9.3 Professeur 3 : Recours à la technique d'archet	195
9.3.1 Recours à la posture et à la technique d'archet dans le travail de Ann & Dan	196
9.3.2 Recours à la technique d'archet dans le travail de Mélancolie et de Full Moon	203
9.3.3 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P3 dans l'enseignement de l'interprétation	205
9.4 Professeur 4 : Recours à la technique d'archet	206
9.4.1 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P4 dans l'enseignement de l'interprétation	212
9.5 Bilan concernant le recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation	213
 CHAPITRE 10. DEUXIÈME FOCAL D'ANALYSE : LES ÉMOTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRÉTATION	 219
10.1 Professeur 1 : Recours aux émotions	220
10.1.1 Recours aux émotions dans le travail de Ann & Dan	220
10.1.2 Recours aux émotions dans le travail de Mélancolie	229
10.1.3 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P1	239
10.2 Professeur 2 : Recours aux émotions	242
10.2.1 Recours aux émotions dans le travail de Ann & Dan	242
10.2.2 Recours aux émotions dans le travail de Mélancolie	248
10.2.3 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P2	252
10.3 Professeur 3 : Recours aux émotions	254
10.3.1 Recours aux émotions dans le travail de Ann & Dan	254
10.3.2 Recours aux émotions dans le travail de Mélancolie	259
10.3.3 Recours aux émotions dans le travail de Full Moon	264
10.3.4 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P3	270
10.4 Professeur 4 : Recours aux émotions	272
10.4.1 Recours aux émotions dans le travail de Mélancolie	273
10.4.2 Recours aux émotions dans le travail de Full Moon	279
10.4.3 Conclusion sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P4	280

10.5 Bilan concernant le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation	282
CHAPITRE 11. TROISIÈME FOCAL D'ANALYSE : LE FILAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRÉTATION	285
11.1 Professeur 1 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation	287
11.1.1 Recours au filage dans le travail de <i>Ann & Dan</i>	288
11.1.2 Recours au filage dans le travail de <i>Mélancolie</i>	300
11.1.3 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P1	306
11.2 Professeur 2 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation	308
11.2.1 Recours au filage dans le travail de <i>Ann & Dan</i>	308
11.2.2 Recours au filage dans le travail de <i>Mélancolie</i>	314
11.2.3 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P2	318
11.3 Professeur 3 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation	319
11.3.1 Recours au filage dans le travail de <i>Ann & Dan</i>	320
11.3.2 Recours au filage dans le travail de <i>Mélancolie</i>	325
11.3.3 Recours au filage dans le travail de <i>Full Moon</i>	329
11.3.4 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de chez P3	332
11.4 Professeur 4 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation	333
11.4.1 Recours au filage dans le travail de <i>Ann & Dan</i>	333
11.4.2 Recours au filage dans le travail de <i>Mélancolie</i>	338
11.4.3 Recours au filage dans le travail de <i>Full Moon</i>	341
11.4.4 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P4	342
11.5 Bilan concernant le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation	343
CHAPITRE 12. CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE	351
12.1 Réponses aux questions de recherche	351
12.2 Postures enseignantes et profils d'interprète construits	356
12.3 Enseignement de l'interprétation : Entre visions, postures et didactisation des professeurs	360
12.3.1 Visions, postures et didactisation chez P1	361
12.3.2 Visions, postures et didactisation chez P2	363
12.3.3 Visions, postures et didactisation chez P3	366
12.3.4 Visions, postures et didactisation chez P4	368
12.4 Proposition de modèle concernant l'enseignement de l'interprétation	369
CONCLUSIONS	372
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	376
BIBLIOGRAPHIE	376
FILM	392
PARTITIONS	394
Méthodes	394
Morceaux	399
Documents sonores : CD	399

ANNEXES	401
Annexe chapitre 2	401
Annexe 2a Parties du violoncelle	401
Annexes chapitre 4	404
Annexe 4a Editeurs musicaux	404
Annexe 4b Première liste de méthodes destinées aux enfants débutants	405
Annexe 4c Méthodes pour débutants	409
Annexes chapitre 5	411
Annexe 5a Les revues spécialisées	411
Annexe 5b Traduction figure 14	413
Annexe 5c Traduction figure 15	414
Annexe 5d Traduction figure 16	415
Annexes chapitre 8	416
Annexe 8a Ah, vous dirais-je maman	416
Annexe 8b Ah, vous dirais-je maman version 1	417
Annexe 8c Ah, vous dirais-je maman version 2	418
Annexe 8d Ah, vous dirais-je maman : audio	419
Annexe 8d1 Ah, vous dirais-je maman version 1 : audio	419
Annexe 8d2 Ah, vous dirais-je maman version 2 : audio	419
Annexe 8e : Formulaire consentement professeurs	420
Annexes chapitre 9	423
Annexe 9a Tableau des durées des leçons	423
Annexes chapitre 12	425
Annexe 12a Les entretiens <i>a priori</i>	425
Annexe 12b Les leçons de P1 : graphiques	436
Annexe 12c Les leçons de P2 : graphiques	438
Annexe 12d Les leçons de P3 : graphiques	441
Annexe 12e Les leçons de P4 : graphiques	445
Annexes vidéo entretiens	447
P1 entretien	447
P2 entretien	447
P3 entretien	447
P4 entretien	447
P4 entretien fin	447
Annexes vidéo leçons	447
P1 : leçons et auditions	447
P2 : leçons et auditions	447
P3 : leçons et auditions	447
P4 : leçons et auditions	447

RESUME

La recherche présentée ici porte sur l'enseignement de l'interprétation musicale à des enfants, âgés de six à neuf ans, qui sont dans leur première année de violoncelle et qui bénéficient de cours individuels au sein d'écoles de musique ou de conservatoires. Cette recherche s'appuie sur un cadre théorique composite, qui tient compte des dimensions sociale et historico-culturelle, mais aussi des aspects relatifs à la corporéité de la pratique instrumentale. Elle a consisté en l'observation clinique, une année durant, de l'enseignement dispensé par quatre professeurs – chacun auprès d'un élève débutant – de trois morceaux à chaque fois identiques. Centrée sur la question de l'interprétation en tant qu'objet d'enseignement, cette recherche a permis d'identifier les processus transpositifs des savoirs interprétatifs et de modéliser l'action enseignante en matière d'enseignement de l'interprétation à des enfants débutant à l'instrument.

Mots clé : violoncelle, interprétation, didactique débutants, enseignement

*A mia sorella Beatrice e al mio compagno di
viaggio Virgilio*

*Nel mezzo del cammin di nostra vita,
Mi ritrovai per una selva oscura
Ché la diritta via era smarrita
(Dante Alighieri, la Divina Commedia, Inferno)*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier infiniment ma directrice de thèse, Mme Isabelle Mili, qui a bien mérité le nom de *Doktormutter*. Durant la longue période de ce travail, elle a en effet su, telle une mère, me montrer le chemin de l'apprentissage, m'encourager aux bons moments, me soutenir et finalement me montrer la voie de l'autonomie. Je lui dois vraiment d'avoir pu finaliser cette thèse !

Je remercie également les membres de ma commission de thèse, les professeurs Catherine Grivet Bonzon, Pierre-François Coen, Francis Dubé et François Joliat: chacun a apporté sa contribution propre, inestimable, au développement de ma réflexion ainsi qu'à l'élaboration des versions successives de ce travail. Un énorme merci aussi à Florence Ligozat, pour avoir fait partie du jury de thèse et avoir contribué à ma réflexion.

Ma gratitude va aussi aux membres du groupe *Didactique des Arts et du Mouvement (DAM)* : leurs commentaires bienveillants et constructifs lors des réunions du groupe m'ont aidée à avancer et à toujours mieux réorganiser mes pensées ; je dis un merci tout spécial à Marina Rabelo de Queiroz, qui m'a beaucoup aidée lorsque j'ai traversé un moment particulièrement difficile.

Aux quatre professeurs de violoncelle qui ont participé à l'étude ainsi qu'à leurs élèves, j'adresse mon immense merci ! Leur travail, qui a accompagné mes jours... et mes nuits, m'a inspirée, m'a fait réfléchir, bref m'a fait évoluer tant sur le plan professionnel que personnel.

Un énorme merci à tous ceux qui m'ont aidée lors de la rédaction du manuscrit et qui ont lu et commenté certaines parties du manuscrit : Yves Maurice Jean Barblan, Louise Genton, Amicie Ganvert, Antoine Martynchow, Valérie et Jean Richert.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à Madeleine Zulauf pour ses coups de pouce ponctuels, ses commentaires toujours positifs et pertinents mais aussi, de manière générale, pour son amitié et son soutien !

Une pensée affectueuse et pleine de gratitude s'envole plus au loin, vers mes élèves du conservatoire de Mulhouse et leurs familles, qui ont accepté de bon cœur mon départ temporaire et qui m'ont soutenue le temps de mon absence. Dans les moments difficiles (et il y en a eus, bien sûr !) c'est aussi vers eux que ma pensée s'est tournée pour m'encourager à continuer. De même, un énorme merci à Justine Odasso et Antoine Martynchow qui ont assuré mon remplacement pendant mon absence au conservatoire de Mulhouse.

Un même envol de gratitude va aussi à mes étudiants et ex-étudiants (devenus désormais de jeunes collègues) : leur enthousiasme et leur volonté d'en savoir toujours plus m'ont en effet poussée à développer continuellement de nouveaux outils didactiques.

J'adresse un grand merci également à toutes les personnes, collègues, amis, connaissances, qui m'ont aidée et soutenue pendant cette longue période, en particulier à Isabel Martin-Balmori, pour son aide pertinente et rapide, et à la famille Wintherlig, pour la lecture attentive et bienveillante d'une première mouture et pour leur soutien amical. J'oublie

certainement ici certaines personnes qui m'ont apporté d'autres coups de pouce ; je les prie de bien vouloir m'en excuser et de me garder leur précieuse amitié.

Last but not least, toute ma gratitude va à mon époux James Holzwarth : son soutien, son aide et son amour ont été inestimables. Sans lui je n'aurais jamais réussi ; sans lui cette thèse n'aurait jamais vu le jour !

Tout au long de ce document, le masculin est utilisé dans son sens générique pour représenter les deux genres, de façon à en faciliter la lecture.

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 125.

Figure 2. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 126.

Figure 3. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 127.

Figure 4. Tableau récapitulatif de l'organisation des études instrumentales (Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, République française, 2008, p. 10).

Figure 5. Lee, 1842, p. 11. Description d'un exercice utilisant la *messa di voce*.

Figure 6. Piatti, 1882, p. 6. Description d'un exercice utilisant la *messa di voce*.

Figure 7. Friss, 1966, p. 43. Gamme avec l'emploi de la *messa di voce*.

Figure 8. Matesky & Womak, 1970, p. 8. Exercice en corde à vide, qui montre la dactisation des auteurs en ce qui concerne la notation rythmique.

Figure 9. Matesky & Womak, 1970, p. 10. Exercice en cordes à vide, qui montre l'évolution des apprentissages de la lecture des rythmes. Rythme de blanche.

Figure 10. Matesky & Womak, 1970, p. 11. Exercice en cordes à vide, qui montre l'évolution des apprentissages de la lecture des rythmes. Rythme de noire.

Figure 11. Hellaby, 2009, p. 47. The interpretive tower.

Figure 12. Hellaby, 2009, p. 149. Application de la tour interprétative.

Figure 13. Héroux, 2018, p. 13. Les trois piliers du processus créatif d'élaboration de l'interprétation selon Héroux.

Figure 14. McPhee, 2011, p. 337. Comparaison entre les paramètres évoqués lors de l'entretien et les paramètres utilisés lors des cours par les deux professeurs, Richard et Veronica.

Figure 15. McPhee, 2011, p. 341. Paramètres sonores et stratégies utilisés par les deux professeurs pour enseigner l'expression.

Figure 16. Brenner et Strand, 2012, p. 93. Tableau récapitulant les stratégies adoptées par les professeurs pour enseigner des éléments expressifs.

Figure 17. Parties du violoncelle. (Marcinkowska, 1994, p. 8)

Figure 18. Parties du violoncelle et de l'archet. (Bourin, 1996, p. 5)

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. P2, technique et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 2. P2, technique et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 3. P3, technique et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 4. P3, technique et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 5. P3, technique et interprétation, Full Moon. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Full Moon de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 6. P4, technique et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Graphique 7. P1, émotions et interprétation, Ann & Dan.

Graphique 8. P1, émotions et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 9. P2, émotions et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 10. P2, émotions et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 11. P3, émotions et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 12. P3, émotions et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 13. P3, émotions et interprétation, Full Moon. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Full Moon de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 14. P4, émotions et interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Graphique 15. P1, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 16. P1, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 17. P2, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 18. P2, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 19. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 20. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 21. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Full Moon. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Full Moon de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 22. P4, filage et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 23. P4, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Mélancolie de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 24. P4, le filage pour travailler l'interprétation, Full Moon. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Full Moon de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Graphique 25. P1, Ann & Dan, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Graphique 26. P2, Ann & Dan, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Graphique 27. P2, Ann & Dan, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Graphique 28. P2, Mélancolie, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Graphique 29. P2, Mélancolie, L3. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Graphique 30. P3, Ann & Dan, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.

Graphique 31. P3, Mélancolie, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.

Graphique 31. P3, Mélancolie, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.

Graphique 33. P3, Full Moon, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.

Graphique 34. P4, Mélancolie, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse

Graphique 35. L'interprétation et son enseignement. Le parcours en bleu montre une approche de l'œuvre comme création qui se surajoute à l'œuvre, tout aussi bien dans le rôle d'interprète que dans celui de professeur. Le parcours rose montre une approche de l'œuvre comme actualisation des intentions implicites du compositeur, tout aussi bien dans le rôle d'interprète que dans celui de professeur.

LISTE DES GRILLES

- Grille 1. P2ArchetA&DL1Grille1.
- Grille 2. P2ArchetA&DL1Grille2.
- Grille 3. P2ArchetA&DL2Grille3.
- Grille 4. P2ArchetML2Grille1.
- Grille 5. P2ArchetML2Grille2.
- Grille 6. P2ArchetML3Grille1.
- Grille 7. P2ArchetML3Grille2.
- Grille 8. P3ArchetA&DL1Grille1.
- Grille 9. P3ArchetA&DL1Grille2.
- Grille 10. P3ArchetA&DL1Grille3.
- Grille 11. P3ArchetA&DL1Grille4.
- Grille 12. P3ArchetA&DL1Grille5.
- Grille 13. P3ArchetFML1Grille1.
- Grille 14. P4ArchetML2Grille1.
- Grille 15. P4ArchetML2Grille2.
- Grille 16. P4ArchetML2Grille3.
- Grille 17. P4ArchetML2Grille4.
- Grille 18. P4ArchetML2Grille5.
- Grille 19. P4ArchetML2Grille6.
- Grille 20. P1EmotionsA&DL1Grille1.
- Grille 21. P1EmotionsA&DL1Grille2.
- Grille 22. P1EmotionsA&DL1Grille3.
- Grille 23. P1EmotionsA&DL1Grille4.
- Grille 24. P1EmotionsA&DL1Grille5.

Grille 25. P1EmotionsA&DL1Grille6.

Grille 26. P1EmotionsA&DL2Grille1.

Grille 27. P1EmotionsA&DL2Grille2.

Grille 28. P1EmotionsA&DL2Grille3.

Grille 29. P1EmotionsA&DL2Grille4.

Grille 30. P1EmotionsML1Grille1.

Grille 31. P1EmotionsML2Grille1.

Grille 32. P1EmotionsML4Grille1.

Grille 33. P1EmotionsML4Grille2.

Grille 34. P1EmotionsML5Grille1.

Grille 35. P1EmotionsML6Grille1.

Grille 36. P1EmotionsML7Grille1.

Grille 37. P1EmotionsML7Grille2.

Grille 38. P1EmotionsML7Grille3.

Grille 39. P2EmotionsA&DL1Grille1.

Grille 40. P2EmotionsA&DL1Grille2.

Grille 41. P2EmotionsA&DL1Grille3.

Grille 42. P2EmotionsA&DL1Grille4.

Grille 43. P2EmotionsA&DL2Grille1.

Grille 44. P2EmotionsA&DL2Grille2.

Grille 45. P2EmotionsML1Grille1.

Grille 46. P2EmotionsML3Grille1.

Grille 47. P2EmotionsML3Grille2.

Grille 48. P2EmotionsML3Grille3.

Grille 49. P2EmotionsML3Grille4.

Grille 50. P3EmotionsA&DL1Grille1.

Grille 51. P3EmotionsA&DL1Grille2.

Grille 52. P3EmotionsA&DL1Grille3.

Grille 53. P3EmotionsML2Grille1.

Grille 54. P3EmotionsML2Grille2.

Grille 55. P3EmotionsML2Grille3.

Grille 56. P3EmotionsML3Grille1.

Grille 57. P3EmotionsML3Grille2.

Grille 58. P3EmotionsML3Grille3.

Grille 59. P3EmotionsFML1grille1.

Grille 60. P3EmotionsFML1grille2.

Grille 61. P3EmotionsFML1grille3.

Grille 62. P3EmotionsFML1Grille4.

Grille 63. P4EmotionsML1Grille1.

Grille 64. P4EmotionsML1Grille2.

Grille 65. P4EmotionsML1Grille3.

Grille 66. P4EmotionsML1Grille4.

Grille 67. P4EmotionsML1Grille5.

Grille 68. P4EmotionsML1Grille6.

Grille 69. P1FilageA&DL2Grille1.

Grille 70. P1FilageA&DL2Grille2.

Grille 71. P1FilageA&DL2Grille3.

Grille 72. P1FilageA&DL2Grille4.

Grille 73. P1FilageA&DL2Grille5.

Grille 74. P1FilageA&DL2Grille6.

Grille 75. P1FilageA&DL3Grille1.

Grille 76. P1FilageA&DL3Grille2.

Grille 77. P1FilageA&DL3Grille3.

Grille 78. P1FilageA&DL3Grille4.

Grille 79. P1FilageA&DL3Grille5.

Grille 80. P1FilageA&DL3Grille6.

Grille 81. P1FilageA&DL3Grille7.

Grille 82. P1FilageA&DL3Grille8.

Grille 83. P1FilageA&DL3Grille9.

Grille 84. P1FilageA&DL4Grille 1.

Grille 85. P1FilageML8Grille1.

Grille 86. P1FilageML8Grille2.

Grille 87. P1FilageML8Grille3.

Grille 88. P1FilageML9bGrille1.

Grille 89. P1FilageML10Grille1.

Grille 90. P1FilageML10Grille2.

Grille 91. P2FilageA&DL1Grille1.

Grille 92. P2FilageA&DL1Grille2.

Grille 93. P2FilageA&DL1Grille3.

Grille 94. P2FilageA&DL2Grille1.

Grille 95. P2FilageA&DL2Grille2.

Grille 96. P2FilageA&DL2Grille3.

Grille 97. P2FilageA&DL2Grille4.

Grille 98. P2FilageML1Grille1.

Grille 99. P2FilageML1Grille2.

Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1.

Grille 101. P3FilageA&DL1Grille2.

Grille 102. P3FilageA&DL1Grille3.

Grille 103. P3FilageA&DL1Grille4.

Grille 104. P3FilageML3Grille1.

Grille 105. P3FilageML3Grille3.

Grille 106. P3FilageML3Grille4.

Grille 107. P3FilageFML1Grille1.

Grille 108. P4FilageA&DL1Grille1.

Grille 109. P4FilageA&DL1Grille2.

Grille 110. P4FilageA&DL1Grille3.

Grille 111. P4FilageA&DL1Grille4.

Grille 112. P4FilageML1Grille1.

Grille 113. P4FilageML1Grille2.

Grille 114. P4FilageFML1Grille1.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Méthodes écrites entre 1795 et 1945.

Tableau 2 : méthodes écrites entre 1946 et 1970.

Tableau 3 : méthodes écrites entre 1971 et 1999.

Tableau 3a : répartition des méthodes écrites entre 1971 et 1999 selon leur langue d'appartenance.

Tableau 3b : première approche dans les méthodes écrite entre 1971 et 1999.

Tableau 4 : méthodes écrites de 2000 à nos jours.

Tableau 4a : répartition des méthodes écrites de 2000 à nos jours selon leur langue d'appartenance.

Tableau 5. Les professeurs et les élèves participant à l'étude.

Tableau 6. Les savoirs dans *Ann & Dan*.

Tableau 7. Les savoirs dans *Mélancolie*.

Tableau 8. Les savoirs dans *Full Moon*.

Tableau 9. Organisation des chapitres d'analyse par focale thématique.

Tableau 10. Durée des moments analysés en ce qui concerne le recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation.

Tableau 11. Nombre de cours que chaque élève a reçu pour les trois morceaux.

Tableau 12. Les savoirs travaillés grâce à l'activité de filage : savoir différents entre les professeurs.

Tableau 13. Les savoirs travaillés grâce à l'activité de filage : les différents rôles que le filage a assumé chez les professeurs.

Tableau 14. Les milieux évoqués grâce à l'activité de filage : les différences entre les professeurs.

Tableau 15. Les savoirs différents entre les professeurs.

Tableau 16. Les formes de didactisation différentes entre les professeurs.

Tableau 17. Les postures enseignantes.

Tableau 18. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P1.

Tableau 19. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P2.

Tableau 20. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P3.

INTRODUCTION

"Jabberwocky"

*'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.*

*"Beware the Jabberwock, my son!
The jaws that bite, the claws that catch!
Beware the Jubjub bird, and shun
The frumious Bandersnatch!"*

*He took his vorpal sword in hand:
Long time the manxome foe he sought—
So rested he by the Tumtum tree,
And stood awhile in thought.*

*And as in uffish thought he stood,
The Jabberwock, with eyes of flame,
Came whiffing through the tulgey wood,
And burbled as it came!*

*One, two! One, two! And through and through
The vorpal blade went snicker-snack!
He left it dead, and with its head
He went galumphing back.*

*"And hast thou slain the Jabberwock?
Come to my arms, my beamish boy!
O frabjous day! Callooh! Callay!"
He chortled in his joy.*

*'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.*

*(Lewis Carrol, Through the Looking-Glass, and What
Alice Found There, 1871)*

Au gré de ma vie professionnelle, j'ai la grande chance d'aborder la musique sous trois angles différents et complémentaires : la carrière artistique en qualité d'interprète, l'enseignement du violoncelle et la formation de futurs professeurs de cet instrument.

Soucieuse de donner à mes élèves un enseignement qui leur soit bien adapté et afin de contribuer de manière innovante à la formation des professeurs de violoncelle, je me suis engagée dans la recherche. Mon premier projet, *Investigation of Cello and Motor Development (ICE MODE)* a vu le jour grâce à un subside du Fond National Suisse pour la Recherche (FNS)¹. Au-delà des résultats obtenus, il a été très intéressant de remarquer que certains enfants partageant des préférences motrices similaires montraient des caractéristiques communes dans leur jeu instrumental, touchant à la sphère interprétative. J'ai eu, probablement pour la première fois de ma vie, l'opportunité de voir les enfants violoncelliste comme des 'interprètes en herbe'².

A partir de ce constat, j'ai commencé à prêter beaucoup plus d'attention à l'interprétation et à son enseignement, notamment celui destiné aux enfants débutants. Le dialogue avec mes collègues instrumentistes de manière générale, et avec mes collègues violoncellistes plus particulièrement, m'a montré qu'il ne semble pas exister de consensus en matière d'enseignement de l'interprétation. Alors que certains pensent que savoir interpréter est un don, d'autres affirment que l'interprétation s'apprend une fois que le bagage technique est acquis, d'autres encore qu'il faut l'enseigner dès les débuts...

J'ai souhaité alors me documenter davantage au sujet de l'interprétation. Je suis donc devenue avide lectrice de livres écrits par des interprètes, qui y relatent leur expérience professionnelle (Badura-Skoda, 2007 ; Brendel, 1979) ou de recueils de lettres de musiciens où l'on peut comprendre quelles étaient les manières d'interpréter à leur époque et quels débats à propos de l'interprétation avaient alors cours à ce sujet. Ainsi, en plus des classiques que sont les lettres de Mozart (1928), ou de Schumann (1967), de Mendelssohn (Elvers, 1986 ; Mendelssohn, 1980), ou encore de Tchaikovsky (1981), j'ai eu particulièrement de plaisir à lire celles de Bartok, (1969), ou de Verdi (Gefen, 2001). De même j'ai beaucoup apprécié les récits de la vie d'interprètes (Bauer-Lechner, 1998 ; Chauvy, 2004 ; Facchini, 2018 ; Papavrami, 2013;), notamment violoncellistes (Conte, 1950 ; Dreyer, 1979 ; Ungar, 2007). J'ai pu aussi revitaliser mes réflexions à propos de l'interprétation auprès d'auteurs comme Brunello (2014), Busoni (2018), ou encore Harnoncourt (1985). Mais, à ma grande surprise, j'ai découvert que l'interprétation musicale pénètre également d'autres dimensions de la vie sociale et culturelle, touchant ainsi des personnes qui ne sont pas forcément mélomanes. Je me suis ainsi rendue compte que l'interprétation musicale était présente dans les romans que je lisais (Enquist, 2016; Schmitt, 2018), y compris dans la littérature pour la jeunesse (MacLachlan, 1994) et les récits de voyage (Wilson, 2002), qu'elle inspire les cinéastes, même au-delà des biographies ou des films sur les musiciens (Bergmann, 1978; Campion, 1993; Chazelle, 2014; Dercourt, 2006; Haneke, 2001; Landis, 1980; Linklater, 2003; Moore, 2012; Polanski, 2002; Spheeris, 1992), et qu'elle s'introduit même dans les bandes dessinées (Takahata, 1982).

De manière plus ciblée, j'ai souhaité consulter la littérature qui décrit l'enseignement de l'interprétation aux futurs professionnels. Je me suis posée les questions suivantes : comment l'interprétation est-elle concrètement enseignée aux futurs musiciens professionnels lors des cours individuels ou dans les *masterclasses*³? Existe-t-il un

¹ subside FNS 13DPD6_129892/1

² Tout au long de ce texte, les guillemets simples seront utilisés pour mettre en relief des mots utilisés de manière inusuelle. Les guillemets doubles seront réservés aux citations.

³ Nous considérons la *masterclass* (littéralement 'classe de maître', le mot anglais est communément utilisé) comme un cours individuel donné devant un public, ce qui se passe dans la majorité des cas.

consensus dans l'enseignement de l'interprétation ? Papavrami (2013) nous fait part d'une tension vécue entre deux 'écoles' : celle de son père, qui insistait surtout sur la technique instrumentale, et celle d'Amoyal, qui travaillait davantage l'interprétation. Pour illustrer cette différence, il raconte que son professeur Amoyal « manifeste de plus en plus des exigences sur l' 'articulation', le ' phrasé', des notions qui me sont étrangères. En Albanie, mon père a insisté sur la justesse, le tempérament, la vélocité, mais ne m'a jamais parlé de style et à peine d'interprétation, me laissant très libre sur ce point. J'ai l'impression qu'ici, on tente malgré moi de me glisser dans un corset » (Papavrami, 2013, p. 147). Flammer (2016) nous décrit aussi deux modalités qui semblent être en tension dans l'enseignement qu'il a reçu, celles de Charmy et de Galamian. Selon lui, dans le travail de l'interprétation avec Charmy « tout changeait et tout devenait finesse, doutes, approfondissement musical plus encore qu'instrumental et ouverture d'esprit » (p. 61). Nous sommes bien loin du « corset » décrit par Papavrami ! Et Flammer rajoute à propos de Charmy qu'« il avait pour chaque passage des méthodes de travail qui faisaient qu'on savait presque toujours comment s'y prendre », mais que ce travail était inscrit dans « la transmission d'une esthétique, d'une tradition, d'une vision de la vie même » (p. 58). Il semblerait que Charmy ait une vision plus large de l'interprétation que Amoyal, bien que toujours inscrite dans une tradition de référence. Le même Flammer nous relate une manière très différente d'approcher l'interprétation quand il parle de Galamian, avec qui il avait suivi un stage d'été aux USA : « [I]l n'avait qu'une seule réponse pour tout le monde, les centaines d'étudiants qui venaient le rencontrer des quatre coins du globe n'étaient pour lui que des machines identiques qui avaient toutes le même cou, la même tête, et il imposait ses systèmes, dois-je dire ses recettes, à chacun » (Flammer, 2016, p. 214). Et que dire du travail interprétatif fait par Delay avec ses élèves ? Si l'on croit aux récits de ses éminents élèves (Sand, 2000), elle leur laissait une ample marge de manœuvre dans les choix interprétatifs et se limitait parfois uniquement à pointer les différences d'effets obtenus à partir d'une palette de techniques instrumentales.

De cet aperçu, il ressort que l'enseignement de l'interprétation destiné aux étudiants professionnels n'est de loin pas fait de manière similaire d'un professeur à l'autre et qu'il n'est pas perçu du tout de la même manière de la part des étudiants. Sa nature problématique réside en fait dans une exigence de base dont le caractère contradictoire saute aux yeux : comment enseigner quelque chose qui est défini comme personnel ? Pourquoi le travail de l'interprétation est-il vécu comme contraignant (Papavrami) ou alors comme gage de finesse (Flammer) ? Comment est-il possible que le travail sur l'interprétation puisse être assimilé à un assemblage de « recettes » (Flammer à propos de Galamian) ou, *a contrario*, une invitation à faire des choix apparemment complètement libres par rapport au texte musical (Sand à propos de Delay) ?

Pour résumer ce qui précède, je dirais qu'une didactisation des éléments interprétatifs semble complètement absente dans l'enseignement aux futurs professionnels. Pourtant, l'interprétation est bel et bien enseignée. S'agit-il d'un enseignement qui commence uniquement aux stades avancés du parcours de l'élève ou est-il légitime de supposer que, comme tout autre apprentissage instrumental, un travail en amont soit accompli ? Dans ce cas, de quelle nature serait ce travail ? Comment l'interprétation serait-elle didactisée aux débuts de l'apprentissage instrumental ?

Nous l'incluons dans notre réflexion, du fait que beaucoup de musiciens se forment également lors de stages d'été, sous forme de cours donnés devant un public, ou lors de *masterclasses* ponctuelles.

Mon expérience de professeur de violoncelle m'a montré que les élèves sont censés jouer des morceaux lors des courts examens ou contrôles de fin de première année. La présence d'œuvres, fussent-elles d'ordre avant tout pédagogique, implique aussi une approche interprétative.

Le présent travail est né d'une triple nécessité : tout d'abord celle d'éclaircir, pour moi-même, le rôle de l'interprétation dans ma vie de musicienne, deuxièmement celle d'explorer l'enseignement de l'interprétation dans ma pratique de professeur de violoncelle, finalement celle d'objectiver cet enseignement à l'intention des étudiants de Master en Pédagogie et des professionnels en formation continue dont j'ai la charge. Convaincue que les débuts de l'apprentissage au violoncelle sont primordiaux pour le développement futur de l'instrumentiste, c'est tout naturellement vers les enfants débutants que mon intérêt s'est tourné. Une première étude de la littérature, dont je viens d'esquisser le contenu, m'a montré qu'il n'y a pratiquement pas d'études spécifiques sur l'enseignement de l'interprétation à l'intention des enfants débutants. J'ai alors décidé de conduire ma recherche pour répondre à cette question qui me passionne : est-il vraiment possible d'enseigner l'interprétation à des enfants lors de leur première année de violoncelle ? Et, si oui, selon quelles modalités d'enseignement/apprentissage ?

Mon parcours de chercheuse commence, et c'est pourquoi je vais abandonner la forme du 'je' pour adopter celle du 'nous', typique de l'écriture académique.

Notre thèse s'inscrit dans les démarches de recherche du groupe de Didactique des Arts et du Mouvement (DAM) de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'université de Genève. Elle porte sur la mise en œuvre de l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants, âgés de 6 à 9 ans, et ce dans le cadre des cours individuels qu'il suivent en école de musique.

Dans le présent ouvrage nous nous intéressons à l'interprétation d'œuvres écrites, dans le cadre de la musique dite *classique occidentale*. Cette musique couvre un empan temporel d'environ cinq-cents ans, c'est-à-dire de la Renaissance à la musique contemporaine. Nous ciblons la musique instrumentale, plus particulièrement celle écrite pour le violoncelle. Notre investigation sur l'enseignement de l'interprétation couvre une temporalité encore plus réduite : elle porte sur l'enseignement actuel du violoncelle à des enfants débutants, dans le cadre de cours individuels des écoles de musique et des conservatoires tels que conçus à partir du XXe siècle, en France et en Suisse. Seule l'actualisation sonore d'œuvres écrites nous intéresse dans notre étude, et toutes les formes interprétatives relatives à la transmission orale ou à l'improvisation ne sont volontairement pas incluses ici. Nous utiliserons le mot interprétation pour désigner l'interprétation musicale. Toute autre forme d'interprétation (langagière, contextuelle, etc.) sera désignée par d'autres expressions verbales. Pour désigner le jeu instrumental nous parlerons de 'prestation', de 'actualisation sonore', de 'réalisation sonore' ou 'instrumentale', de 'performance', etc. Notre approche sera historico-culturelle, parce que l'interprétation que nous visons est celle restreinte à la musique classique, telle qu'enseignée lors des cours individuels dans les écoles de musique et des conservatoires à des enfants, de nos jours.

Notre thèse se compose de deux parties, une partie relative à la problématique et une relative à la recherche que nous avons conduit.

Dans la première partie, que nous avons appelé PARTIE A : PROBLEMATIQUE, nous allons problématiser l'enseignement de l'interprétation sous différentes facettes. Après avoir esquissé la relation de l'interprète vis-à-vis de son art et donné une définition du mot interprétation que nous adopterons tout au long de la thèse dans le chapitre 1, nous allons nous concentrer sur l'interprétation au violoncelle. Notre parcours débutera par un bref *excursus* historique qui nous permettra de comprendre les origines et les développements de l'enseignement de l'interprétation sur cet instrument (chapitre 2) ; nous découvrirons ensuite les injonctions institutionnelles actuelles concernant cet enseignement à l'attention des enfants aux premiers stades de l'apprentissage (chapitre 3) ; nous continuerons sur le chemin de l'enseignement et nous étudierons le matériel didactique à disposition des professeurs (chapitre 4) ; nous retournerons à l'interprétation sur différents instruments lors de notre étude de la littérature scientifique (chapitre 5).

La deuxième partie, que nous avons appelée PARTIE B : RECHERCHE, s'ouvre avec les hypothèses et les questions de recherche que la partie A a suscité (chapitre 6). Suivront le cadre théorique (chapitre 7) et la méthodologie (chapitre 8). Nos analyses seront présentées d'abord par focale thématique (chapitre 9, 10 et 11), puis de manière plus générale (chapitre 12). Elles vont aboutir vers notre chapitre consacré aux Conclusions

PARTIE A : PROBLEMATIQUE

Comme son titre l'indique et comme il a déjà été brièvement exposé dans le texte de l'introduction, le présent travail est consacré à l'enseignement de l'interprétation aux jeunes violoncellistes débutants.

La Partie A, qui s'ouvre ici, va permettre de cerner notre problématique au gré de plusieurs étapes successives de découvertes.

Nous commencerons (chapitre 1) par nous pencher sur la question de l'interprétation en tant que telle. Qu'entend-on par 'interprétation', dans la sphère artistique en général, et dans le domaine musical en particulier ? Quels sont donc les enjeux principaux, voire les tensions, auxquels les interprètes se trouvent confrontés ? Ce sera également l'occasion d'explicitier et d'étayer ce qui représente le cœur de notre propre conception : l'interprétation musicale peut être considérée comme un savoir.

Les chapitres suivants (du chapitre 2 au chapitre 5) seront l'occasion de présenter ce que nous avons découvert en explorant des textes de natures fort différentes.

Le chapitre 2 sera ainsi consacré à l'exposé des témoignages que des violoncellistes professionnels nous ont transmis à propos de l'interprétation et, le cas échéant, aussi de ce qu'ils ont écrit au sujet de son apprentissage et de son enseignement. Pour ce faire, nous allons remonter loin dans le passé, jusqu'aux premières formes et aux premiers grands maîtres du violoncelle, puis nous suivrons un parcours historique qui nous conduira jusqu'aux instrumentistes célèbres de ce début de XXI^e siècle.

Le chapitre 3 offrira un contraste notable avec le précédent puisqu'il mettra sous la loupe des documents résolument modernes et dont la finalité s'avère toute autre. Il s'agit en effet des documents-cadres, tels que plans d'études, structures d'études ou encore programmes, qui sont édictés par des associations ou des services officiels et qui servent de référence pour les écoles de musique que ces organismes chapeautent. Nous nous concentrons en fait

sur les documents à disposition dans les zones géographiques dans lesquelles œuvrent les sujets de notre recherche de terrain, ceci afin de découvrir quelle place y est faite à l'enseignement de l'interprétation au violoncelle, surtout pour ce qu'il en est des débuts à l'instrument.

C'est aux méthodes de violoncelle qu'est dédié le chapitre 4, qui s'organise à nouveau selon un fil historique. Nous y exposons les découvertes issues d'une lecture critique de pas moins de 43 méthodes que nous avons sélectionnées selon des critères bien précis. La plus ancienne de ces méthodes (qui est encore et toujours rééditée de nos jours dans une version aménagée) remonte à 1832 et la plus récente date de 2014. Nous mettrons en évidence quelle part chacune d'entre elles fait aux aspects interprétatifs et quel poids est donné à ces aspects par rapport à ceux de technique instrumentale; mais nous verrons surtout en quoi consistent ces aspects interprétatifs et comment ils se trouvent progressivement introduits durant la ou les premières années d'apprentissage du violoncelle.

Finalement, le chapitre 5 se concentrera sur la littérature scientifique. Nous y passerons en revue les recherches qui ont été effectuées sur le thème de l'enseignement de l'interprétation, en nous focalisant toujours plus avant sur les (rares) études portant sur cet enseignement auprès de ce qui constitue notre public-cible, à savoir les jeunes violoncellistes débutants. Ce sera notamment l'occasion de montrer comment certains résultats issus de recherches que nous avons déjà conduites par le passé avec différents collègues ont pu servir de 'rampe de lancement' à la recherche approfondie qui sera, elle, exposée par le menu dans la Partie B du présent travail.

Chapitre 1. L'interprétation : conceptions et définitions

The realm of the gifted has always seemed to be an exclusive club. The common belief is that, "Some of us have it, some of us don't." Implicit in that statement is the assumption that "most of us don't." (K. Werner, Effortless Mastery, p. 9)

Dans ce chapitre, nous allons débiter notre problématique. Dans un premier temps, nous traiterons de ce qui apparaît comme des contradictions chez des musiciens interprètes quant à l'actualisation sonore du texte de l'œuvre musicale ainsi que de leur relation au corps comme 'instrument' au service de l'interprétation.

Dans un deuxième temps, nous allons cerner le statut problématique de l'interprétation, en nous basant sur les définitions qui sont à disposition dans les dictionnaires de musique. Enfin, nous proposerons une définition d'interprétation qui nous servira de guide pour notre problématisation successive et notre recherche.

1.1 L'interprète et l'interprétation

Comme nous allons le constater dans ce chapitre, mais aussi ailleurs (cf. chapitre 2.1), l'interprétation en général et plus particulièrement au violoncelle se construit sur des tensions qui portent à la fois sur le rapport au texte et sur le rapport au corps.

Dans la première partie de ce sous-chapitre nous allons explorer la problématique relative à la non-univocité du texte musical en ce qui concerne sa réalisation instrumentale.

L'ambiguïté du texte, nous le verrons, crée une tension entre le respect et la licence⁴. Cette tension s'exprime tout aussi bien à l'intérieur d'un contexte historique et culturel donné que chez chaque interprète.

Dans la deuxième partie, nous verrons que les défis de l'interprétation touchent aussi à la sphère corporelle. L'interprète devra gérer un corps et une corporéité où les contradictions sont manifestes. Le corps doit être à la fois un outil du faire musique, un instrument à entretenir, le lieu d'expression personnelle, mais aussi le résultat d'une gestuelle propre à des époques et des lieux.

Le rapport au texte

Les définitions des dictionnaires (cf. 1.2) concordent sur un aspect de la notion d'interprétation, à savoir qu'il s'agit de l'actualisation sonore d'une œuvre musicale, à partir d'un texte écrit. Le rapport au texte musical, communément appelé 'partition', reste toutefois problématique. Si Arrau « pratique la fidélité textuelle » (Horowitz, 1982, p. 148), Flammer (2016) remarque que, pour « comprendre Chostakovitch, mais aussi les problèmes d'interprétation en général » (p. 94), il faut parfois s'éloigner du texte : en effet, selon lui, « Chostakovitch a volontairement indiqué de faux tempos » (p. 94) afin d'éviter la censure de ses œuvres, mais que « [c]urieusement, les faux tempos apparaissent encore

⁴ « C. – LITT., et domaine des arts. Liberté que prend un écrivain, un artiste ou qui lui est laissée par l'usage, d'enfreindre certaines habitudes, certaines règles de son art; ce qui en résulte. » <https://www.cnrtl.fr/definition/licence>

dans toutes les éditions actuelles » (p. 97). Gagnepain affirme que « l'Urtext (en allemand : texte original) n'est que le fruit d'une démarche éditoriale se référant aux sources originales disponibles : manuscrits autographes, premières éditions, copies d'une autre main » (2003, p. 97). Il donne l'exemple de la sonate *Arpeggione* de Franz Schubert : l'édition Henle et l'édition Bärenreiter diffèrent sur plusieurs points, alors qu'elles se basent sur le même manuscrit et revendiquent le statut d'*Urtext*.

Paul Tortelier publie en 1984 une série de conversations, en langue anglaise, qu'il a réalisées avec David Blum. Deux ans plus tard, il traduit lui-même ces conversations en langue française (Tortelier, 1986). Dans ce recueil, Blum s'exprime à propos de Tortelier de la manière suivante : « Dans le cadre solide de sa conception d'une œuvre, il y a toujours place pour un élément d'improvisation. Il peut décider de changer un coup d'archet ou un doigté cinq minutes avant un concert. Il cherche et expérimente sans cesse ; son interprétation est toujours mouvante » (p 15). Ici, l'élément d'improvisation se réfère donc à des changements dans la réalisation instrumentale et elle s'inscrit dans l'une des conceptions de l'interprétation qui voit dans celle-ci un acte de création (cf. 1.2). Il ne s'agit alors pas d'improvisation *stricto sensu*. Cette affirmation nous laisse supposer que Tortelier pourrait avoir un rapport au texte qui serait plus libre et, d'une certaine manière, plus spontané que l'approche de Arrau.

Le rapport au texte et la réalisation instrumentale (ou vocale) qui en résulte lors d'une prestation publique seraient aussi quelque peu changeants d'une fois à l'autre. La performance musicale pourrait, à certains moments, s'éloigner complètement de la « fidélité textuelle », et ceci même lors de concerts donnés par le compositeur lui-même. Par exemple, si l'on en croit certains témoignages, tel celui-ci à propos de Chopin :

We have it on the authority of Sir Charles Hallé that when Chopin, at his final Paris recital (at the Salle Pleyel on Wednesday 16 February 1848), played his *Barcarolle*, he did so by changing the dynamics of bars 84 ff. from *forte crescendo* to *pianissimo*, « but with such wonderful nuances, that one remained in doubt if this new reading were not preferable to the accustomed one ». (Orga & Demidenko, cité par Thom, 2000, p. 44)⁵

La critique musicale de Hallé mérite notre attention à double titre. D'une part, comme nous l'avons vu, elle souligne que, lorsqu'un compositeur les interprète lui-même, il ne pratique pas forcément la « fidélité textuelle » vis-à-vis de ses propres œuvres. Cette 'infidélité' signifierait que l'œuvre musicale, loin d'être uniquement l'*operatum*, serait aussi l'*operans* (Mili & Rickenmann, 2004) à savoir un processus en perpétuelle évolution, reconnu comme tel par le compositeur lui-même. D'autre part, l'on peut constater qu'une version « habituelle » de cette œuvre musicale s'était déjà affirmée non seulement du vivant de Chopin, mais déjà deux ans à peine après sa composition puisque la *Barcarolle* op. 60 avait été composée entre 1845 et 1846. Ceci nous laisse supposer que, déjà dans la seconde moitié du XIXe siècle, certaines *praxis* interprétatives se standardisaient très tôt après l'apparition d'une œuvre musicale, autrement dit que le rapport au texte était rapidement 'normé' et fidèle aux signes notés sur la partition. Mais alors, pourquoi Arrau affirme-t-il que :

⁵ « D'après Sir Charles Hallé, qui fait autorité dans le domaine, quand Chopin a joué sa *Barcarolle*, lors de son dernier récital à Paris (Salle Pleyel, le mercredi 16 février 1848), il l'a fait en changeant les dynamiques de la mesure 84 de *ff* en *forte crescendo* à *pianissimo*, 'mais avec des nuances si merveilleuses, que l'on a été plongé dans le doute de savoir si cette nouvelle lecture n'était pas préférable à celle à laquelle on était habitué' » (Nous traduisons).

« Dans tous les domaines de l'art se lève aujourd'hui un nouveau type d'interprète, tout le contraire de l'artiste arbitraire, de l'artiste à sensation, ce pur produit du XIX^e siècle. Il me semble que ce phénomène tient à la recherche aujourd'hui d'un mode d'interprétation plus honnête et plus juste. L'œuvre d'art ne devrait pas être prétexte pour l'interprète à l'exposition de ses propres états d'âme. Ni davantage à l'étalage de soi-même, l'auto-exhibition. C'est le devoir sacré de l'interprète que de communiquer, intacte, la pensée du compositeur dont il n'est que l'interprète ». (cité par Horowitz, 1982, p. 146)

Serait-il alors possible que les interprètes de la *Barcarolle* de Chopin des années 1846-1848 aient eu tous le même « état d'âme » lors des restitutions publiques de cette œuvre ? Notons, par ailleurs, que Arrau parle de « ses propres états d'âme ». La normativité interprétative évoquée par Sir Charles Hallé ferait alors plutôt référence à des 'états d'âme collectifs' que « propres » (à entendre comme propres à la personne, donc personnels). Ou serait-il possible que Chopin, étant le compositeur de l'œuvre, ait pris la liberté de dévier de son propre texte, « identifying publicly an alternative version of the *Barcarolle* » ?⁶ (Thom, 2000, p. 45). Finalement, Chopin ne serait-il pas en train d'anticiper la vision d'interprète qui sera décrite par Arrau beaucoup plus tard, en se différenciant de l'attitude interprétative qui était alors communément adoptée, celle qui avait produit les versions « habituelles » mentionnées par Hallé ? Autrement dit, Chopin n'était-il pas en train de faire preuve d'une attitude interprétative alternative à celle alors en cours ? Ce qui infirmerait définitivement les positions d'Arrau vis-à-vis des interprètes du XIX^e siècle. La question reste ouverte...

Déjà à son époque Couperin disait que « nous écrivons une chose et en jouons une autre » (cité par Bosseur, 2005, p. 66). Cette position a été reprise par Bosseur (2005) lorsqu'il affirme la non-univocité du texte écrit et, en conséquence, l'illusion de la « fidélité textuelle ». Nous aborderons l'œuvre dans sa complexité dans notre Cadre Théorique (cf. 7.2.1).

Le rapport au corps

Une des dimensions qui contribuent à la personnalisation de l'interprétation est le corps – et la corporéité – du musicien interprète.

Mais, quelle relation au corps et à la corporéité entretiennent les interprètes et quels effets cette relation produit-elle dans l'interprétation ?

Puisque, à l'évidence, le corps doit s'adapter à des contraintes physiologiques imposées par un instrument de dimensions standard⁷, plusieurs interprètes vont personnaliser certains paramètres d'actualisation sonore des œuvres : dans le cas du violoncelle, il s'agit notamment de choisir des doigtés qui 'conviennent' à la main du violoncelliste⁸. Cette opération implique parfois des changements de cordes, qui influencent le timbre émis. Toutefois, il est communément admis que les interprètes choisissent des techniques appropriées à l'esthétique recherchée, en essayant de surmonter les difficultés techniques au profit du rendu artistique.

⁶ « En incarnant en public une version alternative de la *Barcarolle* » (Nous traduisons).

⁷ À quelques exceptions près : ainsi il existe des 'tailles' différentes pour les altos et l'on trouve des violoncelles 7/8.

⁸ C'est également le cas des pianistes pour l'exécution d'œuvres qui demandent de grands écarts entre les doigts.

La relation au corps 'musicien' semble aussi être thématisée dans la vie quotidienne des musiciens. Menuhin (1987) fournit des prescriptions en vue d'entretenir un corps qui soit efficient pour le jeu instrumental : des exercices physiques, des consignes nutritionnelles, des normes d'hygiène de vie. Il arrive même à établir la liste du « marché d'un violoniste » (pp. 52-54). Le corps semble être un instrument lui-même, que le musicien doit maintenir dans un état de fonctionnement maximal. En revanche, Blum dit de Tortelier (1986) que « la ferveur de sa concentration l'écarte de réalités plus immédiates » (p. 12) et qu'« aucun musicien n'a laissé refroidir autant de repas » (p. 12). Le rapport au corps semble donc différent dans son cas : il s'agirait d'un corps qui est certes au service de l'interprétation, mais qui serait régulièrement 'oublié' lors du travail interprétatif. Est-ce que la relation au corps décrite par Blum chez Tortelier (Tortelier, 1986) pourrait être reliée à l'importance qu'il attribue à la spontanéité dans l'interprétation, telle que nous l'avons décrite ci-dessus ? C'est en tout cas ce que l'on pourrait soupçonner...

Le corps n'est pas uniquement une 'machine' qui sert à jouer de la musique, il est aussi lieu social de communication expressive. L'interprète a affaire à des éléments interprétatifs personnels qui sont constamment négociés dans la culture et le moment historique dans lequel il vit. A titre d'exemple, nous aimerions mettre en regard deux générations de violoncellistes. Si l'on regarde Pablo Casals⁹ jouer le prélude de la première suite de J. S. Bach, on peut admirer sa corporéité sobre, alors que Mischa Maisky¹⁰ utilise une corporéité expressive grâce à des mouvements de la région du bassin, qui provoquent des balancements de tout le corps.

Ces différences dans le comportement corporel pourraient-elles être attribuées en partie à des 'modes' d'une certaine époque ? Si nous comparons l'enregistrement de Casals avec celui de Fournier dans la 2^{ème} suite de Bach¹¹, ou encore avec le clip de Feuermann¹², il semblerait qu'une certaine attitude 'réservée' soit commune à ces violoncellistes, alors qu'une attitude plus 'extravertie', telle que celle de Maisky, pourrait être détectée chez des musiciens qui lui sont contemporains, comme Steven Isserlis¹³, Gauthier Capuçon¹⁴ ou encore Sol Gabetta¹⁵, pour ne nommer que certains d'entre eux. La question reste ouverte...

Le rapport au corps et à la corporéité semble se construire chez l'interprète dans l'opposition : le corps est conçu et traité à la fois comme un instrument lui-même, et à la fois comme lieu de communication expressive. Ce dernier aspect doit s'inscrire dans des manières de faire répondant à des cultures et à des époques historiques, mais aussi mettre en avant une corporéité propre, qui serait la manifestation de la personnalité artistique de l'interprète

1.2 Définitions de l'interprétation

Parmi les définitions que nous avons pu consulter (Arnold, 1989 ; Eveno, 1997 ; Gerardin, 2002 ; Honegger, 1976 ; Sadie, 2001 ; Siron, 2004 ; Vignal, 1982) nous en retenons quatre

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=VhcjeZ3o5us>, version enregistrée en 1954

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=mGQLXRTI3Z0>, version enregistrée en 2011

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=mWV3GPVY8Hk>, enregistré en 1960

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=D1N47mGw>, enregistré en 1936

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=bniAamEGHXs>, sans indication de date d'enregistrement

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=Z_6mhSzHviU, sans indication de date d'enregistrement

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=lozoBnljUcg&list=RDEMTpg76LnP_S7jN3k915-B7w&start_radio=1 enregistré live lors du Solsberg Festival 2016

qui montrent le caractère problématique de la notion même d'interprétation. Les voici, présentées d'abord de manière groupée :

« L'ensemble des mécanismes d'une exécution qui permettent d'en définir le style » (Arnold, 1989, p. 1083)

« Action ou manière de représenter, de jouer, de danser une œuvre dramatique, musicale, chorégraphique, etc. » (Eveno, 1997, p. 818)

« L'interprétation d'une œuvre musicale consiste, à partir du texte écrit fourni par le compositeur, à restituer non seulement la matérialité sonore des signes graphiques, mais aussi et surtout la pensée vivante, formelle et expressive qui s'y trouve virtuellement contenue » (Honegger, 1976, p. 500)

L'interprétation d'une œuvre écrite désigne non seulement l'exécution de la partition, c'est-à-dire la réalisation sonore fidèle des signes notés, mais aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution, par une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur. A partir de cette définition commune, les conceptions s'opposent, parfois, entre ceux qui considèrent l'interprétation comme une création individuelle qui se surajoute à l'œuvre et ceux qui veulent qu'elle soit l'actualisation, le déploiement des intentions « cachées » ou implicites du compositeur. (Vignal, 1982, p. 389).

Ces définitions concordent sur un point: l'interprétation est tout d'abord reliée à un texte musical et l'exécution des signes notés sur la partition constitue un premier pas vers l'interprétation proprement dite. Mais toutes ces définitions considèrent l'interprétation comme quelque chose de plus qu'une 'simple' exécution. Dans l'énoncé de ce 'plus', les définitions montrent toutefois des facettes divergentes de la notion d'interprétation. Arnold, en définissant l'interprétation comme « l'ensemble des mécanismes d'une exécution qui permettent d'en définir le style » (1989, p. 1083, nous soulignons), met l'accent sur la notion de fonctionnement de l'œuvre et des logiques de choix. En contraste, Eveno offre une notion d'interprétation plus large et moins située dans le temps: elle est, d'après lui, l'«[a]ction ou manière de représenter, de jouer, de danser une œuvre dramatique, musicale, chorégraphique, etc. » (1997, p. 818, nous soulignons)¹⁶. Le mot «jouer»¹⁷ nous invite à voir l'interprétation non seulement dans sa dimension de jeu instrumental, mais aussi dans les diverses significations liées habituellement à ce terme: activité ludique, pratique de jeu social ou sportif, fait de jouer un rôle, mais aussi dans le sens du 'jeu' pouvant exister entre deux parties d'un mécanisme et lui permettant une certaine liberté de mouvement.

Selon Honegger « l'interprétation d'une œuvre musicale consiste, à partir du texte écrit fourni par le compositeur, à restituer non seulement la matérialité sonore des signes graphiques, mais aussi et surtout la pensée vivante, formelle et expressive qui s'y trouve

¹⁶ Il s'agit de la deuxième acception de l'interprétation selon ce dictionnaire, la première étant l'interprétation linguistique lors de la traduction de textes d'une langue à l'autre.

¹⁷ « JOUER v. est issu, par l'évolution vocalique en *joer* (vers 1170), *juer*, puis *jouer* (XIIIe s.), du latin *jocari* 'plaisanter, badiner', dérivé de *jocus* (->jeu) dont les dérivés ont donné l'ancien français *jogler* et *jogleur* (->jongleur, jongleur). À basse époque, parallèlement au remplacement de *ludus* par *jocus*, *jocari* a évincé *ludere* (->ludique) et lui a repris ses sens de 'jouer à un jeu', 'se livrer à un exercice physique', 'jouer un rôle, 'contrefaire' et, au figuré, 'se moquer, duper' ». Le Robert – Dictionnaire historique de la langue française – sous la direction d'Alain Rey -1992, p. 1144.

virtuellement contenue » (Honegger, 1976, p. 500, nous soulignons). Ici, c'est le mot "virtuellement" qui nous interroge. Nous en avons trouvé plusieurs définitions différentes. Un premier dictionnaire en ligne nous propose: «1. de manière virtuelle, hypothétique; 2. dans un sens affaibli, pratiquement»¹⁸; un deuxième dictionnaire définit le terme comme signifiant: «[1] De façon virtuelle, potentielle: Nous sommes virtuellement libres. [2] Selon toute vraisemblance: Ce club est virtuellement champion de France»¹⁹.

Alors, Honegger veut-il dire que cette 'pensée' est contenue dans l'œuvre de manière hypothétique, qu'elle s'y trouve déjà pratiquement ou de manière potentielle, ou enfin que, selon toute vraisemblance, elle est appelée à se concrétiser?

Dans la définition de l'interprétation proposée par Vignal, deux points nous semblent entrer en contradiction. Comment, en effet, serait-il possible d'accomplir « la réalisation sonore fidèle des signes notés » tout en faisant « une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur » ? Pourtant, elle souligne un point qui nous paraît résumer toute l'ambiguïté que nous avons pu mettre en évidence dans l'étude des définitions du terme 'interprétation': celle-ci peut être envisagée soit comme la restitution de la pensée du compositeur, soit comme un acte de création de l'interprète.

1.3 L'interprétation en tant que savoir

Puisqu'elle est objet d'enseignement, pouvons-nous en déduire que l'interprétation est un savoir ?

Brousseau nous informe que :

Les " savoirs " sont les moyens sociaux et culturels d'identification, d'organisation, de validation et d'emploi des connaissances. La même notion comme connaissance et comme savoir n'a pas les mêmes propriétés, ni comme moyen de recherche, ni comme possibilité d'expressions, ni comme instrument de conviction ou comme argument et elle n'est pas apprise de la même manière. [...] Les pratiques sociales habituelles exigent la référence à des formes de connaissances (les savoirs) qui ne peuvent pas être établies dans les situations internes. (2011, p. 10)

Nous allons à présent reprendre cette citation et essayer de comprendre si la définition de 'savoir' telle que Brousseau évoque peut être applicable à l'interprétation musicale. Tout d'abord, l'interprétation est-elle une « pratique sociale habituelle » ?

Pour Brousseau, les « situations internes » sont celles créées lors des interactions dans un contexte spécifique, et par un groupe momentanément isolé du reste de la société (la classe en est un exemple) ; les « situations externes » sont celles en relation avec la culture. Écouter de la musique est une pratique sociale très répandue dans le monde occidental, mais pas seulement. En particulier, le concert – soit-il classique, jazz, folk, de musiques actuelles ou encore de musiques du monde – est largement fréquenté par toute sorte de population. Dans ce cadre, la musique proposée est jouée 'live', avec des musiciens en chair et os, qui interprètent le plus souvent des œuvres écrites préalablement. L'introduction de la musique enregistrée n'a rien changé : il s'agit toujours de 'versions', comme le témoignent les nombreux enregistrements des mêmes œuvres par les mêmes interprètes

¹⁸ <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/virtuellement+impossible>

¹⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/virtuellement/82150?q=virtuellement#81184>

(par exemple, Alfred Brendel a enregistré l'intégrale des sonates de Beethoven en 1970-77 sous le label DECCA, en 1984 sous le label PHILIPS, et en 1992 à nouveau sous le label DECCA). La musique assistée par ordinateur n'a rien changé non plus : il s'agit toujours d'interpréter des œuvres, en opérant des choix dans la programmation des outils informatiques qui, eux, garantiront éventuellement les performances. On peut en conclure que tant qu'il y aura de la musique, il y aura des interprètes au sens large. Enfin, un nombre croissant d'individus joue d'un instrument de musique en amateur, la plupart du temps en actualisant des œuvres écrites : on peut considérer ces personnes des interprètes. Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer que l'interprétation est une « pratique sociale habituelle ».

Continuons : « [l]es 'savoirs' sont les moyens sociaux et culturels d'identification, d'organisation, de validation et d'emploi des connaissances ». Nous reprenons ici un concept fondamental de Mantel : interpréter c'est expliquer. Grâce à toute une série de connaissances en provenance de l'analyse musicale, de l'histoire de la musique, des *praxis* exécutives, de l'acoustique appliquée à l'instrument, de la technique instrumentale, et finalement de sa sensibilité personnelle, l'interprète réalise la partition et recrée l'œuvre en :

- Identifiant des structures formelles, auxquelles il attribue une signification ;
- Organisant les phénomènes sonores d'actualisation de l'œuvre : modes de jeu, déroulement temporel de l'œuvre (*tempi*, *rubati*, etc.), nuances, etc. ;
- Employant les techniques instrumentales et corporelles appropriées.

Si expliquer est « [f]aire comprendre quelque chose par un développement, une démonstration écrite, orale ou gestuelle »²⁰, et si interpréter est expliquer, alors on comprend que, lors de l'acte interprétatif :

- Identifier des structures formelles n'est pas la simple manifestation d'une connaissance théorique et musicale, mais un outil de recherche de sens ou de signification ;
- Organiser des phénomènes sonores n'est pas un jeu de combinaisons selon des critères de goût personnel, mais un moyen de persuasion argumentée ;
- Jouer de telle ou telle manière n'est pas une ostentation de virtuosité ou l'application d'un savoir-faire presque artisanal, mais un moyen d'expression personnelle.

Ces connaissances sont organisées, employées, mises en œuvre comme des moyens sociaux et culturels. De ce fait, ces 'connaissances' deviennent des 'savoirs'. C'est exactement dans ce sens que nous parlerons de 'savoirs interprétatifs' : il s'agit de connaissances en provenance de différents domaines qui ont comme fonction celle de rendre intelligible la compréhension de l'œuvre musicale.

Mais alors chaque connaissance, tout simplement grâce à sa mise en réseau avec d'autres, devient-elle un savoir ? Nous arrivons à la phrase : « La même notion comme connaissance et comme savoir n'a pas les mêmes propriétés, ni comme moyen de recherche, ni comme possibilité d'expressions, ni comme instrument de conviction ou comme argument et elle n'est pas apprise de la même manière ». Prenons un exemple : la réalisation des nuances écrites sur une partition. Quelle est la différence entre interpréter les nuances et les exécuter ? Comme le dit très justement Mantel, « Der Hörer hat ein untrügliches Gefühl für

²⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/expliquer>

den Unterschied zwischen einer künstlichen *Absicht* und einem *zufälligen* klanglichen Ereignis »²¹ (Mantel, 2007, p. 154). Si un violoncelliste réalise les nuances sans les avoir organisées, sans créer une sorte de logique qui les relie, l'auditeur aura cette impression d'aléatoire ou, pire encore, de systématisme stéréotypé (ce dernier cas est facilement vérifiable lorsqu'on écoute des enregistrements réalisés avec MIDI). Si, au contraire, un violoncelliste, même avec des moyens techniques encore rudimentaires, arrive à rendre intelligible à l'auditeur une sorte d'ordre, une organisation de certains de ses paramètres de jeu, alors l'auditeur aura l'impression d'une réalisation artistique, donc d'une interprétation. C'est le cas de la tant décriée 'musicalité' (si souvent mentionnée à tort) évoquée lors des examens ou d'autre situation évaluative certificative, où un retour de nature formative est donné aux élèves (Mottiez Lopez, 2013). Combien de fois nous avons entendu des jurés reprocher aux élèves de 'ne pas être musicaux' et, de ce fait, de sanctionner leur épreuve ! Alors que d'autres candidats, pourtant moins performants sur des paramètres plus facilement objectivables, ont été récompensés pour leur 'talent musical', leur 'musicalité'.

De cet exemple, on peut comprendre pourquoi la notion de nuances peut avoir le statut de « connaissance » ou de « savoir ». Elle est « connaissance » lorsqu'elle est actualisée uniquement comme exécution, elle est 'savoir interprétatif' quand elle symbolise le contraste, l'opposition, la progressivité dans un contexte organisé hiérarchiquement et où cette notion est un élément constitutif de cette organisation, sans lequel l'édifice conceptuel d'actualisation sonore de l'œuvre s'écroulerait.

On peut donc résumer en disant que l'interprétation est l'organisation et la mise en œuvre sonore de choix opérés par l'interprète selon des critères sélectionnés pour rendre intelligible au public sa propre compréhension de l'œuvre musicale. C'est une sorte de 'supra-savoir', composé d'une multitude de 'sous-savoirs', les savoirs interprétatifs. C'est dans ce sens que nous allons employer ce terme dorénavant.

²¹ « L'auditeur ressent de manière certaine la différence entre une intention artistique et un événement sonore fortuit » (Nous traduisons).

Chapitre 2. Les professionnels et leurs écrits sur l'interprétation et son enseignement au violoncelle

*Madamina, il catalogo è questo
Delle belle che amò il padron mio;
un catalogo egli è che ho fatt'io;
Osservate, leggete con me.*

*In Italia seicento e quaranta;
In Alemagna duecento e trentuna;
Cento in Francia, in Turchia novantuna;
Ma in Ispagna son già mille e tre.*

*V'han fra queste contadine,
Cameriere, cittadine,
V'han contesse, baronesse,
Marchesane, principesse.
E v'han donne d'ogni grado,
D'ogni forma, d'ogni età.*

*Nella bionda egli ha l'usanza
Di lodar la gentilezza,
Nella bruna la costanza,
Nella bianca la dolcezza.*

*Vuol d'inverno la grassotta,
Vuol d'estate la magrotta;
È la grande maestosa,
La piccina è ognor vezzosa.*

*Delle vecchie fa conquista
Pel piacer di porle in lista;
Sua passion predominante
È la giovin principiante.*

*Non si picca – se sia ricca,
Se sia brutta, se sia bella;
Purché porti la gonnella,
Voi sapete quel che fa.*

(W. A. Mozart, Don Giovanni, livret de L. Da Ponte)

Nous allons essayer de déceler les principes interprétatifs que de grandes figures du violoncelle ont transmis, soit en nous basant sur leurs propres ouvrages, traités ou écrits de nature pédagogique et didactique, soit au travers des témoignages de celles et ceux qui ont travaillé avec de grands maîtres de l'instrument. Nous inclurons certaines sources trouvées chez d'autres instrumentistes, mais uniquement en cas de lien avéré avec le violoncelle, ou si nous en trouvons référence chez les violoncellistes. De cette manière nous pourrions montrer qu'il y a également eu une influence par d'autres instrumentistes sur l'enseignement de l'interprétation au violoncelle. La portée didactique de ce parcours

s'éclaircira davantage pour le lecteur, notamment grâce à notion de transposition didactique que nous adoptons (cf. chapitre 7).

2.1 Les précurseurs

Ce bref parcours historique nous servira pour comprendre les origines de l'interprétation au violoncelle et les implications que ces origines ont exercé sur les conceptions et les pratiques actuelles.

L'histoire du violoncelle se perd dans celle de la renaissance italienne. Débat encore animé, le violoncelle est-il issu de la viole de gambe ? Vraisemblablement pas. Les deux instruments ont en effet cohabité au cours du XVIII^e siècle, comme en témoigne Hubert Le Blanc dans son pamphlet *Défense de la basse de viole Contre les Entreprises du Violon et les prétensions du Violoncel* (Le Blanc, 1740). En revanche, Vanscheuwijck (2012) explique que le violoncelle a été pendant longtemps un instrument qui n'avait pas de formes ni de mesures standardisées et que des instruments 'hybrides' ont cohabité pendant longtemps (jusque dans les années 1740 environ). Il affirme que les violoncellistes professionnels étaient capables de jouer d'une grande variété d'instruments, dotés d'un nombre de cordes variable, accordés de manières différentes, et qui pouvaient être *da braccio* (ou *da spalla*)²² ou *da gamba*²³. Enfin, Vanscheuwijck affirme que le même instrument pouvait être joué différemment suivant le statut social de l'instrumentiste : les nobles et les riches amateurs pouvaient jouer assis, alors que les instrumentistes professionnels n'avaient parfois pas la permission de s'asseoir devant les seigneurs et ils étaient donc obligés de jouer debout. Le statut social de l'instrumentiste avait aussi une influence sur le type d'instrument qui lui était destiné : ceux de facture plus raffinée, dotés du plus grand nombre de cordes (c'est-à-dire 5, voire même 6) et parfois frettés, étaient joués *da gamba* par les nobles ; les instruments de facture plus grossière, comportant moins de cordes et sans frettes, étaient joués par les violoncellistes professionnels, souvent *da braccio*, mais parfois aussi *da gamba*. Comme l'a souligné Vanscheuwijck, le fait de jouer *da braccio* ou *da gamba* avait une influence sur la technique générale, y compris sur l'organisation des doigtés et la prise d'archet : une organisation des doigts de la main gauche que Vanscheuwijck appelle semi-chromatique²⁴ (qui rappelle celle du violon) et une prise d'archet avec la main droite en position de pronation pour le violoncelle *da spalla* ; une organisation chromatique des doigts de la main gauche et une prise d'archet avec la main droite en position de supination (comme à la viole de gambe), pour le violoncelle *da gamba*. Ces aspects de doigtés et de coups d'archet ont une grande influence sur l'interprétation.

²² *Da braccio* signifie littéralement 'du bras' alors que *da spalla* signifie 'de l'épaule'. Ces deux nomenclatures indiquaient, de manière générale, des instruments posés sur l'épaule, comme un violon. Le violoncelle *da spalla* était, quant à lui, parfois (mais pas toujours) attaché à une bandoulière qui passait sur l'épaule gauche de l'instrumentiste. Mais le violoncelle *da spalla* pouvait aussi souvent être posé sur l'épaule droite de l'instrumentiste, à cause de ses dimensions plus importantes que celles du violon. Parfois, en raison de son poids, le violoncelle était même tenu comme un violon, c'est-à-dire que c'était la caisse qui reposait sur l'épaule et appuyé en même temps sur un support à la hauteur de l'instrumentiste. Ce support pouvait être une balustrade, comme on peut en trouver dans les anciens théâtres italiens.

²³ *Da gamba* signifie littéralement 'de jambe'. La posture *da gamba* prévoyait la tenue du violoncelle entre les mollets de l'instrumentiste. L'instrument pouvait être aussi posé par terre ou encore surélevé grâce à un tabouret et, plus tard, au moyen d'une pique amovible.

²⁴ Nous adoptons dorénavant la terminologie de Vanscheuwijck.

En ce qui concerne le répertoire, notons que le violoncelle pouvait tenir le rôle de dessus, jouant la mélodie, ou alors de basse. Là aussi, l'interprétation devait être abordée de manière différente.

2.1.1 Michel Corrette

La Méthode, théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le Violoncelle dans sa Perfection de Michel Corrette (1741/1980) est le premier document didactique à notre disposition pour cet instrument. Plutôt traité²⁵ que méthode (cf. chapitre 4), ce texte montre que la technique de l'instrument comporte déjà des avancées qui seront attribuées plus tard à d'autres violoncellistes. Ces techniques sont, notamment : l'organisation de la main gauche par positions, où les doigts jouent des demi-tons ; la position du pouce ; l'utilisation de la pique²⁶. La présence de ces techniques, innovantes pour l'époque, nous montre qu'une certaine manière de jouer de cet instrument était déjà pratiquée et qu'elle était en train de se standardiser. Corrette expose la manière de doigter semi-chromatique tout comme le doigté chromatique qui sera décrit plus tard par Jean-Louis Duport dans son *Essai sur le Doigté du Violoncelle et sur la Conduite de l'Archet dédié aux Professeurs de Violoncelle* (1806/2006). La méthode de Corrette est destinée, entre autres, aux violistes de gambe. Il y fait des renvois fréquents aux différences techniques existant entre ces deux instruments et il consacre un chapitre entier (chapitre XV) pour expliquer aux violistes quels doigtés et quelles notes on peut produire sur les cordes du violoncelle. Corrette fait aussi comprendre que certains violonistes devaient se familiariser avec la technique du violoncelle, pour pouvoir jouer des basses (p. 9). Tout au long de la méthode, l'auteur donne quelques conseils interprétatifs, notamment concernant l'utilisation de l'archet. Grâce à une succession raisonnée de *tirés* et de *poussés*²⁷, Corrette jette les bases de la technique moderne d'archet : *tirés* pour les temps forts, *poussés* pour les temps faibles. C'est à la fin de sa méthode que Corrette donne des conseils interprétatifs pour ceux qui jouent des basses (chapitre XVI). Ces conseils sont tout à fait en concordance avec la méthode de Quantz (cf. chapitre 2.1.2) tout en spécifiant, de manière synthétique, les aspects pratiques du jeu de basse. Si, d'une part, « [q]uand le violoncelle accompagne une Cantate il faut nécessairement suivre la voix dans les récitatifs » d'autre part

Dans un Solo de Concerto, ou dans une Sonate à Violon seul, si le dessus presse la mesure, le Violoncelle étant bon musicien doit jouer avec force et battre la mesure pendant une mesure ou deux en tenant ferme le même mouvement dont on a commencé la pièce : cela remet le dessus dans la mesure, et l'empêche d'aller encore plus vite. » (p. 46)

Cette opposition montre que le violoncelliste de l'époque devait maîtriser différentes manières d'incarner le rôle et la posture d'interprète. De manière similaire, Corrette (1741/1980) nous indique que

Ceux qui savent la Composition ont beaucoup plus de facilité pour accompagner les récitatifs, quand même ils seroient médiocres pour l'Exécution : car icy il n'est pas question de broder ou doubler et tripler les basses : il faut au contraire jouer les notes telles qu'elles sont écrites, et que l'oreille soit attentive à l'harmonie. (p. 46)

²⁵ Nous définissons un traité comme un livre s'adressant aux professionnels, qui traite d'un ou plusieurs éléments du savoir concernant l'instrument en question.

²⁶ Cf. annexe 2a *Parties du violoncelle*.

²⁷ Le mouvement de *tirer* s'exécute en ouvrant le bras, celui de *pousser* en fermant le bras.

Différentes compétences sont donc demandées au violoncelliste, qui doit savoir tout aussi bien 'improviser' qu'exécuter.

2.1.2 Jean Joachim Quantz et Leopold Mozart

Jean Joachim Quantz (1697-1773), dans son célèbre *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flute traversière* (1752/1975), nous instruit également sur la manière de jouer des instruments à cordes, y compris du violoncelle.

Tout d'abord il nous informe que « les Compositeurs se sont toujours efforcés de plus en plus, de rechercher tout ce qui contribue à la vive expression des sentiments, & de la pousser à sa dernière perfection » (Quantz, 1752/1975, p. 179), puis il souligne l'importance de l'interprétation en affirmant que « [c]haque pensée de Musique peut être exprimée différemment : bien, mal, ou d'une manière médiocre. Une expression bonne, distincte & convenable peut soutenir une composition très médiocre ; & une expression mauvaise & indistincte gâtera la meilleure composition du monde » (p. 179).

Afin de les aider à bien interpréter, Quantz énonce toute une série de consignes aux musiciens. Nous allons prendre en considération celles qu'il a émises à l'intention des instrumentistes à cordes en général et des violoncellistes en particulier.

Premièrement, il recommande de bien choisir les cordes, qui doivent être assorties à l'instrument : elles influencent le timbre général des prestations, car « [s]i elles sont trop grosses, le ton en devient obscur, & si elles sont trop minces, le ton en devient trop foible » (Quantz, 1752/1975, p. 191). Puis il affirme que « [c]'est le coup d'archet, qui est le plus important dans le Violon & les instruments qui lui ressemblent, par rapport à l'expression » (p. 191). Il continue en établissant un rapport entre le coup de langue à la flûte et le coup d'archet aux instruments à cordes frottées. Les différents coups d'archet, les liaisons, les articulations ainsi que les variations de nuances dans un même coup d'archet sont décrits avec minutie, avec des exemples musicaux qu'il propose dans un petit livret séparé. Ces éléments interprétatifs sont aussi couplés avec les sentiments qu'ils doivent exprimer : par exemple la tristesse (p. 200, p. 204) ou la joie (p. 200). Il distingue aussi la manière de jouer « en usage chez les François », avec « un coup d'archet court & articulé » (p. 203) et le « coup d'archet à l'Italienne, long & trainant » (p. 203).

Après ces considérations générales, Quantz (1752/1975) dédie un chapitre à « Celui qui joue du Violoncello, en particulier » (p. 216). Il dit : « [c]elui qui accompagne non seulement du Violoncello, mais qui en joue aussi des Solo, fait fort bien d'avoir deux instruments » (p. 216). Contrairement à ce qu'on penserait aujourd'hui, le plus sonore doit être celui qui sert à accompagner, avec un archet aussi plus puissant et « du crin noir, lequel touche plus fort les cordes que le crin blanc » (p. 216) ; le violoncelle pour jouer en *solo* peut être plus petit, avec des cordes plus fines et un archet moins lourd et il émet donc des sons moins puissants et plus délicats. Pour le violoncelle, contrairement à la technique d'archet du violon, Quantz préfère le jeu à l'italienne, qui consiste à « commencer le coup par la partie inférieure de l'archet » (p. 216). Ceci permet de « tirer de son instrument un ton épais, rond et mâle » (p. 217), souhaité pour cet instrument. De même « [o]n lui pardonnera de certains petits mouvemens du corps, qui ne peuvent pas toujours être évités en jouant de cet instrument » (p. 217).

Avant de continuer, nous aimerions résumer ici les points essentiels que nous retirons de l'ouvrage de Quantz (1752/1975). Le violoncelle doit avoir un son plus puissant que les autres instruments, notamment lorsqu'il joue la basse, celle-ci étant considérée comme le fondement des morceaux. Dans son rôle de basse, le son doit être davantage riche en harmoniques, une certaine liberté corporelle est admise, contrairement à la posture posée des autres instrumentistes. Il semble donc que, selon Quantz, le violoncelle avait un statut d'instrument privilégié, qui s'impose à l'ouïe et à la vue du spectateur.

Passons maintenant à la question de l'interprétation proprement dite. A cette époque, différentes interprétations étaient souhaitables selon que le violoncelle était employé comme instrument soliste ou comme instrument de basse. En effet, toujours selon Quantz (1752/1975), « Le Joueur de Violoncelle se gardera de broder la Basse » (p. 217). S'appuyant sur un exemple musical créé *ad hoc*, il affirme ainsi qu'« [u]ne telle basse doit être jouée comme elle est écrite » (p. 219). En somme, l'ornementation ne fait pas partie du bagage du violoncelliste appelé à jouer la partie de basse. En revanche, c'est par l'expression que le violoncelle s'affirme :

Puisque le Violoncello, a de toutes les Basses le ton le plus perçant, & qu'il s'énonce le plus distinctement ; celui qui en joue a aussi l'avantage, qu'il peut aider les autres parties dans l'expression du clair & de l'obscur, & donner de l'énergie à toute la pièce. [...] Il faut que le joueur du Violoncello ne presse ni ne traîne pas la mesure, il doit au contraire faire une continuelle attention aussi bien aux pauses qu'aux notes [...]. Le joueur du Violoncello peut contribuer beaucoup à la perfection d'une bonne musique, s'il ne manque pas de sentiment, & s'il est attentif au Tout, & non seulement à sa partie. Il doit acquérir une parfaite connoissance des notes qu'il faut marquer & reléver préférablement aux autres. Ce sont en premier lieu celles, sur lesquelles il y a des Dissonances, la Seconde, la Quinte fausse, la Sixte superfluë, la Septième ; ou celles qui sont extraordinairement haussées par les Dièses ou par les signes de restitution, ou baissées par celui-ci, ou baissées par le b mol. (pp. 219-220)

Dans ce long passage, Quantz nous montre non seulement l'importance du violoncelle dans la musique d'ensemble et son rôle de *leader*, mais aussi et surtout les éléments interprétatifs qu'un violoncelliste doit maîtriser pour pouvoir remplir ce rôle. Tout d'abord faire preuve de stabilité rythmique tout en produisant un jeu nuancé par rapport aux fonctions harmoniques, mais aussi disposer d'une connaissance de toutes les parties d'un même morceau et enfin posséder des notions poussées de composition. Il s'agit d'une interprétation qui, en ce qui concerne les nuances, tient compte davantage de la dimension verticale de l'harmonie que de celle, horizontale, de la mélodie. En revanche, une rigueur rythmique garantit l'allure du *tempo*. Quantz ne décrit pas tellement les caractéristiques de l'interprétation du soliste, mais il insiste sur le fait que le professionnel devra tout d'abord apprendre à accompagner.

Dans sa *Méthode Raisonnée pour apprendre à jouer du Violon* (1769/1993), **Leopold Mozart (1719-1787)**, tout en ne mentionnant pas explicitement le violoncelle, donne des conseils pour accompagner et pour jouer en orchestre. Ces conseils s'avèrent tout à fait similaires à ceux de Quantz. Il avertit ainsi les instrumentistes de ne « pas jouer des Solos, sans savoir bien accompagner » (p. 68). Cette affirmation implique la suprématie des instruments de basse sur les instruments de dessus et l'on peut dire qu'elle concerne donc, implicitement mais clairement, le violoncelle.

2.1.3 Les grands violoncellistes des XVIIIe et XIXe siècles

Faisant suite à la célèbre *Méthode* de Corrette (1741/1980), **Joseph-Bonaventure Tillière (ca 1750-ca 1790)** écrit en 1774 sa *Méthode de violoncelle* (1774/1879). Il s'agit plus d'un traité que d'une méthode telle que nous l'entendons.

Nous y découvrons, en page 15, une description des sons filés ainsi que de ce qui sera appelé la *messa di voce*²⁸ dans les méthodes de la fin des années 1800 et du début des années 1900 (cf. 4.2). Du point de vue de l'interprétation, nous détectons dans son texte des éléments qui correspondent à ce que l'on qualifierait aujourd'hui d'accents agogiques : l'auteur exhorte le violoncelliste à « employer l'archet et faire sentir la première note de chaque mesure » (Tillière, 1774/1879, p. 19). De plus, il donne des consignes concernant les coups d'archet : « [i]l y a des règles sûres pour tirer ou pousser l'archet. Lorsqu'un chant suivi monte ou descend, il faut tirer la première note et serrer l'archet, si c'est un chant en descendant par intervalles, comme par sixtes, il faut tirer la première. En montant, il faut pousser la première note » (p. 25). Tillière explique que, en jouant de cette manière, la note aiguë est toujours accentuée.

Les deux autres méthodes écrites avant l'an 1800 par des violoncellistes français que nous avons recensées sont celles de Cupis le Jeune (1772/1998) et de Azaïs (ca 1775/1998). Ces deux méthodes n'apportent pas de nouvelles contributions au savoir violoncellistique.

Jean-Baptiste Bréval (1753-1823) écrit son célèbre *Traité du Violoncelle* en 1804. Il commence par préciser que « La Basse, qui est pour nous le même instrument que le Violoncel » (p. 2) est un instrument « qui parcourt un diapason plus étendu, et qui sert en même tems partie d'accompagnement et partie récitante » (p. 2). Pour l'auteur, certaines formes d'interprétation sont tout à fait innées. Il affirme ainsi que :

Comme une belle Voix est un don de la Nature, pareillement un plus ou moins beau son dépend de la finesse de nos Organes, et l'art ne peut y ajouter que fort peu de choses. Toutes les Règles connues à cet égard peuvent servir à perfectionner le son, sans jamais le donner. [...] L'archet [...] exprime la pensée, forme le son, [...] offre des combinaisons si variées et si multipliées qu'entreprendre de le faire connoître ne serviroit qu'à démontrer l'impuissance de pouvoir le décrire. (p. 3)

Bréval (1804) s'attache à distinguer le violoncelle du violon, tout aussi bien dans les doigtés (p. 4) que dans la technique d'archet (p. 11). Avec très peu de texte et la présentation de nombreuses pièces musicales, organisées selon une progression de tonalités et de difficulté croissantes en ce qui concerne la technique de main gauche, ce traité a le mérite de rapprocher le violoncelle de la voix humaine et de marquer la distinction entre le violon et le violoncelle.

Jean-Louis Duport (1749-1819) est l'auteur d'un *Essai sur le Doigté du Violoncelle et sur la Conduite de l'Archet dédié aux Professeurs de Violoncelle* (1806/2006) pour lequel il dit s'être concentré sur le doigté « parce que c'est la partie la moins connue et la plus utile » (p. 2). Il adresse son texte « à des Amateurs déjà avancés, et à des Professeurs qui pourront m'expliquer à leurs élèves, s'ils adoptent mon doigté » (p. 11). Lorsque Duport décrit la position de la main gauche, on comprend bien qu'il suggère de renoncer à la position que

²⁸ Pour une discussion à propos de la *messa di voce*, cf. *infra* dans ce même chapitre.

Vanscheuwijck (2012) qualifie de semi-chromatique. Duport affirme que « ce que nous appelons mauvaise position de la main, est d'empoigner le manche comme on fait sur le violon » (p. 8) et ce malgré le fait « qu'il a eu des personnes, et qu'il s'en trouve même encore quelques unes, en petit nombre à la vérité, qui veulent doigter le Violoncelle comme on doigte le Violon » (p. 145). Cela nous montre que la technique de main gauche du violoncelle avec une succession des doigts par demi-tons, comme aujourd'hui, était alors déjà presque standardisée. Afin de montrer l'organisation des positions de la main gauche, qui fait l'objet principal de son traité, Duport expose la manière de réaliser les gammes avec différents doigtés. Ce qui attire notre attention, parmi les choix proposés, c'est le doigté des gammes sans cordes à vide. Ce doigté permet d'utiliser le *vibrato* de manière continue, choix interprétatif qui sera parfois indiqué comme souhaitable par Duport lui-même. Un autre paramètre auquel Duport estime qu'il faut accorder de l'importance – une considération non dénuée d'intérêt dans le cadre du présent travail – est la justesse, étant donné que celle-ci permet de faire résonner l'instrument par sympathie et produire ainsi une sonorité plus ronde. Comme il le dit lui-même à propos de cette résonance par sympathie, « [i]l est certain que cette coalition rends les sons qu'elle produit, plus sonores, plus moëlleux et plus agréables, les vibrations s'entraînant, pour ainsi dire, mutuellement » (p.142).

En ce qui concerne l'archet, nous remarquons que Duport décrit seulement le mouvement de l'avant-bras puisqu'«il n'y a presque que lui qui doit opérer, pour pousser et pour tirer l'archet dans toute sa longueur ; le haut du bras doit rester dans la même position» (p. 159). Est-ce peut-être pour cela que, bien plus tard, Casals dénoncera la pratique consistant à faire travailler les élèves en leur demandant de tenir un livre coincé sous l'aisselle ? Nous pouvons supposer que oui...

En parlant d'interprétation proprement dite, Duport (1806/2006) affirme que « [l]a variété du jeu, les nuances du son, et par conséquent l'expression, sont du ressort de l'archet ; et cela est l'affaire du sentiment et du goût » (p. 162). Il plaide pour un travail qui vise l'égalité du son et il justifie son choix en affirmant « que chaque chose a un centre, et que le centre d'un beau jeu, si je puis me servir de cette expression, est la grande égalité des sons » (p. 162).

Duport souhaite que la technique du violoncelle s'apparente à la technique vocale. Il affirme en effet que

Ceux qui savent que les plus fameux chanteurs ne sont arrivés au point de perfection qu'on leur a reconnu, ou qu'on leur reconnoit, qu'en travaillant continuellement à égaliser les cordes de leur voix, quoiqu'il semble au premier abord, que ce ne soit que la modulation, les inflexions, la variété et l'agilité qui aient fait ou fassent tout le charme de leur chant, me pardonneront cette longue digression qui a pour objet de recommander aux joueurs d'instruments à archet, le travail de cette égalité qui embellit les sons des instruments, comme elle embellit celui de la voix. (p. 165)

Duport décrit minutieusement comment, une fois cette égalité trouvée, il est possible de travailler la *messa di voce* :

Quand on est parvenu à pouvoir égaliser les sons, on s'exercera à les augmenter et à les diminuer à volonté ; ceci se pratique en filant l'archet du talon à la pointe, et de la pointe au talon, en ayant soin de commencer extrêmement doux, ensuite enfler le son par gradation et sans saccades jusqu'au milieu de l'archet ; à ce point il doit être à son plus grand degré de force, et alors on le diminuera comme on l'a augmenté, jusqu'à ce qu'il soit extrêmement doux. (pp. 162-163)

Mais d'où vient la *messa di voce* ? Tout comme les sons filés, elle est issue de la pratique du chant. Selon Martin-Balmori (2016), la *messa di voce* est une technique vocale représentative du *belcanto*, qu'elle explicite en s'appuyant sur un traité de chant du début de XIXe siècle :

Dès que l'élève aura pris la respiration, il attaquera le Son. Celui-ci doit être doux, mais assuré, en l'émettant, il faut l'augmenter graduellement jusqu'au fort, et le diminuer de même jusqu'à sa fin, le Son doit s'éteindre insensiblement, sans remuer ni la bouche, ni la langue, et sans donner en expirant la moindre secousse à la poitrine. [...]

Un son soutenu de cette manière est appelé en Italie MESSA DI VOCE. Cette mise de voix doit avoir un commencement, un milieu, une fin, et sur tous les sons de la gamme on doit faire autant de Mise de Voix. Les meilleurs chanteurs italiens ne préparent jamais un point d'Orgue, ou une Cadence¹⁸⁰ finale, ou un Trille prolongé que par la mise de voix. Un chanteur habile, qui possède une bonne méthode, donnera toujours, proportion gardée, les qualités de la mise de voix, à tous les Sons de la sienne ; et surtout à ceux d'une longue durée qui se rencontreront dans les airs qu'il devra chanter. (Richer et al., 1803, cité par Martin-Balmori, 2016, pp. 123-124)

Le rapprochement entre la voix et le violoncelle s'avère de première importance en ce qui concerne l'interprétation, puisque cet instrument se voit ainsi attribuer ses lettres de noblesse et gagner le statut d'instrument soliste.

Selon Duport (1806/2006), l'instrument lui-même devient en fait un outil de reproduction d'une voix intérieure et l'interprétation se personnalise du point de vue du timbre général émis, car

si vous donnez un instrument, soit Violon ou Violoncelle, à essayer à vingt personnes, ceux qui ont l'oreille exercée à entendre ces instruments, distingueront vingt voix différentes. [...] Chacun ayant donc sa voix que d'autres nommeront sa qualité de son, doit la conserver d'un bout à l'autre de l'instrument [...], sans changer de voix. (p. 165)

Pour ce qu'il en est des différents coups d'archet, il fait référence à Tartini, le célèbre violoniste. Il affirme qu'« [o]n peut les varier par l'accent de l'archet [...]. Ces différents accents de l'archet dans les passages, sont, j'ose le dire, sujets à la mode et changent avec elle » (p. 166).

En ce qui concerne les archets à disposition du violoncelliste, Duport nous parle de plusieurs modèles, variables dans leur longueur mais présentant aussi d'autres différences, ainsi « [un] qui a la pointe basse ou un qui l'a haute, ainsi que celui qui a la hausse haute et celui qui l'a basse » (p. 174), tout en précisant « [q]ui que se soit n'a mieux réussi, de nos jours, à faire les archets, que Mr TOURTE le jeune »²⁹ (p. 175).

L'*Essai* de Duport s'achève avec une suite de pièces, les fameux *21 Exercices* (en réalité des *études*) qui font encore aujourd'hui partie du répertoire didactique de base de tout violoncelliste.

Nous concluons à propos de Duport en relevant qu'il a voulu donner plus de virtuosité à un instrument qui était alors encore confiné au rôle de basse. Pour cela, il conseille aux

²⁹ Vézina (2003) nous dit que : « Avec les Tourte (1747-1835), l'archet atteint ses derniers perfectionnements » (p. 143), que « [l]e perfectionnement apporté à ses baguettes a permis d'établir un modèle universellement reconnu que l'on a suivi après lui » (p. 152) et qu'ainsi « [l]es archetiers de la famille Tourte lui donnèrent sa forme moderne dans la deuxième moitié de ce même siècle » (p. 56).

violoncellistes une progression raisonnée des doigts de la main gauche, l'étude minutieuse des gammes et des doubles cordes, ainsi qu'un travail de la justesse qui puisse promouvoir un beau son. Il est aussi intéressant de remarquer que, pour tout ce qui concerne le répertoire soliste, il fait référence à l'interprétation telle qu'elle est pratiquée au violon, ce qui *de facto* souligne le rôle de basse qui était celui du violoncelle de l'époque. Finalement, le plus important à nos yeux est la contribution de Duport à l'émancipation du violoncelle : en faisant le rapprochement avec le chant, il donne à son instrument un rôle de soliste, encore bien timide dans le répertoire de l'époque.

Friedrich Dotzauer (1783-1860) est l'auteur d'une méthode publiée en allemand en 1832, puis traduite en français par Minche en 1838. C'est cette version que nous allons explorer ici.³⁰ Il s'agit en fait davantage d'un traité que d'une méthode et ce texte présente un intérêt certain pour comprendre l'évolution de l'enseignement de l'interprétation. Dotzauer y parle du violoncelle comme d'un instrument éclectique qui peut remplir plusieurs rôles, puisque « [l]es avantages que le violoncelle réunit, tant à l'orchestre qu'au solo, sont évidents, et ils ne tarderont pas à être reconnus de plus en plus, puisque c'est à l'époque présente que l'on cultive cet instrument avec un soin particulier » (p. 3). Afin de démontrer la souplesse d'utilisation du violoncelle, Dotzauer affirme que « les compositions de Beethoven, Chérubini, etc. démontrent l'utilité du violoncelle pour l'orchestre. [...] Ce n'est pas moins dans le trio, le quatuor et autres morceaux de ce genre, que le violoncelle joue un rôle essentiel » (p. 3).

Qui plus est, il consacre un chapitre à l'accompagnement du récitatif, ce qui nous prouve combien la pratique interprétative du violoncelle était diversifiée.

Comme l'avait fait Duport, Dotzauer fait un rapprochement entre le violoncelle et la voix chantée :

La grande étendue du violoncelle le rend capable d'une très grande variété de caractère. Des phrases mâles que le compositeur prescrit aux cordes basses, ne manquent jamais leur effet, quand elles sont exécutées avec aplomb et vigueur.

Les sons de la chanterelle et de la seconde sont moëlleux et ont un caractère flatteur à l'oreille. C'est dans cette sphère, qui répond à la voix du Tenor, que l'artiste doué de sentiment est capable de parler au cœur. Les sons de Soprano produits par le moyen du pouce, semblent destinés à l'expression de la gaîté et d'une humeur folâtre. (p. 3)

Si la manière de jouer de cet instrument a évolué et si celui-ci a acquis définitivement ses lettres de noblesse grâce au rapprochement établi avec le chant lyrique, ainsi qu'en témoigne la citation précédente, il demeure toutefois un instrument pouvant présenter des tailles très diverses. Nous en voulons pour preuve le fait que Dotzauer conseille qu'« on sentira qu'un grand violoncelle ne saurait convenir à un homme de petite taille, et ainsi à l'opposé ; il faut donc choisir cet instrument conforme à la stature de l'élève » (p. 5). De même, l'archet ne semble pas encore avoir trouvé une longueur standard, ainsi que cet extrait du texte de Dotzauer peut en témoigner : « [l]a longueur la plus convenable paraît être celle que Monsieur Duport a portée à 27 pouces, compris la tête et le bouton ; et celle du crin environ 24 pouces » (p. 7). Il décrit, lui aussi, la *messa di voce* qu'il appelle « le trait allongé » et qu'il définit ainsi : « L'archet se pose très doucement, et le son commence très faiblement en accroissant jusqu'au fortissimo et mourant insensiblement » (p. 9). De

³⁰ Cette méthode est encore éditée de nos jours et nous en discuterons la version actuelle dans le chapitre consacré aux méthodes pour débutants, 4.2.3.

manière générale, Dotzauer conseille d'utiliser les agréments (ornementations) uniquement dans le jeu soliste « qui permet à l'artiste de céder à son sentiment » (p. 39).

Selon l'auteur « [l]e jeu du violoncelle exige cinq points différents » (p. 45) mais seul le cinquième porte sur l'interprétation, que Dotzauer appelle le « goût » et auquel il consacre le dernier chapitre de sa méthode. C'est bien sûr le chapitre le plus intéressant pour notre étude. Voici quelle est la position de Dotzauer à ce sujet :

Nous ne pouvons parler du goût, qui doit être le résultat de toutes études et de tous les travaux, qu'après que l'élève aura acquis ces différentes perfections, et sera assez fort pour pouvoir embrasser la partie esthétique de son art; tant que son intonation ne sera pas parfaitement juste, tant que les doigts et l'archet ne lui obéiront pas spontanément, il s'efforcera vainement d'acquiescer du goût qui ne peut s'élever que sur la base d'un mécanisme parfaitement établi : voilà pourquoi nous n'en parlons qu'à la fin de notre ouvrage. (p. 45)

La subordination de l'interprétation à la technique ne saurait être plus explicite. En s'inspirant de Rousseau, Dotzauer plaide pour une esthétique particulière de l'interprétation :

Le suprême principe du bon goût, dans les beaux arts, et conséquemment aussi dans la musique, c'est la simplicité. Tel artiste qui n'est pas capable de jouer une note simplement comme elle est écrite [...] offense grièvement le bon goût, et se rend semblable à un danseur de corde, dont on regarde froidement les sauts périlleux, sans que le cœur y prenne la moindre part. (p. 46)

Les types d'interprétation que le violoncelliste doit maîtriser dans ses différents rôles sont ensuite précisés :

Lorsque le violoncelle joue *Solo*, il est permis à l'artiste de déployer son agilité, sa force, et de faire valoir la qualité du timbre de son instrument; ceux qui l'accompagnent lui sont subordonnés; mais, quelque brillant qu'il paraisse de vaincre les difficultés dans des passages embarrassants, il est infiniment plus méritoire de tirer un beau son, de *chanter* de son instrument ; c'est par là qu'on approche du plus parfait des instruments, de la *voix humaine*, qui doit être invariablement le prototype de tout musicien.

Lorsqu'on contraie, on accompagne, soit au piano, soit à d'autres instruments, il faut savoir se résigner pour faire valoir telle ou telle partie qui conduit le chant ; dans le quatuor, toutes les parties jouissent du même privilège, et il n'est pas moins vicieux de jouer trop fort le solo que l'accompagnement. [...]

Il nous reste encore à parler du jeu en plein orchestre, qui exige une conduite tout-à-fait opposée. On doit y supprimer tous les agréments, puisque c'est d'un son moelleux et d'un coup d'archet plein de vigueur qu'il s'agit. [...] Les à-vides, qu'on évite dans les solo et même dans les accompagnements, font très bien à l'orchestre ; de la force et de la précision, voilà ce qu'on demande au symphoniste ; son individualité, comme artiste, doit s'évanouir devant l'émulation de contribuer, autant que possible, au majeur effet de la totalité. (pp. 46-47)

Pour conclure, soulignons que Dotzauer propose le profil d'un violoncelliste qui, tout en étant capable d'interpréter de diverses manières selon les contextes, développe une sensibilité à la sonorité en tant que finalité expressive. Ce violoncelliste ne doit pas, selon Dotzauer, rechercher la virtuosité, mais doit privilégier une émission sonore qui se rapproche de celle du chant.

Pour terminer ce chapitre sur le violoncelle 'historique', penchons-nous sur un dernier ouvrage, la *Méthode de violoncelle adoptée par le directeur du Conservatoire royal de Paris, à l'usage des classes de cet établissement* par B. Romberg (1840). Ecrite par **Bernard Romberg (1767-1841)**, cette méthode comporte une partie introductive qui légitime son usage dans le déjà prestigieux Conservatoire de Paris, qui était dirigé, à l'époque, par Luigi

Cherubini. Nous y trouvons tout d'abord une lettre qui atteste de son inspection, et approbation, par le Secrétaire Perpétuel de l'Académie des Beaux Arts. S'ensuit une lettre manuscrite de Cherubini lui-même, dans laquelle il déclare : « j'adopte cette Méthode, pour servir de guide, par son authenticité, aux études des Elèves de Violoncelle dans l'Etablissement que je dirige » (Romberg, 1840, s.p.). Enfin, une dernière lettre manuscrite de Louis Norblin, professeur de violoncelle au Conservatoire de Paris, déclare que cette méthode sera utilisée avec l'*Essai* de Duport et la méthode de Baudiot.³¹

Le fait que cette méthode est destinée à une institution de formation s'occupant aussi de l'enseignement du violoncelle à des débutants est clairement affiché. En effet, Romberg affirme que : « [n]ous possédons plusieurs méthodes pour le violoncelle, qui peuvent être utiles à ceux qui jouent déjà de cet instrument ; mais il n'en est aucune d'après laquelle puisse se former une personne encore entièrement étrangère à l'art musical » (p. 1).

Dès le début de la *Méthode*, il annonce son *credo* quant à l'interprétation : « [c]haque artiste a, et doit avoir, son individualité, c'est à dire sa manière particulière de traiter l'instrument auquel il s'est voué » (p. 1). Tout comme Dotzauer (1838), il décrit l'instrument lui-même, en accordant un soin particulier à de nombreux détails ; cependant, alors que Dotzauer l'avait fait en fin d'ouvrage, Romberg le fait tout au début de sa *Méthode*. Les descriptions soignées de l'instrument que l'on trouve dans ces deux méthodes qui sont très proches dans le temps (1832 pour Dotzauer dans sa version allemande originale, 1840 pour Romberg), démontrent que les violoncellistes de l'époque ressentaient le besoin de standardiser l'instrument. Tout en mentionnant les grands luthiers italiens du passé (Stradivarius, Amati, Guarnerius), Romberg souligne qu'il existe, encore de son temps, plusieurs instruments de tailles différentes, mais il rappelle que nombre de luthiers sont alors en train de standardiser le violoncelle. Il affirme ainsi qu'« [i]l existe une mesure d'après laquelle les violoncelles trop longs et trop larges doivent être réduits, pour être ramenés aux proportions qui conviennent le mieux à la manière dont on traite aujourd'hui cet instrument » (p. 6). Quant aux mouvements à accomplir pour utiliser l'archet, il déplore l'utilisation du bras et préfère celle de la main, car selon lui « [i]l y a même plusieurs violoncellistes qu'ils n'arrivent pas à la perfection qu'ils s'attendraient d'ailleurs, uniquement parcequ'ils jouent du bras au lieu de jouer de la main » (p. 8). Nous commençons ici à comprendre vraiment d'où vient la stratégie de placer un livre sous l'aisselle de l'élève dont parlera plus tard Casals (cf. *infra*, 2.2.1)! Pourtant, tout au long de sa méthode, Romberg insiste à plusieurs reprises sur l'importance de développer un jeu qu'il appelle 'naturel', tout aussi bien dans la posture (p. 7) que dans la tenue de l'archet (p. 9). Il dit de commencer à jouer d'abord seulement sur les deux cordes aiguës, puis sur les deux cordes graves. En ce qui concerne la technique, il fait avancer l'élève de manière progressive, en introduisant en premier lieu les intervalles diatoniques, puis les chromatismes et les gammes, et enfin les liaisons. Il illustre la bonne tenue de la main gauche par un croquis montrant celle-ci tenant un bouchon (fig. V, encart placé entre les pages 50 et 51). Il explique le recours aux différentes clés par les possibilités de tessiture étendue du violoncelle et fait un rapprochement entre cet instrument et le chant en mentionnant les voix de basse, d'alto ou de soprano (p. 39). Il conseille un répertoire de ses propres compositions à faire jouer à l'écopier dans le but d'en faire un vrai musicien et pas seulement un technicien de l'instrument. Ce répertoire comprend des *trios*, des *concertinos* (petit *concerto*) et des morceaux chantants (*Cantabile*) « [p]our apprendre à déchiffrer et à connaître les différents caractères de musique » (p. 63). Par contre il déconseille les pièces

³¹ Norblin ne donne pas d'indication de date pour cette méthode de Baudiot.

sous forme d'*études* à un stade précoce de l'apprentissage puisque, selon lui, « [i]l y a assez de morceaux faciles et propres aux commençants sans avoir besoin de recourir aux études » (p. 63). Il ajoute : « Je crois, de même, qu'il faut se garder de faire jouer trop tôt aux élèves des accompagnements » (p. 63). Le nouveau soliste qu'on voit en filigrane tout au long de cette méthode, doit savoir jouer les *clés* dans leur tessiture originale, car elles sont « [e]mpruntées à la voix humaine, elles doivent toujours être reproduites dans le diapason qui leur est propre » (p. 64), ce qui implique, notamment pour la *clé de sol*, de savoir maîtriser rapidement des positions virtuoses de la technique de main gauche, telle la position du pouce. Le violoncelliste devient comme un chanteur d'opéra et doit être capable de maîtriser aussi le *port de voix*, que Romberg définit ainsi :

La dénomination port de voix : PORTAMENTO DI VOCE, s'emploie dans la musique instrumentale de la même manière que dans la musique vocale, et signifie qu'un son se porte en glissant sur un autre son, de façon à ce que la note du chant sur laquelle le ton pèse le plus soit réunie avec la note qui précède. (1840, p. 85)

A la fin de son ouvrage, Romberg exprime un avis qui s'avère identique à celui de Dotzauer puisqu'il écrit :

C'est à dessein que j'ai placé ici et si tard ce chapitre des nuances du jeu, car le point principal dans une méthode de violoncelle est l'emploi mécanique de l'archet et des doigts. Si l'on néglige cette partie importante, l'expression la plus parfaite dans le jeu devient inutile. Ce n'est que lorsqu'on est parvenu à manier l'archet selon les règles de l'art, et qu'on a acquis la facilité nécessaire dans l'emploi des doigts, que l'on peut retirer du fruit de la connaissance de ces nuances et de leur application. (1840, p. 95)

A propos de la manière de jouer à son époque, Romberg détaille différents coups d'archet qui étaient alors utilisés et l'effet qu'ils provoquent. En parlant du sautillé, l'auteur précise

qu'il n'est propre que pour des compositions d'un mouvement léger et facile. Autrefois tous les artistes, sans exception, s'en servaient dans leurs solos ; ils jouaient tous les traits avec ce coup d'archet qui exclut pourtant le jeu grandiose, aussi la composition de leurs concertos était-elle faible, superficielle et vide d'idées. De nos jours on demande plus de profondeur d'âme et d'expression dans les compositions musicales. (p. 106)

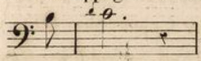
De plus, Romberg prend le soin d'expliquer les différences par rapport au jeu du violon, qui demande plus de *staccato* (p. 107) et des *trilles* plus rapides (p. 80).

Pour ce qui est de l'interprétation des *tempi*, Romberg relève les différences qui peuvent exister dans l'exécution d'une même indication de tempo et de caractère. Il décrit ainsi que « A Paris on joue l'ALLEGRO dans une mesure plus rapide qu'à Vienne, et dans cette dernière ville, cette même mesure est à son tour plus rapide que dans le nord de l'Allemagne » (p. 107). Tout en louant le nouvel instrument de régulation du *tempo*, le métronome de Maelzel, il décrit que, déjà à l'époque, les *tempi* qui y étaient indiqués étaient loin d'être acceptés par tous (p. 107).

Enfin, Romberg aborde la délicate question du phrasé. Comme il l'avait fait précédemment, il plaide pour une correspondance entre le chant et le jeu instrumental. Nous reportons dans la figure 1 la page 125 de la *Méthode* :

Quoiqu'il soit presque impossible de donner dans des règles écrites une théorie complète de la manière de phraser, d'appliquer par la seule parole cette théorie, et de la rendre suffisamment claire pour ceux qui apprennent à chanter ou à jouer d'un instrument, on peut donner cependant quelques instructions et directions générales pour servir de base à un perfectionnement ultérieur dans l'art de phraser en musique. Il en est du chant comme de la déclamation. Dans cette dernière, c'est de la plus ou moins grande importance de certaines phrases et de certains mots que dépendent les différentes intonations et modulations de la voix, son élévation et son abaissement alternatifs, en un mot tout ce qui constitue une bonne déclamation. Celui qui lirait ou prononcerait un discours d'une voix monotone et dans un ton toujours uniforme en détruirait toutes les beautés; et au lieu de faire sur l'auditeur l'impression qu'il s'était proposé de produire, il ne ferait naître que le dégoût ou l'ennui. Tel aussi est le sort de la musique, si l'on n'y introduit pas les nuances nécessaires, et pour ainsi dire des ombres et des lumières. On peut comparer le rythme du chant à celui des vers: dans lesquels les syllabes longues et brèves ont la même destination, et jouent le même rôle que les notes longues et brèves dans la musique. Ces mots, par exemple: je t'aime, on les phraserait ainsi en musique: 

Ici le RÉ est une appoggiature accentuée devant l'UT. Le rythme et l'expression changeraient si une appoggiature simple était marquée, on le noterait alors de la manière suivante:

 L'APPOGIATURA simple, qui n'est indiquée que par une petite note, n'est pas plus accentuée que la note près de laquelle elle se trouve; mais l'APPOGIATURA accentuée qu'on écrit en entier, en grandes notes, reçoit, tant au FORTE qu'au PIANO, une légère pression proportionnée à l'un et à l'autre. Cette proportion à la force de l'ensemble doit être soigneusement observée tant dans le chant que dans le discours. Cependant si le compositeur a en vue quelque effet particulier, il le prescrit lui-même. Les appoggiatures accentuées qui occupent une place importante dans les mélodies sont de nature très-différentes; en partie elles sont d'en haut, en partie d'en bas.

 Tantôt elles consistent en notes brèves, tantôt en notes longues. L'appoggiature accentuée avec sa note finale n'est pas toujours terminée par une pause; mais très-souvent la mélodie va en continuant. Souvent aussi des appoggiatures accentuées se suivent comme:

 Dans de pareilles figures, il ne faut introduire qu'une nuance délicate. Dans des traits comme celui-ci: 

Figure 1. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 125.

En plus d'explications concernant des cellules mélodiques – comme celles que nous pouvons lire à la page 125 de sa méthode – Romberg décrit tout aussi précisément comment phraser des extraits plus longs et en donne des exemples éloquentes. En voici deux, aux figures 2 et 3, à nouveau extraits tels quels de son ouvrage :

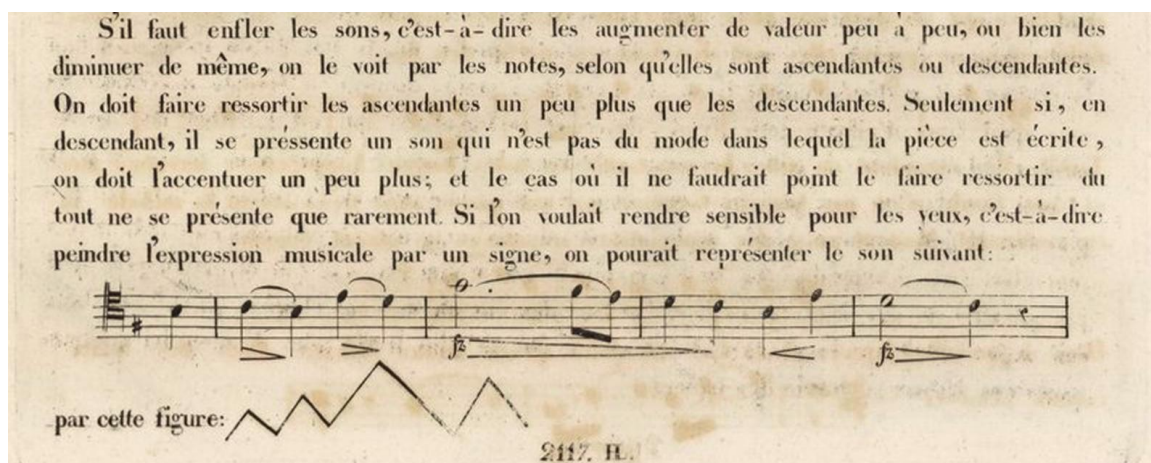


Figure 2. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 126.

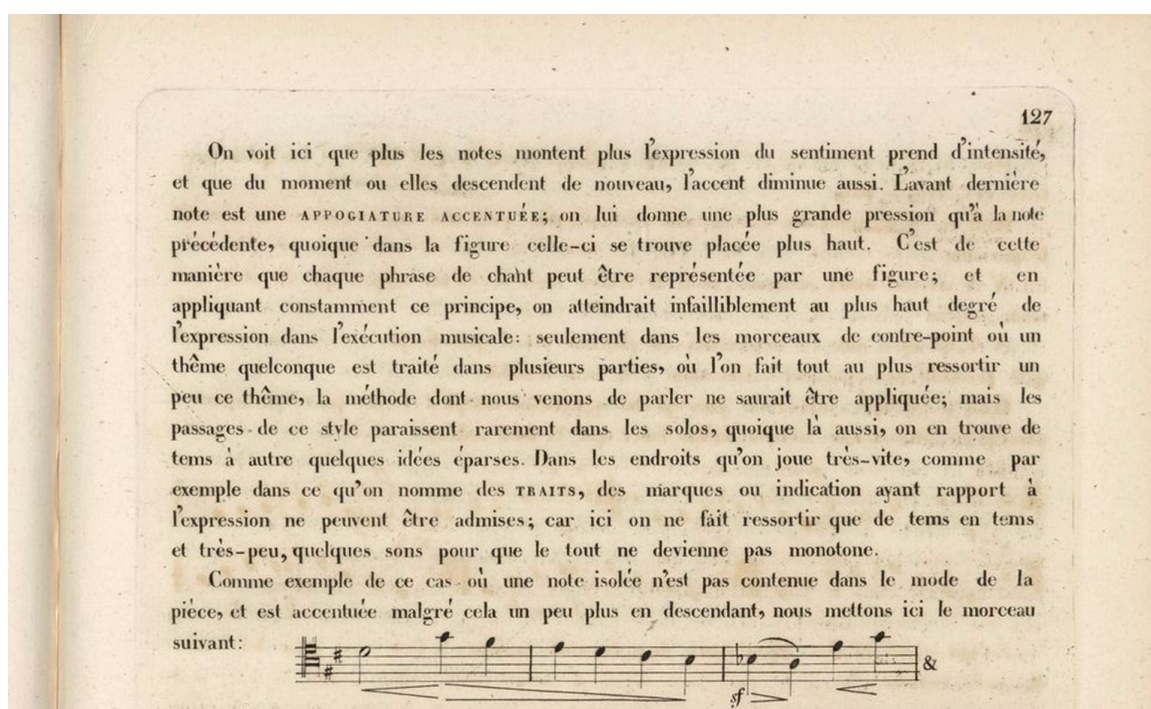


Figure 3. Romberg, B. (1840). *Méthode*, p. 127.

Romberg insiste sur la relation étroite entre la voix et l'instrument, cette fois-ci en faisant le lien avec la voix parlée dans la déclamation et dans l'art oratoire, comme dans ces deux passages :

De même que dans la déclamation oratoire l'orateur baisse la voix dans les endroits sérieux ou touchans de son discours, tandis qu'il l'élève là où son sujet s'égaie et présente des images riantes; de même on emploie de préférence dans la musique les sons du mode mineur, et cela dans une progression descendante, si l'on veut exprimer un sentiment profondément grave et sérieux. [...] Si dans le mode mineur, il paraît un son qui ne fasse point partie de la tonalité du morceau, il faut l'accentuer tout particulièrement. C'est précisément à cette manière différente d'accentuer les sons qu'il faut attribuer cette teinte douce et mélancolique qui est l'attribut du mode mineur. (p. 127)

Si c'est un *CANTABILE*, il faut qu'il le récite selon toutes les règles de la déclamation musicale, pour être bien compris par l'auditeur. (p. 130)

Romberg montre par ailleurs une nouvelle sensibilité des musiciens interprètes pour qui «[c]es anciennes compositions, d'ailleurs d'une bonne facture, offrent trop peu d'idées, et

ne parlent pas assez à l'imagination pour nous contenter nous autres modernes» puisqu'elles «ne parlent ni au cœur, ni à l'imagination» (p. 129). Romberg affirme ensuite

qu'on méconnaît le véritable, le grand but de la musique qui ne doit pas servir seulement d'amusement vain et frivole ; mais qui est destiné surtout à réveiller et entretenir la sensibilité du cœur humain et à faire naître en nous l'amour de tout ce qui est grand et beau. (p. 129)

Il prend congé du lecteur en espérant

avoir contribué par cette méthode, à lui faire faire des progrès rapides dans l'art de jouer du violoncelle, art dont les résultats sont puissants sur l'âme ; art noble et touchant, source d'impressions graves, religieuses et principale, base éternelle de la science musicale. (p. 134)

En résumé, Romberg dessine le portrait d'un nouveau violoncelliste, qui s'inscrit partiellement dans la tradition instrumentale : il se consacre à une interprétation musicale basée sur les concepts de beauté et de profondeur et prend son inspiration dans le chant et la déclamation. Loin de montrer une virtuosité instrumentale comme c'est le cas du violon, le violoncelle doit, selon lui, parler à l'âme, par des sonorités profondes et expressives, où les sentiments les plus nobles trouvent leur place.

2.1.4 Synthèse concernant les précurseurs

Les écrits que nous avons étudiés ci-dessus nous ont permis de comprendre l'évolution des pratiques interprétatives aux XVIII^e et XIX^e siècles. Nous avons ainsi pu dégager le portrait du violoncelliste du XVIII^e siècle. Celui-ci incarnait deux rôles : ceux de soliste et de joueur de la partie de basse, le deuxième étant plus répandu que le premier. Différents instruments et archets, de diverses tailles et accordés de manières variables étaient alors à sa disposition. Il devait maîtriser plusieurs manières de jouer, selon les circonstances : si, dans les solos, il pouvait orner et avoir ainsi une relation plus libre vis-à-vis de la partition, dans les accompagnements il devait jouer les notes écrites et nuancer son jeu suivant les principes de préparation et résolution des dissonances, « ce que la composition enseigne » (Corrette, 1741/1980, p. 46). Il devait savoir quand suivre et quand s'imposer.

Ce savoir-faire éclectique du violoncelliste se perdra petit à petit, car le violoncelle se standardisera dans sa forme et ses mesures, notamment en Italie, grâce à des luthiers tels que Amati et Stradivari (Pigaillem, 2000) ou encore Guarneri, Grancino, Testore, Gagliano, Montagnana, Bergonzi, et bien d'autres (Bunting dans Baines, 1961/2002 ; Melkus, 1972 ; Santoro, 1982 et 1989). Le rôle d'interprète du violoncelliste restera subordonné à la réalisation d'œuvres musicales et celles-ci écrites avec toujours plus de précision (Bosseur, 2005). Toutefois, Brunello (2011) nous rappelle que les sonates de Beethoven ne sont pas encore dédiées uniquement au violoncelle puisqu'elles sont « scritte per pianoforte e violoncello »³² et que « si mette subito in chiaro che comanda il più 'grosso' : il pianoforte »³³ (p. 27). Dans la première moitié du XIX^e siècle, le violoncelle, tout en gardant un rôle important dans l'orchestre et la musique de chambre, devient de plus en plus soliste. Il se différencie du violon qui, déjà à l'époque de Mozart, était considéré comme un instrument virtuose, le violoniste pouvant ajouter beaucoup d'ornements dans son jeu. Le violoncelle, au contraire, se 'spécialise' dans l'expression des sentiments les plus profonds, dans la beauté du son et dans la simplicité de jeu.

³² « Sont écrites pour piano et violoncelle » (Nous traduisons).

³³ « On clarifie tout de suite que c'est le plus 'gros' qui commande : le piano » (Nous traduisons).

Quant à l'enseignement de l'interprétation, nous pouvons remarquer que, selon les textes du XIXe siècle que nous avons recensés, celui-ci doit être envisagé après que la technique instrumentale ait été consolidée. En somme, pour les auteurs que nous avons étudiés, il faut un solide bagage technique avant d'aborder les problèmes interprétatifs. Il s'agit clairement d'une conception de type « Technique Puis Interprétation » (Rickenmann, Marquez Cuesta, & Bellu, 2019). Selon cette conception, l'enseignement de l'interprétation aux débutants est non seulement déconseillé, mais doit être proscrit.

Comme le remarque avec justesse Engel (2014), « Duport, Dotzauer, Bréval et Romberg [...] ont participé à la genèse matérielle, technique, musicale du violoncelle ainsi qu'à sa promotion auprès du public et des compositeurs, à son dynamisme et à son intégration au sein de la famille instrumentale » (p. 35). C'est grâce à ces auteurs que le violoncelle romantique et moderne a pu se diffuser, notamment sur le plan didactique, une diffusion qui aura un écho jusqu'au XXe siècle.

2.2 Les grandes figures du XXe siècle

Après ce premier aperçu de l'interprétation au violoncelle durant les époques baroque et classique ainsi qu'au début du Romantisme, périodes qui ont marqué la naissance de certaines formes de didactique pour cet instrument, nous allons à présent étudier ce qui se passe aux XXe et XXIe siècles, notre période cible.

2.2.1 Le plus grand violoncelliste du XXe siècle : Pablo Casals

Le panorama de l'enseignement du violoncelle en Europe au XXe siècle est dominé par la figure du grand violoncelliste espagnol **Pau (Pablo)³⁴ Casals (1876- 1973)**. Il a énormément influencé les violoncellistes de son époque et bien au-delà par ses contributions essentielles à la technique, à l'interprétation et à l'enseignement de son instrument.

Commençons tout d'abord par nous pencher sur ses apports du point de vue de la technique instrumentale. A douze ans déjà il comprend que certains mouvements qu'on lui enseigne sont contre nature et entravent gravement le jeu instrumental. Il raconte que, malgré la grande estime qu'il portait à son professeur, Josep Garcia :

dès la première leçon, je fus choqué par ce que j'y relevai de bizarreries et de conventions absurdes. Je suivais les cours attentivement, mais chez moi j'entreprenais un travail de recherche et de révision personnelles, et je commençais à me créer une technique à mon usage [...] Je voulais débarrasser le jeu instrumental de toutes les rigidités et de toutes les entraves inutiles, de toutes les conventions qui, à mon sens, ne répondaient pas à une nécessité évidente. (cité par Corredor, 1955, pp. 32-33)

Il relate donc les améliorations mises en œuvre pour rendre le jeu plus souple et expressif, notamment à l'archet :

On nous obligeait à cette époque à maintenir le bras raide, et on nous apprenait à jouer avec un livre sous l'aisselle. À quoi rimait tout cela ? J'ai voulu donner toute leur souplesse aux mouvements du

³⁴ Pau est le prénom de Casals en langue catalane, mais il est connu en tant que Pablo. Nous allons donc dorénavant utiliser uniquement ce prénom-là.

bras droit et, à cet effet, j'ai introduit le libre jeu du coude – à l'étonnement des traditionalistes, qui criaient au scandale –, libre jeu qui renforce et facilite le maniement de l'archet.

J'entrepris également une révision du doigté, de la position et de la fonction des doigts de la main gauche, en m'inspirant toujours de ce qui me paraissait simple, naturel. (cité par Corredor, p. 33)

Concernant la technique de main gauche, Pablo Casals demande à ses élèves d'incliner cette main en direction du chevalet, afin d'en faciliter la détente lors du jeu instrumental. Mackie (2006) se souvient du premier cours avec Casals où celui-ci « showed me that a willingness to turn my forearm just a little so that my fingers pointed toward the bridge would give me much more freedom to stretch my hand »³⁵ (p. 13). Grâce à cette détente retrouvée, le vibrato pouvait enfin être libéré, comme le confirme Mackie par la suite : « [T]he offending vibrato cured itself »³⁶ (p. 113). Une autre nouveauté de la technique de main gauche que Casals apporte au jeu du violoncelle est l'utilisation d'une articulation percussive des doigts sur les cordes. C'est encore Mackie qui nous révèle que « he was very insistent on the percussion, so that every note was articulated by the left hand fingers – frog's tongue style – so that you could hear every note even without the bow »³⁷ (p. 15).

Ces deux innovations dans la technique de main gauche ont permis des améliorations notables sur le plan de l'interprétation : d'une part cette main gauche, étant plus libre dans le mouvement, pouvait produire une plus grande variété de *vibrati* ; d'autre part, le mouvement percussif des doigts engendrait une nouvelle articulation favorisant la transparence et la clarté du jeu instrumental et rendant ainsi le violoncelle plus soliste.

Concernant le travail de l'interprétation, Casals suggère de commencer par le travail d'archet. En rupture avec la génération qui le précède, il fait travailler à ses étudiants des sons nuancés, à l'opposé des sons filés qui étaient pratiqués à l'époque. Comme le dit Mackie

But you learn to do many crescendos and diminuendos within one bow instead of ever practicing lots of plain long notes. Because, as Casals was quick to say, quick to imply, there's really no such thing in music as a long, plain note. A note is always either going or coming; so there was no place for the long straight note – and yet that's what we're traditionally encouraged to practice.³⁸ (p. 26)

Nous le voyons bien, Casals recherchait par tous les moyens une technique qui soit au service de l'interprétation. Mais, quelle était en fait sa vision de l'interprétation ?

Chacun est différent, et chacun doit appliquer à son travail les élans et les impulsions profondes de sa nature. [...] L'artiste doit être assez fort pour se sentir affranchi de tout ce qui s'est fait – et de tout ce

³⁵ « Me montra que, si je cherchais à tourner juste un peu mon avant-bras, en sorte que mes doigts pointaient vers le chevalet, cela me donnerait beaucoup plus de liberté d'étirer ma main » (Nous traduisons).

³⁶ « Le mauvais vibrato se soigna tout seul » (Nous traduisons).

³⁷ « Il insistait beaucoup sur la percussion des doigts, de façon à ce que chaque note soit articulée par les doigts de la main gauche – à la manière d'une langue de grenouille – pour que l'on puisse entendre chaque note, même sans l'archet » (Nous traduisons).

³⁸ « Mais l'on apprend à faire beaucoup de *crescendi* et de *diminuendi* dans un même coup d'archet, plutôt que toujours travailler des notes longues égales. Parce que, comme Casals le laissait entendre et le disait, en musique il n'existe rien qui ressemble à une longue note égale. Une note, soit elle part, soit elle arrive ; il n'y avait donc pas de place pour des longues notes égales – et pourtant c'est bien cela que nous sommes traditionnellement encouragés à travailler » (Nous traduisons).

qu'il a appris –, et doit se convaincre que « se sentir affranchi » de routines et de traditions, tels sont son devoir et son but. [...]
L'exécutant, qu'il le veuille ou non, est un interprète et ne restitue l'œuvre qu'à travers lui-même.
(cité par Corredor, pp. 244–245)

Dans cette recherche de spontanéité et d'originalité personnelle, Casals affirme ainsi :

La question du tempo est toujours réglée par l'artiste d'une façon intuitive ; il peut y établir des différences suivant les qualités et le caractère du clavecin ou du piano, et aussi suivant les conditions acoustiques du local.

Le mouvement « authentique » est impossible ; le mouvement doit varier chez l'interprète suivant les circonstances. Ce qui compte, c'est qu'il sache donner le tempo requis par son sentiment personnel et adapté à l'esprit de la musique. (cité par Corredor, p. 167)

En ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation, Casals ne donnait presque pas d'indications à ses étudiants, en raison probablement de cette vision de l'interprétation qui privilégie le côté changeant et spontané de l'exécution musicale mais aussi de cette volonté de ne pas fixer une 'version', presque par crainte que l'interprète ne perde une part de liberté. C'est en tout cas ce que relate Blum (1977), qui nous dit à propos de l'enseignement qu'il a reçu : « What Casals left to us was not a doctrinaire system but an open door to our own experience. The strength of his spirit worked not to confine but to liberate »³⁹ (p. XV).

Malgré la grande liberté en matière d'interprétation que Casals laissait à ses élèves et dont il a ainsi pu lui-même bénéficier, Blum s'est attelé à condenser en quelques principes directeurs les enseignements qu'il a reçus du grand Maître, et ce le plus fidèlement possible :

If the design goes up we must give a little more tone; if it goes down, a little less tone. This does not mean that there are not exceptions: there are always exceptions. But this is the general rule. Don't be afraid: let us be natural.

Generally, a long note will mean crescendo or diminuendo... We must know how much to give, depending on what the music does. The note has to say something; one must give form, expression, interest

An immediate repetition should provide contrast – a little more forte or piano; a change of color. Otherwise it is not music. Variety – the art consists in that! [...]

When we see piano, the composer means in the range of piano. The range of piano extends all the way to forte and the range of forte extends all the way to piano. One has to follow the line of the music. If it goes up you have to give more, despite the piano. Otherwise it is something that is not free - not what the music intends.⁴⁰ (pp. 20–21)

³⁹ « Ce que Casals nous a laissé n'était pas un système dogmatique, mais une porte ouverte sur notre propre expérience. La force de son esprit travaillait non pas pour enfermer, mais pour libérer » (Nous traduisons).

⁴⁰ « Si le contour mélodique monte, nous devons donner un peu plus de sonorité ; s'il descend, un peu moins. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'exceptions : il y a toujours des exceptions. Mais celle-ci est la règle générale. Ne soyons pas timides : soyons naturels.

Généralement, une longue note veut dire crescendo ou diminuendo. Nous devons savoir combien de son donner, suivant ce que fait la musique. La note doit transmettre quelque chose ; on doit lui donner forme, expression, intérêt.

Une répétition immédiate doit apporter un contraste – un peu plus *forte* ou *piano*, un changement de timbre. Autrement, ce n'est pas de la musique. Varier : c'est en cela que consiste l'art !

Quand nous voyons *piano*, le compositeur veut signifier que c'est dans l'éventail possible du *piano*. La gamme des *piani* s'étend jusqu'à *forte* et la gamme des *forti* s'étend jusqu'à *piano*. Il faut suivre la

It is a general rule that repeated notes or a repeated design must not be equal.⁴¹ (p. 29)

Toutefois Casals prend en considération les fréquents écarts que l'interprète peut se permettre par rapport à de telles règles générales et il estime que « your intuition will tell you when the exceptions occur »⁴² (cité par Blum, 1977, p. 24).

En résumé, nous dirions que Casals est considéré comme le plus grand violoncelliste du XXe siècle et qu'il a révolutionné la technique du violoncelle par une approche qui libère les mouvements de l'instrumentiste. Cette approche technique vise à rendre le corps le plus apte possible à exprimer l'individualité de l'artiste. Toutefois, Casals livre un certain nombre de règles interprétatives ; celles-ci ne visent pas la restitution stylistique, mais portent plutôt sur des inflexions relatives à l'expression personnelle, lesquelles se veulent logiques par rapport au mouvement mélodique. Nous avons déjà constaté des conseils similaires (Duport, 1806/2006 ; Romberg, 1840) chez les violoncellistes du XIXe siècle, qui faisaient le rapprochement entre la technique du violoncelle et certaines techniques vocales, notamment la *messa di voce*.

2.2.2 Les grands violoncellistes dans la mouvance de Casals

Pablo Casals a exercé une énorme influence sur les violoncellistes européens et beaucoup d'entre eux l'ont considéré comme une 'pierre milliaire' dans leur parcours artistique et humain. Parmi ceux-ci nous rappellerons ici les grands pédagogues qui ont successivement marqué le panorama de l'enseignement du violoncelle, notamment dans sa facette interprétative.

Gaspar Cassadó (1897-1966), élève et compatriote de Casals, a beaucoup composé pour le violoncelle et il a largement contribué au répertoire de cet instrument. Professeur à l'*Accademia Chigiana* de Sienne (Italie), il a longtemps vécu à Florence, où il entretenait des relations musicales informelles avec les violoncellistes et musiciens locaux. Il a formé maints violoncellistes dans les fameux cours d'été de Sienne. Nous avons personnellement le souvenir de notre professeur, Settimio Guadagni, qui nous parlait de ce grand musicien, décédé déjà avant notre naissance. Malgré nos recherches, nous n'avons malheureusement trouvé aucun document qu'il aurait écrit concernant son enseignement.

Antonio Janigro (1918-1989), violoncelliste italien, se forme à Paris avec Diran Alexanian, dès l'âge de 11 ans, sur la recommandation de Casals qui venait de l'auditionner. Lors de ses années parisiennes, Janigro va à nouveau rencontrer Casals, mais il va aussi côtoyer Cortot, Stravinsky, Boulanger et bien d'autres artistes. Alors qu'il passe des vacances en Yougoslavie, il est contraint de rester dans ce pays suite à l'éclatement du deuxième conflit mondial. Le Conservatoire de Zagreb lui offre alors un poste de professeur de violoncelle. C'est ainsi qu'il va fonder une école florissante de violoncellistes. À la fin de la guerre, sa carrière internationale comme interprète et comme professeur se développe aussi en-dehors de la Yougoslavie. A partir des années 1970 il enseigne dans les conservatoires de Düsseldorf, Stuttgart et au célèbre *Mozarteum* de Salzburg. Il a été le

ligne musicale. Si elle monte, il faut donner plus, malgré le *piano*. Autrement, c'est quelque chose qui n'est pas libre – ce n'est pas ce que la musique veut » (Nous traduisons).

⁴¹ « La règle générale veut que, quand il faut répéter des notes ou un contour, il ne faut pas le faire à l'identique » (Nous traduisons).

⁴² « L'intuition te dira quand les exceptions se produisent » (Nous traduisons).

professeur de l'actuelle génération de grands violoncellistes italiens : Mario Brunello, Giovanni Sollima, Enrico Dindo. Il a également formé d'autres grands violoncellistes européens, tels que Julius Berger, Patrick Demenga, Antonio Meneses, pour ne citer que les plus célèbres. Brunello, premier prix du célèbre concours Tchaikowsky, se souvient avec affection de son professeur. Il nous raconte une anecdote qui s'est passée alors qu'il retravaillait le concerto de Schumann en vue d'un concert :

Con un anno di anticipo, riapro il cassetto e, a tu per tu con la partitura, comincio a rivivere la lettura che ne avevo fatto, ripercorrendo le lezioni e gli insegnamenti del mio maestro Antonio Janigro. Su vecchie fotocopie riconosco le sue precise diteggiature, quasi nota per nota, i tempi di metronomo, cifre appuntate a bordo pagina per studiare prima lentamente, poi sempre più veloce.⁴³ (2011, p. 11)

Ce témoignage montre la minutie avec laquelle le professeur suivait ses élèves. Concernant plus précisément l'enseignement de l'interprétation, Ghigi (1999) rappelle que

il maestro Antonio Janigro che era così grande da porsi sempre alla pari con l'allievo per discutere insieme « il problema ». Lasciava impostare ogni nuovo brano del repertorio sulla parte « bianca » perché ognuno si sforzasse di comprendere il messaggio della musica e di esprimerlo con le proprie arcate et diteggiature, per poi ritrovarsi, alla lezione successiva, in un momento di confronto.⁴⁴ (p. 127)

Ce que révèle ce témoignage de Ghigi, c'est l'attitude ouverte de Janigro vis-à-vis des choix interprétatifs de ses étudiants, choix qui sont tour à tour discutés, commentés, testés sur l'instrument et finalement adoptés ou non.

André Navarra (1911-1988) est un violoncelliste français et, comme il le dit lui-même, « [n]ous sommes, tous les violoncellistes français du XXème siècle (Maréchal, Tortelier, Gendron, etc...) autodidactes influencés par Casals » (cité par Marcinkowska, 1996, p. 7). Marcinkowska affirme que « [c]e qui distingue André Navarra des autres violoncellistes, c'est son important travail sur la main droite, sa recherche vers une plus grande puissance de sonorité du violoncelle et une meilleure maîtrise de l'archet » (1996, p. 7, souligné dans le texte).

Barbara Marcinkowska nous décrit ensuite les aspects qui lui ont paru spécialement intéressants dans l'enseignement de Navarra, dont elle a été elle-même l'élève :

1. Apprentissage d'une base technique et connaissance de l'instrument ;
2. Distinction entre « travailler » et jouer (interpréter) ;
3. Etude et recherches du style, appliquant des techniques différentes, adaptées à chaque œuvre selon l'époque (doigté, coup d'archet, couleurs variées, intensité du vibrato, etc.). (p. 7)

⁴³ « Une année à l'avance, je rouvre le tiroir et, dans mon face-à-face avec la partition, je commence à revivre la lecture que j'en avais faite, me souvenant des leçons et des enseignements de mon maître Antonio Janigro. Sur les vieilles photocopies je reconnais l'indication précise de ses doigtés, presque note après note, les tempi du métronome, ces chiffres notés en marge afin de travailler d'abord lentement, puis de plus en plus vite » (Nous traduisons).

⁴⁴ « Le maître Antonio Janigro était si grand qu'il se mettait toujours au même niveau que l'élève pour discuter ensemble du 'problème'. Il laissait déchiffrer chaque nouveau morceau sur la partition 'blanche' afin que chacun puisse comprendre le message de la musique et qu'il puisse l'exprimer avec ses propres doigtés et coups d'archet, puis l'on se retrouvait, à la leçon suivante, pour un moment d'échange » (Nous traduisons).

Enfin, elle fournit un résumé des conseils de base que le grand Maître Navarra dispensait à propos de l'interprétation :

- il ne faut jamais perdre le contrôle sévère de son jeu ;
- il faut s'écouter ;
- chaque œuvre doit raconter une histoire ;
- les notes et les phrases répétées ne doivent jamais être jouées de la même manière ;
- il est très important de surveiller tous les détails de son interprétation, la durée exacte des sons, leur couleur, le phrasé, l'équilibre des proportions, la logique des plans, la solidité de la construction des formes, mais :
- travaillez des courts fragments et lentement, très lentement et encore lentement ;
- apprenez rapidement l'œuvre par cœur, mais travaillez toujours avec la partition ; travaillez avec le métronome mais jouez librement ;
- prenez tous les risques mais soyez expressifs. (Marcinkowska, 1996, p. 43)

Nous relevons deux points communs dans ce que conseillent Navarra et Casals en matière d'enseignement de l'interprétation : une écoute attentive et des variations dans les modalités de jeu lors de répétitions dans le texte. Mais, alors que Navarra parle aussi de l'utilisation du métronome, Casals n'en fait pas mention.

Paul Tortelier (1914-1990) a livré une contribution importante à la technique du violoncelle en modifiant la pique. La 'pique Tortelier' est coudée, ce qui permet de positionner le violoncelle presque horizontalement. Tortelier affirme qu'il a inventé cette pique pour mieux projeter le son dans une grande salle mais elle permet aussi un jeu plus aisé puisqu'il est possible d'utiliser la touche de manière pratiquement horizontale, presque comme un clavier de piano (Tortelier, 1986, pp. 170-171). Pour Tortelier, qui a été professeur au *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris* (CNSMDP)⁴⁵ avant d'enseigner à Essen, en Allemagne, « la personnalité de l'interprète, si elle ne se signale pas par des particularités techniques, peut néanmoins se révéler autrement, et de façon beaucoup plus positive » (Tortelier, 1986, p. 268). Il continue ainsi :

Avant tout on doit chercher le caractère de la musique et s'en pénétrer ; cela dit, le caractère propre de l'artiste apparaîtra toujours en filigrane et c'est fort bien ainsi. On est en même temps objectif et subjectif. Nous désirons exprimer au mieux de nos possibilités la pensée de Beethoven dans cet Allegro ou Adagio – mais que l'on dise ce qu'on voudra, tout ce que nous faisons sera toujours « ressenti » par notre tempérament personnel. Cela nous limite d'un côté, mais c'est ce qui fait notre valeur car nous ne sommes pas des machines. Chacun a son style, et, encore une fois, on ne peut le séparer de la technique. Il en va de même que pour la santé mentale et physique. Technique et interprétation influent l'une sur l'autre. (p. 269)

C'est peut-être pour toutes ces raisons que son livre *Technique et Art du Violoncelle* (1994) ne traite que d'aspects techniques, en relation notamment avec la respiration, les rôles respectifs des doigts ou des parties du corps. Selon Tortelier, étant donné la relation intime qui lie technique et interprétation, il n'est question de transmettre que des principes de base que chaque musicien pourra ensuite mettre en œuvre selon sa personnalité.

⁴⁵ Le CNSMDP a été « [f]ondé en 1795 par la réunion de l'Ecole royale de chant et de déclamation et l'Institut national de musique » (<https://www.psl.eu/universite/nos-etablissements/partenaires/conservatoire-national-superieur-de-musique-et-de-danse>). Appelé d'abord Conservatoire de Paris, puis Conservatoire national supérieur de musique de Paris en 1946, il est devenu le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris en 1990. (<http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/dates-cles/>, <http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/>). Nous allons utiliser dorénavant le sigle CNSMDP pour désigner cette institution.

Maurice Gendron (1920-1990), le dernier des violoncellistes dans la mouvance de Casals que nous étudions ici, a occupé le poste de professeur au CNSMDP, succédant à son propre professeur, Gérard Hekking. Gendron est le seul violoncelliste qui ait enregistré sous la baguette de Casals. Dans son livre *L'Art du Violoncelle*⁴⁶ (1999), il aborde surtout la technique instrumentale, en insistant toutefois sur l'importance de l'analyse approfondie de la partition et sur l'attention que l'instrumentiste doit porter aux passages mélodiques et expressifs, sans se concentrer uniquement sur les passages virtuoses. En tant qu'interprète, il est connu pour « his poise, elegant and pristine playing »⁴⁷.

2.2.3 Autres grands violoncellistes du XXe siècle

Bien d'autres grands violoncellistes ont mené une intense carrière dans l'enseignement de leur instrument, sans que nous ayons toujours des traces concrètes de leur travail sous forme écrite.

Parmi les plus importants sur le sol français nous pouvons citer **Gérard Hekking (1879-1942)**, professeur au CNSMDP, qui a formé dans ce cadre Pierre Fournier, Paul Tortelier et Maurice Gendron, mais aussi **Louis Feuillard (1872-1941)**, également professeur dans cette institution et qui a enseigné aux mêmes violoncellistes durant leurs premières années de formation.

En Angleterre, c'est la figure de **William Pleeth (1916-1999)** qui domine le panorama de l'enseignement du violoncelle. Elève du grand Julius Klengel (1859-1933), Pleeth a été notamment le professeur de Jacqueline Du Pré et de Robert Cohen, ainsi que de son propre fils Anthony. Il a enseigné à la *Guildhall School of Music* et au *Royal College*, les deux institutions musicales londoniennes les plus en vue. Son caractère aimable et son sens aigu des besoins de ses élèves lui ont fait gagner leur sympathie et leur affection⁴⁸. Il a écrit un livre, intitulé *Cello* (1982), qui constitue encore aujourd'hui une référence importante dans l'enseignement de cet instrument. Dans celui-ci, sa vision de l'enseignement et du jeu instrumental transparaît à toutes les pages, comme dans les citations que voici :

Technique *per se* cannot exist apart from the music it is meant to serve.⁴⁹ (p. 2)

How can a physical action have a separate existence from the emotion which brought it into being and which it is to reflect? I do not believe it can.⁵⁰ (p. 3)

⁴⁶ Nous avons consulté la version en anglais, parue en 2001 et intitulée *The Art of Playing the Cello*.

⁴⁷ « Son jeu élégant équilibré et limpide » (Nous traduisons).

<http://www.interlude.hk/front/forgotten-cellists-vi-maurice-gendron/>. Sur cette page, on peut également visionner le documentaire *Gendron : Métamorphose du Violoncelle* et écouter Gendron interpréter plusieurs œuvres.

⁴⁸ Une *masterclass* de ce grand Maître peut être visionnée sur

<https://www.tapatalk.com/groups/cellofun/william-pleeth-master-class-videos-t17367.html>

⁴⁹ « La technique *per se* ne peut pas exister dissociée de la musique qu'elle doit servir » (Nous traduisons).

⁵⁰ « Comment un mouvement physique peut-il avoir une existence séparée de l'émotion qui l'a suscité et qu'il doit exprimer ? Je ne pense pas qu'il le puisse » (Nous traduisons).

Of course students need to do their full quota of technical study every morning [...], but they should approach everything they do on the cello from an all-embracing point of view which does not exclude the musical vision.⁵¹

How on earth do you teach technique in isolation from that which the technique is applied to? [...] How can one talk about giving pupil's 'a technique'? Every person is going to have a different technique, unique to his own being.⁵² (p. 183)

Partout dans son ouvrage *Cello*, Pleeth souligne l'importance de toucher l'instrument avec sensibilité ; selon lui, le corps de l'interprète doit être imprégné de l'émotion musicale qu'il souhaite transmettre. Même le travail technique est abordé de cette manière : il s'agit de rechercher des émotions jusque dans les changements de position ! (p. 34).

L'interprétation y est scrutée avec deux loupes successives. La première se focalise sur l'aspect sensible et personnel. Pour tout aspect technique et plus largement instrumental, Pleeth va souligner l'importance des sensations corporelles et des émotions que les mouvements instrumentaux peuvent susciter chez l'instrumentiste. La seconde loupe se concentre sur des aspects plus formels, avec des thèmes comme l'architecture de la musique (chapitre 9, pp. 70–78) et la pratique interprétative de la musique des XVII^e et XVIII^e siècles (chapitre 14, pp. 135–145). Toute la troisième partie du livre est plus spécifiquement consacrée au rôle des enseignants et des parents. Pour la première fois en Europe dans un ouvrage destiné aux professionnels du violoncelle, un auteur recommande à ses collègues d'interagir avec l'enfant, ceci « to gain knowledge and insight into his temperament – his humour, brightness, imagination, sharpness of ear, natural rhythmic sense – before you even begin to launch into the ABC of the physical act of playing⁵³ » (Pleeth, 1982, p. 179). Cet acte pédagogique sert, selon Pleeth, à choisir les stratégies les plus propices et permet ainsi d'adapter l'enseignement à chaque enfant. Il dit utiliser l'imagination et la fantaisie de l'élève comme de vrais instruments d'apprentissage. Un autre point important que ce pédagogue aborde quant à la transmission des savoirs relatifs au violoncelle réside dans une approche détendue de l'instrument, qu'il qualifie à plusieurs reprises de « naturelle ». Comme il le résume lui-même: « Fantasy goes hand-in-glove with movement, and movement is one of the commanding aspects of technique⁵⁴ » (p. 182). C'est pourquoi il croit que « in the end, we have to accept the fact that one cannot teach complete technique, one can only teach the basics of technique⁵⁵ » (p. 184). Pleeth croit fermement que, pendant l'apprentissage musical et instrumental, l'enfant

⁵¹ « Évidemment les étudiants doivent faire le quota imparti de travail technique chaque matin [...], mais ils doivent aborder tout ce qu'ils font sur le violoncelle d'un point de vue holistique, qui n'exclut pas la vision musicale » (Nous traduisons).

⁵² « Comment diable enseigner la technique séparément de son application ? [...] Comment quelqu'un peut-il prétendre transmettre 'une technique' à un élève ? Chaque personne va avoir une technique différente, unique à sa propre personne » (Nous traduisons).

⁵³ « Afin d'avoir un aperçu et de connaître son tempérament – son humeur, son intelligence, son imagination, sa finesse d'oreille, son sens naturel du rythme – ceci même avant de se lancer dans le b.a.-ba du jeu instrumental (Nous traduisons).

⁵⁴ « La fantaisie va de pair avec le mouvement, et le mouvement est l'un des aspects qui régissent la technique » (Nous traduisons).

⁵⁵ « En fin de compte, nous devons accepter le fait qu'on ne peut pas enseigner une technique complète, on peut enseigner seulement les bases de la technique » (Nous traduisons).

is not just learning to play the cello, he is learning a highly disciplined craft. In the process he is developing his expressive powers and capacity, and these are skills which will make anything else he does in life both easier and more meaningful.⁵⁶ (p. 192)

Il recommande aux parents des enfants débutants de rester en retrait pendant la première année, afin de les laisser explorer l'instrument et la musique et trouver ainsi leur vraie vocation. Il plaide pour un début musical où les ambitions parentales ne sont pas intrusives vis-à-vis de l'enfant et il souligne l'importance de la pratique en amateur en tant que source de développement personnel. Il bannit l'intervention des parents dans le travail instrumental de l'enfant et définit le professeur comme unique référent pédagogique et didactique. Enfin, il critique les institutions musicales pour la rigidité de leurs *cursus* et pour leur superficialité lors des tests et des procédures d'admission.

En résumé, les innovations apportées par Pleeth sont à la fois d'ordre pédagogique et didactique. Pédagogiquement, il plaide pour un début instrumental dont le mot d'ordre est *plaisir*, ainsi que pour une approche enseignante visant le développement de l'imagination et de la fantaisie de l'élève. Didactiquement, il prône une approche instrumentale dans laquelle les mouvements sont libres de tensions excessives et contribuent à la manifestation des émotions que l'interprète éprouve et qu'il cherche à transmettre.

Mstislav Leopoldovich Rostropovich (1927-2007) est une figure imposante du violoncelle du XXe siècle. Nommé à seulement dix-neuf ans assistant au conservatoire de Moscou, il commence à attirer des jeunes violoncellistes talentueux qui voient en lui un enseignant exigeant, mais accessible sur le plan humain. En très peu de temps sa renommée est déjà faite et il devient rapidement professeur dans cette même institution moscovite. Mais il n'a enseigné dans le cadre d'un conservatoire que durant sa jeunesse, se consacrant plus tard presque exclusivement aux *masterclasses* (Wilson, 2008).

C'est surtout dans les années 1960 que Rostropovich forme plusieurs futurs grands violoncellistes. Parmi ses élèves figurent Natalya Gutman, Misha Maisky, Jacqueline Du Pré, Ivan Monighetti et bien d'autres.

Selon Elisabeth Wilson (2008), la manière d'enseigner l'interprétation de Rostropovich était très différente selon qu'il s'agissait d'un enseignement sur le long terme ou d'une *masterclass*.

Les leçons données dans le cadre d'un enseignement sur le long terme possédaient un certain nombre de caractéristiques communes. Tout d'abord, le fait que les compliments n'étaient pas à l'ordre du jour. D'après les récits de Wilson (2008), les larmes coulaient très fréquemment chez les élèves et leur professeur imposait une discipline intransigeante. Ensuite, en ce qui concerne le point de vue artistique, relevons que les étudiants devaient, par exemple, apprendre un nouveau *concerto* par cœur en deux ou trois jours, mais aussi être capables de jouer au piano l'accompagnement de tous les morceaux qu'ils étaient en train de travailler tout comme de transposer des œuvres du répertoire sans aucune préparation préalable ; enfin ils devaient être en mesure d'apprendre la technique de base de manière autonome. Pourtant la présence – implicitement obligatoire – de tous les étudiants à l'ensemble des cours qui se voulaient en principe individuels, les rendaient, dans la forme, similaires à des *masterclasses*.

⁵⁶ « N'apprend pas uniquement le violoncelle, il apprend un art qui demande une grande discipline. Au cours de ce processus, il développe ses capacités et pouvoirs d'expression, et ceux-ci viendront faciliter et donner davantage de sens à tout ce qu'il fera d'autre dans sa vie » (Nous traduisons).

Wilson (2008) décrit ainsi l'approche de Rostropovich durant les masterclasses :

He pared down his didactic methods to the essential: making a quick « diagnostic » analysis, praising a student qualities as to give something to build on, and pointing to weaknesses that often needed long-term attention. He continuously referred the pupil back to the score, urging him or her to reproduce all the dynamic and tempo markings with care.⁵⁷ (p. 347)

Elle précise que, pendant ses masterclasses, Rostropovich ne se penchait qu'en de rares occasions sur le travail en profondeur.

Wilson nous dit que, pour Rostropovich, « the 'artistic truth' signified that instrumental skills were subordinate to the music »⁵⁸ (2008, p. 229). Toutefois, le travail technique avait son importance dans les leçons, car

Scales were regarded as an essential part of a cellist's life, a daily habit like brushing one's teeth. Any technical problem encountered in a piece of music could be transferred to a scale or a study and resolved initially there. »⁵⁹ (2008, p. 224)

Rostropovitch dit d'ailleurs à propos de lui-même: «[W]hen I was younger I too played lots of studies. I consider them an important moment in our working life »⁶⁰ (cité par Wilson, 2008, p. 224). Mais il soulignait l'importance de travailler l'interprétation aussi dans les *Etudes* car, pour lui, «[o]ne must exercise the imagination and invent all kind of bowing variants, with an ascending level of complexity. [...] Every study needs to be played until you have squeezed the life out of it. Then you can throw it out »⁶¹ (cité par Wilson, 2008, p. 224).

Pour ce qu'il en est de l'approche purement interprétative, Rostropovich soulignait l'importance d'un travail d'analyse préalable au jeu instrumental : cette analyse doit, selon lui, conduire l'interprète à se forger une image mentale du morceau à réaliser, cette image étant très personnelle. Pourtant, il lui arrivait souvent de suggérer lui-même des images, parfois même ridicules, pour plonger les étudiants dans l'atmosphère souhaitée. Cette atmosphère ainsi évoquée était pourtant toujours en relation avec certains aspects personnels des compositeurs. Comme il le relate à son propre sujet : «My experience of playing over a hundred new works by living composers has given me a certain insight. I always try to sense the composer's presence so vividly in his music that I could draw his

⁵⁷ « Il réduisait ses méthodes didactiques à l'essentiel : faire une courte analyse 'diagnostique', louer les qualités de l'étudiant en sorte de donner un substrat sur lequel construire la suite, et pointer les faiblesses qui souvent demandaient une attention à long terme. Il renvoyait constamment l'élève à la partition, en l'exhortant à reproduire toutes les nuances et les indications de tempo avec soin » (Nous traduisons).

⁵⁸ « La 'vérité artistique' signifiait que les compétences techniques étaient subordonnées à la musique » (Nous traduisons).

⁵⁹ « Les gammes étaient considérées comme une partie essentielle de la vie d'un violoncelliste, une habitude quotidienne, comme se brosser les dents. N'importe quel problème technique rencontré dans une pièce musicale pouvait être transféré à une gamme ou à une *étude* et y être d'abord résolu » (Nous traduisons).

⁶⁰ « Quand j'étais plus jeune, j'ai aussi joué beaucoup d'*études*. Je les considère comme étant un moment important de notre vie professionnelle » (Nous traduisons).

⁶¹ « Il faut travailler son imagination et inventer toutes sortes de variations d'archet, avec un niveau croissant de complexité [...]. Chaque étude a besoin d'être jouée jusqu'à épuisement de son contenu. Alors on peut la jeter » (Nous traduisons).

face »⁶² (cité par Wilson, 2008, p. 243). Wilson confirme que «in class we were encouraged to reflect in a similar way about composers of the past, and to see every piece of music as a living organism»⁶³ (p. 243).

Mais la première préoccupation de Rostropovich dans l'enseignement de l'interprétation semble être le développement d'une certaine souplesse de jeu et d'une approche personnelle en matière d'interprétation. Il développe une sorte de méthode pour travailler ces aspects-là, et ce déjà après une seule année d'expérience d'enseignement. Voici comment il décrit son approche :

Earlier I worked on every bar and polished every detail. But this inhibits the student's imagination and hinders his growth. Now I give a pupil a lot of pieces to learn, and then stand back to give him space to tackle the numerous tasks that I literally throw at him. I try not to interfere with advice. But then, at a certain point – and pedagogical intuition usually dictates when – I work in detail and depth on one particular work, dwelling on every minor point, pulling each bar apart. In this way I try to make the student fully conscious of the significance of every phrase, every bowing stroke, every pause in the music. These intensive spurts can be very effective in teaching, but need to be calculated precisely.⁶⁴ (cité par Wilson, 2008, p. 211)

En résumé, Rostropovich approchait l'enseignement de l'interprétation en donnant un large éventail de pièces à étudier aux élèves. Il leur demandait une grande souplesse dans la réalisation instrumentale et une technique impeccable. La technique était considérée comme un outil au service de l'interprétation, laquelle devait être personnelle et imagée, toujours mouvante et spontanée, bien que fondée sur une connaissance profonde tout à la fois de l'œuvre, dans sa structure et son histoire, et de la vie du compositeur.

2.2.4 Synthèse concernant les grandes figures du XXe siècle

L'héritage du XIXe siècle continue à se faire sentir durant tout le XXe siècle. L'interprétation est considérée par les grands violoncellistes comme l'expression des sentiments profonds de chaque individu et elle est donc, tout naturellement, appréhendée comme quelque chose de peu explicitable ou didactisable. Toutefois, Casals déjà, et bien d'autres violoncellistes après lui, commencent à essayer de donner forme à certains savoirs qui touchent à l'interprétation musicale. Il s'agit en fait de trouver des stratégies à appliquer au phrasé. Aux dires de Blum (1977), Casals proposait diverses stratégies interprétatives (cf. 2.2.1)

⁶² « L'expérience que j'ai accumulée en jouant plus de cent œuvres de compositeurs encore vivants m'a permis de développer une certaine perspicacité. J'essaie toujours de ressentir la présence du compositeur dans sa musique d'une manière tellement vivante que je pourrais dessiner son visage » (Nous traduisons).

⁶³ « En classe nous étions encouragés à réfléchir d'une manière similaire au sujet des compositeurs du passé et à considérer chaque pièce de musique comme un organisme vivant » (Nous traduisons).

⁶⁴ « Auparavant, je travaillais chaque mesure et je peaufinais chaque détail. Mais cela inhibe l'imagination de l'étudiant et entrave sa progression. Maintenant je donne à l'élève de nombreux morceaux à apprendre et je me mets en retrait pour lui donner de l'espace afin qu'il puisse accomplir les nombreuses tâches que, littéralement, je lui lance à la figure ! J'essaie de ne pas interférer avec des conseils. Mais ensuite, à un certain moment, – et c'est l'intuition pédagogique qui normalement dicte quand – je travaille en détails et en profondeur une œuvre en particulier, je m'attarde sur chaque point, même minime, je décortique chaque mesure. De cette manière, j'essaie de rendre l'étudiant parfaitement conscient de la signification de chaque phrase, de chaque coup d'archet, de chaque silence dans la musique. Cette façon de travailler de manière sporadique mais intensive, peut être très efficace dans l'enseignement, mais elle nécessite d'être programmée avec précision » (Nous traduisons).

qui se rapprochent de celles qui avaient été énoncées au XIXe siècle par Romberg (1840) (cf. 2.1.3). Les autres grands violoncellistes du XXe siècle n'offrent pas de nouvelles stratégies concrètes à appliquer systématiquement dans le jeu instrumental, mis à part :

- l'évocation d'images (Rostropovich) ;
- l'idée qu'une œuvre musicale raconte une histoire (Navarra) ;
- l'articulation entre la personnalité artistique du violoncelliste et le message du compositeur (Navarra, Rostropovich, Tortelier).

De manière générale, l'interprétation est subordonnée à la technique et ces grands Maîtres du violoncelle enseignent à des jeunes qui ont déjà brillamment réussi une partie importante de leurs études, voire qui sont déjà des professionnels affirmés. A leur tour, ceux-ci voient l'interprétation comme un aboutissement qui est rendu possible par des moyens techniques solides, même si une articulation entre technique et interprétation est abordée et travaillée. Seule une voix s'élève alors pour prôner une nouvelle conception, valable déjà à partir de l'enseignement initial: celle de Pleeth (1982). Convaincu de l'unité entre la personne et l'artiste et de la relation étroite entre technique et interprétation, il est le premier à affirmer que toute intervention sur l'instrument est à considérer comme une forme d'interprétation. Selon lui, il n'est pas possible de scinder le mouvement instrumental en deux, un geste mécanique d'une part et un geste expressif d'autre part, puisqu'il s'agit de deux faces d'une même médaille. Toutefois, Pleeth donne surtout des outils pédagogiques, et se limite à des approches didactiques générales concernant surtout la liberté dans le mouvement instrumental.

2.3 Les violoncellistes-pédagogues actifs entre le XXe et le XXIe siècle

Les grands Maîtres du violoncelle actifs durant l'entre-deux-guerres et dans les premières décennies ayant suivi le second conflit mondial, ont bien évidemment formé une nouvelle génération de violoncellistes.

Cette nouvelle génération a eu la chance de vivre, mais aussi d'étudier puis de travailler dans une Europe sans conflits militaires et connaissant la croissance économique. Les voyages et les échanges étant plus faciles, grâce aussi au développement de moyens de transport de plus en plus performants (notamment l'avion), cette génération de violoncellistes n'a pas hésité à voyager et à se former auprès de plusieurs Maîtres différents. Ces échanges ont eu des répercussions sur leur interprétation ; la nouvelle génération de violoncellistes n'est plus uniquement issue d'une 'école nationale', mais chacun mélange à sa guise des éléments interprétatifs en provenance de sources diverses.

2.3.1 Deux 'champions' de la pédagogie du violoncelle : Gerhard Mantel et Phyllis Young

Gerhard Mantel (1930-2012) a été l'un des plus grands pédagogues européens du violoncelle. Nombreux sont ses écrits au sujet de cet instrument, qui couvrent pratiquement toute la palette du savoir violoncellistique (Mantel, 1987, 2001, 2003, 2005, 2013). Il est également le co-auteur d'une méthode destinée aux enfants débutants, que nous présenterons dans le chapitre consacré à ces textes (cf. 4.4.5). Après avoir étudié avec August Eichhorn, il se perfectionne auprès de Fournier, Tortelier, Gendron et Navarra ; il bénéficiera également de l'enseignement de Casals, quoiqu'uniquement à l'occasion d'un cours d'été. Violoncelliste doté d'un esprit scientifique, il a aussi abordé les problèmes liés à l'interprétation dans son livre *Interpretation : Vom Text zum Klang* (2007). Pour lui,

«interpretieren heisst erklären. Jeder Einzelne kann eine Sache nur so erklären, wie sie selbst versteht. Verschiedene persönliche Interpretationen von Musik können deshalb 'richtige' sein »⁶⁵ (p. 26). À partir de cette idée il développe une série d'outils pédagogiques et didactiques pour aborder l'interprétation. Pour Mantel (2007), « [a]lle Kriterien, die ich bei der Interpretation verwenden kann, beziehen ihre Legitimation aus der Struktur »⁶⁶ (p. 121), considérant ici la structure dans son acception de « allgemeine Prinzipien des Aufbaus von Musik »⁶⁷ (p. 122). C'est donc le texte musical qui dicte l'interprétation, selon Mantel. Dans la première partie de son livre *Interpretation* (2007), il consacre un chapitre à chacun des paramètres interprétatifs : le rythme, la dynamique (dans le sens du mouvement musical), l'articulation, le timbre, le *tempo*, la forme musicale, le contour mélodique. Dans ces chapitres, il fournit des explications sur les logiques interprétatives que l'on peut adopter. La deuxième partie de l'ouvrage est un approfondissement de certains concepts exposés dans la première partie mais sous une forme différente, puisque Mantel explique plus avant certaines stratégies pour interpréter que nous pouvons synthétiser ainsi :

- La liaison entre technique et interprétation est une interdépendance. Une réalisation technique précise éclaire la structure ; inversement, une vision claire de la structure aide l'instrumentiste à réaliser de manière précise son interprétation.
- Interpréter l'œuvre musicale plutôt que de chercher la fidélité textuelle. De toutes façons, loin d'être atteignable, la prétendue fidélité textuelle n'est qu'une pure chimère conduisant l'interprète à l'arbitraire (p.156). De ce fait, des déviations par rapport au texte qui mettent en évidence la compréhension personnelle de la structure de l'œuvre doivent être mises en pratique dans le jeu instrumental.
- Exploiter certains outils en provenance de la langue parlée, comme l'utilisation de 'groupes' de notes articulées entre elles par des 'conjonctions', comme l'utilisation de certaines structures de la rhétorique, tel le ton de la voix, ou comme le recours à la verbalisation et à la narration.
- Développer une gestuelle instrumentale qui reflète à la fois les exigences techniques et expressives.
- Enfin, faire dialoguer constamment toutes ces stratégies.

L'ouvrage de Mantel *Interpretation* (2007) constitue une ressource inestimable pour tout musicien. Malheureusement, le fait qu'il soit disponible uniquement en langue allemande en limite la diffusion. Nous avons pu constater que nombre de nos collègues connaissent mieux ses ouvrages relatifs à la technique instrumentale⁶⁸ qui, eux, ont été traduits et publiés en anglais.

Phyllis Young (1925-2017) est connue pour avoir révolutionné la didactique du violoncelle. Après des études au Texas, elle intègre le CNSMDP puis va suivre les cours de l'*Accademia Chigiana* à Sienne (Italie), institution dans laquelle elle deviendra plus tard collaboratrice de Navarra (Kovacs, 2010). Elle retourne ensuite au Texas, à Austin plus

⁶⁵ « Interpréter c'est expliquer. Chacun ne peut qu'expliquer une chose que de la manière dont il la comprend lui-même. Donc, en musique, différentes interprétations personnelles peuvent être 'justes' » (Nous traduisons).

⁶⁶ « Tous les critères que je peux utiliser pour l'interprétation tirent leur légitimité de la structure » (Nous traduisons).

⁶⁷ « Principes généraux de la construction musicale » (Nous traduisons).

⁶⁸ Notamment *Cello Technique* (1975).

précisément, où elle crée le projet *The University of Texas String Project* dont elle sera la directrice pendant trente-cinq ans. Ce projet consistait à enseigner les instruments à cordes aux enfants d'école primaire, ceci en collaboration avec des collègues et des étudiants. Ce projet servait donc également à la formation de futurs professeurs d'instrument dans un cursus qui, à notre connaissance, constitue la première formation professionnelle à avoir été mise sur pied à l'intention de futurs professeurs de violoncelle. De ce projet sont nées deux publications destinées aux professeurs d'instruments à cordes : *Jeux de cordes* (2004)⁶⁹ et *The String Play* (1986). Même si elle n'y parle pas directement de problèmes liés à l'interprétation, nombreuses sont les références à une approche positive du professeur vis-à-vis des élèves à ce sujet-là. Par exemple, elle affirme, à propos du professeur, que « [s]on but le plus cher est de permettre l'expression de soi : chaque personne a quelque chose d'unique et de beau à révéler [...]. Son rôle est de conduire et aider l'élève à développer les outils techniques donnant les moyens d'exprimer cette beauté intérieure » (Young, 2004, p. 8). Selon elle, toute technique instrumentale peut et doit être présentée aux jeunes élèves sous forme simplifiée et ludique, le but étant toujours l'expression des émotions lors du jeu instrumental. Il s'agit ici du premier auteur qui, à notre connaissance, décrive de manière concrète la manière d'enseigner, à de jeunes enfants, des éléments liés à l'interprétation.

2.3.2 La nouvelle génération

Jacqueline Du Pré (1945-1987) se forme d'abord auprès de Pleeth, puis travaille à Moscou avec Rostropovitch (Wilson, 2008), pour ensuite recevoir aussi les précieux conseils de Tortelier (Tortelier, 1986). Cette extraordinaire violoncelliste, qui a tant inspiré non seulement le monde de la musique, mais aussi celui du cinéma⁷⁰, n'a pas laissé d'écrits sur l'enseignement, malgré l'existence de vidéos de ses *masterclasses*, qui sont malheureusement peu diffusées et qui restent difficiles d'accès.⁷¹

Peter Leisegang (1952-), ancien professeur de la *Musikhochschule* de Lucerne, nous a laissé un livre intitulé *Methodischer Leitfaden für den Violoncello-Unterricht* (1989). Dans cet écrit, où il reprend certains concepts de Pleeth, Leisegang insiste sur l'importance de l'enseignement de certains paramètres interprétatifs dès le début de l'enseignement. Il affirme notamment que « [d]as Streichinstrument gibt uns die Möglichkeit, den Klang unmittelbar zu erfahren. Schon beim frühen Beginn im Vorschulalter können wir eine Reihe von Nuancen bereits auf den leeren Saitenhervorbringen⁷² » (p. 97).

Il décrit aussi la manière de s'y prendre pour faire vivre une telle expérience à ses élèves :

Die Dynamik, beziehungsweise der Charakter eines Stückes wird unmittelbar erlebt, wenn wir versuchen, die Musik gestisch, mimisch oder tänzerisch ausdrücken. Durch gestischen Ausdruck, beziehungsweise durch Dirigieren werden der musikalische Ausdruck und die streicherischen Bewegungen freier und natürlicher. [...]

⁶⁹ Le livre *Jeux de cordes* a été publié originellement en anglais en 1978 sous le titre *Playing the String Game*. Nous nous appuyons ici sur la version française.

⁷⁰ La vie et les prestations de Jacqueline Du Pré ont fait l'objet de documentaires réalisés par Nupen (1970, 1989, 1994, 2001, 2007, 2016) ou encore du film *Hilary and Jackie* (Tucker, 1998).

⁷¹ Ces vidéos ne sont pas disponibles sur Internet mais peuvent être visionnées au *British Film Institute*, à Londres.

⁷² « Les instruments à cordes nous donnent la possibilité de faire l'expérience immédiate du timbre. Déjà lors de débuts précoces à l'instrument, les enfants d'âge préscolaire peuvent émettre toute une palette de nuances seulement avec les cordes à vide » (Nous traduisons).

Die Celloschüler erleben ihr Instrument auf eine ganz neue Weise.⁷³ (p. 97)

Werner Thomas-Mifune (1941-) est un célèbre violoncelliste et compositeur de nationalité allemande. Selon lui:

Technique is merely a means to an end: to serve artistic interpretation. Mastering the technique of cello playing is not enough to perform a work satisfactorily; we must understand what is trying to be expressed in the music, possess enough creative imagination and personal, emotionally intuitional instinct in order to rise above and beyond a mediocre performance.⁷⁴ (1992, p. 149)

Cela étant dit, il soutient que « Interpretation cannot really be taught, as each player must learn by confrontation with Works which challenge his personal creative abilities »⁷⁵ (p. 149) et que, par conséquent, « the teacher must be careful not to force his own interpretation upon the pupil »⁷⁶ (p. 150). Thomas-Mifune parle des ajustements que l'instrumentiste doit apporter à son interprétation en vue de jouer dans des conditions acoustiques diverses et variées, tout comme ceux qui s'avèrent nécessaires au jeu d'ensemble. Pour ce qui est du premier cas de figure, il recommande de jouer plus lentement dans les salles à forte résonance et de ne pas forcer le son dans les salles à l'acoustique peu réverbérant. Par contre, il ne donne pas de conseils explicites en ce qui concerne le jeu d'ensemble.

Dans le travail de l'interprétation d'une œuvre, il affirme que

it is best to begin with the forming of phrase segments before going on to larger parts of the work. Then we go on to working over the whole movement, going on this way until we've worked through the whole piece⁷⁷. (p. 151)

Pour Thomas-Mifune, l'apprentissage de l'œuvre se fait d'une manière que nous pourrions définir de 'proche en proche'.

Thomas-Mifune insiste sur le fait que les interprètes doivent respecter les intentions du compositeur (p. 151) et il donne des exemples de « fraudulent treatment[s] »⁷⁸ de leur part

⁷³ « Les nuances, respectivement le caractère d'un morceau, sont vécus directement si nous essayons d'exprimer la musique par la gestique, la mimique ou la danse. Au travers de l'expression gestique ou alors par l'action de diriger [comme un chef d'orchestre], l'expression musicale et les mouvements d'archet deviennent plus libres et plus naturels. Les élèves de violoncelle vivent leur instrument d'une manière tout à fait nouvelle » (Nous traduisons).

⁷⁴ « La technique n'est rien d'autre qu'un moyen pour un but : celui de servir à l'interprétation musicale. Maîtriser la technique au violoncelle ne suffit pas pour exécuter une œuvre de manière satisfaisante ; nous devons comprendre ce que la musique cherche à exprimer et posséder suffisamment d'imagination créative et un instinct personnel, une intuition émotive, qui nous permettent de nous élever au-dessus et d'aller au-delà d'une exécution médiocre » (Nous traduisons).

⁷⁵ « L'interprétation ne peut pas être vraiment enseignée, car chaque instrumentiste doit apprendre en se confrontant avec des Œuvres qui mettent au défi ses propres capacités créatives » (Nous traduisons).

⁷⁶ « Le professeur doit faire attention de ne pas imposer sa propre interprétation à l'élève » (Nous traduisons).

⁷⁷ « Il vaut mieux commencer par travailler des segments de phrase avant d'enchaîner avec des portions plus larges de l'œuvre. Puis on pourra continuer avec le travail du mouvement dans son ensemble, et on procède ainsi jusqu'à la fin de la pièce » (Nous traduisons).

⁷⁸ « Traitement[s] frauduleux » (Nous traduisons).

(p. 152); il souligne que « there are manifold ways of interpreting and expressing one's musically creative ideas without distorting the feeling for the original concept »⁷⁹ (p. 152). Parmi les moyens que l'interprète a à sa disposition, l'auteur cite :

- les nuances, mises en relation avec les timbres (pp. 153–154) et qui peuvent être réalisées grâce à certains choix techniques, entres autres des changements de cordes (p. 167) ;
- le rythme et ses déviations, notamment par l'utilisation du *rubato* (pp. 155–158) ;
- la relation entre fantaisie et interprétation (pp. 159–160) ;
- les accents agogiques et expressifs (pp. 162–165) ;
- la forme (p. 166) ;
- et enfin le *vibrato* (pp. 168–169).

Thomas-Mifune explicite chacun des éléments décrits en présentant de mauvais exemples à ne pas suivre ou en alertant le lecteur sur des *praxis* à proscrire. Dans le cas du *vibrato*, par exemple, il affirme que « it is very disturbing if a cellist as a rule begins the vibrato relatively late after beginning the tone »⁸⁰ (p. 169).

Pour conclure, nous pouvons constater que Thomas-Mifune consacre une très grande partie de son livre à la description des techniques instrumentales, avec des photos détaillées de chaque posture et mouvement. La partie consacrée à l'interprétation semble être plutôt une application au répertoire des techniques décrites précédemment. Il y souligne l'importance de l'expression personnelle, mais il insiste sur le fait que celle-ci doit s'inscrire dans le cadre stylistique de tel ou tel compositeur afin d'en actualiser correctement l'intention.

Maria Kliegel (1952-), dans son livre – assorti de deux DVD – *Using Technique and Imagination to Achieve Artistic Expression* (2010) affirme que « I will transfer my knowledge through examples from the cello repertoire not for purpose of interpretation, but to gain an acquaintance with and a mastery over technical difficulties »⁸¹. Toutefois, dans le dernier chapitre qui s'intitule *Level VII – On top of the Olympus* elle s'adresse au lecteur pour l'exhorter à utiliser les connaissances techniques décrites et développées tout au long du livre afin d'exprimer sa personnalité artistique. Cette dernière, tout en étant ancrée dans certaines conventions stylistiques (p. 84 ; p. 138) et basée « on the musical character of a passage »⁸² (p. 83), est tout de même le fruit du talent. Selon Kliegel, le talent est lui-même composé d'un ensemble de qualités qu'elle considère comme innées et qu'elle résume dans un graphique (p. 174) ; il s'agit de la « musicality », de la « musical intelligence » et des « natural motor skills »⁸³. Toutefois, elle s'intéresse à l'expression de la personnalité artistique et elle est convaincue que tout un chacun possède ces qualités innées et qu'elles pourront s'exprimer grâce à l'acquisition d'un solide bagage technique. Ainsi, dans le dernier chapitre, voici le message qu'elle adresse au lecteur afin qu'il puisse exprimer sa personnalité artistique :

⁷⁹ « Il existe de multiples manières d'interpréter et d'exprimer ses propres idées créatives musicales sans déformer le ressenti par rapport à l'idée d'origine » (Nous traduisons).

⁸⁰ « C'est très dérangement si un violoncelliste a pour habitude de commencer son vibrato assez tard après la première émission du son » (Nous traduisons).

⁸¹ « Je vais transmettre mon savoir en utilisant des exemples tirés du répertoire du violoncelle non pas pour des raisons d'interprétation, mais pour gagner en connaissance et en maîtrise des difficultés techniques » (Nous traduisons).

⁸² « Sur le caractère musical de tel ou tel passage » (Nous traduisons).

⁸³ « Musicalité », « intelligence musicale », « capacités motrices naturelles » (Nous traduisons).

You have learned how to master technical problems. You can now make and explain your decisions on sound production [...]

Every devoted musician has unique qualities and the right to individual expression and musical perceptions based on the development of an independent, self-willed personality. [...]

Now let the wonderful, abundant creative impulses of your individual artistic personality emerge, borne up as if on the wings of a thousand birds. [...]

You have finally arrived as a unique artist on Mount Olympus. Relax and enjoy. [...]

A credible interpretation only develops when you use your well-grounded knowledge and thorough understanding of the entire score as the wellspring of all ideas! ⁸⁴ (2010, pp 172–173)

Notre conclusion est donc que Kliegel défend l'idée selon laquelle le talent inné couplé à une forte personnalité artistique guideront l'interprétation grâce à une technique construite dans les moindres détails.

Dans son livre *Il Violoncello: Conoscere la tecnica per esprimere la musica* (1999), **Marcella Ghigi (1962-)** fait une description très approfondie des techniques du violoncelle et elle apporte aussi des éléments d'acoustique et d'organologie. A la fin de son ouvrage, elle admet que « l'aspetto tecnico [...] non è altro che una piccola parte del lavoro del musicista. La vera realizzazione delle nostre aspirazioni è poter esprimere noi stessi, riuscire a suonare per come siamo »⁸⁵ (p. 143). Selon l'auteur le travail instrumental sert à « lasciare che la musica viva dentro di noi »⁸⁶ et que, pendant les concerts, « il violoncello diventa unicamente un mezzo attraverso il quale il musicista può far rivivere la musica »⁸⁷ (p.143). Elle s'inscrit dans une vision de l'interprétation conçue comme expression personnelle, où la technique instrumentale constitue un outil servant à faire valoir l'individualité de l'instrumentiste.

Nous allons parcourir maintenant d'autres textes qui sont en relation avec l'enseignement de l'interprétation. Nous ne le ferons que brièvement, considérant qu'ils sont marginaux pour l'une ou l'autre des raisons que voici :

- un manque de disponibilité sur le marché;
- une influence – réelle ou potentielle – modeste voire inexistante dans notre contexte géographique;
- le fait que le texte en question ne porte pas véritablement sur l'enseignement du violoncelle.

84 « Tu as appris à maîtriser les problèmes techniques. Tu es maintenant capable de prendre des décisions au sujet de ta production sonore et de les expliquer. [...] Chaque musicien dévoué possède des qualités uniques et il a droit à l'expression personnelle et à sa perception musicale, basées sur le développement d'une personnalité indépendante et déterminée. [...] Maintenant, laisse les riches et fabuleuses impulsions de ta personnalité artistique s'envoler, comme portées par les ailes de mille oiseaux. [...] Tu es enfin arrivé, en tant qu'artiste unique, sur le Mont Olympe. Détends-toi et réjouis-toi ! [...] Une interprétation crédible se développe seulement quand tu utilises un savoir que tu auras bien enraciné, et à travers la compréhension de toute la partition, qui est la source de toutes les idées ! » (Nous traduisons. La forme « tu » a été choisie en consultant la version allemande, *Mit Technik und Fantasie zum künstlerischen Ausdruck*, où l'auteur utilise la forme « du »).

85 « L'aspect technique n'est rien d'autre qu'une petite partie du travail du musicien. La vraie réalisation de nos aspirations est de pouvoir nous exprimer, de réussir à jouer comme l'on est » (Nous traduisons).

86 « Permettre à la musique de vivre à l'intérieur de nous » (Nous traduisons).

87 « Le violoncelle devient uniquement le moyen à travers lequel le musicien peut faire revivre la musique » (Nous traduisons).

Le chemin du violoncelle (2016) de **Annie Zakine-Cochet**⁸⁸ et **Philippe Muller** n'est à proprement parler ni une méthode ni un traité pédagogique. Très dense en informations destinées à un public varié, composé d'« élèves, professeurs, ou simples violoncellophiles » (p. 3), ce livre parcourt l'ensemble des techniques du violoncelle, y compris certains effets de musique contemporaine (pp. 29–30). Les renvois à l'interprétation sont fréquents, avec des exemples tirés des grandes œuvres du répertoire. Prescription et proscription se côtoient : ainsi les auteurs peuvent demander par exemple de « choisir les positions les plus appropriées » (p. 38) mais aussi d'« [é]viter les glissades » (p. 36). Nous relevons malheureusement quelques imprécisions dans certains commentaires à propos de l'interprétation, notamment au sujet de l'interprétation des *Suites* de J. S. Bach. Les auteurs disent du célèbre compositeur allemand que, « comme il n'était pas spécialiste de cet instrument, il devait faire des doigtés simples et utiliser les cordes à vide sans rechigner » (p. 36). Or, aucune des *Suites pour Violoncelle Seul* de J. S. Bach (BWV 1007-1012) ne nous est parvenue sous la forme d'un manuscrit autographe du compositeur ; nous ne comprenons donc pas sur quoi les auteurs s'appuient pour fonder leur commentaire.

A la fin de leur ouvrage, Zakine-Cochet et Muller recommandent la lecture du livre intitulé *Le Violoncelle – comment débiter* de Edmond Carlier (s.d.). Ce livre n'étant pas disponible sur le marché, nous n'avons pas pu le prendre en compte dans notre étude.

Cornelia Watkins inscrit l'enseignement de l'interprétation dans le cadre d'un cursus, le *Wisconsin Comprehensive Musicianship through Performance* (CMP), qu'elle dispense à travers des formations *ad hoc* pour les professionnels. Malgré le nombre important d'outils pour enseigner l'interprétation qu'elle présente dans son livre *Rosindust* (2008), nous ne pouvons pas prendre en considération cet écrit, car son contenu ne peut s'appliquer sans avoir suivi la formation qui le complète. Toutefois, nous tenons à dresser ici la liste des stratégies didactiques proposées par Watkins :

- utiliser la verbalisation pour exprimer les sentiments ressentis ou supposés être ressentis ;
- diriger l'attention de l'élève sur les signes autres que les notes ;
- utiliser le corps, à travers les gestes ;
- définir différentes formes musicales ;
- plonger l'élève dans 'la peau' du compositeur, grâce au récit de sa vie, de la période historique dans laquelle il a vécu, du style de musique de son époque, tout comme des modes de vie et des mœurs ayant cours en ce temps-là dans la zone géographique où il vivait, etc. ;
- relier les nuances et les indications de vitesse et de caractère avec des sentiments ;
- expliquer les tensions et détente harmoniques en termes de proximité ou d'éloignement ;
- relier le langage à la phrase musicale par le truchement d'une sorte de grammaire ;
- encourager l'élève à s'identifier avec les émotions du morceau : ressentir la tristesse, la joie, le calme, etc. ;
- utiliser les connexions sensorielles comme l'ouïe, la vue, le toucher, le goût et l'odorat.

⁸⁸ Malgré nos recherches, nous n'avons malheureusement pas pu trouver la date de naissance de cet auteur, pas davantage que les dates de naissance des autres auteurs cités dans ce chapitre.

C'est donc une approche à la fois articulée et globale que cet auteur propose pour enseigner l'interprétation dès le plus jeune âge.

2.3.3 Synthèse sur les violoncellistes-pédagogues actifs entre le XXe et le XXIe siècle

Dans la deuxième moitié du XXe siècle et à l'aube du XXIe siècle, l'articulation entre technique et interprétation est désormais reconnue comme un élément de première importance par pratiquement tous les violoncellistes. Pour les auteurs que nous avons étudiés, interpréter signifie exprimer sa personnalité artistique et humaine. Le travail du style en tant que savoir et comme ensemble de règles constitutives d'une manière de jouer ne semble pas vraiment figurer à l'agenda de ces violoncellistes. Au travers des exemples musicaux présentés et des techniques abordées, nous voyons bien que les textes que nous avons investigués s'adressent à des violoncellistes confirmés. Un savoir technique poussé est requis pour pouvoir appliquer les conseils interprétatifs que ces auteurs donnent. Seule Phyllis Young s'intéresse à l'enseignement destiné à des enfants débutants. Pourtant, chez elle comme chez tous les autres, nous n'avons pas pu déceler de formes de didactisation qui prévoieraient une progression dans l'acquisition des savoirs liés à l'interprétation.

2.4 Bilan concernant les écrits des professionnels

A l'issue du parcours historique que nous venons de réaliser, nous sommes en mesure de délinéer l'évolution qui a eu lieu dans l'enseignement de l'interprétation au violoncelle telle qu'elle s'est produite en Europe, et plus particulièrement en France et en Suisse.

A l'époque baroque, l'interprétation était présentée comme deux types de manières différentes de jouer, selon qu'il s'agissait de tenir le rôle de basse ou celui de solo. De manière schématique, nous dirions que le violoncelliste est encouragé à introduire des nuances dans son jeu et à s'écarter des virtuosités de l'ornementation telle qu'elle est recommandée aux violonistes (Corrette, 1741/1980 ; Mozart, 1769/1993 ; Quantz, 1752/1975). Cette recherche de sonorités variées mais aussi de simplicité, va évoluer à l'époque classique ; ce seront alors surtout l'expression des sentiments et le rapprochement avec le chant qui devront caractériser l'interprétation du violoncelliste (Bréval, 1804 ; Duport, 1806). A la période romantique, le violoncelle bénéficie des conquêtes du passé concernant l'interprétation et il devient l'instrument à cordes considéré comme le plus apte à représenter les émotions humaines (Romberg, 1840). Le rapprochement avec la voix devient sa caractéristique expressive majeure.

Du point de vue de l'enseignement, nous assistons à ce que nous pourrions qualifier de "dé-didactisation". En effet, à l'époque baroque, les différents modes de jeu pouvaient être mis en relation avec les affects correspondants et cela constituait une base didactique des savoirs liés à l'interprétation. Durant les époques suivantes cela ne sera plus possible : le rapprochement qui est alors établi entre le son du violoncelle et la voix humaine ainsi que l'importance qui est accordée aux sonorités expressives rendent en effet plus difficile quelque codification que ce soit de manières de jouer qui seraient fonction de sentiments exprimés ou à exprimer. Une sorte de dichotomie entre la technique instrumentale et l'interprétation musicale se crée et elle va provoquer une scission des savoirs : les violoncellistes se trouvent alors dans l'impossibilité de décrire techniquement des réalisations instrumentales telles que le timbre ou toute la palette expressive qui s'avère

possible sur l'instrument. Malgré quelques tentatives de didactisation du phrasé (Casals, dans Blum, 1995) ou de certains procédés de travail (Navarra, dans Marcinkowska, 1996), les violoncellistes du XXe siècle, notamment depuis les années 1950, tentent certes de définir comment technique et interprétation peuvent s'articuler : ils vont ainsi affirmer que la technique constitue un outil qui est au service de l'interprétation (Ghigi, 1998 ; Kliegel, 2010; Thomas-Mifune, 1992). Pour autant, l'art de l'interprétation demeure du domaine de l'expression personnelle, et il est donc considéré comme peu ou pas du tout didactisable. Et ceci malgré les travaux de Young (2004 ; 1986) à l'intention des enseignants en formation et ceux de Mantel (2007), qui s'adresse à un large public, composé d'interprètes, de professeurs et d'étudiants.

Chapitre 3. Les documents-cadres : Aspects concernant les débuts au violoncelle

*Messer Amantio
Dunque incomincio
In Dei domini, anno D. N. J. C. ab eius salutifera
Incarnatione millesimo ducentesimo nonagesimo
non, die prima septembris,
indictione undecima, ego notaro Amantio di
Nicolao, civis Florentiae,
pervoluntatem Buosi Donati scribo hoc
testamentum...
Gianni
Annulans, revocans
Et irritans omne aliud testamentum!
(G. Puccini, Gianni Schicchi, livret de G. Forzano)*

Nous allons nous pencher maintenant sur les différents documents-cadres (par exemple les programmes ou les plans d'études) qui servent de guides et de supports à l'enseignement du violoncelle dans les écoles de musique où interviennent les enseignants qui ont participé à notre recherche ; nous inclurons également les documents qui sous-tendent de manière plus générale l'enseignement du violoncelle dans les pays/régions concernés. Cette démarche vise un double objectif : d'une part nous voudrions savoir quelles sont les injonctions spécifiques, de type curriculaire, qui sont adressées à ces enseignants et, d'autre part, nous aimerions comprendre quelle est la 'culture curriculaire' en vigueur dans la zone géographique dans laquelle ils sont en activité.

Nous visons à identifier quels savoirs sont présentés explicitement comme étant des savoirs interprétatifs – ou plus généralement comme étant des savoirs musicaux – et comment ils sont mis en relation avec les savoirs dits 'techniques' ou 'théoriques' : sont-ils considérés comme indépendants ou alors comme complémentaires de ces derniers ? Mais nous cherchons aussi à découvrir quels savoirs interprétatifs sont implicites à la réalisation d'autres savoirs qui seraient, eux, explicitement énoncés. Autrement dit, nous aimerions pouvoir mettre en évidence les éventuelles 'zones d'ombre' de ces documents-cadres en ce qui concerne l'enseignement spécifique de l'interprétation lors des débuts de l'apprentissage du violoncelle. Nous allons également prendre en considération les éventuelles propositions de répertoire, là où elles existent, toujours en essayant d'identifier les savoirs interprétatifs qui y sont présents/absents et en nous efforçant de comprendre l'articulation entre ces savoirs interprétatifs et les prescriptions techniques (subdivisions d'archet, emploi des doigtés, etc.) et/ou théoriques (structure de l'œuvre, difficultés de lecture de rythme/notes, etc.) qui se trouvent exposées par ailleurs.

3.1 Vue d'ensemble des différents documents-cadres

Les documents que nous avons choisi de mettre sous la loupe sont, dans l'ordre chronologique⁸⁹ :

⁸⁹ Les références de ces documents se trouvent en bibliographie.

- *La Structure d'Etudes: Programme, exemples de pièces, objectifs, pour entrer au niveau moyen, secondaire, secondaire supérieur et certificat ; Violoncelle*, de l'Association Vaudoise des Conservatoires et Ecoles de Musique (AVCEM, 2001)⁹⁰ ;
- *Le Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, édité par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, République française (2008) ;
- *Le Plan d'Etudes du Violoncelle* de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique (2009)⁹¹ ;
- *Le Plan d'études cadre harmonisé des Ecoles de musique reconnues par l'Etat du Valais (PECH)* (Ehrensperger, Lingenberg et Reichler, 2014) ;
- *Le Programma degli Esami* du Conservatorio della Svizzera Italiana, Scuola di Musica (2017), qui est complété par le document *Esami di Livello: Lista dei Brani* (2017)⁹² ;
- *Le Programme d'études : Violoncelle*, du Conservatoire de Lausanne (s.d.).

Avant de nous plonger dans l'étude de chacun de ces textes, il convient de souligner qu'ils présentent des similarités importantes en ce qui concerne l'organisation des études. Que ce soit dans les cinq documents suisses ou dans le schéma d'orientation français, le parcours de formation instrumental amateur est subdivisé en plusieurs niveaux ; par ailleurs les dénominations des différents niveaux sont souvent les mêmes d'un document à l'autre. Chaque niveau dure, en moyenne, un ou deux ans (mais peut s'étendre parfois jusqu'à quatre ou cinq ans). Plusieurs années d'étude sont ainsi regroupées en un seul et même niveau afin de délimiter des paliers d'apprentissage utiles à l'évaluation de l'élève et à la structuration des études. Par ailleurs, dans tous les cas, le *cursus* amateur en question offre plusieurs débouchés possibles pour la suite : la suite d'un parcours amateur menant à un certificat, un parcours personnalisé surtout destiné aux adultes et un parcours d'études préprofessionnelles.

3.2 Structure d'Etudes : Violoncelle de l'Association Vaudoise des Conservatoires et Ecoles de Musique

Pour les raisons indiquées en ouverture de ce chapitre, nous tenions à intégrer dans notre étude le document de référence pour l'enseignement du violoncelle dans les écoles de musique vaudoises qui était en vigueur au moment de notre recherche de terrain. Malheureusement le seul document de référence que nous avons pu trouver est celui qui avait été édité par l'AVCEM en vue de cadrer les examens d'entrée, mais seulement à partir du niveau « Moyen ». Même si ce document, dans sa partie introductive, présente un tableau résumant la « Structure d'études » (AVCEM, 2001, p. 3) et que, dans ce tableau, figurent deux niveaux pour les premières années d'apprentissage, à savoir le niveau

⁹⁰ L'AVCEM a été transformée en Fédération des Ecoles de Musique (FEM) en 2018, dans le cadre de l'application de la Loi sur les Ecoles de Musique (LEM). La FEM a ensuite édité un nouveau Plan d'Etudes. Mais, étant donné que notre expérimentation a eu lieu en 2016 et 2017, c'est le document de l'AVCEM de 2001 que nous allons prendre en considération.

⁹¹ « Au 1er septembre 2010, ces trois écoles issues de la Fédération des écoles genevoises de musique (FEGM) ont intégré la Confédération des écoles genevoises de musique (CEGM). Les principes directeurs communs aux trois écoles restent néanmoins en vigueur pour l'année scolaire 2016-2017» <https://www.dalcroze.ch/informations-pratiques/cegm-dalcroze/3-ecoles-1-plan-d-etude/> Notre expérimentation ayant eu lieu en 2016 et 2017, nous avons pris en considération le Plan d'Etudes de 2009, même si un nouveau plan d'études a été publié ultérieurement.

⁹² Programme des examens. Examens par niveaux : liste des morceaux (Nous traduisons).

« Préparatoire » et le niveau « Elémentaire », il semble bien que cette association n'a pas édité de document-cadre pour ces deux niveaux-là. Cela peut sembler d'autant plus étonnant que le tableau, qui inclut donc tous les niveaux, est complété de quelques remarques, dont celle-ci : « Le passage d'un niveau à l'autre est sanctionné par un examen » (p. 3). Nous en déduisons que, malgré la présence de cette structure d'ensemble de la formation et malgré l'affirmation d'intentions globales, le passage du niveau « Préparatoire » au niveau « Elémentaire » n'avait pas été considéré comme devant être codifié, une option qui ne nous étonne qu'à moitié. En effet, surtout à cette époque-là, les débuts à l'instrument tendaient à être considérés comme une étape d'initiation, d'entrée en matière, ne faisant pas partie du *cursus* au même titre que les niveaux suivants.

Nous avons décidé de nous pencher quand même sur le document en question, avec le projet d'y rechercher, coûte que coûte, les informations qui nous intéressaient concernant l'enseignement de l'interprétation aux débutants. En effet, si le document précise les critères d'entrée au niveau « Moyen », on peut en déduire que ceux-ci correspondent en fait aux acquisitions attendues des élèves à l'issue des deux niveaux fondamentaux, c'est-à-dire après deux à cinq ans d'instrument. Par ailleurs nous espérons trouver dans les formulations de ce document des indices de la « culture curriculaire » qu'il véhicule.

Le document de l'AVCEM présente, dans sa partie introductive, non seulement le tableau « Structure d'études » et ses remarques annexes, mais aussi toute une série d'informations de nature générale. On y trouve notamment certaines indications concernant l'historique d'élaboration du document mais aussi – et ces aspects vont s'avérer pertinents pour notre étude – quelques « principes généraux » concernant l'évaluation, des principes qui doivent s'appliquer à tous les instruments. La partie consacrée plus spécifiquement au violoncelle vient ensuite, à partir de la page 4.

Voici les éléments figurant à propos de l'entrée en « Moyen » :

a) Objectifs

Extension avant et arrière
Approche des changements de positions
Divisions irrégulières.

b) Programme d'examen

Une gamme
Une étude ou exercice comprenant les difficultés ci-dessus
Un morceau à choix.

c) Exemples

Martini : Suite miniature
Bréval : Concertino n° 4 en Do majeur et 5 en Ré majeur
Bartok : 18 duos, Klassischerstücke für Anfänger, Violoncellomusik für Anfänger 2 [sic]. (p. 4)

Même si les objectifs décrits sont uniquement techniques et qu'une épreuve du programme d'examen prévoit de la technique instrumentale 'pure' sous la forme d'une gamme, les exemples de répertoire⁹³ demandent implicitement la maîtrise de plusieurs paramètres interprétatifs, que nous nous proposons maintenant de reconstruire. Nous commencerons

⁹³ Les partitions correspondant aux exemples ou propositions de répertoire que nous étudions de près ne peuvent pas être reproduites dans ce texte, pour des raisons de copyright. Les références de ces textes se trouvent en bibliographie.

par les pièces qui font partie du répertoire de concert, pour passer ensuite aux pièces dites 'pédagogiques'.

Les *Duos* de Bartok, issus des *Duos* pour deux violons, sont de courtes pièces inspirées du répertoire folklorique d'Europe de l'Est. Le deuxième *Duo*, *Slowakisches Lied* (Chanson slovaque, cf. Annexe 3a), soit celui qui est donné comme exemple de pièce d'examen, demande la maîtrise de plusieurs savoirs interprétatifs.

Tout d'abord, il y faut une maîtrise d'un *tempo* (*molto moderato*) et d'une nuance (*piano*) différents de ceux des autres *Duos*, des paramètres qui, loin de se résoudre à des aspects purement techniques, requièrent une certaine expressivité dans le jeu.

Deuxièmement, l'exécution de ce morceau demande à l'instrumentiste de maîtriser un phrasé particulier, avec une première phrase de 10 mesures qui est transposée ensuite d'une quinte. Ces deux phrases sont reliées par l'intervention en *solo* du deuxième violoncelle. Le morceau se termine par une *coda* qui répète la fin de la première phrase, ce qui implique de faire des choix dans les modes de jeu lors de cette répétition : faut-il en effet jouer comme la première fois ou différemment ?

Troisièmement, l'exécution de cette œuvre musicale requiert non seulement de la prendre en considération dans sa totalité et dans toute sa complexité mais aussi de coordonner son propre jeu à celui du deuxième violoncelle.

Pour terminer, rappelons que les *Duos* de Bartok sont fréquemment joués dans les programmes de concert, tout aussi bien dans leur version originale (pour deux violons) que dans la version pour deux violoncelles.

La *Suite Miniature* de Martinu s'avère encore plus complexe du point de vue interprétatif.

Il s'agit d'une suite de sept pièces, dont chacune dure le double de celle de la pièce de Bartok que nous venons d'analyser. Les différentes pièces sont contrastées, présentant une grande variété de nuances, de modes de jeu, d'articulations et de rythmes, et elles offrent un dialogue riche avec la partie de piano. Il s'agit de véritables morceaux de concert, qui ont été et sont encore aujourd'hui joués lors de récitals professionnels et qui sont souvent demandés dans les concours pour jeunes violoncellistes ; ces pièces sont enregistrées sous des labels de maisons de disques⁹⁴.

Les deux *Concertinos* de Bréval font en revanche partie du répertoire pédagogique, même s'ils trouvent leur origine dans le répertoire de concert. Jean-Baptiste Bréval (1753-1823) était un virtuose de cet instrument et nos recherches actuelles tendent à indiquer que certaines de ses pièces telles que, précisément, ses *Concertinos*, sont en fait des transcriptions/réadaptations d'autres de ses compositions. On a affaire là à une coutume en vigueur dans la première moitié du XXe siècle, qui voulait que les professeurs de violoncelle arrangeaient à leur manière propre le matériel provenant du répertoire, ceci afin d'acculturer leurs élèves. Ainsi ils organisaient, arrangeaient et classaient une littérature composite en vue de créer un matériel didactique, qui était encore inexistant

⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=LyVDFQ9BFAU>,
<https://www.youtube.com/watch?v=R7J3t-lAKoE>

jusqu'alors. Par exemple, le premier mouvement du *Concertino n° 4* est en réalité le Duo N.° 16 figurant dans le *Traité* de Bréval (1804), avec ajout d'un accord au début et d'autres petites variations ; le *Concertino n° 5 en Ré majeur* est, quant à lui, un exercice en forme de *duo* pour deux violoncelles qui est issu du même traité de Bréval. Dans les deux cas, la partie du deuxième violoncelle de l'original a été arrangée pour piano et harmonisée par Ruysen.

Dans le répertoire qui est proposé par la *Structure d'études : Violoncelle* de l'AVCEM, se trouvent ainsi plusieurs savoirs interprétatifs implicites. En plus de ceux que nous venons d'énoncer, il convient de faire également référence à la notion de style. Dans le cas de Bartok et Martinu, il s'agit de compositions musicales du XXe siècle alors que, pour Bréval, il s'agit de la période préclassique. Or il y a des manières diversifiées de jouer, de produire le son et de phraser qui sont typiques de l'une ou de l'autre période. Il est impossible de faire abstraction de tels savoirs, sous peine que l'exécution de l'œuvre en soit fortement compromise.⁹⁵

D'ailleurs, de tels aspects interprétatifs sont mentionnés dans le document de l'AVCEM, plus précisément au début de celui-ci, sous la forme de principes généraux applicables à tous les instruments :

- a) Les pièces d'examen doivent être exécutées avec musicalité, dans le style du compositeur, et dans le tempo approprié.
 - b) L'élève doit faire preuve d'une maîtrise technique correspondant à son niveau.
 - c) Il doit être au courant de l'époque, du style et de la forme du morceau qu'il exécute.
- (p. 2, nous soulignons)

Arrêtons-nous ici à quelques termes et expressions de cet énoncé qui, à notre avis, reviennent en fait à formuler des injonctions en matière d'interprétation.

Le premier terme qui nous frappe est « musicalité ». La musicalité, qu'est-ce que c'est ? Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) la définit de la manière suivante :

(en parlant d'une interprétation musicale): Expressivité, qualité de jeu. Synon. *jeu musical**. Isabelle s'est vu décerner un premier prix [de harpe] avec félicitations pour sa musicalité [...].⁹⁶

La musicalité correspond donc à des paramètres expressifs et, puisque la musicalité est attendue des élèves, cela signifie bien, à notre avis, que le professeur est censé enseigner de tels paramètres ! Parmi les paramètres expressifs de nature plutôt technique nous pouvons citer les contrastes de nuances, les différentes attaques et les articulations d'archet et, parmi les paramètres expressifs davantage axés sur le rendu musical, nous pouvons citer la conduite du phrasé ou encore la gestion du temps musical (*rallentandi* ou *accelerandi* non écrits, *rubato*).

La deuxième expression qui attire notre attention est le « style du compositeur ». A notre avis, cette expression implique non seulement un aspect historique, mais une dimension interprétative au sens plein. L'instrumentiste doit en effet procéder à des choix quant à la

⁹⁵ Les nombreux enregistrements de ces œuvres, qui sont désormais disponibles pour tout un chacun sur des plateformes telles que YouTube, constituent des référents stylistiques facilement accessibles.

⁹⁶ <http://www.cnrtl.fr/definition/musicalit%C3%A9>

manière de jouer les œuvres de tel ou tel compositeur, en assurant une cohérence interne qui s'appuiera sur des sources diverses et variées telles que le contexte historique ou la vie du compositeur lui-même, etc. L'interprète sélectionne ces paramètres de jeu suivant des critères qui vont être à la fois objectifs, comme ceux que nous venons d'indiquer, mais également subjectifs.

Enfin, le « tempo approprié » est lui aussi une question de choix. N'importe quelle œuvre musicale peut être jouée en puisant dans une palette de *tempi* qui vont tous être considérés comme appropriés, que ce soit par le public, par la critique musicale ou par les professionnels.⁹⁷

Enfin, si nous regardons maintenant ce qui est indiqué sous la lettre c) des principes généraux rappelés ci-dessus, nous voyons qu'il y est fait mention de notions qui ressortent de l'histoire de la musique et de l'analyse musicale, à savoir l'époque, le style et la forme du morceau. Etant donné que les épreuves sont uniquement instrumentales et qu'aucun entretien oral n'est prévu, il semble évident que les savoirs qui sont énoncés ici doivent transparaître dans le jeu instrumental, donc dans l'interprétation de l'élève.

En guise de conclusion, nous dirions que le document *Structure d'Etudes : Violoncelle* de l'AVCEM fait référence à une multitude de savoirs interprétatifs qui sont indispensables pour jouer les œuvres proposées ou laissées à choix, mais il le fait de manière implicite. Certes des critères de cet ordre sont énoncés en tant que paramètres qualitatifs d'évaluation mais ils ne constituent pas pour autant des objectifs d'apprentissage au même titre que les savoirs techniques. Par ailleurs, si l'on se rappelle qu'il n'existe aucun document détaillant les attendus pour les deux premiers niveaux d'apprentissage, nous pouvons dire que les enseignants sont vraiment laissés seuls juges de la manière de faire qu'ils peuvent ou veulent adopter avec leurs élèves débutants, et cela concerne bien évidemment – et peut-être surtout – l'enseignement de l'interprétation.

3.3 Schéma national d'orientation pédagogique de la République française

Le *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique* est, comme l'indique son nom, un document qui donne une ligne directrice, sans se pencher sur des détails qui seraient relatifs aux contenus d'enseignement. La dernière version en date, toujours en vigueur dans les conservatoires français, est celle de 2008. Nous baserons donc nos réflexions sur cette version-là.

Ce document est subdivisé en deux grandes parties : « Les enjeux spécifiques du schéma national d'orientation pédagogique de musique » et « L'organisation pédagogique : cursus et évaluation ».

La première partie trace les grandes lignes de l'orientation au niveau national. Sept enjeux sont énoncés :

- Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement

⁹⁷ Pour s'en convaincre personnellement, il suffit d'écouter deux versions contrastées de la même pièce, comme celles, ici, du célèbre « Ah, vous dirai-je Maman » : <https://www.youtube.com/watch?v=xyhxeo6zLAM> et <https://www.youtube.com/watch?v=DDMvvelPXj0>

- Globaliser la formation
- Former à la direction d'ensembles
- Renforcer la place de la culture musicale
- Favoriser les démarches d'invention
- Renforcer les liens avec les établissements scolaires
- Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

Nous avons regardé quels sont les savoirs interprétatifs implicites que l'on peut trouver dans toute la première partie du document, consacrée à la déclinaison de ces sept enjeux, et nous avons pu détecter de tels savoirs pour trois d'entre eux. Nous allons maintenant analyser et discuter en détails l'ensemble ce matériau, c'est-à-dire toutes les phrases qui réfèrent implicitement à l'interprétation.

Dans l'enjeu « Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement », deux phrases ont attiré notre attention.

Voici la première : « [...] par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage » (p. 7). Cette phrase souligne l'importance des réalisations musicales à plusieurs voix, donc la prise en considération de l'œuvre musicale comme « fait musical total » (Nattiez, 1987) ; d'autre part les « réalisations » peuvent aussi être comprises comme étant des prestations publiques, ce qui va impliquer la mise en place d'un jeu expressif en vue de plaire aux auditeurs. Et un tel jeu expressif découle évidemment de choix interprétatifs.

La deuxième phrase stipule que : « [l]e concept d'accompagnement lui-même est [...] une partie essentielle de toute formation et, partant, de l'évaluation » (p. 7). Il nous semble que des savoirs interprétatifs sont implicitement présents dans l'accompagnement. En effet, celui-ci implique l'adaptation au jeu d'autrui du point de vue de la sonorité, de l'intonation (aussi en tant que paramètre expressif, le cas échéant), mais aussi pour ce qui est des nuances, des modes de jeu, du *tempo* avec toutes ses variations, etc. Savoir accompagner signifie savoir adapter son jeu aux choix interprétatifs de l'autre et savoir proposer d'autres variantes tout en jouant.

Si l'on synthétise, l'enjeu « Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement » met en relief l'importance de deux paramètres interprétatifs : la performance musicale et la souplesse de jeu.

Dans l'enjeu « Former à la direction d'ensembles », les savoirs interprétatifs se situent du côté de l'évolution personnelle. Le texte apporte en effet les précisions suivantes :

Une approche précoce peut [...] revêtir, au départ, la forme simple de « jeu de rôle » à l'intérieur d'un ensemble. Cette initiation contribue à la formation de l'oreille, permet d'enrichir la vision globale de la partition, de compléter le travail corporel et d'améliorer la relation de l'instrumentiste ou du chanteur au chef comme à ses partenaires. (p. 8)

Par rapport à l'œuvre à exécuter, le chef d'orchestre doit faire des choix dans les modes de jeu, les nuances, le *tempo* (avec toutes ses variations) et il doit être capable de transmettre ces choix par des gestes. Il s'agit donc d'une vraie interprétation. Mais l'instrumentiste d'orchestre est aussi un interprète, car il doit être capable de décoder et restituer sur son instrument les gestes du chef, donc de procéder lui aussi à une vraie interprétation. 'Jouer au chef d'orchestre' ou 'Jouer au musicien d'orchestre' signifie donc apprendre et pratiquer

des savoirs interprétatifs, évoluer dans l'acquisition de ces savoirs, et être capable d'assumer des rôles différents.

Pour l'enjeu « Renforcer la place de la culture générale », l'accent est mis sur « [l]es domaines que recouvrent l'analyse, l'histoire et l'esthétique [et qui] peuvent faire l'objet de démarches adaptées dès le 1er cycle, se consolidant et se structurant à partir du 2e cycle » (p. 8). Par la mention même de l'histoire et de l'esthétique, la notion de style nous semble bien présente, quoiqu'implicitement, dans ce texte.

A notre avis, d'autres éléments relèvent du même souci d'appropriation du « discours musical » (Harnoncourt, 1985), mais avec une focalisation portant cette fois-ci sur la créativité. Il s'agit « [d]es démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) [qui] constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs » (p. 7). Dans notre effort de repérer les savoirs interprétatifs dans les formulations du *Schéma national d'orientation pédagogique*, nous tenons à souligner ici le caractère tout aussi 'interprétatif' de l'écriture musicale, qui, contrairement à la composition, constitue un 'exercice de style'. Tout en conservant sa part de créativité, l'exercice d'écriture se rapproche d'une interprétation des contenus compositionnels d'une époque donnée.⁹⁸ L'arrangement, quant à lui, peut être considéré comme une interprétation et réadaptation des contenus pour la plupart mélodiques d'une œuvre existante.

A l'issue de ces réflexions portant sur la première partie du *Schéma national d'orientation pédagogique*, nous arrivons à la conclusion que voici : cette section contient bel et bien des savoirs interprétatifs implicites. Ces savoirs sont : la prise en compte du « fait musical total », la notion d'accompagnement, l'appropriation du rôle et de la posture d'interprète et enfin le style.

Passons maintenant à la deuxième partie de document, intitulée « L'organisation pédagogique : cursus et évaluation ».

Après avoir énoncé des principes généraux sur le *cursus*, cette partie détaille les orientations et modalités pour chaque cycle.

Nous reprenons, dans la figure 4, le tableau récapitulatif consacré à l'organisation des études initiales, c'est-à-dire pour toute la période allant du moment où les enfants débutent une sensibilisation à la musique jusqu'à la fin du 2^e cycle à l'instrument.

⁹⁸ Dans les conservatoires français, écriture musicale et composition sont deux disciplines distinctes. Dans les cours d'écriture musicale l'élève apprend à composer selon différents styles : baroque, classique, etc. Dans les cours de composition, l'élève apprend à composer à partir de sa propre inspiration, en utilisant (presque) uniquement un langage dit 'contemporain'.

Jardin, éveil, initiation et deux premiers cycles

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
Jardin Éveil Initiation	■ Ouvrir et affiner les perceptions	■ Éducation à l'écoute, mise en place d'un vocabulaire sur les sons et la musique, ■ Pratique collective du chant, activités corporelles, expression artistique.	■ Possibilité d'activité avant 5 ans avec les structures en charge de la petite enfance (crèches et les écoles maternelles). ■ Possibilité d'éveil (5 à 7 ans) ou d'initiation (à partir de 7 ans) conjoint musique, danse et théâtre, ■ Durée hebdomadaire des cours : entre une heure et trois heures. ■ Durée de l'éveil ou de l'initiation : entre un et trois ans suivant l'âge. ■ Possibilité de partenariat avec le milieu scolaire.	■ Évaluation non formalisée
1^{er} cycle	■ Construire la motivation et la méthode, ■ Choisir une discipline, ■ Constituer les bases de pratique et de culture.	■ Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées de la discipline choisie.	■ Éveil ou initiation préalable non obligatoire. ■ Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 3h et 5h dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel ■ Durée du cycle : entre 3 et 5 ans.	■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ Examen de 1^{er} cycle qui donne un accès direct au 2^e cycle.
2^e cycle	■ Contribuer au développement artistique et musical personnel en favorisant notamment : - une bonne ouverture culturelle, - l'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome, - la capacité à tenir sa place dans une pratique collective.	■ Travaux d'écoute, ■ Acquisition de connaissances musicales et culturelles en relation avec les pratiques du cursus, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées.	■ Durée du cursus : entre 3 et 5 ans ■ Durée hebdomadaire des cours : entre 4h et 7h pour le cursus diplômant dont 45 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel. ■ Possibilité d'élaborer un cursus personnalisé diplômant ou non diplômant.	■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ examen terminal, ■ Cycle conclu par le brevet de fin de 2^e cycle - Le brevet donne accès au 3^e cycle et à l'examen d'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI). - ou ■ Attestation validant les enseignements suivis dans le parcours sur contrat personnalisé.

Figure 4. Tableau récapitulatif de l'organisation des études instrumentales (Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, République française, 2008, p. 10).

Précisons tout d'abord que la phase – ou cycle – de sensibilisation à la musique est subdivisée en trois étapes non obligatoires, qui sont le « jardin musical » avant l'âge de 5 ans, puis l'« éveil » qui est conseillé à partir de 5 ans et qui « [privilégie] l'activité sensorielle, corporelle et vocale » (p. 5) ainsi que les approches interdisciplinaires et, enfin, « [v]ers sept ans, la phase dite d'initiation [qui] facilite notamment un choix de pratique instrumentale ou vocale » (p. 5).

Qu'en est-il de la présence, ou non, dans le tableau, de savoirs de type interprétatif ? Dans la partie relative au cycle de sensibilisation, nous trouvons mention d'un contenu d'enseignement intitulé « expression artistique », dont l'interprétation est certainement une forme.

En ce qui concerne le 1^{er} cycle, qui correspond au public cible de notre étude, nous ne trouvons pas mention de savoirs interprétatifs, tout au moins de façon explicite. Implicitement, la « mise en place de repères culturels » pourrait s'apparenter à un savoir interprétatif ; pourtant l'indice semble ici trop faible pour que nous puissions considérer cet objectif comme un véritable savoir interprétatif. En revanche, en ce qui concerne le 2^e cycle, nous voyons que le premier objectif mentionné, « Contribuer au développement artistique et musical personnel », relève assez clairement de l'interprétation.

L'absence de mention, en 1^{er} cycle uniquement, de tout paramètre interprétatif ou même, plus généralement, de tout paramètre d'ordre musical, nous interpelle. Pourquoi une telle lacune ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce cycle est considéré comme une première approche de la technique instrumentale et que les savoirs interprétatifs, ou plus généralement musicaux, y sont laissés à la discrétion de l'enseignant. Si notre hypothèse est correcte, cela signifie que l'apprentissage instrumental initial est considéré comme un apprentissage uniquement de nature technique, ce qui implique, du point de vue de la progression des apprentissages, une scission entre les savoirs techniques-corporels et les savoirs interprétatifs-musicaux.

Pour clore notre réflexion sur cette deuxième partie du *Schéma national d'orientation pédagogique*, nous ne pouvons que constater que les savoirs interprétatifs ne semblent pas faire l'objet de recommandations de la part de la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles en ce qui concerne les débuts à l'instrument.

Notre conclusion globale quant au *Schéma national d'orientation pédagogique* dans son ensemble est que ce document expose les lignes directrices de l'enseignement musical amateur au sein des conservatoires français et présente l'organisation générale des études. Nous relevons toutefois que l'interprétation n'est pas abordée comme objectif d'apprentissage ni comme critère d'évaluation, en tout cas en ce qui concerne les instrumentistes débutants. Toutefois, certains enjeux qui ont à faire à l'interprétation sont bien présents, même si l'implicite l'emporte ici largement sur l'explicite.

3.4 Plan d'Etudes du Violoncelle de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique

Du point de vue de son organisation générale, le *Plan d'études du violoncelle* de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique (FEGM), qui constitue le document de référence des écoles du République et Canton de Genève, se présente d'une manière similaire à la *Structure d'Etudes : Violoncelle* de l'AVCEM ; il se différencie par contre d'un document comme le *Plan d'études cadre harmonisé des Ecoles de musique reconnues par l'Etat du Valais (PECH)*, qui représente, lui, un document de grande ampleur, comportant tout un ensemble de réflexions générales puis des chapitres consacrés à chacun des instruments, dont le violoncelle (cf. 3.5 *infra*).

Après une brève introduction générale qui décrit les principales difficultés de la pratique et de l'apprentissage d'un instrument à cordes frottées, le document genevois présente, sous

forme de schéma, le cursus de formation, valable pour tous les instruments. On y découvre que, dans les écoles genevoises de musique, les études musicales sont organisées en trois cycles successifs :

- un cycle d'initiation, qui dure deux ans au maximum;
- un premier cycle composé de trois paliers (chacun d'une durée de deux ans en principe), débouchant sur une « Attestation de formation artistique » ;
- un deuxième cycle, lui aussi composé de trois paliers (dont chacun s'étend en principe également sur 2 ans), conduisant à un « Certificat d'études musicales ».

Penchons-nous maintenant sur le cycle d'initiation puisqu'il s'agit de l'étape qui nous intéresse dans le cadre de notre étude. Ce cycle ne peut être débuté à tout âge. En effet, le plan d'études pose, comme condition d'entrée, que l'enfant doit « en principe, être âgé de 7 ans au moins » (p. 2). Comme c'est le cas pour les autres paliers d'apprentissage, la présentation du cycle d'initiation est composée de quatre dimensions : « Contenus », « Objectifs ou compétences attendues des élèves », « Modalités de formation » et « Evaluation ». Le tableau consacré aux « Contenus » présente en regard ce qui concerne la « Maîtrise instrumentale commune, cordes frottées » (subdivisée en trois volets: « En général », « Main gauche » et « Archet ») et quelques « Spécificités instrumentales propres au violoncelle ». Le tableau dédié aux « Objectifs ou compétences attendues des élèves » énonce des éléments portant sur la « Maîtrise instrumentale commune, cordes frottées » (avec à nouveau la subdivision « En général », « Main gauche » et « Archet ») mais sans exposer de spécificités pour le violoncelle. La dimension « Modalités de formation » se présente sous la forme d'une simple liste, alors que la dimension « Evaluation » énonce en deux phrases très générales les conditions et modalités d'entrée au premier cycle.

Encore une fois, ce document nous interpelle par certaines des imprécisions qu'il comporte.

Regardons tout d'abord ce que nous révèle une comparaison des dimensions « Contenus » et « Objectifs ou compétences attendues des élèves ». Dans le tableau consacré aux « Contenus », pour la « Maîtrise instrumentale commune, cordes frottées », sous le volet « En général », on peut trouver une liste de quatorze savoirs, alors que, dans la case correspondante du tableau relatif aux « Objectifs ou compétences attendues des élèves », seuls deux de ces savoirs sont repris. Didactiquement cela signifierait que douze des savoirs relevant de la maîtrise instrumentale ne sont pas censés résulter en acquis grâce à un enseignement.

Dans la liste des « Contenus », on peut relever la présence de plusieurs éléments concernant l'interprétation, ou plus généralement les savoirs musicaux:

- écoute et capacités auditives
- jeu d'ensemble
- création du son
- sensibilisation à la qualité sonore

Nous sommes surprise de l'emplacement attribué au premier d'entre eux, « écoute et capacités auditives ». L'on peut tout d'abord se demander pourquoi celui-ci, comme tant d'autres, apparaît dans la liste des « Contenus » mais pas dans celle des « Objectifs et compétences attendues des élèves » (voir notre remarque ci-dessus). Mais aussi, en quoi l'écoute et les capacités musicales font-elles donc partie de la « Maîtrise instrumentale » ?

Nous avons déjà eu l'occasion de réfléchir au deuxième élément, le « jeu d'ensemble », lorsque nous avons procédé à l'étude du *Schéma national d'orientation pédagogique* français et nous ne pouvons que répéter ici l'avis que nous avons alors émis : le jeu d'ensemble implique des savoirs interprétatifs.

Nous émettons l'hypothèse que le troisième aspect, la « création du son », ne se réfère pas à quelque chose de purement sonore mais s'inscrit dans une tradition culturelle et esthétique propre à la musique classique et qu'il s'agit donc là d'un aspect touchant à l'interprétation. Notre hypothèse d'un ancrage dans la tradition de la musique classique semble se confirmer de par la présence d'autres énoncés, qui détaillent eux aussi une pratique issue de cet héritage culturel. Le premier est la « sensibilisation à la qualité sonore », déjà mentionnée ci-dessus. Cette formulation semble en effet témoigner du fait qu'une qualité particulière de sonorité est recherchée, cette qualité étant dictée par une esthétique qui est propre à un certain type de répertoire, lui-même inscrit dans un contexte historique, culturel et géographique bien précis. Mais nous pensons également à l'énoncé « relation vitesse/poids/point de contact ». Même s'il semble s'agir là d'aspects purement techniques, ceux-ci s'inscrivent aussi dans une esthétique propre à une tradition de jeu typique des instruments à cordes en général, et du violoncelle en particulier (cf. chapitre 2).

Dans la partie du document consacrée aux « Modalités de formation » (p. 3), nous retrouvons certains aspects liés à l'interprétation musicale, même si c'est de manière implicite. Voici la liste des aspects en question :

- Etudes de morceaux simples et courts
- Participation à des auditions
- Pratique de la musique de chambre et d'ensemble

Ainsi que nous l'avons déjà souligné auparavant, l'étude d'œuvres, même de celles que l'on qualifie de pédagogiques, implique un travail sur l'interprétation. Les prestations publiques des élèves, dans le cas présent sous forme d'auditions, sont aussi des occasions de faire preuve d'un travail interprétatif. Enfin, les pratiques collectives, ici sous forme de musique de chambre et d'ensemble, demandent le travail de certains savoirs interprétatifs.

Relevons enfin que le plan d'études de la FEGM ne fait état d'aucune proposition de répertoire.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que, en tout cas pour ce qui concerne le cycle initial, le *Plan d'études du violoncelle* de la FEGM décrit surtout un ensemble de savoirs techniques relatifs au jeu des instruments à cordes, en fournissant quelques détails supplémentaires concernant le violoncelle. Bien que n'explicitant pas de paramètres concernant l'interprétation en général, pas davantage que son apprentissage et son enseignement, ce document inscrit les apprentissages instrumentaux dans le contexte propre à la musique savante occidentale ; cela permet d'inférer quelques savoirs interprétatifs qui se trouvent tout autant implicitement que intimement liés à cette tradition en particulier.

3.5 Plan d'études cadre harmonisé des Ecoles de musique reconnues par l'Etat du Valais

Edité en 2014, le *Plan d'études cadre harmonisé des Ecoles de musique reconnues par l'Etat du Valais (PECH)* est un document bien plus complet et ambitieux que ceux que nous avons étudiés précédemment. Il « constitue le document d'harmonisation des programmes de formation musicale non professionnelle en Valais » (p. 2), que ce soit pour la musique classique ou pour le jazz, et « sert de cadre de référence pour l'adaptation et/ou élaboration par chaque Ecole de son propre plan d'études cadre » (p. 2). Il inclut tous les instruments enseignés ainsi que des domaines comme le langage musical.

Le *PECH* comporte huit chapitres ainsi qu'une bibliographie et une partie consacrée aux remerciements. Les chapitres qui nous intéressent directement sont :

I. Préambule

II. Introduction sur la mission de l'enseignement musical

III. Formation dans les écoles de musique reconnues par le canton du Valais

VI. Plans d'études instrumentaux et vocaux, plus particulièrement le sous-chapitre 2.4.6 consacré au violoncelle.

Dans les deux premiers chapitres (« Préambule » et « Introduction sur la mission de l'enseignement musical »), après avoir affirmé l'importance de la musique comme élément culturel et social fondamental pour l'être humain et après avoir rappelé les bienfaits de la pratique musicale pour le développement harmonieux de l'enfant, le *PECH* définit le rôle des institutions musicales et précise les missions de celles-ci au sein du Canton. Le chapitre III détaille ensuite le cursus des études musicales non professionnelles et décrit les axes pédagogiques généraux par cycle d'enseignement/apprentissage. Le cycle qui s'avère pertinent pour notre travail est le Cycle I, qui « correspond pour l'élève aux premières années d'étude d'un instrument » et qui doit « lui permettre de découvrir son instrument comme un nouveau moyen d'expression » (p. 7). Cette forte priorité donnée à l'interprétation, bien que n'étant pas clairement explicitée, se reflète aussi dans la transposition didactique externe (Chevallard, 1991) qui est effectuée: les contenus sont en effet subdivisés en « Aspects artistiques », « Aspects techniques » et « Aspects théoriques ». Les Aspects Artistiques pour le premier cycle sont les suivants :

Aspects artistiques :

- éveil et travail de l'écoute
- travail du ressenti de la pulsation
- perception du phénomène rythmique
- travail sur le ressenti du couple « tension-résolution », fondamental à la musique, que ce soit du point de vue harmonique, mélodique ou rythmique
- introduction au phrasé
- intégration bienveillante de l'apport créatif naturel de l'élève
- mise en contact avec le concept d'improvisation, phénomène fondamental à la musique
- préparation positive à la prestation en public en valorisant la joie de jouer pour d'autres
- musique d'ensemble (musique de chambre, ateliers, orchestres, etc.) comme activité fondamentale de la musique. (*PECH*, 2014, pp. 7-8)

Il semble légitime de se demander pourquoi le « travail du ressenti de la pulsation » et la « perception du phénomène rythmique » se trouvent classés parmi les « Aspects Artistiques ». A première vue, le travail rythmique, tout comme celui de la pulsation, semblent pouvoir être accomplis en dehors d'un apprentissage de nature artistique, par

exemple dans des disciplines sportives comme la natation ou le basketball. Inversement, l'on peut s'interroger quant au fait que la « sensibilisation à la qualité de la sonorité », ainsi que la « sensibilisation à une respiration musicale et rythmique » se trouvent listées dans les « Aspects Techniques » (p. 8). La qualité de la sonorité et la respiration musicale nous semblent en effet liés à l'esthétique, donc constituer bel et bien des savoirs artistiques au sens large, voire même spécifiquement des savoirs interprétatifs.

Passons maintenant au chapitre VI, et plus particulièrement au sous-chapitre 2.4.6, intitulé « Violoncelle ». La répartition en trois catégories (« Aspects artistiques », « Aspects techniques » et « Aspects théoriques ») proposée dans le chapitre III lors de la présentation des axes pédagogiques généraux est reprise ici pour l'exposé des savoirs liés au violoncelle, tout comme les auteurs le font d'ailleurs systématiquement pour tous les instruments. Chacune de ces trois catégories est présentée sous la forme d'un tableau avec, dans la colonne de gauche, une liste des contenus et, dans celle de droite, les objectifs correspondants.

C'est notamment dans le tableau consacré aux aspects artistiques (pp. 189–190) que l'interprétation fait son apparition et, cette fois-ci, de manière imposante. Pratiquement chaque contenu – et/ou objectif correspondant – illustre un aspect de l'interprétation. Ainsi, l'écoute prend sa dimension interprétative via la mention de deux objectifs : l'écoute consciente de son propre jeu et l'écoute des autres. Par ailleurs le travail rythmique qui ne nous semblait pas colloqué à la bonne place auparavant, prend ici une dimension artistique dans la mesure où il se trouve maintenant précisé de la manière suivante: « structuration du temps musical, hiérarchisation des temps et des notes, [...] accentuation ». On peut également relever que la respiration est présentée comme participant du phénomène musical et que sa nécessaire « intégration [...] dans la pulsation rythmique » se voit ici soulignée ; la contribution de la respiration à l'expressivité du jeu est ainsi mise en évidence. Et nous pourrions multiplier les exemples à propos d'autres contenus et/ou objectifs...

L'absence d'un répertoire de référence se justifie par le fait que le *PECH* est un plan d'études cadre, laissant une grande marge de manœuvre à chacune des écoles de musique valaisannes concernées.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que le *PECH* est un document non seulement plus vaste mais bien plus élaboré que les précédents. Il s'inscrit dans une démarche d'apprentissage global de la musique et inclut des aspects artistiques dès les débuts de la formation. L'interprétation y est bien plus présente que dans les documents passés en revue précédemment et elle est ici déclinée en savoirs clairement identifiés.

3.6 *Programma degli Esami* du Conservatorio della Svizzera Italiana

Ce document, qui constitue une mise à jour purement terminologique d'un document plus ancien, se présente de manière très synthétique. Il ne comporte en fait qu'un tableau, qui récapitule les niveaux et établit la correspondance entre les anciennes et les nouvelles dénominations, et une liste des apprentissages – purement techniques – ainsi que des programmes d'examens, pour chacun des niveaux successifs. Voici les indications qui y figurent concernant le degré qui nous intéresse, désormais dénommé « Inferiore I ». Tout d'abord ce qui semble constituer les contenus d'apprentissage de cette première année :

Tecnica:

Sinistra: 1^a posizione con uso del 2° e 3° dito
Arco: Alla corda, staccato e legature fino a 4 note
Scale: Do maggiore 2 ottave
 Fa maggiore 1 ottava
 Re maggiore 1 ottava
 Sol maggiore 1 ottava
Ritmo: Ritmi semplici binari con l'uso di:⁹⁹

Ronde, blanche pointée, blanche, noire, deux croches [sic]¹⁰⁰

Et voici maintenant les informations concernant l'examen :

Esame:

Scala: Do maggiore 2 ottave
Brano obbligatorio: Un brano della lista
Un brano a libera scelta¹⁰¹

La liste des pièces obligatoires pour les différents niveaux se trouve, elle, dans le document complémentaire intitulé *Esami di Livello – Lista dei Brani* (2017). Voici les pièces mentionnées pour le niveau « Inferiore 1 » :

- P. Ruyssen	Sept pièces faciles : III Choral (G.Delrieu G.D. 901)
- Sh. Nelson	Waggon Wheels: 18 Fiddlesticks (Boosey & Hawkes)
- Suzuki	Cello School Vol. 1 : 13 Rigadoon
- P. Tortelier	Cello Book One: 1 "V'là l'bon vent..." (Chester Music)

Quels sont les savoirs interprétatifs – et plus généralement musicaux – présents dans ce répertoire obligatoire ?

Avant de passer en revue chaque morceau, attardons-nous un instant sur certains points communs qui sautent aux yeux.

Premièrement, toutes les pièces sont pour violoncelle avec accompagnement. Les trois premières sont pour violoncelle et piano alors que la dernière est pour deux violoncelles. Comme nous l'avons souligné auparavant, jouer avec accompagnement implique des savoirs relatifs au jeu d'ensemble.

Deuxièmement, chacun des morceaux présente des caractéristiques particulières, qui le différencient des autres. Ainsi le professeur et l'élève peuvent travailler des savoirs spécifiques dans chaque pièce mais aussi choisir celle qui convient le mieux à l'élève pour l'examen.

⁹⁹ « **Technique: [Main] gauche:** 1e position avec utilisation du 2ème et du 3ème doigt; **Archet:** à la corde, staccato et liaisons jusqu'à 4 notes. **Gammes:** Do majeur 2 octaves, Fa majeur 1 octave, Ré majeur 1 octave, Sol majeur 1 octave. **Rythme :** rythmes simples binaires avec utilisation de... » (Nous traduisons).

¹⁰⁰ Les signes musicaux sur ce document étant illisibles, nous avons appelé le secrétariat du Conservatorio della Svizzera Italiana. Le professeur Beat Helfenberger, alors doyen des cordes, nous a communiqué oralement les rythmes que nous reportons (entretien du 20 septembre 2018).

¹⁰¹ «**Examen: Gamme:** Do majeur 2 octaves. **Pièce imposée :** Une pièce de la liste. **Une pièce à choix**» (Nous traduisons).

Troisièmement, tous les auteurs de ces recueils sont des pédagogues, soit du violoncelle (Ruyssen et Tortelier¹⁰²), soit du violon (Nelson¹⁰³ et Suzuki¹⁰⁴), et tous ont été actifs au XXe siècle. Ils ont construit leurs ouvrages dans une logique d'apprentissage et de progression instrumentale. L'ensemble des pièces qu'ils contiennent s'inscrivent donc dans un répertoire de type spécifiquement didactique.

Venons-en maintenant à la présentation de chacune de ces pièces plus en profondeur, afin d'en dégager les différentes caractéristiques expressives et relevant donc d'un travail interprétatif.

Le *Choral* de Ruyssen comporte une indication de caractère (*Andante*) et de vitesse métronomique (noire = 60). La présence de ces deux indications concomitantes a des visées didactiques, qui peuvent se décliner ainsi :

- Etablir une correspondance entre une donnée objective de vitesse (l'indication métronomique) et une indication de nature expressive (*Andante*) ;
- Familiariser l'enfant avec des indications qu'il retrouvera plus tard dans le répertoire ;
- Montrer – implicitement – la complexité de l'interprétation en ce qui concerne le choix du *tempo* et de ses variations : tout en respectant la stabilité de la pulsation, l'indication *Andante* incite en effet à une certaine anticipation du jeu instrumental par rapport à la pulsation, une manière de jouer qui donne une impression de fluidité.

Les nuances sont diversifiées : *mf*, *crescendo*, *f* et *ff*. Un *Rallentando* et un *point d'orgue* sont les indications de variation de vitesse. Enfin, le titre lui-même indique une forme bien précise, avec ses référents culturels et sonores. La forme est ABA'.

Le morceau *Fiddlesticks* est moins riche que le précédent en ce qui concerne les indications expressives. L'indication de caractère (*Allegro*) n'est pas doublée d'une indication métronomique. Les nuances présentes sont *f*, *mf* et *crescendo*. Aucune indication de variation de vitesse n'est présente. La forme est strophique.

Rigadoon (qui fait partie du recueil de Suzuki) est une adaptation d'un morceau de Purcell. L'indication de caractère est *Allegro*, les nuances sont *mf* et *f*, la forme est ABCA'.

Enfin, *V'la l' bon vent...* est le premier morceau du *Tortelier Cello Book One*, qui est un recueil de morceaux pour deux violoncelles arrangés ou composés par Tortelier lui-même. *V'la l' bon vent...* est une chanson populaire française. Nombreuses sont les indications de nature expressive présentes dans cette partition. Tout d'abord l'indication de caractère : *Moderato, tranquillo*. Ensuite, la richesse des nuances : *mf*, *mp*, *pp*, *p*. Nous remarquons aussi d'autres signes : un *point d'orgue* et l'indication *poco dim e rit*. La forme est ABA'.

¹⁰² Même si Paul Tortelier est connu du grand public pour son talent d'interprète, il a mené une carrière de professeur de violoncelle aussi intense que brillante (cf. chapitre 2.2.2)

¹⁰³ Toutes les pièces figurant dans le recueil *Waggon Wheels* ont en fait été composées par Katherine et Hugh Colledge. Nous n'avons pu trouver aucune biographie de Katherine Colledge. En revanche, nous savons que Hugh Colledge (1953-2018, de son vrai nom Hugh Alexander McDowell) était un violoncelliste britannique. Sheila Nelson, qui est professeur de violon, a édité la collection *Easy String Music*, dont *Waggon Wheels* fait partie.

¹⁰⁴ Les cahiers de la méthode Suzuki sont des recueils contenant des adaptations de pièces du répertoire folklorique ou savant et de pièces composées par Suzuki lui-même pour violon et piano. Elles ont été adaptées au violoncelle du vivant du compositeur lui-même. Nous ignorons malheureusement l'identité des auteurs de ces transcriptions.

Après l'avoir mis ainsi sous la loupe, nous pouvons conclure que le répertoire imposé du *Programma degli Esami* du *Conservatorio della Svizzera Italiana*, implique la maîtrise d'un certain nombre de savoirs interprétatifs, mais que ceux-ci ne sont pas pour autant définis explicitement. De ce fait, ce document laisse une grande liberté aux enseignants quant aux savoirs interprétatifs à travailler avec leurs élèves.

3.7 Programme d'études : Violoncelle du Conservatoire de Lausanne

Le *Programme d'études : Violoncelle* du Conservatoire de Lausanne suit un chemin similaire au Plan d'études de la FEGM (cf. 3.4 *supra*). Après un tableau synoptique de l'ensemble du *cursus* vient une liste intitulée « Degrés des études », calquée sur la *Structure d'études* de l'AVCEM. Celle-ci décrit chaque niveau en termes de durées. On trouve ainsi l'indication du nombre d'années de chaque niveau mais aussi du temps de cours instrumental qui est alloué aux élèves durant le niveau en question. Les degrés des études sont les suivants: « Préparatoire », « Élémentaire », « Moyen », « Secondaire », « Secondaire supérieur I », « Secondaire supérieur II » et « Secondaire supérieur III ».¹⁰⁵

Après cette liste des degrés des études se trouve un tableau qui dénombre les minutes d'accompagnement auquel chaque élève a droit mensuellement, selon son niveau d'études, et ce à partir du niveau « Élémentaire ». Étonnamment, aucun temps d'accompagnement n'est donc prévu pour le niveau qui nous intéresse, le niveau « Préparatoire », alors que, comme nous le verrons plus tard, le répertoire proposé comporte des pièces pour violoncelle et piano.

Finalement, le vrai programme d'études commence à la page 5. Pour chaque niveau successif, le document décrit les acquisitions techniques demandées, donne une liste de répertoire et détaille le programme d'examen, y compris jusque dans le minutage de l'épreuve. On notera que, contrairement à la *Structure d'études* de l'AVCEM, un examen est prévu en fin de degré « Préparatoire ».

Nous reportons ci-dessous l'intégralité de ce qui figure (en page 5) pour le niveau « Préparatoire »:

<u>Technique :</u>	Archet : tenue de base, changements de cordes. Main gauche : 1ère position simple
<u>Répertoire :</u>	J. Sakom : études du cahier I Doflein : Duos du cahier I S. Lee : Les premiers pas nos 16, 22, 27 et 31 Morceaux du cahier Hongrois no 1 (<i>Violoncellomusik für Anfänger</i> de Lengyel et Pejtsik, éd. Musica Budapest) "Four strings and a Bow" de Lovell et Page, éd. Bosworth Suzuki cello school, volume I
<u>Examen (10')</u>	1 gamme 2 morceaux au choix de l'élève 1 morceau imposé

A notre avis, cet examen est particulièrement long pour des enfants ayant à leur actif

¹⁰⁵ A la fin du Secondaire, Le Secondaire supérieur peut être suivi soit en voie Certificat soit dans la voie moins exigeante de l'Attestation.

seulement un an de violoncelle. Qui plus est, il s'avère très exigeant puisqu'il comporte une épreuve technique sous forme de gamme et une épreuve musicale, avec pas moins de trois morceaux à présenter.

Arrêtons-nous maintenant au répertoire qui est proposé pour cette année de niveau « Préparatoire », donc pour les tout débuts au violoncelle.

Les *Etudes*¹⁰⁶ de Sakom se présentent sous la forme d'un recueil de courts morceaux pour deux violoncelles provenant de sources diverses (notamment de méthodes pour violoncelle). Les auteurs de ces morceaux sont avant tout des violoncellistes, tels Davidoff, Duport, Kummer, Lee ou Romberg. La partie du dessus est à jouer par l'élève, celle du dessous par le professeur. Ces *duos*, appelés *Etudes* ou *Exercices*, sont classés par ordre de difficulté croissante. Présentés en trois langues (allemand, français et anglais), les textes explicatifs sont de Sakom lui-même. Dans l'avant-propos, il affirme avoir délibérément enlevé toute indication de nuances et de caractères, pour permettre à l'élève de se concentrer sur la technique instrumentale. Toutefois, il y a bien des nuances qui sont – parfois – indiquées dans la partie de l'élève (pp. 8, 12, 16, 17, 22, 29).

Les *Duos* de Doflein¹⁰⁷ sont des pièces pour deux violoncelles, tirées du répertoire savant. Elles ne sont pas rangées par ordre de difficulté.

Les premiers pas op. 101 de Lee est un recueil de courts morceaux pour deux violoncelles, composés par Lee lui-même. Classés par ordre de difficulté en ce qui concerne la partie de premier violoncelle, ces *duos* peuvent être joués par deux élèves de niveau identique. Tous les *duos* présentent une indication de *tempo* et de caractère en italien et on y trouve aussi des indications de nuances, toutes indications que nous allons maintenant pointer lors de la présentation que nous allons faire de chacun des quatre *duos* figurant dans la liste du répertoire imposé.

- Le *duo* n° 16 épouse la forme ABA'. Il est très riche en nuances ; dans l'ordre d'apparition on trouve ainsi *mp*, *crescendo*, *diminuendo*, *p*. Les indications de caractères sont aussi très nombreuses: en plus de la mention *Andantino* au début du morceau, nous relevons par la suite *dolce molto legato*, *dolce*. En ce qui concerne les variations de vitesse, ce morceau présente un *rallentando* et un *point d'orgue* à la fin. Il s'agit, en somme, d'un morceau qui, du point de vue de l'interprétation, présente des caractéristiques tout à fait semblables à celles de pièces du répertoire.

- Le *duo* n° 22 est de forme strophique. L'indication de tempo est *Allegretto* et il est tout aussi riche en nuances que le n°16. Un trait horizontal sur certaines notes indique une articulation quelque peu plus détachée que les autres.

- Le n° 27, *Allegro*, ressemble plus à un exercice avec accompagnement qu'à un morceau de musique. Un motif mélodique est répété, avec des variations dans les hauteurs des sons. Moins riche en nuances que les *duos* précédents, il présente toutefois une nouvelle articulation : les *chevrons*. Ces derniers sont de petits triangles placés sur les notes, pour signaler qu'elles doivent être jouées par un coup d'archet bref qui se détache de la corde.

¹⁰⁶ Le titre complet est *Violoncello-Etüden-Schule : in 6 Teilen ; Heft 1 ; Erste, enge Lage*.

¹⁰⁷ Le titre complet de cette publication est *Spielbuch für Violoncello : Leichte Duette und Soli aus dem 18. Jahrhundert Vol. 1*.

- Enfin, le n° 31, *Allegro*, est de forme ABA'. Les parties A et A' ont des mouvements de croches. L'alternance entre deux croches liées et deux croches détachées est ici une constante. A chaque fois on trouve un accent sur la première des deux croches liées, alors que les deux croches détachées ont des *chevrons*. La partie B offre un caractère contrasté par rapport aux parties A et A' : alors que celles-ci sont plutôt rythmiques, la partie B est de nature mélodique, avec de longues valeurs de notes. Les parties A et A' contrastent avec la partie B aussi en ce qui concerne les nuances : A est en *mf* et A' en *f* alors que B est en *p dolce* avec des *diminuendi*.

Le *Violoncellomusik für Anfänger* de Lengyel et Pejtsik est un recueil de morceaux tirés du répertoire folklorique et savant et arrangés pour violoncelle et piano. Ces morceaux ne sont pas rangés par ordre progressif de difficulté et sont de longueur variable. Presque tous présentent des indications de caractère en italien ainsi que des nuances.

Four Strings and a Bow constitue un vaste ensemble, en trois volumes, de pièces pour violoncelle et piano. Le *Programme d'études : Violoncelle* ne mentionne pas le volume dont il est question, mais il semble tomber sous le sens qu'il ne peut s'agir que du volume 1 et c'est donc celui-là que nous allons examiner. Il est constitué de pièces dont les mélodies sont censées être connues des enfants et qui sont classées par ordre de difficulté technique croissante. Des exercices préparatoires figurent en introduction de chaque nouvelle difficulté. Les indications de caractère sont parfois uniquement en italien, parfois avec traduction allemande, et certaines fois avec traduction française et allemande.

Enfin, le *Suzuki cello school* est l'ouvrage que nous avons déjà présenté puisqu'il figure également dans le *Programma degli Esami* du *Conservatorio della Svizzera Italiana* (voir ci-dessus).

Si le *Programme d'études* du conservatoire de Lausanne s'apparente à celui de la FEGM sur le plan de la structuration des études, sa concision dans les descriptions le rapproche de celui de Lugano. Comme dans ce dernier, le *Programme d'études* du Conservatoire de Lausanne ne détaille en effet pas d'acquisitions qui vont au-delà de la pure technique instrumentale mais la présence massive de pièces musicales montre que certains apprentissages concernant l'interprétation sont attendus des élèves. Donc les enseignants sont implicitement encouragés à travailler l'interprétation pendant les cours, et ce à partir des tout premiers niveaux. Et, puisqu'il n'y a pas de description des savoirs attendus en ce qui concerne l'interprétation, il laisse à leur totale discrétion l'enseignement de tels savoirs.

3.8 Bilan concernant les débuts au violoncelle dans les documents-cadres

Nous pouvons faire le constat que, dans les documents-cadres que nous avons étudiés au fil de ce chapitre, les savoirs interprétatifs ne sont généralement pas didactisés au même titre que les savoirs techniques. Des attentes quant à un travail de l'interprétation sont toutefois bien présentes, mais elles le sont le plus souvent de manière implicite, notamment par la présence fréquente de propositions de répertoire. Un travail portant aussi sur l'interprétation est donc bel et bien attendu de la part des professeurs, même s'il n'est généralement pas explicité. De fait, les seules explicitations que l'on peut trouver se situent presque toujours dans les listes des critères retenus pour l'évaluation. Seul le *PECH* prend en compte véritablement le travail d'aspects interprétatifs, que ce soit en termes de contenus ou d'objectifs d'apprentissage.

Après ce constat d'ensemble à propos des plans d'étude et autres programmes d'études et d'examens, nous nous posons la question de savoir si les méthodes pour débutants prennent, elles, en compte le travail de l'interprétation et, si oui, sous quelles formes. Ce sera donc le thème de notre prochain chapitre.

Chapitre 4. Les méthodes de violoncelle : L'enseignement aux débutants

Il Ballo:

*Balliamo, che il gregge,
al suon de l'avena
che i passi corregge,
al ballo ne mena:
e saltano snelli
i capri e gli agnelli.
Balliam, che nel cielo
con lucido velo,
al suon de le sfere,
or lente or leggere
con lumi e facelle
su danzan le stelle.
Balliam, che d'intorno
nel torbido giorno,
al suono de' venti
le nubi correnti,
se ben fosche e adre,
pur danzan leggiadre.
Balliamo, che l'onde
il vento che spira
le move e l'aggira,
le spinge e confonde
sì come lor fiede
se movon il piede;
e ballan, le Linfe
quai garrule Ninfe.
Balliam che i vezzosi
bei fior rugiadosi,
se l'aura li scuote
con urti e con ruote,
fan vaga sembianza
anch'essi di danza.
Balliamo e giriamo,
corriamo e saltiamo,
qual cosa più degna
il ballo n'insegna!*

(C. Monteverdi, Il ballo di Tirsi e Clori, poésie de A. Striggio)

Ce que nous entendons par « méthodes de violoncelle », ce sont des ouvrages destinés aux élèves et contenant des exercices et des morceaux, qui sont organisés selon une logique de progression, sachant que tels ouvrages peuvent parfois s'étendre sur plusieurs volumes. Une méthode, c'est ce qui va constituer le « livre » de référence de l'élève, qui l'accompagnera pendant une certaine période de son apprentissage même si, on le sait bien, la plupart des professeurs vont compléter cet apprentissage par un choix personnel de pièces ou d'exercices supplémentaires.

Comment le savoir relatif à l'interprétation musicale est-il didactisé dans les méthodes de violoncelle destinées aux enfants débutants ? Telle est la question à laquelle ce chapitre va s'efforcer de répondre au travers d'une étude documentaire approfondie.

Dans une première partie (4.1) nous allons exposer la manière dont nous avons procédé pour établir la liste des méthodes que nous voulions mettre sous la loupe. Nous expliciterons également quels éléments nous avons décidé de 'pourchasser' dans ces méthodes afin de mettre en évidence dans quelle mesure et de quelle manière chaque méthode inclut un enseignement de l'interprétation.

La suite du chapitre s'organisera selon un ordre historique. Nous avons opté pour une découpe en quatre périodes.

- Dans le sous-chapitre 4.2, nous étudierons les méthodes parues **de 1795 à 1945**. La date de 1795 peut paraître bien ancienne mais nous avons décidé de la retenir comme point de départ puisque c'est celle de la fondation du Conservatoire de Paris, un établissement qui va ensuite servir de modèle institutionnel pour l'enseignement instrumental et vocal, et ce jusqu'à aujourd'hui. Par ailleurs, comme on le verra, des méthodes parues au début du XIXe siècle sont encore rééditées de nos jours, quoique souvent dans des versions revisitées. Comme borne finale, nous avons simplement pris la fin de la seconde guerre mondiale.
- Le sous-chapitre 4.3 regroupera les méthodes parues **de 1946 à 1970**. Nous avons choisi la date de 1970 car, comme on le verra plus loin, c'est à partir de ce moment-là que l'enseignement des instruments à cordes se verra largement influencé par le développement d'approches scientifiques concernant les mouvements instrumentaux.
- Le sous-chapitre 4.4, quant à lui, balayera la période allant **de 1971 à 1999**. Nous prenons ici comme borne supérieure simplement la fin du siècle dernier.
- Enfin, le sous-chapitre 4.5 permettra d'investiguer les méthodes de violoncelle les plus récentes, à savoir celles qui ont été publiées **à partir de l'an 2000**.

Précisons encore que chacun des sous-chapitres 4.2 à 4.5 sera organisé selon une structure qui sera, pour l'essentiel, toujours la même. Le lecteur trouvera tout d'abord une vue d'ensemble des méthodes en question (sous la forme essentiellement d'un tableau récapitulatif) puis un aperçu général des aspects techniques qui sont présents dans ces différentes méthodes ; il découvrira ensuite une présentation détaillée de chaque méthode sous l'angle des aspects liés à l'enseignement de l'interprétation et, enfin, une synthèse de ces méthodes pour la période historique sous investigation.

4.1 Recueil des méthodes et choix des éléments de prospection

Pour définir le panel de méthodes que nous allons analyser, nous avons procédé en trois étapes successives.

Nous avons tout d'abord établi une liste des éditeurs qui diffusent leurs textes à large échelle sur le territoire européen et/ou qui les proposent pour l'achat en ligne ; nous partions en effet du principe que des ouvrages abondamment diffusés seraient également largement utilisés par les professeurs.¹⁰⁸

¹⁰⁸ La liste des éditeurs se trouve en annexe 4a, sous le titre *EDITEURS MUSICAUX*.

Sur la base de cette liste d'éditeurs, nous avons ensuite dressé une première liste de toutes les méthodes de violoncelle qu'ils proposaient.¹⁰⁹

Finalement nous avons dressé la liste définitive des méthodes que nous voulions étudier, en excluant de la première liste un certain nombre d'ouvrages qui ne remplissaient pas l'ensemble de nos critères. Nous avons ainsi éliminé tous les ouvrages qui :

- Ne sont pas assez complets, par exemple parce qu'ils traitent uniquement d'une facette de l'enseignement du violoncelle (telle que la position du pouce ou les doubles cordes, par exemple) ;
- Ne sont pas organisés selon une logique de progression ;
- Concernent l'enseignement collectif et pas l'enseignement individuel ;
- Ne sont pas destinés à notre population cible (enfants débutants de 6 à 9 ans) mais à d'autres tranches d'âges (enfants d'âge préscolaire, adolescents, adultes) ;
- Ne sont tout simplement plus édités ;
- Ne sont plus commercialisés en Europe ou alors très difficiles à trouver ;
- Contiennent beaucoup de texte dans une langue autre que l'une des trois langues officielles suisses (allemand, français, italien) ou l'anglais.

En revanche, nous avons inclus :

- Des méthodes plus 'locales', à diffusion plutôt restreinte, mais dont nous savons qu'elles sont bien connues et souvent utilisées dans les lieux géographiques où nous avons conduit notre étude (Suisse francophone, Suisse italophone, France) ;
- Des ouvrages de compilations, lorsque l'ordre des morceaux est organisé de manière progressive tant pour la technique d'archet que celle de main gauche.

La liste définitive ainsi établie comporte 43 méthodes.¹¹⁰ C'est au travers de leur étude que nous essayerons de comprendre comment l'interprétation est didactisée. Il s'agira de vérifier en premier lieu si technique et interprétation vont de pair ou si un aspect est plus ou moins développé par rapport à l'autre.

Pour guider notre analyse portant spécifiquement sur l'apprentissage des aspects interprétatifs, nous avons cherché à repérer la présence de signes et/ou d'explications concernant les paramètres suivants :

- Les nuances (telles que *p*, *f*, *ff*, etc.)
- Les articulations (telles que accents, points, traits, liaisons expressives, etc.)
- Le tempo et le caractère (tels que *allegro*, *andante* ou encore *sadly*, mais pas les indications de métronome)
- Les fluctuations de tempo (telles que *rallentando*, *accelerando*, *rubato*, *morendo*, ou le point d'orgue)
- Les timbres (tels que *dolce*, *amoroso* ou *con fuoco*)
- Le phrasé (signes de respiration, phrase musicale)
- La présence scénique (comme la tenue physique à adopter sur scène)
- Le style et la forme musicale

¹⁰⁹ La première liste de méthodes ainsi établie se trouve en annexe 4b sous le titre *Première liste de méthodes destinées aux enfants débutants*.

¹¹⁰ La liste définitive des 43 méthodes retenues se trouve en annexe 4c sous le titre *Méthodes pour débutants*.

- L'histoire de la musique et des instruments, la biographie des compositeurs et le contexte culturel

4.2 Méthodes parues entre 1795 et 1945

4.2.1 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1795 et 1945

Pour la première période, courant de 1795 à 1945, pas moins de onze méthodes ont pu être retenues pour l'analyse. Nous les présentons, par ordre chronologique, dans le tableau 1.

Tableau 1. Méthodes écrites entre 1795 et 1945.

Auteur de la version originale	Date de la 1 ^{ère} édition	Auteur de la version révisée, actuellement disponible	Titre	Maison d'édition	Nombre de volumes
J. J. F. Dotzauer	1832	J. Klingenberg	Violoncello-Schule	Peters	3
F. A. Kummer	1839	H. Becker	Violoncello-Schule	Peters	1
S. Lee	1842	H. Becker	Violoncello-Schule	Schott	1
J. Werner	1882	A. Steiner	Praktische Violoncell-Schule	Sikorski Carl Fischer	4 (actuellement 1 volume)
A. C. Piatti	1911 (manuscrit : 1882)	/	Method for Cello	Stainer & Bell	3
C. Schröder	1922	/	Violoncello Method	Carl Fischer	3
L. R. Feuillard	1925	/	Méthode du jeune violoncelliste	Delrieu	1
BN. F. van Rooijen	1925	/	Cello-Schule	Kunzelmann	1
S. De'ak	1929	/	Modern Method for the Violoncello	Elkan-Vogel	1
J. Stutschewsky	1932	/	Das Violoncellspiel	Schott	6
G. Francesconi	1942	/	Scuola pratica del violoncello	Suvini-Zerboni	3

4.2.2 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1795 et 1945

Dans ces méthodes, on peut distinguer, à parts égales, deux approches différentes : celles qui préconisent de débiter uniquement avec l'archet sur les cordes sans engager la main gauche (Dotzauer, Werner, Piatti, Schröder, van Rooijen)¹¹¹ et celles qui proposent de commencer avec les deux mains ensemble (Kummer, Lee, Feuillard, De'ak, Stutschewsky, Francesconi). Il est évident que, dans le premier cas, on demande peu de capacités de coordination/dissociation¹¹² à l'élève. Mais il s'agit souvent d'exercices qui vont s'avérer très peu satisfaisants d'un point de vue musical. Dans le deuxième cas, une capacité de coordination plus grande est demandée à l'élève ; par contre cette approche propose souvent de jolis *duos* que l'élève peut jouer avec son professeur.

Aucune méthode ne fait débiter l'élève avec la main gauche uniquement. Nous y voyons l'intention de développer la production sonore par l'archet, aspect emblématique des instruments à cordes frottées.

Dans toutes les méthodes, la technique d'archet est présentée en utilisant toute la longueur de celui-ci ainsi que les répartitions de base, à savoir : moitié inférieure, moitié supérieure, au talon et à la pointe. Les liaisons d'archet de deux notes sont introduites soit dès le début (Werner, Piatti) soit plus tard (Dotzauer, Kummer, Lee, Schröder, Feuillard, van Rooijen, De'ak, Stutschewsky, Francesconi).

Toutes les méthodes commencent par la première position¹¹³. Seule la méthode de Francesconi émet l'idée de commencer l'apprentissage par la quatrième position. Toutefois il n'indique cette possibilité que dans la préface du premier volume et ne la développe jamais par la suite¹¹⁴.

Si certaines méthodes (Dotzauer, Kummer, Piatti, Stutschewsky, Werner, De'ak, Francesconi, Feuillard) proposent d'aborder la technique de main gauche par des successions chromatiques des doigts, d'autres (Lee, Schröder, van Rooijen) proposent de commencer avec le deuxième bloc¹¹⁵, mais aucune n'envisage un démarrage avec le

¹¹¹ Dans ce chapitre, pour des raisons évidentes de respect de la signification historique, nous appliquerons systématiquement l'ordre chronologique des publications et non pas l'ordre alphabétique des auteurs.

¹¹² Il s'agit, au violoncelle, de coordonner les mouvements (un doigt qui presse la corde et un mouvement d'archet), mais aussi de dissocier (mouvement de motricité fine pour les doigts de la main gauche et, simultanément, mouvement de motricité globale pour la conduite de l'archet).

¹¹³ Au violoncelle, on dénomme 'positions' les différents positionnements des doigts de la main gauche sur la touche. La première position, qui nous intéresse ici, prévoit l'emplacement des doigts de la manière suivante : l'index (1er doigt) se situe à un ton de la corde à vide. Les autres doigts (majeur, 2ème doigt ; annulaire, 3ème doigt ; auriculaire, 4ème doigt) suivent par rajouts successifs de demi-tons. Par exemple, sur la corde de *ré*, on peut jouer en première position : *mi* (1er doigt), *fa* (2ème doigt), *fa dièse* (3ème doigt), *sol* (quatrième doigt).

¹¹⁴ « Alla prima posizione ho fatto seguire la quarta, non solo perché più facile – tanto che l'impostazione della mano sinistra si può fare anche in tale posizione ». « À la première position j'ai fait suivre la quatrième, et ce pas seulement parce qu'elle est plus facile – si bien que l'approche de la main gauche peut se faire aussi dans cette position » (Nous traduisons).

¹¹⁵ Dans le vocabulaire de la didactique du violoncelle (et plus généralement des instruments à cordes frottées), le 'bloc' correspond à un choix des doigts de la main gauche. Le premier bloc (doigts 1-3-4, c'est-à-dire index, annulaire et auriculaire) permet de jouer, en première position, sur

premier bloc. Il est à noter toutefois que l'approche chromatique n'est pratiquement jamais proposée dans un seul et même exercice ou petit morceau. Ce sont plutôt des successions mélodiques et/ou diatoniques des doigts qui sont prévues, avec probablement comme objectif principal de ne pas introduire les altérations. Autrement dit, il s'agit de présenter les notes que l'on peut réaliser, en première position et sur toutes les cordes, tout en essayant de maintenir les exigences sur le plan théorique et solfégique au niveau le plus élémentaire possible.

4.2.3 Méthode de Dotzauer/Klingenberg

Les grandes lignes de la méthode originelle de Dotzauer ayant déjà été présentées auparavant (cf. 2.1.3), nous n'y reviendrons pas ici, mais nous allons plutôt regarder ce qu'il en est de la version actuellement disponible. Celle-ci résulte d'une révision d'envergure effectuée par Klingenberg. Dans la Préface, ce dernier affirme « avoir comblé les lacunes que [cette méthode] présentait [afin] d'offrir aux commençants une base d'études [...] qui [...] les conduira rapidement à la virtuosité » (s.p.).

On ne trouve dans cette méthode aucune explication ni support visuel (dessin ou photo) qui montrerait la posture, la tenue et la conduite de l'archet, ou encore le positionnement de la main gauche sur l'instrument. Les parties du violoncelle et de l'archet ne sont pas non plus dénommées ou explicitées. Une succession d'exercices et de petits morceaux en *duo*, à jouer avec le professeur, font progresser l'élève dans la première position et les répartitions d'archet. Ces dernières sont expliquées en début de méthode, juste après une page consacrée à quelques notions de solfège (présentation des valeurs de durée et indication, sur des portées en *clés de fa, ut4, et sol*, des notes pouvant être jouées sur le violoncelle).

Voici les signes et indications de nuances que nous avons pu répertorier :

- Uniquement *mf* et *f* jusqu'à la page 16 ;
 - Ajout de *>*, *crescendo*, *sf* dès la page 17 ;
 - Ajout de *diminuendo*, *p* et *pp* à partir de la page 29 ;
- Ces nuances ne sont jamais expliquées.

On ne trouve aucune indication concernant des différences de timbre.

Sont par contre présentes de nombreuses indications de vitesse et de caractère : *lento*, *andante*, *largo*, *adagio*, *moderato*, *allegretto*, *andante sostenuto*, *allegro moderato*, *andante con moto*, *tempo di minuetto*, *allegro*, *giocoso*. Mais ces notions ne semblent pas présentées à l'élève de manière 'progressive' ou 'raisonnée' et elles ne donnent lieu à aucune explication.

Cette méthode constitue, en somme, essentiellement un support d'enseignement, composé d'exercices et de morceaux, laissant le professeur libre de ses interventions et devant donc assumer un rôle capital. Le texte original de Dotzauer contenait des explications interprétatives, ancrées dans la *praxis* instrumentale de son époque ; Klingenberg l'a épuré

chaque corde : la seconde majeure, la tierce majeure, la quarte juste. Le deuxième bloc (doigts 1-2-4, c'est-à-dire index, majeur et auriculaire) permet, lui, de jouer, toujours en première position : la seconde majeure, la tierce mineure et la quarte juste.

de toute cette dimension interprétative pour en faire une méthode directement axée sur l'aspect technique.

4.2.4 Méthode de Kummer/Becker

La méthode de Kummer, dont la publication originale remonte à 1839, a fait l'objet de remaniements successifs (1909 et 1916) par Becker¹¹⁶. Contrairement à la méthode de Dotzauer (et à bien d'autres), elle est organisée en deux grandes parties : une première partie qui sert de présentation de l'ensemble du savoir technique du violoncelliste, depuis les débuts à l'instrument jusqu'au niveau de la virtuosité et une deuxième partie, intitulée *Nachtrag : Übungsstücke (Annexe : morceaux d'étude)*, qui regroupe des *duos* organisés selon une logique de progression de main gauche.

De par sa complexité, de par la longueur des textes écrits dans un allemand assez ancien et de par la difficulté technique des morceaux qu'elle propose, cette méthode (qui s'adresse en principe aux élèves dès les premiers niveaux) ne nous semble pas utilisable de nos jours avec des enfants âgés de 6 à 9 ans. C'est pourquoi nous n'allons pas l'analyser plus à fond.

4.2.5 Méthode de Lee/Becker

Tout comme celles de Dotzauer et de Kummer, la méthode que Lee avait publiée en 1842 a fait l'objet d'un remaniement par la suite. C'est à nouveau Becker qui s'est chargé de cette tâche. Dans l'Avant-propos il déclare qu'il « s'est borné à soumettre cette méthode à un examen approfondi, et sans altérer les principes personnels de l'Auteur, à en corriger les fautes, à en supprimer ce qu'elle contenait de suranné, et à l'adapter aux idées modernes ». (s.p.). Il ajoute ensuite que

En faisant cette révision, [il] a évité à dessein (contrairement à l'habitude, en général, des correcteurs modernes) d'indiquer jusque dans les moindres détails, les doigtées [sic], coups d'archet, nuances etc. Ces indications trop détaillées sont plutôt faites pour embrouiller l'élève que pour lui aider [sic] [...] ; elles favorisent la paresse d'esprit et entraînent l'élève à manquer d'initiative. (s.p.)

En somme, nous nous trouvons devant une version fortement épurée de la méthode originelle de Lee dont, malgré les affirmations de Becker, on peine à comprendre les principes de départ en ce qui concerne l'enseignement des éléments interprétatifs. Il est intéressant, par ailleurs, de souligner qu'un changement important semble être survenu dans l'approche de l'enseignement du violoncelle, un changement qui a conduit à une réorganisation, sous une forme plus synthétique, des contenus d'enseignement. Becker semble en effet suggérer qu'une dévolution à l'élève du choix des doigtés, des coups d'archet, des nuances et autres paramètres expressifs serait une étape nécessaire pour construire un interprète autonome.

Une certaine latitude est également laissée quant à la posture générale qu'il convient d'adopter au violoncelle. Si la méthode est agrémentée de photos de Becker lui-même qui illustre différents aspects techniques (p.ex. la posture générale avec conduite d'archet, la position de main gauche ou encore la prise d'archet), il affirme simplement par ailleurs que

¹¹⁶ Célèbre violoncelliste, né à Strasbourg en 1863 et mort près de Munich en 1941. Après des études auprès de grands violoncellistes, entre autres Franchomme, Grützmacher et Piatti, il a été violoncelle solo de l'orchestre de l'Opéra de Frankfurt, mais aussi concertiste et professeur. Parmi ses élèves on peut citer Grümmer, Mainardi et Piatigorsky (Lambooj & Feves, 2007).

« [l']emploi de la pique (qui supporte le violoncelle) est actuellement adopté presque généralement » (p. 4)¹¹⁷. De plus, la posture générale que l'on peut observer sur cette photo, avec une pique extrêmement courte par rapport à celle qui est d'usage à l'heure actuelle, mais aussi l'emploi de cordes en boyau ainsi que le mouvement rectiligne du bras de l'archet avec un poignet devenant concave à la pointe, devaient produire des sonorités bien différentes de celles que nous connaissons maintenant et donc certainement influencer l'interprétation d'une manière générale. Becker précise également comment il fallait faire pour obtenir un résultat optimal en tenant compte de toutes ces caractéristiques-là : « pour obtenir un beau son, il faut conduire l'archet avec aisance et légèreté » (p. 11). Par ailleurs il recommande une manière de nuancer qui correspond en fait à la *messa di voce* (cf. figure 5 ; cf également le chapitre 4.1) puis il fournit des exemples de travail de gammes utilisant un tel processus.

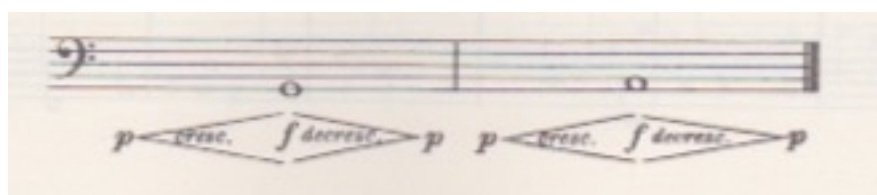


Figure 5. Lee, 1842, p. 11. Description d'un exercice utilisant la *messa di voce*.

Cette méthode d'enseignement encourage donc le violoncelliste à travailler ses gammes en *messa di voce*, probablement afin qu'il puisse transférer cette manière de faire dans l'exécution du répertoire. Aucune indication de vibrato n'étant par ailleurs présente dans la méthode, nous en sommes arrivée à la conclusion que c'est l'utilisation des sons nuancés qui se trouve privilégiée en tant que moyen expressif.

Parmi les *duos* qui émaillent cette méthode, on peut trouver quelques timides indications interprétatives, qui concernent l'archet :

- P. 16 : « attaquez chaque note avec fermeté, mais sans raideur » ;
- P. 17 : « accentuez un peu chaque blanche » (pour expliquer l'accent) ; « employez un coup d'archet allongé » ;
- P. 42 : « poussez la note brève très légèrement et très vivement », « tirez la note brève très légèrement et très vivement ».

Selon nous, de telles indications viennent nuancer l'intention initiale de Becker de renoncer à des indications trop détaillées, une posture qu'il avait même confirmée plus loin dans le texte de sa méthode :

Pour aider les commençants à fixer leur attention sur les points principaux qui sont : La justesse d'intonation, la bonne direction de l'archet, la position des doigts de la main gauche, ainsi que le rythme précis, le correcteur a supprimé dans les 16 premières mesures les signes dynamiques. (p. 24)

D'autres indications interprétatives portent sur l'exécution des *appoggiatures* et des *gruppetti* (p. 44), ainsi que des *mordants* (p. 47). Toutefois, ces indications sont destinées à des élèves ayant largement dépassé les compétences techniques d'une première année de violoncelle. Aussi ne les analyserons-nous pas ici.

¹¹⁷ Au détour de cette affirmation, nous trouvons confirmation du fait que, à l'époque de Becker, soit au début du XXe siècle, l'utilisation de la pique n'était pas encore standardisée (cf. chapitre 2.1).

Cette méthode présente la progression des savoirs instrumentaux de manière très resserrée : après la partie introductive d'explication (jusqu'à la page 11 y compris), la progression de main gauche, qui s'étend habituellement sur toute la première année de violoncelle (première position avec les extensions en avant et en arrière¹¹⁸), est traitée en seulement neuf pages ! Et les pages 21 à 24 couvrent les quatre premières positions du manche, une technique instrumentale qui demande environ deux ans de travail pour être maîtrisée.

Plus que d'une méthode telle que nous l'entendons, il s'agit au final d'un guide de progression avant tout technique, qui demande à être fortement complété par le professeur.

4.2.6 Méthode de Werner/Steiner

C'est à Steiner que l'on doit la révision de l'ancienne méthode de Werner, qui avait été originellement publiée en 1882. Dans ses remarques liminaires, Steiner en explicite les grandes lignes. Il souligne que l'accent est mis sur les acquisitions techniques et il conseille de compléter cette méthode « [a]n Suiten, Sonaten, Konzerten und kleineren Vortragsstücken von der Klassik bis zur Modernen »¹¹⁹. Sur notre chemin de découverte historique des méthodes de violoncelle, c'est la première fois que nous rencontrons un tel conseil. Les méthodes que nous avons analysées précédemment (Dotzauer/Klingenberg, Kummer/Becker, Lee/Becker) suggéraient en effet de compléter l'enseignement par des études. La fonction de la méthode semble se déplacer ici vers celle d'un compendium de techniques ; il s'agit maintenant de transmettre les outils nécessaires pour aborder le répertoire. Les pages 2 à 9 traitent ainsi de l'histoire du violoncelle ainsi que de la tenue de l'instrument, de l'archet et de la main gauche. On y trouve également un dessin qui illustre les différentes parties du violoncelle et de l'archet, mais aussi des éléments de solfège et de théorie, y compris concernant la battue du chef d'orchestre. Enfin, on peut y découvrir des explications concernant certains éléments de technique instrumentale tels que : l'ambitus du violoncelle, les positions de la main gauche, les harmoniques, le *Pizzicato* et les signes d'archet. Il s'y trouve également des photos qui démontrent les bonnes postures et les gestes instrumentaux. C'est à partir de la page 10 que les exercices à l'instrument commencent, intercalés par des *duos* à jouer avec le professeur. Remarquons, au passage, que le premier *duo* est une gamme harmonisée et que les nuances écrites correspondent, une fois de plus, à la *messa di voce* s'étendant sur une et sur deux mesures.

Les indications interprétatives sont rarissimes et pointent plutôt des défauts à éviter que des souhaits de réalisation. A titre d'exemple, nous pouvons citer la remarque qui figure au-dessus du deuxième duo de la page 14 : « V Aufstrich nicht betonen »¹²⁰, conseil que nous retrouvons formulé à l'identique en page 22. On trouve certes des signes et des indications de nuances, comme c'est le cas dans toute partition, mais ils ne sont jamais expliqués. Quant aux indications de caractère et de variation de vitesse, elles sont également présentes mais ne sont pas davantage expliquées. Il est intéressant de

¹¹⁸ Au violoncelle, l'extension en arrière s'obtient en dépliant et déplaçant l'index en direction de la *volute* : on produit ainsi une note à un demi-ton de la corde à vide ; l'extension en avant est réalisée en laissant l'index à un ton de la corde à vide et en déplaçant les autres doigts d'un demi-ton : on rajoute alors un demi-ton à la première position.

¹¹⁹ « Avec des suites, des sonates, des concerti et de brèves pièces de concert, allant du classique au moderne » (Nous traduisons).

¹²⁰ « Ne pas accentuer le coup d'archet poussé V » (Nous traduisons).

remarquer que, dans cette méthode, certains morceaux *solo* sont appelés *Vortragsstücke* (pièces de concert) (par exemple aux pages 23 et 29), ou alors *Übungen* (exercices). Les *duos* ne sont, eux, pas désignés par l'un de ces deux termes. Les indications de vitesse et caractère et la forme *duo* sont vraisemblablement considérés comme étant des éléments suffisants pour distinguer ces pièces des exercices purement techniques.

4.2.7 Méthode de Piatti

Avant de passer en revue cette méthode, nous aimerions la situer historiquement et géographiquement. Alfredo Piatti était un des plus grands violoncellistes européens. Né en Italie, près de Bergame, il entreprit une florissante carrière de soliste à partir de l'âge de seize ans. Piatti est resté fameux dans l'histoire du violoncelle pour sa sonorité puissante et la sobriété de sa gestique. Il s'installa très jeune à Londres, où il y resta pendant 35 ans. C'est là où il composa sa méthode de violoncelle. Cette dernière sortira posthume, seulement en 1911 (http://www.alfredopiatti.it/AlfredoPiatti/Alfredo_Piatti.html). Il n'est donc pas étonnant de voir des textes uniquement en langue anglaise. Toute la méthode est empreinte de la conception du développement d'une sonorité pleine et chantante. Après une page d'exercices pour la technique d'archet et deux pages pour la main gauche en première position (mais avec l'utilisation simultanée de l'archet), la méthode offre à l'élève des petits *duos* tirés d'autres recueils (Romberg, Lee, Dotzauer, Kummer, Tabb). Avant le *duo* n. 4 (p. 6), un chapitre s'intitule *Varieties of Tone*¹²¹. Les propos de l'auteur portent maintenant sur des éléments interprétatifs, combien même l'élève a à peine joué quatre morceaux d'une à deux lignes.

The artistic interpretation of music depends upon (among other things) the varieties of tone colour introduced. They bear a similar relation to music as the various shades of colour do to painting. Increase of Tone depends upon three important points which should be carefully noted; they all emanate from the action of the bow.

1. More pressure with the first finger.
2. The bow nearing the bridge.
3. Quickening the pace (of the bow). (p. 6)¹²²

Un exemple avec différentes possibles nuances est montré à la figure 6.

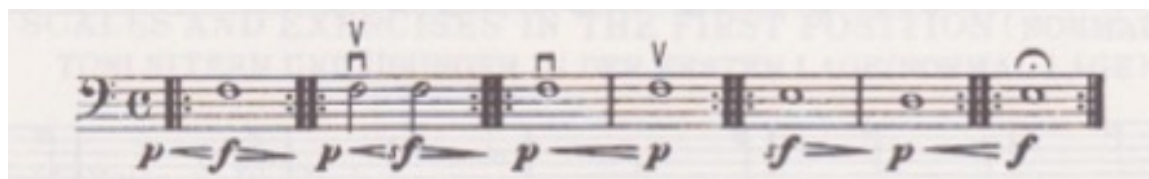


Figure 6. Piatti, 1882, p. 6. Description d'un exercice utilisant *la messa di voce*.

La première mesure montre un exemple de *messa di voce* que nous avons déjà rencontré dans la méthode de Lee. Comme nous l'avons constaté ailleurs (cf. chapitre 2.1.3) il s'agit d'un effet sonore en vogue à l'époque, qui faisait partie du répertoire des nuances du

¹²¹ « Variétés de sonorité » (Nous traduisons).

¹²² « L'interprétation artistique de la musique dépend (entre autres) des variétés des couleurs du son qui y sont introduites. Elles ont une relation similaire à la musique que les diverses nuances de couleur l'ont à la peinture. L'amplification du son dépend de trois points importants, qui devront être notés attentivement ; ils émanent tous du mouvement de l'archet. 1. Plus de pression avec le premier doigt. 2. L'archet se rapproche du chevalet. 3. L'accélération de la vitesse (de l'archet) » (Nous traduisons).

violoncelliste expert. La deuxième mesure, quant à elle, n'est qu'une variation de cette même *messa di voce* sur une note identique réalisée en deux coups d'archet, ce qui produit deux notes. Enfin, les troisième et quatrième exemples, respectivement aux mesures 3-4, puis aux mesures 5-6, montrent différentes combinaisons de nuances en relation avec les coups d'archet et sur des notes qui peuvent être identiques ou suivre un mouvement mélodique. Nous y voyons une volonté de didactiser la *messa di voce* dans toutes ses déclinaisons, en ordre de difficulté croissante.

C'est à partir de ce moment que les *duos* se dotent d'une incroyable richesse de nuances, nuances qui ne donnent lieu à aucune explication. Les indications de caractère ne sont pas présentes, omis un *Andante* (p. 30) et un *Adagio ma non troppo* (p. 32).

Cette méthode, tout comme celle de Lee, semble être plus un guide didactique pour le professeur qu'un livre qui accompagne l'élève pendant une période.

4.2.8 Méthode de Schröder

La première chose qui frappe le lecteur est la quasi totale correspondance du texte introductif de cette méthode avec celle de Werner/Steiner. A quelque mot près, toute la partie introductive de ce texte est identique à la méthode de Werner ! Aujourd'hui on accuserait Schröder de plagiat, alors que nous voyons dans cette démarche la confirmation qu'une certaine manière d'enseigner avait fait ses preuves et était dans un processus de standardisation. Les figures sont aussi étonnamment similaires, bien qu'elles aient clairement des provenances différentes. Une attention plus dirigée vers les aspects techniques est évidente : les *duos* sont appelés *Übungen* (exercices), aucune indication de vitesse ou de caractère n'y est présente, il n'y a aucune nuance, ni aucune indication d'articulation. En continuant la comparaison de cette méthode avec celle de Werner/Steiner, nous nous apercevons que la méthode de Schröder présente une progression technique bien moins rapide, notamment du point de vue de la technique de main gauche. Dans la méthode que nous étudions ici, le premier volume est consacré uniquement à la première position de main gauche, alors que la méthode de Werner couvrait toute l'étendue de la main gauche au violoncelle, ainsi qu'une plus grande variété de coups d'archet. Malgré la présence de *duos* à jouer avec le professeur ou un autre élève, cette méthode semble montrer un apprentissage du violoncelle plus dirigé vers la mécanique de la technique instrumentale.

4.2.9 Méthode de Feuillard

Pour la première fois dans notre parcours historique des méthodes encore éditées de nos jours, nous avons affaire à une méthode française. Dans la *Préface*, l'auteur prend position du point de vue didactique : en s'inspirant de Duport et Romberg, grands violoncellistes avant lui, il affirme vouloir « mettre dans cette méthode que des exercices vraiment utiles » (s.p.) et avoir « surtout cherché à rendre l'étude du violoncelle vraiment attrayante en ne mettant dans cet ouvrage que de la bonne musique qui ne peut vieillir, puisqu'elle est signée des immortels musiciens : Lully, Couperin, Schumann, Schubert, Chopin, etc. » (s.p.). Il continue ainsi :

Cette méthode étant destinée, comme son titre l'indique, aux jeunes violoncellistes et le violoncelle ne pouvant s'enseigner sans le secours d'un professeur, nous avons éliminé avec soin tout ce qui encombre généralement les méthodes, c'est-à-dire : la théorie musicale qui est du domaine de l'enseignement du solfège et, surtout, les textes longs et ardues que les élèves ne comprennent pas et que les professeurs ne lisent jamais.

Nous donnerons donc, simplement, quelques conseils que nous croyons indispensables pour que l'élève acquière rapidement les qualités nécessaires pour bien jouer du violoncelle. (1925, s.p.)

Nous sommes témoins d'une prise de position très différente par rapport aux méthodes allemandes analysées jusqu'à présent. L'école allemande était à l'époque imprégnée d'idées valorisant une approche instrumentale qui étudiait de manière scientifique et descriptive les mouvements sur l'instrument. C'est au début des années '20 que les textes diffusant ces idées ont vu le jour. Nous citons ici en passant Diran Alexanian, qui publia en 1922 le *Traité Théorique et pratique du Violoncelle* ; Becker et Rynar, co-auteurs du *Mechanik und Aesthetik des Violocellspiel* (paru en 1929) ainsi que Wilhelm Trendelenburg, auteur de *Die Natürlichen Grundlagen der Kunst des Streichinstrumentenspiels*, publié en 1925. Il ne faut pas oublier que certains textes de référence étaient déjà sur le marché, comme par exemple *Die Physiologie der Bogenführung* du Docteur F. A. Steinhausen (1907).

Ici Feuillard met l'accent sur plusieurs points qui constituent des nouveautés par rapport à l'école allemande et aux méthodes du passé.

Premièrement, la notion implicite de plaisir : la méthode doit être attrayante et ne contenir que de la « bonne » musique, issue de compositeurs immortels ; elle vise à former des élèves qui jouent « bien » du violoncelle. Inscrit dans une tradition d'accès à la musique et à la pratique instrumentale en amateur désormais presque centenaire (Yon, 2004), Feuillard se distingue de ses collègues allemands et italiens qui recherchent la virtuosité et l'efficacité professionnelles.

Deuxièmement, l'auteur inscrit sa méthode dans un contexte scolaire ayant une forme (Verret, 1975) bien précise, où le savoir est désynchronisé en instruction instrumentale et solfège.

Enfin, la destination aux jeunes violoncellistes, soit des enfants et des adolescents « qui n'ont que peu de temps chaque jour pour travailler leur instrument » (*Recommandation spéciale pour les premières leçons*, s.p.).

Tout au long de la méthode, les exercices sont alternés avec les morceaux en forme de *duo*, dont l'auteur prend le soin de préciser la répartition des voix : la partie supérieure pour l'élève et la partie inférieure pour le professeur (p. 11). Après quelque *duo* de composition de l'auteur, les autres morceaux sont précédés par le titre et le nom du compositeur, dont les dates de naissance et de mort figurent entre parenthèse. Il s'agit de transcription d'œuvres parfois célèbres, grâce auxquelles l'auteur vise aussi l'acculturation du jeune violoncelliste.

La méthode ne manque pas d'instruire le professeur. Du point de vue historique, Feuillard montre bien connaître les approches de ses illustres prédécesseurs : il cite à deux reprises Romberg et Duport (*Préface* et p. 70) tout aussi bien dans leurs visions respectives de l'art du violoncelle que de l'emploi des doigtés. Du point de vue didactique, il indique les causes d'une « mauvaise qualité du son » (*Recommandation spéciale pour les premières leçons*, s.p.) et comment y remédier, il recommande également « dès le début, de jouer fréquemment avec accompagnement de piano » (*Recommandation spéciale pour les premières leçons*, s.p.). Si cette méthode vise un apprentissage du violoncelle plus centré sur le développement musical de l'élève et partant de l'interprétation, elle ne comporte pas pour autant des explications des indications de vitesse et caractère (en italien et en gras), ni des nuances (également en gras), ni des signes d'articulation (points et traits sur les notes).

4.2.10 Méthode de Van Rooijen

Cette méthode s'inscrit dans la tradition allemande susmentionnée. Dans la préface (*Vorwort*), l'auteur affirme avoir laissé volontairement de côté les explications relatives au texte pour donner plus de liberté au professeur et pour permettre à l'élève l'agréable impulsion à l'appropriation de la technique de base. Après une page d'explication des rythmes et du placement des doigts sur les cordes, ainsi que les notes produites grâce à ces placements de doigts, la place aux exercices dure six pages, suivies de courts *duos* d'une ligne. L'auteur prend le soin d'indiquer la voix de l'élève (*Schüler*) et celle du professeur (*Lehrer*). Aucune nuance n'est indiquée dans cette méthode ; les indications de vitesse et de caractère, ainsi que celles relatives aux articulations ne donnent lieu à aucune explication.

4.2.11 Méthode de De'ak

Dans la préface, l'auteur s'inscrit explicitement dans la lignée allemande. Il affirme que les notions relatives à la technique instrumentale sont présentées toujours avec une attention particulière aux mouvements physiologiquement naturels des doigts, mains et bras. Sans vouloir s'attarder dans des explications trop détaillées il affirme toutefois que certaines descriptions à l'attention du professeur seront incluses et que le livre pourra être utilisé par l'élève sans le guide constant du professeur. C'est probablement pourquoi nous retrouvons dans les pages suivantes des photos qui montrent les postures considérées comme correcte et celles incorrectes, l'une à côté de l'autre avec l'indication *correct* ou *wrong*. Dans la page dédiée aux gammes, il explique que « the scale is the foundation of melody and is a melody in itself » (p. 8)¹²³. Il continue en expliquant certains principes de justesse expressive :

In major scales, the third is closer to the fourth ; in minor scales, the third is closer to the second. The seventh, being a leading tone, it is closer to the eighth than it is to the sixth. In contrast with the piano, where, for instance, C# is played by the same key as Db, on string instruments C# must be played higher than Db.¹²⁴ (p. 8)

Par ailleurs, cette méthode montre une progression très rapide des savoirs relatifs à la technique du violoncelle, qui couvrent les sept positions du manche et nombreux coups d'archet et articulations. Ces dernières sont expliquées en détail, notamment dans leur réalisation corporelle sur l'instrument, et sont notamment le *détaché* (p. 33), le *martelé* (p. 40), le *legato* (p. 41). Curieusement, aucun *duo* n'est présent dans la méthode et les rares morceaux mélodiques ne sont pas montrés différemment que les exercices. Seulement les neuf dernières pages de la méthode (de p. 57 à p. 65) ont des morceaux avec un titre, des indications de vitesse et de caractère, ainsi que des nuances. La page 56 est consacrée à l'explication du *vibrato*, des nuances (y compris des mouvements nécessaires pour les obtenir) et des indications de vitesse et caractère. Enfin, c'est seulement à la dernière page (p. 65) que l'auteur présente le mode de jeu *pizzicato*.

¹²³ « La gamme est le fondement de la mélodie et elle est une mélodie elle-même » (Nous traduisons).

¹²⁴ « Dans les gammes majeures, la tierce est plus près de la quarte; dans les gammes mineures, la tierce est plus près de la seconde. La septième étant une note sensible, elle est plus près de la huitième qu'elle ne l'est de la sixième. Contrairement au piano, où, par exemple, do# est joué par la même touche que réb, sur les instruments à cordes do# doit être joué plus haut que le réb » (Nous traduisons).

4.2.12 Méthode de Stutschewsky

Le premier des six volumes de cette méthode, qui affiche dans le sous-titre l'ambition d'être une *Systematische Schule vom Anfang bis zur Vollendung*,¹²⁵ comporte une première longue partie explicative, durant laquelle l'auteur se situe dans l'école allemande visant une approche scientifique en ce qui concerne l'utilisation du corps au violoncelle. Il apporte pourtant bon nombre de nouveautés dans l'approche didactique, à l'attention des professeurs.

Premièrement, il insiste sur l'importance d'une éducation musicale parallèle à l'enseignement instrumental, afin de développer les aptitudes musicales de l'élève. Il indique les moyens pour y parvenir : dévoiler les éléments de musique présents dans les morceaux étudiés et permettre à l'enfant de participer à des cours collectifs où la danse, le chant et la gymnastique rythmique sont pratiquées.

Deuxièmement, il dessine un nouveau profil de professeur. Celui-ci est défini comme capable de maîtriser son instrument, doit avoir des solides bases de physiologie et de pédagogie, des connaissances générales de musique et du fonctionnement de l'instrument, ainsi qu'être doté d'un sens de responsabilité, d'une empathie envers les élèves et finalement d'un don pédagogique. Il souligne l'importance de la relation interpersonnelle avec l'élève et la capacité de l'enseignant de comprendre le monde intérieur de celui-ci. Il affirme aussi que l'échec de l'élève peut provenir de causes diverses et variées, telles l'école, l'attitude de l'enfant envers ses parents ou l'enseignant lui-même, ou encore envers son environnement ; enfin l'élève peut échouer à cause des effets psychologiques liés à la puberté.

Troisièmement, il inscrit l'apprentissage du violoncelle dans une optique à la fois culturelle, scientifique et liée à l'aspect personnel. Afin de développer l'approche culturelle, il trace une courte histoire du violoncelle et de l'archet. L'approche scientifique est extrêmement développée et traite tout aussi bien d'anatomie que des méticuleuses descriptions des techniques relatives aux postures et aux mouvements nécessaires pour jouer de cet instrument. Il aborde également le problème du travail à la maison et donne des indications relatives à la formation de l'oreille. Finalement, il se penche sur la question de l'adaptation de la technique instrumentale au profil physique de l'élève et indique des solutions différenciées, toujours selon différentes typologies physiques, concernant la posture et le maniement de l'instrument. Après un bref aperçu de notions de solfège, les exercices notés en écriture musicale commencent à la page 27. Nous constatons que l'auteur y prévoit l'utilisation de deux mains simultanément, la main gauche dans la traditionnelle première position. Dans les dix pages qui suivent la partie explicative, aucune nuance n'est présentée à l'élève ; les exercices sont uniquement pour violoncelle seul et seulement trois morceaux y figurent : il s'agit d'un morceau de Davidov (p. 33), de *Au clair de la lune* (p. 35) et d'un morceau de Lee (p. 36).

Cette méthode prévoit beaucoup d'exercices de base, concernant le mouvement de l'archet et des doigts avant d'aborder les exercices écrits.

4.2.13 Méthode de Francesconi

Le premier des trois volumes de cette méthode est intitulé *Impostazione*¹²⁶ De claire inspiration allemande, ce volume alterne des exercices techniques à des morceaux

¹²⁵ « Ecole systématique, du début à la perfection » (Nous traduisons).

¹²⁶ « Approche initiale » (Nous traduisons).

d'auteurs italiens (Quarenghi, Forino) et allemands (Lee, Dotzauer, Romberg, Kummer) pour violoncelle seul. Quelques *duos* avec piano émaillent ce volume. Les rares indications de vitesse et de caractère, ainsi que de nuances ne donnent lieu à aucune explication.

4.2.14 Synthèse des méthodes parues entre 1795 et 1945

Les onze méthodes écrites avant la fin du deuxième conflit mondial et encore présentes dans le commerce aujourd'hui montrent deux approches didactiques différentes destinées aux débutants en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation. Une approche basée sur des connaissances physiologiques poussées, visant à former des professionnels de haut niveau est la caractéristique principale des méthodes allemandes, alors que Feuillard montre une approche visant plutôt la construction d'une culture musicale à travers l'instrument et d'un enseignement plus orienté vers la pratique amateur. Les deux méthodes d'auteurs italiens (Piatti et Francesconi) n'apportent pas de contributions originales dans le panorama qui leur est contemporain.

Concernant l'enseignement des rudiments de l'interprétation, nous remarquons une tendance générale à déléguer cette tâche au professeur d'instrument. Même les méthodes qui proposent certains éléments interprétatifs (telles les nuances, les articulations, les indications de vitesse et de caractère), le font de manière non systématique et avec des modalités identiques aux morceaux de répertoire. Les raisons du silence relatif à cet enseignement sont justifiées par les auteurs ou les réviseurs de ces méthodes de deux manières discordantes et presque opposées. Si les partisans d'une de deux approches affirme vouloir laisser plus de liberté aux professeurs et aux élèves (Stutschewsky, Van Rooijen, Becker dans la révision de la méthode de Lee), les partisans de l'autre proposent de simplifier le texte pour que l'élève se concentre notamment sur les aspects techniques (Klingenberg dans la révision de la méthode de Dotzauer). La différence didactique est de taille : si la première approche valorise l'enseignement de l'interprétation tout en lui donnant un statut non didactisable de manière externe, la deuxième dénigre l'interprétation et les éléments de sa didactisation au profit d'une meilleure performance technique.

Dans tous les cas, l'enseignement de l'interprétation n'est pas proposé comme tel. Les éléments interprétatifs présents dans les méthodes que nous avons passé en revue sont expliqués comme des éléments de technique instrumentale, ou alors sont simplement présentés avec les mêmes modalités des morceaux de répertoire.

L'utilisation actuelle de ces méthodes démontre le fait que certains professeurs d'instrument sont encore ancrés dans une tradition géographique et historique de l'enseignement du violoncelle. Lors de notre expérience de professeur de violoncelle, nous avons pu vérifier que la méthode de Feuillard est encore largement utilisée en France pour l'enseignement destiné aux enfants débutants ; Francesconi reste, avec Dotzauer, la méthode la plus utilisée en Italie dans les conservatoires. La méthode de Piatti est largement utilisée en Italie et au Tessin pour des élèves plus âgées. Enfin, dans la région dite *des trois frontières* (France, Suisse et Allemagne) les méthodes de Kummer et Werner sont largement utilisées.

4.3 Méthodes parues entre 1946 et 1970

4.3.1 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1946 et 1970

Tableau 2 : méthodes écrites entre 1946 et 1970.

Auteur	Titre	Editeur	Année de composition ou d'édition	Nombre de volumes
Benoy & Burrowes	The first year violoncello-method	Novello	1954	3
Dawe	New road to string playing	Cramer	1954	3
Hirzel	Viloncello-Schule	Bärenreiter	1959	3
Applebaum	String builder	Alfred	1960	3
Längin	Praktischer Lehrgang für das Violoncello-Spiel	Breitkopf	1965	5
Friss	Gordonkaiskola	Editio Musica Budapest	1966	5
Matesky & Womack	Learn to play a stringed instrument !	Alfred	1970	3

En observant le tableau nous sommes frappée de constater que pendant la période de vingt-cinq ans qui nous intéresse ici :

- Toutes les méthodes sont composées de trois volumes ou plus ; les méthodes avec un seul volume semblent avoir disparu ;
- Uniquement sept méthodes sont encore bien distribuées sur le continent européen, contre les 11 de la période précédente ;
- Les auteurs et les éditeurs semblent avoir changé d'appartenance géographique : deux auteurs sont anglais (Benoy & Burrowes, Dawe), deux américains, deux allemands et un hongrois. Les méthodes en langue anglaise sont majoritaires dans cette période.

Après une première recension, nous constatons que :

- Aucune de ces méthodes ne couvre la totalité de la technique violoncellistique ;
- Toutes ces méthodes utilisent des chansons populaires et/ou des comptines censées être connues des enfants ;
- Les explications relatives à la posture, la tenue de l'instrument, la conduite de l'archet etc. sont illustrées soit par des dessins, soit par des images et photos d'enfants. Ce n'est plus le professeur qui sert de modèle. Unique exception : la méthode de Friss.

Didactiquement, ces changements sont significatifs, car ils impliquent que :

- La méthode, de par sa subdivision en différents volumes et des contenus moins ardues, dilue les difficultés techniques et s'adresse à un public avec des ambitions variées ;
- Le texte s'adresse à des enfants ou des jeunes ;
- L'apprentissage sur l'instrument se fait aussi désormais par l'oralité, le texte musical sert de support.

4.3.2 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1946 et 1970

Notre premier aperçu des méthodes parues entre 1946 et 1970 nous montre que toutes les méthodes, sauf Benoy & Burrowes, prévoient l'utilisation de l'archet comme première approche de production sonore. L'introduction des doigts de la main gauche, quant à elle, commence à se faire de manière progressive : après les exercices et morceaux en cordes à vide, toutes les méthodes de notre liste introduisent le premier doigt (index). Les premiers morceaux qui utilisent la main gauche, en conséquence, le font en introduisant, dans un premier temps, uniquement l'articulation de celui-ci. Ensuite les approchent se font par bloc des doigts et se partagent entre les méthodes qui utilisent d'abord ou uniquement le premier bloc 1-3-4 (Dawe, Applebaum, Matesky & Womak) et celles qui utilisent d'abord le deuxième bloc 1-2-4 (Benoy & Burrowes, Hirzel, Längin, Friss). Mais toutes les méthodes étudiées présentent la suite de l'apprentissage de main gauche en introduisant l'autre bloc. La méthode de Hirzel utilise aussi les extensions avant et arrière et la demi position, les autres méthodes uniquement la première position sans extensions.

La différence de choix entre le premier et le deuxième bloc est importante tout aussi bien au niveau de la technique instrumentale qu'au niveau du choix de répertoire.

Technique instrumentale. Au violoncelle, le pouce de la main gauche doit être placé sous le majeur (doigt 2). Le fait d'utiliser le majeur pour produire une note donne un repère postural à l'élève et crée *de facto* une sensibilité tactile lors du jeu instrumental ; en revanche, l'élève a parfois tendance à replier l'annulaire et l'auriculaire sous le manche. Ces deux doigts ne seront donc pas 'prêts à jouer' sur la touche.

L'utilisation de l'annulaire (doigt 3) évite ce défaut. En revanche, l'écart nécessaire pour produire une tierce majeure est souvent très inconfortable pour l'enfant et la tierce est souvent trop grave au niveau de l'intonation. De plus, l'élève aura tendance à placer son pouce sous l'index.

Choix du répertoire. Lorsque on utilise la séquence des doigts 0-1-3-4 sur deux cordes, on produit une gamme majeure. De ce fait, toutes les chansons, les morceaux, les comptines en tonalité majeure et dans l'ambitus d'une octave peuvent être joués. Lorsque on utilise la séquence 0-1-2-4, on produit le mode dorien. De ce fait, tout le répertoire en mode dorien peut être joué.

Nous allons à présent détailler chaque méthode, notamment en ce qui concerne la présence d'éléments relatifs à l'interprétation.

4.3.3 Méthode de Benoy & Burrowes

Dans cette méthode, une seule image est présente et elle se trouve en première page. Il s'agit de la photo d'un jeune homme habillé en costume qui pose assis avec son violoncelle en position de jeu et peut ainsi montrer la posture générale, la position d'archet et de main gauche en première position.

La méthode est organisée en leçons, qui contiennent des *duos* (plus rarement des *trios*) de l'auteur, ou appartenant au folklore anglais, ou encore tirés du répertoire classique. La mention *pupil* ou *teacher* indique la voix à jouer par l'élève. Chaque *duo* comporte un titre, une indication de vitesse et de caractère, des nuances. Aucune explication n'est donnée aux mots en italien des indications de vitesse et de caractère, les nuances ne sont pas expliquées. La technique de main gauche est présentée de manière très progressive et procède ainsi : 0-1-2, d'abord en pizzicato, puis à l'archet ; 0-1-3 ; 0-1-3-4 ; tous doigts mélangés. Les exercices sont rarissimes, les pièces appartenant au folklore anglais sont très vite introduites (dès la page 14). L'introduction de différentes techniques d'archet se fait de manière progressive : les liaisons n'excèdent pas les deux notes par archet, la répartition de celui-ci est laissée à la discrétion du professeur.

4.3.4 Méthode de Dawe

Cette méthode commence par une préface, dans laquelle l'auteur déclare vouloir couvrir le premier semestre d'instruction, avec des compositions originales qui visent le développement de l'imagination de l'élève par le biais du titre et de l'accompagnement. Ce dernier est prévu pour violoncelle en première position, ce qui le rend apte à être joué par un autre élève un peu plus avancé. Des petites silhouettes en noir illustrent la méthode, sans aucun but didactique apparent. Il n'y a pas de nuances, exception faite pour le morceau 16, *Patriotic Song* (*mf, p, crescendo*). Juste en dessous du titre de chaque morceau, l'auteur écrit entre parenthèse les difficultés techniques que le *duo* propose à l'élève.

4.3.5 Méthode de Hirzel

La méthode s'ouvre avec une citation tirée de la célèbre méthode de Leopold Mozart. Dans la préface, l'auteur affirme vouloir donner non seulement des moyens techniques solides, mais aussi et surtout satisfaire les besoins musicaux des élèves. Grâce à des bonnes bases techniques, selon Hirzel, l'élève sera capable de comprendre pleinement la musique ; au fil des années il pourra construire un goût musical qui lui permettra de donner le véritable sens aux œuvres, et ceci de manière autonome. Afin de mettre en œuvre sa conception, qui met en avant la technique comme outil pour travailler les autres aspects musicaux, y compris l'interprétation, elle déclare avoir organisé la méthode de la manière suivante : les exercices et les études sont introduits avant les morceaux et servent à travailler les difficultés techniques en amont. Les morceaux, quant à eux, sont tantôt tirés de la littérature du violon et des cuivres, tantôt fraîchement composés. Hirzel adresse sa méthode à des enfants de huit ou neuf ans. Elle conseille aux élèves de suivre une année de flute à bec ou de piano avant d'entamer les études au violoncelle. Enfin, elle affirme que sa méthode veut montrer une voie d'enseignement au professeur, sans donner des consignes strictes.

La méthode introduit l'élève au violoncelle par un petit parcours historique, pour continuer avec des instructions concernant le soin à apporter à l'instrument. Les parties du violoncelle sont numérotées sur un dessin prévu à cet effet ; elles sont nommées dans une liste à côté ; quelques notions d'organologie (notamment à propos de l'âme et de la barre d'harmonie) sont esquissées. Les explications de la posture de base, de la tenue et la conduite de l'archet, ainsi que du positionnement des doigts de la main gauche en première position sont accompagnées par des dessins qui représentent un enfant.

Tout au long de la méthode, Hirzel alterne des exercices et des comptines, des petits morceaux tirés du répertoire ancien (populaire et savant), de morceaux de répertoire, des compositions contemporaines à la méthode, mais écrites en langage tonal. Elle donne des

conseils pour obtenir des sonorités souhaitées (p. 17) en opposition à des sons qu'elle définit mat et sans couleurs (p. 5). Hirzel s'adresse à l'enfant, en lui expliquant les accents agogiques (p. 22), les nuances employées (notamment *crescendo* et *diminuendo*, p. 26), certains coups d'archet (par exemple le *martellato*, p. 53), certains signes conventionnel (tel le *C barré*), les variations de vitesse (par exemple *a tempo*, p. 45). Enfin, la méthode se conclut avec une liste de littérature du violoncelle en première position et la citation de sources utilisées.

4.3.6 Méthode de Applebaum

Cette méthode est conçue pour l'instruction individuelle ou collective. Ce choix trouve son sens dans le contexte américain, où l'enseignement instrumental initial est souvent impartie dans le cadre de l'école obligatoire et fait partie du curriculum scolaire. Il s'agit d'un enseignement collectif en orchestre ou encore en ensemble de cordes ou de cuivres. Il n'est donc pas étonnant que les méthodes américaines essayent de satisfaire dans un seul texte deux types de demandes : la leçon individuelle, impartie dans le cadre des écoles de musique et dans les conservatoires, ainsi que la leçon collective, impartie dans le cadre de l'école primaire. Cette manière de faire est confirmée par l'auteur lui-même dans la préface de la méthode. Il y affirme qu'elle est conçue pour l'enseignement simultané de violon, alto et violoncelle, mais qu'elle peut être aussi utilisée lors de cours individuels. Ensuite Applebaum dessine la progression technique du premier volume, en soulignant que à partir du numéro 15, les mélodies sont en réalité des accompagnements de chansons populaires connues, ces dernières écrites pour le piano dans un volume séparé. L'auteur justifie ainsi son choix : « [t]his provides musical purpose to the melodies and stimulate rhythmic interest »¹²⁷ (s.p.). Après la préface, Applebaum s'adresse à l'élève et il lui recommande d'appliquer les notions apprises sur la méthode dans les *solo*, ensembles et pièces pour orchestre à corde inclus dans la méthode même, afin de tirer le plus de plaisir possible de sa pratique instrumentale. Il souligne que ces activités ont été conçues pour l'accompagner, lui, l'élève dans son développement musical. Au fil du texte, Applebaum explique à l'élève certains signes conventionnel (le chiffre de mesure, p. 5 ; l'octave, p. 16 ; la barre de reprise, p. 23 ; le *pizz.* main gauche et son écriture +, ainsi que le *pizzicato* et *arco*, p.27), les nuances et variations de tempo utilisées (*f*, *p*, *rit.*), certain modes de jeu à l'archet (notamment la distinction entre liaison de prolongation et liaison d'archet, p. 17 ; le point avec trait, qu'il appelle *détaché lancé*, p. 23), la *Polka*.

4.3.7 Méthode de Längin

Cette méthode s'adresse aux enfants âgés de 12-13 ans. Toutefois, comme l'auteur indique la possibilité de commencer plus tôt que 12 ans avec sa méthode, nous l'incluons dans notre revue. Comme la méthode de Hirzel, une citation débute le texte. Cette fois-ci il s'agit de Goethe. Omis la préface, la méthode s'adresse à l'élève. L'auteur lui fait découvrir d'abord une courte histoire du violoncelle, ensuite les différentes parties de l'instrument, puis la posture générale avec des exemples à suivre et des exemples incorrects, pour terminer avec l'explication des cordes à vide et des exercices de lecture en clé de *fa*. Le chapitre 1 décrit la posture générale en toutes lettres, la tenue et la conduite de l'archet. En ce qui concerne la prise d'archet, Längin recommande : « Von Anfang an sei der Bogengriff so locker und elastisch, dass er den Erfordernissen des Bogenwechsels nachkommen kann, aber so fest, dass er die Absichten des Spielers auf die Bogenstange und damit auf die Saite

¹²⁷ « Ceci apporte un but musical aux mélodies et stimule l'intérêt rythmique » (Nous traduisons).

übertragen kann¹²⁸» (p. 6). Durant toute la méthode Längin porte une attention particulière à l'archet, notamment dans des aspects expressifs et liés à l'interprétation. Il définit le coup d'archet *staccato* (p. 19), aussi dans ses variantes (p. 35) et le *tenuto* (p. 15), puis il oppose ces deux modes de jeu (p. 30) ; il apporte en outre des conseils pour obtenir une belle sonorité dans les cordes graves (p. 7) ou encore pour ne pas donner des *accents* involontaires (p. 24), ou pour obtenir un beau *legato* sur deux cordes (p. 28). Il explique également que le coup d'archet *tiré* produit naturellement des sons plus appuyés et qu'il doit être employé en début de mesure, pour donner la bonne accentuation. Curieusement, les nuances arrivent uniquement à la dernière page. Elles ne sont pas expliquées. En ce qui concerne le répertoire utilisé, les chansons populaires s'alternent avec des *Chorales* et des exercices, ces derniers étant parfois tirés d'autres méthodes (Lee, Romberg). Les *duos* sont rarissimes, tout le reste (exercices, morceaux) est pour violoncelle seul. En guise de petite conclusion, ce qui nous frappe dans cette méthode est l'utilisation de l'archet comme moyen expressif surtout dans les articulations, qui semblent être le seul élément didactisé en ce qui concerne l'interprétation.

4.3.8 Méthode de Friss

Cette méthode hongroise est traduite en anglais et allemand, ce qui nous laisse supposer qu'elle est également utilisée en Allemagne et au Royaume Uni. C'est la seule méthode de ce volet qui montre la posture générale, la prise d'archet et la position de la main gauche grâce à des photos d'un adulte, comme l'on fait les méthodes écrites entre 1795 et 1945. Mais contrairement aux méthodes écrites avant le deuxième conflit mondial, nous pouvons constater ici le jeune âge de cet homme et nous pensons qu'il s'agit en réalité d'un étudiant. Cependant, la méthode de Friss se différencie des autres méthodes de ce volet car, comme nous avons déjà souligné, elles utilisent des dessins ou des photos d'enfants ou de jeunes. La technique de main gauche est aussi présentée selon le principe diatonique des anciennes méthodes : pour chaque corde les notes à jouer sont sans altérations, ce qui implique l'utilisation du troisième doigt sur les cordes de *do* et de *sol* et l'utilisation du deuxième doigt sur les cordes de *ré* et de *la*. Les quatre doigts sont abordés simultanément. Dans cette méthode, les comptines tirées de la méthode Kodaly s'alternent à des exercices techniques et des morceaux en *duo*, de composition de l'auteur ou tirés (à la fin du cahier) du répertoire (*Symphonie du Nouveau Monde* de Dvorak, morceaux de Lully, Rameau, Gluck, etc.). Les nuances ainsi que les indications de vitesse et caractère arrivent en deuxième partie de méthode (respectivement p. 27 et p. 45). A la page 43 nous retrouvons des exercices pour la *messa di voce*, qui s'applique sur deux notes répétées.

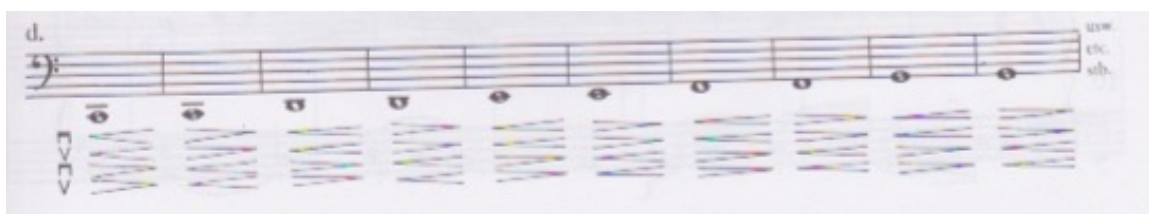


Figure 7. Friss, 1966, p. 43. Gamme avec l'emploi de la *messa di voce*.

¹²⁸ « Depuis le début, la prise d'archet doit être tellement légère et élastique que l'exigence liée aux changements d'archet puisse être satisfaite ; mais elle doit être aussi solide, en sorte que l'intention de l'instrumentiste soit transmise sur la baguette de l'archet et donc sur la corde » (Nous traduisons).

Les nuances et indications de vitesse ne donnent lieu à aucune explication, elles se présentent avec les mêmes modalités des morceaux de répertoire.

4.3.9 Méthode de Matesky et Womack

Tout comme la méthode de Applebaum, cette méthode est conçue pour l'enseignement individuel ou en groupe. Sans donner aucune explication à l'enseignant, les auteurs s'adressent directement à l'élève et commencent par une page d'instructions sur le soin à apporter à l'instrument, y compris dans la liste d'accessoires utiles (cordes de secours, une planche pour la pique, une bonne colophane, un accordeur, un chiffon). De plus, ils recommandent de ne jamais essayer de réparer l'instrument à la maison. La page suivante est consacrée aux diverses parties du violoncelle et de l'archet, le nom de chaque partie est accompagné d'une flèche qui pointe le dessin à l'endroit correspondant. La méthode est organisée en leçons, dont les six premières ne sont pas consacrées au jeu instrumental, mais expliquent respectivement :

- Un exercice à exécuter avec un crayon, qui se veut préparatoire à la prise d'archet ;
- La prise d'archet ;
- Des exercices de mouvement de doigts de la main droite (appelés exercices de poignet) ;
- La posture générale avec le violoncelle ;
- Le positionnement de l'archet sur la corde de *ré* ; le jeu de la corde de *ré* avec l'archet.

Dans la leçon 7 l'élève peut enfin jouer des exercices d'archet sur les quatre cordes à vide sans notation musicale. A partir de la leçon 8 la lecture musicale est abordée de manière particulière, en sorte de travailler uniquement l'aspect rythmique :

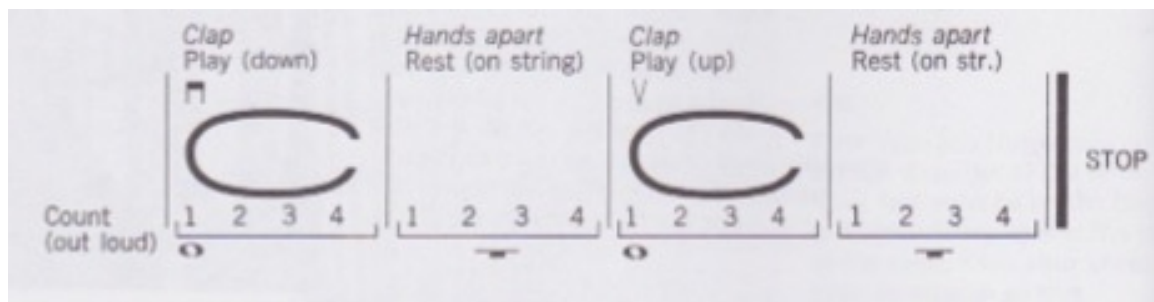


Figure 8. Matesky & Womack, 1970, p. 8. Exercice en corde à vide, qui montre la dactisation des auteurs en ce qui concerne la notation rythmique.

Cette élémentarisation du savoir solfégique vise à introduire l'élève à la notation musicale de manière progressive, tout en jouant sur l'instrument sans avoir des notions de solfège au préalable. Les rythmes de blanche et de noire sont ainsi progressivement introduits, comme le montre la figure 9.

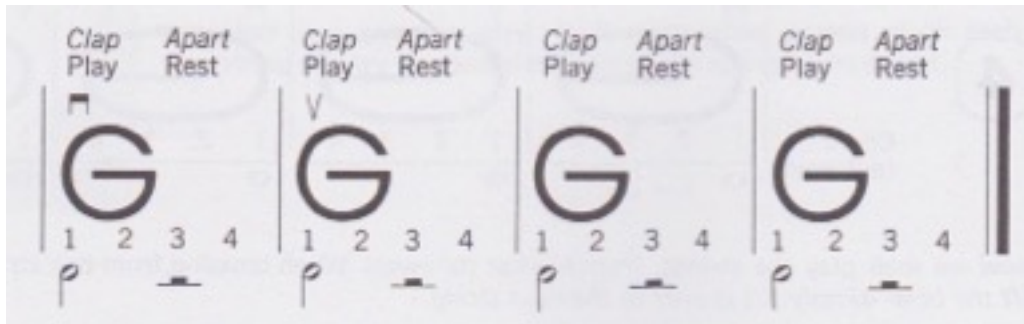


Figure 9. Matesky & Womak, 1970, p. 10. Exercice en cordes à vide, qui montre l'évolution des apprentissages de la lecture des rythmes. Rythme de blanche.

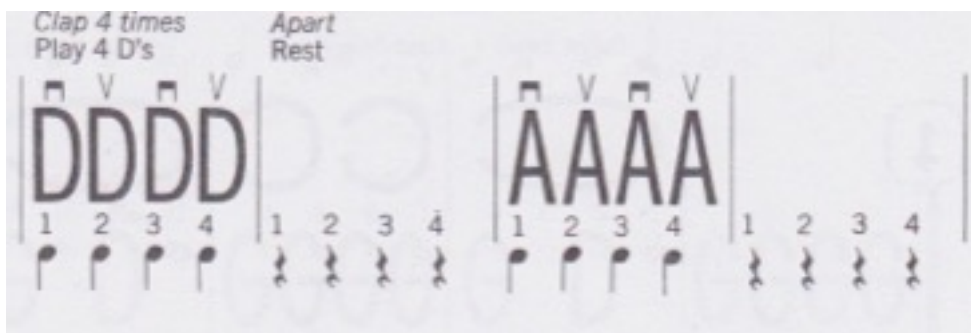


Figure 10. Matesky & Womak, 1970, p. 11. Exercice en cordes à vide, qui montre l'évolution des apprentissages de la lecture des rythmes. Rythme de noire.

La leçon 12 montre le positionnement de la main gauche et en particulier du premier doigt (index). C'est grâce à une série de photos, chacune commentée par un texte, que les deux auteurs montrent cet apprentissage. Des bonnes et des mauvaises postures sont aussi montrées et signalées. De la même manière sont introduits le troisième (annulaire) et quatrième (auriculaire) doigts. La notation musicale conventionnelle est utilisée à partir de la page 21, en même temps que l'utilisation du troisième doigt de la main gauche. C'est également à ce moment-là de la méthode que les premières chansons censées être connues de enfants sont introduites : *Frère Jacques* (appelé *French Folk Song*), *Hot Cross Buns*, *Merrily We Roll Along*. D'un point de vue plus interprétatif, les auteurs de cette méthode très progressive :

- Expliquent à l'élève le mode de jeu *pizzicato* (p. 16, leçon 13) ;
- Recommandent à l'élève de bien travailler pour obtenir un son agréable ;
- Donnent la traduction anglaise des indications de vitesse et caractère utilisées (*Moderato*, p. 31 ; *Andante*, p. 33 ; *Allegro*, p. 34 ; *Allegro moderato*, p. 38) ;
- Expliquent et traduisent en anglais les signes conventionnels utilisés (*Da Capo al Fine*, p. 27 ; *Tempo*, p. 31) ;
- Expliquent le concept de gamme (p. 30) et d'arpège (p. 33).

La méthode se termine avec la liste des *Musical Terms Used in this Book*¹²⁹. Chaque terme est numéroté en ordre d'apparition, la page de son apparition dans la méthode est marquée entre parenthèse, enfin ce terme est défini. Pour les mots italiens la prononciation figure aussi entre parenthèse.

¹²⁹ « Termes musicaux utilisés dans ce livre » (Nous traduisons).

4.3.10 Synthèse des méthodes parues entre 1946 et 1970

Dans les vingt-cinq années qui suivent le deuxième conflit mondial, la didactique du violoncelle semble se réorganiser. Le public auquel les méthodes sont adressées devient plus jeune et il ne sera pas forcément destiné à une carrière professionnelle poussée. Nous enracinons notre affirmation concernant un âge moins avancé des élèves dans les éléments suivants, que nous avons repérés dans les méthodes étudiées. Ces éléments constituent, à notre avis, des signes tangibles de ce changement par rapport à la période précédente :

- Le nombre de volumes grandit, le savoir est plus dilué, signe qu'une progression plus lente est nécessaire ;
- Les indications concernant le soin à apporter à l'instrument montrent que les élèves sont plus jeunes et qu'ils ont besoin qu'on leur enseigne et qu'on leur rappelle la 'routine' du violoncelliste ;
- Les diverses photos ou images montrent des enfants ou des adolescents. De ce fait, non seulement elles deviennent plus attrayantes pour le jeune élève, mais donnent aussi un modèle correspondant à la morphologie enfantine ; ainsi les bonnes postures seront plus simples à retrouver à la maison ;
- Le répertoire s'étoffe des chansons et comptines censées être connues des enfants. Ce choix implique d'une part un rapport au texte bien différent qu'auparavant, car l'élève peut ainsi utiliser la partition comme un support mnémorique plus que comme un outil indispensable pour le déchiffrage ; d'autre part, une composante ludique est prévue par la satisfaction de réaliser à l'instrument des chansons bien connues.

Les éléments qui, à notre avis, indiquent un public qui ne se destinera pas forcément à la carrière professionnelle peuvent être décelés dans les aspects suivants :

- Les auteurs des méthodes s'adressent surtout aux élèves, la notion de plaisir est parfois affirmée explicitement ;
- Les méthodes deviennent en quelque sorte plus 'régionales' grâce notamment à l'introduction des chansons et comptines ; elles répondent ainsi à des besoins géographiquement délimités, *a contrario* d'une virtuosité 'universelle', qui caractérise les méthodes de la période précédente ;
- Les *duos* présents dans les méthodes sont aussi introduits en prévision d'une réalisation entre élèves, antichambre à la musique en amateur ;
- Les méthodes anglophones en particulier sont conçues pour un éventuel usage dans le cadre de leçons collectives en milieu scolaire. Elles ont, de ce fait, plutôt vocation à former des amateurs que forcément des futurs professionnels.

Les éléments interprétatifs commencent à être abordés de manière explicite et portent surtout sur la production d'une belle sonorité, sur l'explication de certains paramètres tels les nuances et les indications de vitesse et caractère, les articulations. Les auteurs de certaines méthodes insistent sur l'importance du développement musical de l'enfant dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement instrumental (Dawe, Hirzel, Applebaum, Matesky & Womak).

Ces méthodes sont encore utilisées de nos jours. En particulier : nous utilisons fréquemment la méthode de Benoy & Burrowes pour nos cours avec les enfants débutants ; la méthode de Hirzel et fréquemment utilisée en Allemagne ; les méthodes de Applebaum

et de Matesky et Womak font partie des grands classiques aux USA et sont de plus en plus utilisées (notamment Applebaum) en Europe, dans l'enseignement dispensé lors des naissantes classes instrumentales à l'école.

4.4 Méthodes parues entre 1971 et 1999

Un grand tournant a lieu entre la fin des années 1960 et le début des années 1970 dans le domaine de la pédagogie musicale. Même si la recherche commence à s'inviter dans l'enseignement musical seulement à partir de la fin des années 1970, avec des études comme celle de Gordon (Gordon, 1979, 1981, 1984, 1985) ou de Culver (Culver, 1989), des changements importants ont lieu aux USA déjà au début des années 1970 dans la didactique des instruments à cordes frottées (cf. 4.4.1). Il s'agit notamment d'explications scientifiques à des *praxis* confirmées ou d'élaboration de nouvelles approches didactiques et pédagogiques.

Pourtant, l'Europe suit parfois de loin les transformations radicales que nous allons bientôt décrire : ancré dans une tradition désormais plus que centenaire, l'enseignement du violoncelle en particulier suit plutôt les ormes des grands violoncellistes et pédagogues du début du siècle, notamment Casals, Fournier, Gendron, Maréchal, Navarra, Tortelier, Mainardi, Janigro, Rostropovich, pour ne citer que les plus célèbres.

Pourtant, dans l'enseignement du violoncelle, nous constatons qu'une influence subtile mais profonde est exercée par les conquêtes faites par les violonistes Rolland et Suzuki.

Ces influences ont un impact direct sur la conception des méthodes, qui se spécialisent selon des critères bien définis.

Un premier critère que les auteurs de certaines méthodes prennent en considération lors de l'élaboration de leurs méthodes est l'âge des élèves. Grâce à l'introduction progressive dans le marché d'instrument de petite taille¹³⁰ et à la divulgation des idées issues de la méthode Suzuki, l'âge des enfants qui débutent le violoncelle devient bien plus variable qu'auparavant. Les enfants peuvent désormais commencer à apprendre le violoncelle à partir de trois-quatre ans. Mais l'âge moyenne des élèves qui débutent le violoncelle chute globalement et se stabilise entre six et neuf ans.

Un deuxième critère de spécialisation est la destination institutionnelle de la méthode. Il ne faut pas oublier que les méthodes ont été jusqu'alors pensées pour une utilisation dans les conservatoires où le savoir musical est désynchronisé en différentes disciplines, telles le solfège, la chorale, l'instrument, etc. ; les méthodes peuvent donc traiter le savoir instrumental sans forcément inclure d'autres notions. A partir des années 1960, la création de structures parallèles impose la conception de méthodes qui contemplent aussi la formation musicale globale du jeune élève.

Enfin, certaines régions géographiques commencent à mettre l'accent sur l'enseignement collectif.

Un troisième critère est lié à la publication. Le nombre de volumes des méthodes de cette période varie de 1 à 4, mais nous remarquons que les différents volumes ne sont pas

¹³⁰ Aujourd'hui, les tailles de violoncelles disponibles sont le $\frac{3}{4}$, le $\frac{1}{2}$, le $\frac{1}{4}$, le $\frac{1}{8}$, et, très rarement, le $\frac{1}{16}$. Il est donc désormais possible de commencer le violoncelle dès l'âge de trois ans.

forcément publiés ensemble. Parfois une période de plusieurs années sépare les dates de publication des volumes d'une même méthode du même auteur, ce qui montre que la méthode n'est plus considérée comme un tout indivisible et ne peut pas être utilisée comme telle (tout de moins avant la parution de la totalité de ses parties).

Afin de répondre à cette diversification de la demande et de l'offre, des nouvelles méthodes voient le jour.

Mais passons maintenant à la description du tournant opéré au violon par Rolland et Suzuki.

4.4.1 Nouvelles approches dans l'enseignement des instruments à cordes

Deux approches ébranlent l'édifice didactique des instruments à cordes, notamment du violon. La première approche vient des domaines de la médecine et des sciences dures, la deuxième est épistémologique et philosophique.

La méthode Rolland ou la science du mouvement appliquée aux instruments à cordes

Pour la première fois dans l'histoire des instruments à cordes et plus particulièrement du violon, des mesures scientifiques des mouvements lors du jeu instrumental sont relevées et étudiées. La première recherche de ce genre est la désormais célèbre étude conduite à la fin des années 1960 par Mihaly Nemessouri, médecin, et Otto Zsende, quant à lui violoniste et pédagogue. Lors de cette recherche, l'activité musculaire de violonistes experts pendant le jeu instrumental est pour la première fois étudiée scientifiquement grâce à des mesures relevées par électromyographie. Les résultats étonnent le monde scientifique et musical : les violonistes bougent tous les temps ! Et non seulement : le mouvement est global, il intéresse des parties du corps qui ne sont pas impliquées dans la production sonore ; le mouvement est préparé et accompagné, il commence donc avant le jeu proprement dit et continue une fois que le jeu est terminé (en passant : la respiration accompagne les phrases musicales dans leur exécution instrumentale...). Cette recherche donnera lieu à la publication du livre *The Physiology of Violin Playing* (1971)¹³¹ par les deux auteurs.

Cette découverte majeure impose la nécessité de repenser l'enseignement instrumental au violon d'abord et aux autres instruments après, même si en réalité cette 'révolution' se fait en même temps pour tous les instruments à cordes. La didactique des cordes en usage à l'époque, qui prévoit le jeu instrumental à partir de positions figées, devient indéfendable. Aux USA, les autorités donnent immédiatement (avant même la parution anglaise du livre de Zsende et Nemessouri) une bourse de recherche de trois ans au violoniste concertiste et pédagogue d'origine hongroise Paul Rolland. Sa mission sera de concevoir, expérimenter et divulguer une approche didactique du violon qui part du mouvement et non de positions et postures fixes. Cette recherche aboutira en un livre et une série de vidéocassettes intitulées *The Teaching of Action in String Playing*¹³². Afin d'accompagner ce livre et de rendre plus accessible son approche, Rolland utilisera également : *Basic Principles of Violin Playing* (1960), *Young String in Action* (1983, versions séparées pour violon, alto et violoncelle), *Tunes and Exercises for String Instruments* (s.d., également en volumes séparés pour chaque

¹³¹ Ce livre est publié en anglais par Collet's (Londres), traduit de la langue hongroise par Szmodis. Uniquement la version en anglais est aujourd'hui disponible, la date de la première publication en hongrois (si elle a eu lieu) est inconnue.

¹³² Nous avons consulté la version française, intitulée *L'enseignement du mouvement dans le jeu des cordes*. Les vidéos sont désormais disponibles en CD.

instrument à corde), *Action Studies* (s.d., violon et alto uniquement). Il révolutionnera la didactique instrumentale dans le monde entier et servira de base pour des nouvelles approches. La méthodique des instruments à cordes en sera fortement influencée et des nouvelles méthodes, inspirées par les découvertes et les approches de Rolland, verront le jour.

La méthode Suzuki ou une nouvelle approche pédagogique, humaine, épistémologique et...didactique

Bien avant que Rolland entreprenne ses recherches et études sur le mouvement, Shinichi Suzuki (1889-1989) conçoit une nouvelle approche de l'étude du violon, ceci déjà à partir des années 1940. Riche héritier d'une usine de violons de petite taille, il s'efforce de populariser cet instrument au Japon, son pays, notamment à l'attention des enfants de bas âge. Il révolutionne tout d'abord la relation éducative : il affirme que le comportement des enfants est le reflet de l'éducation qu'ils ont reçue de leurs parents et que la relation éducative doit se baser sur l'amour et non sur le châtiement. Il accuse les comportements répressifs de parents et professeurs en usage à l'époque et plaide pour une approche humaine basée sur l'empathie, l'amour et aussi la confiance dans les possibilités de l'enfant. La notion de don est complètement rejetée et remplacée par le constat de l'universalité des apprentissages. Son fameux livre *Nurtured by Love* (Suzuki, 1966) s'ouvre avec le titre suivant : *All Japanese children speak Japanese*¹³³. C'est en effet à partir du constat que tous les enfants, sans aucune exception, sont capables d'apprendre leur langue maternelle que Suzuki fonde les bases épistémologiques de sa méthode (Suzuki, 1969/1981) : grâce à l'immersion dans un environnement favorable, l'enfant est, selon lui, capable d'apprendre par répétition. Ces répétitions doivent être enclenchées par l'intérêt de l'enfant, qui commence à répéter spontanément. Le concours bienveillant des parents est fondamental pour la réussite du jeune enfant. Basé sur la forte présence de cours collectifs au sein de l'instruction instrumentale, le matériel didactique de la méthode Suzuki (Suzuki, diverses publications à partir de 1978) s'articule autour d'un répertoire de chansons populaires et de morceaux tirés de la musique savante occidentale qui embrasse la période allant du baroque au tard romantisme, et qui est savamment arrangés pour violon et piano. Suzuki fonde rapidement son école, qui forme des enfants de toute provenance sociale. Ses élèves deviennent des grands violonistes et Shinichi, à partir des années '60, voyage le monde entier en faisant des concerts avec ses jeunes élèves, donne des *masterclasses* et divulgue sa méthode¹³⁴.

La méthode Suzuki demande une formation des professeurs s'étalant sur plusieurs années, formation qui doit être poursuivie dans les Association Suzuki. Actuellement, une seule Association Suzuki¹³⁵ de formation des enseignants à la méthode est présente en France et une Association Suzuki en Suisse a été récemment créée¹³⁶.

¹³³ « Tous les enfants japonais parlent le japonais » (Nous traduisons).

¹³⁴Des nombreuses vidéos de Suzuki sont consultables sur le site de l'American Suzuki Talent Education Program

<http://digicoll.library.wisc.edu/WebZ/initialize?sessionid=0&javascript=true&dbchoice=1&active=1&entityCurrentPage=Search1&dbname=Arts&style=Arts&next=NEXTCMD%7FSortedQuery?&context;&termsrch=%28ti%3D+%28American+Suzuki+Talent+Education+Program%29%29&fmtclass=gallery&next=html/nfbrief.html&bad=error/badsearch.html&entitytoprecno=1&entitycurrecno=1&entitytempjds=TRUE&numrecs=12%7F&subcollection=The+American+Suzuki+Institute+at+the+University+of>

¹³⁵ <http://www.afpedagogiesuzuki.fr/en/>

¹³⁶ <https://europeansuzuki.org/countries/switzerland/>

En résumant, nous pouvons constater que les idées de ce grand pédagogue ont influencé la pédagogie et la didactique des cordes au sens large, notamment en ce qui concerne la conception de la relation pédagogique, la notion de don et le choix de l'âge pour débiter les études instrumentales.

4.4.2 Vue d'ensemble des méthodes parues entre 1971 et 1999

Tableau 3 : méthodes écrites entre 1971 et 1999.

Auteur	Titre	Editeur	Année de composition ou d'édition	Nombre de volumes
Rolland	Young Strings in Action	Hal Leonard	1971	2
Doppelbauer	Einführung in das Violoncellospiel	Schott	1973	2
Bon	L'école du violoncelle	Van de Velde	1982	2
Martindale & Cracknell	Enjoy Playing the Cello	Oxford	1989	1
Petrat	Violoncello-Schule	Tonger	1990	1
Dobbins	Strings in Steps	Oxford	1991	1
Bull, Goodborn & Duckett	Team Strings	Alfred	1993	2
Marcinkowska	Je commence le violoncelle	Armiane	1994	1
Mantel & Mantel	Cello mit Spass und Hugo	Schott	1995	3
Mengler	Mit dem Cello auf Entdeckungsreise	Bosworth	1995	3
Bourin	Méthode de violoncelle	Lemoine	1996	3
Koch	Violoncello spielend lernen	Sikorski	1996	4
Toulouse-Delpeuch	Le violoncelle par tous les sens	Billaudot	1997	1
Pejtsik	Gordonka ABC	Editio Musica Budapest	1997	3
Elliott, Howard & Thorne	The Essential String Method	Boosey & Hawkes	1999	2

Tableau 3a : répartition des méthodes écrites entre 1971 et 1999 selon leur langue d'appartenance.

Méthode en langue anglaise	Méthodes en langue française	Méthodes en langue allemande
Rolland	Bon	Doppelbauer

Martindale & Cracknell	Marcinkowska	Petrat
Dobbins	Bourin	Mantel & Mantel
Bull, Goodborn & Duckett	Toulouse-Delpeuch	Mengler
Elliott, Howard & Thorne		Koch
		Pejstik ¹³⁷

Le tableau 3a montre une distribution géographique des méthodes très homogène. Nous verrons que des différences importantes demeurent dans les approches entre chaque région, tout aussi bien en ce qui concerne la technique instrumentale que l'interprétation musicale.

4.4.3 Aperçu concernant les aspects de technique instrumentale dans les méthodes parues entre 1971 et 1999

Notre première remarque concerne l'approche initiale des méthodes, en effet celle-ci commence à se différencier. Alors que dans les périodes précédentes les méthodes faisaient surtout débiter l'élève simultanément avec la main gauche et l'archet, (avec la seule exception de la méthode de Benoy & Burrowes), maintenant nous pouvons retrouver dans ces ouvrages une des trois approches possibles :

- L'approche initiale qui prévoit uniquement l'utilisation de l'archet. Cette approche est celle que l'on retrouve le plus souvent dans les méthodes de cette période ;
- L'approche initiale par la main gauche ;
- L'utilisation de deux mains simultanément pour débiter l'étude instrumentale : Cette approche est celle qui devient minoritaire dans les méthodes de cette période, contrairement aux méthodes des périodes précédentes.

En ce qui concerne le mouvement sur l'instrument, la dissociation main droite/main gauche est signe d'élémentarisation du savoir : pour le (toujours plus) jeune élève cette dissociation se révèle être parfois indispensable. Ce choix initial induit d'autres choix qui touchent à l'organisation générale de la méthode et au choix du matériel didactique. Ce dernier exerce une influence décisive dans la formation musicale générale de l'enfant, que nous allons décrire immédiatement.

En fait, lorsqu'on aborde l'enseignement du violoncelle, le professeur se trouve devant trois possibilités : faire exécuter à l'enfant des exercices sans contenu musical, faire exécuter des accompagnements ou faire exécuter des mélodies. Nous avons vu que la première option, très insatisfaisante musicalement, a été utilisée surtout dans la période allant de 1795 à 1945 et s'est prolongée jusqu'aux années '70 (avec, toutefois, l'introduction des pièces, comptines et chansons). La deuxième option, qui consiste à faire jouer des accompagnements, demande la capacité de jouer en *duo* avec ces mélodies principales. Cette tâche est ardue pour un enfant débutant, d'autant plus lorsque la réalisation sonore

¹³⁷ Dans cette liste nous incluons la méthode de Pejstik, car cette méthode est traduite en langue allemande et anglaise. Elle est largement utilisée en Allemagne et Autriche, à notre connaissance.

de cette mélodie est absente physiquement. Sans la mélodie principale physiquement présente, le sens musical est souvent perdu chez l'enfant et jouer des accompagnements revient pour lui à jouer des exercices dénués de sens. Lorsque l'enfant comprend la logique du *duo*, jouer l'accompagnement comporte un autre problème : un certain contrôle de la frustration est nécessaire de sa part, car il n'a pas forcément le sentiment de 'jouer la chanson'.

Enfin, le recours à des comptines, même très simples, demande tout de même à l'élève de savoir jouer sur l'instrument l'intervalle de seconde majeure ou alors de tierce (dans la tradition française nous citons, à titre d'exemple *rondin picotin*¹³⁸), ce qui implique l'utilisation de la main gauche. Les questions auxquelles la méthode doit répondre sont donc les suivantes :

- Préférer le 'mélodique' (introduction rapide des doigts de la main gauche) ou 'l'harmonique' (travail d'archet) ?
- Privilégier la réalisation de chansons connues en utilisant le *pizzicato* (qui sera plus tard un mode de jeu tout à fait accessoire) ou travailler l'archet pour établir les gestes de bases et la sonorité propres au violoncelle ?
- Du point de vue du mouvement : privilégier les mouvements fins des doigts de la main gauche ou les mouvements amples¹³⁹ du bras droit, ou encore mélanger les deux types de motricité avec l'approche simultanée de main gauche et main droite ?

Comme nous le voyons dans le tableau 3b, dix auteurs ont choisi une approche initiale à partir de la technique d'archet et donc de la production sonore caractéristique du violoncelle ; quatre auteurs font débiter l'élève à partir de l'utilisation de la main gauche et seulement deux suivent la tradition d'une approche par les deux mains conjointes.

Tableau 3b : première approche dans les méthodes écrites entre 1971 et 1999.

Archet	Main gauche	Archet et main gauche ensemble
Rolland	Bourin	Bon
Doppelbauer	Pejtsik	Petrat
Bull, Goodborn & Duckett	Dobbins	
Marcinkowska	Martindale & Cracknell	
Mantel & Mantel		
Mengler		
Koch		
Toulouse-Delpeuch		
Elliott, Howard & Thorne		

En ce qui concerne la main gauche, toutes les méthodes commencent par la première position, en introduisant les doigts progressivement. La présence de chansons ou comptines supposées être connues des enfants se confirme. La progression technique ralentit encore, pour permettre aux jeunes enfants un apprentissage à leur rythme.

¹³⁸ https://www.youtube.com/watch?v=mVeZw4LTN_Y

¹³⁹ Au violoncelle, même l'utilisation d'une petite quantité d'archet implique des mouvements du bras à partir de l'articulation de l'épaule, donc de motricité globale.

Avant de nous plonger dans l'analyse de ces méthodes, nous tenons à préciser que, puisque les professeurs qui ont participé à notre étude proviennent de Suisse et de France et travaillent également dans ces deux pays, nous allons analyser les méthodes anglophones et germanophones un peu plus rapidement, pour nous concentrer davantage sur les méthodes francophones.

4.4.4 Méthodes en langue anglaise

Avant de nous plonger dans la description de chacune de ces méthodes en langue anglaise, commençons par remarquer qu'elles sont toutes destinées à être utilisées tout aussi bien pour les cours individuels que collectifs. Elles didactisent la lecture de la notation musicale en utilisant les lettres correspondantes aux noms de notes dans un premier temps, pour arriver progressivement à l'écriture traditionnelle. Très similaires entre elles, elles prévoient l'apprentissage instrumental par le biais de morceaux supposés être connus des enfants et donnent large place à certaines formes de créativité grâce à la composition, à l'improvisation ou encore au jeu à oreille.

Rolland : cette méthode mériterait un chapitre à elle toute seule. Parue sur le marché avant le *Teaching of Action* in String Playing, Rolland a conçu cette méthode avec le concours de la célèbre professeure de violoncelle Margareth Rowell. Nous allons ici nous limiter à la décrire brièvement et à en relever les aspects interprétatifs. Fidèle aux découvertes de Rolland, la méthode met l'accent sur le mouvement global du corps, celui-ci étant exécuté, comme le dit l'auteur, sans tensions excessives. Certains points clé communs au violon sont visibles : les *pizzicato* main gauche, les exercices de glissade tout au long du manche pour préparer les grands changements de position, les mouvements corporels... Tout cela est expliqué et montré en début de méthode, grâce à des textes et des photos. La notation musicale est introduite avec les mêmes modalités de la méthode de Matesky & Womak. Ce détail nous montre qu'une certaine didactisation de la lecture musicale est opérante et plus ou moins standardisée aux USA. Dans la méthode nous ne repérons pas d'exercices, mais uniquement de morceaux, d'ailleurs déclarés disponibles sur support audio. Tous les morceaux ont un titre. Les rares nuances, tout comme les indications de vitesse et caractère, ne donnent lieu à aucune explication et se présentent avec les mêmes modalités des morceaux de répertoire. Seulement le point sur la note est expliqué (p. 63) : « Staccato dot : notes are short and separated » (p. 63)¹⁴⁰.

Martindale & Cracknell : il ne s'agit pas d'une méthode, mais d'un recueil de morceaux organisés selon une logique de progression de main gauche et main droite. Très progressive, cette 'méthode' ne présente pas des explications des éléments interprétatifs. Aucune nuance n'est présente. Les morceaux portent des titres, qui parfois correspondent à des indications de vitesse et de caractère, sans que pourtant une différence entre un titre et une de ces indications soit mentionnée. Des dessins d'ours ornent les débuts des pages, sans aucun but didactique apparent.

Dobbins : cette méthode est la première de notre liste à introduire des tâches de composition et d'improvisation à réaliser par l'élève. La méthode est explicitement destinée à des enfants âgés entre 7 et 9 ans. L'auteur encourage les enfants à s'intéresser à leurs progrès grâce à une fiche de devoirs appelée *Practice Record* qui se trouve à la fin de

¹⁴⁰ « Point du Staccato : les notes sont courtes et séparées » (Nous traduisons).

la méthode ; elle encourage également la planification de petits concerts aux échéances proposées sur la méthode même. Les morceaux sont accompagnés de fiches théoriques et d'un livre d'accompagnements au piano, omis les canons. La méthode s'adresse à l'élève (mise à part le *Teacher's notes* et la table de matière) dans les explications textuelles qui portent sur l'explication :

- Des signes musicaux, y compris le *pizzicato*, la clé de *fa*, la double barre etc. ;
- Des nuances utilisées ;
- De l'accent, du point sur la note, du point d'orgue ;
- Des indications de vitesse et caractère utilisées.

Bull, Goodborn & Duckett : cette méthode est très similaire à la précédente. Concernant les savoirs musicaux, nous remarquons la présence de tâches de composition avec une forme prédéfinie (p. 46, forme ABAC), ainsi que des tâches de jeu à oreille (la méthode montre les premières notes d'une chanson connue, l'enfant doit trouver les notes suivantes sur l'instrument).

Elliott, Howard & Thorne : cette méthode est le volet violoncelle du plus large projet du même nom, sous la direction de la grande pédagogue du violon Sheila Nelson. Très similaire aux autres méthodes en langue anglaise, elle introduit le concept de *solmisation* avec les gestes correspondants et l'utilisation systématique du chant alterné au jeu instrumental.

4.4.5 Méthodes en langue allemande

L'attention aux mouvements physiologiquement corrects typique de la tradition allemande se confirme dans les méthodes en langue allemande de cette période. Les textes se font plus simples et s'adressent aux enfants ou aux parents présumés actifs dans le processus d'apprentissage de leurs enfants et attentifs à leurs besoins. Le cours individuel reste la référence.

Doppelbauer : cette méthode s'inscrit dans la tradition allemande de travail minutieux d'archet. L'accent est mis sur les répartitions de sa longueur, sur le travail des liaisons et sur la production de sonorités souhaitées en opposition à des sonorités non souhaitées (p. 5). La technique d'archet avance rapidement, et l'auteur explique les nuances (p. 22 pour les nuances de base, p. 37 pour le *crescendo* et *diminuendo*), le *tenuto* (p. 12), le *staccato* (p. 16), le *pizzicato* (p. 10) et même le *spiccato* (p. 16), technique très avancée. En ce qui concerne la technique de main gauche, cette méthode couvre la première position avec les extensions. Les morceaux sont souvent des chansons populaires allemandes et hongroises et s'intercalent aux exercices. Certaines chansons sont assorties de textes. Il n'y a pas de dessins ou de photos pour expliquer la posture ou les mouvements, ni d'illustrations ludiques. Seule exception : un bout de manche dessiné en noir montre le positionnement des doigts de la main gauche.

Petrat : cette méthode, en souvenir de André Navarra, s'inscrit pourtant également dans la lignée des méthodes allemandes du passé. Moins austère que Doppelbauer, une longue partie introductive explique à l'élève l'histoire du violoncelle et de l'archet, y compris une petite biographie des grands violoncellistes du passé, tels Jacchini, Corrette, Duport (les deux frères), Boccherini, Romberg, etc. L'auteur mentionne et décrit aussi Dotzauer, Kummer, Lee, Piatti, Becker, dont nous avons déjà discuté le travail d'enseignants à travers leurs méthodes. Cette partie introductive est complétée par un précis de solfège, une partie

explicative des parties du violoncelle, la photo d'une jeune adolescente qui montre la posture et la prise d'archet, ainsi qu'une page consacrée aux informations pratiques. Comme la méthode de Doppelabauer, l'accent est mis sur la technique d'archet, les explications y sont tout aussi minutieuses. En ce qui concerne la technique de main gauche, ce texte introduit toutes les positions du violoncelle, y compris la position du pouce et le *vibrato*. Des silhouettes humoristiques apparaissent par ci et par là pour égayer la méthode, sans aucun but didactique apparent.

Mantel & Mantel : dans la préface, les auteurs affirment leurs buts : travailler le mouvement comme moyen à la fois technique et expressif et permettre à l'élève de faire de la musique dès le premier moment. La partie introductive de la méthode, très longue, s'adresse tour à tour à l'enfant, aux parents et aux professeurs. Un *Schnellkurs für Eltern*¹⁴¹ (de bien trois pages !) explique la posture générale, la tenue et la conduite de l'archet. L'accent est mis sur la technique d'archet, notamment en ce qui concerne la conduite de celui-ci, conduite que les auteurs couplent avec des mouvements du corps entier. Une attention particulière est dirigée vers la réalisation des accents agogiques grâce à l'utilisation raisonnée de coups d'archet *tiré* et *poussé*, que les auteurs mettent en relation avec l'accent agogique des mots allemands : *tiré* pour les syllabes fortes, *poussé* pour les syllabes faibles. Une notation stylisée avec des bandes de couleur montre le mouvement d'archet et introduit l'élève à la spatialisation des notes sur la portée, avant de passer à la notation musicale traditionnelle. Plus tard, lorsque la notation traditionnelle est utilisée, les notes à jouer en cordes à vides sont en rouge et celles à jouer avec les doigts sont en noir. Les nombreux dessins en couleur n'ont aucun but didactique apparent. Les explications sont nombreuses et couvrent, en plus des désormais traditionnelles nuances, modes de jeu, etc., des recommandations pour que « ça sonne mieux » (p. 8, p. 13, p. 28), ainsi que certaines notions liées à l'interprétation. A titre d'exemple, le mode mineur est présenté comme triste et le mode majeur comme joyeux.

Mengler : ce violoncelliste, soliste à l'orchestre de Aachen avant sa disparition prématurée, connaissait bien Gerhard Mantel. Sa méthode est de claire inspiration de celle de Mantel & Mantel. Il apporte toutefois quelques contributions qui nous semblent importantes pour l'enseignement de l'interprétation. Tout d'abord il parle de *Klangfarbe*¹⁴² et l'associe aux sons que l'on peut émettre lorsque l'on prononce des voyelles : le A, le O le I (p. 9) ; il encourage l'élève à expérimenter l'utilisation de l'archet de manière non conventionnelle afin d'en extraire des sonorités originales (p. 19). Deuxièmement, il introduit dans sa méthode des morceaux *boogie* et *blues* et même une *Schrammelmusik*¹⁴³.

Koch : cette méthode se déclare pensée surtout pour des enfants plus petits, bien que l'auteur déclare qu'elle peut être utilisée aussi par des enfants plus grands. L'âge des enfants déclarés « plus petits »¹⁴⁴ n'est pas mentionné. Si les dessins s'adressent clairement à des enfants d'environ quatre ans, les photos explicatives montrent un enfant d'environ

¹⁴¹ Cours rapide à l'attention des parents (Nous traduisons).

¹⁴² Traduit littéralement comme couleur sonore, le mot *Klangfarbe* se réfère au timbre.

¹⁴³ Selon Dieman (1981), la *Schrammelmusik* est une musique populaire de style viennois, largement divulguée par les frères Johann et Joseph Schrammel, vers la fin du XIX siècle. Encore largement jouée dans les locaux publics (bars, *weinstubes*, *bierstubes*) de Vienne, elle est traditionnellement jouée par un ensemble formé usuellement de deux violons, une *Schrammelguitar* (sorte de contre- guitare) et un *Schrammelharmonika* (sorte d'accordéon à buttons).

¹⁴⁴ Kleinere Kinder dans le texte.

huit ou neuf ans. Sans apporter des contributions novatrices par rapport à la méthode de Mengler, ce texte aborde certains concepts physiologiques difficiles pour les enfants, telle la pronation de l'avant-bras (p. 13), les mouvements oscillatoires du bras sur le même son et sur la même corde (appelé dans le vocabulaire des violoncellistes professionnels le *vibrato d'archet*) et le travail en simultané de première et quatrième positions.

Pejstik : cette méthode est de claire inspiration allemande. La subdivision d'archet est soigneusement travaillée et un fascicule avec les accompagnements piano de certaines pièces complète la méthode. Une attention particulière est dirigée vers la musique ancienne, notamment dans l'utilisation de l'archet et c'est la seule méthode qui traite du *movimento ordinario* de l'archet à l'époque baroque. Pejstik définit ainsi le *movimento ordinario* :

X. Detached notes. Playing detached notes required in dance movements can be learned in exercise 74. The required playing style is not sharp martelé, but « *movimento ordinario* » as known in early music (i.e. about half of the value of the note is supplemented by a rest)¹⁴⁵. (p. 4)

4.4.6 Méthodes en langue française

Nous verrons, au fil de l'étude des méthodes en langue française, des plus grandes différences entre elles, si on les compare aux méthodes en langue anglaise ou allemande. Cela ne nous étonne pas : comme nous l'avons pu constater lors de notre revue des méthodes des périodes précédentes, la France n'a pas mûri une tradition aussi forte que l'Allemagne ou encore le Royaume Uni ou les USA. Cette 'jeunesse didactique' permet aux auteurs de proposer des chemins didactiques et pédagogiques qui trouvent leurs sources dans des convictions personnelles, plutôt que dans une tradition nationale.

Bon : cette méthode s'apparente à un traité dans sa conception. Dans une très longue partie introductive (de la page 3 à la page 37 !) l'auteur explique ses propos : devant le constat d'une progression des élèves inférieure aux efforts fournis, il se déclare amené « à mettre en cause, non les élèves eux-mêmes, mais les matériaux pédagogiques mis à leur disposition » (p. 3). Il montre des exemples qui, à son avis, ne tiennent pas compte de la morphologie de la main gauche et qui, en conséquence, portent l'élève à une intonation¹⁴⁶ aléatoire. Il propose une configuration de doigtées qui puisse permettre à l'élève de trouver la justesse expressive demandée par le système tonal dans l'accord de septième de dominante, soit la sensible un peu basse et la tierce haute. Il préconise une progression de l'utilisation des doigts de la main gauche qui souligne ces tensions et détentes imposées par le système tonal comme moyen pour éduquer l'oreille. De la même manière, il décrit finement tous les mouvements du bras, de la main, du poignet et des doigts du côté droit du corps, afin d'exécuter des mouvements qui portent l'élève à une grande maîtrise de l'archet et partant de la sonorité, et ceci dès les débuts. Il affirme :

Toutes les analyses des gestes, tous les graphiques, tous les exercices sur les cordes à vides inclus dans cette méthode n'ont qu'un but : donner des moyens matériels précis pour apprendre le phrasé.

¹⁴⁵ Comme nous l'avons mentionné auparavant, la méthode de Pejstik est traduite en langue allemande et anglaise. Puisque nous maîtrisons bien mieux l'anglais que l'allemand, nous avons préféré introduire la traduction anglaise, bien que la méthode soit plutôt utilisée en Allemagne et Autriche.

¹⁴⁶ Dans le vocabulaire des instrumentistes à cordes, le mot intonation et justesse sont utilisés comme synonymes. Nous adoptons cette tradition.

Si chacun de cas de cette technique du phrasé est pensé, assimilé par un travail de longue haleine, un plus grand nombre d'élèves auront des possibilités expressives comparables à celles réservées habituellement aux plus doués. (p. 5)

Il s'agit, pour ce professeur, d'objectiver les 'techniques' du phrasé. C'est pourquoi il s'attache à montrer minutieusement vitesse, pression (même de chaque doigt), inclinaison, conduite d'archet (dans toutes ses facettes, y compris les changements de corde au talon, à la pointe, etc.). Le résultat se traduit en exercices courts, accompagnés de photos, de descriptions, de flèches qui indiquent les gestes précis à accomplir. Le même zèle est appliqué pour la main gauche. Le premier 'morceau' (il s'agit en réalité d'un exercice pour violoncelle seul) arrive à la page 37 et est intitulé *Ecoutez, je joue du violoncelle*. Cinq pages plus tard (p. 43) le morceau intitulé *Mon concerto pour Noël* est aussi pour violoncelle seul, en forme ABA'. Les exercices minutieux se poursuivent, alternés par quelques morceaux. Plus qu'une méthode destinée à l'élève, ce livre semble être un traité pour le professeur, où chaque mouvement instrumental est analysé et mis en pratique, en tandem avec une écoute fine des sons produits.

Marcinkowska : une photo de l'auteur et une dédicace de André Navarra ouvrent la méthode. Avant la préface de l'auteur, l'éditeur lui consacre une page, en parcourant la biographie professionnelle de Marcinkowska. Quant à l'auteur, elle déclare :

L'approche exposée dans « **Je commence le violoncelle** » n'est pas une méthode dans le sens classique du terme. Il s'agit bien plutôt d'y trouver les matériaux d'une ouverture à la musique où le maître et l'élève, l'un avec l'autre, tracent un chemin de création. [...] Pour moi, l'enseignement n'est pas seulement une transmission de connaissances et expériences mais avant tout une rencontre humaine. Il devrait respecter le rythme de chaque élève. Le contenu de cet ouvrage peut être utilisé librement dans cet esprit.

Vous trouverez dans la première partie des exercices et morceaux écrits par mes soins dans une progression choisie.

La seconde partie regroupe des œuvres brèves et faciles : adaptations de chants folkloriques, morceaux classiques, mais aussi compositions contemporaines écrites pour le présent ouvrage. [...]

Et un merci spécial aux enfants [...] qui, venus dans ma classe du Conservatoire de Versailles, illustrent ces pages de leurs dessins spontanés. Ici aussi musique et dessin se rencontrent pour mettre en œuvre la recherche dans le domaine de l'art. (p. 7)

Plusieurs propos de Marcinkowska ont à faire à l'interprétation. Tout d'abord, puisque dans la méthode il n'est jamais question de composer ou d'improviser de la part de l'enfant, la recherche de création commune qu'elle évoque est à entendre dans le sens de recherche interprétative. L'organisation de la méthode en deux parties montre une claire volonté de fournir à l'élève les outils techniques pour aborder l'interprétation musicale, grâce à une attentive sélection de morceaux qui couvre divers styles et époques : de la musique folklorique à des adaptations de Bach, pour arriver à des œuvres musicales atonales et contemporaines spécialement commandées à des compositeurs célèbres pour la méthode même. Enfin, elle met en avant les productions graphiques des enfants comme expression de recherche conjointe dans le domaine de l'art musical et pictural. En parcourant la méthode pourtant, nous ne trouvons aucun autre indice de travail sur l'interprétation, ce qui nous laisse supposer que le travail interprétatif et créatif dont elle parle dans la préface doit se réaliser dans l'interaction entre professeur et élève. Il semble aller de soi, dans cette méthode, que ce travail n'est pas à didactiser. Les nuances, les indications de vitesse et de caractère, les signes d'articulation, pourtant nombreux, ne donnent lieu à aucune explication et se trouvent dans le texte avec les mêmes modalités des œuvres de répertoire.

Bourin : dans son avant-propos, l'auteur se montre pragmatique. Nous reportons ici son avant-propos en entier

Une nouvelle méthode de violoncelle ?

Nos bons vieux ouvrages ne seraient-ils plus d'actualité ?

S'ils restent des valeurs de référence, si leur contenu ne peut être remis en cause, il nous a semblé que – nos élèves étant de plus en plus jeunes – leur progression était bien trop rapide et leur présentation bien trop sévère.

D'autre part, l'acquisition de notions solfégiques de base a lieu bien souvent en même temps que le premier contact avec l'instrument ; nous avons donc systématisé l'utilisation de l'archet, invitant en cela nos jeunes élèves à réfléchir, dès les débuts, aux places et longueurs d'archet.

Que nos collègues soient remerciés de leur attention ! Leurs commentaires seront les bienvenus.

Puissent nos élèves découvrir puis conquérir patiemment et avec joie ce nouvel espace de liberté et d'autonomie qu'est la pratique musicale ! (s.p.)

Si les propos de Odile Bourin se situent plus dans une continuité que dans une rupture avec le passé, il nous semble qu'elle décrit avec pragmatisme les enjeux liés à l'enseignement dans sa quotidienneté : des méthodes qui progressent trop rapidement, des enfants de plus en plus jeunes, un enseignement qui se fait en parallèle entre les matières théoriques et l'instrument¹⁴⁷. Elle propose des solutions :

- Une approche qui met l'élève en posture d'interprète par la réflexion au sujet de l'utilisation de l'archet ;
- Un échange souhaité avec les collègues.

La pratique musicale, dans sa dimension de liberté et d'autonomie est vue comme un acte interprétatif en soi. Cette méthode, qui s'adresse à l'élève, montre les postures de base (posture générale, posture de main gauche et d'archet) par le biais des photos d'un enfant d'environ 7 ans. Avant ou après l'un ou l'autre des nombreux morceaux que l'élève trouve dans cette méthode, l'auteur pose souvent des questions à l'élève ; parfois en relation à l'interprétation : « voici une mélodie de Schumann... avec deux accompagnements différents. Quelle version préfères-tu ? » (p. 31). Ou encore : « ton son est-il toujours joli ? » (p. 34) ; d'autres fois en relation à la technique instrumentale ou à des notions théoriques : « Dans ce morceau, de quelle longueur d'archet joueras-tu les  détachées ? » (p. 53). Ou : « Rappelle-toi : comment joues-tu le Fa dièse ? Réfléchis : où peux-tu donc trouver le Do dièse sur la corde de La ? » (p. 57). Grâce aux consignes, également notés avant ou après les pièces à jouer, et les exhortations à une réflexion sur les choix à opérer et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les morceaux, Bourin encourage l'élève à une approche interprétative qui se veut de plus en plus autonome. Les nombreux dessins en couleur qui illustrent la méthode sont parfois (voir souvent) en lien avec le morceau à jouer. A la fin, une page avec des « positions à éviter » (p. 75) sont montrées par le même enfant qui avait

¹⁴⁷ Pendant des nombreuses années, et avant la sortie du Schéma d'Orientation Pédagogique Musique de 2008, le système français de conservatoires imposait une à deux années de solfège avant l'instruction instrumentale.

posé pour les photos du début de la méthode. Suivent un « précis de solfège » et un « petit répertoire ».

Toulouse-Delpeuch : ce qui nous frappe dès le début, est l'organisation de la table des matières. Elle présente sur quatre colonnes :

- Les titres des différentes parties ;
- Les acquisitions relatives au violoncelle ;
- Les acquisitions relatives à la Formation Musicale¹⁴⁸ ;
- Les pages.

Nous retrouvons cette même organisation tout au long de la méthode : à haut à droite de chaque page, un encadré en forme de panneau de sentier de montagne montre les acquisitions que l'élève est censé apprendre dans cette page. Dans la partie introductive l'auteur s'adresse à l'élève et l'encourage de cette manière : « tout au long de ton parcours sur les routes balisées par cette méthode n'hésite pas à emprunter aussi des chemins de traverse » (p. 6). Ces chemins sont notamment : l'écoute, la recherche de sons que l'élève aime, la musique d'ensemble avec les amis et copains. Aux parents elle confie que « chaque leçon est conçue comme un jeu de l'oie » (p. 6) et aux professeurs le fait que

cette méthode repose en revanche sur le postulat de l'impérieuse nécessité de RELIER :

- compréhension et assimilation du langage musical
- et utilisation de ce langage à travers l'instrument

Elle est le fruit d'une COLLABORATION entre deux expériences :

- celle d'un professeur de formation musicale
- et celle d'un professeur de violoncelle

persuadés que **l'apprentissage par l'oreille et le geste doit aller de pair avec l'apprentissage théorique.** (p. 7, majuscules et phrases en gras dans le texte)

Pour Toulouse-Delpeuch, il s'agit de mettre à disposition des professeurs de violoncelle des outils pratiques à partir de la réflexion théorique qui a fait l'objet de sa thèse de doctorat à la Sorbonne¹⁴⁹ (1991). Cette thèse a comme ambition de relier la Formation Musicale et l'instrument.

Tout au long de cette méthode les notions instrumentales et de Formation Musicale (FM) s'articulent pour donner, parfois, des outils interprétatifs. C'est le cas de la partie consacrée à la chanson *C'est Gugusse* (pp. 14-15), où les notions de phrase et de respiration expressive sont abordées ; ou encore à la page 18, où la levée est expliquée avec l'accent agogique de la chanson *Cadet Rousselle*. Une partie de la méthode vise à développer la créativité de l'élève grâce à des improvisations (p. 34), des inventions (p. 21, 31, 35, 55), des jeux et des devinettes (p. 23, 27, 31, 36, 43, 44, 45, 48), des histoires (p. 11). L'auteur explique les phrases fermées et ouvertes (p. 37), certains modes de jeu comme le *staccato* (p. 39), le *legato* (p. 41) ; les nuances (p. 39, p. 41).

¹⁴⁸ La Formation Musicale (FM) a remplacé le solfège dans les conservatoires français à partir des années 1990. Cette discipline inclut désormais, en plus des notions solfégiques, des principes de culture musicale, de début d'analyse, d'étude de formes.

¹⁴⁹ La thèse de doctorat de Catherine Toulouse-Delpeuch s'intitule *Apprentissage instrumental et formation musicale en France : l'exemple du violoncelle en 1990* et a été soutenue en 1991 à l'Université de Paris IV Sorbonne. Cette thèse n'ayant pas fait l'objet d'une digitalisation, nous n'avons pas pu la consulter.

Les méthodes en question sont ancrées dans la réalité quotidienne du professeur de violoncelle en France. Elles essaient de trouver des réponses aux questions implicites que cet enseignement pose dans les conservatoires français. Ces derniers sont régis, comme nous l'avons vu ailleurs (cf. 3.3) par un cadre institutionnel qui se veut souple mais qu'en réalité est proposé de manière rigide et sur des fortes traditions historiques. Toutes ces méthodes abordent bon nombre d'aspects interprétatifs et essaient de didactiser certaines formes d'interprétation : Bon se dirige vers la justesse expressive et un maniement savant de l'archet ; Marcinkowska met en avant différents répertoires ; Bourin insiste sur la découverte et la réflexion de la part de l'élève ; Toulouse-Delpeuch explore la relation entre la Formation Musicale et l'instrument.

Ces tentatives sont toutefois fragmentaires et ne traitent pas l'interprétation comme une discipline ou un savoir à part entière : de ce fait, la didactisation de l'interprétation devient impossible.

4.4.7 Synthèse des méthodes parues entre 1971 et 1999

Dans la période qui couvre les dernières trente années du XXe siècle, nous assistons à une sorte de différenciation des méthodes par région géographique, mais aussi à une uniformisation de certains paramètres.

En ce qui concerne les différences entre les zones géographiques, nous remarquons que :

- Les méthodes américaines et anglaises se spécialisent dans les cours collectifs ;
- Les méthodes allemandes restent fidèles à une tradition ancrée dans l'explication minutieuse des mouvements à accomplir sur l'instrument ;
- Les auteurs des méthodes françaises essaient, chacun à sa manière, d'introduire de manière explicite certains éléments liés à l'interprétation musicale.

Ces trois régions géographiques ont tout de même certains points conceptuels communs :

- La méthode est ancrée dans la réalité quotidienne du professeur et cherche à montrer des voies pour l'enseignement dans le contexte propre à sa région d'appartenance ;
- La méthode s'adresse de plus en plus à l'élève ;
- Le répertoire devient plus varié et la méthode inclut de manière pratiquement systématique des chansons censées être connues des enfants.

4.5 Méthodes parues au XXIe siècle

Nous arrivons maintenant aux méthodes parues de l'an 2000 à nos jours. Nous verrons que, contrairement au phénomène de globalisation que nous pouvons observer dans notre vie quotidienne, les méthodes, quant à elles, continuent à se spécialiser selon des critères de plus en plus précis.

4.5.1 Renouveau des méthodes et évolution de l'enseignement du violoncelle

Pendant cette dernière période, un nombre décroissant de méthodes est écrit pour notre population cible. En revanche, tout aussi bien en Europe que aux USA, les méthodes se spécialisent davantage : à côté des méthodes pour ensemble à cordes et pensées pour le milieu scolaire (une très large liste peut être consultée sur <http://orchestraclassroom.com/store.php>, Kjos, N. A.), un nombre croissant de méthodes s'adresse aux enfants en âge préscolaire (Brasseur, 2017). Les compilations de morceaux

destinées aux enfants sont de plus en plus nombreuses (Harvey, 2005 et 2012 ; Carse, s.d. ; Mennesson, s.d. ; Watts, s.d.) et d'autres spécialisations apparaissent. Parmi celles-ci, nous citons la première méthode pour violoncelle baroque (Bonz, 2017) et celles en *alternative styles*, y compris le *blues*, le *jazz*, le *fiddle* etc. (Koeppen, 2016 ; Wicklung et Farr, 2016). Des méthodes pour apprendre le violoncelle sans professeurs voient aussi le jour (Topkins, 2016 ; Zitoun, s.d.). Tout se passe comme si dans la didactique du violoncelle les professeurs ressentaient le besoin d'élargir leurs horizons. La présence plus massive de méthodes destinées aux cours collectifs naît du besoin de fournir du matériel didactique à cette nouvelle discipline en Europe : alors qu'aux USA les enfants bénéficient de ce type d'instruction depuis les années 1950 (Lucerni, 2010 et 2013), l'orchestre à l'école (Batezat-Batelier, 2017) est un phénomène naissant dans les écoles européennes, auquel les professeurs ne sont pas encore préparés (Charles, 2019). Dans les documents-cadres que nous avons étudié (cf. chapitre 3), l'accent est parfois mis sur la notion de plaisir et sur une formation qui se différencie de celle que nous avons pu observer dans le passé : loin de vouloir former des professionnels de haut niveau, l'instruction musicale vise maintenant la formation globale de l'individu (cf. chapitre 3).

Par ailleurs, la pratique de la musique historique, et plus particulièrement baroque, est maintenant une branche spécialisée du savoir sur le violoncelle et certaines Hautes Ecoles proposent des formations de spécialisation dans cette pratique (Bâle, Genève, pour ne citer que celles-ci).

Enfin, l'utilisation du violoncelle comme instrument rock, pop etc., est désormais une réalité bien affirmée dans le monde artistique. Des groupes de violoncellistes tels Apocaliptyca, 2Cellos et bien d'autres se sont spécialisés dans le répertoire du Metal, de la musique de film ou plus simplement dans la réalisation de chansons connues. Les musiciens 'classiques' jouent volontiers ce répertoire¹⁵⁰. Notre population cible n'est pas, pour l'instant, prise en considération lors de la création de méthodes pour violoncelle baroque ou *alternative styles*, la population à laquelle s'adressent ces méthodes dépasse les 12 ans.

4.5.2 Vue d'ensemble des méthodes parues au XXI^e siècle

Tableau 4 : méthodes écrites de 2000 à nos jours.

Auteur	Titre	Editeur	Année de composition ou de publication	Nombre de volumes
Champagne & Balmayer	Je découvre le violoncelle		2000	2
Blackwell	Cello Time Joggers	Oxford University Press	2002	3
Dabczynsky, Meyer & Phillips	String Explorer	Alfred	2002	2

¹⁵⁰ Par exemple, les douze violoncellistes des Berliner Philharmoniker ont fondé un groupe à eux et donnent des concerts dans cette formation originale. Leur répertoire va bien au-delà des transcriptions des œuvres issues de la musique savante occidentale. A titre d'exemple, voici leur version de la *Panthère rose* https://www.youtube.com/watch?v=EYuX2ub7b_Y

Tournus	L'ABC du jeune violoncelliste	Billaudot	2002	2
Hofer	Kompandium für Cello	Dowani	2005	15
Cohen	Superstart Cello	Faber	2006	1
Joubert	Méthode de violoncelle	Combre	2006	2
Bratt	Mel Bay's Modern Cello Method	Mel Bay	2008	1
Scheungraber	Meine Fible für das Cello	Amarillis	2008	3
Borsarello	Les cahiers du violoncelle	Sempre più	2014	2

Comme nous l'avons fait précédemment, nous allons aborder ces méthodes par appartenance linguistique.

Tableau 4a : répartition des méthodes écrites de 2000 à nos jours selon leur langue d'appartenance.

Langue anglaise	Langue allemande	Langue française
Blackwell	Hofer	Champagne & Balmayer
Dabczynsky, Meyer & Phillips	Scheungraber	Tournus
Cohen		Joubert
Bratt		Borsarello
		Guinand

4.5.3 Méthodes en langue anglaise

Blackwell : premier volume d'une série de trois *Cello Time*¹⁵¹, le *Cello Time Joggers* est en réalité un recueil de morceaux pour violoncelle et piano. Nous le citons ici au passage, car les morceaux sont présentés en ordre de difficulté croissante et est souvent utilisé en Europe en guise de méthode. Les indications qui traitent de l'interprétation sont notamment des éléments de présence scénique : pivoter le violoncelle pendant un silence (p. 12) et dire *booh* à la fin d'un morceau (p. 13). A la fin du livre, une page récapitulative intitulée *Music Fact-Finder Page* explique les signes musicaux présentés tout au long du texte, y compris nuances, signes conventionnels (signe de reprise, *a tempo*, *point d'orgue*...), modes de jeu (*tremolo*), signes d'articulation (point, accent).

Dabczynsky, Meyer & Phillips : cette méthode, conçue tout aussi bien pour l'enseignement lors de cours individuels que collectifs, invite l'élève à accompagner deux personnages imaginaires, Rosalyn Le Bow et Arco Dakota. Ils semblent sortir d'une bande dessinée, en costume d'explorateurs. Ils conduisent l'élève à travers l'aventure d'apprendre à jouer du

¹⁵¹ Le deuxième volume de la série s'intitule *Cello Time Runners* et le troisième *Cello Time Sprinters*. Existente également le *Cello Time Scales* et le *Cello Time Christmas*.

violoncelle. La méthode est divisée en *Units*¹⁵², chacune inclut un *Echo exercise* (exercice préparatoire), des *Explorations* (applications), des *Tips* (morceaux, exercices, gammes), un *Putting it Together*¹⁵³ (morceaux d'application), un *Arco's History Highlights*¹⁵⁴ (histoire des compositeurs, du violoncelle, de l'archet) et un *Hot Shot Challenge*¹⁵⁵ (questions, ou consignes d'improvisation, de composition, de reconnaissance de rythmes, etc.). De par sa conception, la méthode veut acculturer l'élève, le rendre autonome, y compris dans le travail à la maison, elle donne des éléments interprétatifs par rapport aux époques (subdivisées en Baroque, Classique, Romantique, Contemporaine et expliquées avec des graphiques temporels), aux styles et genres et aux modes de jeu.

Cohen : à travers une série de petits morceaux et des dessins rigolos et stylisés qui expliquent les différentes postures, les notions de solfège (p. 37, p. 39), les indications de vitesse et de caractère (p. 30), les nuances (p. 14), les indications de fluctuation de tempo (p. 45 et 46), cette méthode invite surtout l'élève à exprimer certains sentiments ou émotions à travers les sons produits. L'auteur indique à l'élève qu'au cours de la méthode « there are pieces which are funny, weird, happy and sad : a huge range of moods and sound worlds to explore ! »¹⁵⁶ (p. 2) et elle l'invite à produire des sons qui sont « scratchy-scratchy, itty-gritty, eaky-squeaky »¹⁵⁷ (p. 13).

Bratt : c'est la première méthode qui aborde le problème de l'autodidaxie des jeunes. Conçue par l'auteur pour « beginning cello students of any age, with or without a teacher »¹⁵⁸ (p. 5), elle progresse assez lentement et donne à l'élève beaucoup d'explications concernant les nuances (p. 40, p. 58, p. 60, p. 62, p. 84), les indications de vitesse et de caractère (p. 62, p. 78), les signes musicaux en général (p. 13, p. 18, p. 32), les formes musicales abordées, qui touchent uniquement aux *alternative styles* (blues, rock, bluegrass, hornpipe...) et donne des outils de composition, de transposition, d'improvisation et de réalisation d'accords (p. 19, p. 28, p. 52, p. 54, p. 76) ; enfin différents modes de jeu sont également abordés (p. 54, p. 80). Des photos et des explications détaillées montrent à l'élève comment s'asseoir, la prise et la conduite d'archet, le positionnement de la main gauche, etc. Le CD qui accompagne cette méthode est considéré par l'auteur comme indispensable, notamment en cas d'autodidaxie.

4.5.4 Méthodes en langue allemande

Hofer : La longue partie introductive de cette méthode qui compte bien quinze volumes, s'adresse d'abord au professeur, puis aux parents, enfin aux élèves. L'auteur déclare ces volumes non pas comme une méthode, mais plutôt comme une collection de morceaux avec une orientation didactique. Le violoncelle étant comme un puzzle, selon Hofer, l'élève doit d'abord s'approprier de chaque pièce, puis être capable de les mettre ensemble afin de devenir un musicien accompli. Selon l'auteur, les dessins humoristiques, les titres des morceaux, les noms des auteurs fictifs de chaque pièce et finalement les exemples et accompagnements dans le CD joint au livre, aideront l'élève à trouver le caractère de

¹⁵² « Unités » (Nous traduisons).

¹⁵³ « Synthèse » (Nous traduisons).

¹⁵⁴ « Les points forts de l'histoire selon Arco » (Nous traduisons).

¹⁵⁵ « Challenge pour un champion » (Nous traduisons).

¹⁵⁶ « Il y a des morceaux qui sont drôles, bizarres, joyeux et tristes : une énorme palette d'atmosphères et des mondes sonores à explorer ! » (Nous traduisons).

¹⁵⁷ « Crincrin, rudinet, grinçounet » (Nous traduisons).

¹⁵⁸ « Étudiants débutants en violoncelle de tout âge, avec ou sans enseignant » (Nous traduisons).

chaque pièce, avec le concours du professeur. A titre d'exemple, citons la page 17 : le morceau s'intitule Warten et la 'compositrice' Susy Stopp ; un *soupir* est écrit à la fin de chaque mesure¹⁵⁹. Cette méthode ludique est accompagnée aussi d'autocollants pour que l'élève puisse marquer les places d'archet à utiliser, et à la fin de chaque section l'élève reçoit un 'diplôme' (feuille à détacher à l'intérieur du livre), avec une 'médaille' en autocollant à coller sur le diplôme même. Les morceaux sont tous pour deux violoncelles, les deux parties sont très faciles et peuvent être jouées par un élève un peu plus avancé. Les nuances et les indications de vitesse et de caractère sont volontairement omises pour laisser le choix au professeur (p. 3).

Scheungraber : cette méthode est conçue pour des enfants d'un âge compris entre quatre et sept ans. Dans un petit texte introductif (sans titre, s.p.), l'auteur délimite les acquisitions techniques à la première position sans extensions. Elle fait apprendre à l'élève les notes et les rythmes utilisés dans les morceaux grâce à des cartes détachées du livre. L'élève est censé remplir lui-même ces cartes blanches à partir des explications fournies sur la méthode. Tout ce que l'élève joue dans cette méthode est en rapport avec la langue parlée ou chantée. Les différents rythmes sont présentés avec des phrases et les chansons sont des *duos* où l'élève joue l'accompagnement. C'est à partir de la page 15 que l'élève pourra jouer les mélodies, ayant maintenant appris le premier bloc de main gauche. La liaison est présentée à la page 18, le travail de gammes (toujours avec des paroles) est à la page suivante. La page 19 cite aussi une première liste de morceaux que l'élève peut maintenant jouer sur le livre *Mein Liederbuch für das Cello*, qui complète ce texte. Aucune nuance, aucune indication de vitesse et de caractère n'est présente dans cette méthode. Le point et le trait sur la note sont montrés sur la partition (p. 24) sans donner lieu à aucune explication.

4.5.5 Méthodes en langue française

Champagne & Balmayer : dans la préface de cette méthode les auteurs expliquent sa genèse et quelques approches didactiques, notamment en ce qui concerne la technique de main gauche. Ils déclarent qu'ils ont choisi d'y introduire chaque position de la main gauche sur les quatre cordes simultanément et d'offrir la possibilité au professeur d'aborder la technique de main gauche à partir d'une des quatre premières positions à son libre choix. Enfin, les auteurs expriment la volonté de « permettre un dialogue entre le professeur et l'élève » (p. 3) en omettant les nuances et les coups d'archet. Dans l'Avant-propos adressé aux élèves, les auteurs recommandent de travailler régulièrement, de jouer par cœur et d'utiliser la méthode comme une partition : « une partition, ce n'est pas tout à fait un livre, on peut écrire dessus ! » (p. 4). Après une photo du violoncelle et de l'archet, avec explication de ses parties, Champagne et Balmayer retracent une courte histoire du violoncelle et des violoncellistes les plus célèbres, donnent quelque nom de luthiers italiens (Guarnieri, Ruggieri, Amati et Stradivari), ainsi que de grands compositeurs qui ont écrit pour le violoncelle (Bach, Haydn...). Ils fournissent également une liste de répertoire qui va des sonates et concertos de Vivaldi au Concerto de Dutilleux, en passant par Debussy, Tchaikowsky, Boccherini, Schumann... En ce qui concerne la technique instrumentale, le premier volume couvre la première position avec les extensions, la demi position et la quatrième position. Les éléments interprétatifs présents dans cette méthode sont surtout en relation avec une sonorité correspondante à certains critères esthétiques implicites,

¹⁵⁹ Warten signifie attendre en allemand, Susy Stopp est un nom qui évoque l'arrêt, le soupir est un silence de la durée d'une note (une pulsation dans ce cas).

mais présents dans la liste de répertoire à écouter proposée. Ils recommandent à l'élève, par exemple : « les sons que tu joues, ils doivent être de bonne qualité (agréables à écouter) » (p. 14) ; ou encore : « [e]ssaye dans ce duo d'avoir une belle sonorité » (p. 47) ; finalement, ils conseillent de « faire des belles phrases musicales » (p. 57). Les exercices précèdent les morceaux en *duo*, afin de montrer les difficultés à travailler et de pouvoir résoudre les problèmes techniques avant d'aborder les morceaux. La difficulté abordée est écrite en rouge. Quelques dessins en noir et rouge illustrent la méthode, sans but didactique apparent.

Tournus : assez similaire à la méthode précédente, celle-ci nous frappe par la clarté de sa table de matière. Le *Contenu du disque compact* ouvre la méthode. La *préface* indique les intentions de l'auteur, nous en reportons ici la première partie.

Cette méthode s'adresse principalement aux jeunes de 8 à 12 ans

Le professeur adaptera son enseignement à chaque élève suivant ses aptitudes et son rythme, en choisissant parmi tous les morceaux proposés, ceux qui conviennent le mieux (inutile de les jouer tous).

Il n'est possible de prévoir un temps précis pour le travail de chaque leçon.

Jouer du violoncelle est un plaisir. J'ai préféré aborder les difficultés avec de beaux morceaux et des comptines, j'espère ainsi communiquer l'amour de la musique aux enfants et que, pour eux, prendre l'instrument soit un moment attendu et précieux dans leur journée.

Les morceaux ont été enregistrés pour donner un exemple ; mais le professeur devra souvent modifier le tempo pour adapter celui-ci à la technique de l'élève. Certains morceaux sont enregistrés à 2 vitesses différentes.

Important : enregistrés en stéréo, les duos peuvent être écoutés séparément, permettant ainsi à l'élève de jouer accompagné par le disque compact. (p.3.)

La notion de plaisir accompagne tous le long cette préface, implicitement ou explicitement. Mis à part les déclarations explicites, ce sont les déclarations implicites que nous aimerions souligner ici. La première est l'attention que le professeur doit porter aux caractéristiques propres à l'élève : ses aptitudes et son rythme d'apprentissage. Cette injonction était déjà formulée ailleurs (Marcinckowska, 1994), mais maintenant elle porte sur le choix de morceaux présents dans la méthode, choix qui, s'il est dicté dans une visée didactique, il ne peut pas non plus exclure un choix au niveau des préférences esthétiques. De fil en aiguille, l'interprétation, entendue comme la manifestation d'une aptitude, devient alors un élément à prendre en compte dans les choix didactiques.

Continuons. Le même implicite s'applique aux enregistrements. L'auteur déclare explicitement avoir enregistré deux versions des morceaux pour que le tempo puisse être adapté aux capacités techniques de l'élève. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève pourra choisir une version plus rapide ou plus lente suivant des critères esthétiques. La table de matières donne une vision très claire de cette méthode qui est organisée comme un long concert classique avec un *Prélude* (p. 12 à p. 30), des parties non nommées intercalées à chaque fois d'un *Entr'acte* (I : p. 31, II : p. 45 ; III : p. 58), une *Sortie* (. 69). En début de méthode des photos montrent des enfants qui donnent des modèles de posture générale, de prise d'archet (aussi en utilisant un crayon), de conduite l'archet, de positionnement de la main gauche sur le manche. Les exercices sont rarissimes, pour donner place à des comptines et morceaux, populaires ou tirés du répertoire savant. Comme d'autres méthodes en langue françaises, l'accent est mis sur la recherche d'une

sonorité correspondant à un idéal esthétique pourtant pas explicite. Ici l'auteur insiste sur la souplesse physique, « condition essentielle pour la qualité du son » (p. 8) et sur « une grande souplesse de jeu » (p.8) grâce à une respiration libre. Nombreux sont les moments où l'auteur évoque la qualité sonore, grâce à un son qui doit être tour à tour « un beau son, très pur (p. 17), ou « une sonorité riche et généreuse » (p. 20), ou encore où l'élève est exhorté à « obtenir une belle sonorité (qualité essentielle pour un violoncelliste) et la possibilité d'avoir un phrasé musical » (p. 22). Il insiste davantage sur la souplesse corporelle et demande à l'élève de jouer avec « le corps décontracté et les épaules basses, [...] en respirant calmement » (p. 22). Les articulations (p. 32 et p. 34), les nuances (p. 22, p. 34) et certains modes de jeu sont expliqués (*pizzicato*, *glissando*¹⁶⁰), sans oublier quelque conseil sur des aspects performatifs (« laisser le doigt appuyé pour que le son se prolonge », p. 34). Enfin, en plus des notions historiques du début, Tournus n'oublie pas de renouer avec le passé, par exemple en utilisant une définition tirée de la méthode de Tillière (1774).

Joubert : comme ses collègues francophones, cet altiste et ancien directeur de conservatoire, compositeur et formateur, recommande aux élèves d'écouter beaucoup de musique, d'écouter la beauté du son du violoncelle et donne une petite histoire de cet instrument. Lorsqu'il s'adresse aux professeurs, il leurs indique que la méthode, inspirée des précédentes versions pour alto et violon, ne demande pas des connaissances préalables de solfège de la part de l'élève. Il souligne que tout au long de la méthode « [l']imagination des élèves est fréquemment sollicitée de façon brève et simple. Il ne s'agit pas de récréation, mais d'un élément fort et fondateur de l'éducation musicale et technique d'un violoncelliste. » (*Avant-propos*, s. p.). L'accent est mis sur les stratégies pour éveiller la créativité de l'enfant, tout aussi bien dans l'improvisation que dans la composition ou encore dans l'interprétation. Des personnages dessinés, d'invention de l'auteur et aux noms qui rappellent de loin certains compositeurs du passé¹⁶¹, vivent leurs aventures tout au long de la méthode. Les élèves sont invités à montrer en musique les sentiments et les émotions de ces personnages, à faire des nuances (expliquées en détail, p. 36 et 37, p. 59), et à « chercher un joli son très pur » (p. 6), « sans grincer » (p. 14), un son qui n'ait « pas de dureté, pas de craquements, pas de grincements » (p. 49), en somme les élèves sont invités à « ne pas écraser, mais chercher un joli son, plein et expressif » (p. 59). Des explications de formes musicales (*Menuet*, p. 43 ; *Pavane* et *Passamezzo*, p. 65), complètent les nombreuses explications de nature musicale, qui passent par l'histoire de la notation (p. 15) aux articulations (p. 19), à certaines notions historiques concernant les compositeurs (Beethoven, p. 7 ; Mozart, p. 42 ; Händel, p. 47). Il s'agit, en somme, d'une méthode très riche, où les apprentissages techniques se font en même temps que les apprentissages musicaux.

Borsarello : dans la préface, l'auteur recommande l'utilisation du DVD joint à la méthode, où il démontrera les techniques de base. Malgré cela, quelques photos ponctuent la méthode, pour montrer la tenue de l'archet, certaines de ses parties... Les exercices sont alternés de morceaux tirés du répertoire folklorique français ou encore du répertoire savant. Les nuances sont expliquées comme source d'interprétation. Borsarello dit à

¹⁶⁰ Le *glissando* est un effet obtenu en glissant un doigt de la main gauche appuyé sur une corde, tout en jouant celle-ci avec l'archet. Le résultat sonore est un son qui devient progressivement plus aigu ou plus grave, selon la direction de la glissade.

¹⁶¹ Les personnages sont : Colombe, comme Monsieur de Sainte de Colombe, gambiste français du XVII^e siècle ; Léo, comme Leonardo Leo, violoncelliste napolitain du XVIII^e siècle ; Scub, diminutif de Franz Schubert ?

propos des nuances : « Pour exprimer des émotions (on dit également « faire de la musique »), il faut faire des nuances. Celles-ci sont presque toutes faites avec l'archet et sont écrites en général sous la portée » (p. 8).

La liste des nuances les plus utilisées suit, traduite en français. Plus tard, dans la même page, l'auteur instaure un parallèle entre les nuances et la voix.

pp (murmurer) On allonge peu l'archet avec peu de crins et sur la touche

p (comme lorsqu'on parle doucement) On allonge un peu plus l'archet et on va un tout petit peu plus vite (p. 8)

L'auteur n'oublie pas d'expliquer le *piqué*¹⁶², le *louré*¹⁶³, l'accent, le *sforzando*. Parfois les nuances se colorent d'expressions montrant des sentiments :

mf (on appelle de loin)

Le ton monte et la colère arrive, on va appuyer et allonger l'archet encore plus vite et avec plus de crins (p. 8)

Il donne aussi des tâches interprétatives à l'élève. Par exemple, celui-ci doit trouver un titre et mettre de nuances dans un morceau (p. 25).

Borsarello incite aussi l'élève à écrire un morceau (p. 21) sans pour autant donner des consignes de composition.

4.5.6 Synthèse des méthodes parues au XX^e siècle

De manière générale, les méthodes que nous avons analysées restent ancrés dans la tradition qui les a précédées.

Les méthodes en langue anglaise font référence à un panorama didactique et pédagogique varié, où les cours individuels ou collectifs se côtoient, et où l'autodidaxie peut enfin trouver sa place grâce aux nouvelles technologies.

Les méthodes en langue allemande, tout en se distanciant de l'aspect 'scientifique' qui les avait pourtant longtemps caractérisées, s'adressent implicitement à un public de plus en plus jeune et continuent le travail d'appropriation rythmique et des accents agogiques grâce à l'utilisation de paroles.

Les professeurs de violoncelle français s'efforcent de travailler l'expression et la créativité, notamment par l'introduction des sentiments dans les nuances et dans la production sonore qui respecte une certaine esthétique, ou encore grâce à la composition et à l'improvisation.

Encore une fois, les tentatives de ces professeurs n'aboutissent pas dans une didactisation de l'interprétation.

¹⁶² Le *piqué* est un coup d'archet court, où, après un bref moment de jeu, il faut soulever l'archet. Les italiens l'appellent *picchettato*.

¹⁶³ Le *louré* est un coup d'archet détaché qui prévoit un léger soulèvement de la pression sur la baguette entre chaque coup d'archet. L'effet produit est un son vibrant mais détaché. Il est très utilisé en musique baroque.

4.6 Bilan concernant l'enseignement aux débutants dans les méthodes de violoncelle

Après ce long parcours, où nous avons présenté et discuté les méthodes disponibles sur le commerce destinées aux enfants débutants, nous pouvons en dégager quelque conclusion.

Tout d'abord, beaucoup de méthodes en provenance d'époques et de régions géographiques différentes sont actuellement à disposition du professeur de violoncelle. Le regard que nous avons mené de ces textes nous a permis de tracer des tendances didactiques, que nous synthétisons ici : trois grandes régions linguistiques (anglaise, allemande et française) ont donné chacune une contribution importante à la didactique du violoncelle en général et de l'interprétation en particulier.

Les méthodes en langue anglaise trouvent leur source d'inspiration dans le travail en collectif et dans un répertoire qui se veut de plus en plus en contact avec la musique non savante. Faire jouer à l'élève les styles de musique qu'il écoute grâce aux médias semble garantir implicitement l'imprégnation des savoirs relatifs à l'interprétation.

Les méthodes allemandes travaillent notamment un rapport corporel à l'instrument basé sur une approche scientifique : de ce fait, le travail interprétatif est conçu comme une étude minutieuse de la technique d'archet, à travers, entre autres, le recours à la langue pour ressentir corporellement les accents agogiques. L'utilisation d'un répertoire supposé être connu de l'enfant est conjuguée à la demande de mobilisation des parents dans l'acquisition des savoirs relatifs au violoncelle.

Les méthodes françaises restent fidèles à un idéal du violoncelle romantique, qui était déjà explicité dans les méthodes 'historiques' que nous avons passé en revue (cf. 2.1.3) ; les auteurs français s'efforcent de décrire la relation entre les sentiments et les modes de jeu qui sont censés représenter ces sentiments.

Un vrai consensus ne semble pas exister, même à l'intérieur de chaque groupe linguistique et aucune didactisation de l'interprétation n'est explicitement systématisée. Toutes les méthodes laissent plus ou moins implicitement le travail de l'interprétation au professeur, lors des leçons.

Chapitre 5. Les publications de recherche sur l'enseignement de l'interprétation

*Parlo, miser', o taccio?
S'io taccio, che soccorso havrà il morire?
S'io parlo, che perdono havrà l'ardire?
Taci; che ben s'intende chiusa fiamma
tal'hor da chi l'accende.*

*Parla in me la pietade,
Parla in lei la beltade;
e dice quel bel volto al crudo core,
chi può mirarmi, e non languir d'amore?
(Giovanni Battista Guarini)*

Notre investigation de la littérature scientifique a porté principalement sur trois types de sources : les livres, les revues spécialisées destinées aux professeurs et aux interprètes, les revues portant sur la recherche en musique. Si certains livres ont été utiles dans notre recherche, les revues spécialisées ont montré un caractère peu scientifique, mais plutôt pragmatique. Nous y avons trouvé surtout des affirmations et/ou des conseils pour l'enseignant basés sur l'expérience personnelle des auteurs. Toutes ces revues spécialisées ne montrent pas une approche scientifique. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas inclure notre réflexion sur ces écrits ici, mais de la présenter sous forme succincte en annexe (cf. annexe 5a, *Les revues spécialisées*).

Lors de notre investigation de la littérature, nous avons trouvé nombreuses études qui se penchent sur la question de l'interprétation musicale, que cela soit un parcours historique concernant le rapport au texte écrit (Bosseur, 2005 ; Harnoncourt, 1985 ; Kuijken, 2013), des réflexions d'ordre conceptuel (Arbo, 2000 ; Baily, 2001 ; Forlé et Perani, s.d. ; Imberty, 1998 ; Monteiro, 1999 ; Ravet, 2005 ; Rotaru-Constantinovici, s.d. ; Schütz, 2006 ; Silverman, 2007, Stenzl et Zedlacher, 1995), la relation que les interprètes entretiennent avec leur art (Da Lage et Vandiedonck, 2001 ; Gonzalez Martinez, 2000, Sunding, 1994) ou encore la relation entre analyse musicale et performance (Rink, 1995). Nous avons sélectionné les textes qui étaient en lien avec notre recherche, l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants, et ces écrits n'ont pas trouvé leur place dans notre revue, car pas en lien direct avec notre thème.

Nous avons donc trié et regroupé les écrits concernant l'interprétation en quatre grandes catégories :

- Le produit de l'interprétation ;
- Le processus de travail chez les interprètes experts ;
- L'enseignement de l'interprétation à des professionnels ou à des élèves avancés ;
- L'enseignement de l'interprétation à des enfants de notre âge cible (entre 6 et 9 ans).

Même si les deux premières catégories sortent à première vue de notre focus, nous avons veillé à sélectionner seulement les textes à partir desquels des indications sur l'enseignement de l'interprétation pouvaient en être déduit.

5.1 Etudes et recherches sur la perception des performances

5.1.1 Le résultat sonore comme porte d'entrée sur l'interprétation

La première recherche que nous discutons est celle de **Guido Salvetti**, musicologue et professeur de nationalité italienne. Dans son livre, *Le sonate per pianoforte e violoncello di Johannes Brahms* (2005) il décrit de manière approfondie une recherche qu'il a conduit sur la manière d'interpréter les deux sonates pour piano et violoncelle de Johannes Brahms. Dans cet ouvrage, Salvetti discute tout d'abord l'interprétation au sens large de ces deux œuvres, puis il donne des éléments historiques et d'analyse, et enfin il procède à une étude comparée de diverses interprétations enregistrées de ces deux sonates, grâce à des représentations graphiques obtenues par des programmes d'élaboration digitale du son. Au-delà des similitudes et des divergences entre les interprètes, Salvetti (2005) dresse des portraits interprétatifs intéressants, où les représentations graphiques des ondes sonores deviennent des sortes de clés de lecture de l'interprétation. Il peut ainsi opposer Bylsma qui opte pour des «passaggi netti e segmentati tra episodi in piano ed episodi in forte»¹⁶⁴ et Tortelier, chez qui « [l]'esecuzione – come si vede – si caratterizza per una concezione continuamente arcuata delle frasi musicali, tutte espressamente tese verso un culmine »¹⁶⁵. Salvetti nous montre par là qu'il est possible, en procédant de manière scientifique, de remonter depuis l'écoute de la réalisation sonore à l'idée musicale de l'interprète. De plus, cette recherche nous montre qu'il est possible d'objectiver l'interprétation à partir d'un produit sonore. Salvetti propose des manières d'opérer cette objectivation et décrit clairement ces résultats sonores. Dans l'enseignement de l'interprétation, nous pouvons émettre l'hypothèse que la conception du phrasé influence l'approche interprétative proposée à l'élève et construit une sorte d'identité sonore de l'interprète.

Passons maintenant au livre du pianiste et chercheur britannique **Julian Hellaby** *Reading Musical Interpretation : Case Studies in Piano Solo Performance* (2009). Ce texte est composé de deux parties : une première partie théorique où il élabore un schéma qu'il nomme « the interpretive tower » (p. 47, cf. figure 11, *infra*) et une deuxième partie où il applique sa théorie en comparant différents enregistrements de trois morceaux : la *Toccata en Ré Majeur* BWV 912 de J. S. Bach (chapitre 3) ; la *Première communion de la Vierge* de Messiaen (chapitre 4) ; les *Variations et Fugues sur un thème de Haendel* op. 24 de Brahms (chapitre 5).

Dans la première partie, avant de présenter son modèle théorique, l'auteur informe le lecteur de l'importance que sa pratique d'interprète exerce sur la recherche qu'il présente. Il définit aussi le type d'auditeur auquel il adresse son livre et donc son modèle théorique d'écoute. Il appelle tour à tour son auditeur : « informed listener » (p. 3), « analytical listener » (p. 22), ou encore « analyst » (p. 159) et « performance analyst »¹⁶⁶ (p. 156). Il est donc clair que ce livre s'adresse à des musiciens/chercheurs.

¹⁶⁴ «des passages nets et segmentés entre des épisodes joués *piano* et des épisodes joués *forte*» (Nous traduisons).

¹⁶⁵ « L'exécution – comme on peut le voir [dans le graphique] – est caractérisée par le fait que les phrases musicales sont toujours conçues en forme d'arc, elles sont toutes explicitement tendues vers un *climax* » (Nous traduisons).

¹⁶⁶ « Auditeur bien renseigné », « auditeur analytique », « analyste », « analyste des performances » (Nous traduisons).

En guise d'introduction à son édifice théorique, Hellaby discute différentes approches interprétatives, qu'il définit une par une. La première est la *Werktreue*, qu'il définit ainsi : « faithfulness to the musical work as originally conceived »¹⁶⁷ (p. 4) ; puis la *Texttreue* qui est, selon lui « fidelity to the score »¹⁶⁸ (p. 5) ; et enfin la *Praxistreue* qui est la fidélité à une certaine tradition interprétative du moment historique de composition de l'œuvre, fidélité qui prévoit, entre autres, l'utilisation d'instruments d'époque. Hellaby discute cette dernière approche et pointe les avantages et les inconvénients des choix interprétatifs qui suivent la *Praxistreue*. Mais globalement, il est plutôt d'accord avec Kenyon. Selon ce dernier, il s'agirait plutôt d'une contrainte. Hellaby cite Kenyon dans la phrase suivante, qui condense toute la pensée de cet auteur : « [t]he implication was that performers should follow only historical evidence, should withhold their own personalities »¹⁶⁹ (cité par Hellaby, p. 11).

Successivement, il fournit un ample panel d'approches d'analyse. Celle qui nous intéresse ici est la tripartition de l'œuvre musicale que Nattiez emprunte à Molino. Hellaby élargit la dimension neutre de Molino/Nattiez, en affirmant que cette dimension de trace n'est pas uniquement la partition, mais aussi l'enregistrement et le discours de l'analyste.

Enfin, il décrit et montre l'« interpretive tower » (p. 47, cf. figure 11, *infra*), que nous nommons dorénavant tour interprétative. Celle-ci comporte quatre niveaux différents organisés hiérarchiquement du bas vers le haut de la tour. Ces niveaux vont de la dimension théorique, que Hellaby appelle « ideal », ou idéale, à la dimension d'application instrumentale, appelée « executive » ou d'exécution. Pour chaque niveau Hellaby indique des « informants », ou informateurs ; autrement dit des termes qui donnent des précisions concernant les niveaux de la tour. Le premier niveau est appelé « era (style) » et concerne la période de composition de l'œuvre ; l'informateur inclut les connaissances relatives au style et au compositeur. Hellaby considère ce premier niveau très important, car, selon lui, ces données dirigent l'interprétation du musicien dans ses grandes lignes. Le deuxième niveau de la tour, nommé « genre » indique la forme de la composition (concerto, sonate, etc.) ou le type (danse, fanfare, etc.), ou encore la fonction de l'œuvre (musique religieuse, de salon, etc.). Le troisième niveau, « topical mode », ou mode thématique, indique les indications expressives présentes dans la partition, comme par exemple *maestoso* ou *agitato*. Enfin, le quatrième niveau, appelé « tempo », comporte deux informateurs : « duration manipulation », ou manipulation des durées (par exemple l'utilisation du *rubato*) et « sonic moderator », ou modérateur des sonorités (les articulations et les nuances).

¹⁶⁷ « Fidélité à l'œuvre musicale telle qu'elle a été conçue au départ » (Nous traduisons).

¹⁶⁸ « Fidélité à la partition » (Nous traduisons).

¹⁶⁹ « Cela implique que les interprètes doivent suivre uniquement les indications historiques, ils doivent effacer leur personnalités » (Nous traduisons).

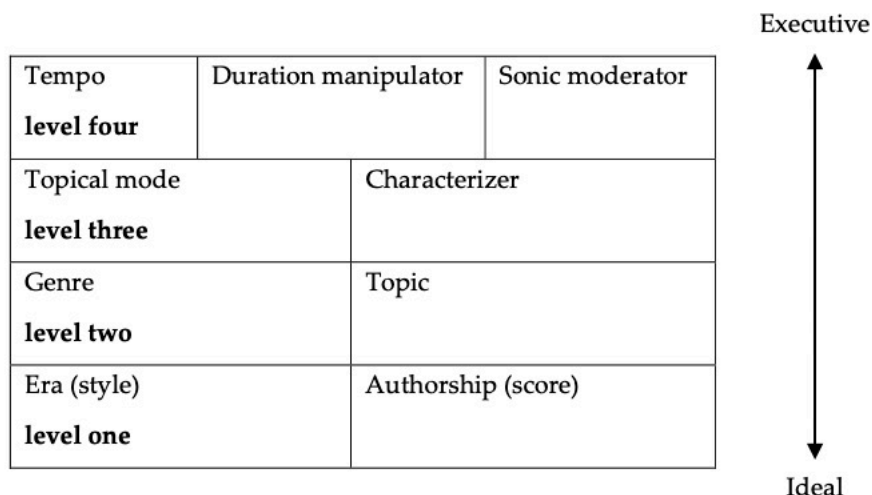


Figure 11. Hellaby, 2009, p. 47. The interpretive tower.

Dans la deuxième partie de ce livre très riche et intéressant, Hellaby étudie des passages des trois œuvres citées ci-dessus pour montrer la validité de la tour interprétative comme instrument de lecture des différents enregistrements qu'il propose. Afin de montrer les différents niveaux mis en exergue par les interprètes dans les enregistrements qu'il étudie, il utilise des flèches dont la gradation se situe dans un *continuum* qui va du gras pour les éléments qui ressortent le plus au pointillé pour les éléments qui ressortent le moins. Il peut ainsi synthétiser graphiquement les différences parmi les interprétations. Par exemple, Hellaby peut montrer que son interprétation est plus fidèle au texte écrit que celle de Arrau en ce qui concerne la Variation 20 des *Variations et Fugue sur un Thème de Haendel, op. 24* de Brahms.

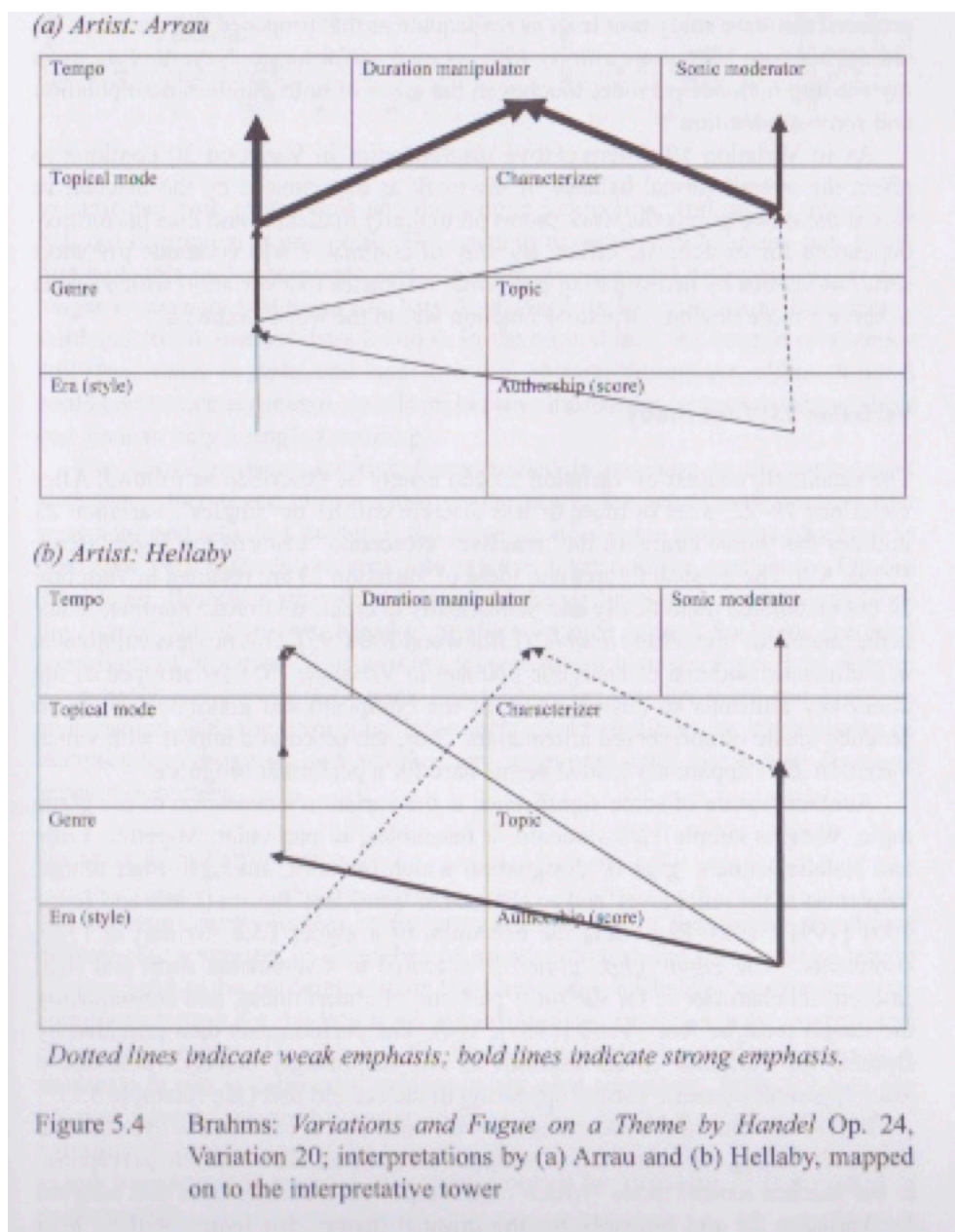


Figure 12. Hellaby, 2009, p. 149. Application de la tour interprétative.

Ce que nous retenons de ce livre est la tour interprétative que Hellaby a conçu à des fins d'écoute experte. Nous sommes convaincue que cette tour peut être un outil précieux pour enseigner l'interprétation. On pourrait, par exemple, encourager un élève à utiliser de manière prépondérante un niveau de la tour plutôt qu'un autre, ou encore l'inviter à expérimenter en utilisant les différents niveaux, ou bien discuter avec lui les choix opérés en ce qui concerne les interactions des niveaux dans l'interprétation. Mais l'application de la tour interprétative avec des enfants débutants semble difficile de réalisation, car elle demande une culture musicale, une maîtrise instrumentale et une capacité d'analyse de la partition qui sont en dehors de la portée de notre public cible.

5.1.2 Le visuel dans la perception de l'interprétation

Nous passons maintenant à un corpus constitué d'articles qui traitent de la perception des performances en ce qui concerne la gestualité expressive (Dahl and Friberg, 2007 ;

Davidson, 1993 ; Hall, 2001 ; Schutz et Kubovy, 2009 ; Schutz et Lipscomb, 2007 ; Vines, Krumhansl, Wanderley et Levitin, 2006). Cette littérature démontre l'importance de la présence d'éléments visuels dans la réception des œuvres par les auditeurs lors des concerts. En particulier, Davidson (1995) montre que les gestes expressifs de l'interprète influencent la réception de la part d'auditeurs peu experts ; Davidson (1993), ainsi que Schutz et Kubovy (2009) montrent que les auditeurs perçoivent les intentions des interprètes même quand les mouvements expressifs sont visibles uniquement avec des faisceaux lumineux¹⁷⁰ ; enfin, Hall (2001) montre que l'élément visuel prime sur l'acoustique pure. Dahl et Friberg (2007), vont encore plus loin et montrent que les auditeurs sont capables d'identifier certains sentiments et émotions à partir des gestes expressifs des interprètes, même en absence de son.

Mais l'article qui nous intéresse plus en détail est celui de **Behne et Wöllner** (2011), *replicata* d'une expérience de Behne conduite en 1990. Cette première étude voulait comprendre si les auditeurs étaient capables de détecter des manipulations visuelles lors des performances musicales vidéo enregistrées. Behne avait réalisé un enregistrement vidéo d'un pianiste, qu'il a nommé Christian, lors de l'exécution de deux œuvres. Les œuvres en question étaient la *Valse en La bémol Majeur* op. 69 n°1 de Chopin et le *Capriccio* op. 116 n°7 de Brahms. Successivement, il avait filmé trois autres pianistes pendant que ceux-ci mimaient le jeu instrumental sur les enregistrements sonores de Christian. Quatre vidéos séparées ont ainsi été réalisées :

- Deux vidéos du *Capriccio* de Brahms, une par Christian et l'autre par Claudia (sur l'enregistrement sonore de Christian) ;
- Deux vidéos de la *Valse* de Chopin, une par Constantin et l'autre par Birgit (les deux vidéos ont été réalisées sur l'enregistrement sonore de Christian).

Behne avait montré ces vidéos à quatre-vingt-treize sujets, musiciens professionnels, étudiants en parcours professionnels et amateurs, et avait demandé à chacun d'entre eux de remplir un formulaire visant à donner une appréciation des différentes interprétations. L'étude a montré qu'aucun des auditeurs a compris qu'il s'agissait, dans trois sur quatre cas, d'une manipulation vidéo et que Claudia, Constantin et Birgit n'étaient pas en train de jouer réellement. Mais ce qui nous intéresse ici, est que les auditeurs n'ont pas compris qu'il s'agissait d'un même enregistrement pour chaque œuvre. Tout au contraire, Behne a constaté que les auditeurs, pourtant en majorité professionnels ou dans le processus de professionnalisation, ont globalement trouvé les femmes plus expressives et les hommes plus performants techniquement ; les femmes à la sonorité plus raffinée et les hommes à la sonorité plus puissante.

En 2009, le même protocole a été testé sur un nouveau groupe d'auditeurs par Wöllner. Cette fois-ci les auditeurs étaient trente-cinq étudiants en cursus professionnel, dont un certain nombre de pianistes. Les résultats obtenus à cette occasion ont été très similaires de ceux de 1990 : les auditeurs ont trouvé les femmes plus expressives et les hommes plus virtuoses techniquement. S'agissant d'étudiants en cursus musical professionnel, certains

¹⁷⁰ Ces chercheurs ont réussi à manipuler les images des interprètes en action. Ces derniers ont joué portant comme habit des combinaisons spécialement conçues pour détecter uniquement les mouvements des articulations. Grâce à des manipulations vidéo, les images deviennent des silhouettes où seulement les mouvements de l'interprète sont visibles grâce à des faisceaux lumineux.

éléments concernant l'interprétation ont émergé de manière plus détaillée. Behne et Wöllner (2001) résument ainsi les résultats de cette étude :

Participants reported that Constantin's performance of the Chopin Valse *sounded* more authentic and that the way he played the bass notes was more pronounced. Other participants *heard* differences in the rubato used by the two performers of the Chopin Valse. In the comparisons of the Brahms Capriccio, however, Christian's performance was described as more "differentiated". ¹⁷¹ (p. 337)

Cette étude montre clairement que l'écoute est non seulement fortement influencée par certains aspects visuels, mais aussi que le visuel a un impact tellement important qu'il peut masquer l'écoute. Les implications de cette recherche dans l'enseignement de l'interprétation sont, à notre avis, d'une grande importance. En effet, il en découle que l'enseignement d'une gestualité expressive devient indispensable et que celle-ci peut être utilisée, en complément et même en dehors du travail sonore, pour transmettre aux auditeurs des émotions, des sentiments en relation à l'œuvre performée. De manière plus générale, une gestuelle récurrente propre à un instrumentiste, peut donner, chez l'auditeur, une sorte de portrait interprétatif et constituer une sorte de signature interprétative.

5.2 Le processus de travail chez les interprètes experts

Un deuxième corpus de recherche que nous passons en revue concerne la manière dont les interprètes s'approprient une œuvre musicale. Les études que nous avons trouvées montrent que les musiciens experts axent le travail à partir de l'œuvre musicale dans sa globalité. Cette étape initiale du travail semble être importante pour l'élaboration de l'interprétation : c'est à partir de la première approche que l'interprète crée une image générale de l'œuvre et sélectionne les techniques instrumentales qu'il juge adéquates au rendu artistique.

C'est ainsi que **Chaffin et al.** (2003) ont décrit les pratiques expertes : après une première image de l'œuvre, ou *Big Picture*, l'interprète joue lentement la partition dans la phase que ces chercheurs appellent *Scouting-it-Out*, pour pouvoir mieux identifier les parties à travailler en détails. Puis, dans la phase *Section-by-Section* l'instrumentiste travaille par petites séquences, pendant lesquelles il s'efforcera, entre autres, de rendre son interprétation intelligible. Suit le *Gray Stage*, dans lequel l'interprète enchaîne de plus larges parties de l'œuvre. Enfin, la dernière étape, appelée *Maintenance*, sert à peaufiner l'interprétation et à assurer l'enchaînement de l'œuvre en vue de son exécution. Si Chaffin et al. (2003) ne discutent pas en détail le travail de l'interprétation, il nous semble important de souligner que la pratique experte qu'ils décrivent suppose une attention constante à la dimension interprétative : à l'étape initiale (*Big Picture*), presque uniquement dirigée vers l'identification des grandes lignes interprétatives, succèdent deux moments qui, bien qu'apparemment axés uniquement sur le travail relatif à la technique instrumentale, montrent l'articulation des parties et donc la cohérence de l'interprétation ; enfin, la dernière étape (*Maintenance*) sert à travailler la performance en vue de la transmission et la réception de l'œuvre. Ce modèle ne semble pas pouvoir s'appliquer tel

¹⁷¹ Les participants ont déclaré que la performance de Constantin de la Valse de Chopin *sonnait* plus authentique et qu'il jouait de manière plus prononcée les notes de la basse. D'autres participants *ont entendu* des différences dans l'utilisation du rubato par les deux interprètes de la Valse de Chopin. Toutefois, en comparant [les deux versions du] Capriccio de Brahms, l'exécution de Christian a été décrite comme plus 'différenciée' (Nous traduisons).

quel à l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants, car les contraintes techniques sont souvent au cœur de l'apprentissage et les différentes phases observées par Chaffin et al. ne sont pas, *de facto*, identifiables d'emblée.

Lane (2006) a étudié le travail interprétatif de la part d'étudiants de direction d'orchestre. Il a constaté que les étudiants les plus avancés commencent par la prise en compte de l'œuvre dans sa globalité. De plus, il a remarqué que ces mêmes étudiants abordent l'interprétation dès les débuts. Il a rapproché ce processus à celui des pratiques expertes décrit précédemment par d'autres recherches (Battisti et Garafolo, 1990 ; Corporon, 1997 ; Ellis, 1994, cités par Lane, 2006, p. 216), processus qu'il a appelé « macro-micro-macro ». Lane le décrit ainsi : « a general overview of the work, followed by a cyclical process of identification and decision making, concluding with a reconstruction of the piece into an internal sound image »¹⁷² (Lane, 2006, p. 216). Lane a remarqué que les futures chefs d'orchestre utilisaient leur instrument pour créer et peaufiner l'image sonore et qu'une bonne réalisation instrumentale aidait ces étudiants à la formation de l'image finale.

Les implications de cette recherche dans le travail des instrumentistes interprètes nous semblent de taille.

Tout d'abord parce que cette recherche montre que l'interprétation est un processus en constante évolution.

Ensuite parce qu'elle pointe un élément à nos yeux très important : la relation entre sons imaginés et sons réalisés. Comme le montre Lane, les sons imaginés vont avoir une influence sur les sons réalisés et les sons réalisés vont faire évoluer l'image sonore de l'instrumentiste.

Enfin, ce travail cyclique, bien que pouvant être alimenté par une croissante culture musicale ou encore par d'autres éléments savants, peut être réalisé à tout stade de l'apprentissage. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les professeurs participants à notre étude adopteront une procédure correspondant au modèle de Lane dans le travail de l'interprétation avec leurs élèves débutants.

Hasting a, dans un premier temps (2008), investigué l'interprétation d'œuvres pour piano qui se basent sur des poèmes. Puis, dans un deuxième temps (2011), elle a conduit une importante recherche qui visait à comprendre comment les pianistes experts interprètent une œuvre à partir de la partition. Elle a interviewé plus de 175 pianistes et a pu vérifier que le modèle « macro-micro-macro » de Lane était utilisé comme une sorte de cercle herméneutique pour travailler l'interprétation des œuvres musicales. Elle a souligné l'importance des interactions entre les parties et la totalité de l'œuvre dans le travail de l'interprétation. Dans son article, Hasting (2011) résume ainsi les résultats obtenus :

A macro-micro-macro process of learning is described as a hermeneutic circle in which the parts and the whole inform one another simultaneously. The parts, consisting mainly of the notation in a score, can be divided into fixed, variable, and implicit qualities. Each part maintains a specific relationship to the whole: a pianist's learning of fixed qualities (pitches and rhythms) is informed by the whole; variable qualities (expressive markings) reciprocally inform and are informed by the whole; and implicit qualities (inferred structures, historical information) either inform or are informed by the whole. Expert musicians arrive at different interpretations of a score when they prioritize the whole or the parts to varying degrees. Implications for pedagogy include drawing greater attention to how

¹⁷² « Un aperçu général de l'œuvre, suivi par un processus cyclique d'identification et de décisions, qui se conclut avec la reconstruction d'une image sonore personnelle du morceau » (Nous traduisons).

the parts relate to the whole, and encouraging students to explore resources beyond the score¹⁷³. (p. 369)

Hasting ne sort pas de son focus et ne discute pas en détail les implications de sa recherche sur l'enseignement à des enfants débutants ou généralement peu avancés. Ce modèle nous semble pourtant très intéressant pour son application avec des enfants débutants.

Barros, Carvalho et Borges (2017) ont observé de plus près les premières étapes du travail interprétatif. Les auteurs s'appuient sur la définition que donne Neuhaus de l'image artistique pour concevoir un protocole d'observation de la première session de travail d'une fugue de Bach de la part de pianistes de niveau Bachelor. Ce que nous retenons de l'analyse approfondie que les auteurs font de l'expérience qui a donné naissance à cette publication, est le fait que tous les étudiants ont commencé par jouer toute l'œuvre, mais que ceux qui ont immédiatement inclus des éléments interprétatifs, concernant le choix des nuances ou des *rubati*, ou encore des articulations qui rendaient intelligible la structure de la fugue, ont réalisé de sessions de travail plus courtes et ils ont abouti à des résultats sonores plus probants des étudiants qui se sont concentrés uniquement sur les aspects techniques. Même si l'efficacité ne rentre pas dans notre champ d'investigation, il nous semble important de souligner l'importance du travail interprétatif dès les débuts de l'apprentissage d'une œuvre. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce travail interprétatif précoce dans le vis-à-vis avec une œuvre soit valable aussi pour les enfants débutants.

Un autre auteur a fourni une contribution significative à la compréhension du processus créatif dans l'élaboration de l'interprétation d'une œuvre musicale. Il s'agit de **Héroux**. Ses premiers travaux, réalisés avec **Fortier** (Héroux & Fortier, 2014a ; Héroux & Fortier, 2014b), ont consisté à étudier de manière approfondie le travail d'une nouvelle œuvre par un guitariste concertiste. Elles ont remarqué que, à un moment donné, les gestes expressifs surgissaient spontanément dans le travail instrumental de leur sujet. Grâce à des entretiens et à des séances d'auto confrontation, elles ont compris que ces gestes illustraient les images sonores que le guitariste élaborait au fur et à mesure du travail. Mais elles ont aussi pu constater que ce même guitariste bougeait spontanément de manière similaire lorsqu'il regardait les vidéos de ses propres sessions de travail, en compagnie des chercheuses. Elles ont donc pu vérifier la validité du modèle de Chaffin et al. (2003) dans le travail des musiciens experts, mais, grâce aux résultats concernant les gestes expressifs que nous venons de décrire, elles ont ajouté une étape dans le travail des musiciens experts, qu'elles ont appelé *Appropriation Artistique* ou *Artistic Appropriation*. Ce stade, selon elles, a lieu entre les stades *Gray Stage* et *Maintenance* de Chaffin et al. (2003).

¹⁷³ Un processus d'apprentissage macro-micro-macro est décrit [ici] comme un cercle herméneutique, dans lequel les parties et la globalité interagissent simultanément. Les parties, à partir notamment de la notation dans une partition, montrent des qualités fixes, variables et implicites. Chaque partie entretient une relation particulière avec la globalité [de l'œuvre] : l'apprentissage des qualités fixes (notes et rythme) de la part d'un pianiste est façonné à partir de la globalité de l'œuvre ; les qualités variables (les signes d'expression) façonnent et sont influencées par le tout ; les qualités implicites (structures déduites, informations historiques), donnent ou reçoivent des informations dans l'interaction avec la globalité de l'œuvre. Les musiciens experts parviennent à donner des interprétations différentes lorsqu'ils donnent la priorité à des degrés différents à des parties ou à la globalité de l'œuvre. Les implications au niveau pédagogique consistent à diriger l'attention des étudiants sur la relation entre les parties et la globalité de l'œuvre musicale, ainsi qu'à les encourager à explorer les ressources au-delà de la partition (Nous traduisons).

Dans ses travaux ultérieurs, Héroux (2016 et 2018) a procédé de la même manière mais avec neuf guitaristes professionnels et elle ainsi pu développer sa réflexion sur le travail expert et élargir son modèle théorique. Elle a investigué la pensée des musiciens et a pu constater que pensée convergente et divergente (Guilford, 1950 et 1968, cités par Héroux, 2016, p. 306) étaient présentes lors du travail instrumental. De plus, elle s'est aperçue que le stade *Artistic Appropriation* pouvait avoir lieu à n'importe quel moment du travail interprétatif, même avant le travail instrumental proprement dit. Ce résultat confirme ceux précédemment obtenus par Chaffin et al. (2003) et par Lane (2006) et souligne, une fois de plus, l'importance de la présence d'éléments d'interprétation au début du travail d'une œuvre musicale.

Très récemment, Héroux (2018) a peaufiné son édifice théorique et méthodologique concernant le travail expert. Elle a pu articuler les éléments cités précédemment avec des nouveaux paramètres, qui sont : le contexte dans lequel le processus créatif a eu lieu (la musique, le musicien et les contraintes), les types d'authenticité évoqués par les sujets de son expérimentation (envers la musique, envers le public et envers soi-même), pour arriver à un modèle heuristique qui résume les trois piliers qui interagissent dans le processus créatif d'élaboration d'une interprétation musicale par des professionnels. Ces trois piliers que Héroux synthétise de manière schématique (cf. figure 13) sont :

- La musique (entendue comme trace : partition, enregistrements, etc.)
- L'image artistique (représentation mentale de la musique)
- Le résultat sonore

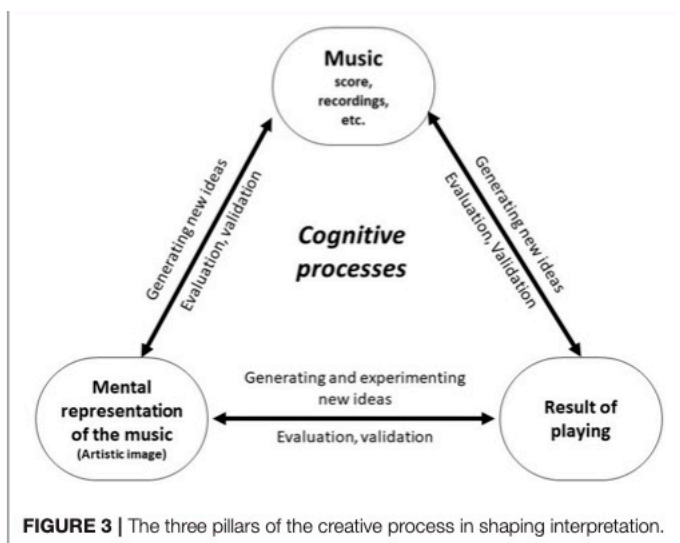


Figure 13. Héroux, 2018, p. 13. Les trois piliers du processus créatif d'élaboration de l'interprétation selon Héroux.

Ce modèle, tel que Héroux nous le présente, pourra être exploité avec des étudiants avancés, car le processus créatif dont Héroux parle a besoin d'une culture musicale, d'une maîtrise technique et d'une autonomie qui est hors de la portée des enfants débutants. Mais le processus général que Héroux décrit et modélise pourra trouver son application aussi chez les enfants débutants, avec les élémentarisations nécessaires. En fait, nous pensons que les trois piliers que Héroux montre sont au cœur du processus interprétatif. Pouvoir aborder la question de la représentation mentale, de l'image sonore de l'œuvre avec des enfants débutants nous semble un pas décisif dans la formation du jeune interprète. Il s'agit pour nous d'un modèle intéressant, qui montre le processus créatif de manière claire et synthétique.

5.3 Études et recherches sur l'enseignement de l'interprétation aux professionnels et aux étudiants avancés

Quelles sont les recherches qui se penchent sur l'enseignement de l'interprétation aux étudiants qui se destinent à une carrière professionnelle ou aux niveaux qui préparent cette étape de professionnalisation ? Telle est la question à laquelle nous nous proposons de répondre ici, toujours en vue de trouver des inspirations pour l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants.

Dans son mémoire de Master en Pédagogie, Estelle **Revaz** (2017) aborde indirectement la question de l'individualité dans l'interprétation musicale en traitant le sujet de la personnalité artistique. Tout d'abord, elle dresse une comparaison des objectifs d'apprentissage dans les trois structures d'enseignement supérieur qu'elle a fréquentées : le *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris* (CNSMDP), la *Hochschule für Musik und Tanz* de Cologne et la *Haute Ecole de Musique de Lausanne* (HEMU). Tout en soulignant que le développement de la personnalité artistique a une place importante dans les plans d'études qu'elle analyse, elle remarque des disparités dans les objectifs plus précis de formation de ces trois institutions en ce qui concerne ce développement, que ce soit pour les musiciens interprètes en général et pour les violoncellistes en particulier. Par ailleurs, elle pointe une certaine progression dans les plans d'études susmentionnés en ce qui concerne la mise en place de la personnalité artistique.

La personnalité artistique, nous semble-t-il, à affaire avec l'interprétation. Comment un musicien interprète pourrait-il montrer sa personnalité artistique sur scène autrement que dans son jeu instrumental ? Ce sont bien ses choix interprétatifs qui montrent sa personnalité artistique, ce qui implique une maîtrise de l'interprétation. Si l'éclosion de la personnalité artistique fait partie des objectifs d'apprentissage des écoles formant les professionnels de la musique, alors l'apprentissage de l'interprétation devient le point central de ces formations. Le fait même qu'il y ait une spécialisation « Master d'Interprétation » nous semble désigner de toute évidence l'interprétation musicale comme constituant un objet d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui signifie que les institutions de formation des musiciens professionnels considèrent que l'interprétation s'apprend. Si elle s'apprend, elle peut être enseignée. Qui plus est, elle doit être enseignée, puisqu'une progression est demandée et des objectifs sont mentionnés comme centraux dans les plans d'études. Mais comment s'y prennent les professeurs des structures de formation professionnelle en musique pour développer la personnalité artistique et donc certaines formes d'interprétation chez leurs étudiants ? Revaz a interrogé sept professeurs de violoncelle à travers un questionnaire ouvert. Elle résume ainsi les résultats obtenus :

Les professeurs interrogés sont d'accord pour considérer que les valeurs personnelles, les valeurs artistiques, le tempérament, le talent, le parcours personnel et culturel ainsi que l'expérience instrumentale et artistique des étudiants participent au développement de la personnalité artistique de ces derniers. (Revaz, 2017, p. 27)

En ce qui concerne l'enseignement, elle remarque que les professeurs interrogés ne souhaitent pas agir sur les valeurs personnelles, le tempérament ou encore le talent de leurs étudiants pour développer la personnalité artistique de ces derniers ; en revanche ils jugent que leurs interventions sur le parcours personnel et culturel, ainsi que sur les expériences artistiques donnent une contribution au développement de la personnalité

artistique. En ce qui concerne les valeurs artistiques, les professeurs sont partagés : certains pensent qu'ils peuvent donner une contribution indirecte grâce à la prise en compte de ces valeurs dans l'enseignement, d'autres pensent qu'il ne faut pas du tout agir sur cette dimension.

Nous le voyons bien, il s'agit surtout d'éléments pédagogiques et aucun outil didactique ne semble entrer en jeu dans le développement de la personnalité artistique, donc de certaines formes d'interprétation. L'étude de Revaz semble mettre en lumière un paradoxe : les professeurs doivent former la personnalité artistique des leurs étudiants, mais ces professeurs ne semblent pas avoir des outils didactiques opérationnels pour y parvenir. Elle confirme ainsi les résultats de certaines études qui se sont penchées sur la délicate question de l'individualité de l'interprétation (Bishop et Goebel, 2020 ; Gingras, 2014), sans toutefois apporter une contribution significative à la didactisation de l'interprétation destinée à des étudiants de niveau professionnel.

Mais d'autres études ont investigué l'interprétation dans sa dimension d'expression individuelle, notamment par le biais de l'expression pendant le jeu instrumental. C'est notamment **Juslin** (2003) qui donne une contribution significative à la compréhension des paramètres interprétatifs et de leurs possible application à l'enseignement. Ce chercheur a d'abord créé un modèle théorique qui subdivise l'expression musicale en cinq facettes qu'il appelle respectivement *Generative rules*, *Emotional expression*, *Random variations*, *Motion principles* et *Stylistic unexpectedness*¹⁷⁴ (GERMS). Juslin définit les différentes facettes. Le *Generative rules* ont la fonction : « to convey the musical structure to listeners as clearly as possible »¹⁷⁵ (Juslin, 2003, p. 281). La facette *Emotional expression* sert à « to render the performance with a particular emotional expression »¹⁷⁶ (p. 282). Le *Random variations*, appelées aussi *Random variability* sont les différences entre une performance et une autre. Comme le dit Juslin : « random variations contribute to the 'living' character of music – that slight unpredictability that makes each performance absolutely unique »¹⁷⁷ (p. 283). *Motion principles* est la variable qui prend en consideration le mouvement, en particulier « the dynamic patterns of movement that are characteristic of humans »¹⁷⁸ (p. 283). Enfin, les *Stylistic unexpectedness* « often occur when musical expectations are violated in some way. [...] This could happen when a performer deviates from stylistic expectations with regard to performance conventions for a certain part of the structure »¹⁷⁹ (p. 283). Se basant sur une étude qu'il avait précédemment conduite et qui incluait uniquement les quatre premiers paramètres (Juslin, Friberg et Bresin, 2002, cité par Juslin, 2003 ; le modèle était alors appelé GERM), Juslin avait alors créé seize performances qui, grâce à un programme d'ordinateur qui respectait des règles interprétatives, avait mis en avant l'une ou l'autre de ces facettes et/ou avait supprimé certaines facettes. Il avait pu ainsi montrer que la manipulation de paramètres comme la vitesse, le timbre, etc. produisaient des effets

¹⁷⁴ Règles de genèse, expression des émotions, variations accidentelles, principes de mouvement et surprises stylistiques (Nous traduisons).

¹⁷⁵ « Transmettre la forme musicale aux auditeurs le plus clairement possible » (Nous traduisons).

¹⁷⁶ « Transmettre l'expression d'une émotion en particulier pendant la performance » (Nous traduisons).

¹⁷⁷ « Les variations accidentelles contribuent à [donner] un caractère 'vivant' à la musique – ce côté imprévisible qui rend chaque performance absolument unique » (Nous traduisons).

¹⁷⁸ « Les schémas moteurs qui sont caractéristiques des êtres humains » (Nous traduisons).

¹⁷⁹ « A souvent lieu lorsque les attentes musicales sont en quelque sorte violées. [...] Cela peut surgir quand un interprète dévie des attentes stylistiques en ce qui concerne les conventions interprétatives pour une certaine partie de la structure » (Nous traduisons).

sur les auditeurs et qu'il y avait une correspondance entre intention (par la manipulation du programme) et effet produit (lors de l'écoute). Si nous discutons cette recherche dans ce sous-chapitre, c'est bien parce que Juslin a, en modifiant les paramètres sonores, 'instruit' le programme, presque comme le ferait un professeur.

Dans la publication de 2003, objet de notre étude ici, Il donne aussi des instructions aux professeurs d'instrument et de chant. Il dit:

The GERMS model offers an example of how research could benefit teaching by helping to 'demystify' expression. Indeed, based on my research on expression over the last decade, I have come to believe that there are certain myths about expression, which have had a negative impact on music education. [...] One of these myths is that 'expression cannot be studied objectively'.

This myth is associated with the notion that expression is a completely subjective quality, which cannot be explained in scientific terms. However, as demonstrated by the GERM study, acoustic correlates of perceived expression *can* readily be obtained and manipulated in performances [...]

One implication is that, at certain stages of learning, different aspects of expression might need to be taught separately, since they have different characteristics. According to the GERMS model, a music performance should (a) convey the structure of the music, (b) express emotions, (c) exhibit motor precision, (d) be suggestive of human motion and gesture, and (e) deviate from stylistic expectations in creative and aesthetically pleasing ways.¹⁸⁰ (p. 290)

Contrairement à Revaz (2017), Juslin (2013) montre clairement que certains paramètres relatifs à l'interprétation peuvent être non seulement objectivés, mais aussi enseignés et mis en œuvre. Il a ainsi, à notre sens, jeté les bases de la didactisation de l'interprétation. Reste ouverte la question de comprendre comment appliquer le modèle GERMS à l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants.

En s'inspirant des méthodes de Juslin (2003) en ce qui concerne l'utilisation de programmes d'ordinateur pour étudier l'expression musicale, **Karlsson** (2008) a conçu un programme capable de donner un retour sur les prestations des musiciens. Karlsson a organisé son protocole en trois parties. Dans la première partie, elle a filmé et retranscrit les leçons de cinq professeurs de guitare, alto et chant avec leurs élèves. Elle a pu ainsi recruter un total de douze élèves avec à leur actif entre trois et vingt-deux ans de pratique instrumentale. Une analyse quantitative et qualitative des leçons filmées l'a menée aux conclusions suivantes :

¹⁸⁰ Le modèle GERMS offre un exemple de comment l'enseignement peut tirer bénéfice de la recherche et ainsi aider à 'démystifier' l'expression musicale. Décidemment, sur la base de mes recherches sur l'expression conduites pendant une décennie, je crois qu'il y a certains mythes au sujet de l'expression qui ont eu un impact négatif sur l'éducation musicale. [...] Un de ces mythes est que 'l'expression ne peut pas être étudiée de manière objective'.

Ce mythe est associé à la notion que l'expression possède des qualités complètement subjectives, qui ne peuvent pas être expliquées en termes scientifiques. Toutefois, comme l'a montré l'étude GERM, des corrélations acoustiques avec des sentiments perçus *peuvent* être facilement obtenues et manipulées pendant les performances.

Une implication est que, à certains stades de l'apprentissage, différents aspects de l'expression auront besoin d'être enseignés séparément, puisqu'ils ont des caractéristiques différentes.

Selon le modèle GERMS, une performance musicale devrait a) transmettre la structure de la musique, b) exprimer des émotions, c) montrer une certaine précision au niveau moteur, d) être suggestive au niveau du mouvement et de la gestuelle humains et e) s'éloigner des attentes stylistiques de manière créative et esthétique (Nous traduisons).

The results from Study I indicated that instrumental teaching was mainly devoted to reproduction of particular pieces of music from a notation. The focus of the teaching was mostly on technique and on the written score, but expression was also addressed.¹⁸¹ (Karlsson, 2008, p. 31)

Dans la deuxième partie de son étude, Karlsson a recruté trente-six guitaristes. Chacun d'entre eux devait jouer la même mélodie en s'efforçant de rendre quatre émotions : joie, tristesse, rage et peur. Les guitaristes ont été instruit de jouer la même mélodie avec la même émotion cinq fois en essayant, pour chaque émotion, de faire en sorte que chaque version était le plus similaire possible aux autres. Karlsson a donc pu avoir à sa disposition vingt mélodies pour chaque participant. Successivement, trois groupes ont été créés. Un premier groupe a reçu un retour de la part d'un programme d'ordinateur appelée Feel-ME, un deuxième groupe a reçu un retour de la part d'un professeur, un troisième groupe n'a pas reçu de retour. Les guitaristes appartenant aux trois groupes ont enregistré à nouveau la mélodie, les deux premiers groupes en suivant les consignes reçues, le troisième groupe sans consignes. Les résultats ont montré que le groupe qui avait reçu un retour de la part de Feel-ME avait amélioré davantage sa prestation. Ce résultat montre qu'il est possible d'objectiver des catégories pour travailler l'interprétation et qu'un retour utilisant ces catégories est utile dans le travail instrumental. De plus, cette étude montre que l'interprétation peut être travaillée et enseignée à partir de catégories bien définies.

Mais les participants du groupe I ont déclaré ne pas avoir l'intention d'utiliser le programme dans le futur, et se sont montrés hostiles à l'utilisation d'un programme d'ordinateur pour travailler de leur instrument et plus particulièrement l'expression musicale. C'est pourquoi Karlsson, dans la partie III de son étude a conduit une investigation pour comprendre les raisons de cette hostilité. Cette fois-ci elle a recruté quatre-vingt guitaristes et quatre professeurs de guitare. Karlsson a formé quatre groupes de vingt guitaristes chacun. Après avoir joué, en suivant un protocole similaire à celui de l'étude II, chaque groupe de guitariste a reçu un retour. Le premier groupe a reçu un retour établi par un professeur de guitare. Le retour en question était écrit à la main et successivement lu à haute voix par le professeur lui-même. Le deuxième groupe a reçu un retour également établi par un professeur de guitare, mais le retour était imprimé sur une feuille et semblait être élaboré à l'ordinateur. Le retour a été lu à haute voix par la chercheuse. Le troisième groupe a reçu un retour établi par le programme d'ordinateur, qui a été imprimé sur une feuille en suivant les mêmes consignes graphiques des retours imprimés donnés au deuxième groupe. Le retour a été lu à haute voix par la chercheuse. Enfin, le quatrième groupe a reçu un retour élaboré par le programme. Le retour a été retranscrit à la main et un guitariste a lu le retour, comme s'il était le professeur ayant donné son appréciation.

Des questionnaires d'appréciation des retours reçus ont été distribués aux participants. Les résultats ont montré que les guitaristes ont globalement préféré les retours qu'ils pensaient avoir été donnés par les professeurs. De plus, les retours donnés au premier groupe ont été appréciés de manière prépondérante par les participants de ce même groupe, car ces retours étaient considérés plus 'humains', parce que contenant des encouragements, des conseils personnalisés, des métaphores.

¹⁸¹ Les résultats de l'Etude I indiquent que l'enseignement instrumental a porté principalement sur l'exécution de morceaux à partir de la notation musicale. L'enseignement a porté surtout sur la technique et [sur l'étude de] la partition écrite, mais l'expression a aussi été abordée (Nous traduisons).

Ce que nous retenons de la recherche de Karlsson en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation sont les points suivants :

- Quand il s'agit d'expression, les humains préfèrent interagir avec d'autres humains, plutôt qu'avec des machines ou des ordinateurs ;
- Un retour objectif sur des aspects précis donne des meilleurs résultats chez l'élève ;
- L'interaction entre l'enseignant et l'élève ne peut pas porter uniquement sur des aspects objectifs et/ou factuels, un échange comportant des éléments pédagogiques (par exemple l'encouragement) et didactiques (l'utilisation d'exemples ou d'explications) est nécessaire.

Nous en tirons la conclusion que les élèves, lorsqu'il s'agit d'apprendre l'interprétation, ont besoin à la fois d'un retour précis et objectif sur des paramètres bien définis et d'éléments qui portent sur l' 'humanité' du faire musique.

Au sujet de l'observation des pratiques effectives des professeurs lors de l'enseignement de l'interprétation, l'étude de **McPhee** (2011) a donné une contribution importante en ce qui concerne les stratégies utilisées par deux jeunes professeurs, un de tuba appelé Richard et l'autre de violoncelle, appelée Veronica, lors de cours individuels à des adolescents. Cette étude est très intéressante pour nous, parce que :

- Elle décrit les mêmes situations que nous allons observer : des cours individuels en école de musique ;
- Elle suit un protocole similaire au nôtre : entretien semi-dirigé et observation des leçons.

En ce qui concerne les stratégies utilisées pour enseigner l'expression lors des leçons, McPhee schématise ses résultats en des tableaux, que nous reportons aux figures 14 et 15.

Table 1. Coding table of issues pertaining to musical expression

Codes from teacher interviews	Codes from observation of videos
Scaffolding	Pitch
Tone	Breathing and support
Musical expression – dynamics	Teacher-directed intonation changes
Musical expression – articulation/attack	Student-corrected intonation changes
Musical expression – <i>rubato/vibrato</i>	Non-specific remarks regarding musical expression
Metaphor to teach musical expression	Rhythm and/or pulse
Strategizing practice	Music theory
Instrumental technique	Finger placement over note position
Teachers teaching as they were taught	Teacher modelling
Student makes decisions	Physical position and/or posture
Ensemble playing	Instrument mechanics and maintenance

Figure 14. McPhee, 2011, p. 337. Comparaison entre les paramètres évoqués lors de l'entretien et les paramètres utilisés lors des cours par les deux professeurs, Richard et Veronica. La traduction française se trouve en annexe 5b sous le titre *Traduction figure 14*.

Table 2. Parameters varied by the teachers to build an expressive performance

Richard	Veronica
Tone	Tone
Dynamics	Dynamics
Articulation	Bowing
Attack	Attack
<i>Rubato</i>	<i>Rubato</i>
Breath	Vibrato

Table 3. Strategies used by the teachers to vary expressive parameters

Richard	Veronica
Asked the students to experiment with the degree of dynamic change	Marked expression into the music
Conducted tempo and <i>rubato</i> visually	Analyzed musical structure with the students
Asked the students to exaggerate articulation and attack	Deconstructed the meaning of expressive markings and presented them in physical terms
Use of metaphorical language	Created practice strategies for the students
	Asked the students to record themselves*

Note: *This strategy was described by the teacher but was not seen in use.

Figure 15. McPhee, 2011, p. 341. Paramètres sonores et stratégies utilisés par les deux professeurs pour enseigner l'expression. La traduction française se trouve en annexe 5c sous le titre *Traduction figure 15*.

Comme nous pouvons le voir dans les figures 14 et 15, les deux professeurs préconisent et mettent en œuvre une large palette de stratégies pour enseigner l'expression. McPhee remarque que les stratégies de ces deux professeurs sont très différentes : alors que Richard préconise et actualise une approche basée surtout sur la découverte des possibilités expressive de l'instrument de la part de l'élève, Veronica opte pour une approche plus analytique. Pourtant McPhee remarque que les résultats sont très similaires entre les deux professeurs. Elle arrive à la conclusion suivante:

The teachers' approach is less important than the students' understanding of this approach which is why these two teachers with their differing teaching strategies achieved the desired outcome of creating an understanding of the expressive qualities of the music in their students and enabling the students to play expressively.¹⁸² (p. 432)

Elle dresse également des recommandations pour la profession. Tout d'abord, elle affirme que l'expression doit être enseignée déjà aux élèves adolescents et que le professeur doit s'assurer que l'élève ait compris les stratégies enseignées. Deuxièmement, McPhee exhorte les professeurs à utiliser des stratégies qui visent d'une part l'expression dans le jeu instrumental et d'autre part l'autonomie de l'élève, puisque ces stratégies et cette autonomie feront partie des savoirs que l'étudiant professionnel devra avoir préalablement acquis. Cette affirmation nous semble particulièrement importante pour nous, car elle montre clairement que l'enseignement de l'expression, fondamentale dans les choix interprétatifs, doit être construit déjà à des niveaux peu avancés des études.

¹⁸² L'approche de l'enseignant est moins importante de la compréhension de la part de l'élève de cette approche. C'est pourquoi ces deux enseignants, tout en utilisant différentes stratégies, ont obtenus les résultats désirés : ils ont fait comprendre à leurs élèves les qualités expressives de la musique, ce qui a permis à ces élèves de jouer de manière expressive (Nous traduisons).

Troisièmement, McPhee conseille aux professeurs de s'inspirer des recherches portant sur la créativité pour explorer des nouvelles pistes dans l'enseignement instrumental.

5.4 Études et recherches sur l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants

La recherche en éducation musicale commence à s'intéresser à l'enseignement instrumental, en particulier en vue d'améliorer cet enseignement (Colprit, 2000 ; Foletto, Carvalho & Creech, 2015 ; Kurkul, 2007 ; Siebenaler, 1997), d'autres recherches s'intéressent au développement de la créativité musicale chez les enfants, notamment grâce à des activités de composition ou d'improvisation (Deliège & Wiggins, 2006 ; Giacco, Didier & Spampinato, 2017). Une de chercheuses qui a largement contribué à la compréhension des pratiques instrumentales et plus largement de son enseignement est la violoniste Susan **Hallam**. Elle a étudié plusieurs aspects du faire musique et sa recherche couvre un empan temporel très large, des années 1990 à aujourd'hui. Nous allons ici nous intéresser à ses publications sur le travail des musiciens, car elle y donne des recommandations pour l'enseignement aux enfants, y compris en ce qui concerne l'interprétation. Si d'une part Hallam (2001) remarque que « only 1 (2%) of the 49 novices reported any activity which could be construed as considering interpretation »¹⁸³, d'autre part elle dresse des profils concernant le travail interprétatif des instrumentistes professionnels (Hallam, 1992, cité par Hallam, 1995). Ces profils sont : analytic/holistic, intuitive/serialist et versatile¹⁸⁴. Elle décrit ainsi le profil analytic/holistic:

One group of musicians, described as analytic/holists, adopted holist strategies and approached the task using conscious cognitive analysis. They based their interpretations on knowledge acquired from listening to a wide range of music, were concerned with discovering the underlying meaning of the music, and made connections between disparate musical ideas. They had pre-planned musical representations, established before they embarked on physical practice, which they wished to achieve. For them the process of interpretation was 'top down'.¹⁸⁵ (Hallam, 1995, p. 16)

Le deuxième profil, intuitive/serialist, est ainsi décrit :

In contrast those described as intuitive/serialists adopted serial strategies and derived interpretation through intuitive processes. They actively rejected cognitive analysis as a means of developing interpretation and resisted listening to recordings of works to be learned, wishing to avoid external influences. For them interpretation 'evolved' through unconscious, intuitive processes. It was essentially 'bottom up'.¹⁸⁶ (P. 16)

¹⁸³ « Seulement un (2%) des 49 [élèves] novices signale une quelconque activité qui pourrait être considérée comme de l'interprétation » (Nous traduisons).

¹⁸⁴ Analytique/holistique, intuitif/séquentiel et versatile (Nous traduisons).

¹⁸⁵ Un groupe de musiciens, décrit comme analytique/holistique, a adopté des stratégies holistiques et a abordé la tâche en utilisant l'analyse cognitive de manière délibérée. Ils [ces musiciens] ont construit leurs interprétations sur les connaissances acquises grâce à l'écoute d'une large palette de musiques, ils étaient concernés par la découverte du sens caché de la musique et ils ont fait des connexions entre des idées musicales diverses et variées. Ils avaient des représentations musicales préconstruites qu'ils souhaitaient réaliser, établies avant de se livrent à la pratique corporelle [de jeu]. Pour eux le processus d'interprétation était 'descendant' (Nous traduisons).

¹⁸⁶ En revanche, ceux décrits comme intuitifs/séquentiels ont adopté des stratégies séquentielles et ont fait découler l'interprétation [d'une œuvre] à partir de processus intuitifs. Ils ont rejeté les processus d'analyse cognitive comme moyen d'élaboration de l'interprétation et ont montré une certaine résistance à l'écoute d'enregistrements des œuvres à apprendre, car ils désiraient éviter

Le troisième profil montre les caractéristiques suivantes, selon Hallam (1995) : [a] number of the musicians, described as versatile learners, adopted both strategies interchangeably, although they also tended to exhibit preferences for either holist or serialist strategies. There was also evidence of task oriented strategy use¹⁸⁷ (p. 16).

Hallam a montré que les modalités de travail de ces trois profils étaient différentes : les analytiques/holistiques avaient tendance à travailler moins fréquemment de leur instrument et privilégieraient les activités d'écoute ou de jeu collectif, alors que les intuitifs/séquentiels éprouvaient du plaisir dans le travail quotidien ; les versatiles étaient partagés. Hallam conclut son article (1995) en conseillant les professeurs à explorer les préférences de leurs élèves de tout âge et niveau, afin de pouvoir choisir les activités qui s'adaptent mieux au profil de l'élève. En particulier, dans l'enseignement aux enfants présentant un profil analytique/holistique, elle conseille aux professeurs d'aborder la technique instrumentale avec parcimonie et de privilégier le jeu collectif et l'écoute d'œuvres musicales ; en ce qui concerne les élèves présentant un profil intuitif/séquentiel, elle conseille un travail basé sur l'imitation du modèle donné par le professeur, qui devra, selon elle, jouer de manière expressive. Son conseil final est pour nous éclairant :

Students can be encouraged to think in terms of the musical aspects of the works they are learning and performing, rather than concentrating exclusively on technical perfection. [...]

In conclusion, teachers need to tailor their teaching and the messages they communicate in relation to practice to the individual needs of the child, taking account of physical, musical and motivational diversity.¹⁸⁸ (Hallam, 1995, p. 18)

Cette étude montre clairement qu'il est possible d'enseigner l'interprétation aux enfants et que certains profils interprétatifs se manifestent très tôt. Nous en déduisons qu'il est possible d'enseigner l'interprétation aux enfants débutants, pourvu que le professeur s'adapte au profil interprétatif de ses élèves.

Davidson, Pitts et Correia (2001b) ont discuté l'enseignement de l'expressivité aux premiers stades de l'apprentissage instrumental. Se basant sur leurs écrits précédents (Davidson & Correia, 2001a ; Pitts, Davidson & McPherson, 2000 ; Sloboda & Davidson, 1996, cités par Davidsons, Pitts & Correia, 2001) les auteurs développent une réflexion sur ce qui devrait être, à leur sens, l'enseignement destiné aux enfants. Ils condamnent certaines pratiques enseignantes de telle manière : « There is generally little emphasis on those elements of expression and interpretation that are considered to give music its

des influences extérieures. Pour eux l'interprétation 'évoluait' grâce à des procédés subconscients et intuitifs. Le processus était 'ascendant' (Nous traduisons).

¹⁸⁷ Un certain nombre de musiciens, décrits comme apprenants versatiles, a adopté les deux stratégies [précédemment décrites] de manière interchangeable, même si eux aussi ont montré la tendance à préférer soit la stratégie holistique, soit la stratégie séquentielle. Nous avons observé l'utilisation de stratégies orientées vers l'accomplissement de la tâche (Nous traduisons).

¹⁸⁸ Les élèves peuvent être encouragés à penser aux aspects musicaux des œuvres qu'ils sont en train d'apprendre et de jouer, plutôt que de se concentrer uniquement sur la perfection technique. [...] En conclusion, les professeurs doivent adapter leur enseignement et les informations relatives au travail qu'ils communiquent aux besoins de l'enfant, en prenant en considération les différences physiques, musicales et concernant la motivation [entre les élèves] (Nous traduisons).

aesthetic appeal¹⁸⁹» (p. 51). Pourtant, ils ne citent pas les sources d'une telle affirmation. Ils plaident pour un enseignement qui met l'accent sur l'expression du vécu des enfants, qui fait ressortir leurs émotions et qui laisse place à la libre expression. Ils concluent leur article (2001b) ainsi :

Ultimately, it means that the vital interaction between the child and the music will no longer need to be mediated by the teacher, but can truly come from the child's own emotional intentions, so laying the foundations for sustainable independent learning and a real understanding of musical expression.¹⁹⁰ (p. 61)

Cette affirmation nous interpelle, car elle dépossède *de facto* le professeur de tout travail interprétatif, alors même que les auteurs plaident pour un apprentissage basé sur les éléments expressifs. Autrement dit, comment serait-il possible que l'enfant apprenne tout seul à s'exprimer sur l'instrument ?

Quant à nous, **Bellu**, nous avons mené un projet de recherche entre 2010 et 2012 appelé *Investigation of Cello and MOTO Development (ICE MODE*, subside du Fond National Suisse n° 13DPD6_129892/1). Cette recherche a été menée avec le concours de Andreas Wechsler, psychomotricien de renom international. A cette occasion-là nous avons investigué la relation entre le profil neuromoteur de l'enfant et l'apprentissage initial du violoncelle (Bellu, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2016, 2017, 2018). Une première analyse des méthodes destinées à l'enseignement de cet instrument en première année de violoncelle avait alors montré le caractère discret, voire parfaitement implicite, de l'enseignement de l'interprétation à ce niveau d'études. Nous avons remarqué que, dans les méthodes pour débutants, un bon nombre d'éléments interprétatifs apparaissent sous une forme analogue aux indications figurant dans une partition d'œuvre musicale et que ces éléments ne semblent pas faire l'objet d'une didactisation. Successivement, nous avons pu constater que le profil neuromoteur de l'enfant s'exprime dans le jeu instrumental et que ce profil, en plus de donner des indications importantes en ce qui concerne la séquence des savoirs techniques à proposer à l'enfant selon son profil neuromoteur, permet aussi de comprendre certaines caractéristiques interprétatives liées au mouvement spontané de l'enfant. Par exemple, un enfant qui privilégie les grands mouvements des bras et des jambes, aura une sonorité pleine et généreuse de manière spontanée ; plus tard il développera facilement un *vibrato* large et expressif. En revanche, un enfant qui trouve faciles les mouvements rapides des doigts, aura une vitesse de jeu très développée depuis le début, parfois sans pourtant développer une sonorité ample. Il en va ainsi pour d'autres aspects liés aux gestes instrumentaux et aux sonorités produites. Une chose qui nous a vraiment frappée, lors des visionnements des enregistrements vidéo réalisés lors du projet ICE MODE, est la différence de rendu sonore entre les enfants sur un même morceau. Par exemple, les enfants avec un profil neuromoteur qui privilégie les mouvements globaux jouaient le morceau avec une sonorité ample et liée, les enfants avec un profil neuromoteur qui privilégie la motricité fine ont joué avec des attaques plus marquées et les sons résultaient plus articulés et plus détachés les uns des autres. Même si nous ne pouvons pas parler

¹⁸⁹ De manière générale, il y a peu d'insistance sur ces éléments d'expression et d'interprétation qui sont considérés donner à la musique son intérêt esthétique » (Nous traduisons).

¹⁹⁰ « En dernière analyse, cela signifie que l'importante interaction entre l'enfant et la musique ne devra plus être gérée par l'enseignant, mais pourra surgir des intentions émotionnelles propres à l'enfant, bâtissant ainsi les fondements d'un apprentissage autonome et d'une réelle compréhension de l'expression musicale [de la part de l'enfant] » (Nous traduisons).

d'interprétation *stricto sensu*, nous pouvons tout de même constater que l'individualité dans la manière de jouer, donc dans l'interprétation, est en grand partie le résultat de préférences motrices chez les enfants débutants. Notre observation confirme les résultats de Juslin (2003) en ce qui concerne la variable *Motion principles* (cf. *supra*).

Nos travaux lors du projet ICE MODE ont donné l'élan et l'inspiration pour ce travail de thèse de doctorat. C'est au sein de l'équipe DAM que nous avons entamé la réflexion sur la relation entre technique instrumentale et interprétation musicale. Avec Rickenmann et Marquez Cuesta (Rickenmann, Marquez Cuesta & Bellu, 2019), nous avons pu mettre en regard l'agir enseignant de trois professeurs en formation et nous avons identifié trois approches et deux topoï en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation d'une œuvre musicale. Une première approche consiste à enseigner l'interprétation une fois que la technique instrumentale est maîtrisée (Technique puis Interprétation) ; une deuxième approche articule constamment ces deux aspects (Technique et Interprétation) et une troisième approche, absente chez les sujets que nous avons observés mais précédemment repérée dans l'enseignement scolaire, aborde l'interprétation pour travailler certains aspects techniques (Interprétation puis Technique). En ce qui concerne les topoï, nous avons pu en identifier deux : « Un premier *topos* concerne les relations entre le musicien interprète et l'œuvre musicale [...]. Un autre lien [...] se situe du côté du rapport sensible à la musique [...] de ce musicien interprète, mais aussi le rapport sensible à son instrument » (Rickenmann, Marquez Cuesta & Bellu, 2019, p. 38). Nos résultats montrent que les futurs professeurs d'instrument évoluent en matière d'enseignement des éléments liés à l'interprétation pendant l'année académique. En effet, nous avons pu remarquer qu'ils abordent l'enseignement de l'interprétation plus souvent et de manière plus articulée au fur et à mesure de leur formation. Ces résultats suggèrent que, d'une part, la structuration de l'année scolaire (qui va souvent de pair avec l'année académique) dans les écoles de musique et dans les conservatoires exerce une influence importante sur l'organisation de l'enseignement de l'interprétation ; d'autre part, que l'enseignement de l'interprétation s'apprend pendant le parcours de formation professionnelle. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre le rôle et l'influence du formateur dans les gestes professionnels observés en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation à des élèves débutants.

Brenner et Strand (2012), ont interviewé cinq professeurs d'instrument qui travaillent habituellement avec des enfants débutants et ont observé leurs pratiques d'enseignement en ce qui concerne l'expressivité. Elles ont comparé les discours et les pratiques de ces professeurs et ont pu montrer qu'il y a, globalement, une forte relation entre ces deux éléments. En particulier, elles ont pu synthétiser leurs résultats en un tableau qui résume les stratégies que les professeurs ont adopté pour enseigner l'expressivité (cf. figure 16, *infra*). Il est pour nous intéressant de remarquer qu'un travail interprétatif est abordé par les professeurs. Ce qui montre clairement que l'interprétation est bel et bien enseignée dès les débuts aux enfants et que les professeurs ont développé des outils didactiques pour l'enseigner.

Table 1. Teaching Strategies Addressing Expressive Elements in Three Realms of Expressivity.

Realm of Expressivity	Teaching Technique	Teaching Interpretation	Teaching Creativity
Musical structure and lyrics	Providing flexibility and connection exercises Simple repertoire	Incorporating music theory Teaching phrase structure Relating repertoire to other arts and images	Allowing students choose some repertoire
Relationship to audience	Providing "appropriate movement" exercises Simple repertoire	Teaching performance practices for different genres	Using humor to help students relax with audience Encouraging students to invent story or image
Emotions and sensation	Relating beauty and emotional communication to tone quality and technique	Encouraging emotional/physical connections Encouraging personality in repertoire Choosing repertoire that speaks to child emotions	Competition/collaboration Composing for students

Figure 16. Brenner et Strand, 2012, p. 93. Tableau récapitulant les stratégies adoptées par les professeurs pour enseigner des éléments expressifs. La traduction française se trouve en annexe 5d sous le titre *Traduction figure 16*.

Enfin, très récemment, des études ont été entamées pour comprendre l'enseignement de l'expressivité et les stratégies didactiques nécessaires pour enseigner aux enfants à jouer de manière expressive.

Grandjean (2016) a conçu une expérimentation pour comprendre s'il est possible d'enseigner certaines techniques du violoncelle à partir d'éléments expressifs à des enfants débutants. Elle a enseigné les rudiments de l'archet à deux enfants débutants à partir du geste musical. Pour arriver à ses fins elle a d'abord demandé aux enfants de représenter quatre diverses émotions : joie, tristesse, sérénité, fureur. Ces représentations ont été réalisées par le moyen de dessins, de bruits, de mots, de gestes sans utiliser l'instrument. Puis elle a demandé aux enfants de produire des sons sur le violoncelle qui décrivaient ces émotions. La confrontation entre sons produits et sons imaginés et le travail sur le violoncelle pour réaliser les sons imaginés ont permis à Grandjean de montrer que les enfants étaient capables de comprendre intuitivement que certaines caractéristiques sonores sur le violoncelle pouvaient être reliées à des émotions et que les enfants avaient donc appris à jouer de manière expressive. L'étude de Grandjean a le mérite de montrer que certains codes sonores sont liés à des émotions dans un contexte historique et culturel donné, que ces codes sonores sont réalisables au tout début de l'apprentissage instrumental et qu'ils sont partagés. Reste ouverte la question de savoir si ces stratégies sont mises en œuvre de manière générale dans les cours par les professeurs ou si elles sont uniquement le fruit d'une expérimentation *ad hoc*.

Meissner (2016) a conduit une recherche-action dans l'école où il enseigne. Neuf professeurs et quatorze élèves ont participé à ce projet qui visait l'identification des stratégies appropriées pour enseigner l'expression musicale à des enfants dans leurs premières années d'études musicales. Dans cette publication, Meissner utilise le mot interprétation et expression de manière interchangeable. Malgré le fait que l'auteur parle constamment d'enfants, l'âge des élèves observés varie de neuf à quinze ans. En ce qui concerne le nombre d'années d'études, l'auteur montre dans le tableau I de son article (p. 123) que tous les élèves avaient entre cinq et dix ans de pratique instrumentale à leur actif. Cette donnée ne correspond pas, à notre avis, à ce qui est communément considéré comme premières années d'instrument. L'auteur insiste cependant sur le fait que les professeurs participant à son étude travaillent notamment avec des enfants débutants.

Pendant dix semaines les professeurs ont été instruit d'enseigner des éléments expressifs à partir d'une liste que le chercheur leur avait préalablement fourni. Les élèves ont donné deux performances chacun, l'une au début et l'autre à la fin de l'expérimentation. Chaque élève a joué un premier morceau lors de la première performance, que l'auteur appelle « piece A » (p. 123) et, lors de la deuxième performance chaque élève a joué à nouveau la pièce A, mais aussi une deuxième pièce apprise pendant les dix semaines d'expérimentation, appelée « piece B » (p. 123). La première minute de chaque prestation de chaque enfant a fait l'objet d'une évaluation à l'aveugle par des experts extérieurs, qui ont évalué ces extraits au moyen d'une échelle allant de 1 (pas d'expression) à 7 (très expressif). Les résultats n'ont pas globalement montré des différences significatives dans les prestations des élèves en termes d'expressivité, ni dans la deuxième exécution de la pièce A, ni en comparant la pièce A à la pièce B. Les stratégies employées par les professeurs pour enseigner l'expressivité ont été : « *teacher's enquiry and discussion of musical character, explanation of the use of expressive devices, gestures and movements, singing, visualisation and imagery, modelling, 'projected performance' and listening to own recordings*¹⁹¹ » (Meissner, 2016, p. 125). Cette étude confirme partiellement les résultats de Juslin (2003), de Hallam (1995) et de Brenner et Strand (2012) en ce qui concerne les stratégies utilisées par les professeurs. En ce qui concerne les résultats des prestations des élèves, nous émettons des doutes concernant la méthodologie adoptée. En effet, il est fort probable qu'une seule minute ne soit pas suffisante pour évaluer l'interprétation d'une prestation musicale, que l'échelle d'évaluation utilisée ne soit pas appropriée, que les évaluateurs aient une idée particulière de ce que doit être un jeu expressif et enfin, qu'un empan temporel plus important que dix semaines soit nécessaire pour pouvoir apprécier une différence sonore dans certaines caractéristiques de jeu.

5. 5 Bilan sur les publications de recherche sur l'enseignement de l'interprétation

Notre revue de littérature scientifique nous a permis de constater que :

- L'interprétation peut être objectivée à partir de l'écoute (Hellaby 2009 ; Salvetti, 2005) ;
- Un danger réel réside dans l'influence que le visuel peut exercer sur l'écoute (Behne & Wöllner, 2011 ; Dahl & Friberg, 2007 ; Davidson, 1993 ; Hall, 2001 ; Schutz & Kubovy, 2009 ; Schutz & Lipscomb, 2007 ; Vines, Krumhansl, Wanderley & Levitin, 2006) ;
- Les professionnels travaillent l'interprétation et des modèles peuvent être déduits de ce travail (Chaffin & al., 2003 ; Fortier & Héroux, 2014a et 2014b ; Héroux 2016 et 2018 ; Hallam, 1995 ; Hasting, 2008) ;
- Les institutions de formation professionnelle préconisent un travail sur l'interprétation (Revaz, 2017) ;
- Certains paramètres ont une influence directe sur l'élaboration de l'interprétation (Juslin, 2003) ;
- L'interprétation peut être évaluée des différentes manières et suivants des critères très divers (Karlsson, 2008, Meissner, 2016) ;

¹⁹¹ « Questionnement de la part de l'enseignant et discussion sur le caractère musical, explication de l'utilisation des dispositifs visant l'expression, gestes et mouvements, recours au chant, visualisation et images, modélisation, 'simulation d'audition' et écoute de ses propres enregistrements » (Nous traduisons).

- L'interprétation peut être enseignée aux premiers stades de l'apprentissage (Grandjean, 2016).

Les recommandations que les chercheurs adressent aux professeurs, en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation aux premiers stades de l'apprentissage instrumental, ne découlent pas forcément de l'observation de ces mêmes stades, mais plutôt d'une éventuelle application des résultats trouvés dans des expérimentations ou des études avec des élèves avancées, étudiants ou même des professionnels (Davidson, Pitts & Correia, 2001b ; Hallam, 1995 ; Juslin, 2003 ; Karlsson, 2008 ; Meissner, 2016).

L'étude des pratiques effectives en matière d'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants sont presque inexistantes (Brenner & Strand, 2013).

PARTIE B : RECHERCHE

Après l'exposé détaillé, dans la Partie A, de la manière dont nous avons élaboré la problématique, il est grand temps de passer à la présentation de notre propre recherche.

Dans cette Partie B, nous allons procéder de la manière suivante.

Un premier chapitre (chapitre 6) sera consacré à l'exposé des hypothèses et questions générales de recherche, telles que nous avons pu les construire à partir de la problématique, en tenant compte notamment de la littérature de recherche déjà à disposition sur notre thème, l'enseignement de l'interprétation aux jeunes élèves violoncellistes débutants.

Nous passerons ensuite (chapitre 7) à la présentation du cadre théorique qui empruntera essentiellement à deux champs théoriques : l'approche historico-culturelle et la didactique.

Suivra un chapitre méthodologique explicitant tout d'abord comment nous avons procédé pour recueillir nos données et pourquoi. S'en suivra une présentation de la manière dont nous avons conduit l'analyse de ces données. Nous insisterons alors sur le fait que nous avons décidé d'organiser cette analyse en trois focales successives afin de cerner de manière systématique et approfondie l'agir enseignant des quatre professeurs ayant participé à notre étude. Les résultats concernant chacune de ces focales seront présentés dans les chapitres 9, 10 et 11 respectivement.

Enfin, le chapitre 12 viendra conclure cette partie consacrée à la recherche. Ce sera l'occasion pour nous, bien évidemment, de répondre aux questions de recherche posées au départ, mais aussi d'aller plus au cœur de notre thématique en dégagant différentes postures enseignantes liées à des profils d'interprète que les enseignants en question tendent à construire. Nous ajouterons alors des éléments tirés des entretiens conduits avec les professeurs afin de dégager leurs visions de l'enseignement de l'interprétation et de mettre celles-ci en regard avec leurs pratiques. Ce chapitre s'achèvera par la présentation d'un modèle ayant vocation de cerner différentes modalités d'enseignement de l'interprétation dont nous espérons qu'il s'avèrera heuristique.

Chapitre 6. Hypothèses et questions de recherche

Butterfly
Piangi ? Perché ? Perché ?
Un bel dì vedremo
levarsi un fil di fumo
sull'estremo confin del mare.
E poi la nave appare.
Poi la nave bianca entra nel porto
romba il suo saluto.
Vedi? Egli è venuto!
Io non gli scendo incontro.
Io no.
Mi metto là sul ciglio del colle
E aspetto,
e aspetto gran tempo e non mi pesa
la lunga attesa.
È uscito dalla folla cittadina
un uom, un piccolo punto
s'avvia per la collina.
Chi sarà? Chi sarà?
E come sarà giunto
che dirà? Che dirà?
Chiamerà "Butterfly" dalla lontana
Io senza dar risposta
me ne starò nascosta
un po' per celia
e un po' per non morire al primo incontro,
ed egli alquanto in pena
chiamerà, chiamerà:
Piccina, mogliettina,
olezzo di verbena,
i nomi che mi dava al suo venire.
Tutto questo avverrà, te lo prometto.
Tieni la tua paura,
io con sicura fede l'aspetto.

(G: Puccini, Madama Butterfly, livret de G. Giacosa et L. Illica)

Hypothèse 1:

L'enseignement aux débutants serait généralement et explicitement plus orienté vers les savoirs techniques : les savoirs-interprétatifs manifestes dans le jeu instrumental seraient moins thématiques dans le cours que les savoirs techniques

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés en première année de violoncelle ?

Hypothèse 2 :

La construction de l'interprétation et l'entrée dans la fonction et le rôle d'interprète s'effectuent de diverses manières : à travers le jeu instrumental, mais aussi à travers l'écoute, voire l'écoute comparative.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Hypothèse 3 :

Il faut prendre en considération la construction de la maîtrise technique pour appréhender la construction de la maîtrise interprétative et réciproquement, tout apprentissage technique contenant des éléments interprétatifs, même lors des exercices 'décontextualisés', car l'apprentissage instrumental se trouve inscrit dans une esthétique musicale dictée à son tour par des conventions praxéologiques situées historiquement et socialement. Cependant, ces modèles gardent une certaine souplesse, car la corporéité propre et unique de l'élève exclut toute 'copie conforme et exacte'.

3. Quel est leur lien avec les apprentissages technique et corporel?

Hypothèse 4 :

Nous supposons un fonctionnement de l'œuvre comme milieu didactique dans la construction des savoirs interprétatifs en cours, impliquant l'interaction de ses trois dimensions (Nattiez, 1987) pour son émergence lors de la performance de la part de 'l'interprète en herbe'.

4. Quelle est la place de l'œuvre dans le cadre des apprentissages abordés en première année de violoncelle ?

Chapitre 7. Cadre théorique

*Non havea Febo ancora
Recato al mondo il dí,
Ch'una donzella fuora
Del proprio albergo uscí.
Sul pallidetto volto
Scorgeasi il suo dolor,
Spesso gli venia sciolto
Un gran sospir dal cor.
Sí calpestando fiori
Errava hor qua, hor là,
I suoi perduti amori
Cosí piangendo va.*
Amor
(Dicea)
Amor
(Il ciel mirando,
Il piè fermo,)
Amor
Dove, dov'è la fè
Ch'el traditor giurò?
(Miserella)
Fa che ritorni il mio
Amor com'ei pur fu,
O tu m'ancidi, ch'io
Non mi tormenti più.
(Miserella, ah più, no,
Tanto gel soffrir non può.)Non vo' più ch'ei sospiri
Se lontan da me,
No, no che i martiri
Più non dirammi affè.
(Ah miserella, ah più, no, no)
Perché di lui mi struggo, Tutt'orgoglioso sta,
Che sí, che sí se'l fuggo
Ancor mi pregherà?
(Miserella, ah più, no,
Tanto gel soffrir non può.)
Se ciglio ha più sereno
Colei, che'l mio non è,
Già non rinchiude in seno
Amor sí bella fè.
(Miserella, ah più, no,
Tanto gel soffrir non può.)
Ne mai sí dolci baci
Da quella bocca havrai,
Ne più soavi, ah taci,
Taci, che troppo il sai.
Sí tra sdegnosi pianti
Spargea le voci al ciel;
Cosí ne' cori amanti
Mesce amor fiamma, e gel.

(O. Rinuccini)

Ce chapitre va être consacré à la présentation du corpus théorique qui va guider notre recherche et qui viendra, notamment, fonder notre analyse et notre interprétation des données qui ont été recueillies sur le terrain. Il sera organisé en deux sous-chapitres.

Le premier (7.1) sera consacré à l'exposition d'un certain nombre de notions théoriques issues de la conception historico-culturelle que nous avons adoptée et affirmée dès le début de notre travail et qui a déjà coloré notre lecture des écrits historiques (cf. chapitre 2) tout comme notre exploration des documents-cadres (cf. chapitre 3) et des méthodes consacrées à l'enseignement du violoncelle (cf. chapitre 4). Nous aborderons ainsi la notion de « perception » telle qu'elle a été formalisée par Barbaras, puis différentes notions que l'on doit à Vygotsky, comme celles d' « activité », de « fonction psychologique supérieure » ou encore de « *perezhivanie* ». Nous montrerons comment ces notions peuvent être heureusement transférées dans le domaine de l'interprétation musicale et de son enseignement, une élaboration qui nous servira à mieux appréhender et comprendre les actions enseignantes de nos sujets.

Le deuxième sous-chapitre (7.2) sera l'occasion d'explicitier des concepts que nous pourrions appliquer directement dans l'analyse de nos données. Si le premier concept, celui d'« œuvre musicale » nous vient d'un sémiologue de la musique (Nattiez), tous les suivants sont issus de la mouvance didactique. Nous exposerons tout d'abord ce que l'on entend par 'types de savoirs' et par 'transposition didactique' puis nous nous arrêterons sur les 'milieux', les 'pratiques sociales de référence' et les 'contrats'. Nous passerons ensuite aux concepts de 'définition', de 'dévolution', de 'régulation' et d' 'institutionnalisation', puis à ceux de 'mésogénèse', 'topogénèse' et 'chronogénèse'. Enfin, et en approfondissement de ce que nous avons posé dès l'introduction de notre travail, nous verrons ce que peuvent recouvrir les concepts de 'corps' et 'corporéité'.

7.1 Notions théoriques permettant d'appréhender l'enseignement de l'interprétation

7.1.1 Perception (Barbaras)

Nous sommes d'accord avec Mazzoni quand il affirme que « [p]er affrontare il tema dell'interpretazione il fatto innegabile da cui partire può essere la varietà delle esecuzioni della medesima opera che via via sono date »¹⁹² (Mazzoni, 2005, p. 56). Une telle affirmation, confirme d'une part la dimension incarnée de l'interprétation et d'autre part le statut de l'œuvre musicale comme un système complexe où la partition ne constitue qu'une partie de ce système. L'œuvre musicale, dans sa matérialité, qu'elle soit écrite ou sonore, sera soumise à la perception.

Barbaras (2009) la définit ainsi :

La perception est donc caractérisée par une double dimension. D'un côté, elle est un mode d'accès à la réalité telle qu'elle est en elle-même [...]. De l'autre, cependant, la perception est sensible, c'est-à-dire mienne ; elle est l'épreuve que *je* fais de la réalité. (p. 8).

¹⁹² « Pour aborder le thème de l'interprétation, nous pouvons partir du fait indéniable de la diversité des exécutions de la même œuvre au fur et à mesure qu'elles sont données » (Nous traduisons).

Afin de démontrer la double dimension de la perception, ainsi que les problématiques s'y rapportant, Barbaras fournit plusieurs exemples et discute un vaste panorama de réponses données aux problématiques perceptives. Il critique l'empirisme dans sa conception dualiste de la plénitude de l'objet et de la sensation que le sujet percevant en fait. Il écrit :

L'empirisme ne retient de la perception que le moment de la présence sensible, le fait qu'elle nous met en rapport avec une réalité existante. Mais la perception n'est pas un événement objectif, elle est un acte subjectif ; la sensation n'est pas présente à la conscience comme une chose est présente dans le monde, c'est plutôt la perception qui se rend l'objet présent, qui se le *représente*. (p. 26, nous soulignons)

Si la perception est un acte subjectif, nous pouvons la considérer comme une interprétation du réel. Comme le montre déjà Molino (Molino, 2009), certains concepts sont plus universels que d'autres et traversent les disciplines. Molino parle du rythme dans ce sens, nous parlerons de l'interprétation comme d'un concept qui peut s'appliquer à différentes dimensions de la réalité. Pourquoi la perception, comme acte subjectif, peut être considérée comme étant une interprétation ? Prenons un exemple : la série des cathédrales de Rouen de Monet. Dans ces célèbres tableaux, Monet nous donne différentes versions de la cathédrale normande, sous des lumières différentes, à diverses heures du jour. Il s'agit de perceptions différentes du même objet, filtrées par la vue subjective du peintre, en somme des interprétations. Cette série de tableaux montre comment un objet peut se présenter de manière différente à nos sens, tout en restant le même. En matière d'interprétation musicale, les différentes exécutions (d'ailleurs réalisées par un même interprète) citées par Mazzoni peuvent être rapprochées à des différentes perceptions de la même œuvre. Il en résulte que l'œuvre musicale, dans la matérialité sonore, devient un objet extrêmement changeant. Plusieurs articulations peuvent être opérées avec l'acte perceptif.

7.1.2 Activité (Vygotsky)

Selon Vygotsky, l'art doit être considéré « comme l'une des fonctions vitales de la société en liaison permanente avec toutes les autres sphères de la vie sociale » (1925/2006, p. 25). Pour lui, « [l]es sentiments mêmes que suscite l'œuvre d'art sont des sentiments socialement conditionnés » (Vygotsky, 1925/2006, p. 40). Celle-ci constitue notre première articulation : la société joue un rôle fondamental dans la perception artistique et le développement des sentiments que l'individu ressentira lorsqu'il entrera en contact avec des œuvres d'art. La société organise son agir en activités : le comportement humain doit être considéré comme un ensemble d'actions organisées dans un contexte culturel et historique – actions qui se manifestent au travers d'activités. Ces dernières se spécialisent et font référence à des communautés que l'individu est invité à rejoindre. Grâce aux activités, nous apprenons à faire et, donc, à être (Daniels, 1996).

Ainsi, nous pouvons discriminer des éléments dans le « fait musical total » (Nattiez, 1987, p. 69) et les faire correspondre à des activités différenciées, mais en lien entre elles grâce à l'œuvre, dans notre cas. Ces activités sont notamment : la composition, l'interprétation, l'écoute ; chacune constitutive d'une activité spécialisée, historiquement et culturellement située.

Comme dit Brossard :

Il s'agit tout d'abord de l'apprentissage non pas d'actions élémentaires mais d' « *activités culturelles complexes* » dotées de sens telles qu'apprendre à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à se servir d'un plan etc. Ces activités sont complexes en ce qu'elles sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination de plusieurs actions. Elles sont dotées de sens en ce qu'elles sont porteuses de finalités du

fait de leur inscription dans une ou plusieurs sphères des activités humaines. (2004, p. 100)

Jouer d'un instrument de musique comme le violoncelle est sûrement une activité culturelle complexe. Celle-ci sollicite plusieurs fonctions, en lien direct avec la perception. En effet, la notion de nuances nécessite la perception des contrastes et différenciation d'émissions sonores ; la notion de justesse (intonation) implique d'établir une relation entre des hauteurs de sons et entre des sons produits et imaginés ; la notion de rythme implique la continuité d'une pulsation stable et la juxtaposition de durées différentes. Les actions sont toujours multiples lors du jeu instrumental : utiliser l'archet et poser les doigts de la main gauche sur la touche, exécuter l'enchaînement de cellules rythmiques sur une pulsation donnée, etc. A ceci s'ajoute, dans la plupart des cas, la lecture de la partition, activité de décodage en elle-même complexe et qui porte sur une multiplicité de paramètres. Selon Vygotski, les activités culturelles complexes vont de pair avec la construction des fonctions psychologiques supérieures.

7.1.3 Fonction psychologique supérieure (Vygotsky)

Grâce aux activités, l'enfant a la possibilité de se développer. Une de manières de développement réside, selon Vygotsky, dans la confrontation de l'enfant entre la « forme initiale » et « la forme idéale » (Vygotsky, 1935/2018, p. 123). Afin d'éclaircir ces concepts, laissons la parole à Vygotsky :

Voilà un enfant qui vient de commencer à parler, qui prononce des mots isolés, comme le font habituellement les enfants qui commencent à s'appropriier le langage. Dans le milieu de l'enfant, le langage développé, celui qu'il ne maîtrisera qu'à la fin de son développement, existe-t-il déjà ? Il existe en effet. L'enfant parle avec des propositions monosyllabiques, mais la mère parle déjà à l'enfant avec un langage grammaticalement et syntaxiquement structuré, avec un vocabulaire riche, limité bien sûr, afin d'être adapté à l'enfant, mais de toute manière, elle lui parle déjà en utilisant une forme développée de langage. Convenons d'appeler cette forme développée, celle qui doit apparaître à la fin du développement enfantin, convenons de l'appeler, comme on le fait dans la pédagogie actuelle, la forme finale ou idéale – idéale dans le sens où elle sert de modèle au résultat qui doit être obtenu quand le développement s'achève – ou finale dans le sens où elle représente ce que l'enfant est supposé atteindre à la fin de son développement. Nous appellerons la forme du langage propre à l'enfant, forme primaire ou initiale. La plus grande particularité du développement de l'enfant, c'est qu'il s'effectue dans des conditions d'interaction avec le milieu, quand la forme idéale et finale, celle qui ne doit émerger qu'à la fin du développement, est non seulement présente dans le milieu, et en contact avec l'enfant dès le début, mais qu'elle interagit réellement et exerce une influence réelle sur la forme primaire, sur les tout premiers pas du développement de l'enfant, c'est-à-dire quand **quelque chose qui est censé se former tout à la fin du développement influence d'une certaine manière les tout premiers pas du développement**. (Vygotsky, 1935/2018, en gras dans le texte, pp. 123-124)

Le milieu¹⁹³ joue alors un rôle fondamental. Dans le cas de notre étude, la « forme idéale » sera le professeur, qui influence la « forme primaire » de l'élève en matière d'interprétation. Comme le dit Vygotsky même :

le milieu est la source de tous les traits spécifiquement humains de l'enfant. S'il manque la forme idéale adéquate dans le milieu, l'enfant ne développera pas l'activité, les qualités et les traits correspondants. [...] Donc si dans le milieu la forme idéale n'existe pas, mais que seules les formes initiales sont en interaction, alors le développement aura un caractère limité, restreint et appauvri. (Vygotsky, 1935/2018, p. 126)

¹⁹³ Nous utilisons ici le mot 'milieu' dans le sens vygotkien du terme, à ne pas confondre avec les milieux (didactique, a-didactique, etc.) propres à la didactique.

L'auteur en conclut que « **le milieu se présente comme la source du développement en ce qui concerne les propriétés supérieures, spécifiques à l'être humain et à ses formes d'activité** » (Vygotsky, 1935/2018, en gras dans le texte, p. 128). C'est ainsi que Vygotsky énonce la loi génétique générale du développement de l'enfant : de l'interaction entre l'environnement et l'enfant naissent les fonctions psychiques supérieures. Elles sont l'intériorisation d'une activité qui fut jadis sociale, si bien que

les fonctions psychologiques supérieures de l'enfant, les propriétés supérieures spécifiques de l'être humain apparaissent initialement comme des formes d'un comportement collectif de l'enfant, comme des formes de coopération avec d'autres personnes, et ce n'est qu'ensuite qu'elles deviennent des fonctions intériorisées, individuelles, propres à l'enfant. (Vygotsky, 1935/2018, en gras dans le texte, p. 129)

Nous pouvons donc résumer ainsi : l'activité interprétative est une fonction psychologique supérieure ; elle se développe dans un environnement où elle est présente dans sa « forme idéale » qui interagit avec la « forme initiale » de l'enfant. Le professeur, dans l'exercice de ses fonctions, enseigne l'instrument dans une forme interprétative, ancrée dans une tradition historique et culturelle. Il montre, à travers son jeu, ses gestes et ses actions, la « forme idéale » qui est censée, par la volonté d'enseigner, exercer une influence sur la « forme initiale » de l'enfant.

7.1.4 *Perezhivanie* (Vygotsky)

Une expérience vécue (*perezhivanie*) est une unité qui est représentée sous une forme indivisible, d'un côté par le milieu, c'est-à-dire ce qui est en train d'être vécu – une expérience vécue (*perezhivanie*) étant toujours en rapport avec quelque chose d'extérieur à la personne – et de l'autre, la façon dont je la vis singulièrement, c'est-à-dire que toutes les particularités personnelles et celles du milieu sont simultanément représentées dans l'expérience vécue (*perezhivanie*) ; tous les facteurs environnementaux, mais aussi ceux en rapport avec la personnalité dont ils sont issus, tous les traits de caractère de cette personne, ses traits constitutifs, sont en rapport avec l'événement en question. Donc, dans une expérience vécue (*perezhivanie*), nous avons toujours à faire à l'unité indivisible des caractéristiques propres à la personnalité et de celle de la situation qui figurent dans cette expérience. (Vygotsky, 1935/2018, p. 116, nous ajoutons le mot *perezhivanie* entre parenthèse à côté de sa traduction, expérience vécue)

Selon Veresov (2014),

le concept de *perezhivanie* est l'un de concepts les plus importants de la théorie historico-culturelle. (...) Dans la théorie historico-culturelle il est principalement présent sous trois aspects. Il est lié à

- l'idée d'environnement social en tant que source de développement ;
- la loi génétique générale du développement culturel
- l'idée d'unité de base pour l'étude de la conscience. (p. 214)

Nous avons déjà discuté les deux premiers aspects : l'interaction entre la « forme idéale » et la « forme initiale » et l'intériorisation de la relation sociale (loi génétique du développement). En accord avec Veresov nous dirons que :

Dans la mesure où la *perezhivanie* est un prisme en dehors duquel une telle interaction ne peut pas exister, et qui définit la situation sociale de développement, il en découle que le développement de l'esprit est *impossible sans perezhivanie*.

Cette conclusion a un lien direct avec le problème du développement des émotions. [...] En tant que fonctions mentales, les émotions ne sont pas un phénomène biologique, mais socio-culturel. (Veresov, 2014, p. 225)

A partir de cette constatation, l'auteur s'appuie sur la loi génétique générale du développement de l'enfant pour montrer comment la *perezhivanie*, de par sa coloration émotionnelle, est assimilable à un événement dramatique que l'enfant surmonte avec les moyens qu'il a sa disposition à ce moment particulier de son développement. En citant le célèbre exemple de Vygotsky de trois enfants en proie à une mère alcoolique, Veresov montre comment la *perezhivanie* de chaque enfant a engendré un comportement personnel de chacun d'entre eux vis-à-vis de cette situation sociale pourtant identique (la mère alcoolique), situation sociale qui fonctionne comme milieu. L'auteur continue en parlant des trois enfants :

dans une même situation sociale, les formes inter-mentales de leur relation étaient fondamentalement différentes. De ce fait, et parce que les formes inter-mentales initiales étaient différentes, leurs situations sociales de développement et leurs trajectoires individuelles de développement le sont également devenues. (Veresov, 2014, p. 228)

Dans notre cas, bien plus heureux, la *perezhivanie* est un concept intéressant pour analyser la manière dont l'enfant établit une relation émotionnelle avec l'œuvre musicale qui dépend de sa perception propre du milieu. Enfin, l'auteur résume sa pensée ainsi :

Le développement est un processus « dramatique », et il n'y a pas de développement sans catégorie (sans événement dramatique). La forme culturelle sous laquelle ce « drame » est vécu personnellement est la *perezhivanie*. La catégorie (l'événement dramatique) n'existe pas sans *perezhivanie*, et par conséquent, il n'y a pas de développement culturel sans *perezhivanie*. (Veresov, 2014, p. 228)

Pour nous, le concept de *perezhivanie* est intéressant à différents titres. Tout d'abord, il sera pour nous un analyseur de la relation émotionnelle que les enfants établissent avec les œuvres auxquelles ils seront exposés lors des cours. Deuxièmement, il pourra nous éclaircir sur la relation émotionnelle que les professeurs établissent avec les œuvres à travailler. Troisièmement, il sera pour nous intéressant de comprendre si la *perezhivanie* est un concept qui peut être appliqué à l'enseignement ou l'évocation des émotions lors du travail des œuvres.

Le développement culturel dont parle Veresov conduit à ce que nous appellerons l'émotion esthétique : la manière de « percevoir l'art » qui permet de « surmonter de manière créatrice son propre sentiment », afin de faire en sorte que « l'action de l'art s'exercera dans sa plénitude » (Vygotsky, 1925/2006, p. 345). Notre milieu sera l'œuvre musicale, elle servira de milieu pour provoquer la *perezhivanie* de l'enfant et pour permettre la manifestation de la « forme initiale » de l'enfant ; à son tour le professeur montrera la « forme idéale » et aidera l'enfant à progresser dans l'émotion esthétique.

7.2 Concepts permettant d'analyser l'enseignement de l'interprétation

7.2.1 Œuvre musicale

Dans le cadre de l'enseignement aux débutants, les œuvres abordables sont conçues comme objets à la fois didactiques et performatifs. La dimension didactique se trouve dans la prise en compte des contraintes liées aux processus d'apprentissage, donc censées être adaptés au jeune débutant ; comme nous l'avons constaté à partir de l'étude des méthodes, ceci le plus souvent en suivant une logique des savoirs techniques : au niveau de la durée, de la forme, des difficultés liées à la lecture, de l'ambitus instrumental, etc. Il s'agit toutefois

de pièces répondant également à des critères esthétiques, formels et interprétatifs, qui sont comparables à ceux du répertoire (cf. 8.3.1).

De ce fait, nous pouvons les prendre en compte comme des œuvres du répertoire dans leur fonctionnement. Nous puisons nos concepts de la sémiologie musicale. Nattiez emprunte à Molino un concept fondamental dans nos analyses : la tripartition de l'œuvre musicale. Tout d'abord, selon l'auteur :

L'œuvre musicale, ce n'est pas seulement ce que l'on appelait, il n'y a pas si longtemps, le texte, ou un ensemble de structures – je préférerais de toute façon parler de configurations –, c'est aussi les processus qui lui ont donné naissance (les actes de composition) et les processus auxquels elle donne lieu : les actes d'interprétation et de perception. A ces trois grandes instances définissant le mode d'existence du 'fait musical total', il est donné le nom de niveau poïétique, de niveau neutre (ou immanent) et de niveau esthétique. (Nattiez, 1987, p. 15)

Il définit ces trois instances ainsi :

- a) la dimension poïétique : [...] la forme symbolique résulte d'un processus créateur qu'il est possible de décrire ou de reconstituer.
- b) La dimension esthétique : confronté à une forme symbolique, les récepteurs assignent une ou des significations à la forme ; [...] la signification du message [...] [est] construit en un processus actif de perception
- c) La trace : la forme symbolique se manifeste physiquement et matériellement sous l'aspect d'une trace accessible aux sens. (Nattiez, 1987, p. 34)

Alors que Nattiez utilise la tripartition de l'œuvre à des fins analytiques de celle-ci, nous l'utiliserons dans nos analyses pour étudier les modalités d'émergence de l'œuvre lors du travail en classe. Pour pouvoir interpréter, le musicien a besoin de comprendre les processus poïétiques et esthétiques et le niveau neutre de l'œuvre. Comme le dit encore Mantel, « Ein Künstler spielt mit der Erwartung seines Hörers und muss sich in dessen psychologische Situation hineinendenken und – fühlen »¹⁹⁴ (2007, p. 143). Ceci signifie que l'interprète doit être dans un processus esthétique. Mais il doit aussi avoir à faire avec la trace, donc dans un processus neutre. Enfin, il doit se renseigner sur des aspects poïétiques, comme le prescrivait Cortot :

1. Nom, prénom, lieu et date de naissance et de mort des auteurs.
2. Leur nationalité
3. Titre de l'œuvre, opus, date de la composition et dédicace.
4. Circonstances ayant présidé à la composition ; indications données par l'auteur. (Cortot, 1934, p. 20)

L'on pourrait imaginer que des enfants débutants, âgés entre six et neuf ans, ne soient pas capables de gérer des informations complexes et que certaines dimensions des œuvres abordées, notamment les dimensions esthétiques et poïétiques, soient en dehors de leur portée. Nous sommes convaincue, au contraire, que l'enseignement initial de l'interprétation doit passer par la complexité et nous émettons l'hypothèse d'une interaction des trois dimensions de l'œuvre dans l'acte d'enseignement destiné aux débutants. Toutefois, il est pour nous évident que certains aménagements seront actualisés par les professeurs. Lors de nos analyses, nous essayerons de comprendre comment ces trois dimensions peuvent être appliquées au cadre didactique qui est le nôtre pour différencier trois types d'approches de l'œuvre dans l'enseignement : comment

¹⁹⁴ « Un artiste joue avec les attentes de son auditeur et doit se caler dans sa situation psychologique pour penser et ressentir comme lui » (Nous traduisons).

l'enseignant aborde-t-il la réalisation du texte de l'œuvre, son fonctionnement comme structure ? Introduit-il des notions d'analyse de forme et de fonctionnement sémiotique (dimension neutre) ? Accorde-t-il de l'importance au rendu interprétatif lié à la finalité de réception (filage, nuances, expression, etc.) et si oui, sous quelles modalités de travail pour l'élève (dimension esthétique) ? Finalement, aborde-t-il des connaissances relevant de la dimension poétique, indirectement liées au processus de composition de l'œuvre, ou directement liées à celui des logiques de construction de l'œuvre performée ?

Si Nattiez considère la sémiologie comme « l'étude de la spécificité du fonctionnement des formes symboliques et des phénomènes de renvoi auxquels elles donnent lieu » (Nattiez, 1987, p. 37), nous utiliserons les trois concepts décrits plus haut uniquement à des fins didactiques.

7.2.2 Types de savoirs et transposition didactique

Nous avons déjà pu établir que l'interprétation peut être considérée comme un savoir (cf. chapitre 1.3). Différents types de savoirs sont théorisés dans le didactique : le savoir savant, le savoir personnel et le savoir expert.

Pour Chevallard, le savoir savant est celui « des mathématiciens » (1991, p. 166) et « de la recherche » (p. 188) autrement dit, celui de la communauté scientifique. Ce type de savoir doit avoir certaines caractéristiques : tout d'abord il doit se dépersonnaliser. Comme le dit l'auteur, « [t]out savoir pris in *statu nascendi* est attaché à son producteur, et fait pour ainsi dire corps avec lui. Son partage, à l'intérieur même de la communauté savante, suppose un certain degré de dépersonnalisation, qui seul permet la *publicité* du savoir » (Chevallard, 1991, p. 21). Pour que la publicité du savoir puisse avoir lieu, ce savoir doit être scripturalisé. De plus, ce type de savoir doit être reproductible, ou tout du moins partageable. Amade-Escot précise que le savoir savant est « établi par les communautés à qui la société reconnaît le droit de 'dire le vrai' dans leur domaine à un moment donné de l'histoire » (2007, p. 121).

Le savoir in *statu nascendi* auquel fait référence Chevallard est le savoir personnel. Amade-Escot définit le savoir personnel comme « savoir détenu par un sujet sur un domaine donné, qui a des fortes composantes identitaire » (2007, p. 121). Chevallard donne un exemple de ce type de savoir : « [o]n oublie trop, par exemple, que ce que nous appelons aujourd'hui la mécanique classique fut d'abord le savoir personnel, quasiment ésotérique, d'Isaac Newton » (1991, pp. 21-22). En somme, le savoir personnel est lié à la personne qui l'a généré et qui, par son manque d'éléments partageables, y reste lié. C'est un savoir qui est destiné à disparaître avec son inventeur.

Le savoir expert, quant à lui est « le savoir établi par des formateurs, des entraîneurs, des athlètes auxquels la société reconnaît une certaine légitimité dans leur domaine professionnel » (Amade-Escot, 2007, p. 121).

L'interprétation, quel type de savoir est-elle ? Nous émettons l'hypothèse que les trois formes de savoir dialoguent dans l'interprétation : des savoirs savants sont nécessaires pour décoder la partition, sa structure, les circonstances qui l'ont fait émerger, etc. (les savoirs théoriques) ; des savoirs experts sont nécessaires pour réaliser l'œuvre dans sa dimension sonore (les savoirs techniques) ; des savoirs personnels doivent être mobilisés pour rendre cette réalisation sonore personnelle (l'expression personnelle). Selon le type

de savoir qui prime, différents profils d'interprète pourront ainsi émerger. Nous utiliserons ces trois savoirs pour nos analyses et nous essayerons de comprendre si différentes typologies de profils interprétatifs émergent.

Lorsque l'interprétation s'insère dans le cadre scolaire des conservatoires et des écoles de musique, elle sera enseignée. Afin de pouvoir être enseigné, tout savoir doit être transposé. Chevallard appelle ce processus la transposition didactique. Il affirme que « [p]our que l'enseignement de tel élément de savoir soit *seulement* possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné » (1991, p. 15). Ces déformations des savoirs sont tour à tour inscrites dans un contexte historique, social et culturel. Comme le dit encore Chevallard, « [R]ien n'est entièrement donné, tout s'édifie, se reconstruit, et cela différemment selon les lieux, les sociétés, les âges, etc. » (s.d., p. 7). C'est cette notion historicisante et culturelle de la transposition didactique que nous retenons pour notre étude, en articulation avec les théories vygotskiennes. Avec Raymond (2014), nous dirons que

La notion de transposition didactique est un outil conceptuel permettant de garder un œil attentif sur les origines du savoir scolaire et le parcours qu'il est parvenu à franchir depuis l'environnement sociétal où il a pris naissance, où il s'est vu incarné par un ou des auteurs (scientifique, artiste, athlète, etc.) ou encore dans des pratiques sociales plus répandues, jusqu'au cœur du système didactique. (Raymond, 2014, p. 92)

C'est bien dans cette acception de la transposition didactique que notre parcours historique prend toute sa signification didactique. Nous prendrons aussi en compte les origines historiques des savoirs interprétatifs que les professeurs proposeront à leurs élèves lors de nos analyses. En particulier, nous tiendrons compte de la ramification du rôle et de la posture d'interprète que le violoncelliste incarne aujourd'hui. Nous essayerons de comprendre si l'enseignement de l'interprétation que les professeurs participants à notre étude dispensent à leur élève trouve source dans leur pratique professionnelle d'interprète.

La transposition didactique peut être externe ou interne. Elle est externe lorsqu'elle figure dans les plans d'étude, dans les textes scolaires et dans tout autre document officiel. Nous avons pu constater de notre revue des documents-cadres (cf. chapitre 3), que les éléments transpositifs présents dans ces textes sont plutôt implicites. Dans les méthodes pour la première année de violoncelle que nous avons étudiées, nous avons constaté une grande disparité entre les méthodes et les époques. En règle générale, nous pouvons affirmer qu'une transposition didactique externe cohérente n'est pas présente dans ces livres. Bien au contraire, nous avons pu remarquer des tendances communes à des groupes linguistiques et géographiques, ce qui renforce l'importance de l'environnement sociétal à certains moments donnés et montre que la transposition didactique externe est inscrite dans un contexte historique et social. C'est surtout dans les livres destinés aux professionnels que nous avons rencontré des formes de transposition externe du travail interprétatif (Navarra, Mantel), ou de récits de transposition interne (Casals, Rostropovitch). Mais nous avons trouvé des formes plus structurées de transposition 'externe' :

- Chez Cortot (Cortot, 1934) qui exigeait de ses étudiants l'établissement d'un plan, dont nous en avons donné une partie dans le paragraphe consacré à l'œuvre (cf. 7.2.1) ;
- Chez Hoppenot (1981), pour qui l'approche interprétative doit passer d'abord par « la lecture *silencieuse* du texte » (p. 186), afin d'« évaluer la physionomie de l'œuvre, en saisir l'architecture, les carrures, les articulations, en différenciant son

impatience à la jouer sur l'instrument » (p. 185), en tenant compte aussi des « connaissances historiques [qui] ne sont pas à oublier » (p. 187). Après cette première étape, Hoppenot affirme que « [p]our matérialiser la musique sans être prisonnier de questions instrumentales, aussi bien que pour effectuer des choix musicaux, rien n'est aussi riche que le *chant* » (p. 188). Le jeu instrumental constitue la troisième et dernière étape du travail.

Nous le voyons bien, ces formes de didactisation sont plus des protocoles à suivre que de vraies transpositions didactiques : le savoir à acquérir est très proche du savoir des professionnels et ne renseigne pas sur la manière d'apprendre ces savoirs. Pour rappel, ces savoirs sont, selon Hoppenot : l'analyse de la partition, la lecture silencieuse (qui demande un niveau d'abstraction important, du fait que le musicien doit être capable d'imaginer des sons qui n'existent pas matériellement au moment de la lecture silencieuse), le chant, la technique instrumentale. Nous avons utilisé le mot 'externe' entre guillemets, car ces textes ne sont pas des textes officiels, mais la description de pratiques.

Quant à la transposition interne, c'est grâce à notre expérimentation que nous suivrons les professeurs dans leur didactisation des savoirs interprétatifs, et que nous verrons quelles sortes de déformations ont subi les savoirs interprétatifs abordés.

Brousseau nous indique que la transposition didactique « a son utilité, ses inconvénients et son rôle, même pour la construction de la science. Elle est à la fois inévitable, nécessaire et, en un sens, regrettable. Elle doit être mise sous surveillance » (Brousseau, 1987, p. 47). Nous serons particulièrement attentive à la déformation des savoirs interprétatifs et nous surveillerons de près leurs didactisation, notamment en veillant à comprendre s'ils se déforment en savoirs techniques.

7.2.3 Milieux, pratiques sociales de référence et contrats

Le concept de milieu nous sera très utile pour analyser les leçons. Le milieu est selon Brousseau « tout ce qui agit sur l'élève ou sur ce quoi l'élève agit » (1987, p. 32). Différents types de milieu feront partie de notre analyse : le milieu didactique, qui est aménagé par l'enseignant pour favoriser la mise à l'étude du savoir ; le milieu a-didactique, qui est censé créer une 'résistance' suffisante pour faire produire *proprio motu* les comportements désirés à l'élève ; le milieu antagoniste, qui impose des contraintes particulières à partir de sa nature physique ; les milieux symboliques qui renvoient aux pratiques sociales de référence. Nous empruntons ce concept à Martinand (1986). Selon l'auteur, il s'agit de

mettre en relation les buts et les contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique »)
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (« social ») (55) ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). (1986, p. 137)

Il s'agira pour nous de vérifier si la situation interne de la leçon de violoncelle servira à modéliser les pratiques sociales de référence de l'interprétation, notamment le concert, grâce à la mise en réseau des milieux. Dans notre cas le milieu didactique sera celui aménagé par l'enseignant avec les objets matériels (pupitre, partitions, chaises à la bonne hauteur pour l'élève, métronome, enregistrements, etc.), langagiers (utilisation de termes techniques, du vocabulaire propre à la musique, etc.), conceptuels (méthode de travail,

explicitation du travail à domicile, etc.) ; le milieu a-didactique sera celui qui provoquera des comportements interprétatifs appropriés, comme le fait de ne pas s'arrêter lorsqu'on exécute un filage, la transmission des intentions de vitesse et caractère lors de l'attaque, etc. ; le milieu antagoniste est constitué par l'instrument même et le corps de l'élève ; le milieu symbolique sera, comme dit, celui du concert, mais probablement aussi celui de la répétition en musique de chambre, et d'autres milieux professionnels de la musique.

Martinand continue en affirmant que « [l]a notion de pratique sociale de référence s'accorde bien avec une pédagogie de contrat » (1986, p. 137-138).

Afin de définir la notion de contrat didactique, nous citerons à nouveau Brousseau (2011) : « Nous appelons 'contrat didactique' l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (p. 33). L'auteur précise qu'il s'agit d' « un aspect complètement implicite mais essentiel des relations entre l'enseignant et l'étudiant » (Brousseau, 2011, p. 36), et que « le contrat didactique est par nature destiné à être rompu [...] avec l'avancé des savoirs » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 19). Dans l'observation et puis l'analyse des situations didactiques qui seront les nôtres, il sera question d'explicitier l'implicite du contrat didactique, afin de démasquer le contenu des savoirs interprétatifs mis à l'étude.

7.2.4 Définition, dévolution, régulation et institutionnalisation

Sensevy et Mercier considèrent l'enseignement comme un jeu, qui comporte des transactions entre l'enseignant (pour nous il s'agira du professeur d'instrument) et les élèves (pour nous l'élève, s'agissant de cours individuels). Nous ne nous n'inscrivons pas complètement dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), mais nous retenons quelques concepts de cette théorie, concepts que les auteurs ont parfois empruntés ailleurs.

Dans son glossaire, Amade-Escot (2007) définit les termes de définir/définition de la manière suivante : « **Définir/Définition** : action du professeur visant à établir un jeu de savoir en expliquant quelles en sont les règles et ce qu'il attend des élèves » (p. 118). Nous adhérons à cette idée et nous utiliserons le terme définition pour désigner l'explication d'un savoir ou d'une manière de faire. Ce geste enseignant nous sera particulièrement utile pour constater, d'une part, quels savoirs interprétatifs le professeur choisit de travailler avec son élève débutant. D'autre part, le geste de définition nous montrera quelle approche le professeur adopte pour enseigner les rudiments de l'interprétation : s'agit-il d'une approche plutôt normative ou d'une approche qui vise l'expression personnelle de l'élève ?

Encore une fois, nous adhérons à Brousseau pour le concept de **dévolution**. Selon l'auteur : « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). De premier abord, on pourrait imaginer que faire jouer un élève sur son violoncelle est déjà un acte de dévolution. Mais ce n'est pas si simple. Lorsqu'un élève joue au plus près selon les indications du professeur, en somme, lorsqu'il exécute, il n'y a pas de dévolution. L'acte de dévolution est mis en œuvre lorsque professeur et élève acceptent de se plonger dans une situation d'apprentissage a-didactique, (qui simule les pratiques sociales de référence) et que l'apprentissage se fait dans un mouvement qui n'est pas uniquement descendant (du professeur à l'élève), mais aussi ascendant (la prise en compte de l'élève dans les stratégies d'enseignement et

d'apprentissage) ; que professeur et élève sont dans une sorte de confrontation où l'élève est protagoniste de son apprentissage. Dans notre cas, la mise en réseau de savoirs corporels, solfégiques, émotionnels (Golemann, 1996) dans une stratégie enseignante globale qui vise une partie de prise de décision de l'élève peut être considérée comme dévolution.

Sensevy et Mercier définissent la **régulation** comme l'action du professeur qui « pourra et devra influencer sur la production de stratégies par les élèves, mais sans se substituer à eux dans cette production » (2007, p. 28). Il s'agira pour nous d'observer les interventions des professeurs sur les productions sonores des élèves, de relever de quelle nature sont ces interventions.

Enfin, nous étudierons les gestes **d'institutionnalisation** des professeurs. Sensevy et Mercier affirment que « le jeu didactique [...] n'a de sens que dans les apprentissages qu'il permet à la fois de produire et de reconnaître chez les élèves. Cette reconnaissance 'finale' du parcours accompli par eux passe par une première reconnaissance [...] des savoirs émergents » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 29). Ces deux auteurs s'inspirent de Brousseau qui définit ainsi les situations d'institutionnalisation :

Les situations d'institutionnalisation sont celles par lesquelles on fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif d'une connaissance ou d'un savoir. L'institutionnalisation est interne si un groupe fixe librement ses conventions, selon un processus quelconque qui en fait un système quasi isolé. Elle est externe si elle emprunte ses conventions à une culture : c'est la situation la plus fréquente dans la didactique classique. (1998, p. 282)

Est-il possible de fixer « conventionnellement et explicitement le statut cognitif » d'un savoir interprétatif ? Et ceci surtout au début de l'enseignement instrumental et musical, où l'enfant est encore dans une phase de presque découverte ? Prenons un exemple : l'enseignement des nuances *piano* et *forte*. Lorsqu'un enfant apprend ces deux nuances sur l'instrument, ce sont les apprentissages corporels qui semblent primer : le professeur montrera probablement les gestes instrumentaux appropriés pour réaliser ces deux nuances. Mais lorsqu'elles seront mises en regard, il sera explicitement montré le contraste entre *piano* et *forte*, il sera explicitement montré leur emploi dans les partitions etc. ; le statut cognitif de contraste (fort pour le *forte*, doux pour le *piano*) en sera garanti. De plus, dans la situation du cours instrumental centré sur l'apprentissage de l'interprétation c'est la pratique sociale de référence qui fixe les conventions liées aux savoirs à l'étude. Il s'agit de situations d'institutionnalisation externe qui confirment l'interprétation comme un savoir (cf. 1.3).

7.2.5 Mésogénèse, topogénèse et chronogénèse

Les quatre gestes enseignants que nous avons décrits plus haut se déroulent dans le temps didactique. Ces quatre stratégies ne sont pas les seuls outils de l'enseignant et du professeur pour faire avancer le savoir. Pour le professeur, il s'agit aussi de gérer au niveau temporel l'évolution du savoir, la relation au savoir, et les milieux qui accompagnent le savoir.

La **chronogénèse** marque l'avancement du savoir ou l'introduction de nouveaux savoirs dans le milieu. Selon Chevallard, c'est l'enseignant qui est responsable de la chronogénèse, car « le maître se distingue tout de même de l'élève, sur l'axe temporel de la relation didactique, en ce qu'il est capable d'anticipation. [...] Le maître n'est pas seulement

‘supposé savoir’ ; il est ‘supposé anticiper’ si une relation d’enseignement doit se nouer » (Chevallard, 1987, p. 72). L’analyse chronogénétique permet au chercheur d’étudier un savoir en particulier, d’en tracer son apparition et son évolution, de remarquer sa disparition apparente, car il n’est plus abordé. Dans ce dernier cas, le signe est souvent clair : l’élève a appris le savoir en question et il n’est plus pertinent de le travailler en cours. Ceci est bien visible dans les cours de violoncelle destinés à des débutants : si nous prenons l’exemple de la réalisation des nuances, il est courant de voir que les élèves sont d’abord capables de produire une palette très restreinte de nuances, puis, au fur et à mesure que la technique d’archet se construit, les nuances deviennent de plus en plus contrastées et de plus en plus subtiles et se combinent avec des timbres spécifiques.

La **mésogénèse** est, littéralement, la genèse du milieu et désigne l’ensemble des objets (matériaux, symboliques, langagiers, etc.) que le professeur introduit dans le milieu pour faire avancer le savoir. Dans l’enseignement de l’interprétation à des enfants débutants, nous utiliserons ce concept pour comprendre la genèse et l’évolution :

- Des milieux matériels que le professeur aménage. Introduit-il des objets particuliers (métronome, enregistrements, etc.) pour faire avancer les savoirs interprétatifs ?
- Des milieux langagiers. Comment le langage est-il utilisé par le professeur pour faire avancer le savoir ? Utilise-t-il des registres langagiers particuliers ? Si oui, à quels moments ?
- Des milieux symboliques en relation ou non avec les pratiques sociales de référence. La classe se métamorphose-t-elle en salle de concert, en salle de répétition, en studio d’enregistrement, en salon romantique, en classe de solfège, etc. ?

La **topogénèse** désigne la ‘place’ que professeur et élève se partagent lors de l’activité en cours, dans le savoir en jeu. Cette place est par définition asymétrique. Toujours selon Chevallard, professeur et élève « diffèrent aussi selon d’autres modalités : selon leurs places respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce qu’on peut appeler la topogénèse du savoir, dans la synchronie du système didactique » (pp. 72-73). Selon l’auteur, le professeur est « supposé savoir et supposé anticiper » (p. 74), mais surtout il « sait autrement » (p. 75). Comme dans le cas des mathématiques, « la place du professeur par rapport au savoir est autre, irréductible à celle de l’élève, sous le rapport de la qualité » (p. 76) : le professeur incarne l’interprète, le détenteur du savoir savant. Dans la pratique de l’interprétation, la topogénèse, dans une acception plus large du terme, « incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 32). Autrement dit, quel rôle assument professeur et élève à certains moments de la leçon ? Comment le professeur endosse tour à tour le rôle de partenaire de jeu, évaluateur, public, etc. ? Comment l’élève se métamorphose en interprète, en critique musical, en inventeur de conte, etc. ?

7.2.6 Corps et corporéité

Nos travaux s’inscrivent dans les recherches du groupe de Didactique des Arts et du Mouvement (DAM). Dans le groupe DAM nous « enracinons notre réflexion dans une double dimension : celle du corps communiquant dans le rapport didactique enseignant/élève et celle du corps des protagonistes comme lieu de l’expérience et d’incarnation des savoirs. » (Mili & al., 2017, p. 55). A partir de l’idée que « [l]e rapport que nous entretenons avec notre corps n’est jamais un rapport direct, simple et linéaire » (Lowen, 2016, s. p.), le groupe saisit le concept de corporéité comme d’une instance

phénoménologique qui « sert à la fois de filtre, de liaison et de médiateur entre le corps et le sujet, le sujet et le corps » (Lowen, 2016, s. p.), tout en y ajoutant une dimension sociale et culturelle. La dimension sociale et culturelle trouve ses origines dans l'approche de Mauss. Selon Mauss (1936/1960), toute action humaine peut se rapporter à des techniques du corps, qui sont socialement et historiquement situées. Ces techniques, du fait de leur inscription dans les 'règles' de la société dans laquelle elles s'expriment, sont partagées et leur signification est comprise de tous. La dimension phénoménologique, quant à elle, trouve ses origines dans les écrits de Merleau-Ponty, qui exprime si joliment la relation entre le corps et le monde :

Le corps est le véhicule de l'être au monde, et avoir un corps c'est pour un vivant se joindre à un milieu défini, se confondre avec certains projets et s'y engager continuellement [...]. Mon corps est le pivot du monde (1945, p. 97)

En ce qui concerne notre champ d'investigation, l'équipe DAM (Mili & al., 2013), théorise différentes corporéités en accord avec les différentes activités humaines

Eu égard aux rapports particuliers qui se tissent entre les activités corporelles et les pratiques artistiques, nous partons du constat qu'un lien étroit se tisse entre les fonctions de médiation des œuvres/pratiques artistiques (Hennion, 1993) et une corporéité qui est, à la fois :

- un *moyen*, car toute œuvre résulte d'un travail culturel de transformation de l'environnement matériel, qui subsume un « corps spécialisé » ;
- une *finalité*, dans la mesure où la réception et la circulation sociale de ces œuvres impliquent, également, le développement d'une sensibilité dynamique à même de les faire fonctionner comme produits spécialisés de la culture. (Mili & al., 2013, p. 87)

C'est dans cette acception d'une corporéité multiple que nous analysons l'agir enseignant. Le corps du professeur et de l'élève se chargent de significations symboliques, se spécialisent pour et par l'interprétation et deviennent lieux de communication, de modélisation, de régulation, d'expression. Lors des leçons, le corps il est parfois 'quotidien', lorsqu'il accomplit des tâches similaires à la vie de tous les jours ; il est 'spécialisé' lorsqu'il se détache et rentre en rapport de rupture avec cette quotidienneté pour apprendre des gestes spécifiques ; il est 'expressif' lorsqu'il exprime des sentiments ou des émotions, etc. Nous ferons référence, le cas échéant à certains auteurs qui ont analysé les gestes, tels Pease et Pease (2004, pour les 'clusters' gestuels) ou encore Morris (1977, pour certains types de gestes), sans que toutefois les contributions de ces auteurs nous servent d'outils d'analyse détaillés. La corporéité qui en découle est la manifestation symbolique de ce corps, qui est à la fois lieu de réception, de production, de communication et de projection.

Chapitre 8. Méthodologie

« E veduto che 'l metallo non correva [...] io feci pigliare tutti i mia piatti e scodelle e tondi di stagno, i quali erano in circa a dugento, ed a uno a uno io gli mettevo dinanzi ai mia canali, e parte ne feci gittare drento nella fornace » (Cellini, Vita)

Notre méthodologie se base sur les pratiques effectives dans les situations d'enseignement et apprentissage dans le contexte habituel des écoles de musique et des conservatoires, contexte que nous définirons plus tard d'« ordinaire ». Elle s'articule en quatre parties distinctes mais solidaires : une partie introductive, une expérimentation *a priori*, une expérimentation de terrain, des analyses *a posteriori*.

1. Partie introductive : nous avons choisi le terrain et la population pour notre expérimentation, trois œuvres pédagogiques adaptées à une première année de violoncelle, une liste de paramètres interprétatifs que nous avons donnée comme consigne aux professeurs participant à l'étude.

2. Expérimentation *a priori* : nous avons conduit un entretien semi directif (Quivy et van Campenhoudt, 1995) et d'explicitation (Vermersch, 2011) avec les professeurs recrutés ; nous avons ensuite filmé l'interprétation des trois pièces choisies par les mêmes professeurs ; enfin, nous avons donné des consignes à ces professeurs.

3. Expérimentation de terrain : les professeurs ont filmé les séquences didactiques relatives aux trois pièces 'imposées' par nos soins, ainsi qu'une prestation instrumentale de chaque élève et chaque œuvre en fin de séquence didactique. Nous avons demandé aux professeurs d'organiser cette prestation de l'élève en sorte qu'elle se déroule dans un contexte où celui-ci est placé dans une situation de performance publique. Cette phase de notre étude se veut le moins invasive possible et le plus près de la réalité de ces situations.

4. Analyses *a posteriori* : notre analyse qualitative s'est basée sur une approche clinique, que nous définirons plus tard.

8.1 Contexte et terrain de recherche

Définition d'un contexte « didactique ordinaire » en musique

Dans l'introduction de son ouvrage désormais devenu une référence pour les didacticiens, Francia Leutenegger (Leutenegger, 2009) utilise à plusieurs reprises le mot « ordinaire ». En première instance elle nomme

les « lieux » de la transmission des savoirs, des *systèmes didactiques* [...] [qui] prennent corps dans des institutions scolaires chargées de rendre opérationnel ce projet, « la classe » étant le lieu ordinaire de transmission des savoirs ; le système ternaire s'incarnant dans des individus (professeurs et élèves) aux prises avec des objets d'enseignement et d'apprentissage particuliers. (p. 2, nous soulignons)

Plus tard, en parlant de didactique comparée, elle nous informe que « ce champ de recherche s'est donnée pour tâche première d'étudier les phénomènes didactiques 'ordinaires' en s'intéressant aux formes d'enseignement et d'apprentissage d'ordre

générique » (p. 3, nous soulignons). Enfin, elle se propose d'étudier l'enseignement à « des élèves déclarés en difficulté [...] de façon non stable au fil de l'année scolaire », (p. 9) situations didactiques qu'elle définit de « *parallèles* aux systèmes didactiques *ordinaires* » (p. 9, en italique dans le texte, nous soulignons). Nous en déduisons que les situations didactiques *ordinaires* sont celles de l'enseignement scolaire, dans des lieux *ordinaires* qui sont les classes d'école, avec un enseignant et des élèves. Ces pratiques sont définies d'« ordinaires » parce que faisant partie de l'*habitus* de l'enseignement scolaire.

Dans notre étude, nous focalisons notre attention non pas sur l'enseignement musical ou même instrumental en contexte scolaire, mais sur un enseignement individuel, en dehors du contexte scolaire « ordinaire ».

Toutefois, notre terrain ainsi que ses acteurs peuvent bénéficier d'une approche qui considère la situation que nous nous proposons d'étudier comme « ordinaire », dans le sens que ces modes de transmission, ces acteurs, ces lieux, font partie de l'« ordinaire » de la tradition et de la réalité de transmission des savoirs instrumentaux et plus largement musicaux de la musique savante occidentale. La multiplicité des horizons de provenance des enseignants, des enfants, les variations entre les institutions, tout cela fait partie du panorama « ordinaire » de l'enseignement 'spécialisé'¹⁹⁵ en musique.

Il convient à présent de définir les lieux de transmission, les enseignants, les enfants, comme faisant partie d'un « système ordinaire », présentant une grande homogénéité tout en respectant certaines spécificités au sein de l'Europe, et ceci bien avant la Réforme de Bologne¹⁹⁶.

Terrain : les écoles de musique

Notre terrain sera celui des cours individuels d'instrument, dans le cadre des écoles de musique et des conservatoires en Suisse et en France. Ces structures ont une organisation semblable, avec des variations minimales entre elles. Les écoles de musique et les conservatoires où les professeurs ayant participé à notre étude travaillent et où nous avons conduit nos observations, sont tout à fait représentatifs du vaste panorama suisse et français (cf. chapitre 3).

Les dates de début et de fin d'année scolaire entre les structures qui ont accueilli notre étude présentent un écart maximal de trois semaines : les débuts se situent entre fin août et mi-septembre ; les fins entre mi-juin et la première semaine du mois de juillet. La durée de l'année scolaire est extrêmement stable entre les institutions et suit le calendrier

¹⁹⁵ Nous utilisons les guillemets pour le mot spécialisé, car dans son utilisation courante l'enseignement spécialisé est celui qui s'adresse à des enfants porteurs d'handicap ou plus largement se trouvant dans des situations de difficulté scolaire et qui nécessitent d'un enseignement particulier, justement appelé enseignement spécialisé.

¹⁹⁶ La Réforme de Bologne (aussi appelée Processus de Bologne) est un texte de loi adopté par 25 pays européens en 1999, afin d'harmoniser les cursus des études supérieures dans ces pays. Dans le monde musical, l'application de la Réforme a changé, parfois radicalement, l'organisation des Conservatoires Supérieurs de Musique. Toutefois, l'enseignement initial a été très peu touché par cette Réforme. Une documentation assez complète peut être consultée sur le site du Conseil de l'Europe https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp. Pour avoir un aperçu de la Réforme de Bologne à l'Université de Genève, le lecteur peut consulter: <https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/bologne#tab2>

scolaire de la région géographique où s'inscrit l'institution musicale en question. Tous les cours ont une durée de trente minutes hebdomadaires. Toutefois, certaines institutions proposent ou même imposent des activités musicales en dehors et en complément du cours d'instrument, alors que d'autres axent l'éducation musicale de l'élève débutant uniquement (ou presque) autour de la discipline principale, dans notre cas le violoncelle. L'impact que la présence ou l'absence de ces activités complémentaires exerce sur la formation globale de l'enfant ainsi que sur l'organisation, la planification et le déroulement des leçons est importante, notamment en ce qui concerne les savoirs interprétatifs ou plus généralement musicaux. Lorsque plusieurs activités sont proposées à l'élève, celui-ci peut pratiquer différentes formes d'interprétation pendant les différents cours : nous pensons notamment aux cours de chant choral, de solfège, de musique de chambre. Du côté du professeur, la présence de ces activités exerce une influence importante, car le professeur d'instrument doit éventuellement pallier à des lacunes dans la formation globale de l'élève en introduisant des activités extra-instrumentales lors de sa leçon, telles des mini-séances de solfège lors du cours instrumental. Il est à noter, cependant, que les activités normalement prévues en première année de violoncelle par les écoles de musique et les conservatoires de la zone géographique qui nous intéresse, ne vont pas au-delà du solfège. Les acquisitions solfégiques demandées en première année de violoncelle sont suffisamment élémentaires pour ne pas créer des différences discriminantes entre les sujets de notre étude.

Dans les écoles ayant participé à notre étude, aucune d'entre elles n'organise des examens permettant l'entrée ou sanctionnant l'exclusion des enfants. Il s'agit donc d'enfants que les familles inscrivent librement, sans aucune sélection préalable. Il est toutefois à noter que les frais d'inscription de ces institutions sont parfois très disparates, ce qui provoque un 'choix de la population' basé sur les revenus des familles lorsque les frais d'écologie sont élevés. *A contrario*, certaines institutions optent pour des frais moins élevés afin de permettre l'accès à la musique au plus grand nombre d'élèves, ces derniers issus d'une provenance sociale la plus vaste possible. Cette dichotomie se retrouve aussi dans les pratiques sociales de référence, ce qui a comme effet un recrutement différencié. Si le violoncelle a été considéré pendant longtemps un instrument d'élite, d'une part à cause d'aspects très pratiques (pas de violoncelles de petite taille, il ne rentre pas dans le coffre de la voiture, il est peu médiatisé, donc moins connu par une large proportion de la population, etc.) et d'autre part de par son répertoire uniquement savant, il connaît aujourd'hui une vulgarisation plus importante. Des instruments de petite taille (allant jusqu'au 1/16) permettent à des enfants de plus en plus jeunes de le pratiquer ; depuis les années 1970 des méthodes plus adaptées à des jeunes enfants ont été publiées (cf. 4.5) ; la majorité des familles possèdent des voitures ayant un coffre suffisamment grand pour accueillir un violoncelle. Du point de vue du répertoire, certains violoncellistes commencent à s'imposer dans d'autres styles, notamment dans les musiques actuelles et amplifiées. Des groupes tels Apocalyptica¹⁹⁷ ou 2Cellos¹⁹⁸ ou encore L.E.J.¹⁹⁹ ont œuvré en ce sens, en proposant des transcriptions de musique rock, musique de film ou des chansons en version instrumentale, tout aussi bien que leurs compositions originales. Le violoncelle s'invite aussi dans les compositions originales des musiques de film et si des films tels *Delicatessen* (1991) ou *There Will Be Blood* n'ont pas eu un impact chez les enfants, c'est grâce à des productions cinématographiques telles *Game of Thrones*²⁰⁰ que le jeune public a

¹⁹⁷ <https://www.apocalyptica.com/en/>

¹⁹⁸ <http://www.2cellos.com>

¹⁹⁹ <https://www.facebook.com/LucieElisaJuliette.LEJ>

²⁰⁰ <https://www.wqxr.org/story/game-thrones-composer-ramin-djawadi-talks-cello-artistic-identity/>

découvert le violoncelle. Ainsi, le violoncelle est un instrument connu par un nombre croissant de personnes, chose qui se traduit en plus d'inscriptions dans les classes de cet instrument dans les conservatoires et les écoles de musique. Les jeunes enseignants pratiquent parfois ces nouvelles musiques et attirent davantage d'élèves. Le répertoire pédagogique et didactique de l'instrument relatif aux élèves débutants reste toutefois d'empreinte typiquement classique (cf. chapitre 4). L'âge des enfants qui s'inscrivent en première année de violoncelle reste aussi assez stable et gravite entre six et neuf ans.

Les *cursus* proposés sont aussi très semblables entre les structures françaises et suisses. Organisé par périodes de deux à quatre ans, ces structures proposent un parcours initial, avec possibilité de cursus préprofessionnel, « [l]a mission première des établissements étant de former des amateurs, [...] afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire » (République Française, 2008, p. 3). Le *cursus* amateur dure environs dix ans.

8.2 Portraits des professeurs et des élèves

Les **professeurs** ont été choisis en fonction de leur volonté de participer à notre étude et en fonction de leur expérience : deux professeurs 'débutants' possédant moins de cinq ans d'expérience d'enseignement et deux professeurs 'chevronnés', avec, à leur actif, plus de dix ans d'expérience. La délimitation de 'débutant' (ou 'novices') et 'chevronné' (appelés aussi 'expérimentés') a été définie par rapport au cursus d'études. Nous avons défini comme enseignant 'débutant' un professeur qui avait, au maximum, enseigné la moitié d'un cursus complet dans la structure où il travaille ; en revanche, le professeur 'chevronné' est celui qui a déjà accompagné au moins un élève pendant toute la durée du parcours instrumental prévu par l'institution où il enseigne, donc environs dix ans. Aussi vis-à-vis de l'évolution du répertoire évoquée plus haut, nous avons émis l'hypothèse qu'un professeur expérimenté et un novice n'ont peut-être pas le même rapport aux méthodes et aux œuvres pour débutants. Il s'agira de vérifier, lors de nos analyses, si cette hypothèse se confirme et dans ce cas, quelles sont les similitudes et les différences dans le rapport aux trois œuvres proposées en termes de didactisation des savoirs interprétatifs.

Ces professeurs sont tous des professeurs « ordinaires », dans ce sens qu'ils allient carrière instrumentale et d'enseignement et sont représentatifs du corps enseignant engagé dans les conservatoires et écoles de musique européennes. Leur description montre la palette des intérêts et compétences qu'un professeur de violoncelle peut avoir ; il s'agit de spécialisations qui vont avoir un impact dans leurs approches didactiques, comme nous le montrerons dans nos analyses.

P1 est un jeune enseignant débutant dans la profession, âgé entre vingt-cinq et trente ans²⁰¹, à sa première année d'enseignement. Fraîchement diplômé (Master en Pédagogie d'une Haute Ecole suisse) au moment de la prise des vidéos, P1 enseigne dans deux structures, un conservatoire et une école de musique d'un petit village, tout en ayant aussi quelques heures de musique de chambre dans une structure d'enseignement supérieur. Du point de vue artistique, c'est un violoncelliste qui a abordé un répertoire très vaste, comprenant des musiques actuelles et amplifiées. Il fait donc partie de la nouvelle génération de violoncellistes, ouverte à des nouveaux répertoires et éclectique dans son approche de l'instrument.

²⁰¹ Afin de préserver l'anonymat des professeurs, nous ne détaillerons pas leur âge.

P2 est une jeune enseignante d'environ trente ans, possédant trois ans d'expérience au moment de la prise des vidéos. Elle s'apprête à commencer sa quatrième année. Elle est titulaire d'un Master en Pédagogie d'une Haute Ecole suisse et enseigne dans une école soutenue par la ville, sans être toutefois un conservatoire. Artistiquement, c'est une chambriste raffinée, qui fait partie d'un groupe de musique de chambre depuis son plus jeune âge. Ce groupe a été récompensé lors de certains concours internationaux et se produit régulièrement dans de nombreuses salles de concerts. Au moment de l'expérimentation, des CD du groupe sont déjà parus en obtenant un vif succès de la part du public et de la critique musicale.

P3 est un enseignant de presque cinquante ans. Sa formation a eu lieu à plusieurs endroits d'Europe avant la réforme de Bologne. Successivement, il a obtenu le Master en Pédagogie dans une Haute Ecole suisse, afin de pouvoir régulariser sa position d'enseignement. Il travaille dans un conservatoire et possède une expérience d'enseignement d'environ vingt ans. C'est un violoncelliste avec un vaste bagage de répertoire et possède une spécialisation en violoncelle baroque. Cette dernière spécialisation lui permet d'animer des séminaires et des *masterclasses* dans certaines structures d'enseignement supérieur et de se produire en tournées internationales.

P4 est à sa dernière année de service dans le conservatoire où il a enseigné pendant environ trente ans. Sa formation a eu lieu bien avant la réforme de Bologne et a été axée surtout sur le travail instrumental. Il a eu une intense carrière concertiste en musique de chambre et en duo violoncelle-piano ; a servi dans un orchestre comme violoncelle *solo* pendant une très longue période. C'est un professeur renommé, qui a formé maintes violoncellistes, amateurs comme professionnels. De plus, il a été assistant de deux grands concertistes dans une structure d'enseignement supérieur.

Les enfants qui ont participé à notre étude sont les **élèves débutants** des quatre professeurs. Comme leurs enseignants, ces enfants ont participé à l'étude sur la base du volontariat, avec la seule contrainte d'être dans un âge représentatif de la population qui fréquente habituellement ces institutions. En effet, les six enfants sont tous âgés entre six et neuf ans, ce qui correspond à la tranche d'âge habituelle des élèves violoncellistes dans les conservatoires et écoles de musique suisses et français. Afin de pouvoir observer et analyser les premiers gestes enseignants relatifs à l'articulation entre technique et interprétation, les enfants devaient aussi être débutants sur le violoncelle, sans forcément être complètement débutants en musique. Encore une fois, dans notre étude nous nous efforçons d'observer des situations « ordinaires » d'enseignement et apprentissage, dans toutes ces facettes. Les présentes descriptions de certains paramètres, tels l'accompagnement parental et les activités musicales complémentaires aux cours de violoncelle, ont uniquement comme but de nous permettre de nuancer nos analyses.

Les élèves participants à l'étude ont été anonymisés en E1, E2, E3 et E4, chaque numéro correspond au numéro attribué à leur professeur. P1 a filmé trois de ses élèves débutants. Afin d'uniformiser les données et de ne pas créer des déséquilibres quantitatifs, nous analyserons uniquement les cours avec E1. Les cours avec les deux autres élèves pourront éventuellement servir à expliciter certains points, au moment des analyses des leçons de P1 et E1.

Tableau 5. Les professeurs et les élèves participant à l'étude.

P1	P2	P3	P4
E1	E2	E3	E4

Nous allons décrire les élèves suivant le numéro assigné à chaque professeur.

L'élève de P1

E1 est l'élève que nous suivrons dans notre étude. Nous avons choisi cette élève parce qu'elle présente des caractéristiques plus proches aux élèves des trois autres professeurs. Elle a environs sept ans et fréquente le conservatoire où P1 enseigne. La mère de E1 est présente à chaque cours, sa présence est discrète et encourageante. Tout en étant pas musicienne, le suivi de la mère est important dans la formation de E1 : à plusieurs reprises nous constatons le guide structurant et bienveillant de la mère pendant le travail à la maison (cf. chapitres 9, 10 et 11). P1 nous informe que E1 suit des cours de solfège dans le conservatoire où les cours sont observés, mais elle y apprend la *clé de sol*. P1 a du donc aborder la *clé de fa* en cours (courriel du 2 novembre 2018).

L'élève de P2

E2 a environs huit ans au début de l'expérimentation. Elle a déjà fréquenté un an de violon et a décidé de passer au violoncelle l'année suivante. De ce fait, elle possède des bases dans le maniement de l'archet. Son professeur nous a relaté à maintes reprises le manque de structure et de travail de E2 : souvent absente bien que « *douée* »²⁰² (plusieurs entretiens téléphoniques courant 2017), son avancée n'est pas à la hauteur de ses capacités, selon le professeur. Toujours au dire de ce dernier, la famille ne semble pas mettre une priorité sur l'éducation musicale de sa fille. E2 suit des cours de solfège et d'orchestre en plus des cours de violoncelle avec P2.

L'élève de P3

E3 est un jeune garçon de sept ans environs. A sa première année de violoncelle, n'a pas eu d'entraînement instrumental préalable. La mère est une pianiste amatrice de bon niveau, selon le professeur. Elle est présente à chaque cours et se charge de la prise des vidéos pour notre étude. P3 nous dit que c'est elle qui fait travailler E3 de son violoncelle chaque jour à la maison. E3 semble donc être très bien suivi. P3 nous informe que E3 suit des cours de solfège et d'orchestre (courriel du 24 octobre 2018).

L'élève de P4

E4 a environs huit ans. Pendant le cours la mère est parfois présente et intervient activement. Quand la mère est absente, une autre personne (probablement une gardienne)

²⁰² Afin de différencier les citations, nous allons dorénavant utiliser les doubles guillemets et l'italique pour les discours des professeurs ayant participé à notre étude (verbatim des leçons, mais aussi entretiens, entretiens téléphoniques, courriels, etc.). Les citations en provenance de sources extérieures à notre étude (livres, revues, etc.) pourront ainsi rester entre guillemets doubles.

assiste au cours, sans intervenir. Certaines interventions de la mère nous laissent supposer qu'elle accompagne E4 dans son travail à la maison, sans que toutefois nous en soyons sûres. Dans l'école fréquentée par E4 le solfège est obligatoire. E4 ne suit pas d'autres cours musicaux.

8.3 Matériaux musicaux

8.3.1 Pièces musicales

Trois morceaux : *Ann and Dan* (S. Nelson), *Mélancolie* (P. Moss, in Marcinkowska) et *Full Moon* (C. & H. Colledge)²⁰³ seront travaillés pendant l'année scolaire. Ces morceaux ont été choisis par rapport aux savoirs qu'ils hébergent, tant du point de vue technique qu'interprétatif. Bien que s'agissant de morceaux pédagogiques, nous allons les considérer des œuvres musicales : en effet, même si ces trois morceaux sont plus courts et plus adaptés aux difficultés techniques que les œuvres de répertoire, elles présentent néanmoins un fonctionnement similaire à ces œuvres. Les points communs avec le 'grand répertoire' sont :

- Une forme définie ;
- Un caractère ;
- Un titre ;
- Un compositeur ;
- Une structure mélodique et harmonique ;
- Une palette de choix interprétatifs possible à partir du texte ;
- Un attrait esthétique.

Nous allons donc dorénavant les appeler et les considérer comme des œuvres.

***Ann & Dan*, une introduction à l'interprétation**

Ann & Dan est le premier morceau de la collection *Right from the Start* de Sheila Nelson, éditions Boosey & Hawkes. Il s'agit de pièces pour deux violoncelles, qui sont écrites à l'origine pour violon, dont la version pour deux violoncelles est de l'auteur. Dans *Ann & Dan* l'élève utilise les cordes à vide *la* et *ré* (d'où le titre *Ann et Dan* : les deux noms commencent avec le A pour *la* et D pour *ré* en anglais), cette œuvre peut donc être jouée dès les premiers cours de violoncelle. En effet, seuls une posture de base et un maniement rudimentaire de l'archet sont requis pour pouvoir jouer cette pièce. Mais si elle est très simple du point de vue technique, elle introduit néanmoins plusieurs savoirs interprétatifs :

- La forme ABA' que le jeune élève retrouvera plus tard dans le répertoire, telle quelle ou complexifiée (la *forme sonate* en étant un exemple) ;
- Une certaine complexité harmonique : les parties A et A' sont à la tonique, la partie B à la dominante ;
- La notion de chant et accompagnement ;
- Les nuances (*f* pour l'élève, mais avec plus de richesse pour la partie de deuxième violoncelle, à jouer par le professeur ou par un élève juste un peu plus avancé) ;
- L'alternance entre les moments joués et les moments de silence.

Le tableau 6 récapitule les savoirs techniques et interprétatifs que cette œuvre présente et qui peuvent être abordés dès les premiers cours de violoncelle.

²⁰³ Ces partitions étant protégées par le copyright des éditeurs, nous ne pouvons pas les reproduire ici. Le lecteur en trouvera les références en bibliographie.

Tableau 6. Les savoirs dans *Ann & Dan*.

Savoirs de technique instrumentale	Savoirs solfégiques (facultatifs)	Savoirs performatifs	Savoirs théoriques
- Posture de base - Maniement de l'archet - Changements de corde	- Lecture notes <i>la</i> et <i>ré</i> en clé de fa - lecture des rythme noire et de la pause - lecture d'un conducteur	- garder la pulsation : <i>steadily</i> - nuance <i>forte</i> - donner le départ ou suivre un départ - jouer avec le cello 2 - écouter pendant les moments de silences - repérer les moments appropriés pour jouer	- structure ABA' - titre - structure harmonique I-V-I

Cette œuvre permet de mettre en pratique, avec des moyens techniques très simples, des savoirs interprétatifs de chambriste qui sont très poussés : il ne va pas de soi pour un enfant qui est au tout début du maniement de l'instrument, de mettre en œuvre l'écoute, l'écoute comparative et l'écoute harmonique, de surplus pendant le jeu instrumental, de faire une nuance, de dissocier son jeu de celui du professeur, de garder une pulsation stable.

***Mélancolie*, une œuvre particulière pour un sentiment particulier**

Mélancolie est tiré de la méthode *Je commence le violoncelle* de Barbara Marcinkowska, éditions Armiane. Ce morceau introduit l'élève au langage atonal et, avec une forme simple monostrophique, propose un travail de nuances très intéressant et avancé, avec un effet *morendo* à la fin. Ce morceau présente une indication de tempo métronomique (72 à la noire) et de vitesse en italien (*Andantino*) comme les œuvres de répertoire en musique classique. Le titre est très évocateur et permet un travail imaginatif ; la double barre à la fin du premier système permet un découpage – en introduction et 'mélodie' –, la densité harmonique de la partie de piano peut fournir un travail intéressant du point de vue de l'ensemble. Du point de vue technique, l'introduction des liaisons et l'utilisation de la première position sur toutes les cordes en font un morceau intéressant pour un milieu de première année.

Tableau 7. Les savoirs dans *Mélancolie*.

Savoirs de technique instrumentale	Savoirs solfégiques	Savoirs performatifs	Savoirs théoriques

- Emploi de la main gauche : doigt 1, 2, 3 - Emploi de l'archet : liaisons sur deux cordes, reprise d'archet au talon, différentes vitesses d'archet, différentes pressions de l'archet sur la corde - Coordination : liaison 0-1 (m.g.)	- Clé de fa : notes du <i>do</i> grave au <i>do</i> aigu - dièses - Rythmes de <i>noire</i>, <i>blanche</i>, <i>blanche pointée</i>, <i>ronde</i>, <i>soupir</i> - liaison de prolongation - vitesse métronomique	- Donner le départ - Nuances : <i>mf</i>, <i>dim</i>, <i>p</i>, <i>cresc</i>, <i>f</i>, <i>mp</i>, <i>pp</i> - Indications de caractère : <i>Andantino</i>, <i>espressivo</i> - Trait sur la note - Mouvement mélodique inversé par rapport au piano - Jouer des notes longues vs des accords (du piano) - Jouer legato vs piqué (du piano) - Dissociation rythmique par rapport au piano - Conduire une phrase mélodique - Jouer une phrase mélodique sur des accords dissonants - Jouer sans avoir la partie de piano sous les yeux	- Structure monostrophique - Concept de dissonance

Full Moon

Full Moon est un morceau très connu dans le monde pédagogique du violoncelle, souvent joué lors des contrôles et auditions de fin de première année. Il fait partie du recueil *Waggon Wheels* de Katherine et Hugh Colledge, édition Boosey & Hawkes. Sa complexité musicale en fait une pièce très intéressante de tout point de vue pour le jeune élève en fin de première année. L'introduction du piano présente une mélodie qui sera superposée au thème du violoncelle. Il s'agit donc d'un matériel thématique à part entière qui introduit un accompagnement de piano très riche, comportant une mélodie à la main droite et des accords de soutien à la main gauche. Cette richesse à la fois mélodique et harmonique est aussi une caractéristique des accompagnements de piano du répertoire classique et romantique²⁰⁴.

L'indication de tempo est en réalité une indication de caractère : *sadly* (tristement). Notre description commence par la partie de violoncelle. La forme de la pièce est ABA' (comme pour *Ann & Dan*). La mélodie de la partie A est subdivisée en phrase *antécédente* et *conséquente*, comme dans la musique savante classique²⁰⁵. Cette phrase A présente la nuance *piano*. La phrase B a aussi une forme *antécédente* et *conséquente*, mais,

²⁰⁴ Les exemples dans le répertoire du violoncelle foisonnent : les sonates de Beethoven pour violoncelle et piano, ou les deux sonates de Brahms, également pour violoncelle et piano, etc...

²⁰⁵ <http://www.polyphonies.eu/lemensuel/Introduction-a-l-analyse-la-forme.html>;
https://fr.wikisource.org/wiki/Petit_Manuel_d'harmonie/De_la_phraséologie_musicale;

contrairement à ce qui se passe habituellement dans les pièces tonales, cette phrase B n'est pas à la dominante mais à la tonique. Chaque demi phrase est ponctuée par un *crescendo* et un *decrescendo*. Le point culminant de la pièce arrive à la mesure 19 avec le *forte*. Le *rit.* (*ritardando*) et le *decrescendo* de la même mesure et de la mesure suivante ramènent l'atmosphère rêveuse de la partie A, cette fois-ci dans la partie A'.

Maintenant nous passons à la description de la partie de piano dans ses composantes harmoniques.

En plus de la richesse mélodique, *Full Moon* présente une richesse harmonique qui l'apparente à une pièce de répertoire. Une des grandes richesses de cette pièce réside dans l'ambiguïté dans la tonalité même de *la mineur*. Cette ambiguïté est créée par l'utilisation du *fa* et du *sol bécarrés*, à la place de *fa dièse* et *sol dièse* aux mesures 4, 11, 14, 16, 18, 27, tout aussi bien à la partie de violoncelle que à la partie de piano ; alors que la tonalité de *la mineur* avec élévation du 6^{ème} et 7^{ème} degrés (gamme mélodique) est utilisée aux mesures 7-8, 10, 20, 23-24. A enrichir cette alternance entre *mode éolien* et tonalité de *la mineur*, viennent la *cadence picarde* de la fin (utilisation de la *tierce majeure*) et les deux *cadences évités* (passage du 5^{ème} au 6^{ème} degrés) des mesures 9 et 19 et 25.

Tableau 8. Les savoirs dans *Full Moon*.

Savoirs de technique instrumentale	Savoirs solfégiques	Savoirs performatifs	Savoirs théoriques
- Main gauche : bloc 1 (doigts 1.3.4) - Coordination : plusieurs liaisons avec différents doigts sur la même corde ; garder le doigt 1 sur la corde de ré pendant que l'archet joue le la à vide	- Utilisation des altérations uniquement sur une mesure	- Rentrer au bon endroit après l'introduction - Indication de caractère : <i>sadly</i> - <i>rit</i> et <i>a tempo</i> - Phrasé en rapport aux changements harmoniques	- Phrase <i>antécédente</i> et <i>conséquente</i> - mode éolien - tonalité de <i>la mineur</i> - <i>cadence picarde</i>

8.3.2 Paramètres interprétatifs

Observables choisis comme consigne pour les enseignants

1. les nuances,
2. le *tempo* et le caractère,
3. les accents
4. les articulations,
5. le phrasé,
6. les respirations,
7. les accents agogiques,
8. le timbre,
9. le filage,
10. le comportement scénique (Façon de s'asseoir, de saluer le public, de terminer un morceau, de quitter la scène etc.).

Description des observables choisis comme consigne

1. Nuances : en musique, la nuance est l'indication de volume sonore.

Actuellement, on entend par n. toute modification de l'intensité des sons ou des phrases dans l'exécution musicale, cette variation pouvant résulter d'un contraste (-> écho, jeux différents d'un instr. à plusieurs claviers) ou d'une augmentation comme d'une diminution du volume sonore (-> crescendo, decrescendo) : La notation des n. est assurée au moyen de termes italiens (forte, piano, etc, d'abréviations (dim. = diminuendo ; sf = sforzando ; sm = smorzando, etc.) et de signes (< crescendo, ou > decrescendo. (Honegger, 1976, p. 676)

Nous souhaitons apporter quelque précision à la définition de Honegger (Honegger, 1976). *Forte* (noté avec l'abréviation *f*) désigne une sonorité forte en volume, *piano* (abrév. *p*) une sonorité douce. Entre ces deux extrêmes se situent le *mezzoforte* (moyennement fort, *mf*) qui, tout en se situant vers le milieu entre *piano* et *forte*, est toutefois plus fort que le *mezzopiano* (moyennement doux, *mp*). La nuance *forte* peut aller plus loin, jusqu'à *fortissimo* (très fort, *ff*) ou même *fortissimissimo* (très très fort, *fff*). La nuance *piano* peut aller encore vers le côté doux avec un *pianissimo* (très doux, *pp*) et *pianissimissimo* (très, très doux, *ppp*). Il s'agit, pour la nuance, d'un *continuum* d'intensité sonore. L'instrumentiste 's'arrête' sur une intensité, comme le ferait quelqu'un qui règle le volume de sa chaîne hi-fi sur tel ou tel numéro (habituellement de 0 à 10).

2. Tempo et caractère. Le tempo désigne la vitesse d'exécution d'une pièce dans la musique savante occidentale et « sert à désigner le mouvement dans lequel s'exécute une pièce musicale qui prend appui sur les cadres fixes de la mesure » (Honegger, 1976, p. 1004). Les indications de tempo peuvent être faites par l'indication de la vitesse métronomique²⁰⁶ et/ou le tempo et le caractère peuvent être définies par un ou plusieurs mots en début de pièce, habituellement en italien. Les indications peuvent être des indications de vitesse (*lento*, *andante*), d'espace (*largo*, *comodo*), de caractère (*allegro*, *vivace*). Parfois ces indications sont assez sibyllines. A titre d'exemple, nous citons ici l'indication de tempo et de caractère de la sonate pour piano et violoncelle de Beethoven n. 5 op. 102, deuxième mouvement : « Adagio, con molto sentimento d'affetto »²⁰⁷. En outre, l'indication de tempo et de caractère n'est pas présente pour chaque pièce. Dans de tels cas, les choix du tempo et du caractère sont laissés à l'entière appréciation de l'interprète.

3. Les accents. L'accent désigne la

mise en relief d'une note ou d'un accord par une augmentation (ou plus rarement par une réduction) de la dynamique, une prolongation de la durée ou un léger silence (ou articulation) avant de jouer la note. [...] L'accentuation peut servir à souligner des temps forts ou, au contraire, à certains temps faibles. (Voir Temps, 1 ; Syncopé). Entre les mains de l'interprète, elle devient un moyen expressif très subtil que le compositeur ne peut transcrire au moyen de la notation traditionnelle. (Arnold, 1989, p. 3)

²⁰⁶ Par exemple, dans une de pièces que nous avons choisi pour notre étude, *Mélancolie*, la vitesse métronomique est de 72 à la noire, ce qui signifie que le métronome bat 72 coups par minute

²⁰⁷ Littéralement, cette indication peut être traduite comme : « à l'aise, avec beaucoup de sentiment d'affection ». Il est évident que jouer « à l'aise » est quelque chose de très personnel et que le sentiment d'affection peut aussi se manifester de maintes manières.

4. Les articulations. L'articulation est le paramètre qui définit la manière dont les différents sons se succèdent par rapport aux modes de jeu et aux attaques de chaque son. Plus en particulier, l'articulation

est la formation et séparation plus ou moins nette des différents sons qui constituent le langage dans la parole ou dans le chant. Elle est réalisée par l'intermédiaire des lèvres, de la langue... - dans le jeu instr., on appelle a. la manière de lier ou de séparer les sons au moyen du souffle et des lèvres pour les instruments à vent, des différents coups d'archet pour les instr. à cordes frottées, de la position et de l'attaque des doigts pour les instr. à cordes pincées ou à clavier. Issues de l'évolution de la mus. instrumentale, les différentes possibilités d'a. vont du « legato » au « staccato ». Depuis le début du XVII s., on les notes au moyen de signes tels que liaisons, traits ou points placés sur les notes et dûs parfois au compositeur lui-même (par ex. Beethoven). L'a. se confond avec le phrasé. – Voir les art. PHRASE et COUP D'ARCHET ». (Honegger, 1976, pp. 55-56, nous soulignons)

Cette dernière technique, celle du coup d'archet,

désigne, dans le jeu des instr. à cordes, la tenue et le maniement de l'archet par la main et le bras droit de l'instrumentiste. De la bonne position de l'archet sur la corde et de l'exécution franche et aisée des différents mouvements de bras et de poignet dépend la qualité du son, de l'articulation et du phrasé. La technique su c. d'a. s'est perfectionnée progressivement avec l'évolution de la forme et du mécanisme de l' -> archet. On appelle également c. d'a. les diverses manières d'utiliser l'archet en fonction du caractère propre de chaque phrase musicale. Généralement indiquées par divers signes, les c.d'a. sont parfois suggérés à l'exécutant uniquement par le caractère de la musique. Le plus usuel, sont le détaché, le « legato », le « martellato », le « staccato », le « spiccato » et le sautillé. (Honegger, 1976, pp. 265-266, nous soulignons)

5. Le phrasé. Un des concepts les plus difficiles est le phrasé. Il désigne l'ensemble de stratégies, de techniques, de choix que l'interprète opère afin regrouper et d'articuler les sons écrits sur la partition « en unités significantes plus ou moins closes, à la manière de la ponctuation dans un texte » (<http://www.cnrtl.fr/definition/phrasé>). Il présuppose un travail herméneutique important. Le sens découlant du phrasé doit être partagé historiquement et culturellement pour qu'il soit intelligible et accepté, en gardant toutefois une forte empreinte personnelle.

En fait, aucune notation ne peut préciser l'art du phrasé. C'est à la manière de ponctuer le discours musical, d'en rendre sensibles les oppositions, les enchaînements, d'en marquer les silences et les accents, manière qui caractérise finalement le style personnel de l'interprète, que l'on reconnaît le talent du musicien. (<https://www.universalis.fr/encyclopedie/phrase-musique/>)

6. Les respirations expressives. Si tout être humain a besoin de respirer pour vivre, la musique utilise cette fonction vitale pour délimiter, tout comme le langage, des unités dotées de sens. En musique classique et tonale, ces unités sont appelées phrases musicales. Les phrases (musicales) peuvent être à leur tour subdivisées en motifs ou cellules rythmiques. Une forme particulière de respiration expressive est constituée par l'attaque. Grâce à l'établissement d'une pulsation intérieure, le musicien chargé de donner l'attaque inspire *en mesure* (habituellement l'inspiration dure le temps de la dernière pulsation d'une mesure préparatoire et imaginaire). Grâce à certains paramètres de cette première respiration initiale, les partenaires de jeu instrumental (lorsqu'il s'agit d'une œuvre à jouer à plusieurs) et le public peuvent ainsi recevoir des informations importantes : le tempo (soit le temps qui sépare chaque pulsation, donc la vitesse de l'enchaînement de celles-ci), le mode de jeu et d'attaque du premier son de l'œuvre, la charge énergétique nécessaire pour le début de l'œuvre. En respirant ensemble, les musiciens peuvent ainsi être parfaitement synchronisés. Les respirations peuvent aussi délimiter des parties de l'œuvre. Elles peuvent être physiques, avec une vraie respiration, ou métaphoriques. Quand les

respirations sont métaphoriques, la vraie respiration, cette fois-ci moins ostensive que dans la respiration 'musicale', est accompagnée par un geste corporel. Dans le cas des instruments à cordes, comme le violoncelle, un geste d'archet accompagne la respiration. Ce geste est d'habitude un geste rond au-dessus de la corde qui sera jouée par la suite afin de pouvoir recommencer en *tiré*. On parle alors de *respirations d'archet* dans le vocabulaire professionnel.

7. Les accents agogiques. L'agogique est un

néologisme créé par H. Riemann en 1884, en corrélation avec celui de -> dynamique, pour désigner les légères modifications du tempo qui n'apparaissent pas dans la notation musicale et qui proviennent d'une interprétation vivante. Le -> rubato relève de l'agogique. Par extension, le terme s'applique à la théorie du mouvement dans l'exécution musicale. (Honegger, 1976, p 15).

Dans le vocabulaire des musiciens, les accents agogiques sont ces accents qui consistent en des micro-variations de durée et d'intensité sonores visant l'accentuation de certaines notes, afin que l'auditeur puisse comprendre l'organisation temporelle de l'œuvre musicale. Ce faisant, la même séquence de hauteurs et de valeurs rythmiques avec des accents agogiques différents, peut faire apercevoir l'œuvre musicale comme *binnaire* (organisation à deux ou quatre temps) ou *ternaire* (organisation à trois temps)²⁰⁸. Toutefois, les accents agogiques ne sont pas à entendre comme des expédients forcément cycliques et réguliers. L'accent agogique peut avoir lieu toutes les deux mesures ou à un moment particulier pour souligner le *climax* de la phrase musicale. Tout en faisant partie, dans ce cas, du phrasé, nous avons décidé de le traiter de manière isolée, afin d'attirer l'attention du professeur sur ce concept important, très souvent pas abordé lors de l'enseignement de l'interprétation ou traité de manière sporadique.

8. Le timbre. Le timbre désigne, pour le même instrument, une qualité particulière de la sonorité, qui dépend de la présence et intensité de certains harmoniques présents dans le son émis. Les différents timbres sont communément définis par des adjectifs à forte composante métaphorique. Ainsi, le son peut être chaud, brillant, mat, terne, lumineux, rond, perçant, acidulé, etc. Comme le dit très justement Honegger, le timbre est un

concept simple qui recouvre une réalité acoustique très complexe. Le t. est la qualité d'un son qui permet de le différencier de tous les autres sons ayant la même hauteur et la même intensité. C'est, en dernière analyse, la forme tridimensionnelle globale du son qui rend possible cette différenciation. Sont significatifs pour le t. le nombre de composantes, le fait qu'elles sont harmoniques ou non, leurs intensités relatives, leur choix (harmoniques pairs ou impairs, ou toute la série, etc.). (Honegger, 1976, p. 1016)

9. Le filage. Ce mot désigne le jeu ininterrompu pendant une répétition ou au sein de la séquence didactique. *Faire un filage* dans le vocabulaire professionnel signifie jouer l'intégralité de l'œuvre sans s'arrêter, comme pendant une prestation publique. C'est un

²⁰⁸ Afin d'illustrer l'importance de l'accent agogique, nous avons écrit et enregistré la chanson *Ah, vous dirais-je maman* avec des accents agogiques différents. Les partitions de ces enregistrements se trouvent en annexe 8a sous le titre *Ah, vous dirais-je maman*, annexe 8b sous le titre *Ah, vous dirais-je maman version 1* et annexe 8c sous le titre *Ah, vous dirais-je maman version 2*. Les enregistrements correspondants se trouvent respectivement en annexe 8d sous le titre [AUDIO /ah, vous diras-je maman .m4a](#), en annexe 8d1 sous le titre [AUDIO /ah, vous dirais-je maman 1.m4a](#) et en annexe 8d2 sous le titre [AUDIO /ah, vous dirais-je maman 2.m4a](#). Ces enregistrements sont en accès privé.

entraînement très important pour le musicien, car celui-ci est mis en situation pour la vraie prestation publique. C'est bien pendant le filage que le musicien peut vérifier sa préparation technique et musicale, la pertinence des enchaînements, sa résistance physique et de concentration, la présence éventuelle de certains problèmes pratiques tels les tournes de pages de la partition, et peut éventuellement tester aussi sa mémorisation de la partition. De plus, *filer un morceau* implique avoir en tête le déroulement de l'œuvre afin de pouvoir la restituer sans failles.

10. Le comportement scénique. Nous avons demandé aux enseignants de travailler avec leurs élèves les aspects qu'ils estimaient important dans le comportement scénique. Celui-ci consiste, dans la pratique du concert classique, à

1. entrer sur scène avec son instrument (lorsqu'il s'agit d'un instrument pouvant se transporter, tel un violoncelle),
2. Saluer le public par une révérence,
3. S'installer, jouer sans s'arrêter,
4. Attendre les applaudissements du public, se lever (si l'on a joué assis) et saluer le public avec une révérence,
5. Sortir de la scène.

8.4 Déroulement de la recherche et collecte des données

8.4.1 Entretiens a priori et prestations instrumentales des professeurs

Nous avons conçu un entretien exploratoire de type semi directif (Quivy et Campenhoud, 1995) avec les professeurs concernés. Le but de nos entretiens *a priori* a été celui de savoir quelle relation à l'interprétation et à son enseignement entretiennent les professeurs qui participeront à notre recherche.

Cet entretien comporte sept questions communes :

1. Pour toi, l'interprétation, c'est quoi?
2. Quelles relations technique et interprétation entretiennent-elles l'une avec l'autre ?
3. L'interprétation se construit-elle ? Si oui, comment ? Si non, comment saisir qu'elle est 'déjà là'?
4. A quel moment des études instrumentales faut-il aborder l'interprétation, à ton avis ?
5. Est-ce que l'interprétation est à aborder à chaque leçon / par touches / continûment ?
6. Quels sont les principaux outils pour faire progresser un élève en matière d'interprétation ?
7. Quels sont les paramètres interprétatifs que tu abordes avec tes élèves ?

D'autres questions ont été ajoutées lors du déroulement de l'entretien, afin d'approfondir certains aspects liés aux conceptions que les enseignants ont montré sur l'interprétation et

son enseignement. Lors de ces questions supplémentaires, nous nous sommes appuyée sur les techniques des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011).

Ce format souple d'entretien a permis d'avoir une base commune, mais aussi un approfondissement personnel. Les entretiens ont été filmés avec caméra sur pied fixe où figurent l'interviewer et l'interviewé. Ceci nous permet de voir les éventuels mouvements corporels accompagnant l'entretien. Les techniques utilisées sont celles propres aux entretiens semi directifs et d'explicitation, ainsi qu'à certaines techniques de la Programmation Neuro Linguistique (PNL, Bertrel, 2009 ; Ready, Burton & Millêtre, 2010). Nous avons notamment utilisé les techniques de la PNL de l'écoute active et de la reformulation. La première technique consiste à accompagner le discours de l'interviewé avec des gestes et des onomatopées qui indiquent l'intérêt de l'interviewer. Cette technique encourage l'interviewé à s'exprimer davantage. La reformulation est une technique qui consiste, comme son nom l'indique, à reformuler les phrases de l'interviewé par l'interviewer. Cela permet de s'assurer d'avoir pleinement et correctement compris les propos de l'interviewé et incite ce dernier à apporter des précisions, des compléments d'informations ou encore à éclaircir à soi-même ses propres idées.

Les professeurs participants à l'étude ont réalisé un enregistrement vidéo des trois morceaux qu'ils enseigneront à leurs élèves pendant la première année de violoncelle. Cet enregistrement a comme but de connaître les professeurs dans leur rôle d'interprète de ces trois œuvres. Toutefois, nous avons tout de suite compris que la facilité technique de ces morceaux et l'usage en quelque sorte privé de ces enregistrements ont été des éléments qui ont fait manquer l'enjeu de la performance. De plus, la distance technique et musicale qui sépare le professionnel et l'élève débutant a joué un rôle important dans la réalisation sonore des trois œuvres. Enfin, Le statut même de ces performances a été très différent. Alors que pour les professeurs la prestation instrumentale constituait une clause du contrat de recherche, pour l'élève il s'agissait d'une forme d'évaluation du travail accompli en classe. Alors que les professeurs ont vécu ces enregistrements comme une simple tâche qui n'a eu aucun impact dans leur rôle d'interprète, pour les élèves il a été question de rentrer pour la première fois de leur vie dans le rôle et la posture d'interprète. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas tenir compte des prestations des professeurs lors de nos analyses et de ne pas inclure ces données dans notre recueil.

8.4.2 Consignes données aux professeurs

Avant l'entretien *a priori*, les professeurs ont reçu le formulaire de consentement (cf. annexe 8e, *Formulaire consentement professeurs*), qui contient les consignes. Nous reportons ici un extrait de ce formulaire.

En participant à cette recherche en tant qu'enseignant de violoncelle, vous vous engagez

- à faire un enregistrement vidéo d'une performance de trois morceaux (*Ann and Dan* de S. Nelson, *Mélancolie* de Moss, in Marcinkowska et *Full Moon* de Colledge) en début d'année scolaire et à faire travailler ces trois mêmes morceaux à vos élèves débutants ayant accepté de participer au projet durant l'année scolaire 2016/17 ;
- à aborder avec eux les paramètres suivants : nuances, tempo et caractère, accents, articulations, phrasé, respirations, indications agogiques, timbre, filage, comportement scénique (comment s'asseoir, saluer le public, comment terminer un morceau, comment quitter la scène etc.). La durée de travail de chaque pièce musicale choisie est à votre discrétion ;
- à filmer tous les cours concernant ces trois pièces et une petite performance finale,

qui peut être réalisée lors d'une audition, d'un contrôle ou examen, ou simplement lors d'un filage en classe.

Ce protocole souple est choisi pour observer la situation de cours dans son authenticité. Nous savons bien que la présence de la caméra peut être invasive, de ce fait nous avons cherché à rendre tous les autres paramètres le plus 'normaux' possible.

Le choix des œuvres et les consignes de nature interprétatives ont été choisies par nos soins pour satisfaire deux critères importants : un répertoire commun pour le choix des œuvres (cf. *supra*) et des paramètres 'objectifs' qui ne donnent aucune indication sur une conception particulière de l'interprétation.

Afin de se rapprocher le plus possible des situations « ordinaires » des cours, nous avons opéré aussi d'autres choix protocolaires.

Notre premier choix protocolaire a porté sur les modalités d'enregistrement vidéo. Nous avons demandé aux professeurs de filmer eux-mêmes les leçons concernant le travail des trois œuvres sur l'année scolaire (cf. *supra*, annexe 8e). Nous avons opté pour cette solution afin d'éviter la présence invasive d'une personne extérieure aux cours. Nous sommes tout de même restée à disposition pour filmer les cours, si les professeurs refusaient de le faire. Mais les professeurs ont préféré filmer eux-mêmes.

Notre deuxième choix protocolaire concerne la mise en œuvre de l'enseignement. Nous avons laissé une grande liberté d'action aux professeurs, notamment dans les paramètres suivants :

- Le choix du moment de travail de chaque pièce au cours de l'année scolaire ;
- La durée de chaque séquence didactique ;
- La durée de travail de chaque morceau à l'intérieur de chaque leçon ;
- Les modalités de travail de chaque morceau ;
- L'ordre d'introduction de chaque morceau pendant l'année scolaire ;
- La modalité de performance publique : un filage en classe qui est explicitement définit comme performance publique (la présence de la caméra en peut être une forme) ; une audition de classe ; un examen ou un contrôle ; ou toute autre forme où l'élève est plongé dans la posture d'interprète par le truchement d'une performance.

Les limites de cette partie du protocole se trouvent dans le fait que certains professeurs n'ont pas filmé les cours où ils n'ont pas enseigné les morceaux : certains professeurs ont l'habitude de donner un morceau sans le déchiffrer ensemble en classe, mais ils agissent didactiquement de diverses manières. Par exemple :

- Ils jouent le morceau pour l'élève ;
- Ils donnent des consignes techniques (mettre les doigtés, travailler seulement une partie, travailler sans les liaisons, etc.) ;
- Ils donnent un enregistrement du morceau.

Nous avons pu constater, lors du visionnement des films, que les professeurs ont effectivement parfois donné les morceaux à travailler à la maison sans les déchiffrer en classe. Nous avons alors procédé à des entretiens téléphoniques pour savoir :

- Si un modèle sonore avait été donné à l'élève par monstration. Autrement dit, nous avons demandé aux professeurs s'ils avaient joué le morceau pour l'élève ;
- Si des consignes préalables avaient été données ;
- Si un enregistrement a été fourni à l'élève.

En ce qui concerne le fait d'avoir joué certains morceaux en classe avant de les donner

comme travail à domicile, les professeurs n'ont pas toujours été à même de répondre : au moment de l'entretien, ils avaient parfois oublié s'ils avaient joué le morceau pour l'élève ou pas. Il en va de même pour les éventuelles consignes données aux élèves. Les professeurs ont en revanche confirmé ne pas avoir réalisé ni donné un enregistrement des morceaux à leurs élèves. P4 a été remplacé lors du premier cours de *Full Moon* et ce cours n'a pas été filmé par le remplaçant : nous n'avons donc pas la totalité des données à notre disposition en ce qui concerne la séquence didactique de *Full Moon* de E4.

Nous avons anticipé toutes ces limites, mais nous avons pensé qu'il était préférable avoir des données moins complètes mais plus près de la réalité des cours, plutôt que d'avoir toutes les données, mais biaisées par la présence envahissante de la chercheuse ou encore par un respect artificiel des consignes de la part des professeurs.

8.4.3 Prise de vidéos

Les vidéos ont été réalisées avec une caméra sur pied fixe. Nous avons proposé de fournir des caméras, mais chaque professeur a préféré utiliser son matériel, pour de raisons de familiarité avec celui-ci. De ce fait, il y a eu une grande disparité entre les appareils utilisés. P1, P2 et P4 ont utilisé une caméra de leur propriété. P3 a demandé à la mère de E3 de filmer avec son téléphone portable : la qualité des vidéos est inférieure aux autres et des nombreuses coupures sont présentes. Lors d'un entretien téléphonique (le 17 septembre 2018) P3 a confirmé avoir filmé tous les cours des séquences didactiques. Nous avons visionné les films avec attention et nous pouvons confirmer que seulement des petites coupures sont présentes et qu'elles ne compromettent pas la compréhension du contenu : par exemple, on entend clairement le début d'un mot à la fin d'une prise et la fin du même mot au début de la prise suivante.

Concernant le choix des moments à filmer, nous avons choisi entre trois possibilités qui s'ouvraient à nous :

1. Filmer tous les cours de violoncelle de l'année scolaire ;
2. Filmer les cours où les œuvres proposées étaient travaillées intégralement. Autrement dit, filmer les cours en entier ;
3. Filmer uniquement les moments de travail des œuvres proposées.

Nous avons opté pour la troisième solution, car nous voulons nous focaliser sur les séquences didactiques concernant les trois œuvres proposées. Dans les ormes de Dolz et Schneuwly, « on peut définir une séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité » (1998, p. 93). Notre activité est l'apprentissage d'une œuvre musicale, en vue d'une performance publique. Nous sommes donc devant trois séquences didactiques.

En ce qui concerne les deux autres options, nous avons décidé de les abandonner. En effet, en choisissant la première option, le choix d'analyse des séquences didactiques aurait perdu son sens. Cependant, la possibilité de filmer tous les cours de l'année scolaire pouvait être adoptée pour observer le travail accompli par les professeurs en matière d'enseignement de l'interprétation. Nous reviendrons dans un instant et de manière plus approfondie sur les raisons de l'abandon de cette option.

La deuxième option, consistant à filmer l'intégralité des cours des séquences didactiques portant sur les œuvres choisies, a été écartée immédiatement : elle constituait, à nos yeux, un hybride apportant uniquement des éléments 'polluants' l'observation.

Revenons aux deux choix qui s'ouvraient à nous : filmer tous les cours de l'année ou uniquement les moments de travail des œuvres choisies.

Nous avons écarté la première possibilité parce que nous aurions eu :

- Une quantité de données supérieure à notre possibilité d'analyse dans ce cadre ;
- Un nombre bien plus important de variables qui, en interaction les unes avec les autres, auraient risqué de polluer les résultats ;
- Une demande d'engagement beaucoup plus importante de la part des professeurs, qui auraient peut-être décidé de ne pas participer à l'étude ;
- Une invasion trop importante dans l'intimité du cours individuel.

En revanche, la deuxième option, consistant à filmer uniquement les moments de cours portant sur les œuvres choisies, nous a semblé avoir les avantages suivants :

- Les films constituent des sortes de capsules sur les œuvres choisies, elles nous donnent une idée précise du travail accompli à partir de ces œuvres, soit-il technique ou interprétatif ;
- Les professeurs et les élèves se sont sentis moins envahis par la présence de la caméra ;
- Les professeurs ont pu mieux gérer les prises de vidéos ;
- Le nombre et la nature de données sont pertinents pour nos questions de recherche et ciblés sur les œuvres ;
- Il n'y a pas d'éléments polluants (par exemple le travail sur d'autres formes d'interprétation telles l'improvisation, l'invention d'histoires sur des sonorités, etc.) ;
- L'intimité du cours individuel est garantie en grande partie.

Certes, un certain nombre d'inconvénients sont présents. Nous avons pondéré ces aspects et en déduisons que :

- La prise de vidéos de l'intégralité des cours de la première année de violoncelle nous aurait donné un panorama complet du travail que ces professeurs ont accompli sur l'interprétation avec leurs élèves débutants. Toutefois, P3 et P4 ont participé à notre projet de recherche *ICE MODE* (cf. 5.4). Les vidéos des cours pris par leurs soins à cette occasion-là ne sont pas liées à des obligations de destruction post-analyse ; ces films sont encore en notre possession et nous pourrions étudier, lors d'une prochaine étude, le travail interprétatif accompli sur la première année de violoncelle ;
- Nous avons pris en considération l'éventualité d'un recueil de donnée quelque peu incomplet. Par exemple, les moments où le professeur joue le morceau pour l'élève avant de le donner comme travail à la maison, les consignes données toujours dans ce cadre, etc. Encore une fois, nous pensons que notre choix montre les moments où le professeur travaille de manière délibérée les morceaux, et constitue un indicateur important pour comprendre le travail d'enseignement de l'interprétation des professeurs.
- L'absence des courts moments que nous venons de citer ne constitue pas forcément une lacune importante, car les élèves souvent viennent à contact des œuvres qu'il travailleront plus tard par une fréquentation informelle avec celles-ci : par exemple un élève peut avoir entendu un morceau qu'il travaillera plus tard lors d'une audition de classe, joué par un autre élève ; il peut avoir entendu des consignes sur ce même morceau à la fin de la leçon d'un autre élève plus avancé (il y a souvent des

moments de chevauchement lors des cours); il peut avoir joué 'en cachette' le morceau à la maison (ces trois morceaux faisant partie de collections que souvent les professeurs font acheter aux familles), etc. ;

- On pourrait imaginer qu'une plus grande spontanéité serait possible grâce au fait d'avoir la caméra toujours en action pendant les cours. Nous pensons, au contraire, que dans ce cas chaque professeur se serait senti obligé de travailler les œuvres choisies à chaque cours ; nous pensons que, au contraire, le fait de pouvoir contrôler la caméra a donné une majeure liberté d'action aux professeurs, qui se sont sentis libre de la mettre en route seulement aux moments de travail des trois œuvres choisies.

Enfin, notre focus étant l'interprétation d'œuvres musicales, nous dirons, en accord avec Mili (2014) qu'« une unité d'analyse plus grande inclurait nécessairement des activités qui sont sans rapport avec cette œuvre » (p. 62).

8.5 Traitement et analyse des données

8.5.1 Approche clinique

En continuité avec les travaux du groupe DAM, nous avons choisi une approche clinique (Leutenegger, 2000 et 2009). Leutenegger (2000) définit ainsi l'approche clinique en didactique :

Il ne s'agit pas d'étudier « cliniquement » des cas d'élèves ou éventuellement des cas d'enseignants, mais de créer une « clinique des systèmes ». [...] Le propos est ici très différent : l'élève est l'une des instances d'un système comprenant une autre instance humaine, l'enseignant, et des savoirs respectivement à enseigner et à apprendre et c'est bien l'étude de ce système de relations ternaires en situation didactique – et non des sujets particuliers – qui est abordé de façon clinique. (p. 218)

En accord avec l'auteur,

nous affirmons avec force que la didactique est une science à part entière, qu'elle recouvre un champ de recherche qui lui est propre, en sciences de l'éducation, et qui a la particularité de comprendre plusieurs disciplines de référence [...] [y compris] les disciplines « mères », [...] selon la didactique engagée. [...] Or, la visée de nos travaux, sous couvert d'une clinique, relève bien d'une démarche d'explication/compréhension. (Leutenegger, 2009, pp. 61-62)

Ainsi, à partir de l'observation clinique de l'agir enseignant, nous nous efforcerons de comprendre les logiques sous-jacentes à l'enseignement de l'interprétation et d'expliquer les formes de didactisation que les professeurs mettent en œuvre pour enseigner les savoirs interprétatifs. Toujours sur les ormes de Leutenegger, « au travers des *études de cas*, nous cherchons à mettre en évidence des *faits* permettant d'attester des *phénomènes didactiques* liés au *contrat didactique* et à son évolution au cours du temps » (Leutenegger, 2009, p. 67). Comme elle, nous sommes convaincue qu'« en partant de l'observation des acteurs (et leur interaction), relève cette manière de reconstruire les faits à partir d'indices pertinents » (Leutenegger, 2009, p. 69).

8.5.2 Elaboration de trois focales d'analyse

Après la mise en intrigue (cf. 9.1) nous analyserons les leçons suivant des focales thématiques. Nous avons choisi les trois focales suivantes :

1. La technique d'archet pour apprendre l'interprétation

2. Emotions et interprétation
3. Le filage en classe

Le choix de ces trois focales trouve son origine dans l'exploration de la littérature que nous avons opéré (cf. chapitres 2 et 5). En effet, il est clairement ressorti de l'étude des sources que nous avons sélectionné que :

- L'interprétation s'exprime au travers du jeu instrumental (Hellaby, 2009 ; Salvetti, 2005). De ce fait, la maîtrise technique devient un outil indispensable pour pouvoir rendre explicites au public ses propres choix interprétatifs ;
- Ces différentes sources, historiques et modernes, destinées au grand public comme aux spécialistes et aux chercheurs, ont mis en lumière l'importance de rendre le jeu expressif (Juslin, 2003 ; Romberg, 1840 ; Wilson, 2008). L'expression est réalisée de différentes manières : par les gestes expressifs et par des choix de modes de jeu qui utilisent des codes sonores en relation à des registres émotionnels ;
- Le travail interprétatif vise l'exécution en public des œuvres travaillées (Héroux et Fortier, 2014a et 2014b). De ce fait, la performance semble devenir la finalité du travail de l'interprète. Le filage, c'est-à-dire le jeu ininterrompu lors des sessions de travail, constitue l'entraînement à la performance. Pratiqué par tous les musiciens interprètes dans la musique savante occidentale, il constitue un passage obligé de la préparation instrumentale.

Chacune de ces focales constituera un chapitre de nos analyses et cherchera à répondre à des sous-questions spécialement formulées pour cette focale, mais en lien avec nos questions générales (cf. chapitre 6, Hypothèses et questions de recherche).

Dans l'introduction de chaque chapitre d'analyse, nous allons décrire plus minutieusement nos choix. Ici, nous esquissons la relation entre le choix de ces trois focales et nos questions générales.

Dans notre premier chapitre d'analyses, le chapitre 9, nous allons étudier la relation entre la technique d'archet et le travail interprétatif. Puisque la technique d'archet est en pleine construction chez l'enfant débutant, nous voulons vérifier si les professeurs utilisent la technique d'archet pour apprendre l'interprétation ou pas. Autrement dit, l'enseignement des rudiments de la technique d'archet sont-ils visibles lors des moments de cours consacrés au travail d'œuvres musicales ? Cet enseignement est-il uniquement abordé du point de vue technique ou sert-il à apprendre l'interprétation ? Autrement dit, le professeur prévoit-il une approche initiale de l'instrument uniquement du point de vue mécanique, ou est-ce qu'il inscrit une approche initiale de l'instrument dans un contexte plus ample, incluant des paramètres esthétiques et interprétatifs, à leurs tours inscrits dans un contexte historique et culturel ?

Nous allons analyser les moments où le professeur, le cas échéant, utilise la technique d'archet pour travailler l'interprétation. Ce chapitre est en étroite relation avec notre première question générale de recherche et son hypothèse (cf. chapitre 6, Hypothèses et questions de recherche).

Dans le chapitre 10, nous allons vérifier si les codes sonores correspondant à des registres émotionnels sont enseignés aux enfants débutants. Ici, il est pour nous important de comprendre si les professeurs dictent leur interprétation et/ou agissent en sorte que l'élève réalise le texte sans compréhension ; si les professeurs accomplissent un travail qui vise la compréhension de ces codes ; s'ils accordent ou pas de l'importance aux registres

émotionnels que ces codes sonores sont censés représenter dans leur contexte historique et culturel. Ce chapitre aborde sous la facette de l'expression des émotions, l'ensemble de nos quatre hypothèses et questions de recherche (cf. chapitre 6, Hypothèses et questions de recherche).

Enfin, dans le chapitre 11, nous nous penchons du côté de la performance et nous essayerons de comprendre si les professeurs abordent un certain type de travail qui vise la prestation en public de la part de l'élève. Ce chapitre est plus en lien avec notre quatrième hypothèse et question générale de recherche (cf. chapitre 6, Hypothèses et questions de recherche).

8.5.3 Sélection des moments remarquables

C'est dans les ormes de l'équipe DAM que

nous avons extrait des « moments remarquables » – remarquables pour le professeur qui les thématise comme pour le chercheur qui les analyse. Ces moments possèdent un potentiel heuristique significatif, lié à la corporéité, à un recours au corps dans sa double dimension matérielle et symbolique, comme « outil pour transmettre » et « objet de savoir ». (Mili & al., 2017, p. 55)

Nos moments remarquables sont extraits à partir des trois focales d'analyses que nous avons choisi. Autrement dit, nous avons repéré et sélectionné les moments où des indices pertinents à l'étude de l'enseignement de l'interprétation pour la focale choisie étaient massivement présents et contribuaient à l'avancement des savoirs interprétatifs. Ces moments sont parfois très courts et parfois deux ou trois focales se chevauchent. Nous avons tout de même analysé les moments très courts, lorsqu'ils montraient une avancée dans le traitement ou dans l'appropriation des savoirs interprétatifs. Lorsqu'un moment remarquable était dense au point de pouvoir être analysé sous deux ou même trois focales, nous avons opéré un des choix méthodologiques suivants :

- Lorsque la grande majorité d'indices pouvait être analysé sous une seule focale, nous avons fait un choix de focale et nous avons analysé ce moment uniquement sous la focale choisie ;
- Lorsque la densité du moment ne permettait pas d'opérer un choix, nous avons analysé ce moment deux, voire trois fois, à chaque fois sous la focale du chapitre en question.

Cette méthode d'observation nous a permis d'explorer l'enseignement de l'interprétation sous les trois focales choisies de manière systématique et exhaustive.

8.5.4 Procédure d'analyse et de synthèse

Dans un premier temps, nous avons analysé les cours. Pour chaque focale d'analyse, nous avons procédé à l'analyse de l'agir enseignant de chaque professeur à partir des moments remarquables sélectionnés. Ces moments remarquables ont été classés en ordre chronologique et ont été analysé diachroniquement. Concrètement, pour chaque focale d'analyse nous avons :

- Créé une séquence de moments remarquables pour chaque professeur et pour chaque séquence didactique. Les séquences des moments remarquables ainsi obtenues sont le résultat de notre sélection de ces moments et de leur classement chronologique ;

- Analysé séparément chaque séquence des moments remarquables de chaque professeur. Ensuite, nous avons essayé de répondre aux sous-questions de recherche de cette focale pour chaque professeur ;
- Répondu aux sous-questions de recherche de chaque focale d'analyse en comparant les résultats obtenus pour chaque professeur. Cela nous a permis de comprendre les similitudes et les différences de l'action enseignante entre les quatre professeurs et d'établir un bilan concernant l'enseignement de l'interprétation pour chaque focale. Ce bilan sert à tirer des premières conclusions sur la focale d'analyse choisie.

Dans un deuxième temps, nous avons répondu à nos questions générales de recherche (cf. chapitre 6, Hypothèses et questions de recherche) à partir des résultats précédemment obtenus lors des analyses par focale.

Cela nous a permis d'avoir une vision plus large de l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants que nous avons observé.

Dans un troisième temps, nous avons essayé de synthétiser les résultats obtenus. Nous avons ainsi pu dégager des postures enseignantes et des profils d'interprète que les professeurs ayant participé à notre recherche se sont efforcés de construire. En croisant les résultats des analyses des leçons, des discours des professeurs lors de l'entretien *a priori*, ainsi que des prestations 'publiques' des enfants à la fin de chaque séquence didactique, nous avons pu dégager un modèle qui synthétise tous ces éléments et qui pourra être appliqué dans l'enseignement instrumental, ainsi que dans la formation des professeurs d'instrument et de chant.

8.5.5 Présentation des résultats

Chaque chapitre consacré à l'analyse par focale thématique a été organisé selon le modèle montré dans le tableau 9.

Tableau 9. Organisation des chapitres d'analyse par focale thématique.

TITRE
Introduction
Sous-questions de recherche
Analyse diachronique de l'agir enseignant de chaque professeur
Conclusions sur chaque professeur
Conclusions croisées

Dans l'introduction, nous présentons la problématique de la focale en question. Cette problématisation nous conduit à distiller des sous-questions de recherche, auxquelles nous essayerons de répondre à travers nos analyses.

L'analyse des moments remarquables des séquences didactiques a été présentée dans son déroulement chronologique. Chaque analyse des moments remarquables d'une séquence est précédée par un graphique qui synthétise le temps consacré à chaque séquence ainsi que les moments analysés. Cette vue d'ensemble sert à comprendre la densité des moments remarquables pour chaque focale.

Suit l'analyse proprement dite. Chaque moment remarquable a été finement décrit et analysé. Il a aussi été synthétisé au moyen de grilles.

Chaque grille comporte le minutage de l'extrait vidéo, le verbatim et les éléments ayant permis l'analyse. Puisque les grilles ne portent pas à chaque fois sur les mêmes éléments,

nous avons pris le soin d'indiquer quels aspects sont mis en évidence dans chaque grille. Il s'agit, par exemple, des gestes enseignants, des milieux, etc. (cf. chapitre 7, Cadre théorique).

Les verbatim qui se trouvent dans les grilles ont été retranscrits en utilisant la ponctuation propre à la langue écrite et nous avons allongé les voyelles là où un des protagonistes l'ont fait vocalement ; de la même manière nous avons retranscrit le plus fidèlement possible les onomatopées utilisées par les professeurs ou par les élèves.

En ce qui concerne les éléments visuels de la leçon, tels les gestes, les déplacements, les expressions du visage, etc. nous nous sommes inspirée des travaux de Coasne-Vitoux (2013) et de Batezat-Batelier (2017). Ces deux chercheuses adoptent, en ce qui concerne la présentation visuelle des séquences didactiques observées, une séquence de prises photographiques tirées des vidéos des cours. Cette séquence d'images se présente comme une sorte de 'bande dessinée'. Nous avons gardé le principe de présenter au lecteur les éléments visuels de nos analyses, mais nous avons abandonné la 'bande dessinée' et l'avons substituée avec des courts extraits vidéo. Pour chaque moment remarquable, un lien conduit directement à l'extrait analysé, qui peut ainsi être visionnée immédiatement. Nous sommes convaincue que ce moyen rend plus intelligible les interactions du professeur et de l'élève dans leur matérialité corporelle, expressive et sonore²⁰⁹.

Dans le chapitre 12, afin d'avoir une vision d'ensemble de l'agir de chaque enseignant, nous avons présenté les moments remarquables des trois focales sur un même graphique, pour chaque leçon de chaque séquence didactique. Ces graphiques suivent les mêmes logiques de ceux présentés lors des analyses par focale. Ils nous permettent de comprendre la densité et la répartition des focales pour chaque leçon et dans la séquence didactique. Afin d'en faciliter la lecture, seules les leçons où nous avons repéré deux ou trois focales sont présentées dans le chapitre 12. La totalité des graphiques se trouve en annexe 12b, 12c, 12d et 12e. L'agir enseignant de chaque professeur est présenté séparément et mis en regard avec le résumé des entretiens *a priori*.

Finalement, les conclusions générales sont présentées de manière synthétique par un schéma qui montre le modèle que nous avons proposé.

²⁰⁹ Afin de garantir l'anonymat des participants, les vidéos sont classées en accès privé. Elles ne sont donc pas disponibles au public. Les analyses ont été complétées, le cas échéant, afin que le public puisse pleinement les comprendre sans avoir recours aux vidéos.

Chapitre 9. Première focale d'analyse : La technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation

Geronio

(in collera)

*Alle corte: in casa mia
non vo' turchi né italiani;
o mi scappa...*

Fiorilla

(ironica)

Che pazzia!

Geronio

Qualche cosa dalle mani.

Fiorilla

(con finta tenerezza)

Via, carino, vi calmate.

Geronio

Come! ancora mi burlate?

Fiorilla

No, mia vita, mio tesoro;

se vi adoro ognun lo sa.

Voi crudel, mi fate oltraggio?..

Mi offendete?..

Geronio

(Addio coraggio.)

Fiorilla

(fingendo dolore)

Voi vedete il pianto mio,

senza aver di me pietà!

Geronio

(commosso)

No, Fiorilla, v'amo anch'io,

egualmente ognun lo sa.

Fiorilla

(offesa)

Ed osate minacciarmi!

Maltrattarmi! spaventarmi!

Geronio

Perdonate...

Fiorilla
(sdegnata)
Mi lasciate.

Geronio
(correndole dietro)
Fiorilletta!..

Fiorilla
Vo' vendetta.

Geronio
Fiorillina!..

Fiorilla
Via di qua.
Per punirvi aver vogl'io
mille amanti ognor d'intorno,
far la pazza notte e giorno,
divertirmi in libertà.
(*Con marito di tal fatta*
ecco qui come si fa.)

Geronio
(*Me meschino!*) *Ah no, ben mio...*
(*Cosa ho fatto!*) *In pace io torno.*
(*Or sto fresco!*) *Notte e giorno!*
Questa è troppa crudeltà.
(*Ah lo dico; nacque matta,*
e più matta morirà.)

(*G. Rossini, Il turco in Italia, livret de F. Romani*)

Le débat entre technique et interprétation anime le monde musical et plus particulièrement celui des interprètes depuis longtemps. Si certains musiciens s'accordent sur le fait que l'apprentissage de la technique instrumentale a comme but l'expression musicale (Ghigi, 1998 ; Pleeth, 1982), il n'en reste pas moins qu'un certain type de travail technique, fait d'exercices décontextualisés des œuvres, est communément pratiqué (Mantel, 1975 ; Papavrami, 2013). Cette technique instrumentale est toutefois située historiquement et culturellement. Dans le cas du violoncelle, hormis un certain répertoire contemporain, les sons produits répondent à une esthétique faisant référence à des répertoires savants, provenant surtout de périodes historiques se situant entre le baroque et la musique tardo-romantique. Cette sonorité 'de base' est produite en faisant résonner les harmoniques naturels de la corde. À cette sonorité s'ajoutent des variations de pression, de vitesse, d'endroits de stimulation de la corde avec l'archet, qui produisent des possibilités infinies de choix interprétatifs. D'un point de vue technique, Mantel (1975) décrit de manière approfondie la technique d'archet dans tous ses détails (pp. 115–228), y compris en référence à des lois physiques, à la prise de l'archet, au mouvement du bras droit et aux effets produits en termes d'articulations, de nuances et de timbres. En effet, ce sont « toutes les finesses d'archet qui font les différences de timbre, de nuance, de couleur, de legato, la façon de passer d'une note à l'autre ou d' 'ouvrir' le son vocalement pour exécuter un intervalle un peu plus grand, de changer de timbre au cours d'une note un peu plus longue » (Flammer, 2016, p. 207). Utilisé de cette manière, le coup d'archet sert à

exprimer « la douceur, l'émotion, l'expression, la rage, l'énervement, la passion, l'humour, la légèreté, l'ironie, la tension, la méchanceté, même parfois, la sensualité, la nostalgie, [...] [car] l'imagination sonore, l'infinité des timbres et de couleurs sonores [...] viennent essentiellement du bras droit » (Flammer, 2016, p. 208). Il en résulte qu'une maîtrise de la technique d'archet est indispensable à l'interprétation. Nous allons essayer de comprendre si les enseignants ayant participé à notre étude ont utilisé la technique d'archet ou pas pour aborder et travailler certains savoirs interprétatifs et, le cas échéant, comment ils ont didactisé ces apprentissages. Ainsi, nous essayons de répondre aux sous-questions suivantes :

1. Quels sont les savoirs interprétatifs thématiques au travers de la technique d'archet avec des enfants en première année de violoncelle ?
2. Comment sont-ils didactisés ?
3. Quel est le rôle du corps dans les apprentissages de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation ?
4. Le choix de l'œuvre influence-t-il vraiment les apprentissages relatifs à la technique d'archet ?

Avant de passer à notre analyse sous la focale du recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation, nous procédons à la mise en intrigue des leçons des quatre professeurs ayant participé à notre étude et qui ont fait l'objet de nos analyses. Cette mise en intrigue sera valable pour le chapitre 9 comme pour les chapitres 10 et 11. Lors du visionnement des films relatifs aux cours, nous nous apercevons que P1 n'utilise pas la technique d'archet pour travailler l'interprétation. Après la mise en intrigue des leçons des quatre professeurs ayant participé à notre étude, nous passerons donc directement à l'analyse des leçons de P2.

9.1 Mise en intrigue

Notre mise en intrigue aura comme thème l'enseignement de l'interprétation. Elle servira à comprendre le déroulement général des séquences didactiques²¹⁰ autour de cet enseignement et à donner une vue d'ensemble de l'agir enseignant du professeur et de ses interactions avec l'élève avant de rentrer dans le détail de l'analyse didactique. Nous suivons Veyne (1971) dans la définition de ce concept pour nous capital :

Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu « scientifique » de causes matérielles, de fins et de hasards ; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré et où les faits ont leurs liaisons objectives et leur importance relative [...].

Quels sont les faits qui sont dignes de susciter l'intérêt de l'historien ? Tout dépend de l'intrigue choisie ; en lui-même, un fait n'est ni intéressant ni le contraire [...]. En histoire comme au théâtre, tout montrer est impossible, non pas parce qu'il faudrait trop de pages, mais parce qu'il n'existe pas de fait historique élémentaire, d'atome événementiel. (pp. 46-47).

²¹⁰ Le temps consacré à chaque séquence didactique de chaque professeur se trouve en annexe 9a *Tableau des durées des leçons*.

Les leçons de P1

Ann & Dan (A&D)

Leçon 1 (L1) : Cette leçon se compose de deux moments. Dans le premier (00'00 à 05'07), P1 montre à E1 la partition du nouveau morceau (*Ann & Dan*). Professeur et élève déchiffrent les quatre premières mesures, d'abord en lecture et puis sur l'instrument. Le deuxième moment montre le travail interprétatif de la leçon. P1 invite E1 à considérer un morceau comme une œuvre qui exprime des sentiments et où l'interprète doit en déceler le contenu. Professeur et élèves poursuivent la leçon en travaillant en *duo* les quatre premières mesures de *Ann & Dan*. P1 intercale les moments joués aux moments chantés ; il explique la composante personnelle de l'interprétation. A ce sujet, il invite E1 à inventer une histoire, à imaginer « *plein de choses* » à partir du titre. La leçon se termine avec un enchaînement en *duo* des quatre premières mesures.

Leçon 2 (L2) : P1 énumère les paramètres nécessaires au travail d'un texte musical : les notes, les silences, le tempo, le titre, les nuances. Avant d'écouter le résultat du travail à la maison, P1 plonge E1 dans le rôle et la posture d'interprète par les choix qu'il lui laisse : E1 est invitée à choisir les modes de jeu, le fait de jouer seule ou en *duo*, les modes de jeu du professeur... Professeur et élève jouent en *duo* et E1 joue tout le morceau. P1 la félicite pour avoir pris l'initiative de terminer le morceau toute seule et la leçon continue par le travail en *duo* de toute la pièce. Diverses régulations ont lieu avant la fin de la leçon.

Leçon 3 (L3) : P1 annonce qu'il souhaite profiter du dernier cours avant les vacances pour « *jouer un maximum le morceau* ». Pendant le travail en *duo* E1 montre une participation corporelle expressive, que P1 institutionnalise. Tout en simulant la situation de concert, P1 introduit la notion d'attaque et des nombreuses notions de présence scénique. Ces nouveaux savoirs sont travaillés pendant la leçon.

Leçon 4 (L4) : professeur et élève simulent l'audition.

Mélancolie (M)

Leçon 1 (L1) : P1 dévolue à l'élève le travail interprétatif à partir du titre sous forme de devoir à domicile. Le cours porte sur le déchiffrage (lecture de notes, de rythmes et réalisation instrumentale) de la première mesure du morceau.

Leçon 2 (L2) : P1 demande à E1 la signification du mot *mélancolie*. E1 répond que « *c'est un morceau triste* ». Professeur et élève travaillent les deux premières mesures, aussi avec métronome.

Leçon 3 (L3) et **Leçon 4** (L4) : P1 et E1 déchiffrent les deux mesures suivantes et E1 joue les quatre premières mesures. Lors de la L4 P1 introduit la notion de lent = triste.

Leçon 5 (L5) : P1 fait écouter à E1 l'accompagnement piano qu'il a enregistré sur son téléphone. Cette écoute donne lieu à des remarques de nature esthétique de la part de E1, guidées par le professeur.

Leçon 6 (L6) : E1 joue avec l'accompagnement enregistré. Plusieurs régulations ont lieu, notamment en ce qui concerne le jeu en synchronie avec la bande sonore.

Leçon 7 (L7) : P1 définit le rôle de l'interprète qui, tout en trouvant les émotions évoquées par l'œuvre, ne les ressent que partiellement.

Les leçons 8, 9 et 10 portent sur la régulation du jeu instrumental, notamment en *duo* avec l'enregistrement de piano et avec la pianiste accompagnatrice (Leçons 9b et L10).

Les leçons de P2

Ann & Dan (A&D)

Leçon 1 (L1) : après un premier déchiffrage instrumental, P2 régule la stabilité rythmique et la qualité d'émission sonore de l'élève. Elle incite E2 à inventer une histoire à partir du

titre, qu'elle associe à deux personnages. Elle pointe la logique des nuances pour attribuer à chaque personnage une personnalité bien définie : extrovertie pour Ann qui « aime parler un peu comme ça » (parle fort) et timide pour Dan. Grâce à ces deux caractérisations, P2 introduit implicitement la notion de timbres différenciés liés aux intensités sonores.

Leçon 2 (L2) : pendant cette leçon, P2 régule le jeu de l'élève en fonction des notions introduites lors de la première leçon, en vue de la courte performance publique que professeur et élève vont donner devant la mère de E2, ainsi qu'à l'élève suivant et sa famille.

Mélancolie (M)

Leçon 1 (L1) : P2 montre le morceau à E2 et définit le mot *mélancolie*. Professeur et élève déchiffrent le morceau sur l'instrument. Des régulations successives portent sur la stabilité rythmique et la lecture de notes. P2 introduit les notions de tempo, d'indication métronomique et explique les nuances présentes sur la partition.

Leçon 2 (L2) : par filages successifs, P2 introduit des correspondances entre 1) modes de jeu à l'archet et expression et 2) entre vitesse et expression.

Leçon 3 (L3) : P2 et E2 travaillent davantage les notions apprises précédemment. P2 accompagne au piano l'élève en vue de l'audition qui aura lieu la semaine suivante.

Les leçons de P3

Ann & Dan (A&D)

Leçon 1 (L1) : P3 fait apprendre à E3 le morceau par cœur et par phrases musicales (partie A, puis B, puis A'). Le jeu en *duo* est réalisé par professeur et élève dès le début. Après avoir joué ensemble, P3 montre la partition à l'élève et pointe l'importance des nuances. Celles-ci sont ensuite réalisées sur l'instrument lors du jeu en *duo* et la nuance *forte* est présentée comme un sentiment de force impétueuse. L'élève est mis en posture de commande et encouragé à réaliser l'expression de l'œuvre de plusieurs manières : par le jeu nuancé, par les expressions du visage, par les gestes expressifs.

Mélancolie (M)

Leçon 1 (L1) : P3 et E3 déchiffrent le morceau, P3 aide E3 aussi corporellement, afin que l'élève puisse réaliser le morceau en entier.

Leçon 2 (L2) : P3 travaille l'expression du morceau autour du *do dièse* de la 7^{ème} mesure, note à laquelle il ajoute un accent. Cette note est définie comme effrayante, et l'interprétation est construite autour de celle-ci.

Leçon 3 (L3) : cette leçon est une répétition avec la pianiste accompagnatrice de la classe. La relation entre les deux parties est travaillée dans sa dimension expressive.

Full Moon (FM)

Leçon 1 (L1) : le morceau a été travaillé à la maison par E3. Le seul cours de cette séquence didactique porte sur le jeu en *duo*. P3 définit implicitement la correspondance lent = triste et évoque une image nocturne pour travailler le phrasé et les nuances.

Les leçons de P4

Ann & Dan (A&D)

Leçon 1 (L1) : P4 joue en *duo* le morceau avec l'élève pendant un déchiffrage en *pizzicato* de la part de celle-ci. Professeur et élève réalisent quelques filages, dont un enregistré par la mère de E4 sur son téléphone portable. Cet enregistrement sert à donner un modèle de travail à la maison. A partir du texte écrit, P4 montre la logique des nuances de *Ann & Dan*, introduit la notion d'attaque et de respiration expressive.

Leçon 2 (L2) : avant le filage qui assume une fonction de représentation publique, P3 demande à l'élève de lui raconter l'histoire : l'élève joue le début de chaque partie en l'appelant avec le nom de deux personnages du titre.

Mélancolie (M)

Leçon 1 (L1) : par un jeu de contrastes et d'oppositions, P4 définit implicitement le concept de mélancolie, avant de faire réaliser à E4 un déchiffrement solfié et puis instrumental de l'œuvre. Pendant toute cette leçon, P4 plonge E4 dans le rôle et la posture d'interprète en faisant des parallèles avec le théâtre et la poésie et en opposant le climat drôle qu'il a instauré pendant le cours avec le sentiment de mélancolie du morceau. Il définit ensuite la mélancolie explicitement.

Leçon 2 (L2) : P4 recourt à la mémoire didactique pour souligner l'importance des nuances. Il travaille sur le timbre en réalisant plusieurs filages en 'tandem' avec l'élève : il conduit l'archet de celle-ci pendant qu'elle joue. Le sentiment de mélancolie est défini à nouveau, cette fois-ci sans oppositions avec des sentiments contrastants.

Leçon 3 (L3) : il s'agit de la seule répétition avec le pianiste accompagnateur. Il renforce l'idée de la mélancolie.

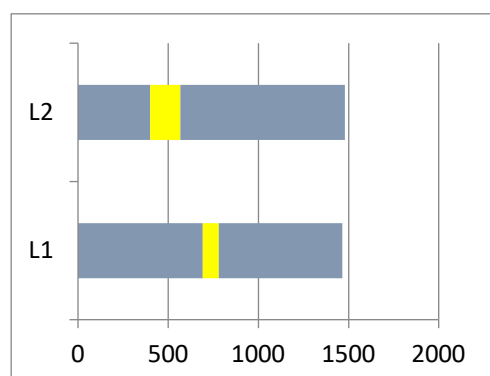
Full Moon (FM)

Leçon 1 (L1) : P4 se renseigne sur la leçon précédente que E4 a eue avec un remplaçant. Le titre sert à travailler les nuances. Le travail instrumental en *duo* porte notamment sur la justesse. Ce dernier aspect sera aussi travaillé pendant la leçon 2.

Leçon 2 (L2) : Après un filage de la part de E4, P4 joue en *duo* avec l'élève, en réalisant la main gauche du piano sur son violoncelle. Plusieurs régulations portent sur la justesse.

9.2 Professeur 2 : Recours à la technique d'archet

9.2.1 Recours à la technique d'archet dans le travail de Ann & Dan



Graphique 1. P2, technique et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Le graphique 1 ci-dessus, montre un travail sur l'œuvre qui couvre la presque totalité de la leçon. Nous avons répertorié deux moments importants du travail de la technique d'archet en relation avec l'interprétation chez P2 pour *Ann & Dan*. Ces moments figurent en jaune et se situent entre les minutes 11'33 et 12'57 (durée 01'27") pour la leçon 1 (L1) et les minutes 06'40 et 09'26 (durée 02'46") pour la leçon 2 (L2). Didactiquement, P2 fait le choix d'un travail intense sur peu de temps et les deux moments se situent vers le milieu de la

leçon. Puisqu'elle a consacré la première partie de la leçon au travail purement technique (déchiffrage pour la L1 et régulations du travail à la maison pour la L2), cette phase du cours semble créer un pont entre le travail purement technique et celui de l'interprétation, constituant ainsi l'articulation entre technique et interprétation.

E2 a fait un an de violon avant de passer au violoncelle. Sa prise d'archet, notamment en début d'année scolaire, est encore empreinte de la technique du violon²¹¹. Cette prise d'archet 'de violoniste' produit comme effet, lorsqu'elle est appliquée au jeu du violoncelle, une sonorité détimbrée, un archet qui glisse vers la touche, un contrôle moindre de la direction de la baguette, l'utilisation de seulement une partie de la *mèche*²¹² (plutôt que d'utiliser la totalité des crins, technique communément appelée la 'mèche à plat' et qui est souhaitée pour le jeu du violoncelle). C'est une tenue d'archet de violoncelliste que P2 s'attache à travailler, en tout début d'année scolaire, afin de produire « *le joli son* » (P2A&DL1 04'08) souhaité. Cette tenue permettra à l'élève de produire une large palette de nuances et de timbres. D'un point de vue purement corporel et technique, P2 thématise :

- Une prise d'archet souple, à partir d'une main droite complètement détendue, où le poids du bras est soutenu par le poignet (P2A&DL1 : 04'14, 11'33 ; P2A&DL2 : 05'45 ; P2ML1 : 09'57) ;
- Un positionnement bien précis des doigts de la main droite : le pouce qui tient la baguette du côté opposé aux autres doigts, sans les toucher ; l'auriculaire sur la *hausse*²¹³, plus ou moins sur le bouton en nacre de celle-ci ;
- Une décharge du poids du bras sur la corde ;
- Des mouvements amples et souples.

Grâce à ces éléments elle oppose des résultats sonores non souhaités à d'autres souhaités, à savoir :

- Une sonorité « *crispée* » à une « *détendue* » (P2A&DL1 : 11'33) ;
- Une sonorité qu'elle définit de « *jolie* » à une qui n'est pas définie verbalement, mais pointée comme non souhaitable esthétiquement (P2A&DL1: 12'15, 13'30).

Une des attentes du contrat didactique peut être formulé ainsi : « ne fais pas ça » (P2 donne un contre-exemple) « MAIS fais ça » (P2 donne un exemple à imiter). Nous décrirons plus loin les stratégies que ce professeur déploie pour enseigner les savoirs en jeu.

Mais la prise d'archet est travaillée aussi en vue d'obtenir :

- Des sons liés et de sons détachés (P2A&DL1 : 13'20) ;
- Des timbres différenciés (P2A&DL1 : 24'20).

La production de sons liés/détachés et la différenciation des timbres impliquent des choix interprétatifs de la part de l'élève et du professeur. Il s'agit d'instaurer une 'belle sonorité'

²¹¹ La prise d'archet au violon diffère de celle du violoncelle de quelque détail, pourtant déterminants pour la production sonore. Ces détails sont, notamment, la place de l'auriculaire (enfoncé dans la *hausse* pour le violoncelle, sur la baguette pour le violon) et la position du pouce, qui influence l'inclinaison de la baguette (loin du corps pour le violoncelle, vers le corps pour le violon). Toutefois, ces deux inclinaisons se font par rapport au chevalet, de la même manière. Ce détail échappe très souvent aux élèves qui passent d'un instrument à l'autre.

²¹² On appelle la *mèche* l'ensemble des crins de l'archet (cf. annexe 2a, Parties du violoncelle).

²¹³ La *hausse* est la partie carrée en ébène qui masque le mécanisme de la visse du bouton. Le « bouton en nacre » est purement décoratif et il est visible sur la *hausse* dans l'annexe 2a Parties du violoncelle.

en choisissant les gestes appropriés, le cas échéant en référence à des standards esthétiques établis par la communauté d'experts.

Ce travail sur la prise d'archet est présent dans toutes les leçons dans les deux séquences étudiées²¹⁴.

Dans la grille 1 (P2ArchetA&DL1Grille1) nous avons reporté le verbatim à gauche. Dans les verbatim, nous avons souligné les passages où P2 illustre les techniques et les sonorités souhaitées ; en couleur rouge celles non souhaitées. Au milieu, nous avons répertorié les actions de P2. À droite, nous montrons les attentes du contrat didactique.

Grille 1. P2ArchetA&DL1Grille1. [P2ArchetA&DL1Grille1 et 2.mp4](#)

Verbatim	Actions de P2	Attentes du contrat didactique
<i>(P2A&DL1) 11'33 P2 : comment on fait pour jouer fort ? E2 : bah, on (joue) on appuie ici (montre la mèche)</i>	Rappel de la mémoire didactique	
<i>P2 : on appuie ici ? (rit) Oui. Alors, on essaye d'être détendu.</i>	Choix du champ lexical : détendu	Fais ça
<i>quand on appuie comme ça on crispe un petit peu, crr (montre un geste crispé), d'accord ? Nous on essaye de penser pas qu'on appuie,</i>	Choix du champ lexical : appuyer, crisper Onomatopée : crr Geste crispé montré par P2	Ne fais pas ça
<i><u>mais le bras il est lourd, lourd, essayes de peser dans ma main</u> (pose sa main en dessous de l'avant bras de E2), ah !, et que après tout ça il faut le mettre là (indique la baguette, l'aide à jouer) <u>et c'est ça qui fait jouer fort.</u></i>	Onomatopée : ah ! Champ lexical : peser. Geste détendu chez E2	Fais ça

²¹⁴ Nous le rappelons ici : la séquence sur *Full Moon* a eu lieu l'année scolaire suivante, nous ne la prendrons pas en considération dans nos analyses.

<i>Mais c'est pas par crr (geste d'archet qui montre un écrasement) c'est pas pour appuyer, tu comprends ?</i>	Onomatopée : crr ; geste crispé et écrasé montré par P2	Ne fais pas ça

Le champ lexical et les gestes traduisent l'opposition « fais ça/ne fais pas ça » en partant sur le poids du bras et la qualité de la prise d'archet. Du point de vue lexical, P2 reprend le mot « appuyer » utilisé par l'élève comme contre-exemple, qu'elle combine avec l'onomatopée « crrr », pour montrer la crispation. Elle oppose ce 'cluster' mot-onomatopée, qu'elle montre implicitement comme action, aux expressions « être détendu », « bras lourd », « peser », comme participation passive du corps. C'est le poids du bras « qui fait jouer fort » (possible grâce à une prise d'archet souple), participation corporelle de l'élève qu'elle instigue en utilisant son corps à elle comme support pour la décharge du poids du bras de l'élève. Dans son jeu d'opposition « fais ça/ne fais pas ça », c'est seulement elle qui montre corporellement le geste non souhaité et de surcroît sans instrument ni archet, alors qu'elle aide l'élève à percevoir les sensations de détente qu'elle souhaite que E2 apprenne. Dans ce dispositif complexe, P2 utilise l'exemple et le contre-exemple en sorte de donner à l'élève l'expérience corporelle et sonore souhaitée et où le contre-exemple lui est réservé.

Le travail sur la conduite de l'archet présente des caractéristiques semblables à celui de la prise : P2 travaille avec des contrastes et des oppositions. Grâce à la conduite d'archet, P2 introduit le concept de mouvements amples, toujours dans le but d'obtenir la nuance *forte*, comme nous pouvons le constater dans la grille 2.

Grille 2. P2ArchetA&DL1Grille2. (Les critères sont les mêmes que dans P2ArchetA&DL1Grille1, cf. vidéo Grille1).

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2	Attentes du contrat didactique
<i>(P2A&DL1) 12'12 P2 : Mais sinon comment on peut faire aussi pour jouer fort, tu sais? E2 : non</i>	Appel à la mémoire didactique	
<i>P2 : alors, à ton avis, <u>est-ce que on joue fort avec beaucoup d'archet ou</u></i>	Champ lexical : beaucoup d'archet	Fais ça
<i>avec pas beaucoup d'archet ?</i>	Champ lexical : pas beaucoup d'archet	Ne fais pas ça
<i>P2 : c'est vrai ? Essaie. (E2 joue le la) P2 : et essaie de jouer le la avec beaucoup d'archet</i>	Champ lexical : beaucoup d'archet	Fais ça
<i>E2 : mais j'ai pas beaucoup d'archet.</i>	E2 refuse de jouer le jeu didactique	

P2 : eh ? E2 : mais j'ai pas beaucoup d'archet		
P2 : <u>avec beaucoup de longueur</u> , ah, non, je ne vais pas de te donner mon archet pour... (rire)	Champ lexical : longueur	Fais ça
<i>Est-ce que tu joues forte avec pas beaucoup d'archet comme ça (joue en aidant E2 avec peu d'archet)</i>	Champ lexical : pas beaucoup d'archet Gestes : conduit l'archet de E2	Ne fais pas ça
<u>ou avec beaucoup de longueur d'archet (refait avec plus de quantité d'archet)</u> C'est mieux comme ça eh ? E2 : oui	Champ lexical : longueur Gestes : conduit l'archet de E2	Fais ça
<i>P2 : oui, c'est mieux que d'appuyer très fort et aller pas très vite.</i>	Institutionnalisation	Ne fais pas ça

Ici l'opposition « fais ça/ne fais pas ça » porte sur la longueur d'archet à utiliser. L'exemple et le contre-exemple sur l'instrument sont maintenant dirigés par P2, afin que l'élève puisse faire l'expérience de deux gestes opposés. P2 peut maintenant faire évoluer son dispositif, car les différentes longueurs d'archet ne sont pas, dans le jeu du violoncelle, des 'fautes' en soi. Il s'agit plutôt de variantes qui seront, au contraire, souhaitables pour l'obtention d'une palette de sonorités, de nuances et de timbres variée. Ce moment se conclut avec une institutionnalisation : P2 dit « *c'est mieux, que d'appuyer très fort et aller pas très vite* ». L'opposition « fais ça/ne fais pas ça » le structure aussi.

Enfin, les sonorités produites par différentes techniques d'archet servent à distinguer le caractère des deux personnages Ann et Dan, qu'elle associe aux deux parties de violoncelle. Le monde des choix interprétatifs s'ouvre : si Ann est grognon, alors on peut jouer avec peu d'archet et beaucoup de poids ; si Ann est joyeuse, alors on peut jouer avec beaucoup d'élan dans le geste. Ici l'attente est : « jouer de manière à pouvoir identifier les personnages ».

Grille 3. P2ArchetA&DL2Grille3. A gauche le verbatim (les phrases soulignées ou en rouge suivent la même logique des grilles 1 et 2 de ce même chapitre) ; au milieu les actions de P2 ; à droite les savoirs en jeu. [P2ArchetA&DL2Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2	Savoirs en jeu
(P2A&DL2) 06'40 P2 : <u>comment on fait pour jouer fort ? Est-ce que tu sais ça ?</u> E2 : non	Appel à la mémoire didactique E2 refuse de jouer le jeu didactique	Jouer fort

P2 : non ? Eeeehmmm, tu n'as aucune idée ? (E2 hoche la tête) P2 : mais si (E2 réfléchît) E2: non.		
P2 : c'est vrai ? Alors, déjà, <u>il faut que t'imagines que ton bras, il est lourd</u> (lui prend le bras et le secoue), laisse tomber ton bras, vas-y, tu peux me donner l'archet (laisse tomber le bras de E2) voilà, tu imagines que ton bras il est une tonne, d'accord ? Voilà. Donc, <u>déjà ton bras il est une tonne et il faut mettre une tonne de bras là.</u> Attention, ça va (incompréhensible) très fort, mon bras il est lourd, voilà ouais (pendant que E2 joue un sol à vide, P2 lui secoue le bas de la région du coude) Fais voir ?	Champ lexical : lourd, tonne Intervention corporelle	Utiliser le poids du bras
Ensuite, effectivement, comme c'est à dire, que si dans ton archet les crins ils sont tout plats, <u>tu peux jouer tous les crins de l'archet, et</u> parfois tu es un peu comme ça (montre l'archet incliné) ou comme ça comme les violonistes, il y a pas tous les crins qui touchent les cordes, tu vois ? Là, hop, là c'est super. Ok ? Hop, <u>les doigts arrondis.</u>(...)	Opposition. Verbal : Tous les crins/pas tous les crins. Corporel : Exemple/contre-exemple.	Inclinaison de la baguette, prise d'archet
08'10 P2 : Et puis, <u>aussi</u>, alors, <u>tu peux jouer fort comme ça (fait grincer l'archet sur la corde, avec peu de quantité)</u> Ca sonne comment ça, ce son-là ? E2 : fort	Définition verbale, régulation corporelle Monstration corporelle	Prise d'archet, quantité, pression

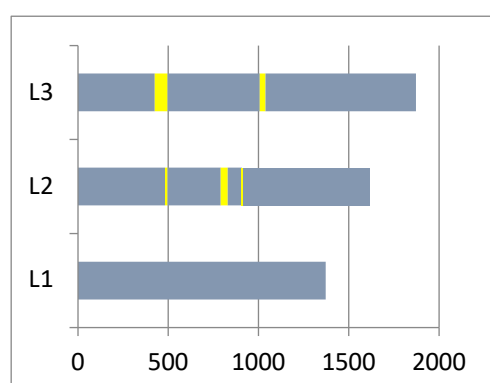
P2 : oui, mais à part fort, ça sonne quoi ? E2 : grave. P2 : oui, grave. Est-ce que ça sonne joyeux, est-ce que ça sonne grognon... E2 : grognon P2 : grognon, euh ? 08'34 P2 : Est-ce que Ann elle est grognon ? E2: non. P2 : non. <u>Et si on essaye de voir avec tout l'archet, du coup ?</u> (geste d'archet en l'air)	Définition verbale. Opposition : joyeux/grognon	Timbres, caractéristiques sonores associés à des états d'âme et à des personnages
Voom, voom (E2 joue des grands archets sur le sol) E2 : <u>c'est plutôt Ann</u> P2 : euh ? E2 : c'est plus... P2 : <u>C'est plutôt Ann</u> euh ? On va dire que (incompréhensible) <u>c'est joyeux</u> eh ?	Onomatopées	
08'50 P2: Alors, vas-y, essaye de <u>jouer avec tous les cris de ton archet, une jolie tenue</u> (incompréhensible) toucher les deux là, ils sont pas copains, là, tic, il faut qu'il se cache, en fait le pouce, normalement, voilà ok, ça marche ? E2 : oui	Définition verbale	Technique d'archet : mèche à plat, tenue
P2 : ça c'est super. Un peu plus haut ? <u>Je prends une photo : clic (fait semblant de prendre une photo) On garde comme ça ?</u> Ok ? 09'16 P2 : alors, du coup, tu me joues ça (E2 joue la première note du morceau) P2 : ouais, mais <u>super joyeux</u>, c'est ça. OK ? Un	Construction d'un milieu symbolique, institutionnalisation	Construction de la mémoire didactique

<i>deux trois quatre (claque des doigts, E2 joue)</i>		

L'opposition « fais ça/ne fais pas ça » sert maintenant à faire évoluer les savoirs interprétatifs sur deux plans. Le premier est l'opposition violon/violoncelle au niveau de la tenue d'archet : le « fais ça » est la technique 'mèche à plat' souhaitée pour le violoncelle et le « ne fais pas ça » est la technique 'baguette inclinée' typique du violon. Le deuxième plan est le rapprochement entre le 'cluster' peu d'archet/crispation avec le caractère grognon et le 'cluster' beaucoup d'archet/poids du bras et le caractère joyeux. La « *photo* » attire toute notre attention : c'est une forme d'institutionnalisation, qui sollicite en plus la mémoire didactique (une photo est faite pour être regardée plus tard et activer le souvenir), par le visuel et le proprioceptif. Elle s'ajoute à l'institutionnalisation verbale (« *super joyeux, c'est ça* »).

Résumons : pendant la séquence didactique consacrée à *Ann & Dan*, P2 travaille prioritairement l'établissement d'une 'belle sonorité', qu'elle oppose à une sonorité 'écrasée'. Ces sonorités ne sont pas tellement définies verbalement, mais surtout corporellement. A ces deux sonorités obtenues par des gestes instrumentaux opposés sont attribuées des états d'âme : joyeux et grognon. La didactisation se fait par les sensations corporelles et sonores, mais aussi par le visuel.

9.2.2 Recours à la technique d'archet dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 2. P2, technique et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Le temps de cours que P2 consacre à *Mélancolie* est sensiblement plus long que celui utilisé pour le travail de *Ann & Dan*. Didactiquement, ce détail est important : lors du visionnement des vidéos, nous avons remarqué que E2 avait tout de suite brillamment réussi le déchiffrement de *Ann & Dan*, alors que le déchiffrement de *Mélancolie* est décidemment laborieux. La totalité du temps consacré à *Mélancolie* lors de la première leçon est axé sur le déchiffrement, ce qui explique le fait qu'il n'y est abordé aucun travail interprétatif utilisant la technique d'archet. La technique de main gauche étant très différente de celle du

violon²¹⁵, la lecture de la *clé de fa*²¹⁶, sont autant d'obstacles que l'élève doit surmonter pour pouvoir déchiffrer correctement le morceau. En revanche, nous remarquons que les moments de travail interprétatif accompli grâce à la technique d'archet se situent, comme pour *Ann & Dan*, aux alentours de la moitié de la leçon. Cette constante constitue une sorte de 'modèle' de déroulement des cours, où une articulation entre technique et interprétation constituerait une sorte de clé de voute de la leçon même.

Dans tous les cas, nous pouvons remarquer une augmentation des interventions et une nette diminution de la durée de chaque intervention concernant cet aspect lors du travail de *Mélancolie*. Ceci montre une didactisation différente de l'articulation entre technique d'archet et interprétation. Alors que pour *Ann & Dan* ce travail visait l'acquisition de nouveaux savoirs, notamment liés à la production sonore, nous verrons qu'ici cette articulation porte plus sur la régulation de gestes et de mouvements censés être connus de l'élève. Nous avons extrait trois moments remarquables lors de la leçon 2 : à la minute 08'03 (durée 12''), à la minute 13'12 (durée 37'') et à la minute 15'08 (durée 7''). Pendant la leçon 3, nous avons répertorié deux moments : à la minute 07'04 (durée 01'13'') et à la minute 16'48 (durée 29'').

Dans le travail de *Mélancolie*, P2 met en relation les liés d'archet avec le sentiment de mélancolie. Elle procède par étapes²¹⁷. **Etape 1** : opposition sauter/long archet.

Grille 4. P2ArchetML2Grille1. A gauche le verbatim, à droite les gestes professionnels de P2. Dans les verbatim, nous soulignons les phrases ou mots importants, à droite nous listons les gestes de P2. [P2ArchetML2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P2
(P2ML2) 08'03 P2 : <i>ah non, il faut pas <u>sauter</u>, parce que c'est mélancolique, c'est le titre du morceau ; alors ça saute pas comme ça dans tous les sens, c'est un <u>long archet</u></i>	Définition grâce à l'opposition : corps quotidien (sauter)/geste technique (long archet)

Le savoir en jeu ici est le potentiel expressif de l'archet, par la différenciation des articulations. Comme elle l'avait fait pour *Ann & Dan*, P2 montre implicitement des références culturelles construites historiquement : lié = triste, qu'elle oppose à sauter. Dans un premier temps, elle définit le coup d'archet lié, comme un « *long archet* ». Elle oppose ce « *long archet* » à des coups d'archet plus détachés qu'elle appelle « *sauter* ». « *Sauter* » fait référence à une activité de la vie de tous les jours, « *long archet* » est un terme technique. P2 choisit à dessein de juxtaposer une référence au corps quotidien et une notion typique

²¹⁵ La position de main de gauche du violon est organisée de manière 'diatonique' : grâce aux écarts entre les doigts, ceux-ci produisent des alternances de tons et de demi tons. La position de main gauche au violoncelle, pour les quatre premières positions du manche, suit une organisation des doigts qui produisent des demi-tons et que nous avons appelée chromatique (cf. 2.1).

²¹⁶ Bien que les partitions de violoncelle se lisent en trois *clés* (*clé de fa*, *clé de Ut4* et *clé de sol*), il est communément entendu de débiter les élèves par la première position, où les doigts de la main gauche se posent à partir d'un ton par rapport à la corde à vide. Dans cette position, les sons sont trop graves pour être notés en *clé de sol* ; ils sont donc notés en *clé de fa*.

²¹⁷ Nous entendons ce terme dans la signification suivante : « [p]ériode dans le cours d'une évolution, d'un événement ». <https://www.cnrtl.fr/definition/etape>

aux instruments à cordes. Ce sont deux milieux didactiques dont P2 espère qu'ils vont gagner à constituer une paire.

Cette sonorité liée est réalisée lors de la **deuxième étape** par des oscillations du corps²¹⁸ qui accompagnent le coup d'archet.

Grille 5. P2ArchetML2Grille2. A gauche le verbatim, à droite les actions de P2. Dans les verbatim, nous soulignons les phrases ou mots que nous considérons importants. [P2ArchetML2Grille2.mp4](#) et [P2ArchetML2Grille2 partie2.mp4](#)

Verbatim	Actions de P2
<i>(M, L2) 13'12 P2 : ah, tu peux pas t'arrêter comme ça ! il faut que ça berce, il faut qu'il y ait un mouvement qui berce, comme ça</i>	Construction d'un milieu métaphorique Champ lexical : bercer
<i>(mouvement d'ondulation des bras, d'un côté à l'autre)</i>	Monstrations corporelles
<i>13'31 P2 : Eh, mais tu vas super vite, euh ? Imagine que c'est un grand mouvement très berçant, d'accord ? <u>Tu berces avec tout l'archet</u> (chante, bouge le bras)</i>	Régulation par : Métaphore, monstration corporelle, recours au chant
<i>15'08 P2 : Donc c'est que des grandes balades, c'est que des grande bercés comme ça, d'accord ? (bouge le bras pour imiter le coup d'archet)</i>	Régulation par : métaphore, monstration corporelle

P2 juxtapose à nouveau un corps quotidien, qui cette fois-ci est évoqué par un milieu à forte composante métaphorique, à la notion de « *tout l'archet* », terme technique propre aux instrumentistes à cordes frottées.

Et ce mouvement devient à son tour une technique d'archet, celle du *legato* entre deux cordes, que P2 travaille avec E2 en exercice décontextualisé.

Grille 6. P2ArchetML3Grille1. A gauche les verbatim, à droite les actions et gestes professionnels de P2. Dans les verbatim, nous soulignons les phrases ou mots importants. [P2ML3ArchetGrille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>07'30 P2 : on fait des vagues ? regardes, <u>on fait des vagues, on est à la mer</u> (joue ré et la en alternance avec liaison, bouge tout le corps avec des balancements) à</i>	Construction d'un milieu métaphorique Monstration instrumentale

²¹⁸ Par oscillations du corps nous entendons le « [m]ouvement d'un corps qui se déplace alternativement, et plus ou moins régulièrement, de part et d'autre d'une position d'équilibre » <https://www.cnrtl.fr/definition/oscillations> Il s'agit, en somme, de balancements latéraux.

<i>l'archet, on lui fait faire des vagues. On essaye ? (E2 s'apprête à jouer)</i>	
<i>07'48 P2 : Je fais une fois avec toi (E2 fait les liaisons demandées : ré et la sur les mêmes archets, en alternance tirer et pousser. P2 l'aide à conduire l'archet)</i>	Régulation corporelle
<i>P2 : tu fais toute seule ? (E2 fait toute seule) Pas mal !</i>	Institutionnalisation

Le savoir technique est la liaison d'archet entre deux cordes. Le bercement devient à la fois un milieu symbolique (bercer a une fonction symbolique) et une action très concrète. Le bercement se traduit par des mouvements oscillatoires ; le mouvement des vagues se traduit en mouvements d'archet. Lors de l'aide corporelle que P2 exerce sur E2, la visée est le mouvement de l'articulation de l'épaule afin de produire le changement de corde. La main de P2 'enroule' la hausse, en sorte qu'elle touche à peine celle de E2. Ce contact ne vise pas la proprioception au niveau de la main, mais celle du bras.

Un travail plus 'technique', mais en relation avec les nuances de *Mélancolie* est aussi accompli.

Grille 7. P2ArchetML3Grille2. A gauche le verbatim, à droite les actions et gestes professionnels de P2. Dans les verbatim, nous soulignons les phrases ou mots importants, à droite nous listons les actions et les gestes professionnels de P2. [P2ArchetML3Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>(P2ML3)16'48 P2 : est-ce que tu arrives à faire un do un peu plus lourd ? (Fait un geste rond avec les deux bras, geste qui part vers le bas, E2 joue le do)</i>	Métaphore verbale et gestuelle
<i>16'57 P2 : ouais, pas mal. Un peu plus de son, tu vois (E2 joue un do)</i>	Régulation verbale
<i>Eehh ! Ouais, d'accord (aide E2 à jouer)</i>	Institutionnalisation
<i>Il faut bien mettre du poids (chante doucement, sur la note diminuendo dit chuuuut, jouent ensemble les deux premières mesures)</i>	Régulation corporelle, définition verbale/sonore (chant)
<i>17'12 P2 : et on part, tu as vu (montre la partition) et on fini piano</i>	Métaphore, terme spécialisé.

Dans cet exemple, E2 régule la pression sur la corde pour faire le *diminuendo* écrit sur la partition (mesure 2). La visée est la sensation de la relation entre pression, résistance de la corde et vitesse d'archet. La différenciation gestuelle est invoquée de deux manières : verbalement et corporellement. Lors du jeu du *do* initial, elle demande verbalement plus de

poids, de jouer le *do* « *lourd* » ; corporellement elle intervient ensuite plus spécifiquement sur le corps de l'élève : elle tient l'archet en enroulant sa main en dessous de la hausse, sans toucher la main de l'élève. Ce faisant, E2 peut régler le poids exercé sur la baguette, la vitesse et l'endroit de jeu. Le fait de ne pas toucher la main de E2 vise la sensation de celle-ci sur les changements qu'elle dirige sur l'archet. Ceci implique que E2 soit réceptive et ne fasse 'rien', pour pouvoir enregistrer corporellement ce qui se passe sur l'instrument (violoncelle et archet).

Lors des régulations successives (de la minute 19'50 à 23'11), P2 insiste sur la relation entre le coup d'archet et le rendu expressif, dans la nuance et dans l'expression. Lors de ce travail, elle utilise une corporéité particulière faite de balancements, de chant, de grands mouvements des bras accompagnés de la mimique des coups d'archet pendant que E2 joue. Le travail est tout à la fois interprétatif que technique. Il est interprétatif dans les gestes, le chant : P2 chante pendant que E2 joue, fait des gestes qui montrent les nuances (elle baisse les bras de manière circulaire pour montrer l'appui sur la première note, elle montre les *diminuendi* en resserrant les bras vers elle). Ce travail est technique dans les nombreuses démonstrations des coups d'archet et dans les gestes régulateurs que P2 fait sur le jeu de E2, notamment quand elle déplace l'archet sur la corde de celle-ci pendant le jeu instrumental (21'18).

9.2.3 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P2 dans l'enseignement de l'interprétation

Nous avons remarqué que P2 utilise la technique d'archet pour construire un rapport particulier au corps. Elle vise à rendre attentive E2 aux effets que certains gestes ou mouvements ont sur l'émission sonore. Mais reprenons nos questions.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs thématiques au travers de la technique d'archet avec des enfants en première année de violoncelle ?

Les savoirs construits pendant les deux séquences observées sont :

- La notion de « *joli son* » ;
- Des articulations différenciées ;
- La nuance *forte* dans *Ann & Dan* qui est associée à des significations émotionnelles (06'40) ;
- Des timbres différenciés, associés à des états d'âme (joyeux, grognon, triste) ;
- La construction d'une corporéité spécialisée. Cette corporéité vise la manifestation d'une forme de sensibilité personnelle construite au préalable par l'élève dans son rapport à autrui et à la musique. C'est à partir de cette forme toute particulière de sensibilité que P2 s'appuie pour donner de l'expression aux gestes relatifs à la technique instrumentale.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Du point de vue corporel, P2 utilise le ton de la voix (P2A&DL1 : 11'33 ; P2ML2 : 08'03, 13'17) et une corporéité particulière qui vise l'expression musicale. Avec son corps, P2 fait des gestes qui montrent les effets sonores désirés, elle intervient corporellement sur l'élève et montre sur son instrument. Du point de vue langagier, P2 utilise des mots et des expressions qui renvoient aux activités de la vie de tous les jours (sauter, bercer, se cacher, prendre des photos), la métaphore (faire des vagues).

3. Quel est le rôle du corps dans les apprentissages de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation ?

Le corps est très utilisé par P2 pour montrer, définir, réguler. Grâce à ses nombreuses démonstrations corporelles, P2 convoque des milieux très divers et montre une corporéité 'expressive'²¹⁹. La technique d'archet est transposée en gestes produits au niveau de la main et du bras droit, par le poids exercé sur la corde, le toucher et une prise détendue. Ces techniques (déchargement du poids, mouvements amples, prise détendue et 'de violoncelliste') servent à développer la sensation tactile de certains types de sons à produire. Ces sons sont considérés comme souhaitables par P2, car conformes à des référents culturels propres à la musique classique (la notion de « *joli son* »). La détente musculaire vise une certaine 'sensibilité', qui est à la fois technique et à la fois artistique. La sensibilité technique est didactisée par les sensations différentes provoquées chez l'élève grâce à des jeux d'opposition (détendu/crispé ; petits mouvements/grands mouvements). La sensibilité artistique²²⁰ est construite par P2 en reliant les sensations corporelles et les sons obtenus à des états d'âme (joyeux, grognon), à des sentiments (le bercement, qui renvoie à un plausible sentiment d'amour d'une mère qui berce son enfant, le long archet qui est opposé au sauter). De cette manière P2 semble construire un rapport au corps similaire à celui du « *bisogna forte sentire per far sentire* »²²¹ de Paganini (dans Borer, 1995, p. 102).

4. Le choix de l'œuvre influence-t-il vraiment les apprentissages relatifs à la technique d'archet ?

L'œuvre ne semble pas influencer de manière importante les apprentissages relatifs à la technique d'archet. Les apprentissages de la technique de base que nous avons observés (prise, mouvements du bras, inclinaison de la baguette, liaisons) sont communs à tout répertoire pouvant être abordé en première année de violoncelle. Dans le travail des nuances, que P2 couple avec celui des timbres, il s'agit plutôt, pour P2, de thématiser un rapport au corps qui se sensibilise aux sonorités produites et à produire. Malgré quelques occurrences où P2 met en relation certains paramètres expressifs produits au moyen de certaines techniques d'archet et qui peuvent être déduits du texte musical (tel le son triste et lié de *Mélancolie* ou encore le caractère joyeux de la sonorité *forte* associée au personnage de Ann), l'attente principale de P2 semble être celle de la production d'une sonorité conforme à une esthétique de référence du violoncelliste jouant un répertoire classique. La notion de « *joli son* », que P2 définit de maintes manières est applicable à toute une palette d'œuvres. L'œuvre musicale semble plutôt un 'prétexte' pour travailler certaines techniques d'archet que le déclencheur d'apprentissages relatifs à la technique d'archet.

9.3 Professeur 3 : Recours à la technique d'archet

Lors de l'entretien *a priori* conduit avec P3 (le 10 septembre 2016), à la question concernant la relation entre la technique et l'interprétation, ce professeur affirme que, selon lui, la technique doit être entremêlée avec l'interprétation dès les débuts des apprentissages instrumentaux (07'18) et qu'une posture générale saine et détendue soit la condition préalable nécessaire à tout apprentissage instrumental (29'12). De plus, il insiste sur une prise d'archet qui laisse vibrer la corde et qui produit une belle sonorité (05'44).

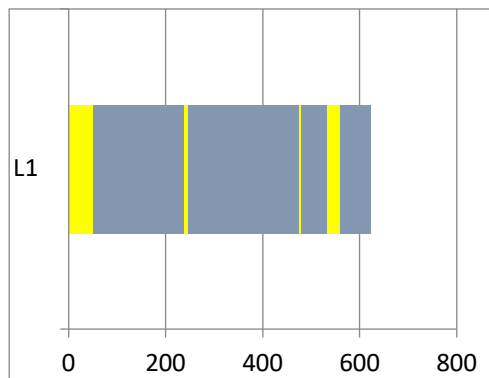
²¹⁹ Nous utilisons ici le terme *expression* (et son adjectif *expressif*) dans le sens de « [m]anifestation d'un sentiment, d'une émotion, d'une façon d'être » <http://www.cnrtl.fr/definition/expression>
Nous utiliserons ce terme tout au long de notre texte dans ce même sens.

²²⁰ Nous utilisons ce terme dans le sens de « Faculté d'éprouver des sentiments et aptitude à les traduire, à les exprimer dans une création artistique » <http://www.cnrtl.fr/definition/sensibilité>

²²¹ « Un fort ressentir, pour faire éprouver » (Nous traduisons).

Nous analyserons les séquences de ce professeur avec son élève en prenant en considération ces deux éléments évoqués, la prise d'archet et la posture générale, lorsque ces deux composantes techniques visent l'apprentissage de paramètres interprétatifs.

9.3.1 Recours à la posture et à la technique d'archet dans le travail de Ann & Dan



Graphique 3. P3, technique et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Lors de l'unique leçon consacrée à *Ann & Dan*, P3 aborde souvent la posture et la technique d'archet pour travailler l'interprétation. Ces interventions s'étalent de manière régulière pendant la leçon, comme le montre le graphique 3. Leur répartition assez homogène semble montrer un travail qui vise une intégration des apprentissages techniques au service des savoirs interprétatifs : dans le déroulement de l'apprentissage de l'œuvre, technique et interprétation semblent évoluer ensemble. Nous avons répertorié et analysé finement quatre moments : à la minute 00'00 (durée 50''), 03'58 (durée 9''), 07'56 (durée 4'') et 08'53 (durée 25''). Parfois ces moments seront scindés et analysé d'abord du point de vue des apports de la posture à l'interprétation, puis du point de vue de la technique d'archet proprement dite au service des savoirs interprétatifs.

Les apports de la posture à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation

Les rappels à la posture sont fréquents en début d'année scolaire, puis se raréfient au fur et à mesure que E3 montre une posture de plus en plus adéquate²²². Dans le travail de *Ann & Dan*, nous avons repéré trois moments²²³ où une 'bonne' posture est en relation avec des visées interprétatives. **Moment 1 :**

²²² Cette posture adéquate est caractérisée par une colonne vertébrale qui présente les mêmes lordoses et cyphoses que la posture debout, les jambes sont écartées afin de réceptionner le violoncelle, le genou gauche équilibre la pointe inférieure du fond de l'instrument, en sorte que le violoncelle soit légèrement incliné vers le côté droit du violoncelliste, la pique est réglée en sorte que le violoncelliste puisse jouer sans devoir déformer l'alignement de la colonne vertébrale (pour les parties du violoncelle, cf. annexe 1), la tête est dans le prolongement de la colonne vertébrale, sans se plier ni vers le bas, ni vers le haut.

²²³ Par moment nous entendons ici un « [e]space de temps »

<https://www.cnrtl.fr/definition/moment> Nous le différencions du mot étape utilisée auparavant (cf. 9.2), car le moment n'est pas forcément inscrit dans une évolution, dans notre cas une évolution didactique.

Grille 8. P3ArchetA&DL1Grille1. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins ; au milieu les gestes de P3 ; à droite les savoirs en jeu. [P3ArchetA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Gestes de P3	Savoirs
<i>(P3A&DL1) 00'02 P3 : alors, tu dois faire (joue la ré la ré de manière détachée) et puis tu comptes jusqu'à quatre, la pause (E3 joue les mêmes notes avec une sonorité détimbrée, notamment le la ; il joue ces notes liées)</i>	Définition par monstration (jeu instrumental) et verbale (demande de compter)	Apprendre la partition par cœur, jouer détaché
<i>00'15 La main droite... la main gauche on ne l'utilise pas, seulement avec les doigts.</i>	Régulation posturale	Posture
<i>jambe-là tient le violoncelle, n'est-ce pas ? E3 : oui 00'30 P3 : et tu fais (P3 tient l'archet de E3 et le guide, pendant que E3 le tient aussi. Jouent ensemble la ré la ré en détaché) un deux trois quatre.</i>	Régulation de la position de l'instrument et de la posture par intervention corporelle	Position de l'instrument et posture physique
<i>00'39 Et tu le refais (jouent ensemble la 3^{ème} mesure) ok ? E3 : je le fais toujours ? P3 : deux fois, puis ça change 00'48 Pron-ti vi-a (deux fois plus vite que la pulsation) (E3 joue avec une sonorité timbrée, plus détaché qu'auparavant)</i>	Régulation par intervention corporelle	Retour à l'apprentissage du morceau et du détaché
<i>00'18 P3 : Ah, ici ça va (rapproche l'instrument de E3), attends... ah ! (déplace l'épaule droite de E3, lui bouge la jambe gauche), mais tu te tiens droit, comme ça, ça va. Cette</i>	Régulation posturale par intervention corporelle Institutionnalisation	Performance

L'intervention enseignante vise à faire produire tout de suite à l'élève deux paramètres interprétatifs : la sonorité souhaitée et les articulations montrées. Ainsi, P3 régule :

- Le positionnement du violoncelle : le violoncelle était trop près du corps et trop incliné du côté gauche, ce qui empêche un bon contact de l'archet avec la corde ;
- La posture générale : P3 rétablit l'alignement des épaules et la relation entre les jambes de l'élève et l'instrument ;
- La sonorité et les articulations : il aide E3 à conduire l'archet, ce qui va faire entendre la sonorité et les articulations souhaitées à E3 et à lui faire ressentir en même temps corporellement les gestes nécessaires pour les produire.

Le contrat implicite initial est l'apprentissage de *Ann & Dan* par cœur ; la première attente est « fais ce que je fais » (de 00'02 à 00'15). Les milieux convoqués sont : la sonorité de l'enseignant et celle de l'élève, les articulations produites par l'enseignants lors du jeu instrumental, les corps de l'enseignant et de l'élève. L'attente initiale se transforme en « fais comme j'avais fait » (00'15 à 00'42) lorsque P3 conduit l'archet de l'élève, car ce faisant, P3 montre à E3 ce qu'il avait fait pour obtenir les sons précédemment produits. Le milieu s'articule autour du contact corporel, qui vise la proprioception experte : P3 tire l'archet de l'élève par le bas (sa main est en position de supination, il touche la *hausse* avec les doigts et les doigts de l'élève avec son pouce). Les professeurs de violoncelle savent que ce procédé vise la sensation de l'élasticité de la baguette lors des attaques dans la main droite de l'élève. P3 tient la main de E3 au niveau des doigts : ce procédé est aussi très utilisé dans l'enseignement du violoncelle et vise à diriger l'attention de l'élève sur les sensations tactiles provoquées par la vibration de la *hausse* lors de la production sonore. Juste après avoir dit « *quatre* » (00'38) P3 porte la main de E3 sur la corde de la (pendant qu'il comptait il avait volontairement laissé la main de E3 sur la corde de *ré*) et montre ainsi implicitement la 'respiration d'archet', geste utilisé par les professionnels lors des attaques expressives. Ces gestes fins de la main droite produisent le coup d'archet communément appelé *détaché*. C'est une corporéité spécialisée, visant le résultat expressif souhaité pour la réalisation du début de *Ann & Dan* que P3 a défini implicitement.

Successivement, lors du jeu d'ensemble proprement dit (00'48 à 00'55), P3 combine les deux attentes précédentes, ce qui pourrait être résumé ainsi : « fais ce et comme j'avais fait, alors que moi je fais autre chose ». L'élève est responsable du savoir escompté. Le fait que P3 ne soit pas passé de la production sonore guidée à une production sonore individuelle de la part de E3 avant le jeu d'ensemble, nous semble un geste de dévolution significatif : P3 donne totale confiance à l'élève dans ses capacités de reproduction sonore et fait le pari que l'élève rentrera dans son rôle et sa posture d'interprète par le jeu en *duo*. Une autre composante du milieu est introduite grâce au « *pronti via* ». Il s'agit d'une transposition didactique des notions de pulsation et d'attaque, elle est très pratiquée dans l'école où enseigne P3. Cette phrase est déclamée avant le jeu instrumental (pron-ti-vi-a, chaque syllabe correspond à une pulsation) et sert à donner la vitesse du morceau ainsi qu'à indiquer le moment de jouer (on doit jouer lors d'un prochain hypothétique « pron- »). Ici, elle est déclamée deux fois plus rapidement que la pulsation, ce qui a comme effet de donner une dimension dynamique au jeu. La sonorité de l'élève (00'48) est nettement meilleure lors du jeu d'ensemble, par rapport au premier essai (00'15). L'ajustement postural initial semble avoir servi comme base pour pouvoir faire un travail fin sur la technique d'archet, technique qui vise un résultat sonore jugé pertinent pour jouer *Ann & Dan* de la part du professeur.

Le **moment 2** arrive à la fin d'un premier filage.

Grille 9. P3ArchetA&DL1Grille2. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins, nous soulignons les phrases ou mots importants ; à droite les gestes de P3.

[P3ArchetA&DL1Grille2.mp4](#)

Verbatim	Gestes de P3
<u>(P3A&DL1) 03'58 P3 : tu devrais te tenir un peu plus droit, si tu y arrives, pour pouvoir faire comme ça avec le bras</u>	Définition verbale
<u>(joue un la forte et avec accent) et jouer forte</u>	Définition corporelle
<u>et moins (joue avec un son 'détimbré', sans poids sur la corde, sans attaque bien définie)</u>	Définition par contre-exemple corporel

Ici P3 définit verbalement :

- D'une part la relation entre posture et mouvement d'archet ;
- D'autre part la nécessité d'une posture droite pour produire le son souhaité pour interpréter *Ann & Dan*.

Le mouvement du bras est montré par un grand geste rond ; le bras se pose sur la corde et produit le son désiré : un *la* fort et accentué. Un contre-exemple est aussi montré, avec une posture à peine moins tonique, qui n'est pas verbalisée, mais le contre-exemple sonore montre l'importance que la posture exerce sur le son. Les milieux prépondérants sont toujours le corps et le son émis. La verbalisation apporte des précisions importantes : d'une part elle définit les caractéristiques du milieu désiré (se « *tenir plus droit* »), pointe le geste à accomplir (« *pouvoir faire comme ça avec le bras* ») et définit la nuance (« *jouer forte* ») ; d'autre part, par le mot « *moins* » elle pointe les caractéristiques du jeu que l'élève vient d'accomplir. Il est important de souligner que P3 ne donne aucun jugement de valeur sur le contre-exemple, ce qui montre implicitement que la deuxième 'version' n'est pas forcément à proscrire, mais qu'il s'agit d'une interprétation jugée simplement moins adaptée pour le morceau. L'attention de l'élève est davantage dirigée sur le savoir à acquérir (ce qu'il doit faire, et comment le faire), que sur ce qu'il vient de faire. Le fait de ne pas diriger corporellement le geste instrumental (comme il l'avait fait en début de leçon), mais d'ajouter des explications verbales, signe un pas supplémentaire du point de vue topogénétique : l'élève est maintenant responsable de trouver tout seul les sensations corporelles correspondantes aux définitions verbales et aux gestes montrés, pour restituer les choix interprétatifs faits par le professeur sur *Ann & Dan*. La posture joue un rôle majeur dans le coup d'archet montré (se « *tenir plus droit, pour pouvoir faire...* »).

Continuons. Le **moment 3** arrive à la minute 08'53 de cette unique leçon consacrée à *Ann & Dan*. Parmi les moments analysés, il se situe en quatrième position chronologique de la leçon, il sera donc notre dernier moment. Nous analysons ici la première partie de ce moment remarquable du point de vue de la posture, mais nous l'analyserons du point de vue de la technique d'archet plus loin (cf. Grille 12. P3ArchetA&DL1Grille5).

A ce moment de la leçon P3 et E3 ont déjà appris le morceau en entier, et un travail sur les nuances est en cours. P3 a demandé précédemment à E3 de lui faire la « *faccia da forte* » (que nous pouvons traduire comme « *la grimace du forte* », l'« *expression du visage du*

forte ») et de la lui montrer à chaque attaque (07'47). Alors qu'ils sont en train de jouer *Ann & Dan* en duo, le professeur interrompt le jeu.

Grille 10. P3ArchetA&DL1Grille3. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins ; au milieu les actions de P3 ; à droite les savoirs en jeu. [P3ArchetA&DL1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3	Savoirs
<i>(P3A&DL1) 08'53 P3 : Il faut que tu me regardes avant de jouer, la corde est toujours là, tu n'as pas besoin de la regarder.</i>	Evocation de la pratique sociale de référence : musique de chambre	Donner les attaques
<i>(P3 tape doucement sa main contre la région lombaire de E3) Tu es tout tordu !</i>	Régulation par intervention corporelle	Posture
<i>Tu me regardes, tu me fais la grimace du forte, à chaque fois, sinon j'oublie, d'accord ? Avant de jouer, tu comprends ? A chaque fois</i>	Définition de la tâche : utiliser un corps expressif	Etre garant de la mémoire didactique

Lors de cette intervention de P3, E3 est en train de regarder les cordes, ce qui lui fait 'arrondir'²²⁴ la région lombaire. La première régulation de P3 porte sur le regard communicatif et non sur la posture, bien que celle-ci semble être le savoir en jeu. P3 montre ainsi que les savoirs visés sont les gestes interprétatifs souhaités : regarder le partenaire de manière expressive et lui donner les attaques. Il rappelle ce geste : « *tu me fais la grimace du forte* » et donne la responsabilité de la nuance à l'élève (« *sinon j'oublie* »). La posture assume alors un rôle de milieu pour accomplir le geste interprétatif. De cette manière, au travers d'une posture fonctionnelle, P3 incite E3 à prendre la responsabilité de l'interprétation de *Ann & Dan*, du point de vue expressif, car il le rend garant de la nuance travaillée et, partant, de la mémoire didactique.

Recours à la technique d'archet dans le travail de Ann & Dan

Nous avons vu que lors du travail de *Ann & Dan* P3 a abordé des savoirs interprétatifs en relation à la technique d'archet grâce à une posture fonctionnelle au jeu du violoncelle (00'15 et 03'58).

²²⁴ « Pour que l'homme reste bien stable en position debout, sa colonne vertébrale a pris trois courbures principales appelées lordose lombaire (creux du bas du dos), cyphose (bosse du milieu du dos) et lordose cervicale (creux du cou, des épaules) ».

<https://www.caducee.net/DossierSpecialises/rhumatologie/cyphose-lordose.asp> La posture de E3 décrite plus haut est considérée comme contraire à la physiologie de la colonne vertébrale, donc à proscrire.

Maintenant, nous allons compléter nos analyses en incluant des moments où la posture joue un rôle moins important dans la construction de l'interprétation grâce à la technique d'archet.

Tout d'abord, nous allons analyser plus finement un moment déjà décrit (03'58), que nous reportons ici pour mémoire.

(A&DP3L1) 03'58 P3 : tu devrais te tenir un peu plus droit, si tu y arrives, pour pouvoir faire comme ça avec le bras (joue un la forte et avec accent) et jouer forte et moins (joue avec un son 'détimbré', sans poids sur la corde, sans attaque bien définie) (cf. Grille 2. P3ArchetA&DL1Grille2).

Nous avons déjà remarqué plus haut que l'exemple et le contre-exemple visaient d'une part la monstration des effets produits avec une bonne et une mauvaise posture, d'autre part le résultat souhaité et celui produit par l'élève. Une analyse plus fine des gestes d'archet nous permet maintenant de comprendre la portée à la fois technique et interprétative de ce moment. Du point de vue strict de la technique d'archet, P3 montre la relation de cause à effet entre le poids et la vitesse. Dans le premier exemple, P3 joue forte, le geste rond de préparation sert à faire l'accent ainsi qu'à décharger le poids du bras sur la corde, ce qui produit un son timbré. Dans le deuxième exemple, P3, en plus d'une posture légèrement plus détendue, utilise son archet avec très peu de poids du bras, ce qui produit un effet détimbré, presque *ponticello*²²⁵. Donc, en plus de pointer les effets sur la sonorité d'une posture plutôt que d'une autre, il définit aussi implicitement, par la monstration, l'effet sonore différent entre un son émis à un certain endroit sur la corde avec un certain poids et un autre son émis, au même endroit sur la corde avec un poids inférieur.

Cette relation de cause à effet entre geste et résultat sonore se prolongera et évoluera pendant la leçon. Nous allons le montrer grâce à l'analyse de deux moments remarquables.

Le premier de ces deux moments se situe à la minute 07'46. P3 est en train de montrer la nuance écrite sur la partition (« *il y a écrit forte* », 07'46) et demande à E3 de jouer forte à chacune de ses interventions (« *à chaque fois que tu rentres, tu dois demander le forte, tu dois faire une grimace de forte* », 07'49), fait des grands gestes (07'54) comme un chef d'orchestre qui donne un départ très énergique, chante le début, puis enchaîne sur les remarques que nous montrons dans la grille 11.

Grille 11. P3ArchetA&DL1Grille4. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins, nous soulignons les phrases ou mots importants ; à droite les actions de P3.

[P3ArchetA&DL1Grille4.mp4](#)

Verbatim	Actions de P3
(P3A&DL1)07'56 P3 : <u>si tu fais (petits gestes qui imitent celui de l'archet)</u>	Contre-exemple corporel
<u>ça ne sera pas fort, ça sera rêveur</u>	Opposition forte/rêveur

²²⁵ L'effet *ponticello* est obtenu en jouant près du chevalet (*ponticello* en italien) avec très peu de poids du bras. Le son ainsi produit contient surtout des harmoniques aiguës, presque sans son fondamental.

Ici, nous remarquons que :

- P3 est sans son instrument, montre la partition pour la première fois ;
- P3 montre le rôle de *leader* qu'il attend de E3 de deux manières : verbalement (« *tu dois demander le forte* ») et corporellement (gestes de chef d'orchestre, qui renvoi à la fonction de *leader* dans la musique savante occidentale) ;
- Il oppose des gestes amples et énergiques (ceux du chef d'orchestre, 07'54) avec des gestes petits et souples. Le geste du chef d'orchestre est accompli par le mouvement de la partie supérieure des deux bras, coudes et poignets sont fixes, ce geste donne la levée de son chant, pendant cette levée P3 respire de manière audible ; le geste d'archet (07'56) est montré uniquement avec le bras droit (celui de l'archet), coude et poignet sont souples, le geste part 'de rien', P3 reste en silence pendant ce temps ;
- P3 met en relation les gestes montrés avec d'une part la nuance (*forte*), d'autre par un caractère (rêveur). Le caractère du *forte* est montré, mais pas défini verbalement ;
- Les deux effets obtenus (*forte* et rêveur) sont deux possibles interprétatifs, mais seulement le premier effet est souhaité par le professeur pour ce morceau.

Dans le prolongement de ce moment, le deuxième moment s'enchaîne.

Grille 12. P3ArchetA&DL1Grille5. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins, nous soulignons les phrases ou mots importants ; à droite les définitions de P3.

[P3ArchetA&DL1Grille5.mp4](#)

Verbatim	Définitions de P3
<i>(P3A&DL1) 09'00 P3 : Tu me fais la tête de forte, avant de rentrer <u>genre comme ça</u> (joue le départ avec un geste préparatoire énergétique et une attaque forte, beaucoup d'archet)</i>	Définition par monstration corporelle
<i><u>pas comme ça</u> (joue la même note avec un geste préparatoire doux et une attaque douce, peu d'archet)</i>	Définition par contre-exemple en opposition
<i><u>sinon ce sera mou, compris ?</u></i>	Définition avec relation de cause à effet

La technique d'archet est montrée corporellement, mais son contraire est souligné aussi verbalement. De cette manière, P3 laisse plus de marge de manœuvre à E3 dans la réalisation du *forte*. Le mot « *genre* » ouvre le champ de possibles interprétatifs.

Pendant les trois moments décrits, le savoir instrumental escompté est « jouer fort et énergétique », le rôle attendu est « fais le chef ». Corporellement, P3 a recours à la logique des contrastes et des oppositions de certains gestes et mouvements :

- Mouvements lourds *versus* mouvements légers ;
- Mouvements amples *versus* mouvements petits ;
- Attaque marquée *versus* attaque douce ;
- Gestes préparatoires dynamiques *versus* gestes préparatoires mous ;
- Gestes rapides *versus* gestes lents.

Ces gestes et mouvements instrumentaux produisent des effets sonores contrastés et opposés, que P3 définit ainsi (nous soulignons ses définitions verbales) :

- *forte* versus rêveur ;
- *forte* versus mou.

Comme il l'avait fait lors du premier exemple (03'58), les gestes opposés au *forte* souhaité ne sont pas forcément 'faux', mais pas adéquats, c'est-à-dire pas adaptés à la logique de construction de l'œuvre. Ces gestes ne seront pas adoptés dans le jeu instrumental de l'œuvre.

Résumons. Pendant cet unique cours sur *Ann & Dan*, P3 définit, grâce à la technique d'archet, les savoirs interprétatifs suivants :

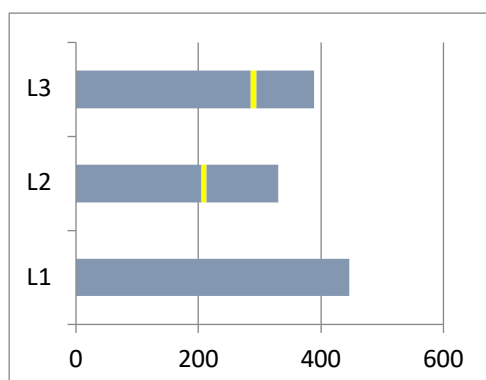
- 1) Une palette de timbres et couleurs sonores, qui est montrée corporellement et verbalement, en rapport à la nuance *forte* que doit produire l'élève ;
- 2) Le *détaché*, qui est modélisé par le professeur et que l'élève reproduit en fin de séance (09'24).

Les moyens de transmission adoptés par P3 sont :

1. La monstration corporelle grâce au jeu sur son instrument ;
2. La monstration corporelle sans instrument ;
3. L'intervention corporelle sur l'élève pendant le jeu instrumental ;
4. La verbalisation.

Les savoirs liés à la nuance *forte* avancent pendant la leçon : de réalisation sonore (cf. Grille 1. P3ArchetA&DL1Grille1), la nuance *forte* se charge de significations par des jeux d'opposition et devient timbre. Les milieux convoqués font référence aux pratiques sociales du concert classique, dans sa déclinaison de musique de chambre et d'orchestre, grâce aux monstractions corporelles (regarder le partenaire de jeu, le geste de chef d'orchestre). Ils sont tantôt matériels par les sonorités produites et grâce aux gestes qui accompagnent ces sonorités, tantôt à forte composante métaphorique, grâce à des expressions choisies pour définir ces sons (mou, rêveur). Le positionnement vis-à-vis du savoir bascule : l'élève passe d'une posture de découverte (lorsque le professeur guide son jeu) à une posture active et instigatrice (la « *faccia da forte* »).

9.3.2 Recours à la technique d'archet dans le travail de Mélancolie et de Full Moon



Graphique 4. P3, technique et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

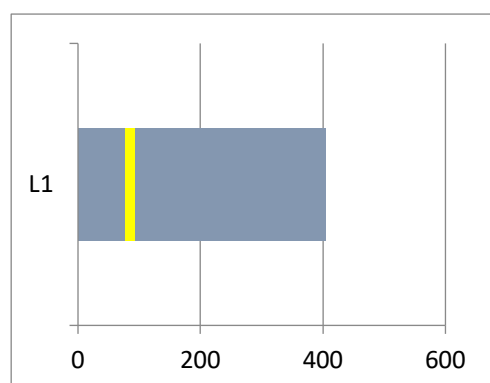
La séquence consacrée à *Mélancolie*, bien que plus longue de celle consacrée à *Ann & Dan*, présente moins de moments remarquables du point de vue de l'utilisation de la technique d'archet pour apprendre l'interprétation. Nous y avons répertorié seulement deux moments pour notre analyse, qui se situent respectivement à la minute 03'25 (durée 8") de la leçon 2 et à la minute 04'45 (durée 10") de la leçon 3.

La diminution des occurrences semble montrer que l'apprentissage des « gestes du musicien [nécessaires] à l'organisation des sons pour donner un sens expressif à la musique » (Héroux & Fortier, 2014, p. 26) soit considéré comme accompli par le professeur, du fait qu'il ne ressent pas le besoin de les travailler aussi souvent qu'il ne l'avait fait lors de la précédente séquence didactique. De plus, les monstractions corporelles se font plus rares de la part de P3. En revanche, P3 introduit des consignes verbales qui portent sur des gestes techniques pour obtenir des résultats sonores.

C'est toujours en relation à l'œuvre que P3 aborde les savoirs de technique d'archet concernant l'interprétation. Les consignes techniques sont :

- 1) « *Appuyer de plus en plus fort avec l'archet* » (geste technique) pour obtenir le *crescendo* de la mesure 6 de *Mélancolie* (P3ML2, 03'25). Ce *crescendo* vise le « *do dièse, presque fâché* » (P3ML3, 03'48) ;
- 2) « *Tout l'archet sur la première note* » (P3ML3, 04'45) afin de réaliser la nuance *forte* du début.

L'attente de P3 est ici « utilise ton corps comme d'un instrument pour obtenir les résultats musicaux souhaités ». Le rapport topogénétique semble avoir évolué. Dans le travail de *Ann & Dan* P3 avait largement modélisé corporellement les savoirs en jeu et avait utilisé l'imitation ou l'intervention sur le corps de l'élève comme stratégies principales pour faire avancer les savoirs ; maintenant P3 donne la place 'd'expert' à son élève, en donnant des consignes verbales de nature technique. E3 est maintenant considéré capable de faire seul les gestes nécessaires.



Graphique 5. P3, technique et interprétation, *Full Moon*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Full Moon* de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Une évolution supplémentaire est visible lors du travail de *Full Moon* à la minute 01'16 (durée 18"). Pendant le seul cours consacré à cette œuvre, P3 fait référence une seule fois à la technique d'archet comme moyen pour travailler les savoirs interprétatifs.

Grille 13. P3ArchetFML1Grille1. A gauche le verbatim traduits en français par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3. [P3ArchetFML1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
<i>(P3FML1) 01'16 P3 : tu dois faire plus un jeu avec les couleurs, faire (chante et fait un geste d'archet) pa pa</i>	Définition verbale et monstration corporelle
<i>(parle) et faire ce crescendo ici, et puis le diminuendo, ici on arrive forte et ça revient piano (pendant ce temps, P3 écrit sur la partition) et ici pareil, regarde.</i>	Pointage de la partition

Ce moment est remarquable pour plusieurs raisons. Tout d'abord, d'un point de vue topogénétique, E3 semble être considéré comme un violoncelliste professionnel : son professeur l'invite à choisir des timbres (« *les couleurs* ») et à les faire dialoguer (« *faire un jeu* ») ; il ne donne aucune autre indication. Au niveau chronogénétique, P3 semble avoir complète confiance en E3 au niveau des savoirs acquis : une seule monstration sans l'instrument est maintenant considérée suffisante pour que E3 puisse réaliser l'interprétation de *Full Moon*. Le recours systématique à la partition constitue aussi un signe d'évolution : en début d'année P3 avait travaillé *Ann & Dan* par cœur, afin que E3 puisse diriger son attention sur les gestes techniques à accomplir (c'est une stratégie commune aux professeurs de violoncelle 'chevronnés') ; maintenant E3 est considéré capable d'une coordination suffisante pour pouvoir jouer et lire la partition en même temps.

9.3.3 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P3 dans l'enseignement de l'interprétation

Nous reprenons à présent les sous-questions que nous nous sommes posées au début de ce chapitre d'analyses consacré au recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation et nous essayerons d'y répondre compte tenu de nos observations, en ce qui concerne l'agir de P3.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs thématiques au travers de la technique d'archet avec des enfants en première année de violoncelle ?

Les savoirs interprétatifs que P3 thématise au travers de la technique d'archet (et de la posture, dans son cas) sont :

- Les nuances et leur relation dans la construction de l'œuvre ;
- Différents timbres ;
- Les articulations ;
- Une corporéité spécialisée (posture, technique d'archet) construite à partir d'une corporéité quotidienne (les expressions du visage, il s'agit de la « *faccia da forte* » en *Ann & Dan*).

2. Comment sont-ils didactisés ?

Nous remarquons une évolution dans la didactisation de P3 : au début de l'année scolaire il fournit des modèles en jouant sur son instrument et en aidant l'élève à produire les sons désirés ; il passe ensuite par un vocabulaire technique lors du travail de *Mélancolie*, et il

termine l'année avec une seule occurrence où il utilise la voix et mime les coups d'archet pour montrer le résultat escompté. Il utilise son corps de manière expressive (gestes) et la verbalisation. La monstration est toutefois toujours présente, dans les trois séquences observées.

3. Quel est le rôle du corps dans les apprentissages de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation ?

Le corps est le milieu privilégié pour travailler les savoirs de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation. Le corps de l'élève se spécialise au fur et à mesure et se transforme en outil, lorsque le professeur lui demande d'accomplir certains gestes techniques (comme « appuyer de plus en plus fort », P3ML2, 03'25).

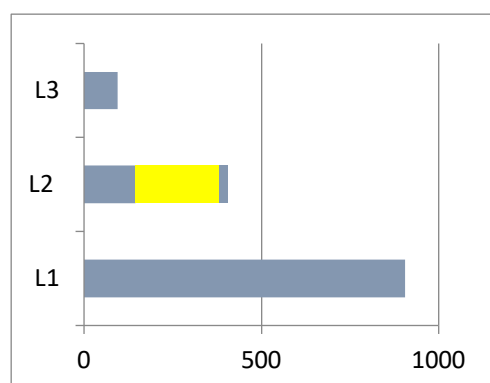
4. Le choix de l'œuvre influence-t-il vraiment les apprentissages relatifs à la technique d'archet ?

L'œuvre est ici le moteur de tout apprentissage technique et interprétatif. Pendant les séquences observées, P3 ne travaille jamais la technique d'archet de manière décontextualisée de l'œuvre. Tous les choix relatifs aux apprentissages de la technique d'archet sont faits par P3 dans le but de réaliser l'œuvre.

9.4 Professeur 4 : Recours à la technique d'archet

Lors des observations des cours conduits par P4, nous avons été étonnée de constater que ce professeur thématise très peu la technique d'archet pendant ses cours. Ce qui nous laisse supposer que cet aspect de la technique instrumentale est travaillé en dehors des morceaux, sous forme d'exercices décontextualisés.

Un seul moment remarquable est visible lors du travail des trois œuvres. Il se produit lors de la deuxième leçon consacrée à *Mélancolie*.



Graphique 6. P4, technique et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En jaune les moments analysés.

Il s'agit d'un long moment, qui commence à peu près au milieu de cette L2, de la minute 02'25 à la minute 06'21 (durée 03'56"). La longueur de ce moment et la place qu'il occupe dans la séquence didactique montrent une organisation et une planification des enseignements qui suivent une forme scolaire (Verret, 1975) particulière à l'enseignement musical. Cette forme suit une logique échauffement/exercice/travail d'une œuvre (Mili & al., 2013, Mili & al., 2017). Bien que nos observations portent uniquement sur des extraits

de leçons consacrés au travail des œuvres, cette forme scolaire est ici déclinable ainsi : échauffement (ici à entendre comme déchiffage), exercice (ici travail d'articulation entre aspects techniques et aspects interprétatifs), travail d'une œuvre (ici travail axé majoritairement sur l'interprétation).

Avant ce moment remarquable, dans la même leçon, P4 avait régulé la répartition d'archet (01'44) et la reprise au talon (02'13). Il s'agit de deux régulations techniques, nous ne le prendrons pas en compte dans nos analyses. Il nous semble toutefois important de les mentionner, afin de comprendre le passage du technique vers l'interprétatif.

Le moment que nous analysons à présent se déroule en plusieurs phases²²⁶. **Phase 1** : P4 annonce le savoir en jeu et définit le geste régulateur qu'il va accomplir.

Grille 14. P4ArchetML2Grille1. A gauche le verbatim, nous soulignons les phrases ou mots importants ; à droite les gestes professionnels de P4.[P4ArchetML2Grille1 a 6.mov](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P4
<i>(P4ML2)02'25 P4 : Alors, maintenant, <u>on va essayer de faire un peu les nuances, je vais faire un peu de conduite accompagnée avec toi</u>, (prend un tabouret, va vers le côté droit de E4)</i>	Définition du savoir en jeu
<i><u>c'est moi qui va conduire un peu l'archet, d'accord</u></i>	Définition de la tâche à accomplir en vue de réguler
<i>et tu fais attention à la justesse de ton premier doigt, euh, il a un peu tendance à être trop haut. Alors, on y va ?</i>	Régulation verbale
<i>(Prend l'archet de E4, les deux le tiennent ensemble, il s'apprête à le lui conduire) Prêt ? Alors, moi je vais conduire l'archet, eh ? C'est parti (prends la main de E4)</i>	Définition de la tâche

Le savoir en jeu est « faire les nuances écrites sur la partition ». L'attente relative au contrat didactique peut être résumé ainsi : « moi je conduis l'archet et toi tu es responsable de la main gauche ». Le milieu s'organise autour du corps du professeur et de l'élève, ainsi que de la sonorité projetée dont ils sont également responsables : P4 pour la production sonore faite par l'archet, E4 par la justesse des sons produits.

²²⁶ Nous utilisons ici le terme phase, car il s'agit d'un seul événement. La définition que nous adoptons pour ce mot est la suivante : « [c]haque des aspects successifs d'un phénomène; chaque moment d'un événement ». <https://www.cnrtl.fr/definition/phase>

Phase 2 : régulation de la prise d'archet.

Grille 15. P4ArchetML2Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P4.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4
<i>(P4ML2) 02'48 P4 : Tiens-bien, tiens-le, non, non, tiens-le bien l'archet.</i>	Rappel à la mémoire didactique
<i>Le pouce, il est plié, le pouce, voilà, c'est parti.</i>	Régulation verbale de la prise d'archet
<i>(régule la prise d'archet corporellement)</i>	Régulation corporelle

P4 prend la main de E4 alors qu'elle tient l'archet en position de jeu et sur la corde. Avec sa main gauche il tient le bras supérieur de l'élève, pour qu'elle ne le soulève pas²²⁷. Puis, il se rend compte que la prise n'est pas correcte ; il déplace alors son bras gauche en dessous de la hausse pour tenir l'archet. Cette nouvelle 'prise' lui permet d'avoir la main droite libre pour réguler la position de la main de l'élève. Pendant qu'il dit « *tiens-le, tiens-le bien* », il déplace l'index de l'élève et lui donne une forme 'arrondie' (E4 tenait l'index droit) : cela sert à décharger le poids du bras sur la baguette et à créer un contact de la pulpe du doigt sur la baguette même, ce qui amplifie les sensations tactiles. La référence au pouce est aussi importante : le pouce plié permet une prise d'archet plus souple, chose qui laisse vibrer la baguette lors de la production sonore, avec, comme résultat, un son plus riche en harmoniques. Alors qu'il accomplit ces gestes, ses doigts de la main droite 'pressent' ceux de l'élève vers la *hausse*, en sorte que la pulpe des doigts de E4 soit parfaitement en contact avec celle-ci. Le contact tactile augmente la sensation de vibration de la corde à travers l'archet, élément indispensable pour pouvoir développer la sensation des timbres produits et pouvoir anticiper ceux à produire. Ces régulations (positionnement de l'index, repliement du pouce, contact des doigts sur la *hausse*) visent la capacité de « sentir la corde à travers l'archet » (Young, 1978/2004, p. 46).

Phase 3 : jeu instrumental.

Grille 16. P4ArchetML2Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P4.

Verbatim	Gestes professionnels de P4
<i>(P4ML2) 02'57 P4 : Trois, quatre (jouent ensemble, filage avec P4 qui aide E4 à conduire l'archet)</i>	Régulations corporelles
<i>On diminue, et... Deux trois, crescendo, do dièse, et là on diminue</i>	Définition verbale des nuances

²²⁷ Un des défauts communs des débutants est celui de soulever le bras supérieur pour effectuer la pronation de l'avant-bras lors de la prise d'archet au talon.

<i>et, et, et encore moins fort, deux trois. T'as compris ? (E4 acquiesce).</i>	Définition verbale du silence (accompagnement de la reprise d'archet)

Pendant cette phase, définition et régulation se passent en même temps : P4 régule le jeu de l'élève corporellement, en même temps définit verbalement les nuances écrites. Les trois « *et* » marquent les reprises d'archet de trois *do dièses*²²⁸ écrits sur la partition. La partition joue un rôle important ici, car elle sert de base pour les indications expressives à réaliser, notamment les nuances.

Phase 4 : rappel de la relation topogénétique, définition et institutionnalisation.

Grille 17. P4ArchetML2Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P4.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4
<i>(P4ML2) 03'55 P4 : On refait une fois ? Je peux pas faire les deux mains en même temps euh ?</i>	Rappel des attentes réciproques vis-à-vis de la tâche
<i>Donc il faut que tu m'aides un peu, d'accord ? T'es prêt ? Trois, quatre</i>	Régulation
<i>(03'48 filage jouent encore de la même manière)</i>	Régulations corporelles
<i>Deux trois, et... Deux trois, crescendo. Le do ?</i>	Définition verbale des durées

Pendant ce moment très dense, P4 rappelle les responsabilités de l'un et de l'autre vis-à-vis de la tâche qui venait juste d'être accomplie (02'57) : « chacun joue sa main ». Il s'agit aussi d'une forme de régulation, car E4 avait rencontré des difficultés dans la coordination de la main gauche (dont elle avait la pleine responsabilité) et la main droite (dont le mouvement était conduit par le professeur). Lors du filage qui suit (03'48), P4 définit à nouveau verbalement les nuances et les silences. Il régule aussi verbalement le jeu du *do dièse*, qui n'avait pas produit par E4 avec une justesse 'fixe', car la pression de son troisième doigt de la main gauche n'était pas constante. Ce filage assume une fonction d'institutionnalisation : le jeu est maintenant 'juste' du point de vue de nuances.

Phase 5 : le nouveau savoir est « jouer mélancolique », c'est-à-dire travail sur les timbres.

Grille 18. P4ArchetML2Grille5. A gauche le verbatim ; au milieu les actions et les gestes professionnels de P4 ; à droite les savoirs.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4	Savoirs

²²⁸ En lexique musical, le *soupir* est l'indication du silence qui dure l'équivalent d'une noire. À ne pas confondre avec le soupir que l'on peut émettre avec le souffle dans la vie quotidienne.

<i>(P4ML2) 04'24 P4 : Alors, maintenant, c'est quoi le titre du morceau ? E4 : Mélancolie. P4 :</i>	Appel à la mémoire didactique	Caractère du morceau
<i>Mélancolie, d'accord ? T'as l'impression qu'on joue mélancolique ou pas ? (silence) Pas vraiment euh ? C'est plutôt brutale, euh, c'est plutôt un petit peu tonique</i>	Définition par l'opposition brutal/mélancolique	Comparaison entre des sons émis et des sons imaginés
<i>Alors, on va refaire la même chose et on va essayer de faire plus mélancolique</i>	Régulation	Correspondance entre timbre et caractère
<i>T'es prêt ? Trois, quatre (04'42 filage interrompu, jouent de la même manière. E4 se trompe de note)</i>	Intervention corporelle	Faire les gestes instrumentaux appropriés
<i>P4 : non, je ne peux pas faire la main gauche, alors sois attentive à ce qu'on fait. (04'53 jouent comme avant) Et... deux trois</i>	Régulation	Coordination main gauche/main droite
<i>P4 : Et le do dièse reste un do dièse (remet en place le troisième doigt de E4, l'aide à presser la corde)</i>	Définition verbale et régulation corporelle	Intonation

La verbalisation porte, dans un premier temps, sur le pointage du titre, qui suggère des indications expressives (*Mélancolie*) ; successivement elle vise l'écoute rétroactive des sons produits et leur relation avec des sons souhaités. Cette opération implique une bonne mémoire auditive et la capacité d'imaginer des sonorités qui n'ont pas encore été produites : ces capacités sont appelées par les professionnels *oreille intérieure*. « Celle-ci consiste à reproduire mentalement le discours musical, par la seule puissance d'évocation et de suggestion de l'image auditive. Elle nous permet d'élaborer nos intervalles, de les construire avant même de les jouer » (Hoppenot, 1981, p. 136). Ces capacités ont été définies de manière plus pointue par Gordon, dans ses écrits sur l'Audiation (Gordon, 1979, 1981, 1984). En particulier, l'Audiation attendu par P4 est celle de type « 4) recalling familiar music »²²⁹ (Gordon, 1985). Pour aider l'élève, P4 définit la prestation à peine faite

²²⁹ « Se rappeler de musiques familières » (Nous traduisons).

(« *brutale* », « *tonique* ») et le savoir en jeu : « jouer mélancolique », manière de jouer qu'il ne définit pourtant pas verbalement.

Dans le jeu instrumental qui suit, toujours 'en tandem', nous remarquons un changement au niveau de l'interprétation. Ce changement est double. Musicalement, le résultat sonore est bien différent de celui produit auparavant : la nuance est plus douce, les timbres plus variés. Techniquement, P4, en conduisant l'archet de E4, apporte passablement de changements dans la conduite, la pression, les portions d'archet utilisées et les places où l'archet frotte la corde. La conduite de l'archet se fait globalement plus vers la *touche*²³⁰ ; le poids exercé est moindre (ceci est visible par l'écart qui sépare la *mèche* de la baguette) ; l'archet n'est pas utilisé en entier de manière systématique (les trois *do dièses* sont attaquées au milieu) ; l'archet est dirigé plus vers le chevalet lors des *crescendi* (même minimes) et plus vers la touche lors des *diminuendi*. La visée didactique est aussi double : d'une part P4 fait écouter à E3 les sonorités jugées adéquates à l'interprétation de *Mélancolie*, d'autre part il lui fait ressentir corporellement les gestes à accomplir pour réaliser ces sons. La partition fait émerger des données expressives et interprétatives (jouer mélancolique). En combinant une intention musicale avec les moyens techniques adéquats, P4 fait vivre une expérience esthétique à son élève.

Phase 6 : institutionnalisation, E4 joue seule.

Grille 19. P4ArchetML2Grille6. A gauche le verbatim ; au milieu les gestes professionnels de P4 ; à droite les savoirs.

Verbatim	Gestes professionnels de P4	Savoirs
<i>(P4ML2) 05'35 P4 : tu essayes toute seule ?</i>	Définition	Performance
<i>(05'40 E4 joue seule) Ton premier doigt il n'est pas juste eh (pendant qu'elle joue)</i>	Régulation	Justesse
<i>(incompréhensible) allez et... on diminue, on reprend l'archet, on diminue, et on prend moins fort.</i>	Définition	Nuances
<i>Non, moins fort le début, pas plus fort, deux trois quatre un. Voilà, tu as compris ? (E4 acquiesce)</i>	Régulation	Nuances

Pendant le jeu de l'élève, le professeur régule verbalement (« *ton premier doigt il n'est pas juste* » et « *non, non, moins fort le début* » [du troisième *do dièse*, soit la dernière note du

²³⁰ « La touche est une pièce d'ébène collée sur le côté plat du manche à partir du sillet et au-dessus de laquelle passent les cordes » (Vézina, 2003, p. 64). Cf. aussi l'annexe 2a, Parties du violoncelle.

morceau]) et définit en avance les nuances à réaliser ; le jeu de E4 est bien plus expressif, le *crescendo* de la fin est bien audible, les *diminuendi* sur les trois *do dièses* sont manifestes.

9.4.1 Conclusions sur le recours à la technique d'archet de la part de P4 dans l'enseignement de l'interprétation

Pendant le seul moment remarquable que nous avons repéré concernant le recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation chez P4, nous remarquons qu'il a pourtant abordé plusieurs aspects de la technique d'archet au profit du rendu interprétatif attendu. Ce travail sur l'interprétation nous permet de répondre aux sous-questions de recherche que nous nous sommes posées.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs thématiques au travers de la technique d'archet avec des enfants en première année de violoncelle ?

Du point de vue instrumental, il a été question, pour P4, de travailler les nuances, (notamment les *crescendi* et *diminuendi*) et la production de timbres différenciés ; P4 a également éveillé les sensations tactiles de la main droite de l'élève. Du point de vue auditif, il a travaillé l'écoute comparative, grâce à l'écoute intérieure.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Verbalement, P4 utilise une métaphore (la « *conduite accompagnée* ») qui fait référence à la vie quotidienne, puis il utilise un langage technique (*crescendo*, *diminuendo*, *forte*) pour les nuances et les sonorités, passe à nouveau à la métaphore pour décrire les sons produits (« *brutale* », « *tonique* »), enfin revient aux nuances, mais avec un langage moins technique (« *moins fort* », « *on diminue* »). Ces allers-retours dans le champ lexical visent l'entrée dans le rôle et la posture d'interprète chez l'élève et vont de pair avec les interventions corporelles de P4. Le professeur passe d'interventions très concrètes sur le corps de l'élève à une majeure autonomie de la part de celle-ci ; en même temps, le langage devient moins technique au fur et à mesure que son action sur le bras droit de E4 devient moins présente. Dans un premier temps (phases 1 et 3), il juxtapose la « *conduite accompagnée* » et les nuances en italien : l'action concrète (jouer avec l'aide corporelle du professeur) fait référence à une activité de la vie quotidienne, la verbalisation (nuances en italien) à la sphère des musiciens professionnels. Dans un deuxième temps (phase 5), il convoque le travail du musicien interprète grâce à l'écoute comparative et utilise un langage quotidien (« *brutale* », « *tonique* »). Enfin, pendant que E4 joue seule, P4 définit les nuances avec des expressions de la vie quotidienne (« *on diminue* », « *moins fort* », « *plus fort* »).

3. Quel est le rôle du corps dans les apprentissages de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation ?

P4 utilise son corps pour définir, de manière implicite, les savoirs en jeu. Grâce à des manipulations sur l'élève, son corps montre et définit les savoirs techniques : la prise d'archet, sa conduite, son emplacement sur la corde, les portions d'archet utilisées. Le corps de l'élève fonctionne comme un récepteur : il doit ressentir, mémoriser et stocker les informations en provenance du corps du professeur, pour pouvoir après reproduire les gestes instrumentaux enseignés. Le corps du professeur contribue au geste de définition et fonctionne comme milieu didactique ; le corps de l'élève est à la fois milieu de découverte des sensations dirigées par le professeur et outil de production sonores.

4. Le choix de l'œuvre influence-t-il vraiment les apprentissages relatifs à la technique d'archet ?

C'est « la réalisation fidèle des signes notés » (Larousse, 1997, p. 389) qui est visée ici. Cette réalisation instrumentale, loin d'être une simple exécution, a pour but le rendu expressif du titre, *Mélancolie*. C'est d'ailleurs ce qui dit P4 à son élève lors du premier contact avec ce morceau :

(P4ML1) 14'30 P4 : La musique, si tu veux, il va falloir que je sache ce que je veux dire avec mon morceau.

(P4ML1) 15'05 P4 : Donc, le titre, il va nous apprendre beaucoup. Alors, il n'y a pas toujours un titre comme ça, eh, parfois il y a des morceaux où il y a pas de titre, c'est nous qui devons trouver le caractère, mais là ça va t'aider quand même un peu, comme tout à l'heure la pleine lune, tu vois ? Ça te donne pas toutes les indications, mais ça te donne une idée de l'ambiance, quand même.

L'œuvre, dans sa dimension immanente (Nattiez, 1987), est au centre des apprentissages sonores relatifs à l'interprétation réalisés au travers de la technique d'archet.

9.5 Bilan concernant le recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation

Trois sur les quatre professeurs observés ont utilisé la technique d'archet pour travailler l'interprétation. Dans ce chapitre, nous n'avons pas pris en considération les nombreuses remarques d'ordre purement technique que les professeurs ont fait tout le long des trois séquences observées. C'est pourquoi, dans le cas de P1, nous n'avons pas analysé les moments de travail d'archet que nous avons répertorié. (A&D : L1 07'51 ; L2 08'15, 09'31 ; M : L1 04'25 ; L4 05'12, 09'00 ; L5 07'44, 09'20, 09'31 ; L6 07'16 ; L9b 05'48). Ces moments portent sur le travail technique de conduite, de prise d'archet et une seule fois (L9b, 05'48) sur le *diminuendo*, qui est montré de manière technique, sans indication interprétative.

Nous avons dirigé notre attention uniquement sur les moments où les savoirs interprétatifs ont été thématiques au travers de la technique d'archet.

Pour aborder ces savoirs, les professeurs ont eu recours à la verbalisation et au corps comme moyens de transmission. Même si les professeurs utilisent ces deux moyens de transmission communs, leur traitement est, par contre, différencié. Nous détaillerons ces différences lors de la réponse à notre deuxième question (cf. *infra*). En revanche, aucun professeur n'a utilisé des images ou des films montrant des postures ou des mouvements relatifs à l'archet, ni des enregistrements sonores servant de modèle.

Nous reprenons à présent nos sous-questions de recherche et nous essayons d'y répondre en mettant en regard l'agir des professeurs sous la focale choisie, la technique d'archet.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs thématiques au travers de la technique d'archet avec des enfants en première année de violoncelle ?

Les professeurs ont abordé des savoirs interprétatifs communs. Nous n'avons pas observé des savoirs différenciés. Ces savoirs communs sont :

- A) Les nuances ;
- B) Différents timbres ;
- C) Des expertises corporelles (la prise ou la conduite d'archet, par exemple) ;

- D) Une expertise d'écoute qui permet de déduire et de produire des plans sonores et une palette de sons en rapport avec les caractéristiques de l'œuvre.

Ces savoirs communs ont été toutefois travaillés de manière différente et surtout avec des visées différentes. Nous ne discutons pas ici le rapport au corps, qui sera abordé lors de réponses relatives aux sous-questions 2 et 3.

Nuances et timbres sont souvent associés (A et B).

Dans *Ann & Dan*, P2 a thématiqué la nuance *forte* de la ligne mélodique de l'élève en lui associant le personnage de Ann et en lui donnant un caractère qu'elle définit de joyeux (en opposition à grognon). Dès lors, la nuance *forte* n'est plus simplement un volume sonore, mais aussi un timbre, qui a été montré grâce à deux techniques opposées : peu d'archet/beaucoup d'archet. P3 a associé cette même nuance au rôle de *leader*, qui s'est traduit corporellement en la « *faccia da forte* » (la grimace du *forte*). La différence de timbre, par rapport au début, a été audible à la fin de la leçon 1. Cette différence d'approche entre ces deux professeurs est de taille dans les milieux convoqués : P2 convoque le milieu du théâtre, P3 celui d'une hiérarchie (armée, par exemple) (P3A&DL1 06'27 : « *maintenant c'est toi qui commandes* »). La place occupée entre professeur et élève dans la réalisation sonore de l'œuvre, et donc leur place interprétative, s'en trouve ainsi différenciée : E3 est en commande, il est garant du bon déroulement du morceau (P3A&DL1 : 08'53 « *sinon j'oublie* ») et P3 doit le suivre ; E2 et P2 entretiennent la relation 'paritaire' entre deux personnages qui dialoguent sur une scène. Deux relations topogénétiques sont ainsi établies : « je t'invite dans le monde des interprètes » (P2) et « je te cède ma place, tu es le chef » (P3). P4 n'a pas eu recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation lors du travail relatif à *Ann & Dan*.

Dans *Mélancolie*, P2 a utilisé un vocabulaire à forte composante métaphorique (le son « *lourd* », cf. P2ArchetML3Grille2). De cette manière, le savoir a évolué par le rapprochement avec la pratique sociale de référence du violoncelliste professionnel : faire des sons lourds fait partie du vocabulaire expert. P3 a aussi fait évoluer le savoir, en introduisant dans le milieu un vocabulaire plus technique. Chez ces deux professeurs, l'intervention corporelle sur l'élève s'est raréfiée. P4 a abordé les nuances et les timbres sous la focale de la technique d'archet d'abord grâce à une forme très dirigée d'intervention corporelle sur l'élève (ce qu'il appelle « *la conduite accompagnée* », cf. P4ArchetML2Grille1), pour progresser vers le jeu autonome de l'élève.

C) Le recours au corps de la part de P2 vise une certaine 'représentation' des émotions (« *joyeux* », « *grognon* », « *timide* », « *mélancolique* ») ; pour P3 le corps est moyen de communication expressive qui vise un effet chez les autres (cf. « *faire la faccia da forte* » ou le geste de chef d'orchestre) ; P4 utilise le corps comme moyen de transmission et réception du savoir. La corporéité construite chez l'élève en résulte différenciée : P2 vise l'expression des sentiments propres, P3 la communication des sentiments à transmettre au public, P4 vise la construction d'un outil performant qui sert pour exprimer des données 'objectivables' lors de l'écoute (« *Tu as l'impression qu'on joue mélancolique ou pas ? ...Pas vraiment, euh ? C'est plutôt brutale* »).

D) L'expertise d'écoute est construite et utilisée avec des visées différentes entre les professeurs. P4 utilise l'écoute comparative pour mettre en relation deux versions de *Mélancolie*, une réellement jouée et une imaginée. Cette opération nécessite une *écoute intérieure* bien développée. P2 et P3 utilisent l'écoute comparative surtout entre deux coups d'archet réalisés différemment : il s'agit d'une approche plus orientée vers le rendu

technique immédiat et qui nécessite plutôt la capacité de saisir peu d'éléments saillants qui se trouvent en opposition les uns et les autres (peu de poids/beaucoup de poids, peu de longueur/beaucoup de longueur...).

Des différences sont aussi observables en ce qui concerne les temps d'apparition, le nombre d'occurrences et la durée de ces occurrences.

En ce qui concerne les temps d'apparition des moments remarquables analysés, nous remarquons une très grande disparité : alors que P2 aborde les premiers savoirs interprétatifs relatifs à la technique d'archet à la minute 11'33 de *Ann & Dan* leçon 1, P4 ne les aborde (et une seule fois) que dans le travail de *Mélancolie* (L2, 02'27) ; en revanche P3 travaille l'interprétation dès les premières secondes du cours.

De plus, les moments remarquables sont plus ou moins nombreux : un total de sept moments remarquables pour P2, également sept moments remarquables pour P3 et un seul pour P4.

Nous reportons les durées et la distribution de ces moments dans les séquences didactiques observées dans le tableau 10.

Tableau 10. Durée des moments analysés en ce qui concerne le recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation.

	P2	P3	P4
A&D	01'27" ; 02'46"	00'50" ; 00'09" ; 00'04" ; 00'25"	
M	00'12" ; 00'37" ; 00'07" ; 01'13" ; 00'29"	00'08" ; 00'10"	03'56"
FM		00'18"	

Seulement P3 utilise la technique d'archet pour le travail de l'interprétation pendant la totalité des séquences didactiques. Les trois autres professeurs ne l'utilisent pas (P1) ou alors l'utilisent partiellement (P2 et P4). Les plages temporelles sont assez longues pour P2 ; P3 montre des plages temporelles presque 'pointillistes' qui s'éparpillent lors des séquences didactiques ; P4 semble 'monolithique' avec une énorme plage temporelle sur un seul cours et à un seul moment.

Cette différence d'articulation entre l'élément technique que nous avons choisi et l'interprétation montre une différente conception de l'enseignement. P2 semble adhérer à une conception qui introduit progressivement et après le travail technique les éléments relatifs à l'interprétation ; P3 semble opérer une articulation constante entre technique et interprétation, enfin P4 semble utiliser cette articulation comme pivot entre un travail surtout axé sur la technique et un travail majoritairement interprétatif.

Le nombre de savoirs interprétatifs abordés par les trois professeurs est identique, malgré le nombre d'occurrences. Ce qui implique deux possibles raisons :

1. Le nombre de savoirs interprétatifs que l'on peut aborder avec des enfants débutants à travers la technique d'archet serait réduit. De ce fait, il y aurait redondance à cause d'une technique encore rudimentaire. Ce qui signifierait que la

technique d'archet serait un élément important pour l'apprentissage de certains savoirs interprétatifs ;

2. La technique d'archet ne peut héberger qu'un certain nombre de savoirs interprétatifs, d'autres savoirs doivent être abordés avec d'autres moyens.

En conclusion, nous pouvons résumer ainsi :

- La majorité des professeurs ont abordé des savoirs interprétatifs à travers la technique d'archet, ce qui montre l'importance de cette articulation ;
- Le nombre de savoirs est identique pour les trois professeurs et dénote une limite de l'utilisation de la technique d'archet pour aborder les savoirs interprétatifs en première année de violoncelle ;
- Les visées interprétatives de ces savoirs étant différentes, les professeurs convoquent des milieux différenciés ;
- Ces savoirs apparaissent pour la première fois à des moments différents et témoignent d'une organisation propre à chaque professeur de l'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Les professeurs ont surtout utilisé le corps et la corporéité, ainsi que la verbalisation pour didactiser les savoirs interprétatifs construits grâce à la technique d'archet. Encore une fois, leur utilisation est différente.

P2 différencie ses gestes afin de montrer un corps expressif : elle fait des gestes corporels (gestes de bras, balancements) qui accompagnent parfois le geste technique (par exemple lors du travail sur la liaison, dans *Mélancolie*, P2L3 07'31) ou qui veulent décrire symboliquement l'expression désirée (par exemple, le son « *lourd* » accompagné d'un geste rond des bras qui va vers le bas, P2ML3 16'50).

P3 utilise son corps plutôt en référence à des pratiques sociales (le geste de chef d'orchestre, P3A&DL1 07'54) ou montre des gestes techniques (P3A&DL1 03'58, 07'56, 09'00)

P4 utilise et construit un corps technique au service de l'expression.

L'action enseignante sur le corps de l'élève, notamment dans les régulations de la conduite d'archet, est aussi différente et pointe des visées d'apprentissage différenciées.

Nous avons observé que P2 régule la conduite de l'archet sans toucher la main de l'élève, visant chez cette dernière une assez grande liberté dans les sensations tactiles. P3 conduit l'archet par le bas et en touchant les doigts de l'élève, agissant ainsi à la fois sur la baguette et sur l'élève. Cette action vise à produire le 'juste' effet qu'un geste expert aurait sur la baguette (l'action de tirer vers le bas) et la sensation éprouvée dans la main (tenir les doigts de l'élève). Enfin, P4, avec la prise à deux mains, montre à E4 le geste que la main doit accomplir sur l'archet.

La verbalisation et plus largement l'utilisation de la voix sont aussi différentes chez les trois professeurs.

P2 utilise davantage des métaphores qui renvoient à des sensations corporelles (le son *lourd*) ou à des états d'âme (le son joyeux, grognon, le vague à l'âme), elle utilise des bruits (crrr pour définir les sons « *crispés* », voum pour le son « *joyeux* »), le ton de sa voix change souvent.

P3 passe d'un vocabulaire de la vie quotidienne (le son « *mou* », « *rêveur* », A&D) à un vocabulaire plus technique (« *appuyer de plus en plus fort avec l'archet* », *Mélancolie*) pour

arriver, dans *Full Moon*, à l'utilisation d'un vocabulaire 'professionnel' (« *faire des jeux de couleurs* », P3FML1 01'19)

P4 utilise surtout un langage technique en référence aux nuances.

3. Quel est le rôle du corps dans les apprentissages de la technique d'archet, lorsqu'elle est enchâssée dans des apprentissages relatifs à l'interprétation ?

P2 et E2 utilisent le corps pour montrer certains états d'âme ou certains sentiments. Cet aspect est visible lors des balancements qui accompagnent le geste instrumental, les monstrosités de P2, mais aussi dans le jeu instrumental de E2 qui se balance, fait des mouvements avec la tête : ces gestes ne servent pas à produire les sons sur l'instrument. Pour P3 et E3 le corps devient un outil technique et communicatif. Lors du jeu instrumental, (notamment dans *Ann & Dan*, mais aussi dans les deux autres morceaux) E3 apprend une posture fonctionnelle au jeu de l'archet, tape souvent du pied (qui sert à maintenir la pulsation), fait la « *faccia da forte* » (pour faire jouer fort P3), utilise des mouvements techniques pour produire des effets sonores (*crescendi* et *diminuendi* dans *Mélancolie* et *Full Moon*).

P4 vise la construction d'un corps technique au service de l'œuvre.

4. Le choix de l'œuvre influence-t-il vraiment les apprentissages relatifs à la technique d'archet ?

Chez P2 l'œuvre semble être un milieu pour construire un rapport au corps et à l'instrument qui vise l'expression personnelle. Les nombreux renvois à un « *joli son* », au poids du bras, à une vitesse d'archet qui fait vibrer la corde en sont des indices. Les articulations des sons faites par l'archet sont thématiques dans *Ann & Dan*, mais pas montrées comme éléments à appliquer à l'œuvre.

P3 utilise l'œuvre comme outil sémiotique pour faire avancer les savoirs interprétatifs liés à la technique d'archet : le jeu de nuances entre les deux violoncelles dans *Ann & Dan*, la relation entre la partie de piano et l'effet *forte* dans le premier *do dièse* de *Mélancolie*, les articulations différenciées montrées dans les parties A et B de *Ann & Dan*, la logique des nuances pour faire des jeux de couleurs dans *Full Moon* sont autant d'indices de la place de l'œuvre comme structure que P3 thématise.

P4 semble utiliser l'œuvre comme milieu pour appliquer des savoirs construits préalablement. Il ne semble pas faire émerger des savoirs nouveaux du point de vue de la technique d'archet lors du moment observé. En revanche, des savoirs interprétatifs liés au timbre et aux nuances sont abordés en relation au texte écrit.

Trois tendances semblent se dégager de nos observations et analyses.

Une première, celle de P2, semble viser la construction d'un rôle et posture d'interprète entendu comme ayant un rapport sensible au corps et à l'instrument quelle que soit l'œuvre abordée. Ce qui donne à la fois une uniformité de jeu et une typologie caractérisant tel ou tel interprète. Comme nous l'avons vu, ce professeur utilise la technique d'archet pour viser des jolis sons, des émotions et états d'âme qui ne sont pas forcément explicitement montrés dans le texte musical ; elle utilise des métaphores pour thématiser certaines techniques ; elle montre avec des gestes expressifs les résultats souhaités.

P3 semble viser la construction d'un interprète qui se pose devant l'œuvre avec une volonté herméneutique et médiatrice : comprendre, déceler des structures afin de rendre intelligible le fonctionnement de l'œuvre musicale. La logique des nuances, (restituée par une corporéité qui se spécialise au fur et à mesure), la monstration de différents effets produits avec différentes techniques, plus ou moins pertinents pour la réalisation sonore

(qui ne sont pas indiqués comme ‘justes’ ou ‘faux’, mais implicitement comme ‘adéquats’ ou ‘pas adéquats’) sont des signes de cette conception.

P4 semble construire un interprète maître de sa technique instrumentale, technique qu’il appliquera à l’œuvre pour en restituer les signes écrits sur la partition. Les indications présentes dans le texte écrit sont des signes à rendre de manière expressive et sont porteurs de sens partagé.

Chapitre 10. Deuxième focale d'analyse : Les émotions dans l'enseignement de l'interprétation

ТАТЬЯНА.

Пускай погибну я, но прежде

я в ослепительной надежде

блаженство темное зову,

я негу жизни узнаю!

Я пью волшебный яд желаний!

меня преследуют мечты!

Везде, везде передо мной

Мой искустель роковой!

Везде, везде, он предо мною!

(Быстро пишет, но тотчас же рвет написанное)

Нет, все не то! Начну сначала!

Ах, что со мной! я вся горю!

Не знаю, как начать...

(Задумывается, потом снова начинает писать.)

(P. I. Tschaikowsky, Eugen Onegin, livret de P. I. Tschaikowsky et K. S. Shilowsky)

Avant d'aborder nos analyses, nous rappelons que le déroulement dans l'ensemble des leçons se trouve en tant que mise en intrigue (cf. 9.1).

Ce chapitre aborde la question de l'interprétation entendue comme manifestation de cette « technique sociale du sentiment » (Vygotsky, 1925/2006, p. 18) qu'est l'art musical. Il s'agira pour nous de comprendre si les professeurs abordent les émotions et les sentiments que l'œuvre musicale peut évoquer et si ces émotions ou sentiments sont reliés à des codes sonores qui sont censés les illustrer.

Si Vignal affirme que « [l']interprétation d'une œuvre écrite désigne [...] aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution » (Vignal, 1982, p. 389), nous observons, quant à nous, que les professeurs se réfèrent à un lexique de type émotionnel lorsqu'ils enseignent des savoirs interprétatifs.

Si le langage « a une fonction d'expression des émotions » (Vygotsky, 1934/1997, p. 188) et, de surcroît, « [o]ther forms of interprétation, such as that of one work of art or music by another, become intelligible as such only via verbal intervention »²³¹ (Kramer, 2011, p. 9), il devient manifeste que l'analyse de l'utilisation du langage dans le contexte didactique qui est le nôtre devient indispensable.

Mais comme nous l'avons souligné tout au long de notre partie A, le corps et la corporéité de l'interprète, ainsi que la relation au texte écrit qu'il entretient, sont tous des facteurs qui jouent un rôle fondamental dans l'interprétation.

Concernant la corporéité, nous allons observer si le geste expressif est présenté aux enfants dans l'enseignement. C'est pourquoi, en complément des ressources lexicales où les

²³¹ « D'autres formes d'interprétation, comme celle appliquée à une œuvre d'art ou à la musique créée par autrui, deviennent intelligibles en tant que telles uniquement par l'intervention verbale » (Nous traduisons).

professeurs puissent pour évoquer les émotions et les mettre en relation avec certains rendus sonores, nous observerons les gestes qui accompagnent les discours. Nous sommes convaincues que ces gestes, combinés ou non avec les ressources lexicales correspondantes, nous donnerons des indications importantes d'un pan de l'enseignement de l'interprétation.

Concernant la relation au texte, nous essayerons de comprendre dans quelle mesure le texte musical joue un rôle ou pas dans le travail sur les codes sonores qui sont censés traduire des émotions dans les cours destinés aux débutants.

Ce chapitre d'analyses a comme but de répondre aux sous-questions suivantes :

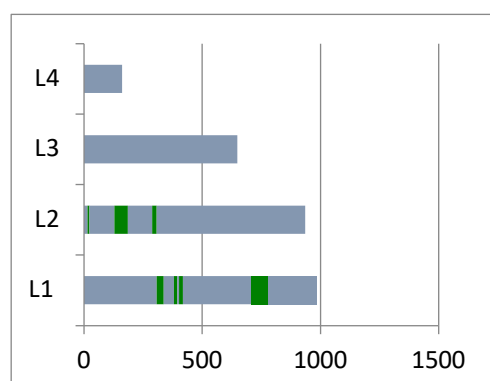
1. Quel est le choix lexical pour évoquer les émotions ?
2. Quel est le choix lexical pour enseigner les codes, les effets sonores, les modes de jeu liés à des registres émotionnels ?
3. Quelles sont les actions corporelles pour signifier, représenter les émotions ?
4. Dans les œuvres, quels éléments, indications sont choisis ? En quoi le professeur s'appuie sur le texte, pour évoquer les émotions et/ou s'appuyer à des registres émotionnels ?

10.1 Professeur 1 : Recours aux émotions

Comme nous le constaterons lors de nos analyses sur le filage, P1 laisse une grande liberté de choix à son élève. Dans le travail interprétatif convoquant un registre émotionnel, nous retrouvons cette attitude. P1 semble axer son agir à partir de trois pôles : la référence au titre, la notion d'interprétation comme expression personnelle et moment de magie, l'émotion à transmettre. Dans *Mélancolie*, il ajoute la relation entre le caractère du titre et le tempo.

Nous allons à présent détailler le travail de ce jeune professeur à partir de moments remarquables pour chaque séquence didactique, avant de conclure en essayant de répondre aux quatre sous-questions que nous nous sommes posées.

10.1.1 Recours aux émotions dans le travail de Ann & Dan



Graphique 7. P1, émotions et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Les moments remarquables pour notre analyse se situent en début de séquence didactique, comme le montre le graphique 7. En particulier, nous avons répertorié sept moments remarquables, distribués uniquement sur les premières deux leçons.

Ils auront lieu :

- Lors du premier cours de *Ann & Dan* aux minutes : 05'08 (durée 30") ; 06'28 (durée 14") ; 06'41 (durée 18") ; 11'48 (durée 01'11") ;
- Lors du deuxième cours de *Ann & Dan* : 00'14 (durée 8") ; 02'08 (durée 57") ; 04'48 (durée 18").

Le graphique 7 montre une répartition en deux grandes plages pour la leçon 1 (L1) à environs 1/3 et 2/3 de la durée totale et uniquement en première partie de leçon pour la leçon 2 (L2).

Du point de vue didactique, cette répartition semble montrer une conception de l'enseignement de l'interprétation qui accorde beaucoup d'importance aux moyens mis en œuvre pour signifier, représenter les émotions. Il serait question, autrement dit, de comprendre tout de suite 'de quoi parle l'œuvre', 'que veut dire l'œuvre' du point de vue des émotions, afin d'organiser le travail d'actualisation sonore.

Cette hypothèse est confirmée par le déroulement du premier cours consacré à *Ann & Dan*. Après une première partie de leçon consacrée au déchiffrement partiel de la partition (uniquement les quatre premières mesures), P1 aborde la notion de texte comme porteur de signification de l'œuvre, qu'il définit d'« *informations* ». Une de ces informations est le caractère. Tout d'abord il s'assure que le mot caractère soit bien compris par une jeune fille de 7 ans, telle E1.

Grille 20. P1EmotionsA&DL1Grille1. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les gestes professionnels de P1.

[P1EmotionsA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL1) 05'08 P1 : J'aimerais que tu considères, <u>dans un morceau</u>, si tu veux, <u>il y a des informations</u>, d'accord ?</i>	Définition implicite : le texte est porteur de sens
<i>E1 : ça veut dire ? P1 : ça veut dire qu'il y a des notes et le rythme, <u>mais il y a aussi un titre et il y a aussi un caractère</u>. E1 : mm-mm (acquiesce) P1: est ce que tu sais qu'est-ce que c'est un caractère ?</i>	Définition implicite : les informations contenues dans le texte sont aussi de nature expressive et communiquent des émotions
<i>E1: oui, <u>ça veut dire si on est fâché ou triste</u></i>	Définition de E1
<i>P1 : voilà exactement.</i>	Institutionnalisation

Le choix lexical de P1 pointe implicitement la notion d'œuvre, dans ses trois dimensions :

- La dimension poétique, porteuse de « signification intentionnelle » (Nattiez, 1987, p. 36). P1 pointe les significations intentionnelles sous le nom d' « informations » ;
- La dimension neutre (« *il y a des notes et le rythme* ») ;
- La dimensions esthétique, liée à la réception des significations attribuées à la dimension neutre (« *mais il y a aussi un titre et il y a aussi un caractère* »).

Afin d'inciter le travail interprétatif, P1 utilise à dessein l'article indéterminé : il y a « un » titre et « un caractère ». S'agit-il d'un titre et un caractère pour chaque morceau ou le fait que le morceau contient un seul titre et un caractère dominant ? P1 semble avoir laissé à dessein une ambiguïté dans sa formulation, afin que l'élève puisse repérer le titre dans le texte et choisir un caractère. E1 semble avoir tout à fait compris la notion de caractère, qu'elle définit elle-même comme un état d'âme similaire à une émotion : « *ça veut dire si on est fâché ou triste* ». Le mot « aussi » pointe didactiquement l'importance du travail interprétatif, qui va au-delà du simple déchiffrement. Ce mot montre implicitement la différence entre l'exécutant et l'interprète : le premier est celui qui s'arrête à l'actualisation sonore « *des notes et le rythme* », le deuxième est celui qui prend en compte le fait que dans une œuvre « *il y a aussi un titre et il y a aussi un caractère* ».

Tout de suite après ce moment, P1 continue le décodage du texte et commence un travail sur le titre. Après avoir expliqué que Ann et Dan sont deux personnages, il essaye de relier chaque personnage à une voix de violoncelle (P1A&DL1 06'21 : « *ce qui est marrant c'est qu'on est un peu Ann et Dan* »), pour terminer sur le savoir implicite « un morceau de musique raconte une histoire », savoir qu'il verbalise ainsi lors du deuxième moment que nous analysons.

Grille 21. P1EmotionsA&DL1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsA&DL1Grille2.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL1) 06'28 P1 : Tu peux imaginer plein de choses,</i>	Dévolution
<i>il faut que tu imagines une histoire avec Ann et Dan,</i>	Définition de la tâche de l'interprète
<i>c'est le morceau.</i>	Définition : l'œuvre peut être apparentée à une histoire

Ici nous remarquons que P1 procède par étapes qui évoluent vers la spécification de la tâche et du contenu d'apprentissage. Pour ce faire, il :

- Dévoque à l'élève l'acte d'imaginer (« *tu peux imaginer plein de choses* ») et ouvre ainsi le champ des possibles interprétatifs ;
- Donne une consigne précise : imaginer une histoire avec Ann et Dan, qui deviennent les deux protagonistes de cette histoire ;
- Définit le travail herméneutique de l'interprète grâce à une tâche particulière : établir une correspondance entre la musique et le conte. De cette manière, il montre implicitement le fait que l'œuvre musicale peut être apparentée à certaines formes de langage (ici le conte : « *tu imagines une histoire avec Ann et Dan, c'est le morceau* »).

Ce travail est très similaire à celui décrit et discuté par Mili (2012), qui analyse des situations d'enseignement/apprentissage en lien avec le concept de créativité. L'auteur montre que les contraintes structurent le milieu et favorisent un type particulier de dévolution. Elle nous dit : « L'élève qui a [...] deux contraintes au lieu d'une seule [agit en sorte que] sa créativité, loin d'en souffrir, peut au contraire s'en trouver décuplée. » (Mili, 2012, p. 147).

C'est donc grâce à ces contraintes que P1 structure le milieu afin d'introduire son élève dans le rôle et la posture d'interprète.

Mais c'est à dessein que P1 donne des consignes spécifiques en ce qui concerne la tâche (imaginer une histoire avec Ann et Dan), sans pour autant donner trop de précisions sur le contenu de la tâche elle-même. Ce mélange savant de contraintes et de libertés permet à P1 d'ouvrir le champ d'action de l'élève du point de vue interprétatif et lui permet d'aborder successivement la notion très abstraite (de surcroît pour un enfant de sept ans !) d'« interpréter ».

Grille 22. P1EmotionsA&DL1Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsA&DL1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL1) 06'41 P1 : Le titre c'est l'information</i>	Pointage du niveau poétique de l'œuvre à partir de la dimension neutre
<i>et s'inspirer de ça pour jouer, faire de la musique. Il suffit pas simplement de jouer les notes, il faut penser à quelque chose de plus, de magique, de faire de la musique.</i>	Définition des tâches de l'interprète Pointage (implicite) de la dimension esthétique
<i>On appelle ça interpréter E1 : mm, mmm (acquiesce). P1 : D'accord ?</i>	Définition d'interprétation

La construction du milieu porte sur plusieurs aspects. Concernant la verbalisation, P1 n'évoque à dessein aucune émotion explicite, mais enveloppe la notion d'interprétation dans une atmosphère de mystère grâce à des expressions vagues et des mots choisis. Les mots qui attirent notre attention sont : « *s'inspirer* », « *magique* ». Ces deux mots font référence au monde de la magie et donnent un statut de médiateur au musicien interprète. Le côté créatif de l'interprète nous semble mis ici en évidence par l'inspiration²³² de l'artiste et la magie²³³ que sa création suscite. Les expressions vagues (« *penser à quelque chose de plus* », et « *faire de la musique* ») renforcent cette atmosphère. Le comportement corporel de P1 accompagne et souligne cette idée : un ton de voix emphatique, avec des

²³² « Souffle créateur qui anime l'écrivain, l'artiste ou le poète »

<https://www.cnrtl.fr/definition/inspiration>

²³³ « Effet qui semble surnaturel, irrationnel, par la force, l'intensité du sentiment, du plaisir, de la satisfaction qu'il procure » <https://www.cnrtl.fr/definition/magie>

pauses entre les phrases, le regard vers le haut lors du mot « *s'inspirer* », des gestes ronds de la main droite contrastent avec le pointage de la partition lors de l'expression « *le titre c'est l'information* ». Symboliquement, la partition semble être le point de voute entre le monde 'réel' et matériel et le monde fantasque et « *magique* », passage qui marque, topogénétiquement, la transformation de l'exécutant à l'interprète.

Lors du moment remarquable successif (P1A&DL1 11'48), P1 met tout de suite en acte la métamorphose qu'il souhaite que l'élève accomplisse (d'exécutant à interprète) par une tâche créative : l'invention d'une histoire. Lors de ce moment remarquable, P1 n'utilise pas la partition comme milieu pour travailler l'interprétation. Sans se servir de signes ou d'indications précises qui seraient présents dans le texte, c'est par l'écoute qu'il semble souhaiter saisir *l'expérience vécue* (*perezhivanie*, Vygotsky, 1935/2018) par l'élève dans le sens vygotkien du terme. Nous le rappelons, la *perezhivanie* « **est une unité qui est représentée sous une forme indivisible, d'un côté par le milieu, [...] et de l'autre, la façon dont je la vis singulièrement** » (Vygotsky, 1935/2018, p. 116, en gras dans le texte). Ce moment se déroule en plusieurs phases.

Phase 1 : la définition du 'milieu vygotkien' et la manière dont l'élève la vit singulièrement.

Le dialogue de la grille 23 arrive tout de suite après que E1 a chanté sa partie, alors que P1 jouait l'accompagnement, ligne qu'ils ont communément appelé « *mélodie* ». Il s'agit des quatre premières mesures de *Ann & Dan*.

Grille 23. P1EmotionsA&DL1Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les éléments de la *perezhivanie* que P1 évoque. [P1EmotionsA&DL1Grille4 a 6.mp4](#)

Verbatim	Eléments de la <i>perezhivanie</i>
(P1A&DL1) 11'48 P1 : Voilà. Tu as entendu la mélodie ? E1 Mm-mmm (fait oui avec le corps). P1 : Tu aimes bien cette mélodie ? E1 : Mmm- mm	Définition du milieu physique
P1 : ça te fait penser à quoi quand tu entends cette mélodie, qu'est-ce que tu imagines quand tu entends ça ?	Construction du milieu symbolique : première définition de la 'manière dont je la vis singulièrement'
E1 : qu'on est en automne	La 'manière dont je la vis singulièrement' : définition de l'élève
P1 : (...) D'accord. Alors, qu'est-ce que tu imagines en automne ?	Construction du milieu symbolique : définition plus précise de la 'manière dont je la vis singulièrement'.
E1 : parce qu'il y a les feuilles qui tombent et puis on fait une fête avec les animaux dans... dans la nature (regarde sa maman).	Construction du milieu symbolique : définition finale de l'élève

Dans un premier temps, P1 place l'élève dans la posture d'auditrice grâce aux mots « *entendu* » et « *entends* » (alors que E1 avait chanté sa partie). Successivement, il incite

l'élève à expliciter la manière dont elle vit singulièrement ce milieu (l'expérience de l'écoute de l'œuvre), par les mots « *penser* » et « *imagines* ». À la scène évoquée par E1, P1 demande plus de détails, afin de pouvoir lui aussi se saisir de cette image pour pouvoir la partager.

Suit la **phase 2** : demande de mise en œuvre du processus.

Grille 24. P1EmotionsA&DL1Grille5. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL1) 12'21 P1 : Est-ce que tu peux penser à tout ça quand tu joues ? E1 : oui. P1: d'accord.</i>	Définition de la tâche

Cette étape marque l'entrée de l'élève dans la posture d'interprète : maintenant que le vis-à-vis avec l'œuvre, la « façon dont je la vis singulièrement » a été explicitée, l'élève est invitée à reproduire mentalement pendant le jeu instrumental, les mêmes images que l'écoute avait suscitées. C'est un premier pas vers la réalisation de codes sonores liés à des registres émotionnels : en évoquant les mêmes images, P1 espère que son élève ressentira les mêmes émotions et sentiments qu'elle avait ressentis lors de l'écoute.

Dans la **phase 3**, P1 pointe à l'élève l'unité indivisible qu'il souhaite créer entre le milieu représenté par l'œuvre et la manière dont chaque interprète le vit singulièrement. Il opère un changement dans le rôle de l'élève, qui passe d'auditeur à interprète, cette fois-ci en acte.

Grille 25. P1EmotionsA&DL1Grille6. A gauche le verbatim ; à droite les éléments de la *perezhivanie* que P1 évoque.

Verbatim	Éléments de la <i>perezhivanie</i>
<i>(P1A&DL1) 12'25 P1 : Tu vois ce qu'il se passe. C'est que le morceau qu'on vient de jouer ensemble, (...) ce morceau il exprime quelque chose en toi, il exprime des images, il exprime l'automne, tu vois ?</i>	Influence du milieu
<i>Et ça c'est quelque chose qui est personnel. E1 : Ca veut dire ? P1 : ca veut dire que c'est à toi, c'est ton monde, c'est ton imagination E1 : c'est dans ma tête</i>	La manière dont je le vis personnellement
<i>P1 : c'est dans ta tête. (...) C'est quelque chose qui nous appartient, c'est notre secret, c'est notre jardin secret.</i>	Les interprètes possèdent un lieu, le « jardin secret », qu'il va nommer l'interprétation

Pendant cette troisième phase, P1 souligne d'abord l'importance de l'action de l'œuvre sur l'interprète, qu'ici fonctionne comme 'milieu vygotkien'. Il utilise le mot « *exprime* », qui est répété trois fois. L'expression « *tu vois* » est en parfait accord avec les « *images* » de l'automne : les couleurs, les feuilles qui tombent, sont autant d'éléments visuels qui sont convoqués implicitement par le mot « *automne* », en référence aux précédentes expressions de E1. Et finalement, P1 accepte implicitement E1 dans la communauté des interprètes par le plural de la dernière phrase : « *c'est quelque chose qui nous appartient, c'est notre secret, c'est notre jardin secret.* ». Ce monde est quelque chose que nous possédons (« *nous appartient* »), qui est exclusif (« *notre secret* ») et qui correspond à un lieu (« *notre jardin secret* »). Autre détail qui montre le basculement topogénétique : « *le morceau qu'on vient de jouer ensemble* ». Alors qu'auparavant (cf. Grille 23. P1EmotionsA&DL1Grille4) P1 avait utilisé le mot « *entends* » pour se référer au moment de jeu ensemble (où l'élève avait tout de même chanté), maintenant il indique le même moment comme un partage musical dans la pratique : « *le morceau qu'on vient de jouer ensemble* ».

Résumons. Pendant cette première leçon de *Ann & Dan*, P1 montre le rôle et la posture d'interprète à E1 en utilisant une forme particulière de *perezhivanie*.

Durant la deuxième leçon consacrée à *Ann & Dan*, P1 fait évoluer chronogénétiquement le savoir en jeu : « *devenir interprète* ». Alors que lors de la première leçon P1 avait montré le rôle et la posture d'interprète de manière vague et large, pendant cette deuxième leçon il didactise maintenant le savoir en tâches distinctes et précises.

Tout d'abord, il rappelle les éléments présents dans la partition qui sont porteurs de sens.

(P1A&DL2)00'14 P1 : *Alors, dans le morceau, quand on lit un morceau, qu'est-ce qu'il y a, quelles sont les informations, il y a plusieurs informations, tu peux me les dire ?*

Un échange verbal porte ensuite sur les diverses « *informations* » contenues dans le morceau. P1 note sur le cahier de devoirs de l'élève les informations qu'il avait données à l'élève lors de la leçon précédente, au fur et à mesure que P1 et E1 les révisent. Comme il l'avait fait lors de la première leçon, il utilise le titre comme point de voute entre l'exécution et l'interprétation qui, elle, doit être élaborée à partir des émotions que l'interprète ressent. Cette fois-ci, il procède par étapes successives.

Etape 1 : repérage et pointage du titre sur la partition.

Grille 26. P1EmotionsA&DL2Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsA&DL2Grille1 a 3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
(P1A&DL2) 02'08 P1: <i>ensuite il y a d'autres informations</i> 02'11 E1 : <i>peut-être ça ? (pointe la partition avec son archet).</i>	Recherche de signes pertinents
P1 : <i>alors, c'est quoi ce qu'on avait vu ? (pointe la partition)</i> E1: <i>Ann P1 : Ann et Dan, (E1 répète avec P1) c'est quoi ? Le ?</i>	Pointe le titre
<i>Le titre, d'accord ?</i>	Définition du terme technique

<i>(écrit sur le cahier)</i>	Construction de la mémoire didactique

Le travail herméneutique 'pratique' est maintenant mis en avant : l'interprète doit trouver les informations pertinentes dans le texte, afin de construire son interprétation. Ce moment est chronogénétiquement important : alors que lors de la première leçon P1 était passé par l'écoute, maintenant il passe par le décodage du texte. C'est le travail de l'interprète de musique classique, travail caractérisé par un apprentissage formel et savant à partir du texte écrit ; ceci contrairement aux musiciens d'autres genres musicaux, qui apprennent souvent par transmission orale ou en ayant recours à des appareils méthodologiques qu'ils choisissent librement, ou encore en apprenant par imitation d'enregistrements (Green, 2006, cité par Irwin, 2016). Les gestes corporels de P1 accompagnent ici la parole : avec le crayon le professeur fait un geste comme pour souligner le titre, afin de le montrer à l'élève.

Etape 2 : à quoi sert le titre pour interpréter.

Grille 27. P1EmotionsA&DL2Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL2) 02'34 P1 : quand il y a le titre,</i>	Repérage des signes pertinents sur la partition
<i>ça nous permet de trouver un peu l'esprit du morceau, le caractère, tu vois.</i>	Définition du travail de l'interprète
<i>Toi tu m'as raconté une histoire aussi, tu te souviens ? E1 : oui.</i>	Appel à la mémoire didactique
<i>P1 : donc tout ça, ça correspond au caractère (écrit sur le cahier).</i>	Définition de la fonction de la tâche : trouver l'histoire

Le mot « *esprit* » attire notre attention : par ce mot P1 donne vie au morceau et lui attribue des propriétés émotionnelles, si l'on adhère à la définition d'esprit comme de « Principe de la vie psychique ; ensemble des facultés psychologiques tant affectives qu'intellectuelles. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/esprit>).

L'étape 3 est instiguée par E1. P1 profite des questions de son élève pour lui attribuer le rôle d'interprète, tout en se mettant lui-même à l'écart.

Grille 28. P1EmotionsA&DL2Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1 et de E1, ainsi que les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Actions de P1 et E1 ; gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL2) 02'46 E1 : mais en fait toi, toi tu as fait quoi comme histoire ?</i>	Invitation de E1 à la narration

<i>P1 : moi j'ai pas encore cherché, parce que j'ai envie que ça vienne de toi.</i>	Dévolution de la part de P1
<i>E1 : pourquoi ?</i>	Relance de E1
<i>P1 : parce que c'est toi qui interprètes le morceau et j'ai envie que... j'ai pas envie de t'influencer. D'accord ? C'est toi qui vas choisir tout ça. (écrit sur le cahier)</i>	Attribution du rôle d'interprète à E1 de la part du professeur

La possibilité d'un partage futur au niveau des choix interprétatifs relatifs aux émotions est envisagée par P1 : « *moi j'ai pas encore cherché* ». Le mot « *encore* » souligne la future possibilité d'un échange en ce sens, le mot « *cherché* » le travail de l'interprète, qui cherche une histoire (alors que lors de l'étape 3 du moment précédemment analysé, P1 avait utilisé le mot « *exprime* »). Le rôle de l'élève est clairement défini : « *c'est toi qui interprètes le morceau* » et l'attente didactique est « *c'est toi qui vas choisir tout ça* ».

Finalement, P1 résume sa didactisation par une série de consignes relatives à la lecture des signes musicaux.

Grille 29. P1EmotionsA&DL2Grille4. A gauche le verbatim ; à droite la didactisation de P1.
[P1EmotionsA&DL2Grille4.mp4](#)

Verbatim	Didactisation de P1
<i>(P1A&DL2) 04'48 P1 : donc dans ce morceau on doit lire beaucoup de choses :</i>	Pointage de la partition comme niveau neutre de l'œuvre
<i>les notes,</i>	Niveau neutre
<i>les silences,</i>	
<i>le tempo, 1, 2, 3, 4,</i>	
<i>les silences chut chut chut,</i>	
<i>le caractère avec le titre,</i>	Niveau poétique
<i>l'histoire que tu m'as racontée,</i>	Niveau esthétique
<i>la nuance f comme forte.</i>	Niveau neutre
<i>Tu vois, tout ça c'est important à chaque fois que tu joues un morceau, ok ?</i>	Prise en compte des trois dimensions de l'œuvre

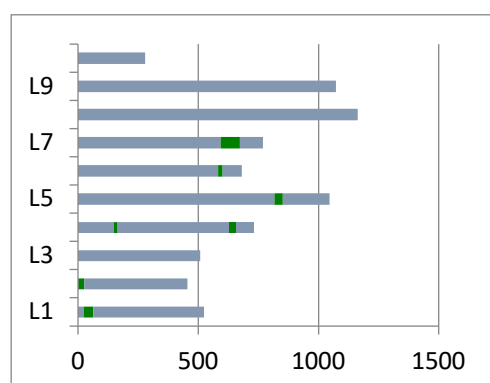
Cette liste n'est pas faite de manière fortuite : P1 mentionne à dessein en premier les éléments relatifs au niveau neutre de l'œuvre, qui constituent le 'milieu' au sens vygotkien, puis le titre fonctionne comme pivot pour basculer vers *l'expérience vécue, la perezhivanie*

de l'interprète qui imagine et « *raconte* » une histoire grâce à la réalisation instrumentale des signes expressifs (ici le *forte*) qui se chargent de significations.

Le rôle central de la partition est implicitement énoncé par le mot « *lire* », la correspondance entre le caractère du morceau et le titre est explicitement formulée.

Lors de deux leçons successives qui complètent la séquence didactique, P1 n'aborde pas l'interprétation du point de vue des codes sonores liés à des registres émotionnels, mais consacre le temps à sa disposition au travail de performance, notamment dans la forme du filage (cf.11.1).

10.1.2 Recours aux émotions dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 8. P1, émotions et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

La séquence de *Mélancolie* de P1 présente proportionnellement moins de moments consacrés au travail interprétatif convoquant des registres émotionnels. Une caractéristique qui semble revenir est l'absence de ce type de travail en fin de séquence. Ce qui se dégage de ce graphique est une répartition des moments remarquables qui bascule : alors que les deux premières leçons montrent un travail relatif à cet aspect en début de séance (L1 et L2), les leçons L5 L6 et L7 montrent ce travail en fin de séance. La L4 est particulière, car elle semble servir de pivot dans la répartition du travail interprétatif et montre un déroulement de cours atypique pour ce professeur. Les deux occurrences observées dans la L4, en début et en fin de cours, constituent une sorte de 'pont' : l'occurrence du début rappelle l'organisation de deux premières leçons, l'occurrence de la fin anticipe le déroulement des deux leçons successives. Chronogénétiquement, nous remarquons une évolution. Le fait de trouver ce travail en début de séquence confirme l'approche de P1 lors du travail sur *Ann & Dan*. Toutefois, la présence de moments consacrés à l'interprétation presque tout au long de la séquence didactique, semble être signe d'un traitement plus soutenu de l'aspect reliant des codes sonores à des registres émotionnels. Les émotions évoquées par l'œuvre ne semblent plus servir uniquement à constituer le début d'un travail herméneutique, mais vont remplir d'autres fonctions. L'analyse détaillée des moments remarquables nous permettra de comprendre la différente nature du travail en début et en milieu de séquence.

Les durées des moments remarquables sont sensiblement similaires à ceux de *Ann & Dan*. Les voici :

- L1 : 00'23" (durée 40") ;
- L2 : 00'00 (durée 27") ;
- L4 : 02'29 (durée 17") et 10'28 (durée 32") ;
- L5 : 13'38 (durée 35") ;
- L6 : 09'43 (durée 18") ;
- L7 : 09'55 (durée 01'19) ;

Cette uniformité de durée confirme l'approche de P1 : l'interprétation est abordée par touches.

Comme il l'avait fait dans le travail de *Ann & Dan*, P1 commence *Mélancolie* par des déchiffrages partiels. Mais contrairement à la première séquence didactique, P1 souligne maintenant tout de suite la posture d'interprète qu'il souhaite faire apprendre à l'élève.

En tout premier lieu, P1 commence par décoder le titre (alors que pour *Ann & Dan* il avait commencé par la lecture des notes). Devant l'ignorance de E1 sur la signification du mot mélancolie, P1 ne le définit pas, mais dévolue la tâche à l'élève. Ce travail de décodage du texte musical, ainsi que le rapprochement avec des sources lexicales (ici implicitement un dictionnaire) que E1 devra faire à la maison se rapproche à celui de l'interprète expert (Hasting, 2008).

Grille 30. P1EmotionsML1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsML1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1ML1)00'23 P1 : donc, ce qui est intéressant, c'est que tu vois un peu avec ta maman, vous en parlez pour la semaine prochaine, d'accord ? (Prend le cahier de E1, qui se trouve derrière lui, sur le piano, écrit)</i>	Définition de la tâche
<i>et que tu trouves un petit peu la signification, le sens, ce que veut dire « Mélancolie »,</i>	Définition de la tâche
<i>parce que c'est important de savoir ce que veut dire le titre.</i>	Définition du savoir implicite : ... « pour savoir interpréter »
<i>Tu te souviens, pour Ann et Dan on parlait un petit peu, de l'atmosphère, de la couleur et tout, du sentiment qu'on avait voulu, d'accord ? Et là ça sera la même chose. OK ?</i>	Construction de la mémoire didactique
<i>Ca, ça sera la première chose à travailler.</i>	Priorité des tâches

Dans ces premières minutes de la séquence didactique consacrée à *Mélancolie*, P1 semble soucieux de rendre son élève autonome en ce qui concerne l'interprétation. S'il négocie

l'exécution de la tâche en faisant participer la mère de E1, qui est toujours présente aux leçons, il s'adresse pourtant à E1 à la deuxième personne singulière (« *tu trouves* »), locution qui ramène topogénétiquement l'élève à sa place d'interprète. Après avoir défini implicitement l'attente relative au savoir (« l'interprétation passe par le décodage du texte »), il fait appel à la mémoire didactique et aux stratégies utilisées lors de la séquence précédente, stratégies qu'il prend comme modèle, car « *là ça sera la même chose* ». Par cette modélisation, P1 montre implicitement le travail de l'interprète expert. P1 semble considérer E1 comme telle, et l'invite à agir de cette manière avec la phrase « *ça, ça sera la première chose à travailler* », en accord avec la littérature spécialisée (Lane, 2006 ; Hasting, 2011 ; Héroux & Fortier, 2014b). Grâce à cette phrase, il opère un acte de dévolution du travail expert. D'une part, il donne le statut d'experte à E1 en termes de sensibilité artistique (« *que tu trouves ...la signification, le sens, ce que veut dire* ») ; d'autre part, il pose le travail artistique et créatif comme base pour les choix de réalisation du texte musical (« *ça sera la première chose à travailler* »).

La deuxième leçon de *Mélancolie* s'ouvre avec la définition de mélancolie.

Grille 31. P1EmotionsML2Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsML2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
(P1ML2) 00'00 P1 : <i>c'est bien, alors E1, tu vas me dire déjà ce que veut dire pour toi, Mélancolie.</i> E1 : <i>en fait, on a travaillé (incompréhensible). En fait, mélancolie ça veut dire que c'est un morceau triste.</i>	Rappel de la mémoire didactique et vérification du travail à domicile
P1 : <i>mm-mm (prends la partition de E1, qui se trouve sur le pupitre), alors je vais l'écrire ici</i>	Construction de la mémoire didactique
(Dicte à soi-même) <i>morceau triste</i>	Définition et institutionnalisation

Le travail interprétatif est souligné par P1 grâce à :

- L'utilisation du mot « *déjà* »²³⁴, qui indique que la tâche est un *a priori* de la performance, donc un choix interprétatif.
- L'utilisation de l'expression « *pour toi* », qui colore subjectivement la définition que P1 demande.

Le fait d'écrire sur le cahier de l'élève la définition de mélancolie donnée par celle-ci, institutionnalise la définition même et le rôle d'interprète de E1.

C'est à partir de cette définition donnée par l'élève que P1 axera le travail du tempo tout le long de la séquence didactique. En particulier, il s'agira pour lui de définir la correspondance de triste = lent.

²³⁴ «I.– Sens temp. Déjà exprime la précocité de survenance d'un procès qui, attendu pour plus tard, aurait pu ne pas se produire à la date à laquelle il est censé se produire »
<https://www.cnrtl.fr/definition/déjà>

Les deux premières régulations du tempo en utilisant l'émotion de tristesse ont lieu à la leçon 4.

Grille 32. P1EmotionsML4Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsML4Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1ML4) 02'29 P1 : Mélancolie, euh ?</i>	Régulation
<i>Tu te souviens ce que ça veut dire mélancolie, ça veut dire quoi ? E1 : triste</i>	Rappel de la mémoire didactique
<i>P1 : et quand on est triste, est-ce qu'on fait les choses rapidement comme ça ? (Bouge tout le corps rapidement) Eh ?</i>	Définition de la relation entre mouvements et sentiments. Contre-exemple : mouvements rapides
<i>Ou plutôt (allume le métronome, bouge la tête en mesure, fait une expression triste avec le visage).</i>	Définition de la relation entre mouvements et sentiments. Exemple : mouvements lents
<i>Alors, sois un peu plus triste, euh ?</i>	Définition de la tâche

Nous analysons ce moment dans la relation entre le comportement corporel et la verbalisation, car ici l'utilisation du corps accompagne et illustre la verbalisation. Après avoir dit à l'élève qu'elle venait de jouer trop vite, P1 régule par le mot « *Mélancolie, euh ?* », mot qui a aussi valeur de définition. Il utilise la mémoire didactique pour enchaîner sur les expressions corporelles qui illustrent l'émotion de mélancolie. Il montre un contre-exemple d'abord et un exemple après. Lors de ces deux monstrations corporelles, P1 indique le contre-exemple par :

- Des mouvements rapides et saccadés ;
- L'utilisation de la totalité de son corps ;
- Une sorte de 'désordre' temporel (pas de phénomène cyclique dans les mouvements) ;
- Le visage ne participe pas à l'expression.

En revanche, il indique l'exemple à suivre par :

- Des mouvements lents et fluides ;
- L'utilisation de la tête et des expressions du visage ;
- La tête qui bouge avec une pulsation régulière (mouvements cycliques) ;
- L'utilisation du métronome, qui rythme les mouvements de sa tête, l'expression du visage l'accompagne.

Il est pour nous intéressant de remarquer que P1 ne pose pas comme antinomique de la tristesse la joie ou un autre sentiment positif, mais une sorte de nervosité. Tout se passe comme si P1 souhaitait donner une impression positive au sentiment de tristesse, alors qu'il serait communément admis que celle-ci soit plutôt un sentiment négatif. Est-il en train de vouloir susciter une émotion esthétique²³⁵ chez son élève ? Nous pouvons nous douter

²³⁵ Cf. 7.1.4.

que oui... chose qui pourrait justifier son intervention suivante : « *alors, sois un peu plus triste, euh ?* ».

La juxtaposition de deux différents milieux est remarquable. La corporéité du professeur explique et illustre son discours : juste avant de donner le contre-exemple corporel, P1 dit : « *et quand on est triste, est-ce qu'on fait les choses rapidement comme ça ?* ». Le renvoi aux activités de la vie quotidienne (faire les choses) montre la couleur émotionnelle du mouvement : la même activité peut être accomplie avec des mouvements différenciés qualitativement. Cette corporéité est à la fois spontanée pour celui qui l'accomplit et intelligible par celui qui l'observe. Le milieu reste quotidien. Lors de l'exemple, les mots « *ou plutôt* » indiquent l'opposition avec la situation précédente. P1 allume le métronome, outil propre à la musique. Le milieu devient symbolique et évoque le travail du musicien. La rythmicité du corps du professeur, qui bouge la tête en mesure avec le métronome, renforce cette corporéité 'musicienne'. L'opposition d'une corporéité quotidienne avec une corporéité spécialisée va de pair avec les milieux choisis : quotidien et relatif à la musique.

Par l'injonction « *alors, sois un peu plus triste, euh ?* », P1 invite implicitement E1 à acquérir cette corporéité spécialisée grâce à des signes d'une corporéité quotidienne, signes qui sont habituellement associés au sentiment de tristesse. L'élève doit maintenant choisir les gestes expressifs appropriés, tout en conservant les gestes techniques nécessaires à la réalisation du morceau : milieu 'quotidien' et milieu 'musicien' cohabitent. Ne définissant davantage le type de tristesse requis, il adopte, comme il avait fait dans le travail de *Ann & Dan*, une posture vygotskienne : il invite l'élève à vivre de manière personnelle (par le verbe être, « *sois* ») les caractéristiques propres à la situation.

La deuxième régulation renforce la première.

Grille 33. P1EmotionsML4Grille2. A gauche le verbatim, à droite les actions et les gestes professionnels de P1. [P1EmotionsML4Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1ML4) 10'28 P1 : parce que j'ai l'impression que tu allais... euh, par rapport... tu penses que tu allais trop vite ou trop lentement ? E1 : trop vite.</i>	Régulation
<i>P1 : voilà. Pense à mélancolie, penses à quelque chose de triste (P1 allume le métronome, E1 joue)</i>	Construction du milieu symbolique
<i>10'58 P1 : voilà, bravo (applaudit). C'est tout bon.</i>	Institutionnalisation

Encore une fois, P1 ne définit pas les gestes corporels ou tout simplement techniques à accomplir pour rendre la vitesse désirée, mais se limite à inciter l'élève à penser « *à quelque chose de triste* », afin qu'elle puisse jouer plus lentement. Le jeu instrumental qui suit est beaucoup plus expressif, et E1 est capable de maintenir le *tempo* lent imposé par le métronome.

Tout au long de la séquence didactique, P1 fait d'autres régulations similaires, où il souligne la correspondance entre le tempo lent et le caractère triste (P1ML6, 01'05, P1ML8 02'48).

Résumons : le travail sur des codes sonores liés aux registres émotionnels que P1 aborde avec son élève, a comme but la construction d'une sensibilité personnelle vis-à-vis du milieu créé par l'œuvre. Il didactise le « savoir interpréter » en :

- Pointant des éléments poétiques de l'œuvre, notamment le titre. Nous considérons ces éléments comme poétiques et non pas comme neutres. En effet, selon Nattiez « la forme symbolique résulte d'un processus créateur qu'il est possible de décrire ou de reconstituer. » (Nattiez, 1987, p. 34). C'est la description des sentiments censés être évoqués par le titre, en relation avec le tempo, que P1 pointe ;
- Créant un milieu émotionnel par l'écoute de l'œuvre (explicitement dans *Ann & Dan*, implicitement dans *Mélancolie*, lors des rétroactions relatives au tempo, cf. Grille 32. P1EmotionsML4Grille1 et Grille 33. P1EmotionsML4Grille2) ;
- Transposant les réactions émotionnelles en 'modes d'être' (cf. Grille 32. P1EmotionsML4Grille1) qui se traduisent à leur tour en mouvements et en jeu instrumental.

Un autre point important dans la construction des codes sonores relatifs à l'expression des émotions dans l'enseignement de P1 est le recours à une *quasi* narration. L'image initiale, qui donne vie à 'l'histoire' est élaborée par l'élève.

C'est à partir de la cinquième leçon de cette séquence que P1 commence à solliciter l'imagination de E1. Dans un premier temps, lors de cette même leçon, P1 sollicite l'imagination de son élève en lui attribuant le rôle d'auditrice. En effet, P1 joue *Mélancolie* sur son violoncelle, accompagné par un enregistrement de la partie de piano. C'est lui-même qui a fait réaliser cet enregistrement à la pianiste accompagnatrice de la classe et qu'il reproduit maintenant sur son téléphone portable.

Cette stratégie attire notre attention du point de vue didactique. Tout d'abord, le fait de jouer 'live' sur son violoncelle, accompagné par la bande sonore, renvoi à la pratique sociale de référence de certaines formes de musique contemporaines (Jaffrennou²³⁶, 1986, Flaherty, 2003²³⁷, Kuehn, 2007²³⁸, Cheng, 2012²³⁹, pour n'en nommer que quelques-uns facilement disponibles à l'écoute sur la plateforme YouTube). Deuxièmement, P1 peut faire écouter l'œuvre avec l'accompagnement à son élève, mais avec un exemple sonore de sa part qui montre à l'élève les gestes à accomplir sur l'instrument et les sonorités souhaitées (lors d'un enregistrement, la qualité sonore n'est pas tout à fait la même). Mais, surprise : il joue la partie de l'élève uniquement jusqu'à la mesure 5 (E1 n'a pas encore travaillé toute l'œuvre). Il montre ainsi qu'il ne s'agit pas d'une performance, mais surtout d'un exemple didactique.

²³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=WoVKS3lP5Pk>

²³⁷ https://www.youtube.com/watch?v=3_7np2ZPVw8

²³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=pW30kAt6t8s>

²³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Yuebhws62Qs>

Comme nous l'avons souligné plus haut, c'est à partir de l'écoute que P1 incite l'élève à un travail imaginaire, à partir duquel il l'exhortera à assumer le rôle d'interprète. Comme il l'avait fait lors du travail de *Ann & Dan*, il invite l'élève à une réaction par rapport à l'écoute.

Grille 34. P1EmotionsML5Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1.

[P1EmotionsML5Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions de P1
<i>(P1ML5)13'38 P1 : alors, à que, à qu'est-ce que, ça te fait penser à quoi, un petit peu ?</i>	Question ouverte
<i>E1 : triste. P1 : c'est triste, c'est un peu lugubre, eh ? E1 : oui P1 : tu sais qu'est-ce que ça veut dire lugubre ? E1 : non.</i>	Connotations du sentiment
<i>P1 : tu penses à des personnages un peu en entendant ça ? Tu imagines quoi ? (E1 hausse les épaules)</i>	Référence au théâtre ou à la littérature
<i>E1 : que je suis ... en Afrique, qu'il y a des morts là-bas P1 : ouh ! C'est vraiment triste, eh ?</i>	Réponse de E1. Stéréotype culturel : Afrique = personnes mortes
<i>On essaye ensemble ? Tu es prête ? E1 : oui. P1 : pour le morceau pour l'Afrique (jouent ensemble avec l'enregistrement piano)</i>	Institutionnalisation

Plusieurs points concordent avec la didactisation que P1 avait fait sur *Ann & Dan*, d'autres sont différents.

Parmi les points concordants, nous remarquons que :

- P1 sollicite l'imaginaire de l'élève à partir d'un enchaînement partiel ;
- Dans un premier temps, l'élève est placé en posture d'auditeur par P1, grâce à l'utilisation du mot « *entendre* » ;
- P1 sollicite l'élève à partir de questions ouvertes ;
- P1 a recours au titre ;
- P1 utilise le mot « *personnages* » (P1A&DL1, 05'37), convoquant ainsi la pratique sociale de référence du théâtre.

Les points différents sont :

- P1 joue seul, avec l'accompagnement enregistré ;
- P1 ajoute le mot « *lugubre* » au mot « *triste* » prononcé par l'élève : il donne ainsi une direction à l'interprétation des sentiments que, selon lui, l'œuvre évoque ;
- Après l'écoute, P1 fait basculer le rôle de l'élève de spectateur à interprète, tout de suite par le jeu instrumental, sans passer par une intervention verbale (cf. Grille 24. P1EmotionsA&DL1Grille5 et Grille 25. P1EmotionsA&DL1Grille6).

Le fait que la majorité des points soient concordants nous permet de comprendre que P1 conserve son approche, tout en la faisant évoluer par l'ajout d'éléments qui visent l'enrichissement du milieu.

L'indice de l'évolution chronogénétique du savoir « ressentir les émotions esthétiques » est visible dans l'utilisation des mots que P1 utilise pour mieux définir le milieu symbolique. La logique de P1 semble être la suivante : plus la description verbale des émotions s'enrichit, plus la palette des sonorités s'élargit et pourra à son tour enrichir l'interprétation. En fait, dans *Ann & Dan* P1 avait souligné l'importance du ressenti personnel, dans *Mélancolie* il commence à glisser des adjectifs ou des expressions qui définissent mieux l'émotion de tristesse que E1 convoque. Ces adjectifs et ces expressions sont : 1. « **lugubre** », 2. l'expression « **moi, ça me fait un peu peur** » (ML6, 09'43) et 3. **Afrique**. Nous allons les analyser dans l'ordre.

1. Le mot « **lugubre** » enrichit le milieu symbolique et semble produire un effet sur E1 : malgré le fait qu'elle affirme ne pas connaître ce mot, elle évoque des morts. S'agit-il vraiment d'une coïncidence ? Nous en doutons...

2. L'expression, « **moi, ça me fait un peu peur** » est prononcée par P1 après un moment d'écoute.

Grille 35. P1EmotionsML6Grille1. A gauche le verbatim, à droite les rôles assumés par P1 et E1. [P1EmotionsML6Grille1.mp4](#)

Verbatim	Rôles de P1 et P2
<i>(P1ML6)09'43 P1 : eh, quand tu écoutes ce piano un petit peu, derrière, tu imagines quoi ? (E1 le regarde, hausse les épaules)</i>	E1 est auditeur
<i>P1 : tu sais quoi, moi ça me fait un peu peur, en fait (incompréhensible) pas toi ? E1 : mais ouais. P1 : c'est quelque chose de très triste, en tout cas</i>	P1 est auditeur

P1 et E1 sont en train d'écouter la partie de piano préalablement enregistrée. Comme l'avait fait autrefois, P1 commence par solliciter l'élève avec des questions ouvertes, pour pouvoir ensuite définir. Du point de vue topogénétique, P1 se place lui-même et place l'élève en auditeur. Si P1 est dans son rôle de professeur au début, avec la phrase « *tu imagines quoi ?* », il change de rôle pour pouvoir cerner davantage le sentiment et placer l'élève dans un rôle actif. Pour y parvenir, P1 utilise des expressions qui font référence au langage familier (« *tu sais quoi* » et « *pas toi ?* ») et la conversation se passe comme le feraient deux amis à la sortie d'un concert. L'attente du contrat didactique ici est « *décode l'œuvre et fais-lui correspondre un sentiment, une émotion* ». Topogénétiquement, professeur et l'élève sont dans le même rôle d'auditeur. Enfin, la pratique sociale de référence est le concert.

3. L'Afrique est évoquée à trois reprises.

La première fois, c'est E1 qui évoque ce continent comme cadre géographique de son imagination à l'écoute de *Mélancolie* (cf. Grille 34. P1EmotionsML5Grille1). Pourquoi l'élève associe l'Afrique au sentiment de mélancolie ? Nous émettons l'hypothèse qu'il s'agisse d'un stéréotype créé en partie par le journalisme télévisé : il n'est pas rare de voir sur les écrans de télévision des images de guerre, d'épidémie ou d'autres circonstances qui peuvent être associées à la tristesse et qui ont comme cadre ce continent. Il ne faut pas non plus oublier que le continent africain avait subi une vague d'épidémie d'Ebola particulièrement meurtrière entre 2014 et 2016. Quoi qu'il en soit, P1 se sert de cette association pour faire avancer les savoirs liés à l'expressivité du jeu instrumental. C'est pourquoi P1 évoque l'Afrique pour réactiver l'association faite par l'élève.

Ces deux occurrences font partie d'un long moment que nous reportons ici en entier et que nous présenterons plus tard dans ce même chapitre découpé en grilles.

[P1EmotionsML7Grille1 a 3.mp4](#)

(P1ML7) 09'53 P1 : tu te souviens un tout petit peu de l'histoire que tu m'avais dit ? E1 : non. P1 : (pose son violoncelle) la semaine dernière, quand tu m'as parlé. Je t'ai fait écouter Mélancolie, c'est (incompréhensible) et tu m'as dit ça te fait penser à quelque chose. Tu te souviens ? E1 : mmm (hoche la tête) P1 : moi je m'en souviens en tout cas. E1 : non, je m'en souviens plus. P1 : est-ce que tu voudrais... E1 : ah, un truc ! Une personne qui est mort. P1 : d'accord, ça marche. Alors, on va penser à ça. Je sais que c'est un peu triste, mais c'est juste pour être dans l'esprit de la tristesse, d'accord ? (E1 acquiesce) P1 : c'est juste pour être dans l'esprit, eh ? D'accord ? Il faut pas que tu te mette à pleurer en jouant ou quoi E1 : non ! P1 : mais tu imagines ça à l'intérieur de toi, et du coup tu essayes de transmettre ça avec la musique de Mélancolie. (Chante très doucement) do, to. Moi je me souviens tu avais parlé de l'Afrique. E1 : oui ! ah, ouais. P1 : donc on peut dire, ehm je le note (écrit sur le cahier) Afrique ehm, personnes, on va mettre : qui ne vont pas bien. Ca, (E1 acquiesce) ça marche comme ça ? E1 : c'est mieux. P1 : c'est mieux, eh ? Sinon c'est un peu trop triste

À présent, nous séparons en différentes phases ce moment afin de l'analyser. **Phase 1** : P1 rappelle le cours précédent et didactise le travail relatif à la réalisation de codes sonores pour 'traduire' les émotions.

Grille 36. P1EmotionsML7Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1.

Verbatim	Actions de P1
<i>(P1ML7) 09'53 P1 : tu te souviens un tout petit peu de l'histoire que tu m'avais dit ? E1 : non.</i>	Rappel (implicite) de l'association Afrique/morts/tristesse
<i>P1 : (pose son violoncelle) la semaine dernière, quand tu m'as parlé</i>	Didactisation : 1. écoute 2. verbalisation de... 3. association d'idées
<i>Je t'ai fait écouter Mélancolie, c'est (incompréhensible)</i>	
<i>et tu m'as dit</i>	
<i>ça te fait penser à quelque chose. Tu te souviens ? E1 : mmm (hoche la tête)</i>	

<i>P1 : moi je m'en souviens en tout cas. E1 : non, je m'en souviens plus.</i>	Partage de souvenirs
<i>P1 : est-ce que tu voudrais...</i>	Relance de didactisation

Encore une fois, P1 part de l'écoute pour thématiser le travail convoquant des registres émotionnels. Cette fois-ci l'écoute est différée : après un rappel à la mémoire didactique, qui échoue, P1 parcourt avec l'élève le cheminement didactique suivant :

- Création du milieu sonore (ici ce milieu n'est pas présent physiquement);
- Écoute active (ici c'est la mémoire de l'écoute) avec, comme consigne implicite, la définition d'un sentiment ou d'une émotion. Cette opération a comme but le déclenchement chez l'élève de « la façon dont je le vis singulièrement » (Vygotsky, 1935/2018, p. 116). Ce que l'élève vit singulièrement c'est un son 'différent' ;
- Explicitation verbale en vue de la reproduction sur l'instrument.

Au moment même où P1 propose une activité pour retrouver l' 'histoire' (nous émettons l'hypothèse qu'il souhaite faire réécouter l'enregistrement), E1 s'en souvient.

Phase 2 : nouvelle définition du rôle de l'interprète.

Grille 37. P1EmotionsML7Grille2. A gauche le verbatim, à droite les définitions de P1.

Verbatim	Définitions de P1
<i>(P1ML7) 10'17 E1 : ah, un truc ! Une personne qui est mort.</i>	Définition de l'évènement imaginé
<i>P1 : d'accord, ça marche. Alors, on va penser à ça.</i>	Définition implicite : « si on pense à une chose, les sonorités que nous produirons auront certaines caractéristiques »
<i>Je sais que c'est un peu triste, mais c'est juste pour être dans l'esprit de la tristesse, d'accord ? (E1 acquiesce) P1 : c'est juste pour être dans l'esprit, eh ? D'accord ?</i>	Définition : l'interprète ne vit pas l'émotion. C'est un référent émotionnel et sonore
<i>il faut pas que tu te mettes à pleurer en jouant ou quoi E1 : non ! P1 : mais tu imagines ça à l'intérieur de toi</i>	Définition : distinction entre la personne et le personnage
<i>et du coup tu essayes de transmettre ça avec la musique de Mélancolie. (Chante très doucement) do, to</i>	Définition : le rôle de l'interprète est de transmettre des émotions

Pendant ce moment, tout en incitant son élève à 'vivre' au sens vigotskien le moment de jeu, P1 tempère l'engagement émotionnel et donne une nouvelle vision de l'interprète, plus détachée. Il semble ainsi se rapprocher à la « dualité de toute émotion d'acteur » (Vygotsky, 1925/2006, p. 330), pour enseigner à son élève que « l'acteur n'éprouve pas jusqu'au bout et dans toute leur plénitude les sentiments qu'éprouve le personnage qu'il joue »

(Vygotsky, 1925/2006, pp. 329–330). Dans le choix lexical de P1 nous entrevoyons une volonté chronogénétique de faire avancer l'émotion ressentie en émotion transmise, par le déplacement topogénétique (émotion ressentie = personne/émotion transmise = personnage). Le travail de l'acteur qu'évoque Vygotsky peut être rapproché à celui que P1 fait lors de la didactisation du travail interprétatif relatif aux registres émotionnels. Par les expressions « *mais c'est juste pour être dans l'esprit de la tristesse* » et « *il faut pas que tu te mettes à pleurer en jouant ou quoi* », P1 montre le travail de l'acteur qui, tout en incarnant un personnage, reste personnellement détaché. Le corps participe à l'explication : P1 fait des gestes qui semblent envelopper la tête lors du mot « *esprit* », indiquant ainsi qu'il s'agit d'une opération intellectuelle. L'expression « *mais tu imagine ça* » montre qu'il s'agit d'une fiction. Les mains sont légèrement arrondies et vont vers le visage, comme si elles voulaient remplir le visage avec quelque chose. Le mot « *mais* » met en opposition l'acte de pleurer, qui serait l'expression d'une émotion réelle avec l'émotion esthétique, qui elle, fait appel à l'imagination.

Pendant la phrase « *à l'intérieur de toi* », la main droite va sur la poitrine : elle indique le passage de l'acte intellectuel (« *être dans l'esprit* ») au ressenti de l'artiste (« *à l'intérieur de toi* »). La main droite s'ouvre et va vers l'extérieur lors de la phrase « *et du coup tu essayes de transmettre ça avec la musique de Mélancolie* » : c'est l'acte interprétatif.

Enfin, dans la **phase 3**, P1 réconcilie les deux rôles de l'interprète qu'il a montré implicitement à l'élève auparavant : l'interprète qui 'vit' la musique, l'interprète qui se détache de l'émotion. Il peut réconcilier ces deux postures apparemment opposées grâce au stéréotype de l'Afrique.

Grille 38. P1EmotionsML7Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1.

Verbatim	Actions de P1
(P1ML7)10'46 P1 : <i>Moi je me souviens tu avais parlé de l'Afrique. E1 :oui ! ah, ouais.</i>	Appel à la mémoire didactique
P1 : <i>donc on peut dire, ehm je le note (écrit sur le cahier) Afrique ehm, personnes, on va mettre : qui ne vont pas bien. Ca, (E1 acquiesce) ça marche comme ça ? E1 : c'est mieux. P1 : c'est mieux, eh ? Sinon c'est un peu trop triste</i>	Construction de la mémoire didactique et du cadre interprétatif

Le rappel au cadre géographique semble être une tentative de P1 de tempérer le sentiment de tristesse. Bien que E1 soit souriante, P1 semble soucieux de ne pas établir un engagement émotionnel trop important chez l'élève. Les consignes écrites sur le cahier (« *Afrique, personnes qui ne vont pas bien* ») donnent un repère qui restera un temps associé à la recherche d'une qualité sonore spéciale.

10.1.3 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P1

Nous reprenons à présent les sous-questions que nous nous sommes posée et nous essayerons d'y répondre.

1. Quel est le choix lexical pour évoquer les émotions ?

P1 utilise des mots clé pour évoquer les émotions chez E1. Certains mots ou expressions reviennent souvent, tels « *imaginer* », « *faire penser à* », « *exprimer* ».

2. Quel est le choix lexical pour enseigner les codes, les effets sonores, les modes de jeu liés à des registres émotionnels ?

P1 semble mettre en œuvre une vraie didactisation de la construction des codes sonores liés à des registres émotionnels. Il procède par étapes semblables entre les deux séquences didactiques. Ces étapes sont :

- a) Une première évocation d'une émotion, d'un sentiment, d'un caractère. L'élève est topogénétiquement en posture d'auditeur. Le mot clé de cette posture est entendre ;
- b) En posant des questions ouvertes, mais inscrites dans un cadre 'contraignant', P1 pousse l'élève à la créativité, grâce à des mots-clés, tels « *automne* », « *lugubre* » ; Ce qui semble important pour P1 est la création d'une atmosphère émotionnelle, qui guidera les gestes corporels de l'élève, de manière implicite ;
- c) L'évocation de personnages, qui renvoie à la pratique sociale de référence du théâtre ou de la lecture de littérature (Grille 34. P1EmotionsML5Grille1) ;
- d) L'expression corporelle du sentiment choisi lors du jeu instrumental. Pendant cette étape, P1 ne donne aucune consigne technique, mais incite l'élève à associer une émotion donnée et un son ou un ensemble de sons.

3. Quelles sont les actions corporelles pour signifier, représenter les émotions ?

P1 a recours au ton de la voix, au débit de parole, au chant, à des gestes symboliques avec les bras, à des gestes de la vie quotidienne avec tout le corps, aux expressions du visage.

4. Dans les œuvres, quels éléments, indications sont choisies ? En quoi le professeur s'appuie sur le texte, pour évoquer et/ou s'appuyer sur des registres émotionnels ?

Dans le travail de *Ann & Dan*, P1 utilise uniquement le titre. Aucune indication musicale n'est choisie : les nuances, le mouvement mélodique, etc. Tout au contraire, P1 semble, en tout cas dans un premier temps, opposer les indications musicales à celles non musicales. Si nous reprenons la phrase :

(P1A&DL1, 05'08) P1 : *ça veut dire qu'il y a des notes et le rythme, mais il y a aussi un titre et il y a aussi un caractère*

nous pouvons constater que par l'utilisation du mot « *mais* » P1 oppose les notes et le rythme (signes musicaux) au titre et au caractère (signes expressifs). P1 ne détaille pas les indications musicales qui pourraient indiquer le caractère (telles les nuances, les signes d'articulation, les signes agogiques, ou encore des expressions verbales comme 'avec légèreté', 'tristement', 'gai') et qui sont présentes sur la partition, mis à part le titre.

Dans le travail de *Mélancolie*, P1 relie le tempo au sentiment de tristesse. Il utilise le métronome de manière *quasi* systématique pendant le travail de cette œuvre et ainsi faisant il 'fige' la vitesse d'exécution. Cette contrainte lui permet de :

- Travailler sur la qualité des gestes, de manière implicite (cf. *supra*) ;
- Donner à l'élève la possibilité de jouer sur un enregistrement ;
- Aider l'élève dans le choix du tempo lors du travail à la maison.

Le titre constitue, nous l'avons remarqué, l'indication essentielle pour construire les codes sonores liés à des registres émotionnels chez son élève. Il est tout d'abord prétexte à

l'invention d'une *quasi* histoire, il indique un caractère (notamment dans *Mélancolie*) et sert de guide pour tout le travail. L'importance du titre est soulignée par P1 quand il dit à E1 : « *ça sera la première chose à travailler* » cf. P1EmotionsML1Grille1).

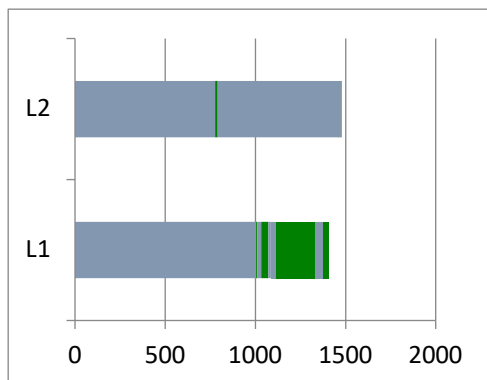
Concernant la répartition des moments remarquables de deux séquences didactiques, nous pouvons maintenant affirmer que P1 opère des articulations différenciées dans le traitement des informations dans les deux séquences observées.

Dans *Ann & Dan*, P1 avait ouvert la porte d'accès à l'interprétation par l'écoute en début de séquence et au début des leçons ; dans *Mélancolie* l'écoute arrive en milieu de séquence et vers la fin des leçons. Cette distinction est importante : si l'écoute était la première porte d'accès à l'interprétation lors du travail de *Ann & Dan*, dans *Mélancolie* l'écoute sert à affiner 'l'esquisse interprétative', initialement forgée par le travail sur le titre. Il s'agit d'un avancement dans les savoirs interprétatifs, où l'abstraction (travailler à partir du titre) prend progressivement la place de l'expérience sensorielle (travailler à partir de l'écoute). Le traitement du titre évolue aussi. Dans *Ann & Dan*, le titre n'a pas joué un rôle important dans le travail interprétatif, dans *Mélancolie* il a servi à trouver des codes sonores appropriés (Lent = Triste).

10.2 Professeur 2 : Recours aux émotions

Partant du constat que P2 utilise constamment son corps de manière expressive, nous nous attacherons ici à décrire et analyser surtout les échanges verbaux et le champ lexical que P2 choisit pour évoquer les émotions et enseigner les codes sonores qui y sont liés. Les mouvements corporels seront analysés uniquement lorsqu'ils accompagnent les ressources lexicales.

10.2.1 Recours aux émotions dans le travail de Ann & Dan



Graphique 9. P2, émotions et interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Pour travailler les codes sonores liés aux registres émotionnels, P2 agit à six moments pendant la séquence didactique consacrée à *Ann & Dan*. La plus grande partie du travail est accomplie pendant la leçon 1, alors que à la leçon 2 seulement deux courts moments serviront à cette jeune professeure pour aborder ce travail interprétatif. De plus, ce travail est visible surtout en deuxième partie de cours. Ceci laisse supposer qu'elle adopte une conception Technique puis Interprétation (Rickenmann, Marquez Cuesta et Bellu, 2019).

Voici les moments analysés, avec leurs minutages et durées :

- L1 : 16'45 (durée 5") ; 17'14 (durée 36") ; 19'06 (durée 31") ; 23'12 (durée 41") ;
- L2 : 12'58 (durée 13") ; 24'27 (3", à peine visible sur le graphique).

La courte durée des moments remarquables répertoriés pourrait nous indiquer un traitement de cette thématique quelque peu marginal, mais la prudence est de rigueur, surtout considérant l'important engagement corporel que nous avons déjà observé ailleurs (cf. 9.2).

La didactisation des aspects relatifs aux codes sonores qui illustrent des registres émotionnels passe ici par les caractères des deux personnages qu'elle propose à partir du titre et qu'elle plonge dans des situations de son invention. Lors du premier cours, elle évoque les éléments saillants qu'elle travaillera plus en profondeur lors du deuxième cours, en laissant toutefois une certaine liberté à l'élève.

C'est donc à la minute 16'45 de la L1 que P2 commence le travail interprétatif relatif aux codes sonores en relation avec certains registres émotionnels. Le moment remarquable en

question a lieu après le travail du morceau en entier et avec accompagnement, travail qui a notamment porté sur les paramètres du rythme et de l'ensemble.

Grille 39. P2EmotionsA&DL1Grille1. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots importants ; à droite les savoirs que P2 définit implicitement.

[P2EmotionsA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Savoirs implicites
(P2A&DL1) 16'45 P2 : ok, <u>maintenant</u> ,	D'abord la technique, puis l'interprétation
à ton avis, <u>pourquoi</u>	Il y a une raison à trouver dans les signes notés
<u>ça s'appelle comme ça</u> le morceau ?	Le titre annonce certaines caractéristiques essentielles de l'œuvre

Ce moment, apparemment anodin, révèle pourtant à nos yeux les conceptions interprétatives de P2. Tout d'abord, le titre semble jouer un rôle important pour P2 dans les œuvres musicales, car il annonce certaines caractéristiques essentielles de l'œuvre qui sont résumées de manière synthétique. C'est l'œuvre qui « s'appelle » de telle ou telle manière. L'utilisation du mot « *pourquoi* » renvoi à la dimension poétique de l'œuvre : le compositeur lui a donné un nom particulier pour une raison bien précise, raison que l'interprète devra trouver. Le « *maintenant* » renvoi implicitement à une didactisation du travail de l'interprète : d'abord les éléments techniques (que P2 a travaillé pendant la première partie de la leçon), puis les éléments relatifs à l'interprétation.

Devant les difficultés de son élève à lire le titre en anglais, P2 le lui explique. Puis elle continue et prépare le travail interprétatif à partir du titre.

Grille 40. P2EmotionsA&DL1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2EmotionsA&DL1Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
(P2A&DL1) 17'14 P2 : A ton avis, c'est quoi Ann et Dan ? E2 : je ne sais	Question ouverte
P2 : c'est des prénoms Ann et Dan.	Définition verbale
C'est comme si on disait E2 et sa maman. Elle s'appelle comment ta meilleure copine ? E2 : Sylvie ²⁴⁰ . P2 : Sylvie ? Alors, c'est comme si on disait E2 et Sylvie, d'accord ?	Analogie de P2
Mais là c'est Ann et Dan	Retour au morceau

²⁴⁰ Sylvie est un nom d'emprunt.

<i>E2 : Ann, comme un âne et Ann comme Anne</i>	Analogie de E2
<i>P2 : oui, Ann comme un âne, c'est ça et Dan la même chose</i>	Institutionnalisation

Même si pendant ce moment P2 n'est pas en train de travailler explicitement les codes sonores liés à certains registres émotionnels, le recours aux prénoms de la mère de E2 et de sa meilleure copine dénote une couleur affective que P2 commence à installer. L'attente didactique est « trouver des incarnations aux personnages imaginés », attente qu'elle développera par la suite. E2 en profite pour faire un jeu de mots (Ann = âne) et une association entre un prénom dont l'orthographe lui est inconnue et un prénom qu'elle connaît bien (Ann = Anne).

P2 poursuit en sollicitant l'imagination de son élève avec des questions qui donnent des choix dirigés, pour pouvoir canaliser l'activité interprétative à travers l'incarnation des personnages et leurs activités.

Grille 41. P2EmotionsA&DL1Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2EmotionsA&DL1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>(P2A&DL1)19'06 P2 : Alors, du coup, je sais pas, maintenant que tu t'es dit que Ann et Dan c'est le titre du morceau,</i>	Rappel du titre pour construire le milieu
<i>est-ce qu'il y a des personnages,</i>	Proposition choix 1
<i>est-ce que toi c'est Ann et moi je suis Dan</i>	Proposition choix 2
<i>ou le contraire,</i>	Proposition choix 3
<i>est-ce qu'ils jouent,</i>	Proposition activité 1
<i>est-ce qu'ils discutent,</i>	Proposition activité 2
<i>est-ce qu'ils sont en train de se promener ? Qu'est-ce que tu en penses ?</i>	Proposition activité 3
<i>E2 : il jouent aussi</i>	Choix de E2
<i>P2 : ils jouent d'un instrument chacun.</i>	Institutionnalisation
<i>Alors, toi t'es qui, tu es Ann ou t'es Dan ? (E2 penses) P2 : mm-mm.</i>	Proposition : choix du personnage
<i>E2 : Ann P2 : T'es Ann.</i>	Choix de l'élève

P2 canalise les choix de l'élève grâce à :

- Le milieu symbolique du théâtre par l'évocation de personnages ;
- L'incarnation d'un personnage ;
- La représentation d'une activité quotidienne (jouer, discuter, se promener).

Tout se passe comme si l'œuvre musicale était une pièce de théâtre, avec la différence, pourtant de taille, que le texte musical ne fonctionne pas tout à fait comme un *script*.

Après un moment de travail instrumental en *duo*, P2 joue seule sa partie, l'élève écoute. C'est à partir de ce moment d'écoute que P2 évoque les émotions et montre implicitement la correspondance entre gestes et sentiments par le truchement d'hypothétiques activités des personnages qu'elle a proposées.

Grille 42. P2EmotionsA&DL1Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les actions accomplies par P2 pour définir les personnages. [P2EmotionsA&DL1Grille4.mp4](#)

Verbatim	Actions de P2
<i>23'12 P2 : pourquoi ça fait comme ça (hausse la tête)</i>	Geste expressif
<i>et puis comme ça (rentre la tête dans les épaules)</i>	Geste expressif
<i>Qu'est-ce qu'ils ont ?</i>	Sentiment à trouver
<i>Est-ce qu'ils cherchent ?</i>	Proposition d'une possible activité de Ann et Dan
<i>Ou est-ce que ici c'est Ann, qui aime bien parler un peu comme ça (parle fort) et Dan qui est timide (rentre la tête dans les épaules et parle doucement),</i>	Caractères
<i>peut-être qu'ils discutent,</i>	Proposition d'une possible activité de Ann et Dan
<i>ou qu'ils jouent,</i>	Proposition d'une possible activité de Ann et Dan
<i>mais Ann aime bien parler comme ça (parle fort) et puis l'autre (chuchote quelque chose d'incompréhensible). Tu penses quoi ?</i>	Proposition d'une caractérisation
<i>Ou peut-être qu'ils jouent à cache-cache. Il y en a un qui dit « tu es où ? » et l'autre...</i>	Proposition d'une possible activité de Ann et Dan

23'50 E2 : moi je pense qu'ils jouent à cache-cache	Choix de E2

P2 part d'un milieu matériel, qu'elle définit implicitement (les nuances) et donne des possibilités de choix à l'élève, qu'elle dirige toujours. Le champ lexical vise à montrer à l'élève l'adéquation entre les nuances notées sur la partition et les personnages qu'elle a choisis. D'abord les nuances sont indiquées par l'expression « *ça fait* » et incarnées par P2 par des mouvements de tête et d'épaule, puis le changement de pronom (« *ils* ») fait référence explicite aux personnages. Le milieu du théâtre est encore convoqué par le mot parler et par les caractères des personnages, que P2 définit verbalement et corporellement. Ann, « *qui aime bien parler comme ça* » est incarnée par P2 avec une voix forte et des mouvements corporels qui montrent la confiance et un caractère extroverti, grâce à :

- La tête qui sort des épaules ;
- La tête qui bouge latéralement ;
- Les épaules qui se baissent ;
- Le débit de parole, lent et avec emphase sur les voyelles, qui sont rallongées ;
- Le volume fort de sa voix ;

Dan, en revanche, est défini de timide ; la timidité est incarnée par P2 grâce à :

- La tête qui rentre dans les épaules ;
- La tête qui se penche d'un côté ;
- Les épaules qui se haussent, pour accueillir la tête ;
- Le débit de parole, rapide et avec des voyelles courtes ;
- Le volume doux de la voix.

P2 ici modélise un vrai langage du corps (Fullone, 2019 ; Hinde, 1972 ; Morris, 1978 ; Patterson, 2003 ; Pease & Pease, 2004) en utilisant certains « clusters » (Pease & Pease 2004, p. 160, p. 171) du langage non verbal. Du point de vue des sentiments et des émotions évoqués par la verbalisation, nous remarquons l'opposition entre « *aime bien parler comme ça* » et « *est timide* ». Les définitions verbales sont réduites à l'essentiel, pour laisser la place aux définitions corporelles.

Le premier cours se termine avec l'injonction de P2 d'inventer une histoire avec Ann et Dan pour la leçon suivante (P2A&DL1 23'52).

Lors de la deuxième leçon, P2 réactive à plusieurs reprises le travail sur l'expression des deux personnages en ayant recours à la mémoire didactique. Seulement pendant deux moments des sentiments spécifiques nouveaux sont évoqués : il s'agit de la joie et de la fierté.

Grille 43. P2EmotionsA&DL2Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et gestes professionnels de P2, ainsi que les réactions de E2. [P2EmotionsA&DL2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2 ; réactions de E2
(P2A&DL2)12'58 P2 : Donc, là il faut que tu t'imagines Ann qui est toute joyeuse et	Définition du sentiment du personnage
qui a envie de parler super fort, d'accord ?	Réalisation corporelle de la joie

<i>E2 : et qui s'excite un peu</i>	Appropriation par E2
<i>P2 : et qui s'excite un petit peu, ouais, ça marche</i>	Institutionnalisation

C'est finalement le sentiment de la joie qui est explicitement défini par P2 et qui se manifeste par l'« *envie de parler super fort* ». Le sentiment de joie et sa réalisation corporelle sont explicitement reliés. E2 prend sa place d'interprète en précisant l'action de s'exciter, qu'elle reconnaît comme manifestation de la joie. P2 institutionnalise cette appropriation de l'élève.

Le deuxième moment lie le sentiment de fierté avec des gestes instrumentaux amples.

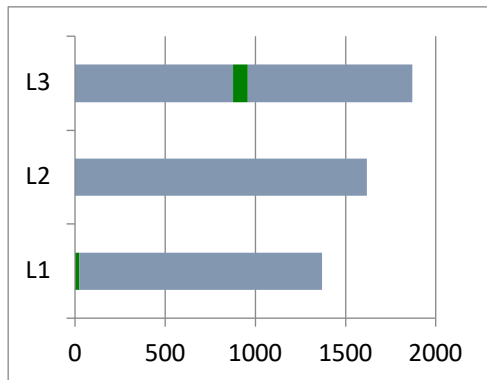
Grille 44. P2EmotionsA&DL2Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P2.
[P2EmotionsA&DL2Grille2.mp4](#)

Verbatim	Définitions de P2
<i>(P2A&DL2) 24'17 P2 : Et puis, alors (bouge son archet au-dessus des cordes avec des gestes très grands)</i>	Définition corporelle
<i>fière, d'accord ? Ca marche ? (E2 acquiesce)</i>	Définition verbale

Le sentiment de fierté est ici montré corporellement par des gestes d'archet. C'est ainsi que P2 montre comment le personnage incarné à travers le jeu instrumental est censé ressentir et exprimer la fierté.

Résumons. Pendant la séquence consacrée à *Ann & Dan*, P2 utilise le titre pour attribuer un personnage à chaque nom présent dans celui-ci. P2 attribue à chaque personnage (Ann ou Dan) un caractère particulier : Ann est qualifiée implicitement d'extravertie et explicitement de joyeuse et fière ; Dan est qualifié explicitement de timide. Ces deux caractères sont montrés corporellement par P2 avec des gestes typiques de la vie quotidienne. P2 relie ces gestes propres à la corporéité quotidienne à des paramètres sonores, notamment les nuances.

10.2.2 Recours aux émotions dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 10. P2, émotions et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Dans le travail de *Mélancolie*, seulement deux courts moments sont remarquables en ce qui concerne le travail interprétatif convoquant des registres émotionnels. Ces moments ont lieu respectivement au tout début de la L1 (durée 25'') et vers le milieu de la L3 à la minute 14'36 (durée 01'22''). Le premier moment remarquable situé tout au début montre une volonté de cette professeure de faire avancer les savoirs interprétatifs. Cependant, confrontée aux problèmes de réalisation instrumentale de E2, P2 se sent obligée de conduire un important travail rythmique, laissant de côté le travail relatif aux codes sonores liés aux registres émotionnels. C'est surtout la définition du mot *mélancolie* qui y est travaillé. Néanmoins, les monstractions corporelles (y compris les inflexions de la voix) modélisent toujours une approche émotionnelle à l'œuvre musicale et à l'instrument.

Globalement, le travail initial de *Mélancolie* présente des similitudes et des nouveautés par rapport à celui de *Ann & Dan*. Les similitudes se situent au niveau :

- Du déchiffrage fait en classe ;
- De la volonté de faire un filage le plus vite possible, afin d'avoir une vision globale de l'œuvre ;
- D'une approche solfégique, avec une attention particulière au rythme.

Les nouveautés sont :

- L'approche par le titre
- L'explication du fonctionnement du conducteur²⁴¹
- La prestation finale de l'élève : E2 jouera *Mélancolie* accompagnée par le piano lors d'une audition de classe (alors que la prestation relative à *Ann & Dan* était une performance en classe devant la mère de E1, l'élève suivant et sa famille).

Dans le cadre de ce chapitre d'analyses, c'est l'approche par le titre qui attire notre attention.

Grille 45. P2EmotionsML1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2EmotionsL1Grille1.mp4](#)

²⁴¹ Le conducteur est la partition complète de toutes les voix et les parties instrumentales de l'œuvre.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
(P2ML1) 00'03 P2: <i>alors, aujourd'hui le nouveau morceau il s'appelle Mélancolie.</i> 00'11 P2 : <i>tu sais qu'est-ce que c'est la mélancolie ?</i> E2 : <i>non.</i> P2 : <i>non ?</i>	Présentation du morceau
00'16 P2 : <i>c'eeeest, uhm, c'est un sentiment comme ça, c'est un petit peu de la tristesse, mais du vague à l'âme, tu vois ?</i>	Définition verbale

Nous remarquons à nouveau l'utilisation de l'expression « *s'appeler* » pour présenter le morceau (cf. Grille 39. P2EmotionsA&DL1Grille1). Dans la définition du mot mélancolie, P2 utilise des expressions qui soulignent l'état d'âme de tristesse indéfinie qu'elle souhaite évoquer : « *comme ça* », « *un petit peu de la tristesse* ». En utilisant le mot « *mais* » pour définir de manière plus précise le sentiment de mélancolie, P2 :

- Oppose la tristesse, sentiment connu de l'élève, à la mélancolie, sentiment inconnu ;
- Évite des longues explications de l'expression « *du vague à l'âme* ».

Successivement, afin de mieux définir la mélancolie, P2 s'attache à montrer l'opposition entre différentes formes de tristesse. Elle effectue cette opération à un autre moment qui a lieu pendant la troisième leçon de *Mélancolie*. Nous découpons ce long moment en plusieurs phases. **Phase 1** : rappel de la mémoire didactique.

Grille 46. P2EmotionsML3Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2EmotionsML3Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
(P2ML3) 14'36 P2 : <i>puis, tu te rappelle qu'est-ce que ça veut dire mélancolie ?</i> E2 : <i>eeeuuhhh (regarde... sa maman ?) Je sais plus</i>	Rappel de la mémoire didactique
14'48 P2 : <i>Il faut que je regarde exactement ça dans le dictionnaire,</i>	Référence au savoir savant
<i>mais en gros c'est une forme de tristesse, quand même, on se sent un peu, il y a un.. un... malaise, comme ça.</i>	Définition verbale
14'58 E2 : <i>ça veut dire que c'est une chanson triste ?</i>	Reformulation de E1
P2 : <i>oui, c'est une chanson triste. On essaye une fois ?</i>	Institutionnalisation

La stratégie de P2 commence à nous être familière : elle amorce la didactisation par des questions ouvertes ou par le rappel à la mémoire didactique, pour pouvoir ensuite rétrécir son champ d'action et diriger l'apprentissage de l'élève. L'apport nouveau ici se situe en rapport au savoir savant des dictionnaires. Ce faisant, P2 montre implicitement que l'interprétation puise dans des disciplines diverses et variées, comme le lexique et la fonction paratextuelle²⁴². Elle juge opportun de rester dans le vague, insistant sur la notion de tristesse indéfinie que la mélancolie suscite et qu'elle souligne avec le choix d'un champ lexical également indéfini : « *quand même* », « *on se sent un peu* », « *il y a un...un...* », « *comme ça* ». Dans ce sens P2 n'apporte pas d'éléments nouveaux.

Phase 2 : la mélancolie dans le texte. C'est E2 qui prend sa place d'interprète en ayant recours aux illustrations présentes sous le texte musical, pour mieux s'approprier de la définition de la mélancolie.

Grille 47. P2EmotionsML3Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P2 et de E2.
[P2EmotionsML3Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions de P2 et E2
(P2ML3) 15'08 E2 : <i>Mais ils auraient dû mettre un (incompréhensible) après</i> P2 : <i>le petit bonhomme il a déjà pas l'air très très joyeuse, euh ?</i> E2 : <i>non, et là on dirait qu'il est (incompréhensible)</i>	Relation entre les illustrations et la musique (titre)

Même si nous ne pouvons pas comprendre tous les mots que E2 prononce à ce moment-là, nous pouvons remarquer que l'élève, en ayant recours aux dessins d'enfants imprimés sur la partition, montre :

- Avoir établi un lien entre les signes propres à la partition (le titre) et les autres signes présents dans le texte (l'illustration) ;
- Que ces deux éléments combinés peuvent donner des indications importantes pour l'interprétation ;
- Avoir compris que certains signes (dans l'illustration) ne sont pas pertinents ou n'illustrent pas forcément le contenu musical et expressif de l'œuvre ;
- Avoir compris que deux formes d'art différentes (ici le dessin et la musique) peuvent se référer aux mêmes sentiments.

Phase 3 : retour à l'œuvre musicale.

Grille 48. P2EmotionsML3Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P2.
[P2EmotionsML3Grille3 et 4.mp4](#)

Verbatim	Définitions de P2
(P2ML3) 15'25 P2 : <i>mais c'est pas forcément triste à faire pleurer, tu vois,</i>	Contre définition

²⁴² Le paratexte est « l'ensemble des éléments textuels d'accompagnement d'une œuvre écrite (titre, dédicace, préface, etc.) » <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paratexte/58041>

<i>mélancolique c'est plutôt du vague à l'âme</i>	Définition
<i>c'est plutôt on se sent pas très bien dans ses baskets, quoi. (Hoche la tête)</i>	Définition
<i>c'est un peu comme ça</i>	Définition

Le champ lexical de P2 ne s'enrichit pas énormément, elle utilise encore l'expression « *vague à l'âme* », sans pourtant la définir explicitement. Toutefois, elle apporte des précisions au sentiment de mélancolie. Sa première précision circonscrit mieux le sentiment de tristesse qu'elle avait opposé à la mélancolie lors de sa première intervention : « *ce n'est pas ... triste à faire pleurer* ». Le recours à une expression idiomatique : « *on se sent pas très bien dans ses baskets* », souligne le fait que le sentiment de mélancolie est vague.

Phase 4 : réalisation sonore. P2 définit implicitement le savoir que l'interprète doit posséder pour interpréter. Ce savoir peut être résumé ainsi : « l'interprète traduit avec des codes sonores le sentiment que le personnage imaginé est censé ressentir ».

Grille 49. P2EmotionsML3Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les définitions de P2.

Verbatim	Actions et définitions de P2
<i>15'27 P2 : Alors, tu me le joues une fois, on essaye de faire les...</i>	Définition de la tâche
<i>tu essayes d'imaginer que</i>	Définition de la tâche
<i>ce petit bonhomme là, bah (montre la partition)</i>	Pointer la partition
<i>il pleure pas,</i>	Définition par le contre-exemple
<i>mais</i>	Différenciation
<i>il se sent pas hyper bien,</i>	Définition
<i>il a du vague à l'âme, il est...</i>	Définition
<i>il se sent moyen, donc.</i>	Définition
<i>D'accord ? Puis tu essayes d'imaginer ça</i>	Définition de la tâche
<i>en jouant le morceau</i>	Définition de la tâche
<i>en faisant les nuances ?</i>	Définition de la tâche

L'activité de l'interprète relative au traitement des signes en relation à certains registres émotionnels passe, selon P2, par deux moments qui sollicitent l'imagination de l'interprète.

Dans un premier moment, l'interprète imagine le sentiment que le « *petit bonhomme* »²⁴³ 'ressent' ; lors du deuxième moment l'interprète 'traduit' ces sentiments en codes sonores lors du jeu instrumental. Ici elle souligne le savoir qu'elle avait implicitement défini auparavant : « l'interprète traduit avec des codes sonores le sentiment que le personnage imaginé est censé ressentir ». Mais P2 commence à préciser les attentes du contrat didactique, que nous pouvons résumer ainsi : « d'abord imaginer, puis incarner ».

Pour aider l'élève dans cette incarnation, P2 ne définit pas l'activité que le bonhomme est censé produire, mais elle définit son état d'âme, en opposant les sentiments que le bonhomme ressent (« *il se sent pas hyper bien, il a du vague à l'âme* ») à l'acte de pleurer. Avec le mot « *donc* », elle définit l'expression « *vague à l'âme* » que le bonhomme ressent : « *il se sent moyen* ». Grâce au mot « *mais* », P2 peut opposer cet état « *moyen* » avec l'acte de pleurer, qui, lui, représente la tristesse.

L'interprète doit d'abord évoquer le sentiment qu'il juge adéquat et ensuite choisir les modes de jeux qui correspondent aux codes sonores représentant ce sentiment. C'est seulement après qu'il pourra jouer l'œuvre sur son instrument. L'attente finale relative au contrat est « joue en utilisant les codes sonores correspondants au sentiment à exprimer ». Ces codes sonores sont incarnés ici par les nuances.

Le ton de la voix et les expressions du visage utilisés par P2 lors de ce moment remarquable visent à montrer corporellement les sentiments éprouvés par le bonhomme et constituent une forme de définition.

10.2.3 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P2

1. Quel est le choix lexical pour évoquer les émotions ?

Dans les choix lexicaux de P2 pour évoquer les émotions, nous remarquons un mélange de définitions précises et d'expressions, des textes moins déterminés. Ces expressions sont souvent mises en opposition : dans le travail de *Ann & Dan* P2 oppose Ann « *qui aime bien parler comme ça* » à Dan, « *qui est timide* » (Grille 41. cf. P2EmotionsA&DL1Grille4). Dans *Mélancolie* les oppositions se situent au niveau des définitions : à pleurer (définition précise d'une action) P2 oppose des expressions vagues comme « *il se sent pas hyper bien, il a du vague à l'âme* ».

Les interventions verbales sont toujours soulignées par une corporéité particulière, qui accompagne le discours avec des gestes expressifs, y compris le ton de la voix et le débit de parole.

Les stratégies non verbales sont beaucoup plus employées par P2 des expressions verbales. Ces dernières jouent finalement un rôle presque marginal dans l'évocation des émotions.

2. Quel est le choix lexical pour enseigner les codes, les effets sonores, les modes de jeu liés à des registres émotionnels ?

Ici aussi, le choix lexical de P2 est très restreint. Elle utilise deux stratégies principales. La première consiste à opposer le sentiment recherché pour interpréter l'œuvre à un sentiment semblable, mais différent. C'est ainsi que dans le travail de *Mélancolie* P2 oppose

²⁴³ Il s'agit ici d'une figure masculine qui fait partie des illustrations de la partition, à ne pas confondre avec « *le petit bonhomme qui marche* », expression que P2 utilise pratiquement à chaque cours pour travailler la notion de pulsation.

« tristesse » à « vague à l'âme », « on se sent pas bien dans ses baskets » ou encore « se sent pas hyper bien » et « se sent moyen ».

La deuxième stratégie consiste à dresser une liste d'activités en cours ou de sentiments ressentis par les personnages qu'elle ou l'élève ont imaginés grâce au titre. Tout en laissant des choix à l'élève, elle canalise les choix possibles.

Il est à noter que lors de ces verbalisations, P2 n'établit pas explicitement une relation entre registres émotionnels et codes sonores. Si la verbalisation porte sur la définition des sentiments, la monstration corporelle modélise l'expression de ces sentiments. Chez P2 corps et parole deviennent complémentaires, mais elle ne fait toutefois pas le pas vers la modélisation de l'actualisation sonore de l'œuvre. Topogénétiquement, P2 se place dans une posture particulière : telle un *coach* sportif qui donne des consignes sans les démontrer, P2 montre corporellement une palette de solutions possibles au problème de la réalisation, sans toutefois la modéliser sur l'instrument, ni la verbaliser précisément. Ce faisant, elle propose plusieurs modèles 'interprétatifs', en laissant le choix à l'élève.

L'attente didactique générale est « je te montre plusieurs manières de faire, à toi de choisir ». E2 montre avoir compris le rôle qui lui est attribué par son professeur par ses interventions spontanées et les choix qu'elle opère au long des séquences (cf.

Grille 40. P2EmotionsA&DL1Grille2 ; Grille 42. P2EmotionsA&DL1Grille4 ; Grille 43. P2EmotionsA&DL2Grille1 ; Grille 47. P2EmotionsML3Grille2).

3. Quelles sont les actions corporelles pour signifier, représenter les émotions ?

Le répertoire des actions corporelles de P2 est très vaste. Il couvre :

- Les gestes du corps : tête et épaules, bras ;
- Le débit de parole ;
- Le ton de la voix ;
- Le volume sonore de la voix.

Il s'agit d'une utilisation presque constante du corps, qui semble être le moyen principal de transmission, où la parole joue un rôle secondaire. Le vocabulaire, nous l'avons déjà remarqué, est restreint, au profit des monstractions corporelles.

4. Dans les œuvres, quels éléments, indications sont choisies ? En quoi le professeur s'appuie sur le texte, pour évoquer et/ou s'appuyer sur des registres émotionnels ?

Le titre est l'indication principale que P2 choisit dans le travail des émotions. Elle se sert du titre pour donner un sens aux nuances. Dans *Ann & Dan le forte* illustre la joie, dans *Mélancolie* les nuances sont aussi évoquées de manière implicite.

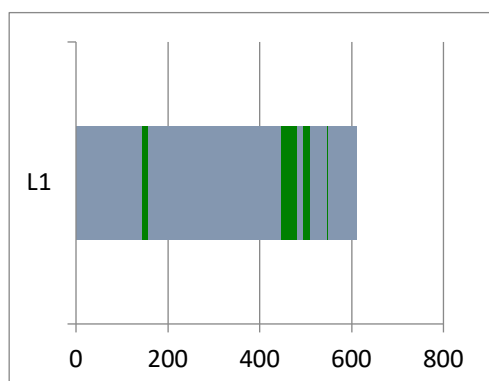
En guise de conclusion, nous pouvons remarquer que P2 ne fait pas un travail explicite sur la relation entre registres émotionnels et codes sonores. En particulier, elle ne définit pas verbalement les codes sonores liés aux registres émotionnels. Au contraire, elle montre avec son corps ces codes. Tout se passe comme si évoquer une émotion et la montrer corporellement avec suffisamment d'indices soit une condition suffisante pour que l'élève puisse à son tour la traduire corporellement, tout aussi bien au niveau d'une corporéité spontanée et quotidienne qu'au niveau d'une corporéité 'musicienne' et instrumentale.

Le fait de donner plusieurs possibilités d'interprétation des œuvres en termes de *quasi* narration (cf. notamment Grille 42. P2EmotionsA&DL1Grille4) montre la volonté de P2 de donner des outils à son élève, pour qu'elle puisse à son tour concevoir une interprétation personnelle de façon autonome. C'est à nos yeux pourquoi P2 utilise peu les trois dimensions de l'œuvre de Nattiez : la perception étant le canal principal de transmission et

étant définie et explicitée notamment au niveau corporel (gestes, ton de la voix, débit de parole) et peu au niveau verbal, la didactisation ne porte pas vraiment sur des actions cognitives d'analyse (acte nécessaire à l'utilisation de la tripartition au niveau didactique). P2 axe son action didactique, en ce qui concerne le sujet de ce chapitre d'analyses, sur la découverte et l'utilisation du « corps propre » comme accès au monde (Merleau-Ponty, 1945).

10.3 Professeur 3 : Recours aux émotions

10.3.1 Recours aux émotions dans le travail de *Ann & Dan*



Graphique 11. P3, émotions et interprétation, *Ann & Dan*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Ann & Dan* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Lors de la seule leçon consacrée à *Ann & Dan*, nous avons répertorié quatre moments remarquables du travail interprétatif convoquant des registres émotionnels de la part de P3. Ils se situent respectivement aux minutes : 02'25 (durée 12") ; 07'27 (durée 35") ; 08'15 (durée 14") ; 09'18 (durée 3"). Cette répartition montre un travail initial moins important temporellement et un travail final plus étoffé. Didactiquement, et considérant l'extrême densité de contenus que P3 aborde pendant ses leçons, cela se traduit en un travail organisé en trois moments distincts :

- Traitement initial de la thématique choisie ;
- Articulation successive avec d'autres éléments ;
- Développement de celle-ci à la fin.

Cette manière de travailler de P3 nous incite à reprendre des moments analysés ailleurs, mais cette fois-ci sous la focale des codes sonores liés aux registres émotionnels.

Lors du travail de *Ann & Dan*, l'émotion que P3 aborde est celle d'une force impétueuse, grâce à la nuance *forte*. Il ne nomme pas explicitement cette émotion, mais il opère un aménagement du milieu pour la présenter de manière implicite.

Moment 1 : préparation du filage de *Ann & Dan*.

Grille 50. P3EmotionsA&DL1Grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins, nous avons souligné les mots ou les expressions importantes ; à droite les significations implicites que P3 donne. [P3EmotionsA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Significations
02'25 P3: <i>alors, as-tu compris comment <u>ça fonctionne</u>? E3: oui?</i>	Fonctionnement de l'œuvre
P3: <i>quand tu joues, tu dois jouer forte,</i>	La nuance et la manière de la jouer est un élément indispensable à l'interprétation, parce que...
<i><u>pour me faire jouer forte à moi, parce que c'est un effet.</u></i>	... elle a un impact et détermine...
<i>Et quand je joue seul, je fais une petite voix moins fort. (E3 rit)</i>	... des réactions dans la manière de jouer de ton partenaire

Comme nous le dirons ailleurs, (cf. Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1) P3 aborde ici l'œuvre comme un système. Dans l'extrait que nous analysons ici, P3 montre la « technique sociale du sentiment » (Vygotsky, 1925/2006, p. 347) exprimée grâce au jeu de deux voix de violoncelle, en l'objectivant dans la relation entre les instrumentistes. Voici comment il procède :

1. La nuance *forte* doit être volontaire : *quand tu joues, tu dois jouer forte, pour me faire jouer forte à moi*

Ici la nuance *forte* devient « sociale », car partagée et c'est l'élève qui est garant de cette 'socialisation'. En effet, l'élève est rendu responsable de faire jouer *forte* le professeur (acte de dévolution). Le *forte* devient aussi instrument de conviction, car il incite l'autre à faire la même chose. De plus, il suscite implicitement une émotion chez le professeur : l'envie et le besoin de jouer *forte*.

2. Ce que produit cette technique :
parce que c'est un effet.

L'impression que le *forte* exerce sur les instrumentistes, mais surtout implicitement sur un public potentiel n'est pas explicitée. En se limitant à indiquer que la nuance *forte* produit un effet, il laisse à l'élève le choix du sentiment que cet effet produit.

3. La différence entre le moment « social » et le moment 'individuel'
« *Et quand je joue seul, je fais une petite voix moins fort. (E3 rit)* ».

Dans le champ lexical choisi par P3 nous remarquons le « *faire* » et la « *petite voix* ». 'Faire une petite voix' n'est pas pareil que 'avoir une petite voix' : le mot « *faire* » décrit implicitement le travail de l'interprète qui fait des choix sans forcément s'identifier avec eux, donc sans 'être'.

Moment 2 : relation entre la nuance écrite sur la partition et les gestes corporels.

Nous avons déjà analysé ce moment sous la focale du recours à la technique d'archet dans l'enseignement de l'interprétation (P3A&DL1, 07'56, cf. Grille 11. P3ArchetA&DL1Grille4). Nous allons le relier maintenant au moment qui précède, moment qui traite des registres émotionnels liés à la nuance *forte*. Encore une fois, P3 n'explicite pas ces registres émotionnels.

Grille 51. P3EmotionsA&DL1Grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins, nous avons souligné les mots ou les expressions importantes ; au milieu les savoirs à l'étude ; à droite

les milieux convoqués. [P3EmotionsA&DL1Grille2](#) (Le verbatim à partir de 07'46 peut être visionnée ici : [P1EmotionsA&DL1Grille2a.mp4](#)

Verbatim	Savoirs	Milieux
<i>(P3(A&DL1) 07'27 P3 : alors, la chose <u>importante</u> ici c'est qu'il y a écrit des nuances (...))</i>	Les éléments importants dans le texte sont de nature expressive	Partition
<i>07'46 P3 : attention, il y a écrit forte, non ? Alors à chaque fois que tu rentres, tu dois demander le forte,</i>	Renforcement du rôle de l'interprète principal	Action de faire son entrée dans une pièce (musicale, de théâtre, ou pas)
<i>tu dois faire une grimace de forte,</i>	Savoir corporel en relation avec l'expression souhaitée	Théâtre
<i>oui, parce que Ah ! Dam dam (fait un grand geste de chef d'orchestre) Compris ?</i>	Rôle de leader	Chef d'orchestre
<i>07'56 P3 : si tu fais (petits gestes qui imitent celui de l'archet) ça ne sera pas fort,</i>	Décodage corporel de l'expression non souhaitée	Instrumentiste peu engagé
<i>ça sera rêveur</i>	Décodage verbal de l'expression non souhaitée	

Ici la progression verbale et non verbale de P3 est remarquable : il commence par la partition (nous rappelons que c'est la première fois qu'il la montre à son élève), qu'il présente surtout dans sa dimension expressive (« alors, la chose importante ici c'est qu'il y a écrit des nuances »), puis il pointe la nuance forte (« attention, il y a écrit forte, non » ?) et ensuite il montre, par un enrichissement de milieux successifs, le travail de l'interprète et la signification du forte. P3 opère cet enrichissement par :

- L'utilisation de la partition ;
- Le vocabulaire, qui fait référence aux pratiques artistiques du théâtre (rentre, faire des expressions faciales, ici la grimace du forte) ;
- L'utilisation d'une corporéité particulière qui exprime des sentiments de puissance (gestes amples accompagnés d'onomatopées) et fait référence à la pratique du concert symphonique (gestes de chef d'orchestre) et de la pratique instrumentale (geste d'archet).

Le mot « alors » attire notre attention : il met en relation de cause à effet la nuance écrite sur la partition et le jeu instrumental ; ce mot pointe ainsi le travail de l'interprète qui doit traduire corporellement les signes notés dans le texte. Mais ce travail n'est pas montré explicitement (il aura pu dire : 'alors il faut jouer forte'), mais il est montré de manière implicite et comme un besoin constant et relationnel : « à chaque fois que tu rentres » (constance), « tu dois demander le forte » (besoin et relation : tu le demandes à quelqu'un,

cela est un besoin. La personne à qui tu demandes le *forte* est ton partenaire de jeu). Le choix de l'expression « *tu dois* » est aussi importante : il s'agit d'une consigne. Enfin, nous sommes frappée par le choix de l'expression « *tu rentres* ». Ce terme, très utilisé par les musiciens interprètes, désigne le moment où un instrumentiste commence à jouer, alors que le morceau est déjà commencé. Par ce choix lexical montre la logique des deux parties de violoncelle : alors que le violoncelle 2 est toujours présent dans la pièce²⁴⁴, le violoncelle 1 y rentre et y sort. Tout se passe comme s'il y avait une pièce (dans le sens de salle) virtuelle, où une personne y est constamment présente et une autre rentre et sort. A chaque fois que cette deuxième personne rentre dans la pièce, elle demande le *forte* à l'autre. Comment le demande-t-elle ? Par une expression faciale : la grimace du *forte*.

Moment 3 : renforcement de la relation entre interprètes et métaphore du caractère du *forte*.

Grille 52. P3EmotionsA&DL1Grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3. [P3EmotionsA&DL1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
<i>(P3A&DL1) 08'15 P3 : mais vraiment, je veux dire que tu dois me forcer,</i>	Dévolution : E3 devient le 'meneur'
<i>tu dois jouer tellement forte,</i>	Définition de la tâche : consigne instrumentale
<i>avoir une telle attitude du forte,</i>	Définition de la tâche : consigne interprétative
<i>que moi je ne peux pas m'empêcher de jouer plus fort quand toi tu joues. OK ?</i>	Résultat attendu
<i>Donc, aaaahhhh, un volcan est sur le point d'exploser ! (E3 sourit)</i>	Métaphore

Lors de ce geste régulateur, P3 insiste sur le *forte* comme instrument de conviction et introduit le caractère souhaité pour ce *forte* : impétueux, explosif. La nuance devient un état d'âme (l' « *attitude du forte* ») et provoque des émotions chez le partenaire (« *je ne peux pas m'empêcher de jouer plus fort quand toi tu joues* »). L'attente didactique est « induire l'autre à faire comme tu fais », qui s'inscrit dans le savoir interprétatif « provoquer des émotions chez les autres ».

Il est tout à fait remarquable que P3 utilise le mot « *exploser* » pour le volcan à la place d'autres expressions plus communes, telles 'entrer en éruption'²⁴⁵. Cette expression, choisie à dessein par P3, introduit implicitement les notions de désintégration et de

²⁴⁴ « e) LITT., MUS. Pièce (de vers, de musique). Composition littéraire ou musicale, extraite ou non d'une œuvre plus large et constituant un tout à elle seule » <https://www.cnrtl.fr/definition/pièce>, mais aussi 'pièce' dans le sens de salle, de chambre.

²⁴⁵ Notamment en langue italienne, où l'expression la plus courante est « *eruttare* », que l'on peut traduire en français par « entrer en éruption », alors que le mot utilisé par P3 (« *esplodere* ») n'est pas couramment utilisé pour l'activité volcanique.

projection²⁴⁶, notions qui peuvent tout à fait être appliquées à la matière sonore, dans sa nature éphémère et spatiale.

Moment 4 : expression idiomatique.

Avant de faire un dernier filage de *Ann & Dan*, P3 rappelle à son élève l'importance de la grimace du *forte* (P3A&DL1, 09'01) et lui montre l'effet souhaité, grâce à un exemple et à un contre-exemple sur l'instrument (cf. Grille 12. P3ArchetA&DL1Grille5). Il ajoute une expression idiomatique. [P3Expression idiomatique.mp4](#)

(P3A&DL1) 09'18 P3 : *Allez, casse tout le monde, que ça te plaît !*²⁴⁷

Prononcé avec un ton de voix qui exprime la complicité, P3 montre implicitement le sentiment de puissance²⁴⁸ mélangé au pouvoir²⁴⁹ qu'il souhaite que E3 ressente pour réaliser le *forte* : cette expression, loin de décrire la violence ou des actes de vandalisme, est utilisée dans l'italien parlé pour exprimer un souhait de succès et de réussite. Elle est souvent prononcée avant des rendez-vous importants, tel un examen, un entretien d'embauche, ou toute autre situation où l'affirmation personnelle est un atout important. Similaire au 'break a leg' dans le monde anglophone, se distingue pourtant du traditionnel 'in bocca al lupo'²⁵⁰ : le premier (« *spacca tutti* ») donne cette impression de puissance, alors que le second (pourtant considéré comme la 'formule officielle' pour souhaiter bonne chance dans le monde italophone) ne contient pas ce sentiment de puissance.

Résumons. Lors de l'unique leçon consacrée à *Ann & Dan*, P3 traduit le sentiment de puissance impétueuse par la nuance *forte*. Les moyens qu'il utilise sont la verbalisation, la monstration corporelle, le ton de la voix, l'utilisation de la métaphore et d'une expression idiomatique. Les milieux convoqués sont le théâtre, le concert classique, la nature. Topogénétiquement, l'élève est placé en position de chef.

²⁴⁶ « A. – Dans le domaine phys.-chim. Se désintégrer, sous l'action d'un mélange détonant, de manière violente et instantanée, généralement avec bruit et, parfois, en projetant des éclats ». <https://www.cnrtl.fr/definition/exploser>

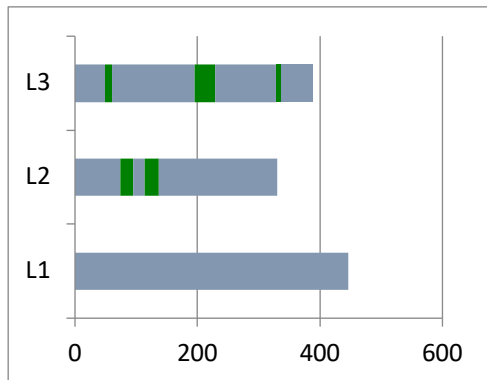
²⁴⁷ 09'18 P3: «Dai, spacca tutti, che ti piace! »

²⁴⁸ Nous entendons ce mot dans le sens de « Faculté de produire un effet, capacité; la force ou le caractère qui en résulte ». <https://www.cnrtl.fr/definition/puissance>. Il s'agit, en somme, de force.

²⁴⁹ Nous entendons ce mot dans le sens de « Avoir l'autorité, la puissance de faire quelque chose ». <https://www.cnrtl.fr/definition/pouvoir>. Nous faisons ici la distinction entre puissance et pouvoir dans ce sens : puissance est la force que l'individu ressent, pouvoir est l'autorité qu'il exerce sur les autres.

²⁵⁰ L'expression 'in bocca al lupo' signifie littéralement 'dans la bouche du loup'. Elle vient de la pratique de la chasse, quand les chasseurs se souhaitaient bonne chance. Elle signifie : tire droit dans la bouche du loup (pour le tuer à coup sûr). La réponse est "crepi il lupo!" (Que le loup crève !).

10.3.2 Recours aux émotions dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 12. P3, émotions et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Dans cette séquence didactique, le travail relatif aux codes sonores liés aux registres émotionnels est effectué à partir de la leçon 2. Les moments choisis se trouvent :

- L2 : minutes 01'14 (durée 21'') et 01'54 (durée 23'') ;
- L3 : minutes 00'49 (durée 12''), 03'15 (durée 34'') et 05'28 (durée 10'').

Les moments remarquables sont étalés de manière plus homogène par rapport à la leçon consacrée à *Ann & Dan*. Leurs durées sont similaires, avec des moments très courts (qui se résument à quelques secondes) et d'autres plus longs (dépassant la demi minute). Cette différente répartition montre une avancée chronogénétique : plutôt qu'aborder cet aspect 'par blocs', P3 semble l'intégrer dans les leçons de manière plus articulée.

La première leçon est consacrée au travail de déchiffrage instrumental et porte sur des éléments uniquement techniques.

Nous commencerons par étudier l'évolution chronogénétique de didactisation de réalisation instrumentale d'une émotion particulière que P3 associe au *do dièse* de la mesure 7 de *Mélancolie*. De ce fait, nous ne suivrons pas ici une lecture complètement diachronique comme nous le faisons ailleurs.

Première étape : une note 'effrayante'.

En début de leçon 2, P3 et E3 sont en train de jouer à l'unisson la partie de l'élève. Après quelque régulation posturale et technique, P3 montre l'endroit où il souhaite recommencer à jouer et en explique la structure en termes de phrases musicales et de nuances.

Grille 53. P3EmotionsML2Grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins, nous avons souligné les mots ou les phrases importantes ; à droite les éléments interprétatifs abordés par P3. [P3EmotionsML2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Eléments interprétatifs
(P3ML2) 01'14 P3: A partir d'ici (pointe la partition avec l'archet), non, c'est mieux d'ici, <u>comme ça on fait toute la phrase.</u>	Délimitation des phrases musicales

<i>Ca c'est un <u>crescendo</u></i>	Première définition
<i>ici c'est <u>forte</u>,</i>	Rappel du <i>forte</i>
<i><u>c'est l'endroit le plus fort de tous,</u></i>	Définition du phrasé par : climax
<i>(chante et fait un grand geste avec les bras) <u>pam!</u> (E3 rit),</i>	Monstration corporelle et expressive du point culminant
<i><u>puis à nouveau moins forte et puis piano et ça termine en silence.</u> Ces effets doivent y être, ok?</i>	Mouvement descendant de la phrase
<i>Ici c'est vraiment effrayant. (E3 rit) (...)</i>	Définition émotionnelle du point culminant

Pendant ce moment, le choix lexical de P3 est plutôt 'technique' : il parle de « *phrase* » sans pourtant définir ce qu'est-ce une phrase musicale. Tout se passe comme si la phrase musicale, le phrasé, étaient des 'objets' de la vie quotidienne : il suffit de les montrer et de les manipuler pour que l'enfant puisse à son tour se les approprier.

Dans la continuité, il montre avec un mouvement d'archet le *crescendo* et le *forte* sur la partition, encore une fois sans les définir²⁵¹. Il oppose ces définitions techniques d'ordre verbal à une corporéité particulière qui montre les 'affects' : le « *pam* » est chanté et accompagné d'un geste d'ouverture du bras et de la main. Ce geste est brusque au début, pour ralentir progressivement, comme s'il s'agissait d'une expression de surprise mêlée à la peur, la voix accompagne le geste. Ici, la 'tension' entre les milieux semble être la stratégie que P3 utilise : langage verbal technique *versus* corporéité quotidienne. Le ton de la voix se calme davantage à la suite, quand il montre le mouvement 'descendant' du morceau. Enfin, il revient sur le moment culminant, qu'il définit maintenant verbalement d'« *effrayant* » : cette définition verbale illustre le « *pam* » et son geste d'accompagnement montrés auparavant. Nous remarquons à nouveau l'utilisation du mot « *effet* », qui renvoie à la dimension esthétique de l'œuvre.

Professeur et élève reprennent le jeu instrumental, que P3 parsème d'injonctions à son élève et qu'il interrompt peu après pour insister sur ce *do dièse*, à nouveau montré comme le *climax* du morceau. Il procède par pointages successifs.

Deuxième étape : la note prend vie.

²⁵¹ P3 avait déjà travaillé la nuance *forte* dans *Ann & Dan*. Même si en italien le mot *forte* fait partie de la langue courante, le mot *crescendo* est quasi exclusivement destiné au vocabulaire musical. 'Crescere' en italien signifie littéralement 'grandir' ou 'croître' et est un mot largement utilisé dans le langage courant, mais le gérondif *crescendo* est peu utilisé. Cependant, il est assez facile pour un italophone de comprendre par le mot 'crescendo' le fait de jouer de plus en plus... *forte* dans ce cas, sans que cela donne lieu à des explications particulières.

Grille 54. P3EmotionsML2Grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les éléments interprétatifs abordés par P3. [P3EmotionsML2Grille2 et 3.mp4](#)

Verbatim	Elément interprétatifs
<i>(P3ML2) 01'54 P3 : et regardes comment fait cette note (pointe la partition avec l'archet) :</i>	'Découpage' du texte musical
<i>elle commence forte et puis elle disparaît.</i>	Monstration du <i>diminuendo</i>
<i>(E3 joue). Ecoute : et ici elle grandit, tu vois, s'ouvre et ici ça se ferme.</i>	Monstration du <i>crescendo</i>

Ici P3 met en relation les nuances avec les signes graphiques de la partition. Le choix lexical est particulier : la note devient sujet d'action, elle « *fait* », elle « *commence* » et elle « *disparaît* », puis elle « *grandit* »²⁵². Puis le sujet disparaît : c'est le signe qui « *s'ouvre* » et « *se ferme* », c'est le son, ou c'est la note même ? P3 laisse ce choix à l'élève...

La référence au théâtre est frappante : la partition semble avoir la même fonction d'un *script*, la note est un personnage qui accomplit des actions, dont la signification et l'intentionnalité sont laissées à interprétation. En spécifiant le moins possible, P3 dévolue à l'élève la tâche de personnifier²⁵³ le *do dièse*.

Troisième étape : la note prend corps.

Grille 55. P3EmotionsML2Grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les éléments interprétatifs abordés par P3.

Verbatim	Eléments interprétatifs
<i>(P3ML2) 02'01 P3 : Alors l'effet est (joue mes. 6 et 7, avec un crescendo très marqué sur la mesure 6 et un accent sur le do# de la mes.7)</i>	Monstration instrumentale : exemple
<i>et puis part, il s'en va après E3 : et basta P3 : parce que c'est forte et puis s'en va, tu vois comment doit faire le son ?</i>	'Personnification' du son

La monstration par le jeu donne un exemple de réalisation et renforce l'aspect émotionnel. Il s'agit d'une incarnation, sans forcément constituer la seule réalisation possible. P3 montre implicitement que son exemple n'est pas normatif : par la phrase « *tu vois comment doit faire le son ?* » il indique que c'est la partition la référence (« *tu vois* ») et que c'est le son (et non l'instrumentiste) qui fait l'action (« *doit faire le son* »).

Quatrième étape : la note incarne un 'personnage'.

²⁵² En italien le mot utilisé par P3 est 'cresce', littéralement, 'elle grandit'.

²⁵³ « Évoquer quelque chose (d'inanimé concret ou plus souvent abstrait) comme si c'était une personne ». <https://www.cnrtl.fr/definition/personnifier>

Lors de la leçon 3, en présence de la pianiste accompagnatrice, P3 insiste sur ce *do dièse* et l'utilise pour montrer l'étrangeté du morceau (nous le rappelons, il s'agit d'un morceau atonal) et l'émotion que ce *do dièse* 'ressent'.

Grille 56. P3EmotionsML3Grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les gestes professionnels de P3. [P3EmotionsML3Grille1.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P3
03'15 P3 (<i>interrompt E3 après le do#</i>): <i>ok, c'est bien, c'était pas mal. Moi je trouve vraiment que ce premier accord-là de la deuxième page,</i>	Institutionnalisation et régulation
<i>que si déjà Marie²⁵⁴ le fait toute seule il est étrange, il est vraiment forte. (à la pianiste)</i>	Définition de l'émotion suscitée
<i>Tu nous le fais entendre²⁵⁵ une fois ? Pianiste : celui-ci ? (montre la partition) P3 (se lève) : oui</i>	Régulation
<i>(la pianiste joue les 4 dernières mesures).</i>	Définition sonore
03'44 P3 : <i>tu as compris comme il fait, non? La première fois il est vraiment... presque fâché.</i>	Définition verbale des caractéristiques émotionnelles

Nous le voyons, P3 choisit un moment particulier de l'œuvre pour travailler l'interprétation de *Mélancolie* : ses interventions gravitent autour du premier *do dièse* (mesure 7), note qu'il souhaite mettre en relief comme point culminant autour duquel toute la pièce se construit. Alors que pendant la deuxième leçon P3 avait montré sur l'instrument le *crescendo* pour arriver à ce *do dièse*, pendant la leçon 3 il insiste surtout sur les trois *do dièses* de la fin, à partir de celui de la mesure 7, pour travailler le progressif *diminuendo*. Pendant cette leçon, P3 tire parti de la présence de la pianiste pour enseigner à E3 une forme particulière d'émotion : celle suscitée par l'appréciation de l'œuvre. Après le premier filage déjà il avait fait remarquer à son élève ce qu'il considère l'étrange beauté de *Mélancolie*.

Grille 57. P3EmotionsML3Grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions de P3. [P3EmotionsML3Grille2.mov](#)

Verbatim	Actions de P3
(P3ML3) 00'49 P3 : <i>Beau ! Tu l'attendais comme ça ? E3 : non</i>	Appréciation artistique

²⁵⁴ Marie est un nom d'emprunt.

²⁵⁵ Ici P3 utilise le mot 'sentire', qui signifie à la fois entendre et ressentir.

<i>P3 : étrange, euh ? (rires) Tu aimes²⁵⁶ comment fait le piano ? (la pianiste hoche la tête)</i> <i>E3 : oui</i>	Appréciation artistique

Maintenant (P3ML3, minute 03'15, cf. Grille 56. P3EmotionsML3Grille1) P3 revient au *do dièse* et recourt à l'accompagnement du piano pour faire apprécier esthétiquement à E3 cet extrait musical. D'abord il interrompt le jeu en *duo* juste après cette note. La juxtaposition du « *c'est bien* » et du « *c'était pas mal* » montrent que le *do dièse* n'est pas encore réalisé de manière qu'il juge satisfaisante : « *c'était pas mal* », alors que globalement « *c'est bien* ».

Puis, comme il l'avait fait lors de la deuxième leçon, la définition verbale suit : « *il est vraiment... presque fâché* ». A noter ici que la note *do dièse* non seulement prend 'corps', mais elle devient personnage avec des caractéristiques propres (elle est « *étrange* ») et exprime une émotion : la colère.

Enfin, après un filage avec la pianiste, P3 régule le jeu de l'élève sur ce *do dièse*.

Grille 58. P3EmotionsML3Grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les gestes professionnels de P3. [P3EmotionsML3Grille3.mov](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P3
<i>(P3ML3) 05'28 (E3 rit, en jouant la dernière note)</i> <i>P3 : c'est bien, c'est bien.</i>	Institutionnalisation
<i>Tu l'as raté²⁵⁷ le premier do dièse, n'est-ce pas ?</i>	Régulation
<i>Le fortissimo méchant, euh ?</i>	Définition de l'émotion évoquée par la nuance

Le choix lexical de P3 montre, une fois de plus, l'apparente autonomie de la musique par rapport à l'interprète. Tout se passe comme si E3 avait 'raté le train' du *do dièse*, moment clé d'un déroulement dont l'interprète semble être presque un spectateur. Le *fortissimo* (nuance d'ailleurs pas écrite sur la partition) devient ici à son tour le personnage qui apparaît sur scène et qui est qualifié de « *méchant* ».

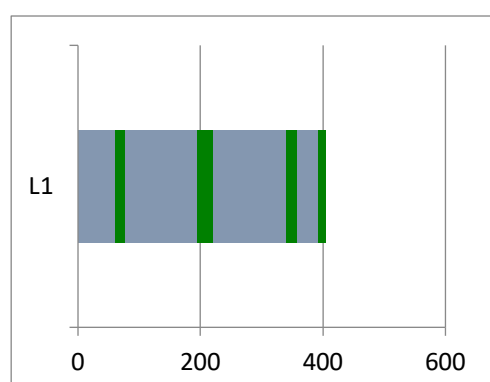
Nous allons à présent parcourir chronogénétiquement la manière dont P3 a abordé le *do dièse* de la mesure 7. Il a d'abord présenté la note comme « *effrayante* », adoptant, ce faisant, un regard esthétique par la définition de l'effet que cette note produit à l'écoute. A ce moment-là, il est topogénétiquement en posture de spectateur. Puis, tout en conservant cette posture, il a présenté cette note comme s'il s'agissait d'une personne. Il a fait cela de

²⁵⁶ P3 dit textuellement: « *ti piace come fa il pianoforte ?* ». L'expression 'ti piace' signifie littéralement 'ça te plaît'. Nous avons opté pour 'tu aimes' afin de préserver une tournure de phrase qui puisse exprimer le 'faire' du piano.

²⁵⁷ P3 dit textuellement: « *te lo sei perso il primo do diesis, vero?* ». Dans ce cas, le raté n'est pas à entendre comme erreur, mais comme quelque chose qu'on rate parce que nous ne sommes pas présents, ou en retard (par exemple 'rater le train').

manière implicite, mais l'utilisation de verbes de mouvement à la troisième personne, parfois avec le son comme sujet de la phrase ne laisse pas de doutes. Enfin, il a opéré un basculement topogénétique, où il a doté le son de caractéristiques émotionnelles propres, avec les expressions « *presque fâché* » et « *méchant* ». L'élève a pu ainsi passer du rôle de spectateur qui éprouve les résultats (« *effrayant* ») à celui d'interprète qui est médiateur de certains caractères (« *presque fâché* », « *méchant* ») sans pour autant s'identifier personnellement avec eux. Il est passé de la définition verbale à la monstration sur l'instrument, pour terminer avec le jeu de l'élève. Ici le texte a eu un rôle prépondérant et P3 l'a utilisé de manière très complexe. Il a travaillé en détail une note, en articulant l'interprétation de toute l'œuvre autour de celle-ci. Seules la nuance et un trait sur la note étant écrits, il a ajouté un accent (lors de la monstration instrumentale) afin de démarquer cette note de *climax* des autres notes. La partition, loin d'être traitée uniquement comme un texte à reproduire fidèlement, a permis le travail interprétatif autour de notions en provenance de la théorie musicale (la phrase) et de la manifestation de codes sonores liés à certains registres émotionnels. Ces registres ont été traités du point de vue esthétique (la note « *effrayante* » pour le public) et poétique (le do dièse « *presque fâché* », le « *fortissimo méchant* »). Le corps a joué un rôle important : P3 a utilisé un corps quotidien pour montrer l'effet d'effroi au début (cf. Grille 53. P3EmotionsML2Grille1), le corps spécialisé lors de son jeu instrumental et du jeu instrumental de la pianiste (cf. Grille 55. P3EmotionsML2Grille3 et P3EmotionsML3Grille1), le ton de la voix.

10.3.3 Recours aux émotions dans le travail de *Full Moon*



Graphique 13. P3, émotions et interprétation, *Full Moon*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Full Moon* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Alors que cette séquence didactique dure le temps d'une leçon, pour un total de 06'46, nous y avons répertorié quatre moments remarquables. Ces moments ont eu lieu aux minutes : 01'01 (durée 17'') ; 03'14 (durée 28'') ; 05'40 (durée 17'') ; 06'36 (durée 13''). Il s'agit d'un cours très dense en savoirs interprétatifs en ce qui concerne les registres émotionnels en relation aux codes sonores. L'évolution chronogénétique continue : après avoir procédé par blocs (*Ann & Dan*) et avoir réparti les occurrences de manière plus homogène *Mélancolie*), P3 augmente le nombre de celles-ci lors de *Full Moon*. Cela montre que P3 considère son élève de plus en plus capable de traiter des informations relatives aux registres émotionnels et de pouvoir le faire de régulièrement.

Une confirmation supplémentaire dans l'évolution chronogénétique du savoir en jeu (« identification et réalisation des codes sonores liés aux registres émotionnels ») nous est témoignée par un choix plus large des paramètres abordés (tempo, nuances, nuance en

relation aux variations de vitesse, geste scénique) et des endroits repères sur la partition (uniquement le *do dièse* de la mesure 7 pour *Mélancolie*, quatre moments distincts sur la partition pour *Full Moon*).

Lors du travail consacré à Full Moon, P3 semble ne pas vouloir évoquer une émotion en particulier, mais plutôt une image sonore.

Nous allons à présent aborder chaque moment séparément.

Moment 1 : l'indication de caractère et le tempo.

Lors du jeu en *duo* qui ouvre cette leçon, E3 commence à jouer deux fois plus vite la partie B (P3FML1, 00'51). Après quelque note, P3 interrompt le jeu instrumental pour réguler.

Grille 59. P3EmotionsFML1grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3. [P3EmotionsFML1grille1.mov](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
<i>(P3FML1) 01'01 P3 : non, non, regarde (pointe la partition avec l'archet) c'est le même tempo que celui du début E3 : ah !</i>	Régulation : respect du texte
<i>01'06 P3 : faisons ainsi, regarde... (prend le crayon) tu veux le faire un peu plus vite ?</i>	E3 est l'interprète
<i>Parce qu'il y a écrit tristement E3 : comment ?</i>	Argumentation
<i>P3: Sadly, sedely, on dit.</i>	Pointage (implicite) du titre
<i>C'est pour cela que c'est un peu lent. E3 : oui</i>	Définition

Le choix de mots est révélateur de plusieurs points que P3 aborde de manière implicite. Tout d'abord l'utilisation du canal visuel pour travailler l'interprétation. Le choix du mot « *regarder* » est utilisé à deux reprises. Cette stratégie dirige l'attention de l'élève vers la partition et vers des éléments visuels. Nous pouvons émettre l'hypothèse que P3, en utilisant tout à coup un vocabulaire visuel, souhaite activer les parties du cerveau de son élève relatives à la vue (Mellet & al., 1996 ; Bridge & al., 2012) en vue de développer des images sonores. Autre référence visuelle : l'utilisation du texte comme milieu pour travailler l'interprétation. Par l'expression « *il y a écrit* », P3 dirige encore une fois l'attention de son élève vers le visuel, par le truchement de la partition.

Un deuxième point que P3 aborde est la notion de tempo en relation avec le caractère. Au début de la séquence, P3 avait imposé le tempo lent souhaité en jouant l'introduction. Lors de la régulation, P3 commence par indiquer l'unité de tempo verbalement (« *c'est le même tempo que celui du début* ») et corporellement (il indique la partition), il utilise le mot « *tempo* », donc un mot technique. Ici nous sommes frappée par la complémentarité des actions de P3 : il indique implicitement quelque chose qui n'existe pas sur la partition (aucune indication ne montre, bien évidemment, la continuité du déroulement temporel),

alors qu'il utilise le mot « *regardes* » ; il explicite verbalement (« *c'est le même tempo que celui du début* ») quelque chose qui existe uniquement dans la réalisation sonore (la constance de la pulsation, donc le tempo). La notion d'interprétation s'en trouve enrichie : dans la partition il faut non seulement savoir décoder ce qui y est écrit, mais aussi ce qui n'y est pas écrit.

Immédiatement après il demande à E3 s'il veut jouer tout le morceau plus vite. Le choix lexical est, encore une fois, important. Par l'expression « *tu veux le faire un peu plus vite ?* », P3 aborde :

- L'idée que l'élève peut avoir une volonté par rapport au choix : le mot *tu veux*, à la place de, par exemple, *voudrais-tu*, *souhaites-tu*, *aimerais-tu*, etc., indique la volonté ;
- Par le mot « *faire* » à la place, par exemple, de *jouer*, P3 met l'accent sur la composante corporelle et créative²⁵⁸ de l'action de jouer ;
- Par l'expression « *un peu plus vite* », P3 revient à l'unité du *tempo* souhaitée. Dans cette phrase c'est implicitement et communément compris que tout le morceau est un peu plus vite et non seulement la partie en question.

Puis, comme il le ferait devant un pair, il justifie son choix : « *parce qu'il y a écrit tristement* ». A noter qu'il 'saute' tout de suite à la signification du mot, sans passer par sa traduction. Tout se passe comme si l'élève était tout à fait au courant de ce que le mot *sadly* signifie. C'est seulement après l'intervention de E3 (« *comment ?* »), que P3 prononce le 'tristement' en anglais, en donne la prononciation, sans pourtant définir ou traduire cette expression explicitement.

Enfin, il donne l'explication verbale de la relation du tempo avec le caractère : « *c'est pour cela que c'est un peu lent* ». Le savoir implicite est « *triste = lent* ». Encore une fois, P3 attribue grammaticalement le sujet au morceau : c'est lui qui est un peu lent.

Résumons. Pendant ce moment très dense, P3 fait avancer les savoirs interprétatifs en ayant recours à la partition. Celle-ci devient le milieu didactique prépondérant et constitue le centre d'action de P3, qui fait graviter autour d'elle :

- Des éléments relevant de la dimension neutre, par la monstration de l'absence de signes. Le savoir est « *interpréter veut dire faire ce qui n'est pas visible* » ;
- Des éléments poïétiques par la monstration de signes notés (l'indication *Sadly*). Le savoir est « *interpréter veut dire faire ce qui est visible* » ;
- Des éléments esthétiques par la mise en relation de codes sonores avec des émotions (*Sadly*=*tristement*=un peu lent). Le savoir est « *choisir les modes de jeu adaptés pour exprimer des émotions* ».

La posture topogénétique de P3 est dévolutive : professeur et élève sont sur un pied d'égalité. La richesse des variables didactiques utilisées presque simultanément incite fortement l'élève à être totalement immergé dans l'activité.

²⁵⁸ Nous considérons le mot 'faire' à la fois comme « Produire, fabriquer » et « Créer, donner l'être et la vie à ». <https://www.cnrtl.fr/definition/faire>

Moment 2 : la pleine lune et les nuances, première image sonore.

Grille 60. P3EmotionsFML1grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions de P3. [P3EmotionsFML1grille2.mov](#)

Verbatim	Actions de P3
(P3FML1) 03'14 P3 (<i>pendant qu'il joue le début, partie de l'élève</i>) : <i>c'est la nuit, il y a la pleine lune (acquiesce, E3 sourit)</i>	Monstration, définition de l'image sonore : la pleine lune
(P3 s'arrête de jouer, montre la partition avec l'archet), <i>c'est tout piano jusqu'à ici.</i>	Nuance en relation avec l'image : p = nuit de pleine lune (dormir)
00'11(<i>deuxième film</i>) P3 : <i>ici il se réveille un peu (recommence à jouer, joue la suite, avec un léger accellerando et crescendo qui donne le phrasé) puis c'est fini (pendant qu'il joue la suite, avec diminuendo et un léger rallentando).</i>	Mouvement (changement) de nuances et d'allure (<i>tempo, rubato</i>) pour signifier le 'réveil' et le 'ré endormissement'

L'émotion que P3 semble vouloir évoquer est le calme que l'on peut ressentir lors d'une nuit en plein air, alors que la nature 'dort' et tout est silencieux. Pour montrer cette émotion paisible et pour en enseigner les codes sonores y associés, P3 utilise le jeu instrumental et un vocabulaire qui mêle les termes techniques et les mots de la vie quotidienne.

Comme il l'avait fait plus tôt dans cette leçon, P3 utilise un vocabulaire visuel. Tout en jouant la partie de l'élève, il dit, avec un ton de voix douce : « *il est nuit, il y a la pleine lune*²⁵⁹ » et il acquiesce comme pour demander à l'élève s'il a compris. E3 répond à l'affirmative avec un sourire. Par l'expression du jeu instrumental et le ton de la voix, P3 instaure l'ambiance sonore ; avec les mots il dresse le 'tableau sonore'. A noter que la phrase ne contient pas de sujet, choix lexical qui renforce la notion d'ambiance. Soudainement, il change de ton de voix, avec l'archet indique la partition et dit : « *c'est tout piano jusqu'à ici* ». Avec cette phrase P3 illustre la technique sonore (la nuance) à adopter pour rendre le tableau juste dressé, sans pour autant spécifier ni la technique instrumentale à adopter pour rendre le *piano*, ni le timbre souhaité, ni d'autres détails qui pourraient aider l'élève. Encore une fois, tout se passe comme si un bon nombre d'éléments étaient connus de l'élève et allaient de soi. La rupture de milieux est frappante : dans le premier moment d'explication, P3 provoque une immersion dans un milieu imaginaire et symbolique, puis, soudainement, il convoque le milieu du travail de l'interprète, grâce à la

²⁵⁹ P3 dit : « *è notte, c'è la luna piena* », que nous avons traduit littéralement, même si le choix en français n'est pas de plus heureux. Nous avons préféré utiliser « *il est nuit* », plutôt que l'idiome usuel « *il fait nuit* », car en italien 'far notte' signifie que la nuit est en train de tomber. De la même manière, nous avons préféré le « *il y a* » à « *c'est* » (comme on le dirait communément en français), pour mettre l'accent sur le fait que c'est quelque chose qui se rajoute à la nuit, et non pas un attribut de la nuit.

partition et la nuance. Pour changer de milieu, P3 s'arrête de jouer, montre la partition, change de ton de voix.

L'intervention suivante (00'11, deuxième film) nous révèle la pratique sociale de référence adoptée : le film muet, dont la musique constitue la colonne sonore. Grâce à la métaphore « *il se réveille un peu* », P3 montre que le moment précédent était immobile et caractérisé par le sommeil. Maintenant, l'action commence.

Pendant ce deuxième moment remarquable, P3 montre implicitement à son élève :

- La correspondance entre l'état de sommeil et la constance de la nuance (« *c'est tout piano jusqu'à ici* ») ;
- L'état de réveil par le jeu instrumental où P3 utilise le *crescendo* et l'*accelerando* ;
- Le 'ré endormissement' par le *diminuendo* et le *rallentando* ;
- L'idée de clôture de la phrase musicale, qu'il exprime verbalement : « *puis c'est fini* ».

D'autres détails attirent notre attention : l'utilisation de la troisième personne montre que le sujet est l'œuvre ; le fait que P3 continue à jouer encore trois notes de la phrase successive montre davantage la clôture expressive de la phrase précédente ; l'implicite des sentiments évoqués.

Résumons. Lors de ce moment remarquable, le geste didactique adopté par P3 est la définition. Celle-ci est double : verbale et corporelle. Elle vise la mise en relation d'éléments narratifs sous forme d'images, grâce à la convocation de la pratique sociale de référence du film muet dans le milieu et aux codes sonores liés à ces images. Le savoir interprétatif est : « la constance de la nuance et du tempo exprime l'immobilité ; les variations des nuances et de tempo expriment le mouvement. L'immobilité est associée au sommeil ; le mouvement à l'état de réveil ».

P3 utilise le son et ses techniques 'à l'inverse' : alors que dans les films la colonne sonore et les effets sonores servent à souligner, accompagner, illustrer et donner sens aux images (les exemples sont trop nombreux pour les citer ici, car pratiquement chaque film utilise le son de cette manière)²⁶⁰, ici P3 'construit' une sorte de 'court-métrage' pour créer des parallèles avec la matière sonore. Quelques exceptions demeurent dans le monde cinématographique : Walt Disney a aussi construit son célèbre film *Fantasia* à partir d'œuvres musicales. La pratique de P3 est pourtant usuelle en musique et est décrite par les chercheurs notamment en ce qui concerne le travail expert (Héroux & Fortier, 2014b). A l'inverse, la pratique de travailler un effet sonore pour accompagner un extrait de film a été étudiée dans l'enseignement du violon (Marchand, 2009).

Moment 3 : le tableau prend vie.

Grille 61. P3EmotionsFML1grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions de P3. [P3EmotionsFML1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions de P3
(P3FML1) 05'40 P3 : <i>ici tu dois faire le forte et ici pianissimissimissimo,</i>	Définition de la tâche
<i>morendo, on écrit (écrit sur la partition). Compris ?</i>	Signification : terme musical

²⁶⁰ Une explication de certaines stratégies utilisées pour produire des effets sonores et les résultats produits dans les films peut être visionnée sur https://www.youtube.com/watch?v=UO3N_PRIgX0

<i>Elle s'en va, la lune (geste elliptique sur sa tête) à un moment donné elle s'en va</i>	Signification : métaphore
<i>Et ritardando, ritardando, ritardando.</i>	Signification : terme musical

Pour conclure le travail concernant *Full Moon*, P3 utilise plusieurs stratégies lexicales et corporelles, tout en continuant le travail amorcé pendant le moment 2.

Commençons par le choix lexical. En tout premier lieu analysons la première phrase : « *ici tu dois faire le forte* ». P3 se sert de la partition comme point de repère, le « *ici* » correspond au geste de pointage. La tâche de l'interprète est montrée implicitement : il s'agit de « *devoir* » et de « *faire* »²⁶¹. Ce « *faire* » doit être entendu dans sa signification de créer, à cause de l'article qui spécifie le *forte* : comme s'il s'agissait d'un objet à créer, le *forte* est ici quelque chose qui peut être qualifié 'd'objet'.

Continuons. « *Et ici pianissimissimissimo, morendo, on écrit* »²⁶². P3 est en train d'écrire sur la partition de l'élève : on voit qu'il marque un signe de *diminuendo* avec la notation graphique (>), écrit le mot « *morendo* » en toutes lettres. Le mot « *pianissimissimissimo* » (qui serait normalement écrit *ppp*) souligne le *diminuendo* souhaité, qui doit arriver au presque silence. Le mot « *morendo* », que P3 a rajouté à dessein sur la partition, souligne davantage le sentiment souhaité, la perte. Comme il l'avait fait auparavant, P3 ne définit pas explicitement ces mots ; il compte, au contraire, sur le 'social' des sentiments qu'il évoque ou qu'il souhaite faire réaliser à l'élève, le « *compris ?* » souligne ce partage.

C'est par la phrase suivante que nous comprenons qu'il s'agit d'une perte : le geste elliptique, qui montre la trajectoire imaginaire de la lune, la phrase « *elle s'en va la lune, à un moment donné, elle s'en va* ». Puis recommence à écrire et marque sur la partition de E3 un signe ondulé pour le *ritardando*²⁶³. Tout comme il l'avait fait lors du premier moment remarquable du travail de *Full Moon* (cf. Grille 59. P3EmotionsFML1Grille1), P3 juxtapose à dessein deux milieux différents et complémentaires. Le milieu symbolique, celui de la lune qui « *s'en va* » : il convoque le théâtre et le film. Un autre milieu symbolique, mais bien plus 'professionnel' : celui de la répétition d'orchestre. Dans les orchestres professionnels, le violoncelliste *co-soliste* écrit souvent les annotations nécessaires (coups d'archet, doigtés, indications expressives) sur la partition commune au premier pupitre, composé du *soliste* et du *co-soliste*.

Moment 4: la réaction émotionnelle du public.

Dans la continuité du dernier moment décrit, P3 montre à E3 comment susciter des émotions chez le public.

Grille 62. P3EmotionsFML1Grille4. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les définitions de P3. [P3EmotionsFML1Grille4.mov](#)

²⁶¹ En italien, le mot « *fare* » (en français « *faire* ») est parfois utilisé comme quasi synonyme de créer.

²⁶² Nous avons choisi de laisser les deux mots « *pianissimissimissimo* » et « *morendo* » dans l'italien original. Nous avons laissé le « *pianissimissimissimo* » pour deux raisons : tout d'abord parce qu'intraduisible (on aurait pu le traduire comme « très, très, très piano », mais on aurait perdu la 'couleur' du mot et le rapprochement avec le vocabulaire musical) et puis pour garder l'emphase que le suffixe 'issimo' a en langue italienne. Quant au *morendo*, il s'agit d'un terme usité en musique, nous l'avons laissé tel quel qu'on peut le retrouver dans certaines partitions de musique classique.

²⁶³ Ce signe est pratique courante dans la notation à la main, notamment dans la pratique d'orchestre.

Verbatim	Définitions de P3
<i>(P3FML1) 06'36 P3 (terminent de jouer Full Moon, P3 reste immobile avec l'archet en l'air, la main gauche ouverte au-dessus de la touche du violoncelle) :</i>	Définition par monstration du geste expressif
<i>à la fin tu restes immobile et... (baisse les bras) fini.</i>	Définition verbale
<i>Comme ça le public fait « aaahhh » (soupir) et puis clap clap clap (geste d'applaudissement). Il n'y a pas un applaudissement violent qui part dans cette chose-là.</i>	Définition de la réaction esthétique attendue de la part du public

Ici P3 est clairement en train d'enseigner un geste expressif qui vise l'évocation d'émotions chez le public. Le milieu symbolique est celui du concert. Les gestes sont la définition verbale, la monstration corporelle technique, la monstration corporelle de la réaction esthétique du public et la définition corporelle et verbale du type d'applaudissement qui manifeste le sentiment suscité. Ici aussi, comme autres fois, P3 joue la carte de la complémentarité : monstration corporelle et définition verbale pour les gestes de l'instrumentiste. Le « *comme ça* » montre la relation de cause à effet du geste expressif sur le public.

10.3.4 Conclusions sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P3

Nous arrivons à la conclusion de cette partie de notre analyse chez P3. Nous essayons à présent de répondre de manière plus globale aux sous-questions que nous nous sommes posée.

1. Quel est le choix lexical de P3 pour évoquer les émotions ?

Grâce à ses choix lexicaux, P3 donne une sorte de 'matérialité' et d' 'universalité' aux émotions qu'il évoque. Cet aspect très concret est montré par P3 par l'utilisation des verbes à la tierce personne. De cette manière, l'émotion devient sociale et fait partie du collectif : la note est effrayante, le son grandit, puis se ferme, la lune s'en va.

2. Quel est le choix lexical pour enseigner les codes, les effets sonores, les modes de jeu liés à des registres émotionnels ?

P3 utilise des mots de la vie quotidienne (« *effrayant* », « *presque fâché* », « *méchant* », « *se réveille* ») et des expressions idiomatiques (« *spacca tutti, che ti piace !* »), qu'il articule avec des termes propres à la musique (« *phrase* », « *pianissimissimissimo* », « *morendo* », « *crescendo* », « *diminuendo* », « *rallentando* »).

Du point de vue topogénétique, P3 verbalise l'enseignement des codes sonores liés aux émotions selon une sorte de chemin commun aux trois œuvres pendant la séquence didactique : dans un premier temps, P3 évoque les émotions potentiellement ressenties de la part du public ou celles que la musique est censée susciter, puis il indique verbalement les émotions et les sentiments que l'œuvre est censée exprimer et qu'elle 'ressent', comme si elle était un personnage, pour terminer par le jeu instrumental. Le basculement

topogénétique est remarquable : l'élève est d'abord en posture esthétique de récepteur, puis il découvre la dimension poïétique, pour pouvoir replonger dans la dimension esthétique lors du jeu instrumental.

Chronogénétiquement, nous remarquons que P3 fait évoluer le rôle et la fonction d'interprète chez son élève au début de chaque séquence didactique. Cette évolution part d'aspects pratiques pour aller vers des aspects plus abstraits. Dans *Ann & Dan*, l'élève doit instiguer l'émotion chez le professeur : il s'agit d'une action concrète sur le milieu. Dans *Mélancolie*, l'élève doit être capable de reconnaître et ressentir l'émotion qui est indiquée par le professeur comme pertinente à un mode de jeu particulier (l'accent *fortissimo* sur le *do dièse* qui est « *effrayant* ») ; dans *Full Moon*, l'élève est invité à imaginer une scène qui illustre la musique.

Continuons. Très vite dans chacune des séquences didactiques étudiées, P3 bascule le statut de l'émotion : d'émotion potentiellement ressentie par le public il passe à l'émotion censée être exprimée grâce à des codes sonores qui seraient, eux, 'l'intention du compositeur'. Topogénétiquement, cette bascule est fondamentale : de spectateur l'élève est mis ainsi en position d'acteur, donc d'interprète par le truchement du passage du sentiment subi au sentiment montré. Les choix lexicaux qui indiquent le basculement en objet sont :

- Les sujets des phrases tels « *le son* » ;
- Le verbe à la troisième personne²⁶⁴ ;
- L'utilisation d'expressions telles « *tu dois faire* ».

3. Quelles sont les actions corporelles pour signifier, représenter les émotions ?

P3 utilise plusieurs actions corporelles pour montrer les différentes émotions.

Le ton de la voix est utilisé pour montrer les changements de milieux (cf. Grille 51.

P3EmotionsA&DL1Grille2 et Grille 61. P3EmotionsFML1grille3), ou tout simplement pour montrer certaines émotions (P3A&DL1 09'18 ; Grille 60. P3EmotionsFML1grille2 ; Grille 62. P3EmotionsFML1Grille4), souvent avec l'utilisation d'onomatopées (Grille 51 P3EmotionsA&DL1Grille2, Grille 53. P3EmotionsML2Grille1).

En deuxième lieu, P3 utilise des gestes 'symboliques' (Morris, 1977) : les mouvements des bras et des mains (cf. Grille 53. P3EmotionsML2Grille1 et Grille 59.

P3EmotionsFML1grille2) pour montrer la peur, l'émerveillement. Il utilise aussi des mouvements de pointage (cf. grille 61. P3EmotionsFML1grille3) ou des mouvements qui imitent certains effets sonores souhaités ou pas (cf. Grille 60. P3EmotionsA&DL1Grille2).

En outre, P3 utilise largement le jeu instrumental pour montrer les codes sonores illustrant des registres émotionnels, souvent simultanément à la parole.

4. Dans les œuvres, quels éléments, indications sont choisies ? En quoi le professeur s'appuie sur le texte, pour évoquer et/ou s'appuyer sur des registres émotionnels ?

Pendant les séquences didactiques étudiées, P3 utilise le texte de manière croissante, tout aussi bien dans le nombre d'interventions qui font appel au texte, que dans la complexité de l'utilisation de la partition.

Dans le travail de *Ann & Dan*, P3 utilise uniquement les nuances comme code sonore en liaison avec des registres émotionnels. En particulier, nous avons remarqué comment la

²⁶⁴ En italien, le sujet est souvent omis, c'est la conjugaison du verbe qui indique le genre et le nombre. P3 utilise souvent cette tournure de phrase, ce qui indique implicitement comme sujet le son ou le morceau.

nuance *forte* est prétexte pour un travail qui porte sur toute une palette de gestes visant à exprimer un sentiment d'impétueuse, positive exubérance. Aucun autre signe dans le texte n'est utilisé par P3.

Dans *Mélancolie*, P3 enrichit la palette des nuances et ajoute des éléments qui sont aussi bien présents (*crescendo*, *diminuendo*) qu'absents (*fortissimo*, *accent*) dans le texte musical. C'est ainsi qu'il montre le travail complexe de l'interprète, qui doit être capable à la fois d'actualiser fidèlement le texte, mais de savoir aussi s'en éloigner pour mieux servir l'œuvre musicale. Ce point sera étayé dans le travail de Full Moon par :

- La richesse de nuances présentes sur la partition, à laquelle il fait correspondre certains sentiments et émotions (cf. Grille 60. P3EmotionsFML1grille1 et Grille 61. P3EmotionsFML1grille2) ;
- L'indication de caractère (*Sadly*), dont il se sert pour le choix du tempo ;
- L'utilisation implicite du titre, qu'il ne pointe pas, ne traduit pas, ne montre pas explicitement, mais qui lui sert pour définir l'ambiance sonore ;
- L'absence d'indications de changements de tempo ;
- L'absence d'une indication de caractère pour la fin, indication qu'il ajoute : « *morendo* ».

Le texte assume des fonctions de plus en plus complexes au fur et à mesure des séquences didactiques. Dans *Ann & Dan* le texte revête surtout une fonction de trace mnémonique, car l'élève apprend l'œuvre tout de suite par cœur, même si P3 le pointe comme outil important pour l'expression (cf. Grille 51. P3EmotionsA&DL1Grille2) ; dans *Mélancolie* le texte devient important et porteur de significations. Lors du travail de cette œuvre, P3 utilise les nuances en combinaison avec l'harmonie de la partie de piano comme code sonore censé illustrer l'émotion de colère, sentiment qu'il attribue au *do dièse* de la mesure 7 ; c'est également dans *Mélancolie* que P3 commence à utiliser la partition pour montrer visuellement le 'chemin' du son. De cette manière, il enrichit les milieux interprétatifs : du milieu sonore (le *forte* dans A&D), il passe aussi par le milieu visuel et kinesthésique (le son qui disparaît, qui s'ouvre et se ferme, qui s'en va dans le travail de *Mélancolie*). Enfin, dans *Full Moon*, il fait dialoguer l'imaginaire sonore avec le visuel : grâce à l'image de la pleine lune, il relie les nuances à des notions de mouvement et de stase (cf. Grille 59. P3EmotionsFML1grille1 et Grille 60. P3EmotionsFML1grille2). Ce faisant, il montre à l'élève certaines formes de travail expert de l'interprétation, où une image visuelle est associée à un effet sonore et à un geste instrumental correspondant, geste expressif et technique (Héroux & Fortier, 2014b).

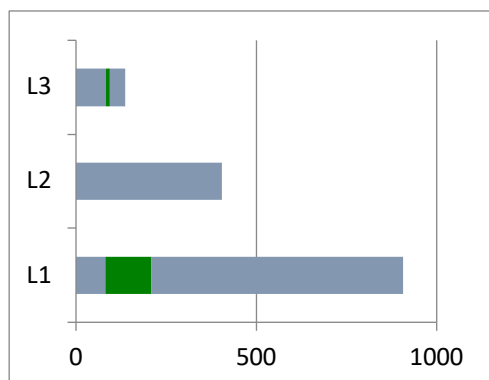
En utilisant les trois dimensions de l'œuvre théorisées par Nattiez comme de vrais outils analytiques, P3 montre une approche du texte musical qui ne se base pas sur la perception comme instrument de connaissance, mais comme résultat et vérification d'une mise en regard entre émotions, culture et échange. L'œuvre musicale devient un objet extrêmement complexe, car son contenu peut être appréhendé par différents sens (l'ouïe, la vue, le mouvement) et avec des actions multiples (écouter, regarder, imaginer, analyser, constater).

10.4 Professeur 4 : Recours aux émotions

Comme nous l'avons déjà constaté, P4 semble adopter une approche presque professionnalisante, avec une attention fortement dirigée vers la technique instrumentale.

Dans le travail relatif à l'enseignement de codes sonores liés aux émotions, nous retrouvons cette marque distinctive de son enseignement. Lors du travail de *Ann & Dan*, P4 n'aborde pas les émotions. Ce travail commence avec *Mélancolie*.

10.4.1 Recours aux émotions dans le travail de *Mélancolie*²⁶⁵



Graphique 14. P4, émotions et interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En vert les moments analysés.

Lors de deux leçons et de la courte répétition avec le pianiste accompagnateur qui composent cette séquence didactique, nous avons répertorié uniquement deux moments remarquables pour notre analyse. Ils ont lieu lors de L1 à la minute 01'22 (durée 02'08") et lors de la L3 (répétition avec piano) à la minute 01'22 (durée 11"). Didactiquement, cette répartition montre un traitement de la thématique choisie qui remplit deux fonctions : au début, cet élément de l'interprétation sert à diriger le travail technique, à la fin, à donner les dernières 'retouches' à l'exécution. Nous avons observé et pratiqué cette manière de travailler à plusieurs reprises, notamment dans le travail en orchestre : le chef fait souvent une 'lecture' sous forme de filage²⁶⁶, puis il travaille minutieusement certains aspects techniques (parfois en faisant répéter 'par pupitre'²⁶⁷ ou par grands groupes instrumentaux : les cordes, les vents, etc., ceci même lors des répétitions 'tutti' et de surcroît pas en suivant le déroulement temporel de l'œuvre), pour 'recoudre' les différentes parties travaillées séparément, cette fois-ci dans une forme de pseudo filage.

Leçon 1 : après un bref échange sur la partie à jouer et la durée du morceau (P4 présente à l'élève le conducteur), le travail de déchiffrage commence.

Avant de déchiffrer les notes ou les rythmes, P4 axe le travail sur les indications qui pourraient illustrer ou donner des indices sur les registres émotionnels, à partir notamment du titre. Il procède en trois étapes :

- 1) Une étape exploratoire du texte ;

²⁶⁵ Nous analysons ici la séquence consacrée à *Mélancolie* afin de garantir le même ordre des morceaux avec les autres professeurs, bien que la séquence consacrée à *Full Moon* ait débuté un cours plus tôt que celle de *Mélancolie*.

²⁶⁶ Jeu ininterrompu.

²⁶⁷ La répétition ou plus simplement le travail 'par pupitre' indique que seulement les musiciens qui jouent d'un instrument en particulier sont sollicités. C'est ainsi que nous retrouvons, dans l'orchestre, le pupitre de violoncelle, de violon, etc., bref, tous les instruments dont les voix sont doublées.

- 2) Le décodage proprement dit du texte, qui servira à en extraire les éléments qui indiquent les codes sonores à employer pour représenter certains registres émotionnels (ici le titre) ;
- 3) La définition des éléments choisis (ici le titre).

Etape 1 : exploration.

Grille 63. P4EmotionsML1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P4. [P4EmotionsML1Grille1 et 2.mov](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4
<i>(P4ML1) 14'05 P4 : alors, qu'est-ce qu'est écrit d'autre qui peut t'aider ?</i>	Pointage du niveau neutre de l'œuvre
<i>Quand on joue un morceau, qu'est-ce qu'il faut savoir ? E4 : auuuu.... Maman : regarder l'armure P4 : qu'est-ce qu'il faut savoir ?</i>	Définition implicite du savoir : jouer un morceau avec des codes sonores correspondants aux signes notés sur la partition
<i>Qu'est-ce qu'il faut faire, quand on regarde un morceau ?</i>	Définition implicite du savoir : extraire les informations de nature expressive du texte
<i>A quoi ça sert la musique ?</i>	Définition implicite de la finalité de la musique
<i>E4 : on regarde ça (pointe la partition avec l'archet) P4 : oui, et puis, ça c'est technique, tout ça, oui, ça c'est technique, et la musique ? E4 : quatre quatre ?</i>	Régulations par pointage
<i>P4 : oui, mais qu'est-ce qu'il va me donner l'indication, une indication musicale ?</i>	Définition implicite du savoir: trouver les indications musicales pour interpréter
<i>(P4ML1) 14'30 P4 : La musique, si tu veux, il va falloir que je sache ce que je veux dire avec mon morceau.</i>	Définition du travail de l'interprète

Ce moment est caractérisé par une série serrée de questions que P4 pose à l'élève. Le début de ce moment est éclairant : P4 et E4 ont échangé uniquement sur le nombre de mesures de *Mélancolie* et sur le fait que P4 présente à son élève le *conducteur* (et non pas la partie séparée de violoncelle), aucun déchiffrement proprement dit n'a encore eu lieu. Cependant, P4 utilise l'expression « *qu'est-ce qu'est écrit d'autre qui peut t'aider ?* ». Le mot « *écrit* » dirige l'attention de l'élève vers le texte. P4 conduit donc cette phase d'exploration à partir de la dimension neutre de l'œuvre. Mais, contrairement à ce qu'il avait fait lors du travail de *Ann & Dan*, il ne dirige pas l'attention de E4 vers les notes à jouer. Au contraire, il incite l'élève à trouver d'autres indications, de nature expressive. Le travail de l'interprète est implicitement défini par la phrase : « *qu'est-ce qu'il va me donner l'indication, une indication musicale ?* » L'attente du contrat didactique est : « trouver les indications de nature expressive, car elles vont diriger le travail interprétatif ».

Mais P4 va encore plus loin dans l'importance qu'il accorde au travail interprétatif relatif aux émotions avec la question : « *A quoi ça sert la musique ?* ». La réponse, soit le savoir en jeu, semble être « la musique sert à exprimer des sentiments ou des émotions ». P4 explicitera ce point tout de suite après ce moment. S'agit-il d'une question purement rhétorique ? Pas vraiment, si l'on examine les réponses que E4 donne en montrant des éléments solfégiques sur la partition...

En fait, il ne va pas de soi pour une fillette de sept ans de comprendre :

- Que la musique peut avoir des rôles et des fonctions autres que l'écoute ou le jeu instrumental ;
- Que le texte musical et la musique ne sont pas la même chose ;
- Que la trace écrite de l'œuvre (la partition) est à décoder et à réaliser sur l'instrument de manière expressive.

Afin de faire comprendre la complexité du phénomène musical, et le rôle de l'interprète vis-à-vis d'une œuvre écrite, P4 régule par des « *ça, c'est technique* » en indiquant ainsi que ce ne sont pas des indications techniques qu'il attend de son élève. Avec l'expression « *et la musique ?* » P4 opère une distinction entre les éléments techniques et expressifs du texte, sans pourtant les opposer. Les nombreuses institutionnalisations exprimées par les « *oui* » répétés montrent que P4 ne dédaigne pas les acquisitions techniques et solfégiques de l'élève, mais qu'il souhaite une exploration du texte qui semble transcender ces éléments.

P4 dirige ce moment exploratoire vers sa conclusion par une question ouverte : « *P4 : oui, mais qu'est-ce qu'il va me donner l'indication, une indication musicale ?* ». Par cette question, P4 propose une vision alternative du texte à E4. La partition devient symboliquement un plan ou une carte²⁶⁸ et donne des indications. Ces dernières indiquent notamment des sentiments, grâce à des codes sonores partagés culturellement.

Et c'est le travail de l'interprète de déceler ces codes, d'en trouver la signification et de la partager avec le public. La phrase conclusive de ce moment « *La musique, si tu veux, il va falloir que je sache ce que je veux dire avec mon morceau* » montre implicitement ce travail herméneutique attendu de la part de l'interprète.

Etape 2 : discrimination des éléments pertinents, le titre comme indication musicale.

P4 enchaîne directement sur la deuxième étape, où il discrimine l'élément pertinent pour trouver « *ce que je veux dire avec mon morceau* ». Il subdivise cette étape 2 en plusieurs tâches distinctes, mais solidaires.

Tout d'abord, il pointe le titre et donne des exemples de réception esthétique.

Grille 64. P4EmotionsML1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P4.

[P4EmotionsML1Grille3 a 6.mov](#)

²⁶⁸ L'idée que la partition constitue une sorte de 'carte' est soulignée à un autre moment que nous reportons ici. « (P4ML1) 20'34 P4 : quand on va prendre la route pour aller quelque part, qu'est-ce qu'on fait avant, pour savoir où on va ? On regarde la carte. On regarde la carte pour savoir où on va (rit) Sinon, qu'est-ce qu'on fait ? E4 : (incompréhensible) P4 : on arrive au rond-point (fait un geste comme s'il tenait un volant de voiture) euh, je vais où ? Je vais où ? (Commence à écrire sur la partition) ».

Verbatim	Actions de P4
<i>(P4ML1) 14'38 P4 : qu'est-ce que je vais regarder, d'abord ? E4 : euhm, mas... P4 : non, je vais regarder le titre (pointe avec l'archet) E4 : Mélancolie P4 : le titre du morceau,</i>	Tâche 1 : regarder le texte
<i>comme quoi, si tu as, si tu vois, par exemple, le titre d'une poésie « joie de vivre »</i>	Exemple du fonctionnement du paratexte
<i>et puis que tout le monde pleure à la sortie (maman rit) il y a des chances que tu te sois trompé de sujet, non, tu vois pas ? (rires) Qu'est-ce que tu en penses, non ? Tu crois pas (E4 rit, acquiesce) Ah oui !</i>	Réception artistique

Le champ lexical choisi par E4 est particulier : dans un premier moment il utilise le « *je* », à entendre comme 'je, interprète'. Puis il continue en utilisant le « *tu* ». Cette utilisation du « *tu* » nous frappe : si dans un premier temps on pense qu'il s'agit d'un *tu* impersonnel, dans un deuxième temps (« *il y a des chances que tu te sois trompé de sujet* ») on commence à en douter. Le « *tu* » reste l'interprète d'avant. Lors de cette phrase, P4 convoque le milieu du théâtre par le recours au titre d'une poésie imaginaire (titre qu'il déclame, avec un ton de voix fort et une certaine emphase) et la réaction improbable d'un public qui « *pleure à la sortie* ». Par cet exemple, P4 souhaite opérer une comparaison entre le monde de la musique, qui est encore nouveau pour E4, et le monde du théâtre, qui lui est familier (la mère de E4, présente au cours, est actrice professionnelle). Grâce à la coïncidence de ces deux milieux symboliques, P4 espère faire parvenir rapidement E4 à l'apprentissage d'une prise en charge d'un travail interprétatif qui utilise des codes sonores en relation à des registres émotionnels. Ce travail passe par :

- L'utilisation de la carte de route qui est la partition (grâce à l'expression « *une indication musicale* »), donc de la dimension neutre ;
- L'appropriation du texte, à savoir les significations que l'interprète attribue au travail créatif du compositeur (« *il va falloir que je sache ce que je veux dire avec mon morceau* », donc d'un processus poïétique ;
- La connaissance des 'techniques' pour exprimer l'émotion contenue dans un morceau (ici, il utilise le ton de la voix) ;
- La vérification de son travail par la réaction du public, donc la dimension esthétique.

Par l'utilisation du mot « *tu* », P4 semble placer l'élève en posture d'interprète face au public. L'erreur évoquée (« *il y a des chances que tu te sois trompé de sujet* ») est traitée de manière humoristique grâce à l'opposition du titre « *joie de vivre* » (prononcé avec emphase) et la réaction antonymique du public (« *tout le monde pleure à la sortie* »). Enfin, l'utilisation des expressions contenant le « *si* » et le « *par exemple* » (« *si tu as, si tu vois, par exemple, le titre d'une poésie* » ...), montre le caractère hypothétique de la situation évoquée, chose qui confère à cette dernière une valeur de presque théorie.

Successivement, P4 définit les ‘techniques’ propres à la musique de décodage du paratexte et se distancie de la pratique de référence du théâtre.

Grille 65. P4EmotionsML1Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P4.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4
<i>(P4ML1)15'05 P4 : Donc, le titre, il va nous apprendre beaucoup.</i>	Pointage du niveau neutre de l'œuvre : paratexte
<i>Alors, il n'y a pas toujours un titre comme ça</i>	Définition du titre
<i>eh, parfois il y a des morceaux où il y a pas de titre,</i>	Définition
<i>c'est nous qui devons trouver le caractère,</i>	Définition de la tâche de l'interprète
<i>mais là ça va t'aider quand même un peu,</i>	Pointage du niveau neutre
<i>comme tout à l'heure la pleine lune, tu vois ? Ca te donne pas toutes les indications, mais ça te donne une idée de l'ambiance, quand même.</i>	Mémoire didactique

Dans ses choix lexicaux P4 mêle à dessein les pronoms personnels. Au début, la pratique interprétative est sociale et didactique : c'est « *nous* » qui devons trouver et apprendre. P4 utilise des verbes d'action pour le « *nous* » et une expression statique pour le morceau : « *il y a* ». Si dans un premier temps il établit un lien de similitude entre les textes théâtraux (la présence d'un titre) et les textes musicaux, dans un deuxième temps il les différencie (l'absence de titre dans les compositions musicales). Il passe ensuite à la pratique interprétative : « *c'est nous qui devons trouver le caractère* ». À ce moment, P4 opère une bascule topogénétique par l'utilisation du « *tu* » : l'activité interprétative devient maintenant une tâche à accomplir par l'élève. Nous retrouvons les mots « *aider* » et « *indications* ». Le mot « *aider* » souligne l'activité de trouver, le mot « *indications* » le signe que la partition est à utiliser comme une carte, un plan.

Puisque la tâche est maintenant dévolue à l'élève, P4 peut l'interroger.

Grille 66. P4EmotionsML1Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les milieux convoqués par P4.

Verbatim	Milieux
<i>15'22 P4 : alors, là, à ton avis, c'est quoi le titre ? E4: Mélancolie P4 : mé-lan-co-lie,</i>	La partition
<i>alors tout le monde va rire en sortant, eh ? Tout le monde va dire : « qu'est-ce que c'est gai ce morceau ! »</i>	Le concert

<i>E4 (en même temps que P4) : non, non, le titre c'est « pour violoncelle et piano » (rires) P4 : oui, c'est ça !</i>	La partition

Ici P4 veut s'assurer que E4 a bien compris la tâche et qu'elle est capable d'extraire du texte l'information pertinente : le caractère de l'œuvre à partir du titre. En établissant un parallèle avec son exemple précédent, il convoque à nouveau la réception artistique et le titre de manière humoristique. L'humour est souligné par la scansion en syllabes du titre (« mé-lan-co-lie »). E4 semble avoir bien compris le contenu humoristique du moment, auquel elle participe par une boutade : « non, non, le titre c'est 'pour violoncelle et piano' ». Et P4, qui répond, ironiquement : « oui, c'est ça ! ».

Cette ambiance joyeuse est créée à dessein par P4 pour jouer les contrastes et pouvoir définir le mot mélancolie.

Etape 3 : définition de mélancolie.

Grille 67. P4EmotionsML1Grille5. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les définitions de P4.

Verbatim	Actions et définitions de P4
<i>15'33 P4 Alors, mélancolie ! C'est quoi, la mélancolie ? Tu as déjà été mélancolique ? E4 : (hausse les épaules) je sais pas ce que c'est.</i>	Question ouverte
<i>P4 : c'est bien, par exemple, quand tu dis : ah bah tien, j'y arriverai pas, je vais pas y arriver (rires) c'est un peu mélancolique, ça, tu crois pas ? (rires) Eh ? Là tu as l'air très mélancolique actuellement, c'est ça ? C'est ça ? Est-ce que c'est ça ?</i>	Définition humoristique du sentiment de mélancolie
<i>Bah non, là tu n'es pas mélancolique du tout, là tu es rieuse.</i>	Définition avec antonyme
<i>Mais il y a des moment on est un peu triste, on sait pas trop pourquoi, tu vois, il y a une mauvaise ambiance quelque part, on arrive pas à déterminer exactement pourquoi, alors on se sent pas très bien. Donc, c'est le titre du morceau.</i>	Définition du sentiment de mélancolie

P4 a encore recours à :

- L'humour ;
- L'exemple 'théorique' qui utilise la forme du « si » et l'expression « par exemple » ;

- L'opposition de deux émotions contrastantes (ici entre mélancolique et rieuse) ;
- L'utilisation de la voix comme moyen expressif et évocateur d'émotions (ici le moment « *ah bah tien, j'y arriverai pas, je vais pas y arriver* » est prononcé avec une voix plaintive et des grimaces).

Au cours de cette séquence consacrée à *Mélancolie*, P4 évoquera encore le sentiment de mélancolie deux fois. Une première fois (P4ML2, 04'24) en opposant mélancolie à « *brutale* » et « *un petit peu tonique* » (cf. Grille 18. P4ArchetML2Grille5), moment que nous avons déjà analysé sous la focale de la technique d'archet ; une deuxième fois lors de l'unique répétition avec le pianiste accompagnateur. C'est ce deuxième moment que nous allons à présent analyser.

Ici P4 utilise une stratégie nouvelle : la concordance.

Grille 68. P4EmotionsML1Grille6. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P4.
[P4EmotionsML1Grille7.mov](#)

Verbatim	Définitions de P4
(P4ML3) 01'23 P4 : le titre du morceau ? E4 : <i>Mélancolie.</i>	Définition
P4 : <i>bah oui, il faut que tout le monde ... un peu comme ça, tu vois ?</i>	Définition corporelle
P4 : <i>si au moment où tu as fini de jouer tout le monde (incompréhensible) va rigoler, c'est que tu n'étais pas tout à fait dans le thème, c'était euh, d'accord ?</i>	Définition verbale par opposition

Tout en conservant un bon nombre de stratégies utilisées précédemment, la concordance est marquée par :

- Le ton de la voix, qui est plaintif, même lors du contre-exemple ;
- Le geste de fermeture des bras qui accompagnent la voix ;
- La réaction du public en concordance avec le titre (« *bah oui, il faut que tout le monde ... un peu comme ça, tu vois ?* »).

Cette concordance montre une avancée dans les savoirs interprétatifs convoquant des registres émotionnels : alors que pendant le premier cours P4 avait eu recours au jeu des contrastes (en utilisant des émotions et sentiments connus de l'élève comme l'humour, la joie), pour définir la mélancolie, ici il juge que son élève connaît le sentiment de mélancolie et qu'il peut donc utiliser les gestes, ainsi que les autres codes qui illustrent ce registre émotionnel.

10.4.2 Recours aux émotions dans le travail de *Full Moon*

Dans le travail de *Full Moon*, P4 ne fait pas un travail sur les codes sonores liés aux registres émotionnels à proprement parler, il utilise le titre pour aborder la relation entre l'image de la pleine lune et la nuance *forte*. Nous traiterons tout de même ce moment, car il sert de

préparation au travail sur *Mélancolie*. Nous n'établirons pas les grilles d'analyse, mais nous montrerons simplement le minutage.

Nous reportons ici trois moments où P4 utilise l'analogie, moments qui ont lieu lors de la première leçon de cette séquence didactique :

(P4FML1) 01'11 P4 : tu es déjà sortie la nuit quand il fait la pleine lune ? (E4 acquiesce) P4 : alors, tu sais comment c'est ? C'est E4 : c'est la lune, toute jaune P4 : toute ronde et puis ça, ça éclaire beaucoup, non ?

(P4FML1) 04'13 P4 : alors, on estime qu'on est la nuit, on est dehors et que c'est la pleine lune (silence). Donc, on va dire, par exemple, que quand c'est la pleine lune c'est fort. C'est plein, tu vois ? (Geste rond) Alors, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir pour que à certains moments il n'y ait pas la pleine lune ? Qu'on voit pas toute la lumière ? Qu'est-ce qu'il peut se passer ?

(P4FML1) 05'21 P4 : donc, on peut estimer que par exemple, quand toi tu commences, bah, il y a quelque nuage, pas beaucoup, un tout petit peu, ce qui fait qu'il y a un peu moins de lumière. Puis, au moment où c'est fort, ça y est, le nuage s'en va et il y a un petit coup de vent (geste rond avec les deux mains) puis après hop ! (Ferme les mains) il revient, qu'est-ce que tu en penses. Et alors, tu vois là (pointe la partition) ça diminue et puis tout de suite ça repart, eh ? Le nuage il est passé, comme je vais faire devant tes yeux hop ! (Passe une main ouverte devant le visage de E4) D'accord ?

Pendant ces trois moments, comme nous l'avons à peine souligné, P4 établit une analogie entre nuance *forte* et pleine lune d'une part ; et entre présence des nuages et nuances plus douces d'autre part. Nous remarquons qu'il utilise le titre et l'image que ce titre est censé évoquer pour montrer la logique des nuances.

Puisque le travail de *Full Moon* est antérieur (même si seulement de quinze minutes) à celui de *Mélancolie*, les trois moments que nous venons de citer deviennent importants dans la prise en compte de la progression que P4 mène en matière d'enseignement de l'interprétation. Il procède de manière croissante : pas de travail sur les codes sonores convoquant des registres émotionnels dans *Ann & Dan* ; l'analogie entre les images que le titre évoque et les nuances dans *Full Moon* et finalement le travail plus poussé sur le titre dans *Mélancolie*, travail qui a fait l'objet de nos analyses. Tout se passe comme si la progression temporelle permettait l'éclosion de l'interprétation.

10.4.3 Conclusion sur le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation chez P4

C'est uniquement pendant la séquence consacrée à *Mélancolie* que P4 aborde l'interprétation en ce qui concerne les codes sonores convoquant des registres émotionnels. C'est surtout lors de la première leçon de cette séquence que le travail est effectué, avec deux rappels : un lors du deuxième cours et l'autre lors de la courte répétition avec piano.

1. Quel est le choix lexical pour évoquer les émotions ?

Dans un premier temps, P4 évoque l'émotion mélancolique uniquement en citant le titre. En revanche, il évoque la joie grâce à l'utilisation de l'humour. Il se sert de ce sentiment contrastant la mélancolie pour créer un antonyme et mieux définir ce sentiment peu familier pour des enfants. Dans un deuxième temps, P4 utilise des expressions vagues

(« *bah oui, il faut que tout le monde ... un peu comme ça, tu vois ?* », « *, c'était euh* »), accompagnées par le ton de la voix et un geste de fermeture des bras.

2. Quel est le choix lexical pour enseigner les codes, les effets sonores, les modes de jeu liés à des registres émotionnels ?

P4 opère ici une vraie didactisation du travail interprétatif. Malgré le fait que ce travail soit accompli uniquement sur une séquence didactique, P4 montre une sorte de 'méthode', organisée par étapes successives et progressives qui se déroulent en 'entonnoir'.

Etape 1 : questions ouvertes pour explorer le texte. Pendant cette étape P4 utilise des mots et des expressions vagues, telles « *qu'est-ce qu'il y écrit d'autre* », ou « *qu'est-ce qu'il faut savoir* », « *qu'est-ce qu'il faut faire* » et « *à quoi ça sert la musique* » (cf. Grille 63.

P4EmotionsML1Grille1). L'objectif semble être celui de sensibiliser l'élève à une approche interprétative de type exploratoire.

Cette sensibilisation est abordée de manière implicite et passe par les trois dimensions de l'œuvre (Nattiez, 1987).

La dimension neutre de l'œuvre est abordée avec la phrase « *Qu'est-ce qu'il faut faire, quand on regarde un morceau ?* » (cf. Grille 63. P4EmotionsML1Grille1). L'approche visuelle renvoi au texte dans sa dimension matérielle, le « *faire* » dans le décodage.

La dimension esthétique est présente dans la phrase : « *Quand on joue un morceau, qu'est-ce qu'il faut savoir ?* » (cf. Grille 63. P4EmotionsML1Grille1). Ici l'acte d'interprétation se situe dans les choix que l'interprète opère, qu'il met en œuvre lors du jeu instrumental. Ce dernier implique des savoirs.

La dimension poétique est exprimée implicitement par deux phrases : « *: alors, qu'est-ce qu'est écrit d'autre qui peut t'aider ?* » et « *une indication musicale ?* » (cf. Grille 63.

P4EmotionsML1Grille1). P4 montre que ce qui est écrit sur la partition sont des indications notées exprès par le compositeur lors « d'un processus créateur qu'il est possible de décrire ou de reconstituer » (Nattiez, 1987, p. 34).

Etape 2 : discrimination des éléments pertinents (ici le titre) grâce à :

- Le repérage des signes et indications présents sur la partition ;
- La mise en regard des éléments sélectionnés avec une hypothétique réception artistique des techniques qui utilisent le visuel. Le mot « *regarder* » et « *trouver* » sont souvent utilisés.

Mésogénétiquement, P4 oppose le milieu émotionnel joyeux du cours à celui de la mélancolie. Il convoque le théâtre et la poésie comme pratiques sociales de référence.

Topogénétiquement, il fait dialoguer le social et l'individuel dans le travail interprétatif par :

- L'utilisation des pronoms personnels. Il oppose ainsi le « *je* » au « *tu* » (cf. Grille 64. P4EmotionsML1Grille2), le « *nous* » au « *tu* » (cf. Grille 65. P4EmotionsML1Grille3) ;
- L'interprétation du titre et la réception que le public en fait.

Etape 3 : définition du sentiment.

Lors de cette étape, P4 définit verbalement le sentiment souhaité. Il le fait, une fois de plus, par un exemple hypothétique, où il convoque le milieu de l'école, grâce à la phrase : « *j'y arriverai pas, je vais pas y arriver* » (cf. Grille 67. P4EmotionsML1Grille5). Il oppose ce milieu à la situation actuelle du cours, où E4 est en train de rire.

3. Quelles sont les actions corporelles pour signifier, représenter les émotions ?
P4 n'utilise pas souvent son corps pour montrer ou différencier les émotions. Du point de vue corporel, c'est surtout le ton de la voix qui montre les émotions. Quelques rares gestes corporels (cf. Grille 68. P4EmotionsML1Grille6) accompagnent la parole.

4. Dans les œuvres, quels éléments, indications sont choisies ? En quoi le professeur s'appuie sur le texte, pour évoquer et/ou s'appuyer sur des registres émotionnels ? C'est surtout le titre que P4 utilise pour évoquer les émotions et pour en enseigner les codes sonores qu'y sont liés. Celui-ci est montré comme élément clé pour décoder une sorte d'ambiance émotionnelle potentiellement contenue dans l'œuvre. Afin de montrer l'importance du titre pour susciter les émotions désirées chez le public, il a recours à :
- Un titre hypothétique (la poésie « *joie de vivre* », cf. Grille 64. P4EmotionsML1Grille2) ;
 - Des réactions émotionnelles de la part d'un public hypothétique qui sont improbables et opposées à celles que le titre est censé évoquer (cf. Grille 64. P4EmotionsML1Grille2) ;
 - Des réactions émotionnelles cohérentes avec celles que le titre évoque (cf. Grille 68. P4EmotionsML1Grille6).

10.5 Bilan concernant le recours aux émotions dans l'enseignement de l'interprétation

Avant de mettre en regard l'agir des quatre professeurs, nous allons rappeler les grandes lignes du travail qu'ils ont accompli, chacun avec son élève.

P1 évoque les émotions et les sentiments dès le premier cours de *Ann & Dan*. Il plonge l'élève dans l'œuvre par l'écoute afin de construire un rapport sensible à la musique et, partant, à l'instrument. Les nombreuses injonctions qui incitent E1 à 'vivre' les morceaux pendant l'écoute, mais aussi pendant le jeu instrumental visent à construire un *topos* (Sensevy et Mercier, 2007) qui privilégie la relation musicien-instrument, dont la caractéristique principale sera celle de « la prise en compte d'une dimension interprétative impliquant la sensibilité du musicien [...] [et qui sera] « orienté[e] par la nature performative de la musique » (Rickenmann, Marquez Cuesta & Bellu, 2019, p. 38). P1 semble viser la construction d'un interprète qui exprime, au travers du jeu instrumental, ses sentiments et ses émotions, presque en dépit des œuvres abordées. Des expressions tout aussi vagues que mystérieuses telles « *faire de la musique* » (cf. Grille 22.

P1EmotionsA&DL1Grille3), « *penser à quelque chose de plus, de magique* » (cf. grille 22. P1EmotionsA&DL1Grille3) prennent alors tout leur sens : c'est la sensibilité du musicien interprète qui guidera l'interprétation. De ce fait, il n'est pas non plus étonnant d'observer une approche didactique qui part d'une première expérience émotionnelle pour se diriger vers des formes de créativité, comme, par exemple, l'invention d'une presque histoire.

P2 utilise un vocabulaire restreint et des jeux d'opposition pour travailler les codes sonores liés aux différents registres émotionnels. Le corps accompagne toujours la parole et joue un rôle essentiel dans ce travail, en montrant les émotions ou les sentiments par des gestes expressifs. Tout en donnant un apparent choix à l'élève, P2 canalise le choix relatif aux émotions et aux sentiments à évoquer, afin de diriger le travail sur les codes sonores. Chez elle, c'est l'œuvre qui guide ses choix. En se rapprochant fortement du théâtre, P2 vise l'incarnation de l'interprète dans un personnage. L' 'acteur-interprète musical' doit utiliser son corps pour communiquer les émotions et les sentiments jugés être ressentis par le

personnage. En même temps, le corps aide l' 'acteur-interprète musical' à ressentir ces émotions et ces sentiments.

P3 utilise de manière surprenante les œuvres pour travailler l'interprétation. L'œuvre (et pas forcément la partition) joue un rôle central chez ce professeur. L'utilisation est surprenante dans le sens que P3 sélectionne quelque paramètre expressif (la nuance *forte* dans *Ann & Dan*, le *do dièse* accentué dans *Mélancolie*, la relation nuances/fluctuations de tempo dans *Full Moon*) pour faire un travail qui relie certaines émotions aux codes sonores qu'y sont associés dans la musique savante occidentale. Avec Rickenmann, Marquez Cuesta et Bellu nous dirons que «[c]e travail relève d'une approche herméneutique en ce que la construction du sens des paramètres sonores de l'œuvre implique des savoirs contextuels qui ne sont pas conventionnellement 'contenus' dans les signes utilisés » (Rickenmann, Marquez Cuesta & Bellu, 2019, p. 38). Ce sont les signes musicaux qui guident la construction des codes sonores associés à des registres émotionnels chez ce professeur. Contrairement à ses trois collègues, il utilise avec parcimonie le titre (une seule fois dans *Full Moon* et de surcroît sans le traduire de l'anglais), pour privilégier les indications musicales (nuances, indications de caractère). L'œuvre est le sujet des échanges verbaux entre professeur et élève, elle semble prendre vie et P3 en révèle ses mouvements, ses émotions, ses sentiments à E3.

P4 aborde peu l'interprétation sous la focale que nous avons choisi pour ce chapitre. Dans *Ann & Dan*, nous n'avons pas de traces d'un tel travail. Dans *Mélancolie*, seule séquence dans laquelle il travaille les codes sonores associés aux registres émotionnels ou plus largement où il aborde la question des émotions, il part du titre pour sa didactisation. Dans un premier temps, il oppose des situations hypothétiques qui montrent la joie (cf. Grille 65. P4EmotionsML1Grille3) et des sentiments positifs pour définir *a contrario* la mélancolie. Successivement, il définit verbalement la mélancolie (Grille 67. P4EmotionsML1Grille5) et finalement, en fin de séquence, il utilise le ton de la voix et un geste expressif pour la signifier.

Dans *Full Moon*, malgré l'analogie entre la pleine lune et la nuance *forte* (P4FML1 04'13), il ne mentionne pas d'émotions ou de sentiments.

En comparant l'agir des quatre professeurs, deux grandes tendances semblent se dégager.

Une première tendance est celle des professeurs 'novices'. Ces deux professeurs donnent beaucoup d'importance à la perception sensible et personnelle.

Ils visent la construction d'une corporéité performative qui est à la fois lieu de perception et de transmission des émotions. Nous remarquons pourtant des différences de taille. P1 utilise un rapport à la musique sensible, notamment dans la perception : les nombreux renvois à ce que l'écoute suscite chez l'élève, la définition même d'interprétation en sont des indices. Le corps n'est pas convoqué explicitement, mais implicitement par le recours à la sensibilité. P2 montre et utilise un corps expressif pratiquement tout le temps : sans définir verbalement le rôle du corps, ses monstrations font modèle pour l'élève.

Une deuxième tendance est celle des professeurs 'expérimentés'. P3 et P4 utilisent une approche didactique qui met en avant les significations auxquelles certains codes sonores peuvent être associés. P3 offre à son élève une vision des sons produits ou à produire comme des êtres animés qui accomplissent des actions, qui éprouvent des émotions et des sentiments. Le corps de l'élève ou du professeur semble avoir une sorte de rôle de médiateur entre le son et le public, ainsi que l'unique fonction de rendre 'matériel' quelque

chose qui ne l'est pas encore. P4 a recours à des situations hypothétiques et peu probables pour créer des contrastes et mieux définir les émotions et les sentiments qu'il estime être associés à l'œuvre grâce aux signes présents dans le texte. Il s'agit d'une opération intellectuelle, qui se rapproche à des raisonnements théoriques : le mot « *si* » revient souvent dans les discours de P4, expression à laquelle fait écho un 'alors' implicite.

Chapitre 11. Troisième focale d'analyse : Le filage dans l'enseignement de l'interprétation

*Meine Ruh' ist hin,
Mein Herz ist schwer;
Ich finde sie nimmer
Und nimmermehr.*

*Wo ich ihn nicht hab'
Ist mir das Grab,
Die ganze Welt
Ist mir vergällt.*

*Mein armer Kopf
Ist mir verrückt,
Mein armer Sinn
Ist mir zerstückt.*

*Meine Ruh' ist hin,
Mein Herz ist schwer;
Ich finde sie nimmer
Und nimmermehr.*

*Nach ihm nur schau' ich
Zum Fenster hinaus,
Nach ihm nur geh' ich
Aus dem Haus.*

*Sein hoher Gang,
Sein' edle Gestalt,
Seines Mundes Lächeln,
Seiner Augen Gewalt,*

*Und seiner Rede
Zauberfluß,
Sein Händedruck,
Und ach sein Kuß!*

*Meine Ruh' ist hin,
Mein Herz ist schwer,
Ich finde sie nimmer
Und nimmermehr.*

*Mein Busen drängt
Sich nach ihm hin.
Ach dürft ich fassen
Und halten ihn!*

*Und küssen ihn
So wie ich wollt',
An seinen Küssen
Vergehen sollt'!*

(F. Schubert, Gretchen am Spinnrade, texte de G. W. von Goethe)

Dans ce chapitre, nous analyserons le travail des professeurs et des élèves portant sur les aspects performatifs. En particulier, ce chapitre nous permettra de comprendre si les professeurs utilisent le filage comme milieu pour travailler l'interprétation ou pas. Avant d'aborder nos analyses, nous rappelons que le déroulement dans l'ensemble des leçons se trouve en tant que mise en intrigue (cf. 9.1).

Le mot 'filage' fait partie du vocabulaire de base des musiciens interprètes. Il désigne le jeu ininterrompu d'une œuvre à des fins de répétition en dehors des prestations publiques.

Dans le travail d'une œuvre, plusieurs sortes de filage sont pratiquées. Il y a des filages dits de déchiffrage : il s'agit de la première lecture d'une partition. Cette lecture sert à avoir une idée globale de l'œuvre et à repérer les endroits que l'interprète devra travailler en priorité. D'autres filages se succèdent pendant la préparation d'une exécution publique, intercalés d'un travail plus minutieux sur les détails. 'Filer un morceau' en fin de travail permet de vérifier la solidité des acquisitions musicales et techniques, la fluidité de jeu, éventuellement la mémorisation de l'œuvre et constitue une sorte de répétition générale²⁶⁹. Cette dernière forme de filage est particulièrement importante pour le musicien, car il s'agit de jouer 'comme au concert' : elle réintroduit la logique de la scène, avec toutes ses composantes (y compris le trac, dans la majorité des cas !).

Le travail en alternance entre 'détails' et 'filages' est communément pratiqué par les musiciens professionnels. Cette manière de travailler a été étudiée par les chercheurs (cf. chapitre 5). En particulier, Lane (2006) a modélisé le travail expert décrit ci-dessus en un processus « macro-micro-macro ». Hasting résume ainsi ce processus observé par Lane des interprètes experts: « first they gain a conception of the composition as a whole, then they work out technical and interpretive problems, then they integrate the parts back into the whole » (Hasting, 2011, p. 370)²⁷⁰.

A partir des recherches citées plus haut, on peut constater que le filage constitue un milieu didactique, car il agit sur l'élève (Brousseau, 1998). Il s'agit pour nous de vérifier si le filage fait partie des activités que nos professeurs proposent à leurs élèves lors des leçons et, le cas échéant, sous quelles formes il se décline. Ainsi, nous essayons de répondre aux sous-questions suivantes :

Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Comment sont-ils didactisés ?

Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

Dans ce chapitre d'analyses, comme pour les autres, les moments remarquables que nous allons analyser portent sur l'action enseignante et le jeu de l'élève n'est parfois pas intégré dans les moments remarquables.

²⁶⁹ La répétition générale est la dernière répétition avant le concert. Dans les orchestres professionnels, mais aussi dans d'autres formations, il est communément entendu que cette répétition ne supporte pas d'arrêt. Dans les nombreux orchestres auxquels nous avons pris part en qualité de violoncelliste professionnelle, il a été stipulé que le chef a exceptionnellement le droit d'arrêter l'orchestre, pour maximum trois fois.

²⁷⁰ « Ils [les interprètes] acquièrent d'abord une conception de la globalité de l'œuvre musicale, puis ils travaillent les problèmes techniques et interprétatifs, puis ils intègrent les parties dans l'ensemble » (Nous traduisons).

11.1 Professeur 1 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation

Lors des deux séquences didactiques observées, P1 aborde les deux œuvres par bouts successifs. Dans *Ann & Dan*, il travaille les premières quatre mesures lors de la leçon 1, puis E1 se présente à la deuxième leçon en ayant travaillé tout le morceau toute seule. Dans *Mélancolie*, il travaille aussi par bouts et il rajoute une mesure à chaque cours, mais encore une fois, E1 décide de terminer toute seule le morceau à la maison. Elle annonce cette décision au début de la leçon 8.

Ce travail par petits bouts se révèle un processus laborieux et chronophage. En effet, si l'on compare le temps de préparation des morceaux par les différents enfants de l'étude, nous pouvons constater que P1 passe beaucoup plus de temps en classe pour préparer les élèves. Le tableau 11 récapitule le nombre de leçons de chaque enseignant pour la préparation de chaque morceau. Ceci inclut également le cours avec le remplaçant de P4 et le cours additionnel de P3 pour la préparation de *Ann & Dan* pour l'audition du mois de juin (non filmé).

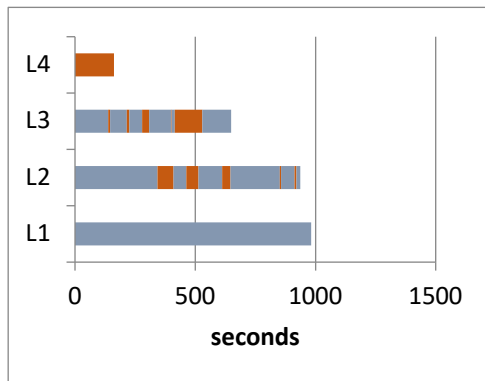
Tableau 11. Nombre de cours que chaque élève a reçu pour les trois morceaux.

	<i>Ann & Dan</i>	<i>Mélancolie</i>	<i>Full Moon</i>
E1	4	10	
E2	2	3	
E3	3	3	1
E4	2	3	3

P1 pratique les filages qui servent de 'répétition générale', mais il les fait précéder de modes d'entraînement au filage, qui lui sont spécifiques : il s'agit de faire des enchaînements des parties travaillées au fur et à mesure de l'avancée de l'élève dans le morceau. C'est ainsi que procède P1 dans *Ann & Dan* : un premier déchiffrage des quatre premières mesures est suivi de plusieurs enchaînements répétés à des fins de régulation ; une fois que l'élève maîtrise les quatre premières mesures, P1 introduit la suite de l'œuvre. Dans *Mélancolie*, P1 procède de la même manière : mesure après mesure, sous forme d'enchaînements successifs. Les filages en 'répétition générale' arrivent en fin de séquence, lorsque le morceau est 'prêt'. Il s'agit d'une vraie répétition générale : tous les détails de l'audition sont travaillés, y compris l'entrée et la sortie de scène.

Nous allons à présent suivre de près le travail de P1 avec E1 grâce aux filages. Dans nos analyses, nous analysons uniquement les filages qui servent à travailler l'interprétation.

11.1.1 Recours au filage dans le travail de Ann & Dan



Graphique 15. P1, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Lors de cette séquence didactique nous avons repéré dix moments où le filage a servi comme milieu pour travailler l'interprétation. Le tableau ci-dessus montre que les moments où les filages deviennent importants pour travailler l'interprétation sont de plus en plus nombreux au fur et à mesure de l'avancée de la séquence didactique. Le dernier cours y est consacré exclusivement. Les moments que nous analysons à présents se trouvent aux leçons :

- L2 : 05'42 (durée 01'07"), 07'44 (durée 49"), 10'13 (durée 34"), 14'11 (durée 7"), 15'13 (durée 9") ;
- L3 : 02'17 (durée 8"), 03'36 (durée 11"), 04'40 (durée 28"), 06'40 (durée 2"), 06'54 (durée 01'56") ;
- L4 : 00'00 (02'42").

Dans le travail de Ann & Dan, c'est lors de la deuxième leçon que P1 commence à travailler les filages proprement dits. Grâce à ces filages successifs, il travaille surtout les savoirs relatifs à la performance, notamment :

- Les attaques ;
- L'enchaînement fluide des gestes instrumentaux ;
- La notion des espaces de l'interprète et leur fonction symbolique : la loge, la scène ;
- La gestion du trac ;
- La présence scénique ;
- Les rituels des interprètes.

Nous allons à présent détailler chaque filage. Nous discuterons successivement leurs apports à l'apprentissage des savoirs interprétatifs.

Avant le premier filage (P1A&DL2, 06'50), P1 avait invité E1 à faire un certain nombre de choix : jouer seule ou avec le professeur, à l'archet ou en *pizz.*, la même chose ou chacun sa partie. Maintenant, il est question de résumer tout cela avant de procéder à la 'performance'.

Grille 69. P1FilageA&DL2Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1, ainsi que les actions de E1. [P1FilageA&DL2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1, actions de E1
<i>(P1A&DL2) 05'43 E1 : (pendant que P1 termine de s'installer) on fait d'abord ensemble et après tu fais la mélodie ?</i>	E1 : définition de la tâche
<i>P1 : c'est toi qui choisis.</i>	P1 : dévolution
<i>E1 : alors ehm... la mélodie l'archet.</i>	E1 : définition de la tâche
<i>P1 : l'archet ? Et je fais quoi, la mélodie ou la même chose que toi ?</i>	P1 : dévolution
<i>E1 : Non. Sans l'archet et tu fais la même chose que moi. P1 : d'accord.</i>	E1 : élémentarisation de la tâche
<i>06'02 E1 : un deux trois, quatre (jouent ensemble en disant les chut. A la fin de la première partie, E1 pointe vite la partition en se levant partiellement et continue la suite du morceau).</i>	Réalisation instrumentale

Pendant ce moment, P1 vise la participation active de l'élève par le choix dirigé de certaines composantes de ce milieu didactique particulier, le filage. E1 choisit de jouer avec le professeur, les deux la même ligne mélodique et les deux en *pizzicato*. Il s'agit, pour E1, de vérifier si les résultats de son travail sont conformes au modèle du professeur, dans une forme de filage où certaines difficultés techniques sont élémentarisées²⁷¹. Lors du jeu instrumental, E1 se trompe, mais P1 continue jusqu'à la fin. E1 reprend le jeu instrumental et rejoint son professeur : elle est ainsi capable de terminer le morceau avec lui. Ce moment marque l'aboutissement d'un certain nombre de savoirs interprétatifs. Grâce à ce premier filage P1 a :

- Défini implicitement quelle est la tâche la plus importante de l'interprète : faire des choix ;
- Donnée des outils pour le travail à la maison à travers l'élémentarisation des savoirs en jeu ;
- Montré un modèle sonore et rythmique grâce à son jeu instrumental ;
- Montré un des éléments clé de la présence scénique : jouer sans s'arrêter, même si on fait des erreurs.

De son côté, E1 a pu :

- Participer de manière active au choix des tâches et des différentes modalités de filage ;
- Écouter le modèle du professeur ;
- Réguler son jeu par rapport à celui de P1 ;
- Apprendre à jouer de manière fluide sans s'arrêter.

²⁷¹ Une des plus grandes difficultés du jeu du violoncelle réside dans le maniement de l'archet. Une des formes d'élémentarisation des difficultés instrumentales consiste en jouer en *pizzicato*.

Le deuxième filage (08'34) se déroule à l'archet, P1 et E1 jouent la même partie. Il s'agit encore une fois du choix de l'élève.

Grille 70. P1FilageA&DL2Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1 et de E1.
[P1FilageA&DL2Grille2](#)

Verbatim	Actions de P1 et E1
<i>(P1A&DL2) 07'45 P1 : est-ce que tu veux essayer en pizz et moi je fais la mélodie, ou bien ?</i>	P1 : Définition de la tâche
<i>E1: bah, on fait (elle se lève, prends l'archet, la partition tombe), on fait maintenant avec l'archet</i>	1. E1 : élémentarisation (P1 et E1 jouent la voix de l'élève à l'archet en unisson)
<i>et puis on fait tous les deux comme avant avec les pizz</i>	2. E1 : élémentarisation (P1 joue l'accompagnement en <i>pizz</i> , E1 joue sa partie en <i>pizz</i>)
<i>puis après toi tu fais la mélodie et moi je fais avec le pizz</i>	3. E1 : élémentarisation (P1 joue l'accompagnement à l'archet, E1 joue sa partie en <i>pizz</i>)
<i>et après on fait le.. voilà.</i>	4. E1 : filage de l'œuvre, telle qu'elle est écrite (les deux jouent à l'archet)

Cette didactisation permet à l'élève de :

- Avoir le modèle sonore du professeur grâce au fait de jouer les deux à l'archet ;
- Retourner au jeu en *pizz*, mais avec l'accompagnement, qui sera également en *pizz* ;
- Progresser dans l'écoute. Lorsqu'elle joue en *pizz*, elle peut écouter la partie du violoncelle 2 jouée à l'archet par le professeur ;
- Pratiquer le 'produit fini'.

E1 semble négocier son entrée progressive dans le rôle et la posture d'interprète grâce aux élémentarisations de la tâche qu'elle propose. Elle se donne le rôle d'élève dans les moments que nous avons nommés 1. et 2. (cf. Grille P1FilageA&DL2Grille2) où elle suit le modèle du professeur. Elle reste dans son rôle d'élève au moment que nous avons nommé 3., durant lequel elle souhaite jouer en *pizz* (élémentarisation) alors qu'elle attribue le rôle d'interprète au professeur qui joue la « *mélodie* » à l'archet. Enfin, elle devient interprète elle-même au point que nous avons nommé 4, car elle propose de jouer le morceau dans sa version finale, après avoir travaillé les difficultés de manière progressive. E1 semble avoir parfaitement compris quel est le savoir impliqué dans le filage : « jouer sans s'arrêter et sans faire d'erreurs ». C'est pourquoi elle propose de « *faire* », sous-entendu de jouer le morceau en entier.

Le deuxième filage est suivi d'une régulation verbale de P1 qui porte sur le bon nombre de notes.

Mais finalement E1 change d'avis et pendant le troisième filage professeur et élèves joueront chacun sa partie et les deux à l'archet (09'41). Pendant ce filage, elle se trompe de

note plusieurs fois, mais elle n'arrête pas le jeu instrumental pour autant. La remarque qui suit nous éclaire par rapport à ses apprentissages.

Grille 71. P1FilageA&DL2Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les savoirs mis à l'étude.
[P1FilageA&DL2Grille3 et 4.mp4](#)

Verbatim	Savoirs
<i>(P1A&DL2) 10'13 P1 : ok, tu m'as regardé souvent (E1 essaye de dire quelque chose) parce que, pourquoi tu m'as regardé souvent ?</i>	
<i>E1 : parce que en fait, tu étais un peu plus vite, tu étais un peu plus devant (fait un geste d'archet) 10'23 P1 : Aaahhh, ça c'est une bonne remarque que tu fais. En fait...</i>	Jouer à la même vitesse (tempo)
<i>E1 : je ne savais pas où tu étais. P1 : Alors, figure-toi qu'on était toujours ensemble. E1 : ah bon ?</i>	Suivi identique de la partition (lecture du conducteur)

Ces remarques de E1 donneront l'occasion à P1 d'introduire la notion de rythme.

Grille 72. P1FilageA&DL2Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les savoirs mis à l'étude.

Verbatim	Savoirs
<i>(P1A&DL2) 10'34 P1 : toi, quand tu fais une note, j'en fais combien d'après toi ? E1 : quatre P1 : non, deux. E1 : deux ?</i>	Logique de construction de l'œuvre
<i>P1 : Deux notes. Pendant que toi tu fais une note, moi je fais deux notes et ça, ça s'appelle le rythme.</i>	Définition de rythme

La notion de rythme est ainsi présentée à l'élève grâce à la logique de construction de l'œuvre : pour que les deux parties puissent être « *toujours ensemble* », une dissociation est nécessaire. Cette dissociation porte sur la visualisation 'verticale' de la partition et non sur le 'note à note' que E1 semble avoir compris²⁷². Du point de vue interprétatif, ce moment est important parce qu'il marque un avancement des savoirs de la part de E1 concernant :

- L'écoute 'chambriste' : elle prend en compte la part du violoncelle 2 du point de vue auditif, qu'elle compare avec
- La prise en compte visuelle des deux parties de violoncelle, en simultanée.

²⁷² Dans *Ann & Dan*, la partie de violoncelle 1 joue des noires, alors que la partie de violoncelle 2 joue souvent des croches. Pour la même pulsation, ceci implique que pendant que le violoncelle 1 joue une note, le violoncelle 2 en joue 2.

P1 définira, lors du dernier filage de la leçon 2, des savoirs relatifs à la performance. Avant ce filage, P1 commence à travailler les préparatifs et les gestes scéniques du début du concert.

Grille 73. P1FilageA&DL2Grille5. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P1.
[P1FilageA&DL2Grille5 et 6.mp4](#)

Verbatim	Définitions
<i>(P1A&DL2) 14'11 P1 : Tiens (donne l'archet à E1). Alors, tu t'installes bien,</i>	Prise de l'espace : posture
<i>tu te concentres bien (lui pose la main sur le dos, pour le redresser),</i>	Préparation 'mentale'
<i>tu penses qu'à la musique (...) (jouent)</i>	Tâches de l'interprète lors de la performance

Après le filage, le comportement scénique est travaillé.

Grille 74. P1FilageA&DL2Grille6. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL2) 15'13 P1 : Bravo ! (Applaudit, la maman applaudit aussi)</i>	Définition du milieu du concert
<i>tu vas apprendre à te lever comme si c'était pour un concert, on t'applaudit et puis tu te souviens, on avait fait (E1 se lève et fait la révérence)</i>	Définition du rituel du salut
<i>voilà on salue comme ça</i>	Institutionnalisation

Résumons : lors de cette leçon consacrée à *Ann & Dan*, P1 et E1 ont fait quatre filages ensemble. Grâce à cette activité ils ont travaillé et appris :

- La fluidité des gestes instrumentaux (tous les filages) ;
- L'apprentissage par modèle,
- La transposition interne (tous les filages, sous instigation initiale de P1) ;
- L'écoute d'ensemble, y compris l'écoute rythmique (tous les filages) ;
- la notion de rythme (cf. Grille 72. P1FilageA&DL2Grille4) ;
- Des éléments relatifs à la présence scénique : la préparation avant la performance et le salut au public après la prestation (cf. Grille 74. P1FilageA&DL2Grille6) ;
- Les tâches du musicien interprète sur scène (cf. Grille 73. P1FilageA&DL2Grille5).

Continuons. Lors de la troisième leçon de travail sur *Ann & Dan*, P1 annonce son intention de consacrer le cours à « *essayer de jouer un maximum le morceau, un tout petit peu comme si on était à l'audition* » (P1A&DL3 00'03). Le filage qui suit (01'25) est dénué des aspects de présence scénique travaillés lors de la leçon 2. La visée du professeur est celle de vérifier les acquisitions musicales et instrumentales avant d'y ajouter les aspects liés à la

scène. Lors de ce filage, E1 bouge le corps avec des mouvements oscillatoires²⁷³ qui miment la musique qu'elle est en train de jouer ou d'écouter (lors des pauses) et dit les « *chuts* » en homorythmie avec la partie du professeur. C'est surtout ce dernier aspect qui est institutionnalisé par P1.

Grille 75. P1FilageA&DL3Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les institutionnalisations de P1. [P1FilageA&DL3Grille1.mp4](#)

Verbatim	Institutionnalisations de P1
<i>P1A&DL3)02'17 P1 : en fait, tu sais quoi ? Tu fais des chuts qui sont très, très musicaux,</i>	Institutionnalisation poïétique
<i>qui sont beaux,</i>	Institutionnalisation esthétique
<i>on a l'impression que tu fais de la musique avec tes chut</i>	Institutionnalisation du rôle et de la posture d'interprète, y compris dans la prise en compte d'une 2 ^{ème} voix, des silences.

La première institutionnalisation est d'ordre poïétique : les silences, loin d'être des moments d'inaction, font partie de la logique de l'œuvre. En bougeant son corps, E1 montre une compréhension de cette logique et une participation active à la réalisation du *duo* voulu par le compositeur. La deuxième est esthétique et porte sur la beauté perçue lors de la réception. Enfin, la troisième institutionnalisation est un renvoi à la définition d'interprète que P1 avait déjà donné lors de la L1 de *Ann & Dan* (cf. Grille 22. P1EmotionsA&DL1Grille3).

C'est grâce à ce filage que nous venons de décrire que P1 demande à E1 de ne plus compter les *chuts* à voix haute et introduit la notion d'attaque. Une fois de plus, il a recours à la pratique sociale de référence du concert.

Grille 76. P1FilageA&DL3Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P1. [P1FilageA&DL3Grille2.mp4](#)

Verbatim	Définitions de P1
<i>(P1A&DL3) 03'46 P1: Alors, moi je propose que tu sois un peu comme le chef d'orchestre E1 : d'accord,</i>	Définition de la tâche et construction du milieu symbolique
<i>P1 : mais tu vas juste faire avec la tête comme ça. Je te montre juste et puis tu vas faire toute seule.</i>	Définition verbale
<i>Regarde bien. Tu vas faire (lève la tête et quand il la baisse il joue).</i>	Définition par démonstration corporelle

²⁷³ Il s'agit de balancements du corps, qui ne sont pas uniquement dans le sens 'devant-derrière', mais aussi latéraux et/ou rotatoires.

<i>Du coup je serai obligé de partir. Montre-moi ??</i>	Définition verbale

Le filage qui suit (04'06) institutionnalise :

- Le départ simultané dans un *duo*, sans compter à voix haute. Ceci implique de signifier le tempo qui va être pris et le départ imminent avec le tempo ;
- Les mouvements corporels 'expressifs' (l'attaque) ;
- Le fait de ne plus compter les silences, c'est-à-dire la notion d'intériorisation de la pulsation.

A la suite de ce filage P1 applaudit comme le ferait un musicien d'orchestre lorsqu'il veut applaudir un soliste qu'il vient d'accompagner : il tape de façon répétée sur l'éclisse²⁷⁴ de son violoncelle²⁷⁵ et dit « Bravoooo » (P1A&DL3 04'49). Cet applaudissement introduit la logique du concert et P1 en profite pour faire appel à la mémoire didactique et pour retravailler le salut (P1A&DL3 04'49).

C'est à ce moment-là que E1 montre qu'elle a bien endossé le rôle et la posture d'interprète en faisant des propositions relatives au salut final, propositions que nous reportons à la grille 77.

Grille 77. P1FilageA&DL3Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les choix scéniques conjoints entre E1 et P1. [P1FilageA&DL3Grille3.mp4](#)

Verbatim	Choix scéniques
<i>(P1A&DL3) 04'51 E1 : on se donne la main ou bien ? (Puis incompréhensible, ils parlent ensemble).</i>	Proposition de E1
<i>P1 : eeeeeee, comme tu veux. On peut simplement saluer tous les deux.</i>	Contre-proposition de P1
<i>E1 : ou bien on fait comme ça (elle se lève), comme ça on se donne la main</i>	Proposition
<i>P1 : (se lève) tu sais, moi je suis très haut (se donnent la main),</i>	Négociation de P1
<i>E1 : ouais ok si tu veux on peut se donner les mains et puis hop ! (les deux saluent le public imaginaire) et on fait comme ça. Ca va comme ça ? P1: okay</i>	Acceptation de P1

²⁷⁴ Cf. annexe 2a Parties du violoncelle.

²⁷⁵ Cette pratique est très répandue dans les orchestres de musique classique.

Pendant cette leçon, P1 et E1 feront encore deux filages. Le troisième filage de cette leçon 3 est organisé en plusieurs phases. P1 vise la simulation de la situation d'audition à laquelle E1 va être confrontée pour la première fois de sa vie. Le professeur souhaite introduire tous les éléments liés à la performance, afin que E1 ne soit pas surprise le jour de l'audition et ne soit pas déstabilisée par la présence du public.

Phase 1 : aménagement de l'espace didactique en lieu symbolique : la loge, la scène.

Grille 78. P1FilageA&DL3Grille4. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les actions et gestes professionnels de P1.

[P1FilageA&DL3Grille4 A 6.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL3) 06'50 (E1 se lève et va vers la porte). E1 : alors, on pose (P1 se lève avec elle et va vers la même direction)</i>	Définition de différents espaces
<i>(...)(07'04) P1 : voilà, tu es préparée, tu as pris, alors attends, on va là, on se met là, tu vois ? On est là, <u>on est dans la loge</u>, on appelle ça un peu la loge, tu sais, <u>là où on attend pour le concert</u>,</i>	Définition de loge
<i>on est là, <u>on stresse, est-ce que tu as tes partitions, attention au tempo ici, d'accord ?</u></i>	Simulation de la situation de concert
<i><u>Mais nous on stresse pas, parce que tu as bien travaillé.</u> E1 : maintenant...</i>	Gestion du trac
<i>P1 : maintenant, on rentre et toi tu rentreras la première</i>	Déplacement symbolique et physique

Phase 2 : l'entrée sur scène.

Grille 79. P1FilageA&DL3Grille5. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les actions de P1.

Verbatim	Actions de P1
<i>(P1A&DL3)07'29 P1 : Voilà, <u>tu rentres</u> (E1 rentre dans le champ de vision de la caméra et va s'asseoir sur sa chaise, P1 rentre aussi et s'installe aussi sur sa chaise)</i>	Présence scénique
<i><u>les gens sont très contents de te voir,</u></i>	Simulation du concert

<i>et toi tu ne penses qu'à une chose (E1 pose son archet sur le pupitre), à faire bien le morceau</i> <i>07'41 (Valentine, une autre élève, rentre dans la salle de cours) P1 : voilà, on a un autre public, mais on reste concentrés.</i> <i>E1 : ah oui</i> <i>P1 : on reste concentrés sur la musique. Il y a des fois dans le public des gens qui arrivent en retard, c'est normal.</i> <i>E1 : donc la fille là, elle va aussi me regarder ?</i>	Préparation à la performance

Phase 3 : régulation.

Grille 80. P1FilageA&DL3Grille6. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les actions et les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P1
<i>(P1A&DL3)07'59 P1 : (met son doigt sur la bouche) on fait pas de commentaires.</i>	Régulation sur E1
<i>On refait tout ça ? Parce que je trouve qu'on était déconcentrés.</i> <i>E1 : Ok</i>	Sortie du milieu symbolique
<i>P1 : <u>et j'ai trop parlé</u>. Normalement je parle pas comme ça si on rentre au concert. (Les deux ressortent à nouveau de la vision de la caméra, bruits dans le public)</i>	Régulation sur soi-même

Lors des filages successifs, P1 régule davantage et introduit de nouveaux savoirs. C'est le cas du quatrième filage de cette leçon, grâce auquel il introduit une forme particulière de rituel de concert.

Grille 81. P1FilageA&DL3Grille7. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les milieux convoqués par P1. [P1FilageA&DL3Grille7 A 9.mp4](#)

Verbatim	Milieux
<i>(P1A&DL3) 08'14 P1 : voilà. C'est génial on a deux publics ! Tu as vu, (Valentine dit : une chaise, bruits, la maman : on est ensemble, rires).</i>	Salle de concert, côté public
<i>P1 : alors là, il faut parler tout de suite parce que on est dans la loge (bruits). Au</i>	Loge, les musiciens

<i>moment .. ton archet ! ... et tu es sur la scène tu penses qu'à la musique. E1 : d'accord. P1: et on parle plus. D'accord.</i>	
<i>08'41 P1 : c'est bon ? C'est parti. <u>On fait</u> (incompréhensible, un clash ?, tapent de main). Valentine: <u>tape là, E1, avant de jouer</u></i>	Rituel avant de jouer

E1 se cale dans le rôle d'interprète, y compris dans un rituel que ce professeur instaure avec ses élèves avant les prestations publiques : il s'agit de taper la main droite ensemble, en haut, pour se souhaiter bon courage et bonne chance (ce geste est visible lors de l'audition de E1b de *Ann & Dan*, 01'48). Ce geste particulier est souvent visible dans les pratiques sportives et est appelé 'High five'²⁷⁶. De tels rituels sont assez répandus chez les professionnels, notamment dans les concerts des groupes rock²⁷⁷.

Finalement, le dernier filage servira à travailler à nouveau l'entrée sur scène et à jouer le 'concert'.

Grille 82. P1FilageA&DL3Grille8. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les éléments du milieu en relation à la pratique sociale de référence du concert mis en œuvre par P1 et E1.

Verbatim	Éléments du milieu
<i>08'51 (E1 et P1 rentrent sur scène,</i>	Transition entre la loge et la scène
<i>s'installent</i>	Prise de l'espace scénique
<i>et jouent.</i>	Performance
<i>A la fin du morceau, E1 se lève, donne la main à P1 et saluent le public.)</i>	Salut
<i>Maman : Merci, bravo, super</i>	Public

A la suite de cette prestation, P1 régule les aspects relatifs à la présence scénique, en convoquant les pratiques sociales de référence, ici le concert classique.

²⁷⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/High_five

²⁷⁷ [Backstage with Buckcherry and walk to stage](#), visible à 02'18 et 05'25 et [Metallica \[EXCLUSIVE\] BACKSTAGE and walking to the stage Official Sonisphere 2009](#), visible à 01'27

Grille 83. P1FilageA&DL3Grille9. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les gestes professionnels de P1.

Verbatim	Gestes professionnels de P1
10'03 P1 : <u>C'est très bien E1 ! Mais en fait il faut juste qu'on attend qu'ils applaudissent peut-être non ?</u> (P1 rit) E1 : ouais. P1 : Parce que, tu imagines, on se lève sans qu'ils applaudissent, mais c'est gentil, <u>mais je pense que on attend qu'ils applaudissent.</u> E1 : d'accord. P1 : <u>et on les remercie de nous avoir applaudit et d'avoir écouté.</u>	Régulation : pratique sociale de référence
comme moi je te remercie vivement pour le beau concert que tu as fait, c'était magnifique, et ça sera une très belle audition et tu as pas du tout à t'inquiéter. Bravo E1 !	Institutionnalisation

Le quatrième et dernier cours consacré à *Ann & Dan* est uniquement un filage dans ces mêmes conditions 'de concert'. P1 modélise la situation de concert, en opérant un aménagement du milieu qui comporte les caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche : la présence du public (composé de la mère de E1 et probablement de l'élève suivant), la position de concert, les règles implicites et explicites du jeu sur scène... que E1 montre avoir appris. Cet apprentissage est visible grâce notamment à :

- Les injonctions verbales que E1 fait à son public ;
- L'autorégulation de E1 ;
- L'injonction de E1 à P1 de sortir de scène une fois le jeu instrumental terminé.

Grille 84. P1FilageA&DL4Grille 1. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les événements didactiques. [P1FilageA&DL4Grille1.mp4](#)

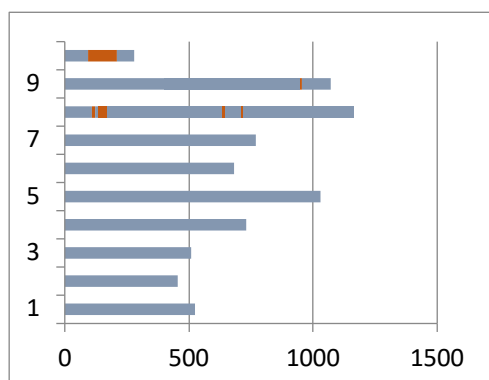
Verbatim	Évènements didactiques
(P1A&DL4)00'00 (Silence, personne en vue dans la caméra) 00'07 E1 : (hors vue) je dois fermer ? (rires, P1 incompréhensible, bruits)	Simulation : loge
00'24 (E1 rentre 'sur scène')	Simulation : scène
00'26 : E1 (pose l'archet sur le pupitre et se tourne vers le 'public') <u>Vous applaudissez</u> (P1 rentre et s'assoit. Quelqu'un rentre dans la salle, E1 est perturbée, chuchote quelque chose à l'oreille de P1)	Définition du comportement du public

<i>00'42 E1 : on va recommencer (se lèvent et sortent) E1 : <u>parce que je trouve qu'on était un peu moins discret, parce que tu vois</u></i>	Autorégulation
<i>P1 : on a pas besoin de dire vous applaudissez euh, on est d'accord? (bruits, rires)</i>	Régulation de P1
<i>01'12 (E1 rentre 'sur scène' et s'installe, P1 s'installe après elle, E1 ajuste sa position d'archet)</i>	Comportement scénique
<i>01'30 (E1 et P1 jouent ensemble le morceau, comme s'ils étaient en concert.</i>	Filage : simulation performance
<i>A la fin du morceau, E1 et P1 se lèvent, le 'public' applaudit)</i>	Comportement scénique
<i>01'25 P1 : et bah voilà ! (E1 sort de la 'scène') Super (la maman : Magnifique !) et tu as fait ça sans fautes</i>	Institutionnalisation de P1
<i>E1 : <u>on repart !</u> P1 : tu fais quoi ? Ah oui, oui, on repart E1 : (en même temps) <u>on repart ! Il faut pas rester planté tout ...</u> P1 : ah, oui, oui excuse-moi. (Sort) Bah voilà, c'est magnifique ! 02'39 Maman : Ca va aller P1 ?</i>	Régulation de E1
<i>P1 : Ca va aller très bien</i>	Institutionnalisation

Cet exemple nous montre une forme de didactisation des savoirs interprétatifs relatifs à la présence scénique qui, selon Brousseau (1998) correspond à une « conception moderne de l'enseignement [qui] va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux, des 'problèmes' qu'il lui propose » (p. 59). Pour y parvenir, P1 « aménage le milieu pour faire en sorte que la connaissance contienne des situations didactiques et adidactiques. Ces dernières donnent (et conservent) le sens de l'apprentissage » (Brousseau, 1998, p 59).

Récapitulons. Pendant le travail de *Ann & Dan*, P1 a introduit E1 dans le rôle et la posture d'interprète de plusieurs manières grâce à l'activité de filage. La plus remarquable est celle d'avoir recréée la situation de concert, qu'il simule tout aussi bien dans ses espaces (scène, loge) que dans les tâches nécessaires au jeu en public (se concentrer, ne penser qu'à la musique) qu'aux comportements attendus de la part de l'interprète (ne pas parler, saluer à la fin) et du public (applaudir).

11.1.2 Recours au filage dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 16. P1, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

En ce qui concerne cette séquence didactique, le graphique 16 montre une répartition des moments remarquables similaire à celle de *Ann & Dan* : les filages s'intensifient en fin de séquence, avec une longue plage temporelle à la toute fin. Cette répartition confirme l'importance que P1 attribue à l'aspect performatif de l'interprétation et à l'activité de filage comme milieu pour simuler le concert. Nous avons repéré six moments de travail interprétatif grâce à cette activité. Comme nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, la courte durée des moments analysés s'explique par le fait que la prestation instrumentale de l'élève n'est pas incluse dans les moments remarquables lorsque cette prestation en soi n'apporte pas des éléments didactiques. Ces moments ont lieu :

- L8 : 01'50 (durée 13"), 02'15 (durée 36"), 10'36 (durée 11"), 11'49 (durée 11") ;
- L9 : 15'47 (durée 07") ;
- L10 : 01'34 (durée 01'54").

Lors du travail de *Mélancolie*, P1 reproduit la même procédure de travail de *Ann & Dan* : il s'agit de répéter des bouts, d'ajouter une mesure à la fois (normalement à chaque leçon) et de faire des filages en fin de séquence. Ce procédé se révèle être encore plus problématique dans *Mélancolie* que dans *Ann & Dan* pour deux raisons : tout d'abord parce que P1 demande à E1 de maîtriser chaque bout avec le métronome, puis parce que le morceau est travaillé avec un accompagnement enregistré de la partie de piano. De l'observation des vidéos, nous avons constaté que la contrainte métronomique exige une coordination de gestes instrumentaux trop rapide pour l'élève. La contrainte de l'accompagnement réalisé au piano enregistré demande une anticipation et une 'mécanisation' du geste qui est très difficile à réaliser, même pour un professionnel²⁷⁸. Cet accompagnement part 'de rien', aucune indication sur la pulsation n'est donnée avant le jeu proprement dit du piano. Du coup, l'élève ne sait pas quand l'enregistrement commence exactement, ni à quelle vitesse elle est censée jouer pour être en synchronie avec l'enregistrement.

Dans le travail sur *Mélancolie* que P1 fait avec E1, les filages commencent à la leçon 8. Voici la liste de tous les filages (même si dans nos analyses nous prenons en considération uniquement ceux qui servent strictement à travailler l'interprétation) :

²⁷⁸ Notre expérience d'interprète nous a démontré à quel point il est difficile de jouer, par exemple, sur bande sonore.

- L8 01'03, 03'00, 05'10, 09'40 (filage de l'enregistrement de piano, P1 et E1 écoutent²⁷⁹), 11'02 (filage de P1), 12'17 (filage de P1), 13'56 (filage chanté sur bande sonore), 14'46 (P1 et E1 jouent ensemble sur la bande sonore), 15'44 (E1 joue seule avec bande sonore), 17'11 (P1 aide E1 à conduire l'archet pour aller à tempo), 18'28 ;
- L9 02'05, 04'01, 05'23 ;
- L9b : 00'11, 01'30, 03'15, 04'30, 08'30, 10'30 ;
- L10 : 00'11, 02'38, 03'41.

Tout au début de la leçon 8, P1 félicite E1 d'avoir décidé de terminer le morceau toute seule à la maison (il s'agit de trois dernières mesures, elles sont identiques). Le premier filage (01'03) sert à vérifier les acquisitions réalisées par E1 grâce au travail effectué à domicile. Après avoir félicité E1, P1 régule deux paramètres, les silences écrits sur la partition et le tempo, qu'il thématise comme éléments interprétatifs. Il commence par les silences.

Grille 85. P1FilageML8Grille1. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les gestes professionnels de P1. [P1FilageML8Grille1.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1ML8)01'50 P1 : Ehm, tu vois, tu y arrives tellement bien</i>	Institutionnalisation
<i>que tu n'es même pas obligée de faire le chut à la fin.</i>	Régulation
<i>Parce que <u>c'est dommage de faire chut</u>, tu es d'accord (E1 acquiesce)</i>	Institutionnalisation
<i><u>c'est bien que le silence soit intérieur.</u> D'accord ?</i>	Institutionnalisation

Lors de ce moment, P1 a pointé d'une part l'agir de l'élève qui a besoin de faire les *chuts* à haute voix²⁸⁰; d'autre part il a défini l'agir de l'interprète, qui parvient à percevoir des silences à l'intérieur de soi dans le déroulement de l'œuvre. Le champ lexical montre des oppositions : « *c'est dommage de* » et « *c'est bien que* ». L'œuvre musicale, inscrite dans la pratique sociale de référence du concert classique, est convoquée implicitement dans ce jugement de valeur (« *c'est dommage* ») : le fait de compter à haute voix serait une 'chose fâcheuse'²⁸¹ lors d'un concert. Au contraire, P1 affirme que « *c'est bien que le silence soit intérieur* », toujours dans ce cadre de référence.

²⁷⁹ Même si l'écoute n'est pas un filage, nous avons cité cette écoute ici pour souligner l'importance que ce professeur accorde à l'enchaînement dans toutes ses formes et aussi au fait de présenter l'œuvre à l'élève dans une forme 'de travail'.

²⁸⁰ La stratégie de dire 'chut' à voix haute pendant un silence est communément utilisée dans le monde francophone. Elle a comme but d'introduire une activité corporelle, en sorte que l'élève puisse respecter ce moment de silence.

²⁸¹ « B. – Toujours au sing. et seulement dans des emplois figés. Chose fâcheuse ». <http://www.cnrtl.fr/definition/dommage>

Lors de la deuxième régulation, qui porte sur le tempo, P1 définit la relation qu'entretiennent la vitesse et les émotions qui y sont habituellement associées : lent = triste.

Grille 86. P1FilageML8Grille2. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les gestes professionnels de P1. [P1FilageML8Grille2.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P1
<i>(P1ML8) 02'15 P1 : est-ce que tu avais l'impression de jouer plus vite ou plus lentement ? (Rallume le métronome) (...) E1 : (hoche la tête) plus vite. P1 : plus vite, eh ? Un tout petit peu plus vite.</i>	Régulation
<i>Il faut bien que tu penses à ce que tu me disais : à quoi te fais penser ce morceau ? (E1 hausse les épaules) P1 : l'histoire que tu m'as dit. (...) P1 : d'accord. En tout cas, il faut que ça soit quelque chose de triste.</i>	Définition de la tâche et appel à la mémoire didactique
<u><i>Et quand on est triste, c'est plutôt lent, euh, on est d'accord ?</i></u>	Définition

Notre attention est à nouveau dirigée vers le choix de mots de cet enseignant : dans la phrase soulignée, le changement de sujet crée une ambiguïté, qui ouvre les possibilités d'interprétation. Qui est lent ? Le morceau, le corps, le mouvement... ? C'est un choix que P1 laisse à son élève. Grâce à ces deux régulations, qui sont issues du premier filage, P1 a plongé E1 d'abord dans la posture d'interprète par la tâche (intérieuriser les silences), puis dans son rôle (faire de choix sur qui ou quoi est lent).

Le filage qui suit (03'00) sert à institutionnaliser les apprentissages (cf. Grille 85. P1FilageML8Grille1 et Grille 86. P1FilageML8Grille2) qui visent le savoir « jouer conformément à la pratique sociale de référence ». Cette attente continue et s'enrichit de nouveaux éléments lors des filages successifs.

Lors du filage à la minute 04'10, P1 régule l'intonation du filage précédent (« *la justesse c'était pas très très très très très bien* » P1ML8, 04'45) l'intériorisation de la pulsation, l'attaque (P1ML8, 04'57). Afin de réguler la justesse, P1 joue en unisson avec E1. Il espère ainsi donner un modèle sonore et éveiller l'écoute comparative chez son élève. Pour l'intériorisation de la pulsation, P1 introduit l'utilisation du métronome dans le milieu. Métronome que P1 règle tout de suite à la vitesse indiquée sur la partition (*noire* = 72). Pour l'attaque P1 sollicite la mémoire didactique (P1ML8, 04'59 P1 : « *Tu te souviens comment tu me fais partir ? Comme pour Ann et Dan* »).

Le travail vers la 'version finale' de *Mélancolie* passe dorénavant par l'écoute, notamment celui relatif à la logique de construction conjointe de la partie de piano et de violoncelle. Ce travail se fait surtout sous forme de filages successifs.

Une première fois (P1ML8, 09'40) P1 et E1 écoutent ensemble l'enregistrement de la partie de piano que P1 a fait exécuter par une collègue. Puis, P1 joue deux fois sur la bande enregistrée (P1ML8, 11'02 et 12'17) : tout d'abord pour que E1 puisse écouter « *les deux en même temps* » (P1ML8, 10'27), puis pour lui faire repérer des éléments importants dans la logique de construction de l'œuvre performée (12'17). Le moment remarquable que nous analysons à présent se situe entre les deux filages du professeur sur bande sonore.

Grille 87. P1FilageML8Grille3. A gauche le verbatim, nous soulignons les mots ou les phrases importantes ; à droite les éléments du jeu en *duo* que P1 thématise.

[P1FilageML8Grille3.mp4](#)

Verbatim	Eléments de jeu en <i>duo</i>
(P1ML8) 10'36 P1 : <u>les silences, c'est plus le métronome qui les fait, mais c'est le piano.</u>	Avant/après : métronome/jeu du piano
<u>parce que pendant les silences, ou les longues notes, il y a le piano qui joue. (E1 acquiesce)</u>	Construction de l'œuvre : a) alternance rythmique et mélodique entre les voix
P1 : <i>et ça te donne toujours le tempo.</i>	Construction de l'œuvre : b) le piano est garant de la pulsation
11'49 P1 : <i>on va refaire et tu sais quand tu faisais les CHUT ! Et bah, <u>le chut il a été remplacé par une note du piano.</u></i>	Avant/après : chut/note de piano

En particulier, lors de son deuxième filage sur bande sonore (P1ML8, 12'17), P1 montre les silences par un geste d'archet qui pointe l'appareil. Il attire ainsi, par l'utilisation de son corps, l'attention de son élève sur les éléments de construction des deux parties, chose qu'il avait fait auparavant verbalement.

Résumons. Lors de ces deux moments remarquables que nous avons synthétisé dans la même grille (cf. Grille 87. P1FilageML8Grille3), P1 opère une avancée chronogénétique importante : la précédente didactisation du savoir chambriste est maintenant dévoilée à l'élève, qui est désormais considérée capable de modeler certains aspects du jeu instrumental (ici le respect de la pulsation) à partir d'éléments musicaux (le jeu du piano) et non pas 'mécaniques' (compter les *chuts*). Cette avancée chronogénétique permet à P1 de définir implicitement un changement topogénétique attendu de sa part : l'élève bascule d'une posture d'exécutant (jouer *en mesure*, compter les silences) à une posture d'interprète (écouter le partenaire, modeler son jeu en conséquence, faire 'dialoguer' sa partie avec celle du piano, comprendre la logique de construction de deux parties). Les choix mésogénétiques de P1 visent à renforcer l'acquisition du rôle de chambriste demandé : l'introduction du métronome avant et de l'enregistrement après, constituent deux milieux antagonistes. Ces deux milieux, notamment l'usage de la bande sonore, demandent des comportements spécifiques, notamment au niveau de l'adaptabilité (modeler son jeu par rapport au partenaire) afin de garantir la synchronisation entre les deux parties. Ces savoirs et les positionnements à leur égard qui en découlent, tout aussi bien que les milieux convoqués sont présentés à l'élève verbalement et corporellement.

Afin que E1 puisse davantage comprendre et pratiquer la notion de logique de construction des parties dans l'œuvre musicale, P1 passe successivement par une forme élémentarisée de filage : il s'agit de fredonner les noms des notes sur la bande sonore du piano. De cette manière P1 travaille cet élément qu'il considère indispensable sans les contraintes techniques liées ni au jeu instrumental, ni à la voix chantée (la voix et plutôt parlée : cf. P1ML8, 13'36). Un filage instrumental suit tout de suite (P1ML8, 14'46). Cette fois-ci P1 et E1 jouent ensemble la voix du violoncelle sur bande sonore. Il est question, pour P1, de définir le savoir : « comment jouer avec le piano », chose qu'il fait en jouant sur son instrument.

Le moment de l'institutionnalisation semble être arrivé avec le filage que P1 demande à E1 de faire seule avec l'enregistrement (P1ML8, 15'44), mais surprise : E1 joue décalée d'un temps par rapport à la bande sonore. P1 décide de réguler en utilisant la coordination : lors du filage suivant, il aide la conduite de l'archet de E1. Il montre ainsi à l'élève quels gestes faire et à quel moment.

Le dernier filage de ce cours (P1ML8, 18'28) montre que E1 a appris le savoir escompté : « jouer avec le piano ». E1 joue avec la bande sonore, sans faire d'erreurs. La sonorité est bien meilleure que les autres fois et les accents que E1 avait donnés en début de leçon avec son archet²⁸² ont disparu. L'aide corporelle du professeur a aussi été utile à E1 pour ressentir le geste instrumental correct, interioriser la pulsation et écouter la partie de piano.

Continuons. Le jour de la leçon 9 de *Mélancolie*, P1 a organisé une répétition avec la pianiste accompagnatrice. Cette répétition aura lieu dans une autre salle, après le cours. P1 souhaite « *qu'on voie tous les deux un tout petit peu avant la répétition avec piano, le vrai piano* » (P1ML9, 00'03). Il demande néanmoins à son élève comment veut-elle jouer : seule, avec l'aide du professeur... E1 choisit de se faire aider dans la conduite de l'archet. Le premier filage de la leçon 9 est réalisé 'en tandem', avec P1 qui aide la coordination des gestes d'archet avec la bande sonore. Ce filage vise la fluidité gestuelle en vue de la répétition avec la pianiste. E1 joue seule les deux autres filages de cette leçon (P1ML9, 04'01 et 05'23), toujours sur bande sonore. Il s'agit aussi de filages qui visent la fluidité des gestes instrumentaux, le jeu d'ensemble (ici avec bande sonore) et la capacité de jouer sans s'arrêter. Ces capacités sont primordiales dans le cadre des écoles de musique et des conservatoires. Le pianiste accompagnateur a une enveloppe horaire pour chaque classe instrumentale qu'il doit accompagner et le temps est précieux. Afin de pouvoir travailler les paramètres interprétatifs, il est important que les deux instrumentistes connaissent bien leur texte et puissent jouer vraiment ensemble dès le premier essai.

La répétition avec la pianiste a lieu un quart d'heure plus tard. Lors de cette rencontre, qui dure 11'12", E1 et la pianiste feront bien cinq filages ensemble. Ces filages visent l'apprentissage, de la part de E1, d'harmoniser sa sonorité avec celle de la pianiste, de s'habituer à écouter la sonorité d'un vrai piano, de bien donner le départ et enfin la réalisation des nuances et la différenciation des timbres. Aucun nouveau savoir interprétatif n'y est abordé.

²⁸² Donner des accents avec l'archet sur des notes longues est une caractéristique assez commune chez les débutants en violoncelle. Ceci les aide à marquer la pulsation.

Lors du filage à la minute 08'30, E1 joue de manière très expressive, elle est parfaitement ensemble avec la pianiste. P1 institutionnalise en soulignant les éléments expressifs.

Grille 88. P1FilageML9bGrille1. A gauche le verbatim ; à droite les éléments d'institutionnalisation que P1 thématise. [P1FilageML9bGrille1.mp4](#)

Verbatim	Eléments d'institutionnalisation
<i>(P1ML9b) 09'07 P1 : tu vois, comme ça, quand on fait les nuances</i>	La nuance est importante dans la réception de l'œuvre parce que :
<i>il se passe plus de choses,</i>	L'auditeur est entraîné dans une activité
<i>plein de couleurs,</i>	Cette activité suscite des images
<i>et on est encore plus, plus émus par ce que tu joues.</i>	Et des émotions

Enfin, le dernier filage, à la demande de E1, sert à institutionnaliser davantage les acquisitions faites pendant ce cours.

La leçon 10 est en réalité une répétition générale avant l'audition. Il s'agit, pour P1, de recréer la situation d'audition. C'est pour cela qu'après un premier filage (P1ML10, 00'11), P1 demande à E1 de se lever et de saluer le public. Avant le deuxième filage (P1ML10, 02'38), P1 modélise la situation d'audition de manière encore plus précise. Comme il l'avait fait pour *Ann & Dan*, il définit les espaces : le public, la scène.

Grille 89. P1FilageML10Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P1. [P1FilageML10Grille1 et 2.mp4](#)

Verbatim	Actions de P1
<i>(P1ML10) 01'34 P1 : on fait une dernière fois ? E1 : mm-mm (acquiesce) P1 : Par contre, on fait comme si on était à l'audition, ok ? Donc tu feras, (bonjour) tu seras installée dans le public E1 : mm-mm (acquiesce) P1 : on, on essaye ? (E1 regarde la pianiste pour commencer)</i>	Simulation de la situation d'audition
<i>P1 : et on va faire le déplacement E1 : mm (oui)</i>	Délimitation des espaces :
<i>P1 : donc, E1, tu viens t'installer (E1 se lève)</i>	a) interprète hors scène
<i>P1: moi je te prépare tout, ça va rester comme ça de toute façon, et même ton violoncelle va rester ehm, il va rester sur la scène, sauf si tu veux l'avoir avec toi E1 : bah, c'est égal. P1 : c'est égal ? Alors,</i>	b) Rôle de régisseur : sur scène

<i>on va le laisser là, comme ça c'est joli (pose le violoncelle de E1 sur scène, à côté du pupitre)</i>	
<i>C'est très beau un petit violoncelle comme ça, les gens vont penser (E1 rit), donc voilà, tu seras installée, je ne sais pas où E1 : mm-mm P1: ici, voilà</i>	c) Hors scène : le public

P1 et E1 sont dans la salle où se passera l'audition. Cette salle n'a pas de loge annexe. C'est pourquoi P1 prépare son élève à cette situation inédite pour elle : être dans le public avant de jouer. P1 délimite les espaces, mais définit aussi les rôles : l'interprète, le public, le régisseur. Le milieu étant installé, il peut procéder à la simulation.

Grille 90. P1FilageML10Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les rôles endossés par P1 et E1.

Verbatim	Rôles de P1 et E1
<i>(P1ML10) 02'16 P1 : mesdames et messieurs bonjour, merci d'être venus si nombreux aujourd'hui pour l'audition de violoncelle, vous allez commencer par écouter E1 dans Mélancolie.</i>	P1 : Présentateur
<i>(E1 rentre sur scène, s'installe, donne le départ à la pianiste, jouent ensemble).</i>	E1 : Interprète
<i>(A la fin, applaudissements)</i>	P1 : public
<i>E1 se lève, salue le public P1 : voilà</i>	E1 : interprète

Milieu matériel et milieu symbolique fusionnent : tous les éléments matériels du milieu sont présents (la salle, la pianiste, l'installation spatiale, etc.), tous les rôles qui convoquent le milieu symbolique aussi (P1 dans le rôle de régisseur, de public, de présentateur ; E1 dans son rôle d'interprète).

Un tout dernier filage aura encore lieu, en guise d'entraînement.

11.1.3 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P1

Pendant les deux séquences didactiques observées, E1 (avec parfois l'aide de P1) a fait bon nombre de filages. Nous les listons à nouveau pour mémoire. Dans *Ann & Dan* :

- L2 06'55, 08'34, 09'41, 14'34 ;
- L3 01'25, 04'06, 06'50, 08'51 ;
- L4 = filage.

Dans *Mélancolie* :

- L8 : 01'03, 03'00, 05'10, 09'40 (filage de l'enregistrement de piano, P1 et E1 écoutent), 11'02 (filage de P1), 12'17 (filage de P1), 13'56 (filage chanté sur bande sonore), 14'46 (P1 et E1 jouent ensemble sur la bande sonore), 15'44 (E1 joue seule avec bande sonore), 17'11 (P1 aide E1 à conduire l'archet pour aller à tempo), 18'28 ;
- L9 : 02'05, 04'01, 05'23 ;
- L9b : 00'11, 01'30, 03'15, 04'30, 08'30, 10'30 ;
- L10 : 00'11, 02'38, 03'41.

Comme nous l'avons souligné plus haut, P1 travaille les œuvres par bouts, l'élève a la vision générale de l'œuvre seulement vers la fin de la séquence. E1 a pris l'initiative de terminer l'œuvre toute seule (L2 pour A&D, L8 pour M) avant que P1 l'ait prévu. Didactiquement, ce détail nous semble important à relever, car il montre que P1 avait prévu une progression moins rapide pour E1. Ces filages arrivent plutôt en fin de séquence et ont une fonction de 'répétition générale'. Reprenons les questions que nous nous sommes posés.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Lors du travail de *Ann & Dan*, P1 a abordé :

- Les attaques ;
- L'enchaînement fluide des gestes instrumentaux ;
- L'écoute et l'écoute comparative ;
- La notion de rythme ;
- La notion des espaces de l'interprète (la loge, la scène) et leur fonction symbolique ;
- La gestion du trac ;
- La présence scénique ;
- Les rituels des interprètes ;
- Les tâches de l'interprète lorsqu'il joue sur scène.

Lors du travail de *Mélancolie*, P1 a abordé les savoirs interprétatifs supplémentaires suivants :

- La vitesse comme élément expressif ;
- La capacité de jouer sur une pulsation donnée (métronome) ;
- Les nuances en *duo*, avec le piano ;
- La logique de construction de la partie de violoncelle et de piano.

2. Comment sont-ils didactisés ?

P1 utilise surtout la verbalisation lors des définitions, des régulations et des institutionnalisations. Il utilise parfois des mots typiques du concert classique (par exemple la loge), mots qu'il prend le soin de définir. Son corps est milieu de définition lorsqu'il joue pour l'élève (P1ML8 11'02 et 12'17) et milieu de régulation lorsqu'il conduit l'archet de E1 (P1ML8, 17'11). L'institutionnalisation est verbale, après chaque filage.

Dans le travail de *Mélancolie*, P1 introduit dans le milieu didactique le métronome et l'enregistrement, deux objets qui obligent l'élève à une utilisation experte du corps musicien, notamment dans la vitesse d'exécution (métronome) et dans l'écoute comparative.

3. Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

Cet enseignant utilise le filage pour vérifier l'acquisition des savoirs chez l'élève, pour mettre en œuvre les savoirs qu'il vient de définir, pour institutionnaliser les savoirs travaillés.

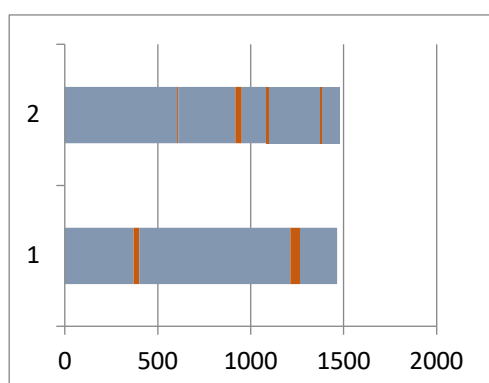
4. Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

En utilisant le métronome, P1 modélise le travail expert. Grâce à l'aménagement des espaces physiques de la classe, P1 crée des milieux symboliques qui font référence aux espaces du concert classique, mais aussi d'autres formes de concert, tel le rock. L'élève est plongée dans le rôle et la fonction d'interprète de différentes manières :

- Par les choix que P1 lui propose avant chaque filage (jouer ensemble, jouer seul, en pizz, avec archet...) ;
- Par l'apprentissage des rituels des musiciens avant de rentrer sur scène (dans son cas, taper la main droite ensemble), par les éléments de présence scénique ;
- Par l'appropriation, de la part de l'élève, des espaces de la scène (fictive) et des éléments relatifs au déroulement du concert classique.

11.2 Professeur 2 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation

11.2.1 Recours au filage dans le travail de Ann & Dan



Graphique 17. P2, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Dans le travail de Ann & Dan, qui couvre seulement deux cours y compris la 'performance publique' donnée devant la mère de E2, nous comptons 10 filages lors de la première leçon et 8 lors de la deuxième leçon. Ceux-ci ont lieu :

- Dans la leçon 1 aux minutes 03'35, 04'45, 05'32, 07'30, 09'25, 10'29, 14'10, 15'15, 21'20, 22'37.
- Dans la leçon 2 aux minutes 02'40, 04'45, 09'25, 11'25, 13'17, 15'16, 21'25, 22'17. A la minute 24'22 P2 et E2 se préparent pour faire une 'prestation publique' (devant la mère de E2), qui aura lieu à la minute 25'50.

Si l'on considère que la leçon 1 a duré environs 20 minutes (le professeur a passé 03'10 pour accorder l'instrument de l'élève et le travail sur Ann & Dan se conclut à la minute 24'24), on peut constater qu'il y a un filage pratiquement toutes les deux minutes. Quant à la leçon 2, il y a un filage pratiquement toutes les trois minutes.

Malgré le fait que l'activité de filage soit pratiquement omniprésente dans les leçons de ce jeune professeur, seulement six filages ont servi de milieu pour travailler l'interprétation lors de la séquence consacrée à *Ann & Dan*. Les moments que nous avons sélectionnés sont les suivants :

- L1 : 06'06 (durée 33"), 20'12 (durée 54") ;
- L2 : 10'03 (durée 8"), 15'18 (durée 33"), 18'07 (durée 11"), 22'54 (durée 6").

Le graphique 17 nous montre une répartition différenciée des moments remarquables entre les deux cours : deux plus grandes plages temporelles pour la L1 et situées à environs 1/3 et au 2/3 de la leçon ; des plus petites plages temporelles en deuxième partie de leçon et plus rapprochés pour la L2. Didactiquement, cette répartition montre que le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P2 qui semble se faire 'par touches'. Puisqu'il s'agit de l'activité principale lors du déroulement des leçons et d'un travail élémentarisé, il n'est pas étonnant de voir cette répartition : P2 utilise le filage à des fins interprétatifs lorsqu'un certain élément technique est acquis, afin de consolider ce dernier et de donner un sens aux premiers.

Pendant la première leçon, P2 organise les filages de manière chronologique par rapport aux thématiques suivantes : déchiffrement²⁸³, travail rythmique, travail d'ensemble. C'est par un filage que E1 découvre *Ann & Dan*. Elle joue tout de suite à l'archet. Ce filage sert donc à découvrir l'œuvre. L'institutionnalisation du professeur porte sur le respect du texte et sur la notion de joli son.

(P2A&DL1)04'08 P2 : ok, pas mal. Tu as un joli son. Tu as fait toutes les bonnes notes et tu as un joli son

Le deuxième filage sert à 'insérer' les silences dans le jeu de l'œuvre, silences que P2 définit du point de vue solfégique. C'est grâce au deuxième filage que P2 introduit des savoirs relatifs à l'interprétation.

Grille 91. P2FilageA&DL1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les attentes de P2.

[P2FilageA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Attentes de P2
<i>(P2A&DL1) 06'09 P2 : ok, il s'arrête où le morceau ? E2 : ehm, c'est ici (pointe la partition avec l'archet).</i>	Analyse du texte
<i>P2 : donc, t'as pas oublié de faire quelque chose ? E2 : (montre la partition) c'est ça ? P2 : eh ? E2 : c'est... P2 : il s'arrête là, là il faut faire quoi (montre la partition) (E2 compte avec les doigts)</i>	Respect du texte écrit

²⁸³ Dans le vocabulaire musical, le déchiffrement désigne l' «Action de déchiffrer, en particulier de la musique ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9chiffrement/22147> Plus particulièrement c'est « – Spéc., MUS. Action de lire et/ou de jouer une partition vue pour la première fois. [S'] exercer au solfège et au déchiffrement (Colette, Cl. à l'école, 1900, p. 66). Le travail forcené du déchiffrement musical (Schaeffer, Rech. mus. concr., 1952, p. 81) » <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9chiffrement>

<i>P2 : il faut compter encore un deux trois quatre.</i>	
<i>Toi tu t'es arrêtée, tu as joué la ré la ré (chante) pour la dernière fois et hop, c'était comme si c'était fini (regarde en l'air)</i>	Présence scénique non souhaitée : absence de prise en compte corporelle du jeu en <i>duo</i> à la fin.
<i>et en plus il faut compter parce que après je vais jouer avec toi et moi je m'arrête là (pointe la partition)</i>	Logique de construction de l'œuvre
<i>et donc toi tu dois rester là (montre la position de jeu figée)</i>	Présence scénique souhaitée
<i>et on finit le morceau ensemble (incompréhensible). Ca marche ?</i>	Construction de l'œuvre performée

La partition joue un rôle central lors de cette régulation. C'est à partir des derniers silences écrits sur la partition (partie de l'élève) que P2 pointe la logique de construction de l'œuvre. Cette construction passe par la notion de dialogue des deux voix de violoncelle. Et c'est ce dialogue que P2 thématise pour définir le savoir : « compter les silences » (savoir rythmique) et expliciter la construction de l'œuvre au public par l'immobilité corporelle pendant les silences finaux pour « *finir le morceau ensemble* » (savoir relatif à la présence scénique). P2 utilise son corps pour pointer la partition, pour montrer les gestes non souhaités réalisés précédemment par l'élève et pour montrer les gestes souhaités. La logique de construction de l'œuvre performée est marquée par les deux « *donc* ». Le milieu du concert classique est convoqué implicitement par les gestes de présence scénique.

Deux autres filages servent à pointer des éléments relatifs à l'interprétation, à partir de la partition. Le premier se situe immédiatement après le moment qu'on vient d'analyser, où P2 utilisera l'indication de caractère de *Ann & Dan (Steadily)* pour réguler la stabilité de la pulsation. Le deuxième a lieu à la minute 10'08 et servira à appliquer la nuance *forte*. Nous n'avons pas analysé ces moments plus finement, car ils n'apportent pas une contribution significative à l'avancée des savoirs interprétatifs. Nous jugeons toutefois qu'ils sont dignes d'être mentionnés pour montrer le travail de P2 relatif aux filages : pendant ces deux moments, P2 utilise des éléments potentiellement interprétatifs pour faire un travail technique.

La logique de construction de deux voix reste un élément interprétatif important à travailler pour ce professeur.

Grille 92. P2FilageA&DL1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions de P2.
[P2FilageA&DL1Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions de P2
<i>(P2A&DL1)13'32 P2 : alors, maintenant, il faudrait que tu arrives, on va essayer un truc, moi je suis censée jouer là-dedans pendant que tu comptes,</i>	Explication de la logique de construction de l'œuvre

<i>on essaye de faire à deux pour voir qu'est-ce que ça donne ? Ok ?</i>	Découverte de la totalité de l'œuvre
<i>13'44 P2 : Dans un premier temps, je vais jouer que là, après je jouerai en même temps que toi,</i>	Elémentarisation du savoir relatif au jeu en duo
<i>mais là je veux que tu te rends compte de ça pendant que tu comptes, d'accord ? (Prend son violoncelle) E2 : on peut commencer ? P2 : quand je suis prête, tu sais, quand on joue à deux eh ? (Jouent en alternance, chacune sa partie)</i>	Logique de construction de l'œuvre dans les deux voix

Dans sa didactisation, P2 élémentarise le jeu en *duo* par la scission de deux voix de violoncelle : le fait que chacune (professeur et élève) joue seule vise l'écoute de la logique de construction de l'œuvre et de l'enchaînement de deux voix. Lors de ce filage, E2 montre des difficultés à maintenir une pulsation stable lors de son jeu. En revanche, pendant les moments d'écoute (où P2 joue seule), E2 montre d'avoir compris cet enchaînement, car elle ne se trompe jamais dans ses entrées. Il s'agit d'une réelle avancée dans les savoirs interprétatifs relatifs au jeu chambriste : compter pendant les silences devient une aide, mais l'activité principale de l'élève lors de ses silences est celle de comprendre la construction de l'œuvre et l'enchaînement des deux voix de violoncelle.

P2 applique aussi aux nuances la logique de construction de l'œuvre concernant l'alternance des deux voix de violoncelle. Avant le filage successif, P2 pointe cette alternance en introduisant la notion de *mezzopiano*. Elle utilise la partition comme milieu principale pour cette didactisation, notamment dans sa dimension neutre. Les signes notés, loin de constituer des simples indications à suivre, sont montrés comme des objets culturels savants : les acronymes *f* et *mp* font référence à une langue étrangère. Toutefois, cette dimension neutre sert de base pour découvrir la dimension poétique.

Grille 93. P2FilageA&DL1Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2FilageA&DL1Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>(P2A&DL1)20'12 P2 : et juste, tu as vu, moi j'ai des ef, forte, comme toi et puis là, em-pe, qu'est-ce que ça veut dire ? (...) C'est de l'italien, ça veut dire mezzo piano. Piano c'est doucement E2 : oui et P2 : et mezzo c'est moyen, comme moyen-doux.</i>	Définition des nuances <i>f</i> , <i>p</i> et <i>mp</i>
<i>Tu vois (montre la partition avec la pointe de son archet) ça c'est fort et là c'est presque doux, en fait, d'accord ? (...)</i>	Pointage de la partition

<i>P2 : Donc, moi je, à chaque fois, là on va jouer fort toutes les deux, et là je joue mezzopiano.</i>	Définition des tâches respectives dans la construction de l'œuvre

Enfin (P2A&DL1, 22'37) P2 jouera toute seule sa partie à l'élève, afin de lui faire remarquer davantage la logique des nuances.

Résumons : lors de cette première leçon consacrée à *Ann & Dan*, P2 a fait exécuter neuf filages à E2, elle en a fait un toute seule. Les savoirs interprétatifs construits ont été :

- L'analyse du texte musical ;
- Le respect du texte ;
- La logique de construction de l'œuvre ;
- La présence scénique ;
- Les nuances.

Ces savoirs ont été construits à partir de la partition. P2 a eu largement recours à son corps pour réguler et pour définir. Verbalement, elle a souligné implicitement la logique sous-jacente aux savoirs en jeu par le mot « *donc* ». L'activité de filage a eu lieu sur l'instrument, mais aussi comme exercice élémentarisé pour travailler la régularité de la pulsation. Grâce au jeu instrumental, le filage a permis de faire d'abord un premier déchiffrage et successivement de travailler la logique de construction de l'œuvre performée à partir du texte musical. P2 a modélisé ainsi certaines formes de travail du musicien interprète.

La deuxième leçon s'ouvre avec un filage de la part de E2. Celui-ci sert à vérifier les acquisitions de l'élève et à permettre au professeur d'établir un diagnostic.

(P2A&DL2) 01'29 P2 : alors, tu me montres ? (E2 pointe la partition avec son archet) P2 : oui, une fois toute seule, tu joues le morceau

A partir de ce moment-là, P2 travaille notamment l'aspect rythmique grâce à une succession d'enchaînements parfois interrompus et qui visent l'entraînement pour le 'petit concert' qui aura lieu à la fin du cours. C'est surtout la stabilité de la pulsation que P2 travaille à travers les filages serrés qu'elle propose à son élève. Ces filages sont aussi le milieu de travail des nuances (P2A&DL2, 05'51) et marquent l'apparition de nouveaux savoirs interprétatifs. En premier lieu la présence scénique grâce au rituel du salut, pratique sociale de référence en provenance du concert classique. Cet élément est présenté après le filage à la minute 09'25.

Grille 94. P2FilageA&DL2Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2FilageA&DL2Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>(P2A&DL2) 10'03 P2 : ouais, et maintenant, comment on fait ?</i>	Appel à la mémoire didactique
<i>(applaudit) Bravo !</i>	Institutionnalisation
<i>On se lève (les deux font la révérence). Oui</i>	Définition

Le rituel du salut sera retravaillé plus tard dans la leçon.

Grille 95. P2FilageA&DL2Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P2. [P2FilageA&DL2Grille2.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P2
<i>(P2A&DL2) 22'16 (P2 et E2 jouent A&D) P2 : (chuchote) Bravo (applaudit doucement, se lève)</i>	Institutionnalisation
<i>on se lève (les deux se lèvent, font le salut) Ouais, ça marche.</i>	Régulation

Un autre élément interprétatif travaillé lors de cette deuxième leçon consacrée à *Ann & Dan* est l'attaque, donné par la respiration.

Grille 96. P2FilageA&DL2Grille3. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2FilageA&DL2Grille3.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
<i>(P2A&DL2) 15'18 P2 : eh et voilà, on va essayer un truc. C'est que tu vas me donner le départ, pour préparer,</i>	Didactisation du savoir en jeu :
<i>tu dois compter dans ta tête,</i>	1. imagination auditive
<i>mais au lieu de dire un deux trois quatre</i>	2. contre-exemple
<i>(...) tu vas compter (chuchote) un deux trois</i>	3. exemple
<i>(parle normalement) et sur quatre tu vas faire une respiration (joue) Ok, on essaye ? (E2 fait la même chose)</i>	4. geste interprétatif
<i>P2: ah, il faut bien respirer, d'accord ?</i>	Régulation

C'est grâce à une corporéité spécialisée que P2 didactise l'attaque, où la respiration devient rythme.

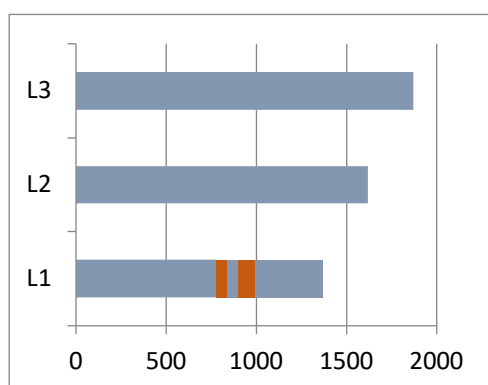
La notion de respiration est ensuite reliée à la notion de pulsation, par le truchement de la métaphore du « *petit bonhomme* ».

Grille 97. P2FilageA&DL2Grille4. A gauche le verbatim ; à droite les gestes professionnels de P2. [P2FilageA&DL2Grille4.mp4](#)

Verbatim	Gestes professionnels de P2
<i>18'07 P2 : alors, on va refaire.</i>	Régulation
<i>Mais je veux une belle respiration sur le quatrième temps, en fait.</i>	Définition
<i>Donc, tu me donnes le départ comme tout à l'heure</i>	Définition de la tâche par recours à la mémoire didactique
<i>et la respiration elle fait vraiment le temps d'un pas (tape les pieds) du petit bonhomme, d'accord ?</i>	Définition verbale et corporelle

P2 ici montre comment 'interpréter' l'attaque : c'est l'incarnation de la coordination entre la respiration musicale et la marche du « *petit bonhomme* ».

11.2.2 Recours au filage dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 18. P2, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Lors du travail de *Mélancolie*, P2 utilise aussi largement le filage. Mais comme nous l'avons remarqué lors de la séquence consacrée à *Ann & Dan*, peu de ces filages servent pour travailler l'interprétation. Dans cette séquence, nous en avons répertorié seulement deux : ils se trouvent à la L1 aux minutes 13'01 (durée 57") et 15'53 (durée 01'40"). Ici le traitement du filage à des fins interprétatives est 'monolithique' et contraste avec le traitement 'par touches' que nous avons observé dans *Ann & Dan*. Didactiquement, ceci montre que P2 semble avoir deux sortes de travail en ce qui concerne les savoirs interprétatifs : un travail 'par touches' et un travail 'monolithique', qu'elle alterne suivant les savoirs qu'elle souhaite travailler avec son élève.

Comme dans la séquence consacrée à *Ann & Dan*, P2 fait exécuter à E2 des filages où certains paramètres sont volontairement écartés afin de maîtriser le déroulement des paramètres choisis. C'est ainsi que E2 déchiffre *Mélancolie* : d'abord en *pizz* sans rythme, puis en *pizz* avec rythme, puis en solfiant...

Bien que largement utilisé, le filage se raréfie : le nombre de filages repérés dans cette séquence didactique est beaucoup moins important que dans *Ann & Dan*. Dans *Mélancolie* les filages ont lieu ou sont proposés à l'élève :

- Leçon 1 : 04'40, 08'15, 09'22, 09'55, 11'06 ;
- Leçon 2 : 02'10 (interrompu), 04'05 (sollié en marchant), 15'37 (interrompu), 23'17 (interrompu) ;
- Leçon 3 : 00'28, 01'18 (solliée en marchant), 03'33 (E2 joue et P2 fait le « *bonhomme qui marche* »), 06'07, 18'38, 20'29, 26'59 (filage de P2 qui chante en s'accompagnant au piano), 28'03, 29'30 (lors de ces deux filages E2 joue accompagnée par P2 au piano).

Malgré la volonté manifeste de P2 de faire exécuter des filages à E2, cette dernière rencontre des difficultés dans l'enchaînement des gestes instrumentaux et n'arrive pas à jouer sans s'arrêter. Le rythme est aussi un élément que P2 régule constamment au détriment des filages.

Premier filage : déchiffrage (P2ML1, 04'40). Il s'agit d'un filage élémentarisé, E2 joue en *pizz* et dit le nom des notes, sans respecter le rythme. Nous le prenons en considération ici, car ce filage correspond au processus « macro-micro-macro » décrit par Lane dans le travail expert. Le professeur vise, par ce filage qui sert de déchiffrage, une vision globale de l'œuvre. Cette vision sera utile pour la mise en œuvre des gestes interprétatifs. Les trois filages qui suivent (P2ML1, 08'15, 09'22, 09'55) ont le même statut : il s'agit d'obtenir une vision globale de l'œuvre. C'est grâce au quatrième filage (11'06) que P2 introduit la notion d'*Andantino* et pointe la vitesse métronomique marquée sur la partition.

Grille 98. P2FilageML1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2FilageML1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
(P2ML1) 13'01 P2 : <i>est-ce que tu vois des signes que d'habitudes il y a pas ? Il y a beaucoup de choses que d'habitude il y a pas.</i>	Pointage de la partition et recherche de nouvelles indications relatives à des paramètres musicaux
(...) P2 : <i>oui, tout ça ? Andantino noire égal septante-deux. Ca déjà on a encore jamais vu.</i> E2 : <i>mm (acquiesce)</i>	Pointage du nouvelles indications relatives à des paramètres musicaux
P2 : <i>je crois. Andantino.. ehm, andante c'est le tempo de la marche</i>	Définition verbale
(...) 13'44 P2 : <i>alors, andantino ça vient de andare en italien, c'est le tempo de la marche.</i>	Définition en utilisant l'étymologie
<i>Et une marche tranquille, un peu comme ça (marche) D'accord ?</i>	Définition verbale et monstration corporelle

13'54 P2 : <i>et puis noire égale septante deux c'est l'indication, je sais pas si tu as un métronome à la maison.</i>	Définition de l'indication métronomique

Comme elle l'avait fait lors du travail de *Ann & Dan*, P2 utilise la partition comme point de départ du savoir interprétatif. Une évolution de la posture d'interprète est visible : alors que dans *Ann & Dan* P2 avait pointé elle-même les éléments interprétatifs (construction de la logique des deux voix de violoncelle par les silences et les nuances), ici elle invite l'élève à trouver toute seule les indications encore inconnues, grâce à l'élément de nouveauté (« *est-ce que tu vois des signes que d'habitudes il y a pas ?* »). C'est un acte de dévolution manifeste : elle incite implicitement son élève à observer, et tirer des conclusions de manière autonome à partir de la partition. Puis elle définit le savoir par une verbalisation 'savante', qui montre sa maîtrise de l'italien et de l'étymologie des indications de tempo et de caractère qui se trouvent communément écrits sur les partitions. La monstration corporelle, qui relie encore une fois l'activité de la marche à la vitesse du morceau, couronne cette définition. Les savoirs interprétatifs présents dans ce moment sont :

- L'analyse de la partition ;
- La définition d'*Andantino* et *Andante* ;
- La définition de la vitesse métronomique.

Après une brève conversation sur la définition de métronome (E2 ne connaît pas le métronome, elle pense à une pendule), P2 définit deux autres éléments interprétatifs notés sur la partition : *espressivo* et *mf*.

Grille 99. P2FilageML1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les actions et les gestes professionnels de P2. [P2FilageML1Grille2.mp4](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P2
14'56 P2 : <i>et ça, em-ef, espressivo.</i> 15'01 P2 <i>Espressivo ça veut dire quoi? E2 : Je sais pas.</i>	Pointage des indications expressives dans la partition
P2 : <i>expressif, d'accord, il faut faire un beau son qui sonne très joliment et ça, em-ef? (...)</i> 15'29 P2 : <i>em-ef c'est mezzoforte (...)</i>	Définition verbale
15'57 P2 : <i>en fait, du plus fort au moins fort, ça fait (met le bras droit en haut de sa tête, la main à plat) forte, mezzoforte (baisse le bras à la hauteur de sa tête), mezzopiano (...) forte, mezzoforte, mezzopiano, piano et deux pe c'est pianissimo. (chuchote) On entend plus rien à la fin.</i>	Récapitulation des nuances : verbale et corporelle
<i>Est-ce que tu sais qu'est-ce que ça veut dire ces petits becs ?</i>	Pointage des indications expressives dans la partition

E2 : ça, je sais... c'est grand (pointe la partition) et puis	Définition de E2
P2 : oui, exactement. Donc il y a beaucoup de soooooo (geste horizontal de la main qui se referme progressivement devant son visage) et puis de moins en moins. Et dans l'autre sens, il y a pas beaucoup de son et il y en a de plus en plus (geste horizontal de la main qui s'ouvre progressivement). Ça s'appelle, ça c'est un decrescendo (pointe la partition) et là c'est un crescendo.	Définition de P2 : verbale et corporelle

Cette fois-ci P2 ne traduit pas les mots italiens, elle estime que sa monstration corporelle soit suffisante pour expliciter les niveaux et variations des nuances. De plus, elle a implicitement recours à la mémoire didactique, car elle avait défini les nuances *forte*, *piano* et *mezzopiano* lors du travail de *Ann & Dan* (P2A&DL1, 20'12). Elle définit néanmoins verbalement et corporellement les *crescendi* et les *diminuendi*. La voix mime les nuances décrites. Les gestes montrent les nuances par :

- Des gestes verticaux et 'par à-coups' pour les indications *forte*, *mezzoforte*, *mezzopiano*, *piano* et *pianissimo* comme s'il s'agissait de paliers ;
- Des gestes horizontaux et continus pour les nuances *crescendo* et *diminuendo*.

A la minute 18'30 P2 souhaite faire un dernier filage, afin de résumer les acquisitions abordées lors du cours. Toutefois, nous remarquons que ce filage est interrompu à plusieurs reprises pour réguler le rythme, la liaison, la justesse. Ne s'agissant pas d'un vrai filage, nous ne l'analyserons pas.

Passons maintenant brièvement en revue les filages que P2 fait exécuter à son élève lors de la leçon 2.

Le premier filage de la leçon 2 sert à vérifier le travail à la maison. Le deuxième (P2ML2, 04'10) servira à réguler la stabilité de la pulsation. Pendant ce filage E3 solfie la partition en disant le nom des notes et marche sur la pulsation. Le troisième (P2ML2, 15'37) sert à réguler le rythme. Ce filage est interrompu au profit du travail du rythme de la mesure 4. Le dernier filage est aussi interrompu à plusieurs reprises, mais il est évident que P2 essaye de faire jouer à son élève tout le morceau. Toutefois, les difficultés techniques que E3 rencontre ne lui permettent pas de l'enchaîner. Dans cette leçon aucun filage n'a été milieu d'enseignement/apprentissage des savoirs interprétatifs.

La leçon 3 contient beaucoup plus de filages que les autres leçons de cette séquence. P2 souhaite préparer son élève pour l'audition qui aura lieu la semaine suivante. Le premier filage (P2ML3, 00'28) sert à P2 à vérifier le travail à domicile de E2 et à établir un diagnostic. Le deuxième filage (P2ML3, 01'18) est sous forme de solfège et de marche de la part de E2, alors que pendant le troisième et le quatrième filages (P2ML3, 03'33, 06'07) P2 fait le « *bonhomme qui marche* » pendant le jeu instrumental de E2. Ces filages servent à réguler le rythme et la stabilité de la pulsation, ils n'ont aucune visée interprétative. Les filages aux minutes 18'38 et 20'19 servent comme milieu de travail des savoirs de technique d'archet pour produire les nuances (cf. 9.2).

Lors du septième filage de la L3, comme elle l'avait fait pour *Ann & Dan*, P2 joue l'œuvre pour E2. Cette fois-ci elle joue au piano et elle chante en même temps la partie de violoncelle avec le nom de notes (P2ML3, 26'59). P2 espère donner un modèle sonore à E2, afin que cette dernière puisse enchaîner le morceau avec la partie de piano avant l'audition. C'est un travail de mise en place qui est fait et où P2 demande à E2 de compter lors de deux derniers filages (P2ML3, 20'03 et 29'30). C'est en se transformant en 'pianiste accompagnatrice' que P2 intervient sur le milieu et essaye de recréer la situation de répétition avec piano. Elle avait par ailleurs annoncé que aucune répétition n'était prévue avec la pianiste accompagnatrice de la classe avant l'audition.

Tous ces filages n'hébergent pas un travail interprétatif et c'est pourquoi nous ne les analysons pas, mais nous estimons qu'il est utile de mentionner le fait que cette activité, réalisée ou pas, demeure importante dans le travail de P2.

11.2.3 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P2

Lors de deux séquences didactiques étudiées, P2 a largement utilisé le filage. En plus des filages instrumentaux, elle a didactisé une forme particulière de filage élémentarisé, où elle a choisi et presque isolé certains paramètres, notamment le rythme et la stabilité de la pulsation. Elle a ainsi dirigé l'attention de son élève uniquement sur les aspects faisant objet de travail. Reprenons nos questions.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Dans le travail de *Ann & Dan*, P2 a introduit les savoirs interprétatifs suivants grâce à l'activité de filage :

- Le pointage des indications de nature expressive dans le texte musical ;
- La mise en œuvre d'un certain nombre de ces indications ;
- La logique de construction de l'œuvre ;
- La présence scénique liée à la notion d'œuvre avec un début et une fin (rester immobile pendant les derniers silences et le salut au public) ;
- Les nuances ;
- L'attaque par la respiration.

Lors de *Mélancolie*, elle a ajouté les savoirs suivants :

- La définition d'*Andantino*, *Andante* et *Espressivo* ;
- La définition de la vitesse métronomique ;
- La palette des nuances dans leur succession théorique (de *forte* à *pianissimo*), les notions de *crescendo* et *diminuendo*.

2. Comment sont-ils didactisés ?

P2 a organisé ses interventions autour de trois pôles principaux :

- a) La partition ;
- b) La verbalisation ;
- c) La monstration corporelle.

Ces trois pôles sont utilisés notamment pour définir et réguler.

a) P2 a utilisé la partition comme milieu didactique pour faire apprendre les savoirs interprétatifs abordés. Elle a fait assumer au texte un rôle central dans les apprentissages. Le recours constant à la partition comme référent a servi à P2 pour modéliser le travail que l'interprète fait sur les œuvres. Elle a introduit implicitement le modèle de Lane (« macro-micro-macro ») grâce à l'alternance de filages et de travail sur les détails.

b) La verbalisation a surtout porté sur l'explication des termes en italien.

c) Le corps a servi comme milieu pour exemplifier des aspects expressifs liés aux nuances, pour pointer le texte, pour réguler la pulsation (le « *bonhomme qui marche* »). Le ton de la voix a participé à l'explicitation des nuances. Enfin, le corps du professeur a été milieu de 'métamorphose' lors des accompagnements au piano.

3. Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

P2 a utilisé les filages en début de cours pour déchiffrer l'œuvre et/ou pour vérifier les apprentissages réalisés lors du travail à la maison de son élève, afin de pouvoir établir un diagnostic. Ce dernier est un outil dont P2 se sert pour conduire successivement le choix de ses gestes lors de la leçon. Le filage a servi aussi à modéliser le travail à la maison, lorsqu'il a été élémentarisé. P2 a utilisé le filage comme modèle sonore lorsqu'elle a joué seule.

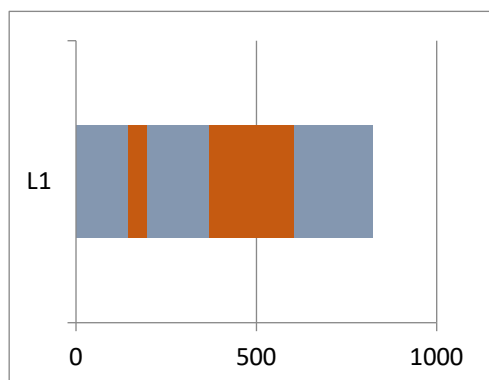
4. Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

P2 montre implicitement le travail de l'interprète expert, et crée un milieu symbolique qui modélise ce travail. Quand elle accompagne son élève au violoncelle, elle convoque le milieu du concert classique, par la simulation finale du geste d'arrêt (cf. Grille 91. P2FilageA&DL1Grille1) et du salut (cf. Grille 92. P2FilageA&DL1Grille2). Lorsqu'elle joue au piano en s'accompagnant, elle établit une analogie avec le concert pop.

11.3 Professeur 3 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation

Lors des séquences didactiques observées chez P3, nous remarquons une alternance entre le travail approfondi de certains paramètres et les filages. En particulier, chaque filage semble marquer la fin d'une étape dans les apprentissages et semble servir comme vérificateur des acquisitions. Les filages se raréfient au cours des séquences, la place de l'élément « micro » (Lane, 2006) devient de plus en plus importante, et le travail se fait plutôt par bouts. Ces derniers seront successivement intégrés dans la totalité de l'œuvre, comme le décrit Lane.

11.3.1 Recours au filage dans le travail de Ann & Dan



Graphique 19. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à Ann & Dan de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Lors de l'unique leçon consacrée à Ann & Dan, P3 consacre deux moments au travail interprétatif grâce à l'activité de filage. Ces deux moments se situent aux minutes 02'25 (durée 53'') et 06'09 (durée 03'54''). Il s'agit de longues plages temporelles, si l'on prend en considération les durées totales des leçons de ce professeur. Ceci montre l'importance que P3 attribue à l'élément « macro » au début de l'année scolaire.

Dans Ann & Dan, le premier filage (P3A&DL1, 03'20) arrive après l'apprentissage de l'œuvre par cœur. P3 prépare soigneusement ce premier filage.

Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1. De gauche à droite : le verbatim traduit par nos soins, les actions de P3 ; les milieux convoqués ; les savoirs à l'étude. [P3FilageA&DL1Grille1.mp4](#)

Verbatim	Actions de P3	Milieux	Savoirs
<i>(P3A&DL1) 02'25 P3: alors, as-tu compris comment ça fonctionne? E3: oui?</i>	Référence implicite à la dimension neutre de l'œuvre	Travail de l'interprète à la maison	L'œuvre est un système.
<i>P3: quand tu joues, tu dois jouer forte, pour me faire jouer forte à moi, parce que c'est un effet. Et quand je joue seul, je fais une petite voix moins fort. (E3 rit).</i>	Définition d'activité d'imitation 'inversée' : P3 imite les nuances par la modulation de la voix	Répétition de musique de chambre	Logique des nuances
<i>02'36 P3: quand tu as seulement les la, selon moi on peut</i>	Ton de la voix, débit de parole	Jeu instrumental : travail de	Structure ABA'. B est plus fort, à la

<i>faire encore plus forte, et quand ça revient à la ré la ré, un peu moins, pour terminer le morceau.</i>		l'interprète à la maison	dominante (implicite)
<i>(E3 joue quatre la, forte) P3: celui-là, vraiment, c'est l'endroit le plus fort du morceau</i>	Institutionnalisation	Travail de l'interprète à la maison (par E3)	Notion de <i>climax</i>
<i>(serre le poing, fait un mouvement du bras)</i>	Geste d'explicitation		
<i>02'50 P3 :alors, est-ce que tu te souviens ce que tu dois jouer ? (...) deux fois la ré la ré, n'est-ce pas ? Puis deux fois la la la la, et à nouveau deux fois la ré la ré, c'est juste ? (Regarde la partition) (...)</i>	Récapitulation verbale	Avant le concert	Apprentissage par cœur et forme ABA'
<i>03'16 P3 : par contre, on va plus vite Pron-ti for-te (P3 et E3 jouent)</i>	Mise en œuvre de la notion de pulsation	Performance	Vitesse adaptée, pulsation
<i>03'29 P3 (tout en jouant, avant la partie B) : Plus, ici</i>	Définition de la tâche à accomplir	Répétition	Anticipation

Ann & Dan est présenté à E3 comme « un ensemble de structures » (Nattiez, 1987, p. 15) avec un fonctionnement propre que l'interprète doit déceler. P3 donne ici une vraie analyse formelle de *Ann & Dan*. Les structures qu'il montre à son élève sont :

- La logique de construction de deux voix grâce aux nuances ;
- La forme ABA', implicitement ;
- La notion de tension/détente harmonique : la partie B étant à la dominante, il décide de montrer cette tension par la nuance « *encore plus forte* ».

Le choix du champ lexical attire notre attention. Dans un premier temps, P3 utilise le mot « *fonctionne* »²⁸⁴, puis il explique ce 'fonctionnement' : « *tu dois jouer forte, pour me faire jouer forte à moi, parce que c'est un effet* ». C'est une sorte de mécanisme de fonctionnement de l'œuvre que P3 pointe à son élève et en révèle le niveau poétique : le compositeur a prévu deux voix qui fonctionnent de manière interdépendante l'une de l'autre. Ce fonctionnement a pour but d'obtenir un « *effet* »²⁸⁵ chez le public, il a donc une visée esthétique. Verbalement, il montre la structure tripartite de l'œuvre (ABA'), chacune à son tour subdivisée en deux demis phrases. Quand il dit : « *deux fois la ré la ré* » il montre la structure bipartite de la phrase (le deux fois), quand il dit : « *Puis deux fois la la la la* » il pointe, par le mot « *puis* » qu'il s'agit d'une nouvelle partie par rapport à la précédente ; enfin avec le « *et à nouveau deux fois la ré la ré* », il souligne la similarité et la cyclicité de la forme ABA'.

Pendant ce filage, P3 met en pratique :

- Le dialogue des deux parties de violoncelle en jouant avec des accents au début de chaque entrée de l'élève et en regardant ce dernier à ces mêmes moments ;
- La structure ABA' de l'œuvre et lui disant « *plus, ici* » (P3A&DL1, 03'29) juste avant la partie B ;
- La notion d'enchaînement, en terminant tout seul le filage, même si l'élève s'était arrêté peu avant la fin.

Les milieux que P3 convoque sont :

- Les répétitions du concert classique (« *pron-ti for-te* » dit à voix haute, le commentaire « *plus ici* » et sa volonté de terminer le morceau en sont des indices) ;
- Le travail de l'interprète, d'abord sans instrument (lors du moment initial d'analyse), puis avec instrument ;
- La performance, qui se transforme rapidement en répétition.

Si ce premier filage est lieu d'institutionnalisation des savoirs interprétatifs, celui à la minute 05'37 en est régulation. Après ce filage, P3 régule le jeu de l'élève dans un élément de présence scénique, qui marque la fin de l'œuvre.

Grille 101. P3FilageA&DL1Grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les définitions de P3. [P3FilageA&DL1Grille2 et 3.mp4](#)

Verbatim	Définitions de P3
(P3A&DL1) 06'09 P3 : <i>Mmm alors, fais semblant que tu ne crois pas que... c'est-à-dire, tu restes là, immobile, tu ne... As-tu compris, à la fin ?</i>	Définition du milieu du concert par un sorte de 'mise en scène'
<i>Même si tu as fini, tu attends que j'ai fini moi aussi et tu restes immobile</i>	Définition verbale

²⁸⁴ Dans le sens de : « a) Accomplir, remplir sa fonction. – [Le suj. désigne une machine, un mécanisme, un dispositif] ». <http://www.cnrtl.fr/definition/fonctionner>

²⁸⁵ « 3. Impression produite sur quelqu'un, par quelque chose ou par quelqu'un ». <http://www.cnrtl.fr/definition/effet>

<i>et tu fais (joue la partie de l'élève, puis chante la sienne, reste immobile en position de jeu)</i>	Définition corporelle par démonstration
<i>et puis nous avons terminé (baisse l'archet), tu comprends ?</i>	Définition verbale et corporelle de la présence scénique de la fin du morceau

La manière d'aborder la présence scénique de la part de P3 nous surprend. Le fait de rester immobile, acte esthétique qui marque la prise en compte de la totalité de l'œuvre, est associé au 'faire semblant' afin de satisfaire les attentes de réception. P3 inscrit ce geste scénique (le fait de rester immobile lors de la dernière intervention du violoncelle 2) dans la continuité du déroulement de l'œuvre. Il se base sur le comportement précédent de E3. Ce dernier, lors du filage, avait montré corporellement son attention sur ce déroulement en regardant la corde, en comptant doucement avec la bouche, en bougeant l'archet pendant ses silences et en tapant du pied. Maintenant, P3 institutionnalise implicitement ce comportement et l'utilise pour dévoiler ce geste final de présence scénique. Implicitement, il marque encore une fois la cyclicité de la forme ABA' (« *fais semblant que tu ne crois pas que...* » l'œuvre est terminée, semble-t-il signifier).

Afin d'aborder le filage suivant, P3 introduit la notion d'attaque.

Grille 102. P3FilageA&DL1Grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les définitions de P3.

Verbatim	Définitions de P3
<i>(P3A&DL1) 06'27 P3 : ok, maintenant, c'est toi qui commandes. E3 : comment ? P3 : tu donnes les attaques, aussi au début.</i>	Définition de la hiérarchie musicale en musique de chambre par la construction d'un milieu métaphorique : Armée. E3 devient le 'commandant'
<i>Tu fais (respire et joue le la)</i>	Définition de la tâche par monstration corporelle
<i>et moi je te suis.</i>	Définition verbale de la tâche : P3 devient le 'soldat'
<i>Tu dois me regarder pour donner les attaques et commander. Je t'en prie ! Es-tu prêt ? E3 : oui</i>	Définition verbale de la tâche
<i>P3 : alors tu prends une respiration et tu commences</i>	Définition verbale de la tâche

Ce moment nous fait mieux comprendre le champ lexical utilisé jusqu'à présent par P3. Il a beaucoup utilisé l'impératif. C'est maintenant que cette utilisation prend tout son sens et dévoile implicitement le travail de musique de chambre attendu par P3 : « en musique il y a quelqu'un qui commande et quelqu'un qui suit ». Alors que jusqu'à présent P3 avait assumé implicitement le rôle de *leader* et avait donné à l'élève celui de *follower*, maintenant, il bascule les responsabilités : c'est l'élève qui doit commander et le professeur qui suit. C'est

grâce à la notion d'attaque que P3 a pu introduire implicitement l'idée de hiérarchie et, grâce à un milieu à forte composante métaphorique, dévoluer le travail interprétatif à l'élève. Les définitions sont toujours multiples chez ce professeur, l'articulation entre différents éléments est une de ses caractéristiques.

Le dernier filage de *Ann & Dan* (09'38) institutionnalise les apprentissages.

Grille 103. P3FilageA&DL1Grille4. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
09'38 P3 (<i>chuchote</i>) : <i>pron-ti via (jouent)</i>	Départ 'comme au concert'
P3 : <i>Piano</i>	Définition implicite : la nuance est globale
P3 : <i>Fais-moi la grimace du forte</i>	Définition de la tâche : faire le geste expressif approprié
P3 : <i>La grimace d'encore plus forte</i>	Définition de la tâche : jouer plus fort la partie B
P3 : <i>Attends, maintenant, compris ?</i>	Régulation du geste scénique
P3 : <i>bien</i>	Institutionnalisation

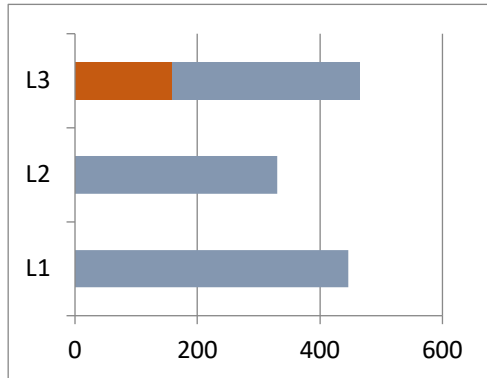
C'est encore le milieu de la répétition qui est convoqué ici par P3 par ses interventions verbales pendant le jeu instrumental. En donnant les consignes juste avant que le jeu instrumental ait lieu, mais dans la continuité du filage, P3 fait en sorte que l'élève reproduise correctement les gestes expressifs travaillés auparavant. Ces gestes sont à présent articulés avec les niveaux de l'œuvre :

- Le niveau poétique, grâce au rappel à la logique des deux voix (« *piano* ») : c'est uniquement le professeur qui joue à ce moment-là ;
- Le niveau neutre, grâce à la différenciation entre « *la grimace du forte* » et « *la grimace d'encore plus forte* » (forme ABA' : nous le rappelons, P3 souhaite jouer la partie B plus fort que la partie A) ;
- Le niveau esthétique par le geste scénique de la fin (« *attends, maintenant* »).

L'institutionnalisation finale conclut la leçon.

Le deuxième cours est en fait une 'représentation publique' après une petite révision. Nous ne considérons pas cette prestation un 'filage', au sens d'un 'entraînement' (cf. *supra*, introduction de ce chapitre). Il s'agit, au contraire, de la 'prestation publique' faisant partie de notre contrat de recherche. Nous ne l'analyserons donc pas dans ce chapitre.

11.3.2 Recours au filage dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 20. P3, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Dans *Mélancolie*, le filage est très peu pratiqué pendant les trois cours que P3 consacre à cette œuvre. Nous avons répertorié trois filages pendant cette séquence didactique, qui se trouvent uniquement à la leçon 3. Cette leçon est une répétition avec la pianiste accompagnatrice de la classe. Didactiquement, cette répartition montre un' évolution dans la posture d'interprète de l'élève : le filage n'est plus utilisé uniquement pour vérifier les apprentissages, mais aussi pour réguler le jeu en *duo*. Ces trois filages se trouvent respectivement aux minutes : 00'08 ; 01'26 ; 04'53. Nous n'analyserons pas le dernier filage, car il n'est pas milieu pour travailler l'interprétation : P3 le demande uniquement parce que l'élève n'est pas capable de reprendre à partir de la mesure 7, tout en jouant par cœur.

Les moments de la leçon qui préparent et suivent les deux filages que nous analysons se trouvent en début de leçon et ont une apparente fonction de découverte. En réalité, ils servent aussi pour réguler l'attaque (et donc le tempo) et les nuances. Comme nous le savons maintenant, l'extrême densité des leçons de P3 nous oblige à découper de manière quelque peu artificielle leur déroulement. Nous allons ici procéder par thématiques, bien que P3 les entremêle constamment. Ainsi, notre extrait vidéo porte sur toutes les thématiques traitées ici ([P3FilageML3Grille1 4.mov](#)).

Thématique 1 : l'attaque.

P3 souhaite rendre autonome son élève et le préparer à l'audition qui aura lieu au mois de juin. Il procède en deux étapes distinctes : lors de la première étape, c'est lui qui donne le départ ; lors de la deuxième étape il définit le savoir interprétatif « choisir le tempo et donner l'attaque en conséquence ».

Etape 1 : le professeur donne l'attaque 'didactisée'.

Grille 104. P3FilageML3Grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les gestes professionnels de P3.

Verbatim	Gestes professionnels de P3

00'00 (voix hors champs, P3 et E3, incompréhensible)	Définition de la tâche par recours à la mémoire didactique
00'07 P3 : alors c'est moi qui compte une fois.	Régulation
P3 : Pron-ti vi-a (E3 et la pianiste jouent)	Définition de la pulsation : attaque didactisée

Bien que le dialogue initial entre E3, sa mère et P3 ne soit pas compréhensible du point de vue des mots utilisés, nous comprenons qu'il s'agit du tempo et de l'attaque. Lors de cette première étape, P3 souhaite arriver rapidement au filage, qui fera découvrir l'œuvre dans sa totalité à l'élève. P3 a aménagé le milieu matériel en sorte de favoriser l'entrée dans le rôle et la posture d'interprète de E3 : l'élève est assis presque à côté de la pianiste accompagnatrice, la partition est sur le piano, en sorte que E3 puisse la voir, le professeur est derrière les deux musiciens, assis sur le canapé.

Grace à cet aménagement de l'espace, P3 permet à l'élève de :

- Voir la partition, sans que celle-ci prenne trop d'importance ;
- Voir la pianiste, en créant l'angle de vue de la position de concert²⁸⁶ ;
- Garantir l'espace de jeu et de communication de deux musiciens, sans que lui, P3, puisse y participer.

Concernant les actions de P3, nous remarquons leur cohérence avec l'aménagement de l'espace : c'est seulement après conversation avec la mère et E3 que P3 accepte de rentrer symboliquement dans l'espace qu'il a créé. Il le fait d'ailleurs de manière particulière : plutôt que compter ou respirer ou donner l'attaque par un geste (comme le ferait un chef d'orchestre, par exemple), il se limite à réciter la phrase « *pron-ti vi-a* ». Cette 'intrusion' montre son rôle topogénétique : il est le professeur qui s'efface et disparaît au moment où l'élève devient interprète ; s'il doit intervenir, il maintient son rôle et ne se 'transforme' pas en chef d'orchestre, ou en chambriste.

Etape 2 : l'attaque en musique de chambre.

Grille 105. P3FilageML3Grille2. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et gestes professionnels de P3, ainsi que les actions de E3.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3, actions de E3
01'06 P3: <i>penses bien à la respiration quand tu...</i> P3: <i>As-tu compris?</i> E3: <i>eh!</i>	Définition verbale

²⁸⁶ La position de concert violoncelle et piano prévoit le positionnement du violoncelliste dans l'éclisse du piano. De cette manière, le violoncelliste est en contact visuel avec le pianiste en regardant vers sa droite. Ce positionnement présente plusieurs avantages: tout d'abord du point de vue sonore, car le violoncelliste peut entendre aisément les sonorités émises par le pianiste; puis du point de vue visuel, car cet emplacement permet aux deux musiciens de se voir au niveau du visage; enfin du point de vue instrumental, car le violoncelliste, en regardant vers sa droite est plus libre de bouger sa tête et son corps, ce côté étant plus libre que le côté gauche (où, au contraire, il y a le manche du violoncelle).

<i>P3: Tu penses (chuchote en comptant, tape doucement sa main contre l'épaule de E3 pour montrer la pulsation), puis tu respire,</i>	Définition par démonstration verbale et corporelle et rapprochement du professeur dans l'espace symbolique de répétition
<i>P3: (inspire) pom. (E3 e la pianiste jouent la première note).</i>	Réalisation de l'attaque
<i>P3 : (chuchote) un deux trois (parle normalement) Puis tu prends l'air et puis tu joues</i>	Distanciation du professeur de l'espace symbolique de répétition
<i>01'21 E3 compte un deux trois en chuchotant vraiment très doucement, respire, puis lui et la pianiste font un filage</i>	Réalisation de la part de l'élève

Le savoir « donner l'attaque et choisir la pulsation » évolue. Ici P3, tout en restant dans son espace symbolique de professeur, donne plusieurs définitions de ce savoir. En tout premier lieu il attire l'attention de l'élève sur l'importance de la respiration (« *penses bien à la respiration* »). Puis il fait avancer le savoir relatif à la pulsation : à la place d'avoir recours à la prosodie (« *pron-ti vi-a* »), il introduit dans le milieu le « savoir compter les pulsations », grâce au fait de compter en chuchotant. Une variable didactique de ce savoir est montrée aussi corporellement par sa main, qui tape doucement sur l'épaule de l'élève. Enfin, la respiration doit montrer au partenaire de jeu le tempo et le caractère de l'attaque. La monstration de la respiration de P3 est tellement éloquente que E3 et la pianiste jouent leur première note pendant que le professeur dit « *pom* ».

Grâce à ces actions, P3 met en relation :

- La verbalisation, avec la stratégie de compter ;
- Le ressenti corporel, en tapant sa main sur l'épaule de l'élève. Cette stratégie est très intéressante pour notre étude, car elle montre, implicitement, la relation entre les émotions ressenties, notamment au niveau du rythme cardiaque, et la pulsation musicale. En tapant sur l'épaule de l'élève, P3 réveille en ce dernier des sensations corporelles très profondes ;
- Les rythmes corporels (notamment le rythme cardiaque) et la respiration ;
- La respiration et le jeu instrumental (inspirer, puis jouer sur l'expiration).

Tout de suite après, P3 prend de la distance : tout en répliquant la situation de concert (il chuchote « *un deux trois* »), il la fait suivre par une définition verbale et gestuelle. Il change de ton de voix, parle normalement et donne des consignes verbales : « *tu prends l'air et puis tu joues* ». Le geste accompagne la parole : pendant le « *tu prends l'air* » il fait un signe de levée, pendant le « *et puis tu joues* » son bras se dirige vers le bas. Par ce geste il montre 'la battue' comme le ferait un chef d'orchestre et convoque la pratique sociale de référence du concert classique. L'élève est à nouveau invité à prendre un rôle de *leader* (cf. Grille 102. P3FilageA&DL1Grille3). Le ton de la voix marque les changements des milieux convoqués : alors que quand il chuchote P3 montre la situation de concert du point de vue de l'interprète, quand il parle normalement le milieu redevient celui de la classe.

Lors du deuxième filage qui suit immédiatement, E3 donne le départ et sa pulsation est plus stable que la première fois : les actions de P3 ont aidé l'élève à progresser dans les savoirs interprétatifs concernant la pulsation, le tempo et le dialogue avec le piano.

Thématique 2 : la découverte de la partie de piano et réaction esthétique.

Grille 105. P3FilageML3Grille3. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3.

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
<i>(P3ML3) 00'49 P3 : Beau ! Tu l'attendais comme ça ? E3 : non.</i>	Réaction esthétique et surprise : l'œuvre ne correspond pas à ce que nous avons imaginé
<i>P3 : étrange, euh ? (rires) Tu aimes comment fait le piano ? (la pianiste hoche la tête) E3 : oui</i>	Définition esthétique des caractéristiques sonores de l'œuvre
<i>P3 : tu essayes de le rejouer, pour entendre comment fait le piano ?</i>	Régulation : le filage va permettre de réguler son jeu

Nous avons déjà mentionné ce moment lors de notre chapitre d'analyses consacré au travail sur les codes sonores liés à des registres émotionnels (cf. Grille 57. P3EmotionsML3Grille2). Ici nous pouvons constater que c'est grâce à l'activité de filage que l'élève a accès à une appréciation esthétique de l'œuvre et qu'il peut réguler son jeu par rapport à la partie de piano.

C'est grâce au deuxième filage que P3 pourra aborder la **thématique 3** : régulation du jeu d'ensemble.

Grille 106. P3FilageML3Grille4. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les gestes professionnels de P3.

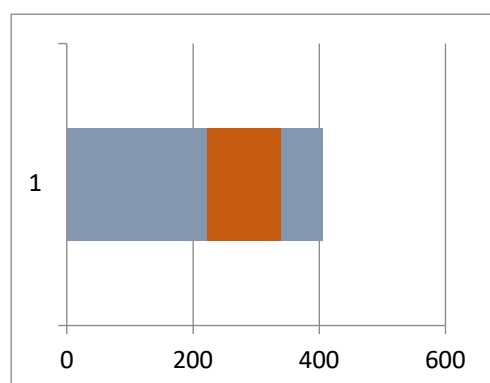
Verbatim	Gestes professionnels de P3
<i>(P3ML3) 02'11P3 : selon moi, il y a un problème, dans la deuxième phrase, celle du grand crescendo jusqu'au forte ; et tu arrives forte, non ?</i>	Définition implicite de la tâche à accomplir : faire le <i>crescendo</i> jusqu'au <i>forte</i>
<i>P3 : Le début va très bien</i>	Institutionnalisation
<i>P3 (à la pianiste) : Peut-être, Marie, tu peux jouer un tout petit peu plus fort au début. Pianiste : un peu plus fort ?</i>	Régulation de la partie de piano

P3 : oui. (Silence) Oui, comme ça lui fait plus fort le début	Régulation du jeu chambriste
P3 : (à E3) le début est trop piano, ça ne s'entend pas, fais un beau do bien fort, n'est-ce pas ?	Régulation de la partie de violoncelle

Ici P3 est en apparente contradiction : alors qu'il institutionnalise la prestation sur le début (« *Le début va très bien* »), c'est bien cette partie-là qu'il régule. En réalité, les violoncellistes experts savent qu'il est très difficile de changer de timbre. Une nuance douce est souvent associée à un jeu détimbré, à partir de là il est très difficile d'arriver à une nuance *forte* et timbrée, celle qui sera adaptée pour le *do dièse* de la mesure 7. Plutôt que de travailler sur la technique d'archet, P3 préfère rehausser la nuance du début, chose que permettra à l'élève de ne pas changer de timbre et d'être plus à même de faire le *crescendo* et d'arriver au *forte* de la mesure 7.

Résumons. P3 utilise le filage comme milieu pour travailler l'interprétation uniquement pendant la troisième leçon de la séquence didactique consacrée à *Mélancolie*. Grâce au filage il travaille l'attaque, le jeu chambriste, les nuances. Ces trois savoirs évoluent chronogénétiquement. Tout d'abord, l'attaque devient pulsation intérieure. Deuxièmement, la répétition avec la pianiste permet à P3 de pointer la différence entre des styles et des langages variés et de réguler le jeu en suivant des esthétiques propres à chaque situation. Enfin, les nuances deviennent communes. Topogénétiquement, P3 se met à l'écart par l'aménagement d'un milieu matériel qui vise à favoriser le rôle d'interprète chez l'élève.

11.3.3 Recours au filage dans le travail de *Full Moon*



Graphique 21. P3, le filage pour travailler l'interprétation, *Full Moon*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Full Moon* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Lors de cette séquence didactique, un seul filage a lieu. Ceci confirme la tendance que nous avons observé : l'élément « micro » (Lane, 2006) devient de plus en plus important, et le filage comme milieu pour travailler l'interprétation se raréfie.

Le filage que nous analysons à présent sert à mettre en pratique, de la part de l'élève, l'exemple modélisé par le professeur (cf. Grille 60. P3EmotionsFML1grille2) et à travailler les nuances (cf. Grille 61. P3EmotionsFML1grille3). Nous avons choisi d'analyser ce moment sous la focale des émotions et nous avons omis ce filage dans ce chapitre

d'analyses. Ici, nous nous intéressons au milieu a-didactique que P3 convoque grâce à ce filage.

Par le biais du jeu instrumental, P3 induit l'élève à des comportements adaptés à une situation qu'il impose.

Grille 107. P3FilageFML1Grille1. A gauche le verbatim traduit par nos soins ; à droite les actions et les gestes professionnels de P3. [P3FilageFML1Grille1.mov](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P3
<i>(P3FML1a) 00'29 P3 : essaye de faire le début. Moi je fais l'introduction</i>	Définition de la tâche
<i>P3 : je fais l'introduction, écoutes et je te fais signe</i>	Jeu en duo
<i>(P3 et E3 jouent en duo, P3 montre avec des attitudes corporelles les nuances) 01'57 P3 : pianissimo 02'03 P3 : chut</i>	Régulations verbales et corporelles

Comme il l'avait fait lors du travail de *Ann & Dan*, P3 joue en *duo* avec E3, mais cette fois-ci le professeur joue la partie de piano 'réduite' sur son violoncelle²⁸⁷. Au début du cours, P3 joue la partie de la main droite de l'accompagnement piano de l'introduction et puis 'jingle' entre la partie de la basse et celle de la main droite. Après avoir demandé à son élève de « *faire plus un jeu avec les couleurs* » (cf. Grille 13. P3ArchetFML1Grille1) et avoir montré les nuances, P3 décide de changer son accompagnement. Lors du filage, c'est la partie mélodique, correspondante à la main droite du piano, dans une tessiture plus aiguë que celle de l'élève, qui P3 choisit. Ce qui se produit dans le jeu de l'élève sont :

- Un timbre plus 'soliste' ;
- Un phrasé plus mélodique, plus lié.

C'est à dessein que P3 n'a pas recours à la technique d'archet pour thématiser ces deux paramètres. Par le truchement de son accompagnement réalisé dans l'aigu (mais presque tous les temps une octave plus grave que la partie de piano) il obtient les deux effets sonores susmentionnés. Le premier effet (jeu 'soliste') est obtenu par l'écoute. P3 sait que puisque c'est surtout la voix jouant dans les aigus que l'on remarque lors de l'écoute, quand on joue une mélodie considérée importante dans un registre intermédiaire, on a tendance, en tant que violoncelliste, à jouer avec un timbre plus affirmé, défini souvent de 'clair' ou 'soliste'. Ce changement de timbre, le plus souvent spontané, sert au violoncelliste à mieux entendre son propre jeu. Ce sont donc ces reflexes de violoncelliste que P3 souhaite installer chez son élève. Le deuxième effet (phrasé mélodique) est obtenu par le dialogue des deux mélodies. C'est encore une fois l'écoute qui guide le jeu du violoncelliste : en jouant la partie mélodique et de manière liée, P3 obtient le phrasé souhaité par imitation.

²⁸⁷ Le violoncelle étant un instrument mélodique, il est pratiquement impossible de réaliser avec celui-ci la totalité des notes présentes sur la partie de piano. De ce fait, le professeur procède un choix.

Les visées didactiques d'une telle approche sont :

- Habituer l'élève à écouter une voix plus aiguë et jouer une voix intermédiaire dans la construction polyphonique des œuvres, phénomène qui se produit souvent dans les parties de violoncelle, tout aussi bien en musique de chambre qu'en *duo* avec piano, qu'en orchestre, etc. ;
- Affirmer le rôle mélodique de l'élève dans la construction de l'œuvre à performer, grâce à la superposition des deux mélodies (celle de l'élève et celle de la main droite de piano) ;
- Travailler différents nuances et timbres.

Cet unique cours consacré à *Full Moon* a eu lieu le 10 juin 2017, soit la veille de l'audition. Comme pour *Mélancolie*, un filage le jour même de l'audition a lieu avec la pianiste accompagnatrice. Ces filages n'ont pas été filmés. Nous en sommes à connaissance grâce à notre entretien téléphonique avec P3 (16 septembre 2017).

A ce stade de nos analyses, nous remarquons que la structure « macro-micro-macro » subit des transformations dans l'approche didactique des œuvres chez ce professeur. Dans l'approche de *Ann & Dan*, P3 avait utilisé surtout une sorte d'alternance « micro-macro ». Dans *Mélancolie*, il introduit le « macro » initial lors du premier déchiffrage et le « macro » final lors des filages en répétition avec la pianiste. Pour *Full Moon*, le premier moment « macro » est une modélisation de sa part (lors du cours précédent, non filmé), le dernier « macro » est une répétition le jour même de l'audition avec la pianiste accompagnatrice.

L'évolution de l'approche « macro-micro-macro » nous semble être signe de progressive dévolution de la part du professeur et d'apprentissage chez E3.

Dévolution, parce que :

- P3 commence par un travail d'apprentissage par cœur de l'œuvre (*Ann & Dan*), puis passe au déchiffrage de la partition en classe (*Mélancolie*), pour terminer avec la modélisation de sa part (*Full Moon*). L'acte de dévolution consiste à rendre E3 progressivement responsable de l'approche « macro » initial de la partition.
- P3 a planifié un seul cours pour le travail de *Full Moon*. Ce cours a lieu la veille de l'audition. Une seule répétition avec la pianiste accompagnatrice a lieu pour cette œuvre, le jour même de l'audition. Cette planification tardive montre la confiance que P3 témoigne envers E3. Didactiquement, le professeur dévolue une grande partie du travail à l'élève.

Apprentissage de la structure « macro-micro-macro », parce que :

- La structure « macro » se fait plus rare, pour presque disparaître, ce qui montre que P3 n'a plus besoin de la thématiser et de la pratiquer en classe et qu'elle est donc apprise ;
- La structure « micro » passe par le travail sur un élément de savoir (par exemple la nuance *forte* dans *Ann & Dan*) à l'articulation d'éléments de savoir provenant de différentes sources. Les 'petits bouts' se font plus longs, ainsi que la verbalisation. Ceci correspond aux observations sur les pratiques expertes conduites par Gruson (Gruson, 1988, cité par Hallam, 2001).

11.3.4 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de chez P3

Chez P3, la présence du filage pendant les leçons est de moins en moins importante lors des séquences étudiées. Le filage a eu surtout un rôle d'institutionnalisation et de régulation. Nous allons à présent répondre aux sous-questions que nous nous sommes posés.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Lors de la séquence consacrée à *Ann & Dan*, P3 utilise le filage pour :

- Montrer le fonctionnement de l'œuvre comme système ;
- Travailler la logique des nuances ;
- Apprendre la forme ABA' ;
- Aborder implicitement la notion de tension/détente harmonique par le jeu de tonique et de dominante ;
- Travailler la performance par cœur ;
- Apprendre certains éléments de présence scénique ;
- Travailler l'attaque par la respiration.

Lors des séquences consacrées à *Mélancolie* et *Full Moon*, P3 ajoute :

- Des timbres différenciés ;
- Différents phrasés.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Les œuvres musicales sont présentées comme des systèmes possédant un certain fonctionnement. Dans *Ann & Dan*, les niveaux de l'œuvre dialoguent : à partir du niveau neutre (les nuances, l'alternance des notes et des silences) P3 montre le niveau poétique (les deux voix sont construites de manière interdépendante) et le niveau esthétique (produire un effet, jouer vite). C'est par le choix d'un champ lexical adapté et précis, par la modulation du ton de la voix et par l'utilisation de gestes que P3 didactise les nombreux savoirs présentés à son élève.

3. Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

Dans *Ann & Dan*, le filage sert à la fois pour institutionnaliser les savoirs thématiques et à la fois pour introduire des nouveaux savoirs. Chaque filage marque des étapes dans l'apprentissage du morceau. P3 se sert du filage pour instaurer une sorte de 'spirale' didactique : chaque filage constitue le 'palier' d'un 'escalier' d'enseignement/apprentissage.

Dans *Mélancolie*, le filage a eu une fonction de découverte de la partie de piano et d'évolution du travail chambriste (attaques, régulation des nuances).

Dans *Full Moon*, le filage du professeur a servi comme modèle sonore. Le filage en classe a induit l'élève à avancer dans les savoirs relatifs au timbre.

4. Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

Les milieux convoqués font référence :

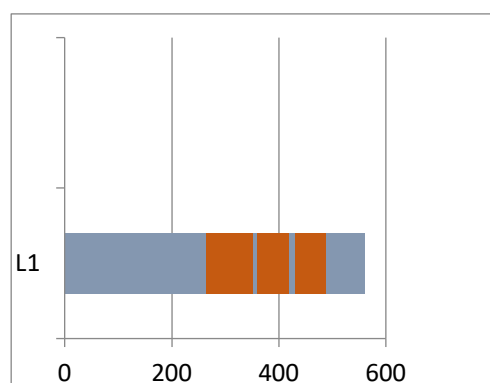
- Au travail du musicien interprète dans l'analyse musicale ;
- Au travail du musicien interprète dans le travail instrumental ;
- A la performance publique ;

- A un rapport hiérarchique présent dans certaines pratiques sociales de référence, telle l'armée ;
- Au travail du musicien interprète dans le jeu à plusieurs (cf. Grille 106. P3FilageML3Grille4 et Grille 107. P3FilageFMGrille1).

11.4 Professeur 4 : Recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation

Le travail interprétatif que P4 aborde avec son élève grâce à l'activité de filage nous semble très singulier. Il s'agit d'une approche presque professionnalisante, qui, par le respect du texte et sa restitution fidèle, ouvre pourtant le champ des possibles au niveau interprétatif. Ainsi, - le plaisir de jouer ensemble, la construction d'un modèle sonore qui servira de référence pendant le travail à la maison, la compréhension des logiques de construction du texte écrit grâce au travail sur les nuances, sur les respirations expressives, sur les attaques, - sont autant d'éléments que le professeur introduit pour ouvrir ce champ des possibles interprétatifs.

11.4.1 Recours au filage dans le travail de *Ann & Dan*



Graphique 22. P4, filage et interprétation, *Ann & Dan*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Ann & Dan* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

C'est la première fois que nous constatons un travail interprétatif dans la séquence consacrée à *Ann & Dan*. La répartition des moments remarquables montre un travail de l'interprétation en fin de séquence. Ceci nous laisse supposer que le filage aura une fonction de 'répétition générale' et qu'il sera abordé surtout sous l'angle performatif. Du point de vue didactique, cette répartition semble confirmer une construction de la séquence didactique selon une organisation échauffement/exercice/travail des œuvres (Mili & al., 2013, Mili & al., 2017). Les moments analysés ont lieu aux minutes : 04'24 (durée 01'29) ; 06'00 (durée 01'01) ; 07'10 (durée 59").

Contrairement à ce que nous avons supposé (cf. *supra*), l'observation de la leçon montre que le travail sur *Ann & Dan* se fait par filages successifs réalisés en *pizzicato* par l'élève et à l'archet par le professeur qui joue l'accompagnement. Les deux premiers filages sont interrompus. Nous ne les prendrons pas en compte dans nos analyses. Les filages proprement dits des moments remarquables qui feront l'objet de nos analyses de cette séquence didactique ont lieu : L1 05'10, 06'10, 08'37.

Le premier vrai filage est préparé avec soin par P4 et il comporte deux étapes.

Etape 1 : l'interprète comme musicologue.

Grille 108. P4FilageA&DL1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P4.
[P4FilageA&DL1Grille1 et 2.mov](#)

Verbatim	Définitions
<i>(P4A&DL1) 04'23 P4 : Et alors, toi tu joues comment ? C'est quoi ta nuance à toi ? (E4 hausse les épaules)</i>	Définition des rôles
<i>P4 : alors, regarde ce qui est écrit là (montre la partition avec la pointe de son archet) E4 : forte. P4 : forte et puis il le rappelle plus, donc c'est que c'est toujours forte.</i>	Définition du décodage de la partition
<i>Donc tu vas jouer forte du début à la fin, d'accord et puis moi je vais faire des nuances comme ça.</i>	Définition de la logique des voix et des tâches des interprètes

Du point de vue chronogénétique, nous remarquons la naissance d'un savoir nouveau et fondamentale pour l'interprétation : la notion de continuité. Ici P4 montre cette notion grâce à la nuance (« *forte et puis il le rappelle plus, donc c'est que c'est toujours forte* ») ; l'interprète expert sait que cette notion est fondamentale aussi pour d'autres paramètres, tel le tempo ou la pulsation, et que la déviation volontaire à cette continuité peut créer des ruptures intéressantes pour l'auditeur. Continuité et discontinuité forment une paire qui offre une palette de choix presque infinie à l'interprète. La nuance sert aussi à P4 pour définir la logique de construction de l'œuvre performée : le violoncelle 1 joue *forte* tous les temps, le violoncelle 2 varie ses nuances. Grâce à cette première étape du travail, P4 modélise un interprète qui est avant tout une sorte de musicologue, qui analyse la partition avant de la jouer. L'interprétation résulte d'un travail analytique. L'attente didactique est « analyser avant, jouer après ».

Etape 2 : le soliste et l'accompagnateur.

Grille 109. P4FilageA&DL1Grille2. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P4.

Verbatim	Définitions de P4
<i>(P4A&DL1) 04'54 P4 : et puis c'est toi qui vas me donner le départ, maintenant.</i>	Définition des rôles
<i>Ca fait (chuchote) un deux</i>	Définition de la tâche
<i>(parle normalement) et puis au concert on fait pas (crie) un deux trois (parle normalement) non, on fait pas ça</i>	Définition de la présence scénique dans la pratique sociale de référence : contre-exemple

<i>on fait (chuchote vraiment très doucement, presque inaudible) un deux trois quatre (joue le début de sa partie).</i>	Définition de la présence scénique dans la pratique sociale de référence : exemple à imiter
<i>C'est toi qui vas me faire partir, d'accord ? C'est parti E4 : (chuchote) un, deux trois, quatre (P4 et E4 jouent A&D)</i>	Définition de la tâche

Ici P4 s'attache à définir le rôle que chaque musicien assume lors du concert classique. Le rôle de soliste de l'élève est explicitement défini par le professeur : « *c'est toi qui vas me faire partir* », comme le ferait un chef d'orchestre. L'opposition entre le contre-exemple et l'exemple pour donner le départ montrent les comportements attendus. La pratique sociale de référence est le concert classique. Topogénétiquement, le professeur s'attribue le rôle de musicien d'orchestre et cède le rôle de soliste à l'élève. Ce partage topogénétique induit aussi une dévolution : en donnant le départ, c'est l'élève qui choisit le tempo.

On comprend maintenant que même lors de ce que nous avons appelé l'étape 1, P4 était en train de pointer implicitement les rôles : le soliste joue *forte* tous les temps²⁸⁸ et l'accompagnateur fait des nuances plus contrastées.

Tout de suite après ce premier filage, où E4 joue en *pizz.*, P4 intervient verbalement :

05'53 P4 : *Alors, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu t'es amusée en le jouant ou pas ?*

E4 : *mm (oui)*

P4 : *oui ? D'accord, alors, on va le refaire une fois.*

Cet échange verbal, qui pourrait paraître anodin à l'observateur inexpérimenté, démontre, au contraire, toute l'expertise de P4, parce que :

- E4 avait joué une fois de trop sa première intervention (*la ré la ré* et les silences). P4 omet volontairement de le lui faire remarquer. De cette manière il institutionnalise le comportement scénique de l'élève, qui termine le morceau sans montrer son erreur.
- P4 définit implicitement le moment de la performance comme source de plaisir. De cette manière, il confirme ce que la recherche a pu observer dans les pratiques des élèves avancés (Lamont, 2012).
- La demande de P4 est rhétorique et vise la répétition du filage pour enrichir le milieu. Elle sert de point de voute pour la préparation au deuxième filage.

Le deuxième filage est aussi soigneusement préparé par P4.

Grille 110. P4FilageA&DL1Grille3. A gauche le verbatim, nous avons souligné les mots et les phrases importantes ; à droite les actions et les gestes professionnels de P4.

[P4FilageA&DL1Grille3.mov](#)

Verbatim	Actions et gestes professionnels de P4

²⁸⁸ Les solistes qui jouent souvent avec orchestre savent que toutes leurs nuances sont 'rehaussées', pour pouvoir 'faire ressortir' leur sonorité par rapport à la masse de l'orchestre.

<i>(P4A&DL1) 06'00 P4 : (A la maman) : alors, si vous voulez, <u>vous pouvez l'enregistrer</u>, avec votre iphone là, c'est un iphone que vous avez ? Donc, vous prenez dictaphone voyez ? Et comme ça vous l'enregistrez,</i>	Evocation de la pratique sociale de référence
<i><u>ce qui fait qu'elle l'entendra à la maison</u>, vous voyez ? Vous voyez, <u>pour pouvoir le refaire ça sera plus facile</u>.</i>	Définition du travail à la maison attendu
<i>06'15 P4 (à E4) : Alors, on va essayer <u>de faire une version sans fautes</u>, eh ? T'es prête ?</i>	Définition de la tâche de l'interprète (dans la pratique sociale de référence)
<i>06'20 P4 : Trois et... (jouent) 06'59 P4 : Alors ça c'était bien, dis donc !</i>	Institutionnalisation

Toute la complexité et la finesse de l'agir de P4 sont maintenant visibles. L'utilisation du téléphone portable pour enregistrer le filage introduit des évolutions chronogénétiques, topogénétiques et mésogénétiques.

Du point de vue de la mésogenèse, P4 évoque deux milieux symboliques. Le premier milieu qu'il évoque (implicitement) est celui du studio d'enregistrement. Cette pratique sociale de référence plonge *de facto* l'élève dans son rôle d'interprète. Le deuxième milieu évoqué (explicitement) est celui du travail à domicile. P4 juge que ces deux milieux ne sont pas opposés, mais plutôt complémentaires, car ils montrent implicitement une forme de travail expert où l'imitation d'un modèle sonore sert de guide au travail instrumental (Lisboa & al., 2005). De plus, le rôle de 'technicien du son' qu'il attribue à la mère de E4, crée un lien entre les deux milieux symboliques évoqués.

Topogénétiquement, P4 opère une distribution des rôles très particulière. Tout d'abord, la mère de E4 se voit investie d'un rôle important : elle est garante de l'enregistrement. En 'transformant' la mère de E4 en 'technicienne du son', P4 l'invite implicitement à rejoindre le milieu musical au sens large, dont plusieurs corps de métier font partie, y compris la communauté des interprètes. Mais cette invitation délimite aussi son champ d'action : elle n'est pas la 'répétitrice' de E4, c'est l'enregistrement qui servira de modèle et de guide dans le travail à domicile de l'élève. Quant au positionnement de l'élève vis-à-vis des savoirs interprétatifs, P4 introduit implicitement une notion que tout musicien interprète connaît : un enregistrement ou un concert ne constituent pas un résultat final, il s'agit plutôt d'une version de l'actualisation sonore de l'œuvre. L'interprétation de l'œuvre pourra être toujours améliorée, peaufinée ou tout simplement revisitée.

Enfin, chronogénétiquement, P4 pointe implicitement l'erreur de E4 lors du filage précédent par l'invitation à « *faire une version sans fautes* ». Alors qu'après le premier filage P4 avait tacitement institutionnalisé la présence scénique de E4, sans mentionner l'erreur dans le jeu instrumental, maintenant l'avancée chronogénétique réside dans :

- Le fait d'attirer l'attention uniquement sur le rendu sonore par le truchement de l'enregistrement ;

- La définition implicite de chaque performance comme d'une « *version* » ;
- L'importance de jouer « *sans fautes* », modélisant ainsi la pratique professionnelle.

Le dernier filage sert à P4 pour thématiser la notion de respiration expressive.

Grille 111. P4FilageA&DL1Grille4. A gauche le verbatim, nous avons souligné les mots et les phrases importantes ; à droite les actions de P4. [P4FilageA&DL1Grille4.mov](#)

Verbatim	Actions de P4
<i>(P4A&DL1) 07'10 P4 : voilà, alors, qu'est-ce qu'il se passe ? (chante) fa mi fa sol fa mi ré ré mi fa sol la la la (...)</i>	Respirer : monstration corporelle
<i>quand je chante, je suis obligé de faire quoi pour pouvoir chanter ? E4 : jouer ? P4 : non, je suis obligé de respirer. Au moment où je chante <u>je dépense de l'air, donc je suis obligé de respirer.</u></i>	Respirer : un acte physiologique
<i>Alors, <u>il faut qu'on respire avec la musique</u>, tu vois (montre la partition avec le bout de son archet) (chante fort) fa mi fa sol fa mi ré (chante plus doucement) ré mi fa sol la la la (respire, puis chante fort) fa mi fa sol fa mi ré (mp) ré mi fa mi ré (respire, chante plus fort) do si do (parle) tu, vois, je suis obligé de respirer. Alors, toi tu as tout ça pour respirer (montre la partition),</i>	Respirer : un acte interprétatif
<i>mais <u>il faut que tu respirez en même temps que... ? En même temps que moi, il faut qu'on soit parfaitement ensemble, d'accord ? (...)</u></i>	Respirer : pour jouer ensemble

La respiration devient ici un milieu pour interpréter. Le corps, par l'acte de respirer, se spécialise. P4 procède à l'explication du passage d'un corps quotidien à un corps spécialisé. Il choisit à dessein le chant comme milieu pour enseigner la respiration expressive. Tout d'abord, il montre l'acte de la respiration par le chant. Puis, il définit la nécessité physiologique de respirer lorsque l'on chante. Ensuite, il montre sur la partition les endroits où la respiration devient un acte interprétatif : il respire de manière audible à la fin de la partie A, il continue à chanter un peu la partie B pour montrer que cette respiration à la fin de la partie A avait un sens musical. Ce faisant, il montre implicitement la nécessité, pour l'interprète, d'utiliser son corps pour montrer la forme de l'œuvre. Finalement, il pointe la respiration comme un outil pour jouer ensemble, en invitant l'élève à respirer avec lui.

Résumons. Lors de cette séquence (qui se réduit à une leçon), P4 a abordé les savoirs interprétatifs suivants :

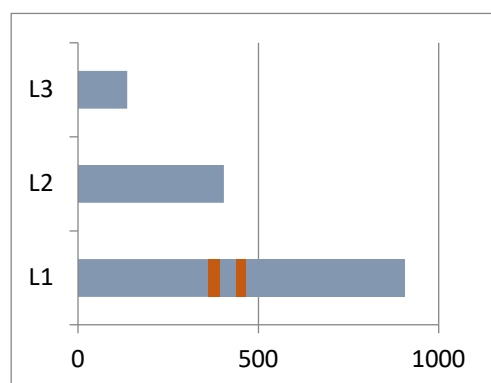
- Le décodage de la partition ;
- Les nuances ;
- L'attaque ;
- Les respirations expressives.

L'activité de filage a aussi permis à P4 de convoquer les milieux suivants :

- Les rôles respectifs des musiciens dans certaines formes de jeu d'ensemble ;
- Le concert classique comme pratique sociale de référence ;
- L'enregistrement comme pratique sociale de référence et comme milieu de travail ;
- La construction d'un corps spécialisé.

Il a utilisé la voix parlée, le chant et son corps pour transmettre ces savoirs et convoquer ces milieux.

11.4.2 Recours au filage dans le travail de *Mélancolie*



Graphique 23. P4, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Mélancolie* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Lors de cette séquence didactique, les filages répertoriés sont les suivants :

- L1 : 19'22 (filage solfié) et 22'43 (interrompu) ;
- L2 : 03'05, 03'40, 05'00, 05'39.

Les moments de travail interprétatif grâce à cette activité ont lieu uniquement à la L1 aux minutes : 06'01 (durée 33") ; 07'18 (durée 28").

La répartition des moments remarquables de cette séquence semble infirmer l'hypothèse d'une construction des séquences selon une logique échauffement/exercice/travail des œuvres. Elle montre, au contraire, une utilisation du filage comme milieu de travail de l'interprétation en début de séquence (L1) et à un moment de la leçon où les apprentissages fondamentaux sont les plus propices (Culver, 1989).

Lors de la L1, après avoir lu les noms des notes, P4 procède à un déchiffrement solfié : lui et E4 solfient (lisent les noms de notes avec le bon rythme) et battent la mesure. Cette activité pourrait paraître un simple exercice de solfège, mais en fait P4 la situe implicitement dans

la pratique sociale de référence du concert classique et plus particulièrement dans le rôle du chef d'orchestre.

Grille 112. P4FilageML1Grille1. A gauche le verbatim ; à droite les définitions de P4.
[P4FilageML1Grille1.mov](#)

Verbatim	Définitions de P4
<i>(P4ML1) 18'44 P4 : et c'est une mesure à combien ? E4: quatre P4 : quatre temps.</i>	Pointage de la partition et définition du chiffre de mesure
<i>Et comment on bat une mesure à quatre temps ? (E4 commence à faire le geste de la battue d'un chef d'orchestre) P4 : non (E4 baisse le bras)</i>	Définition de la tâche et renvoi à la pratique sociale de référence du concert classique : le chef d'orchestre
<i>P4 : non, une mesure à quatre temps (silence) <u>dans le monde entier</u> (E4 lève le bras, hésite)</i>	Définition (implicite) des gestes du chef d'orchestre
<i>P4 : oui, alors le un est en bas (E4 baisse le bras, commence à bouger vers sa droite) P4 : non, à l'intérieur (P4 prend le bras de E4 et le lui bouge horizontalement vers la gauche) le deux il est là, trois à l'extérieur et le quatre en haut (E4 bouge les bras comme indiqué, pour le 3^{ème} temps P4 l'aide encore un peu. E4 répète ce geste) P4 : voilà.</i>	Définition verbale et régulation corporelle

C'est en faisant le geste de battue du chef d'orchestre que P4 et E4 font un premier filage solfié. Le fait de dire tout de suite les noms de notes avec les rythmes, de faire le geste avec le bras (et non avec la main et éventuellement un crayon à la main, comme pratiqué lors des cours de solfège), de ne pas dire les *chuts* est bien un renvoi à la pratique sociale du chef d'orchestre et non à celle des cours de solfège.

Ce filage sert aussi pour définir le travail de l'interprète.

Grille 113. P4FilageML1Grille2. A gauche le verbatim, à droite les attentes du contrat didactique. [P4FilageML1Grille2.mov](#)

Verbatim	Attentes du contrat didactique
<i>(P4ML1) 20'01 P4 : <u>tant que tu ne sauras pas tes notes, il te manquera quelque chose d'essentiel</u></i>	Attente : « connaître les notes »
<i>(E4 joue le do) oh-oh (lui soulève l'archet) je ne te demande pas de me le jouer ! (Prend l'archet et le pose sur le pupitre)</i>	Régulation et spécification de l'attente : « avant de jouer »

<u>Il faut que tu saches ce que tu dois jouer avant, parce que pendant c'est ?</u> <i>Maman : trop tard</i>	Attente : « anticipation du geste instrumental »
<u>P4 : c'est trop tard. C'est comme ça qu'on fait toutes les fautes de mesures, les machins, les trucs, les mauvaises habitudes</u>	Définition par le contre-exemple. Attente : « ne pas installer des mauvaises habitudes »

C'est une approche 'professionnalisant' que P4 modélise ici, notamment dans le rôle du musicien d'orchestre. L'attention au texte que P4 avait thématiqué lors de *Ann & Dan* se traduit ici en restitution, que l'interprète (musicien d'orchestre) doit garantir dans sa « fidélité textuelle » (Horowitz, 1985, p. 148). Lors du dernier filage, qui servira à jouer *Mélancolie* sur l'instrument, P4 pointera à nouveau certaines indications qui servent à restituer 'fidèlement' le texte, comme par exemple celle-ci-dessous :

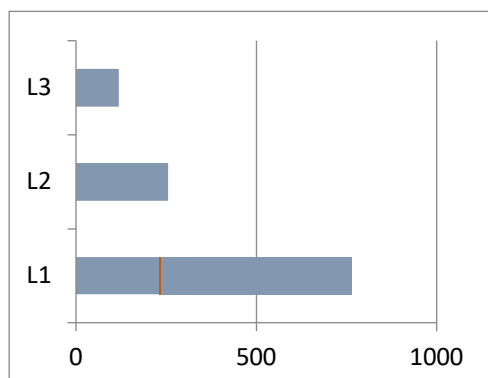
(P4ML1) 23'27 P4 : Non, non regarde bien ce qui est écrit. Do dièse en tirant (lui remet l'archet en place)

Les filages de la leçon 2 de *Mélancolie* sont réalisés en 'tandem' avec le professeur et ont comme fonction celle de réguler la sonorité dans le travail d'archet. Nous avons déjà discuté la relation entre la technique d'archet et l'interprétation lors de nos précédentes analyses (cf. 9.4), nous ne les analyserons pas ici.

Une seule et unique répétition avec le pianiste accompagnateur aura lieu pour préparer *Mélancolie* et *Full Moon*, œuvres jouées lors de l'examen du 27 juin 2017. Il s'agit de deux filages pour chaque œuvre, qui servent de 'mise en place', pendant lesquels P4 bat la mesure. Le milieu de la répétition d'orchestre est ainsi à nouveau convoqué, P4 assume le rôle de chef d'orchestre. Ne s'agissant pas d'un travail interprétatif lors de ces deux filages, nous ne les incluons pas dans nos analyses.

Résumons : lors de la première leçon de *Mélancolie*, P4 utilise le filage pour aborder le texte musical comme le ferait un musicien d'orchestre. Il travaille la lecture et l'actualisation sonore des signes notés sur la partition. Lors de la deuxième leçon, il utilise le filage pour appliquer la technique d'archet dans le cadre des apprentissages des savoirs interprétatifs.

11.4.3 Recours au filage dans le travail de *Full Moon*



Graphique 24. P4, le filage pour travailler l'interprétation, *Full Moon*. Chaque barre montre, en abscisse, la durée en secondes des moments consacrés à *Full Moon* de chaque leçon. En rouge bordeaux les moments analysés.

Dans la séquence consacrée à *Full Moon*, nous avons répertorié les filages suivants :

- L1 : 02'08, 06'50 ;
- L2 : 07'10, 09'04.

Pendant cette séquence, nous analyserons finement un seul moment, qui se situe à la minute 03'51 (durée 7"). La répartition des moments remarquables (ici un seul) confirme le travail que P4 a accompli dans *Mélancolie*.

L'attention au texte que P4 avait porté lors du travail de *Ann & Dan* et de *Mélancolie* continue. Lors du premier filage (P4FML1, 02'08), P4 régule verbalement l'intonation du premier doigt. A la suite de cette prestation de l'élève, P4 institutionnalise.

Grille 114. P4FilageFML1Grille1. A droite le verbatim ; à gauche les institutionnalisations de P4. [P4FML1.mov](#)

Verbatim	Institutionnalisations de P4
(P4FML1)03'51 P4 : bien ! Ecoute, je trouve vraiment ça très très bien.	Institutionnalisation générale
Je trouve que tu fais beaucoup de nuances.	Institutionnalisation de l'interprétation

Par ces institutionnalisations, P4 souligne l'importance du jeu expressif et place topogénétiquement l'élève dans la posture d'interprète.

Le deuxième moment que nous analysons ici (P4FML1, 06'50) est réalisé en *duo*. Nous n'incluons pas ce moment dans le graphique, car il ne s'agit d'un filage *stricto sensu*. Nous souhaitons tout de même montrer le travail que ce professeur accomplit dans une activité qui s'apparente au filage, car le jeu se déroule dans la continuité de l'œuvre.

A ce moment, le professeur joue la partie de la basse. Il joue dans les graves, souvent en unisson avec E4. Ceci lui permet de réguler l'intonation de la note produite par le premier doigt de l'élève, qui a tendance à se placer trop loin dans la touche et à produire des *la*

(index sur la corde de sol) trop aigus²⁸⁹. Pour ce faire il est obligé d'interrompre deux fois cette activité prévue comme un filage, mais le jeu reprend dans la continuité. La régulation de l'intonation se fait, une fois de plus, en référence aux pratiques sociales du monde professionnel : P4 arrête le filage pour *donner la note* à E4, qui doit la corriger pendant qu'elle joue en même temps que lui. Cette pratique est très répandue dans les orchestres professionnels, en particulier lors des répétitions *par pupitre* : c'est le *violoncelle solo* qui joue 'plus fort' que les autres, et qui 'impose' de cette manière sa justesse, son timbre, les autres violoncellistes doivent 'se caler' sur sa sonorité à lui, le seconder, afin de mélanger les sonorités, les timbres, les différentes manières de vibrer, etc. Tout ceci pour faire en sorte que le pupitre ait un son homogène. Si le rôle du *soliste d'orchestre* implique des responsabilités, le rôle du *tuttiste*²⁹⁰ n'est pas facile non plus : il demande une énorme capacité d'écoute et de discrimination des différences, parfois minimes, entre son propre jeu et celui du chef de file. Le *tuttiste* doit en fait avoir à sa disposition une palette de techniques instrumentales qui lui permettra de s'adapter au jeu du soliste. Les corrections sont faites, dans la plupart du temps, en 'temps réel', si bien que l'oreille inexpérimentée ne les aperçoit pas. C'est cette souplesse que P4 est en train de construire chez son élève, par la correction de la justesse grâce à son modèle. L'attente ici est « savoir se caler sur la justesse des autres ». Tout violoncelliste expérimenté sait que cette qualité est indispensable pour jouer en musique de chambre, en orchestre, avec piano...

Tout en construisant la souplesse nécessaire à jouer avec autrui, P4 construit, en même temps un autre savoir chez son élève : le timbre soliste. Sa stratégie est celle de jouer lui-même avec une sonorité pleine et de réaliser la partie de main gauche du piano (la basse) : ce faisant, il donne implicitement la partie de soliste à l'élève, qui doit faire ressortir la mélodie, le *Hauptstimme*. De l'écoute de ce moment, l'on peut remarquer que la sonorité de E4 est plus pleine que lors du filage qui a précédé ce moment de travail.

Lors de la leçon 2, P4 a recours à deux filages pour vérifier les acquisitions réalisées par l'élève lors du travail à domicile et pour jouer avec elle en *duo*. Il régulera la justesse du premier doigt, comme il l'avait fait lors de la leçon précédente. Ne s'agissant pas d'apprentissages de type interprétatif, nous n'analyserons pas ces moments ici.

Les filages que nous avons observés, loin d'essayer de 'fixer' une interprétation, semblent au contraire servir comme milieu pour enseigner une certaine liberté de jeu. Ceci grâce à la correction de la justesse pendant le filage même et aux différents rôles assumés par le professeur qui devient tour à tour chef d'orchestre, partenaire de jeu, chef de file...

11.4.4 Conclusions sur le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation chez P4

Nous reprenons à présent nos sous-questions.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Dans les séquences observées, P4 travaille, grâce à l'activité de filage, mais aussi à des formes de travail qui s'y apparentent :

²⁸⁹ Cette tendance est très commune chez les débutants et est signe d'une empreinte de la main gauche qui n'est pas encore très solide.

²⁹⁰ Dans le vocabulaire des musiciens d'orchestre, le *tuttiste* est l'instrumentiste à cordes qui n'occupe pas un poste de *soliste* ou de *co-soliste* (il s'agit normalement des quatre premières chaises dans le rang). En somme, le *tuttiste* est l'instrumentiste qui n'aura pas de *solo*. Le terme *tuttiste* trouve son origine dans le mot italien *tutti*, qui signifie tous, tout le monde.

- Les rôles respectifs des musiciens ;
- Le concert classique comme pratique sociale de référence ;
- L'enregistrement comme pratique sociale de référence et comme milieu de travail ;
- La construction d'un corps spécialisé ;
- L'écoute comparative ;
- Le timbre 'soliste'.

2. Comment sont-ils didactisés ?

P4 utilise la partition pour modéliser le travail du musicien interprète, il utilise son corps et son jeu instrumental comme modèle, il utilise son corps pour réguler les gestes du corps de l'élève.

3. Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

Le filage est utilisé de différentes manières : pour institutionnaliser les savoirs, comme lieu pour travailler la technique d'archet dans les savoirs interprétatifs, pour vérifier les acquisitions de l'élève, pour modéliser le travail.

4. Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

Grâce à l'activité de filage et aux formes de travail qui s'y apparentent, P4 convoque le milieu du travail expert, notamment de la pratique professionnelle du chef d'orchestre et du musicien d'orchestre.

11.5 Bilan concernant le recours au filage dans l'enseignement de l'interprétation

Dans ce chapitre, nous avons analysé l'activité de filage d'un point de vue didactique. Nous avons voulu vérifier si les professeurs participants à notre étude ont utilisé le filage comme milieu pour travailler les savoirs interprétatifs. Sans doute, la question aurait pu se poser *a contrario* : que font-ils les professeurs pour que le filage (considéré comme simulation de la prestation publique) soit possible ? Nous avons considéré plus intéressant diriger notre attention sur les différents emplois que les professeurs ont fait du filage pour travailler l'interprétation et sur les possibles milieux que le filage pouvait convoquer, sans se limiter à celui de la prestation publique.

Nous pouvons maintenant conclure que notre piste a été féconde : l'activité de filage s'est révélée être une activité qui a convoqué des milieux riches et variés ; grâce à cette activité bon nombre de savoirs interprétatifs ont pu être travaillés ; le filage a aussi permis une répartition des places interprétatives occupées par les professeurs et leurs élèves.

Nous avons aussi voulu vérifier si les professeurs utilisaient le filage dans l'optique de la construction du travail du musicien expert, tel que modélisé par Lane (2006).

Nous allons maintenant poser un regard croisé sur l'utilisation du filage de la part des professeurs ayant participé à notre étude, à travers les sous-questions que nous nous sommes posées pour ce chapitre d'analyses.

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés grâce à l'activité de filage ?

Quatre savoirs interprétatifs ont été abordés par tous les professeurs grâce au filage.

Ces savoirs sont :

- Les nuances ;
- La logique de construction de l'œuvre performée ;
- Les attaques ;
- La présence scénique.

Nous allons à présent les étudier plus en détail, afin de comprendre les similitudes et les différences dans leur didactisation chez les quatre professeurs.

1. Les nuances. Les quatre professeurs ont abordé les nuances. P2, P3 et P4 ont travaillé les nuances déjà dans *Ann & Dan*. P1 aborde les nuances dans le travail avec piano de *Mélancolie*, beaucoup plus tard que les autres professeurs.

2. La logique de construction de l'œuvre performée. P1 introduit cette notion lors du travail de *Mélancolie*, alors que les trois autres professeurs le font déjà dans le travail de *Ann & Dan*. En particulier, P1 montre le dialogue rythmique entre la partie de violoncelle et la partie de piano dans *Mélancolie* (cf. Grille 87. P1FilageML8Grille3), alors que les trois autres professeurs utilisent l'alternance des nuances entre les deux parties de violoncelle dans *Ann & Dan* pour pointer la logique de construction de l'œuvre. Une autre différence qui nous frappe est la manière dont ces professeurs ont abordé ce savoir. Alors que P1 passe par l'écoute de l'enregistrement de la partie de piano, P2 et P4 passent par le texte ; P3 utilise la logique du fonctionnement des voix qui sont interdépendantes et où l'élève assume un rôle de *leader* (« *tu dois jouer forte pour me faire jouer forte* », cf. Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1).

3. L'attaque. Tous les professeurs ont abordé la notion d'attaque lors du travail en filage de *Ann & Dan*. Le filage a créé un milieu idéal pour travailler ce savoir. Le corps a été le milieu de ce savoir. Toutefois, P1 a utilisé le mouvement de la tête, les trois autres professeurs la respiration. Nous parlerons plus en détail des milieux convoqués dans la question 3.

4. La présence scénique. Les quatre professeurs abordent des éléments de présence scénique déjà à partir de la séquence consacrée à *Ann & Dan*. Le milieu du concert classique a été commun aux quatre professeurs.

Bien que ce savoir soit présent dans l'agir des quatre professeurs, une énorme disparité est observable dans le nombre d'éléments de ce savoir que chaque professeur a abordé. P1 est le professeur qui a travaillé cet aspect de manière plus approfondie, avec un nombre impressionnant d'éléments. Pour mémoire, P1 a travaillé :

- Les tâches de l'interprète sur scène (« *se concentrer, penser à la musique* », cf. Grille 70. P1FilageA&DL2Grille5) ;
- Le salut final ;
- L'entrée sur scène ;
- Le rituel des interprètes avant de jouer ;
- La maîtrise des espaces : la loge, la scène.

P2 et P3 travaillent uniquement le geste de suspension à la fin de *Ann & Dan* (cf. Grille 91. P2FilageA&DL1Grille1 et Grille 101. P3FilageA&DL1Grille2). P4 utilise uniquement l'attaque pour travailler la présence scénique (cf. Grille 109. P4FilageA&DL1Grille2).

Chaque professeur aborde par ailleurs des savoirs interprétatifs différents grâce à l'activité de filage.

Tableau 12. Les savoirs travaillés grâce à l'activité de filage : savoirs différents entre les professeurs.

P1	P2	P3	P4
1. L'enchaînement fluide des gestes instrumentaux 2. Les espaces de l'interprète 3. La gestion du trac 4. La gestion de la scène 5. Ecoute et écoute comparative 6. Les rituels des interprètes 7. Vitesse et expression	1. L'analyse du texte musical 2. le respect du texte 3. Les indications de tempo et de caractère	1. la forme ABA' 2. la notion de tension/détente harmonique, 3. la performance par cœur 4. des timbres différenciés 5. différents phrasés	1. le décodage de la partition 2. les respirations expressives 3. la construction d'un corps spécialisé 4. l'écoute comparative 5. le timbre 'soliste'

P1 a abordé surtout des savoirs relatifs à la présence scénique et à tout ce qui a affaire à la performance et à la réception de l'œuvre. Autrement dit, il a surtout travaillé la dimension esthétique des œuvres.

P2 s'est surtout inspirée de la partition pour aborder les savoirs interprétatifs. La lecture attentive de la partition, les signes notés, les indications de tempo, de caractère, d'expression sont autant d'éléments qui ont servi comme source majeure pour travailler les savoirs interprétatifs grâce aux filages. Le filage lui-même a subi des transformations pour que l'élève puisse pratiquer, de manière élémentarisée, certains savoirs. C'est notamment le cas de la stabilité rythmique, savoir que P2 a fait pratiquer à son élève grâce à l'astuce du « *bonhomme qui marche* ». C'est surtout le niveau neutre de l'œuvre qui a fait surgir les savoirs interprétatifs grâce au filage.

P3 a surtout utilisé les logiques internes de l'œuvre, son fonctionnement. Ce fonctionnement a été présenté comme un ensemble de structures porteuses de sens et d'intentions de la part du compositeur. Il a surtout mis en évidence la dimension poétique de l'œuvre.

Enfin, P4, tout comme P2, c'est inspiré de la partition. Mais contrairement à P2, il a pratiqué une sorte de « fidélité textuelle » (Horowitz, 1985) : les savoirs interprétatifs ont surtout servi à viser l'actualisation sonore 'fidèle' des signes notés sur la partition. Si son approche pourrait paraître très technique, l'ancrage récurrent vers les pratiques sociales de

référence, notamment celles relatives à l'orchestre classique, a situé ces savoirs du côté de l'interprétation.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Verbalisation :

Premièrement, les quatre professeurs ont eu recours à la verbalisation, qu'ils utilisent de manière différente.

P1 dirige l'interprétation de l'élève grâce aux choix qu'il propose : jouer en *pizz.* ou à l'archet, jouer seule ou avec le professeur, etc. C'est aussi une sorte de didactisation du rôle et de la posture d'interprète : faire des choix. Il utilise un langage quotidien, les termes techniques sont toujours expliqués.

P2 en revanche, utilise la verbalisation surtout pour expliquer les mots écrits sur la partition, pour les traduire de l'italien. Elle utilise le « *donc* » pour établir un lien de causalité entre la partition et les modes de jeu.

P3 se sert de certains mots clé pour didactiser les savoirs interprétatifs, tels « *comment ça fonctionne* » (cf. Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1), ou « *commander* » (cf. Grille 102. P3FilageA&DL1Grille3).

P4 utilise un langage plus technique, avec les nuances en italien sans traduction, ou des expressions telles « faire une version » (cf. Grille 110. P4FilageA&DL1Grille3), « battre une mesure » (cf. Grille 112. P4FilageML1Grille1), ou encore « faire des fautes de mesure » (cf. Grille 113. P4FilageML1Grille2).

La voix :

La voix comme moyen expressif au-delà de la verbalisation et de l'utilisation du langage a aussi été largement utilisée par les professeurs. P2, P3 et P4 utilisent aussi le chant pour didactiser les savoirs interprétatifs. Les quatre professeurs utilisent la modulation du ton de la voix pour illustrer le résultat sonore ou signifier un changement de posture (montrer leur satisfaction, ou pour féliciter l'élève, etc.).

Les exemples sur l'instrument :

Les quatre professeurs ont fait des démonstrations sur leur instrument, soit avant, soit après les filages des élèves. P1 et P2 ont fait eux-mêmes des filages. P1 a joué *Mélancolie* sur l'enregistrement de la partie de piano : de cette manière, il a pu donner une 'version complète' de l'œuvre et créer un modèle sonore de l'œuvre performée. P2 a chanté en s'accompagnant au piano. Elle a pu montrer ainsi la construction des deux voix, mais sans pour autant pouvoir mettre en évidence les gestes instrumentaux lors de ce filage. La différence entre ces deux exemples est de taille. P1 a modélisé la logique des deux voix en pointant avec son archet la partie du piano pendant ses moments de silences (P1ML8, 12'17) ; P2, en chantant, a convoqué un milieu étranger au concert classique : celui du chanteur pop qui s'accompagne pendant qu'il chante²⁹¹. P3 a utilisé l'instrument avec le chant et l'explication verbale pour montrer le geste scénique de fin de *Ann & Dan*. Il s'agit d'un extrait et non d'un filage, la visée est celle d'intégrer le geste souhaité (rester figé en position de jeu) dans la logique de l'œuvre performée et non de donner un modèle sonore. Enfin, P4 a utilisé son jeu pour corriger la justesse de E4.

²⁹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=EAsui01gzss>

Les quatre professeurs ont accompagné leurs élèves lors de *Ann & Dan*, mais seulement P2 a joué l'accompagnement de *Mélancolie* ; P1 a trouvé comme solution l'enregistrement. Ceci a des conséquences sur la didactisation des savoirs interprétatifs chez les débutants. Premièrement, P3 et P4 n'abordent pas la logique de deux voix lors du travail de *Mélancolie*, contrairement à P1 et P2 qui abordent cet aspect grâce au filage. Deuxièmement, ceci signifie que les répétitions avec les pianistes accompagnateurs respectifs doivent comporter une partie 'découverte' pour l'élève. Enfin, ceci implique une posture d'interprète, de la part des élèves, plus proche de celle du soliste avec orchestre que du chambriste : puisque l'élève a à sa disposition une, maximum deux répétitions avec le pianiste accompagnateur (une répétition pour E4 et deux pour E3), il doit 'imposer' davantage son interprétation, le temps pour l'écoute, l'écoute comparative, le mélange des timbres, la régulation des nuances etc. s'en trouve réduit.

Mais surtout, pourquoi les professeurs P1, P3 et P4 n'ont pas accompagné leurs élèves au piano, alors qu'un piano était visible dans la salle de cours ? Dans le cas de P3 et P4 nous pouvons supposer que ces professeurs n'aient pas une connaissance suffisante de cet instrument pour pouvoir s'en servir. Mais cela ne peut pas être le cas de P1. Nous connaissons bien ce professeur et nous savons que, au moment de la prise des vidéos, il venait de se diplômer d'une haute école où le *piano complémentaire* était une matière obligatoire, avec un examen de niveau à la fin. La question reste ouverte...

P3 et P4 accompagnent sur leur violoncelle E3 et E4 lors du travail de *Full Moon*. P3 choisi de restituer la partie mélodique du piano, alors que P4 la partie harmonique. Encore une fois, cette différence est de taille en ce qui concerne l'enseignement des savoirs interprétatifs et les résultats sonores obtenus. En jouant la partie mélodique, P3 vise la construction d'un échange mélodique, typique du chambriste. La sonorité de E3 en résulte plus 'claire' dans le timbre, son jeu est plus lié. P4 joue la basse avec une sonorité pleine. De cette manière, il oblige E4 à jouer plus fort et à s'imposer face à la masse sonore que le professeur crée avec l'accompagnement. C'est une manière de jouer plus soliste qui est visée par P4. Le timbre de E4 est plus 'sombre', la sonorité pleine, le jeu quelque peu détaché. Ces caractéristiques peuvent être retrouvées chez le soliste avec orchestre : afin de faire 'ressortir' sa sonorité de la masse, il est obligé d'utiliser un timbre particulier et d'avoir un majeur recours aux articulations.

3. Quels sont les différents rôles et fonctions que le filage assume pendant les séquences didactiques ?

Nous constatons une certaine homogénéité dans les rôles que les quatre professeurs font assumer à l'activité de filage. Ceux-ci sont :

- Institutionnalisation ;
- Modélisation ;
- Vérification des apprentissages ;
- Régulation.

Au-delà des similitudes, quelque différence demeure dans le rôle que les professeurs attribuent aux filages.

Tableau 13. Les savoirs travaillés grâce à l'activité de filage : les différents rôles que le filage a assumé chez les professeurs.

Rôle du filage	P1	P2	P3	P4
	1. Définition 2. Simulation concert	1. Déchiffrage 2. Modèle sonore	1. Découverte de la partie de piano 2. Modèle sonore (non filmé)	1. Déchiffrage 2. Technique archet (application)

P2 et P4 utilisent le filage pour déchiffrer les nouveaux morceaux. Nous avons constaté que ces deux professeurs dirigent leur attention surtout sur le niveau neutre de l'œuvre. La partition joue un rôle fondamental, car elle constitue le milieu principal et le filage devient une 'technique de déchiffrage'. Mais alors que P2 fait procéder son élève à des déchiffrages instrumentaux, P4 passe par un filage solfié. Dans le cas de P2 le déchiffrage constitue une sorte de niveau « macro » comme décrit par Lane (2006), alors que dans le cas de P4 le filage solfié est une élémentarisation du « savoir restituer une partition ».

Des différences demeurent aussi dans les modèles sonores que P2 et P3 offrent à leurs élèves. Alors que P2 joue *Ann & Dan* pour E2 pour lui montrer les nuances (P2A&DL1, 23'12) et *Mélancolie* pour lui montrer le deux voix (violoncelle et piano), P4 utilise son modèle sonore en filage une seule fois, pour montrer le premier « macro » du modèle de Lane (2006).

Résumons. Le filage a été utilisé par les quatre professeurs pour servir des propos similaires en statut mais pas forcément en fonction.

4. Quels sont les milieux convoqués par l'activité de filage ?

Les milieux évoqués métaphoriquement ou (très) indirectement, tout aussi bien que les pratiques sociales de référence ont été parfois très différents. Nous listons les différences les plus frappantes dans le tableau 14.

Tableau 14. Les milieux évoqués grâce à l'activité de filage : les différences entre les professeurs.

Milieux ou pratiques sociales de référence	P1	P2	P3	P4
	Concert rock	Marche/promenade	Armée	Studio d'enregistrement Corps spécialisé

Certains milieux ont été, en revanche, très similaires chez les quatre professeurs. Il s'agit de :

- Concert classique ;
- Studio de travail ;
- Répétition.

1. Le concert classique est de loin le plus convoqué, avec pourtant des différences.

Chez P1 c'est surtout le concert en *duo* qui sert de référence au dispositif grâce au travail sur les entrées sur scène et les sorties, les saluts, avec de surplus la décision de se donner la main... Chez P2 et P3 le milieu du concert classique est certes convoqué, mais avec moins de détails. Chez P4 c'est surtout le concert d'orchestre qui est convoqué.

2. Le studio de travail, qui est normalement une pièce du domicile de l'interprète, est évoqué de manière très similaire chez les quatre professeurs.

3. La répétition comme milieu symbolique attire notre attention dans les spécifications qu'en ont faites les professeurs. P1 travaille en *duo* avec son élève lors de *Ann & Dan*, il est le partenaire de la répétition ainsi convoquée. Pour *Mélancolie*, le partenaire de jeu devient l'enregistrement de la partie de piano. Topogénétiquement, la liberté interprétative de l'élève devient minime : E1 ne peut pas se permettre le moindre 'dérapage' sous peine de ne pas 'être ensemble' avec l'enregistrement. P2 montre un travail expert de la répétition de musique de chambre (cf. Grille 91. P2FilageA&DL1Grille 1). P3 assume le rôle de professeur lors des filages qui simulent le travail à la maison : pendant ces filages, il annonce à l'élève comment il doit jouer certains passages (cf. Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1) ou régule verbalement pendant le jeu en *duo*. P4 fait référence à la répétition *par pupitre* typique de l'orchestre classique.

Le modèle de Lane sous la loupe

Au début de ce chapitre de nos analyses, nous nous sommes posée la question de savoir si les techniques de travail expert se retrouvaient dans les cours destinés aux débutants et si le filage pouvait être considéré comme la composante « macro » du modèle décrit par Lane (2006) lors des leçons destinées à des élèves débutants.

Nous pouvons remarquer que P1 et P2 ne l'ont pas vraiment utilisé en ce sens. En particulier, nous avons vu que c'est E1 qui a introduit en quelque sorte le « macro » initial, par sa décision autonome de terminer les morceaux lors du travail à domicile. Ce comportement a été institutionnalisé par P1. Nous avons aussi remarqué que le travail de P1 sur les morceaux proposés s'étale sur des séquences didactiques plus longues que les trois autres professeurs. L'absence de la structure « macro » initiale semble en être une conséquence directe. E1 a montré une progression plus importante à partir du moment où l'œuvre était travaillée intégralement. La vision globale initiale de l'œuvre chez les enfants débutants semble être un élément important pour le travail des œuvres, tout aussi bien du point de vue technique qu'interprétatif. Cette donnée confirme les études de Lane sur l'apprentissage des œuvres lors du travail expert. P2 a utilisé des formes élémentarisées du filage. Les résultats montrent, dans son cas aussi, un apprentissage plus lent de la part de l'élève. P3 et P4 ont abordé tout de suite les œuvres en entier, ce qui rapproche leur agir au modèle observé par Lane, mais avec les différenciations suivantes : P3 a progressivement donné moins de place à l'élément « macro » au profit du travail des détails, donc à l'élément « micro » ; P4 a conservé une alternance « macro-micro-macro » plus stable.

Le modèle de Lane, où l'élément « macro » se présente sous forme de filage, semble créer un milieu propice pour le travail des savoirs interprétatifs lors des cours avec les enfants débutants au violoncelle. Cet élément « macro » a permis de mettre en évidence la dimension de l'œuvre que le professeur privilégie dans le travail de l'interprétation.

P1 travaille notamment les aspects liés à la réception : l'interprète dirige son attention à la dimension esthétique de l'œuvre musicale et la présence scénique assume un rôle fondamental. P2 travaille surtout la dimension neutre de l'œuvre dans le rendu de ses indications expressives : les nuances, les indications de tempo et de caractère. Elle établit

un lien de causalité entre la partition (niveau neutre) et les modes de jeu. Afin de pouvoir établir ce lien, l'interprète doit être un savant et maîtriser des savoirs en provenance d'autres domaines, tels les langues étrangères, la maîtrise d'autres instruments musicaux, le solfège. P3 privilégie la dimension poïétique : il aborde l'œuvre comme un ensemble d'éléments qui « *fonctionnent* » les uns par rapport aux autres et qui visent une certaine réaction chez le public grâce à des « *effets* ». Ces effets sont voulus par le compositeur. La tâche de l'interprète est celle de déceler ces fonctionnements, avec une approche *quasi* musicologique. Enfin, P4 propose un modèle d'interprète qui restitue fidèlement les signes notés sur la partition : si la visée est esthétique, c'est principalement à partir de la dimension neutre de l'œuvre que ce professeur travaille.

Chapitre 12. Conclusions de la recherche

« Oh raddrizzamela »
(Leonardo da Vinci à Michelangelo Buonarroti)

12.1 Réponses aux questions de recherche

Jusqu'à présent nous avons analysé finement des moments des leçons des quatre professeurs participant à notre étude ; maintenant nous adoptons une focale plus 'macro' pour conclure nos analyses.

Pour ce faire, nous allons revenir aux questions de recherche générales que nous nous sommes posées au début de notre recherche et nous essayerons d'y répondre à partir des analyses effectuées et compte tenu des résultats observés.

Hypothèses et questions de recherche

Hypothèse 1 :

L'enseignement aux débutants serait généralement et explicitement plus orienté vers les savoirs techniques : les savoirs-interprétatifs manifestes dans le jeu instrumental seraient moins travaillés dans le cours que les savoirs techniques

1. Quels sont les savoirs interprétatifs abordés en première année de violoncelle ?

Notre hypothèse est infirmée. Les professeurs ont largement enseigné l'interprétation lors du travail de trois œuvres. Certes, bon nombre de savoirs techniques ont été abordés pendant les leçons (notamment ceux relatifs à la posture, à la technique de base relative à l'archet, à la justesse), mais souvent dans un but interprétatif. P1, s'il n'a pas articulé interprétation et technique d'archet, il a tout de même régulé la justesse à des fins de performance (cf. P1ML8, 04'45). Les autres professeurs ont largement articulé savoirs techniques et interprétatifs (cf. chapitre 9). Ce résultat montre que, dès les premières heures de cours, les professeurs ont travaillé dans le but de former des interprètes, donc des musiciens et non pas uniquement des techniciens de l'instrument.

Venons maintenant aux savoirs abordés. Les quatre professeurs ont abordé tout aussi bien des savoirs interprétatifs communs que différenciés. Les savoirs communs sont :

1. Les nuances ;
2. Les timbres ;
3. la construction d'une corporéité spécialisée qui vise un rapport sensible à l'instrument et à la musique ;
4. L'écoute et l'écoute comparative ;
5. La logique de construction de l'œuvre ;
6. L'attaque ;
7. La présence scénique ;
8. La réalisation de codes sonores liés à des registres émotionnels ;
9. La performance (filage).

Nous pouvons constater que bon nombre de ces savoirs sont liés, plus ou moins directement, à des dimensions neutres et esthétiques de l'œuvre. Le seul élément poétique

que nous relevons est la logique de construction de l'œuvre à l'origine du jeu de *Ann & Dan* (cf. chapitres 9, 10 et 11).

D'autres savoirs sont différents. Nous listons les savoirs différents dans le tableau 15.

Tableau 15. Les savoirs différents entre les professeurs.

P1	P2	P3	P4
1. L'enchaînement fluide des gestes instrumentaux 2. Les espaces de l'interprète 3. La gestion du trac 4. Les rituels des interprètes	1. L'enchaînement fluide des gestes 2. l'analyse du texte musical 3. le respect du texte 4. Les indications de <i>tempo</i> et de caractère et les différents rendus sonores qui en découlent 5. Jolie sonorité	1. la forme ABA' 2. la notion de tension/détente harmonique, 3. la performance par cœur 4. différents phrasés 5. articulations	1. le décodage de la partition 2. les respirations expressives 3. la construction d'un corps spécialisé 4. Mémoire auditive

Cette vision synthétique nous permet de confirmer les résultats trouvés lors des analyses thématiques : P1 aborde surtout des savoirs liés à la performance et à la réception (dimension esthétique) ; P2 s'attache surtout à la dimension neutre ; P3 à certains éléments de la dimension poétique ; P4 aux savoirs liés à la technicité corporelle à partir du niveau neutre de l'œuvre (dimension esthétique).

Hypothèse 2 :

La construction de l'interprétation et l'entrée dans la fonction et le rôle d'interprète s'effectuent de diverses manières : à travers le jeu instrumental, mais aussi à travers l'écoute, voire l'écoute comparative.

2. Comment sont-ils didactisés ?

Notre hypothèse de départ a été largement confirmée. Nous avons pu constater la richesse de moyens déployés par les professeurs pour enseigner l'interprétation. La didactisation a porté sur des gestes enseignants (définition, régulation, dévolution, institutionnalisation), inscrits dans une évolution temporelle planifiée :

- Des savoirs (chronogénèse),
- Des milieux convoqués (mésogénèse),
- De partage de responsabilité et de place occupée vis-à-vis du savoir (topogénèse).

Concernant les milieux, notamment symboliques, nous avons été surprise de constater leur richesse et leur variété. En plus de nos attentes, des milieux inattendus ont surgi lors de cours. Si la pratique sociale de référence est restée majoritairement le concert classique, nous avons été témoins de l'évocation (parfois sous forme d'allusion) du concert *musiques actuelles* (cf. Grille 81. P1FilageA&DL3Grille7 et P2ML3, 26'59), de l'enregistrement en

studio (cf. Grille 110. P4FilageA&DL1Grille3) et même de l'armée (cf. Grille 102. P3FilageA&DL1Grille3) !

Une très grande richesse a été aussi visible dans les places respectives vis-à-vis du savoir (topogénèse). Le rôle et la posture d'interprète que l'élève a endossé, grâce aux milieux symboliques convoqués par les professeurs, a été tour à tour celle de professeur (cf. Grille 70. P1FilageA&DL2Grille2), de conteur d'histoires (cf. P4A&DL2, 02'13 et Grille 41. P2EmotionsA&DL1Grille3), et même d'élément naturel (cf. Grille 52. P3EmotionsA&DL1Grille3) !

Concernant les modalités d'enseignement des savoirs interprétatifs, nous avons remarqué que bon nombre d'entre elles sont communes aux quatre professeurs. Les formes de didactisation communes ont été :

1. Ressources lexicales ;
2. Modulation de la voix (volume, hauteurs, débit, etc.) ;
3. Modélisation sur l'instrument ;
4. Ressources corporelles (corps et corporéité).

L'interaction de ces ressources a montré la complexité de l'enseignement de l'interprétation : tous les professeurs (les exemples sont trop nombreux pour être listés ici) ont articulé choix lexicaux, éléments para verbaux (Pease & Pease, 2004), gestes (Hinde, 1972 ; Morris, 1977) et jeu instrumental pour modéliser l'interprétation.

Si bon nombre de formes de didactisation ont été communes, d'autres ont été différentes. Nous listons les différentes formes de didactisation utilisées par les professeurs dans le tableau 16.

Tableau 16. Les formes de didactisation différentes entre les professeurs.

P1	P2	P3	P4
1. Utilisation de bande sonore 2. Utilisation du métronome	1. Modélisation de l'œuvre par le chant 2. Onomatopées	1. Onomatopées	1. Modélisation de l'œuvre par le chant 2. Enregistrement audio

Ici, nous sommes surpris de constater que le chant n'a pas été utilisé aussi souvent que nous l'avions imaginé. Si tous les professeurs fredonnent une ou deux notes sporadiquement pendant les leçons, seulement P2 et P4 utilisent la voix chantée pour travailler les savoirs interprétatifs.

Ce constat semble montrer que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'enseignement de l'interprétation ne s'appuie pas forcément sur des savoirs précédemment construits, comme le chant.

Une partie importante de la didactisation réside aussi dans la préparation aux performances. C'est pourquoi nous discutons ici les prestations 'publiques' des élèves. Ces prestations, ne l'oublions pas, ne sont pas de vrais concerts, mais plutôt des sortes de travail des pratiques sociales de référence. Elles ont un but didactique, celui d'entraîner le jeune élève à devenir un interprète sur scène. De plus, parfois ces prestations font partie de

l'évaluation de l'élève. C'est le cas de P4, qui fait jouer *Mélancolie* et *Full Moon* lors d'un examen public de fin d'année. C'est donc dans cette optique, une optique didactique, que nous les présentons ici, afin de comprendre certaines logiques de planification des leçons et de l'année scolaire de la part des professeurs.

Tous les professeurs jouent *Ann & Dan* lors de la prestation 'publique' avec leurs élèves. Aucun de ces professeurs n'organise des répétitions avec un élève plus avancé. Plus en détail, E1 jouera cette œuvre en public au mois de février, lors d'une audition. Les autres élèves en feront une performance dans l'intimité de la classe, de surcroît sans public 'physique' pour E3 et E4. Autrement dit, pour ces élèves la performance se réduit à un filage devant la caméra.

Mélancolie sera joué lors d'une audition de classe avec pianiste accompagnateur pour tous les professeurs et leurs élèves. De même, E3 et E4 joueront *Full Moon* accompagnés par le pianiste assigné à la classe.

P3 profite de l'unique audition de laquelle nous sommes à connaissance pour faire jouer les trois œuvres à son élève. Ainsi E3 pourra jouer de suite *Ann & Dan*, *Mélancolie* et *Full Moon* sans avoir besoin de se lever de sa chaise. E4 en fera de même, mais elle jouera seulement *Mélancolie* et *Full Moon*. Pour cette dernière élève, comme nous venons de le souligner, il s'agit plutôt d'un examen public.

Pour nous, ces détails sont de taille parce qu'ils montrent que :

- Cela ne va pas de soi pour un élève d'avoir des occasions de 'pratiquer' en public son rôle et sa posture d'interprète ;
- L'élève a peu (voir pas du tout) d'occasions, lors de ses débuts, de se confronter à d'autres élèves dans des situations de musique de chambre. Autrement dit, tous les savoirs 'chambristes' sont *de facto* effacés par la présence et la collaboration avec un professionnel qui 'rattrape' la situation, le cas échéant (c'est le cas de la performance de *Mélancolie* de E2) ;
- L'interprétation et plus particulièrement la performance en public sont présents plutôt en fin d'année scolaire et s'insèrent dans une forme scolaire (Verret, 1975) qui suit une organisation échauffement/étude/performance (Mili & Rickenmann, 2004).

Hypothèse 3 :

Il faut prendre en considération la construction de la maîtrise technique pour appréhender la construction de la maîtrise interprétative et réciproquement, tout apprentissage technique contenant des éléments interprétatifs, même lors des exercices « décontextualisés », car l'apprentissage instrumental se trouve inscrit dans une esthétique musicale dictée à son tour par des conventions praxéologiques situées historiquement et socialement. Cependant, ces modèles gardent une certaine souplesse, car la corporéité propre et unique de l'élève exclut toute 'copie conforme et exacte'.

3. Quel est leur lien avec les apprentissages technique et corporel ?

Notre hypothèse est ici largement confirmée. Notre analyse sur la technique d'archet (qui ciblait plus particulièrement cette question de recherche) a montré la construction de référents sonores visant des esthétiques inscrites dans des praxis située historiquement et culturellement. En particulier, nous soulignons la notion de « *joli son* » de P2, le travail sur

l'intonation de P4 (cf. P4FML1, 06'50), les mouvements expressifs de P1 (cf. Grille 32. P1EmotionsML4Grille1).

Les liens entre les savoirs interprétatifs abordés par les professeurs et les apprentissages technique et corporel sont forts et parfois explicites, parfois implicites.

Nous venons de le voir, certains savoirs interprétatifs sont actualisés directement par le corps et la technique instrumentale. C'est le cas des nuances, des timbres, des attaques, des articulations, etc. : en somme, tous les savoirs interprétatifs qui ont à faire à la production sonore. Leur lien avec les apprentissages techniques et plus largement corporels est tout à fait explicite.

Il en va autrement pour d'autres savoirs interprétatifs, notamment ceux relatifs à l'analyse du texte musical et aux processus de décèlement des aspects compositionnels. Par exemple, comprendre la logique de construction de l'œuvre requiert des savoirs analytiques qui ne sont pas en relation directe avec les techniques instrumentales et plus largement corporelles. Cependant, lors de nos analyses, nous avons pu observer que, lorsque les professeurs abordent des savoirs en relation avec certaines formes de décodage du texte ou d'analyse musicale, ils le font par et à travers le corps. C'est le cas, par exemple, de P3 qui utilise les nuances, donc un paramètre perceptif et partant corporel, pour montrer implicitement la forme ABA' de *Ann & Dan* (cf. Grille 100. P3FilageA&DL1Grille1) ; ou de P4 lorsqu'il fait déchiffrer *Mélancolie* à son élève avec les gestes de chef d'orchestre (cf. Grille 112. P4FilageML1Grille1). Le corps, et pas seulement dans son rapport à l'instrument, est omniprésent dans l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants que nous avons observé. Chaque professeur établit des relations entre l'interprétation et le corps/corporéité qui sont personnels. Nous discuterons plus loin l'utilisation du corps.

Hypothèse 4 :

Nous supposons un fonctionnement de l'œuvre comme milieu didactique dans la construction des savoirs interprétatifs en cours, impliquant l'interaction de ses trois dimensions (Nattiez, 1987) pour son émergence lors de la performance de la part de 'l'interprète en herbe'.

4. Quelle est la place de l'œuvre dans le cadre des apprentissages abordés en première année de violoncelle ?

Notre hypothèse est largement confirmée. L'œuvre a fonctionné comme milieu didactique sur deux processus d'émergence des savoirs interprétatifs : des processus ascendants et des processus descendants.

Nous parlerons de processus ascendants lorsque les exigences performatives de l'œuvre ont fait émerger des savoirs interprétatifs.

Nous considérons comme processus descendants ceux qui ont procédé *a contrario* : à partir de savoirs que le professeur veut enseigner, l'œuvre est utilisée comme milieu pour travailler ces savoirs.

P1 semble adhérer plutôt à la deuxième conception : l'œuvre est souvent utilisée pour construire un rapport sensible aux œuvres musicales en général, grâce à une palette sonore différenciée, des variations/invariantes concernant le tempo, etc.

P2 semble procéder de manière similaire : la construction d'une corporéité expressive est faite presque en dépit des œuvres musicales abordées, même si, comme nous l'avons observé, elle utilise largement le texte lors des leçons.

P3, en revanche, utilise l'œuvre pour faire émerger les savoirs interprétatifs pertinents à la réalisation sonore de celle-ci : chez ce professeur, toute action part des exigences de l'œuvre.

Pour P4 la réalisation sonore de l'œuvre est l'aboutissement d'un processus préalable impliquant des savoirs solfégiques (cf. 11.4), auditifs (cf. 9.4), ou contextuels préalables (cf. 10.4).

Concernant la tripartition de Nattiez, bien que les trois dimensions soient en dialogue dans l'agir des quatre professeurs, nous remarquons que :

- P1 montre une tendance plus marquée vers l'utilisation de la dimension esthétique;
- P2 fait souvent dialoguer la dimension neutre et esthétique
- P3 utilise largement la dimension poïétique, qu'il fait dialoguer avec les deux autres à partir, notamment, de *Mélancolie* ;
- P4 donne beaucoup d'importance à la dimension neutre de l'œuvre.

De manière plus large, nous avons pu constater que chaque professeur a entretenu un rapport particulier aux savoirs interprétatifs et plus largement à l'enseignement de l'interprétation. P1 a souvent eu recours à des stratégies visant la mobilisation de la sensibilité personnelle de l'élève et où l'œuvre a servi comme milieu perceptif (cf. 10.1). P2 a surtout montré et enseigné une corporéité expressive où l'œuvre a joué un rôle important, mais surtout dans le choix des savoirs à aborder : elle a traité l'œuvre comme une sorte de 'panier' dans lequel piocher les savoirs interprétatifs à aborder (cf. 10.2). P3 a utilisé l'œuvre comme point de référence constant : tout savoir interprétatif abordé est parti de l'œuvre dans un processus ascendant. P4 a utilisé l'œuvre comme outil d'application de savoirs étudiés préalablement.

12.2 Postures enseignantes et profils d'interprète construits

A partir de nos analyses, nous procédons à présent à une sorte de croquis de 'portrait didactique' de chaque enseignant et nous essayerons de définir quel profil d'interprète ces professeurs ont construit.

P1 : à la recherche de la 'sensibilité'

Lors de nos analyses il en est ressorti que :

- P1 n'a pas du tout abordé la technique d'archet pour travailler l'interprétation.
- Il a beaucoup travaillé les éléments concernant la prestation publique et en particulier la présence scénique grâce, notamment, à l'activité de filage, qu'il a largement thématiqué pendant les leçons, surtout vers la fin de chaque séquence didactique.
- Dans le travail des codes sonores liés aux registres émotionnels, il a utilisé l'œuvre comme milieu pour faire réagir son élève, mettant en œuvre des processus pour créer une sensibilité artistique chez elle, processus qui peuvent se rapprocher au concept de *perezhivanie*

La posture enseignante de P1

Grâce à des questions ouvertes et des choix laissés volontairement à l'élève, la dévolution a joué un rôle particulièrement important. Soucieux de respecter la sensibilité de l'élève, tout en la faisant émerger, P1 a notamment travaillé sur les aspects liés à la prestation publique et il a volontairement laissé de côté l'aspect de la technique d'archet.

Topogénétiquement, il s'est en quelque sorte retiré. Si dans *Ann & Dan* il a assumé le rôle de *duettiste*, en récréant le milieu du concert, dans *Mélancolie* il a délégué ce rôle à

l'enregistrement du piano. Quant à lui, il a participé au milieu du concert 'masqué' en régisseur (cf. Grille 90. P1FilageML10Grille1) et en présentateur (cf. Grille 90. P1FilageML10Grille2).

Chronogénétiquement, il a fait avancer les savoirs interprétatifs grâce à des spécifications de plus en plus fines. Dans *Ann & Dan* il a encouragé E1 à « *imaginer plein de choses* » (cf. Grille 21. P1EmotionsA&DL1Grille2) et il a en conséquence laissé une grande liberté à son élève tout aussi bien dans la réalisation instrumentale (choix de tempo, de sonorité, de timbre) que dans les modalités de travail (jouer seule ou avec le professeur, la même chose ou en *duo*, en *pizzicato* ou avec archet...). Dans *Mélancolie* il a circonscrit plus finement les savoirs interprétatifs et performatifs : il a introduit le métronome et l'enregistrement comme contraintes performative et interprétative, il a fait référence au titre pour trouver le caractère, il a utilisé le corps comme outil pour exprimer les émotions.

Le profil d'interprète construit par P1

P1 construit un interprète chez qui priment l'expression personnelle en provenance de processus esthétiques de l'œuvre et la liberté dans les choix interprétatifs. Ceci même lorsque les contraintes du milieu sont importantes (utilisation de l'enregistrement ou du métronome).

P2 : un corps 'sensible' pour 'exprimer' l'œuvre

Lors des séquences étudiées, nos analyses ont montré que P2 :

- A recours à la technique d'archet pour instaurer un « *joli son* » chez son élève ;
- Utilise son corps pour montrer et modéliser certaines émotions ;
- Montre, explique les termes italiens présents dans le texte ;
- Utilise largement le filage comme stratégie d'apprentissage.

La posture enseignante de P2

Topogénétiquement, P2 est en posture de modèle. Les nombreuses monstrations corporelles et vocales visent à modéliser un corps spécialisé dans l'expression musicale, par le truchement de l'utilisation de mouvements (« *le bonhomme qui marche* ») et des gestes employés dans la vie quotidienne pour exprimer les émotions. Elle est en rôle de partenaire et presque de coach²⁹².

Mésogénétiquement, elle est souvent en posture de chambriste (dans l'accompagnement des œuvres), corporellement elle accompagne souvent les moments de jeu de l'élève ou les activités rythmiques (le « *bonhomme qui marche* »). Dans les échanges verbaux, elle introduit dans le milieu des possibles 'scénario interprétatifs', qu'elle encadre et dirige (par exemple, cf. Grille 40. P2EmotionsA&DL1Grille2 et Grille 41. P2EmotionsA&DL1Grille3). Chronogénétiquement, les savoirs corporels se spécialisent. Le « *joli son* » demandé pour *Ann & Dan* évolue vers la recherche de la mélancolie.

Le profil d'interprète construit par P2

²⁹² https://en.wikipedia.org/wiki/Coach_%28sport%29, ou, en français https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coach_coachs/16732, <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais-francais/coach>

P2 construit un interprète qui, à partir de la dimension neutre de l'œuvre, déploie une sensibilité corporelle. La fluidité gestuelle et les gestes expressifs sont les caractéristiques saillantes de ce profil d'interprète.

P3 : l'interprète 'pragmatique'

Lors du travail des œuvres, P3 a notamment :

- Etabli un lien étroit entre interprétation et technique (posture et technique d'archet) ;
- Évoqué certaines émotions à partir du texte musical ;
- Travaillé l'œuvre dans sa forme, ses logiques et les « *effets* » qu'elle produit.

La posture enseignante de P3

Topogénétiquement, P3 est en posture de guide. A partir de l'œuvre, il pointe les éléments saillants de celle-ci à l'élève, en lui indiquant :

- Ses structures et son fonctionnement (dans *Ann & Dan* : forme ABA', relation tonique/dominante, relation des deux voix de violoncelle ; dans *Mélancolie* : le point culminant ; dans *Full Moon* : la logique des nuances) ;
- Ses significations expressives (cf.10.3) ;
- Ses logiques performatives (« *la faccia da forte* »).

S'il accompagne l'élève avec son instrument, ce n'est pas dans un but 'artistique', pour se caler lui-même dans le rôle d'interprète, mais pour montrer, indiquer, pointer à l'élève les trois dimensions de l'œuvre, dimensions qu'il articule constamment.

Mésogénétiquement, P3 crée des milieux a-didactiques, où l'élève doit produire les savoirs escomptés *proprio motu* (cf. 9.3).

Les savoirs mis à l'étude sont traités de manière approfondie et synthétique, appliqués tout de suite sur l'instrument et considérés comme acquis. Le rythme des leçons est très rapide et il n'y a presque pas de temps morts, les interactions verbales sont d'à peine de quelques mots.

Le profil d'interprète construit par P3

Il s'agit d'un interprète qui va droit à l'œuvre et qui utilise le corps, la corporéité et les savoirs interprétatifs pour réaliser l'œuvre dans son 'authenticité'²⁹³. L'œuvre est considérée comme un être vivant, son actualisation sonore est le résultat d'une mise en relation des trois processus : poïétique, esthésique et neutre.

P4 : une posture 'professionnelle'

Pendant le travail avec son élève, P4 aborde :

- L'application d'éléments techniques qui servent à la réalisation instrumentale selon des critères culturels (notamment l'intonation) ;

²⁹³ Le sujet de l'authenticité en musique a provoqué des débats parfois animés dans le monde musical. A partir des relations entre la Loi et la musique, notamment en ce qui concerne la notion implicite de contrat entre le compositeur et l'exécutant (Hall, 1999 ; Manderson et Caudill, 1999) le débat s'est articulé autour de l'authenticité en référence au texte (Bosseur, 2005), au compositeur (Jarvis, 2007) ou à certaines praxis exécutives avec l'utilisation des instruments d'époque (Harnoncourt, 1985 ; Kuijken, 2013). Enfin, l'authenticité peut être discutée dans ses diverses facettes (Allix, 2012).

- Les contrastes et opposition d'émotions dans des contextes de réception donnés ;
- La performance 'professionnelle' (cf. 9.4).

La posture enseignante de P4

Topogénétiquement, P4 est un organisateur. Il indique, montre et fait travailler son élève selon des critères de progression ordonnée des savoirs (cf. 11.4). C'est par l'ordre et la méthode qu'il modélise et thématise les savoirs interprétatifs.

Mésogénétiquement, il plonge l'élève dans le milieu professionnel, par le soin qu'il porte au respect du texte et aux aspects performatifs de la dimension neutre de l'œuvre.

L'opposition et les contrastes sont des stratégies mésogénétiques typiques de cet enseignant, qui modélise le travail du professionnel, capable de passer en très peu de temps d'une séance d'enregistrement à un concert de musique contemporaine.

Chronogénétiquement, nous retrouvons son côté organisateur. Il ordonne les savoirs du plus familier au moins familier. C'est pourquoi il travaille Mélancolie et Full Moon sur les mêmes cours, même en 'inversant' leur ordre apparent. En travaillant en même temps deux morceaux dont l'esthétique est très différenciée, il ordonne les savoirs interprétatifs du tonal vers l'atonal.

Le profil d'interprète construit par P4

Il s'agit d'un professionnel qui maîtrise son instrument ainsi que les techniques et les procédures nécessaires à l'exercice de ses fonctions. C'est notamment la dimension neutre de l'œuvre qui prime et qui fonctionne comme 'pont' entre les dimensions poétique et esthétique. Emblématique du profil que P4 construit est sa phrase «*La musique, si tu veux, il va falloir que je sache ce que je veux dire avec mon morceau.* » (P4ML1, 14'30)

Quatre postures sous la loupe

Tableau 17. Les postures enseignantes.

	P1	P2	P3	P4
Posture enseignante	Facilitateur	Coach	Guide	Organisateur
Profil d'interprète construit	Expression personnelle	Restitution sensible de l'œuvre	Médiateur de l'œuvre	'professionnel'

Le moment est arrivé pour nous de synthétiser nos résultats. Nous pouvons comprendre maintenant qu'une posture enseignante qui :

- Laisse une grande liberté à l'élève, construit un profil interprétatif caractérisé par une forte expression personnelle ;
- Modélise une certaine forme de sensibilité corporelle, tout en proposant des possibles 'scénarios interprétatifs', construit un interprète qui réalisera l'œuvre avec une corporéité fluide et sensible ;
- Pointe les éléments saillants des œuvres pour qu'ils servent d'indicateurs interprétatifs, construit un interprète qui sera médiateur de l'œuvre et qu'on peut supposer, s'il arrive au climax de son art, 'disparaîtra' lors de la réalisation instrumentale ;

- Ordonne, organise, 'méthodise' les apprentissages, construira un interprète à profil professionnalisant.

Curieusement, le profil d'interprète visé par chacun de ces quatre professeurs semble se rapprocher de leur expérience d'interprètes.

P1 est un violoncelliste très engagé dans les musiques actuelles, le côté *scène* mettant en avant l'expression personnelle est très développé dans cette nouvelle branche du violoncellisme et aussi plus largement chez certains jeunes violoncellistes²⁹⁴.

P2 mène une intense carrière de chambriste, elle propose des concerts où un répertoire peu connu est à l'affiche. Dans ce cadre, du point de vue des œuvres, une souplesse et une fluidité corporelles sont attendues du violoncelliste, pour qu'il puisse s'adapter aux différents styles, parfois très particuliers, des compositeurs peu médiatisés ; des connaissances 'savantes' en provenance d'autres domaines (historiques, musicologiques) sont nécessaires pour pouvoir proposer des programmes insolites. En ce qui concerne le jeu chambriste, des connaissances du fonctionnement des autres instruments et de leurs caractéristiques au sujet de l'émission sonore est nécessaire pour pouvoir créer une entente parfaite ; cela implique une corporéité souple et fluide, pour pouvoir s'adapter aux partenaires de jeu.

P3 est un violoncelliste baroque, le décodage de la partition dans ses composantes harmoniques, stylistiques, historiques est nécessaire à l'interprétation, notamment dans l'élaboration de la basse continue et de l'ornementation.

P4 a mené une intense carrière d'instrumentiste d'orchestre : dans ce rôle, l'actualisation sonore du texte dans ses éléments techniques est primordiale, l'interprétation *stricto sensu* est laissé au chef.

12.3 Enseignement de l'interprétation : Entre visions, postures et didactisation des professeurs

Nous procédons maintenant à la mise en regard d'éléments en provenance de nos analyses des leçons et des entretiens *a priori*²⁹⁵. Cela nous permettra de comprendre plus largement la didactisation de chaque professeur sur l'année scolaire.

Mais avant d'articuler les visions, les postures et la didactisation de chaque professeur, nous allons décrire brièvement les résultats de ces entretiens.

Une sorte de divergence de vues nous apparaît entre les professeurs 'novices' et les professeurs 'chevronnées'. Les différences se situent notamment au niveau de :

- La vision de l'interprétation ;
- Les moments des études ;
- Les modalités de travail : par touches, continûment, par périodes.

Les professeurs novices voient l'interprétation comme une forme d'expression personnelle, où l'individu a l'opportunité de montrer sa sensibilité unique. Au contraire, les professeurs

²⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Xj3gU3jACe8>,
<https://www.youtube.com/watch?v=qew2m1UdbXk>, ou encore
<https://www.youtube.com/watch?v=lpWoSDsUJu8>,
<https://www.youtube.com/watch?v=BRuPvfTe8yo>

²⁹⁵ Notre description et discussion concernant les entretiens *a priori* se trouve en annexe 12a Les entretiens *a priori*.

‘expérimentés’ ont une vision de l’interprétation plus profonde, qui touche à des formes de spiritualité. Dès lors, il n’est pas étonnant de constater que les outils qu’ils affirment utiliser pour éveiller l’interprétation soient aussi différents et piochent dans des domaines variés. Les deux jeunes professeurs semblent piocher plus dans des outils pédagogiques que didactiques : P1 utilise des outils plutôt ‘psychologiques’ (l’encouragement, le guide), P2 fait référence au corps (le « *lâcher prise* », le « *geste musical* »).

Les deux autres professeurs sortent complètement du cadre de l’enseignement pour aller trouver leur inspiration dans d’autres pratiques sociales de référence. P4 fait implicitement référence à un lien de nature religieuse (23’55 « *On est, je dirais, on est d’abord des disciples, on a souvent un maître qui nous a branché sur la voie, qui nous a aguillés, et après on devient apôtres* ») et P3 au développement personnel (14’28 « *parce que cela peut être aussi un acte d’humilité qui t’emmène à entreprendre un chemin vers l’amélioration* »)

Les deux jeunes professeurs ont affirmé ne pas aborder l’interprétation aux débuts des études, alors que pour les deux autres professeurs la question semblait ne pas se poser : tout de suite !

En ce qui concerne les moments de travail de l’interprétation pendant les séquences didactiques, P1 a affirmé travailler l’interprétation « *par touches* » (18’55), afin de laisser des plages temporelles qui permettent à l’élève de ‘mûrir’ son interprétation ; P2 propose ce travail en fin de séquence. Les deux professeurs soutiennent l’idée que l’interprétation est plus facile à aborder une fois que la technique ne pose plus problème. Les professeurs ‘chevronnés’ plaident pour une relation étroite entre technique et interprétation, où l’interprétation sert à forger la technique (P4) ou où l’interprétation sert de moteur pour l’apprentissage technique (P3).

12.3.1 Visions, postures et didactisation chez P1

Tout le long de l’entretien, P1 a surtout défendu l’idée que l’interprétation est une émanation de la personnalité, de la sensibilité, du *monde intérieur* de l’interprète. Nous avons ainsi résumé dans le tableau 18 les différents éléments qui sont ressorti de l’entretien *a priori* avec P1 et qui synthétisent sa vision de l’interprétation (cf. annexe 12a Les entretiens *a priori*).

Tableau 18. Conception de l’interprétation et de son enseignement chez P1.

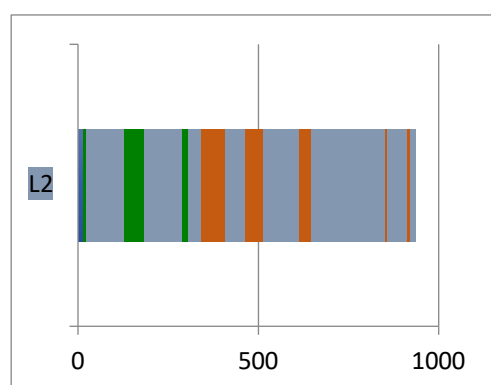
Définition de l’interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Expression personnelle Culture Style	Ecoute Libérer l’élève Encourager l’élève	Chant Technique Ecoute Texte	Par touches Pas au début Si l’élève est prêt techniquement	Relier la technique et l’interprétation Guider l’élève sans s’imposer

Lors de nos analyses, nous avons pu constater l’importance que ce professeur accorde à l’expression personnelle (cf. 10.1, 11.1, 12.1 et 12.2).

Cette conception se traduit en une durée importante des séquences didactiques : 4 leçons pour *Ann & Dan*, pour un total de 45’28 de temps de cours ; bien 10 leçons pour *Mélancolie*,

pour un total de 2h00'16 de temps de cours²⁹⁶. Autrement dit, il faut du temps pour laisser surgir la personnalité et la sensibilité de l'élève et donc pour construire un profil d'interprète où la manifestation de l'expression personnelle domine.

Lors de l'entretien, P1 a aussi affirmé qu'il aborde l'interprétation plus tard dans les études et de toute manière lorsque l'élève est prêt techniquement. Sa conception se confirme dans le déroulement des leçons, où l'on peut observer un travail interprétatif plus important en fin de séquence (cf. graphiques 8, 15 et 16), ainsi qu'une faible articulation des savoirs interprétatifs abordés : seulement lors de la L2 de *Ann & Dan* P1 articule deux savoirs interprétatifs. Nous reportons la répartition des moments remarquables de cette leçon²⁹⁷ dans le graphique 25.



Graphique 25. P1, *Ann & Dan*, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Parmi les outils didactiques pour enseigner l'interprétation il cite la technique instrumentale, le chant, l'écoute et le décodage du texte (cf. tableau 18). Si dans les cours nous pouvons constater une utilisation récurrente de l'écoute et du décodage du texte, notamment à partir du titre, nous sommes surprise de ne pas voir ni l'utilisation du chant, ni de la technique d'archet pour enseigner l'interprétation. Le moment chanté de *Ann & Dan* (P1A&DL1 09'43) sert de régulation rythmique.

Les trois œuvres que nous avons proposés aux professeurs ne se prêtaient pas tellement au chant et P1 nous a fait part du fait qu'il considérait un *challenge* l'articulation entre technique et interprétation lors de l'entretien *a priori*. C'est un *challenge* qu'il n'a pas voulu relever durant la première année de violoncelle avec son élève. Il s'est davantage concentré sur les « techniques du corps » (Mauss, 1936/1950) liées à la présence scénique. Cela est en accord avec le rôle de facilitateur que nous avons pu dégager de son action enseignante.

Nous pouvons résumer ainsi : une conception de l'interprétation comme mélange d'expression personnelle, de culture musicale et de connaissance du style induit un rôle de facilitateur chez le professeur et construit un profil d'interprète caractérisé par une forte expression personnelle. Le temps de travail des œuvres est réparti sur un nombre important de séances et il y a peu d'articulation entre les savoirs interprétatifs.

²⁹⁶ Les durées des parties des leçons filmées pour chaque professeur se trouvent en annexe 9a *Tableau des durées des leçons*.

²⁹⁷ Tous les graphiques des leçons de P1 se trouvent en annexe 12b *Les leçons de P1 : graphiques*.

12.3.2 Visions, postures et didactisation chez P2

Lors de l'entretien a priori, P2 a surtout insisté sur l'importance qu'elle accorde à la corporéité. Selon elle, cette corporéité s'exprime notamment par le fait de « *lâcher prise* » et par le « *geste musical* ». Les grandes lignes de la vision de l'interprétation par P2 sont résumées dans le tableau 19.

Tableau 19. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P2.

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Expression personnelle Etre soi même	Ecoute Chant Lâcher prise Geste musical	Chant Culture Improvisation Exercices ludiques Métaphore	Pas au début Vers la fin du travail de l'œuvre Quand le texte est en place	Solfège en classe Manque de repères culturels

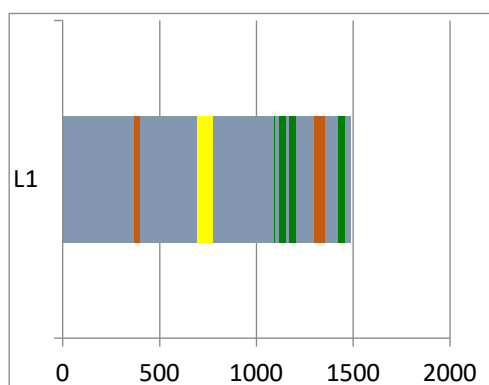
C'est en effet la construction d'une corporéité sensible que nous avons pu constater lors de l'analyse des leçons. Concernant le nombre important de filages que nous avons observé, c'est grâce à l'entretien que nous pouvons créer un lien entre le filage et le « *lâcher prise* » qu'elle évoque souvent pendant cet entretien : la répétition de l'enchaînement de gestes lors du filage vise la production d'un *habitus* moteur, qui à son tour permettra à l'élève de 'ne plus y penser' et donc de « *lâcher prise* ». Pour créer le « *geste musical* » et pouvoir ensuite « *lâcher prise* », le temps de travail des œuvres se concentre sur des longues plages en peu de leçons : 2 leçons pour *Ann & Dan*, pour un total de 49'04 ; trois leçons pour *Mélancolie*, pour un total de 1h20'15.

Comme P1, cette jeune professeure affirme aborder l'interprétation lorsque l'élève maîtrise techniquement l'œuvre, plutôt en fin de séquence et du coup, en faisant un travail important sur l'aspect interprétatif.

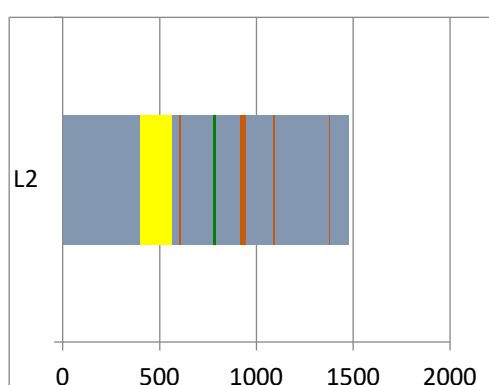
Notre observation des leçons confirme ses affirmations. Nous pouvons constater que P2 montre un travail plus important sur les savoirs interprétatifs lorsque le texte est plus ou moins maîtrisé techniquement.

Dans les deux leçons consacrées à *Ann & Dan*, nous voyons pourtant que les moments remarquables sont repartis assez régulièrement²⁹⁸. Il ne faut pas oublier que son élève E2 avait déchiffré le morceau correctement presque du premier coup et que le travail axé sur la pure technique instrumentale n'avait pas eu lieu.

²⁹⁸ Tous les graphiques des leçons de P2 se trouvent en annexe 12c *Les leçons de P2 : graphiques*.

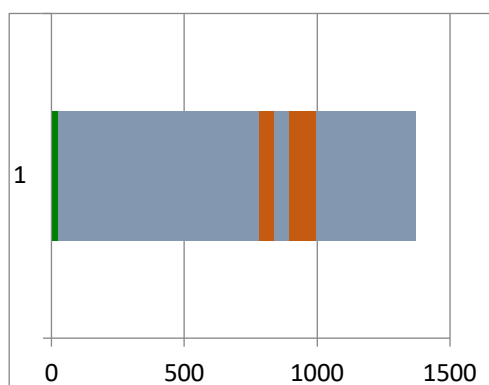


Graphique 26. P2, Ann & Dan, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

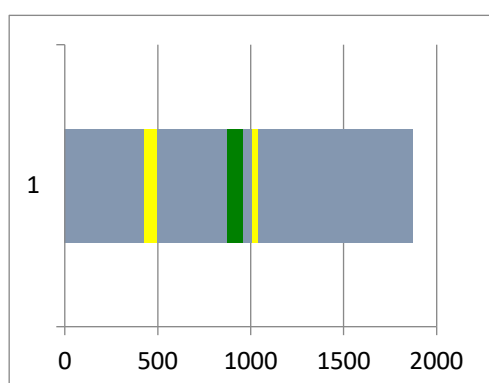


Graphique 27. P2, Ann & Dan, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Une logique de travail surgit des graphiques 26 et 27 : après une découverte de l'œuvre par le filage, suit un travail d'articulation entre technique et interprétation, avant de travailler majoritairement les aspects relatifs aux codes sonores qui convoquent des registres émotionnels, pour finalement se concentrer prioritairement sur des aspects liés à la réception, grâce à nouveau à l'activité de filage. Cette tendance semble se confirmer dans la séquence de *Mélancolie* (cf. 11.2). Toutefois, la leçon 2 de cette séquence didactique ne montre aucun travail interprétatif : nous ne sommes pas étonnée, car P2 nous a confié (entretien téléphonique du 16 septembre 2018) ne pas avoir eu l'opportunité de bien travailler *Mélancolie* avec son élève. Selon le professeur, elle a dû consacrer toute la leçon 2 au travail technique en vue de l'audition qui s'annonçait et au cours de laquelle E3 était censée jouer ce morceau. Toujours selon ce professeur, le nombre important d'absences de E3 et son manque de travail à domicile ont sérieusement compromis l'apprentissage de l'œuvre. En accord avec ses convictions, elle a estimé plus important mettre en place le texte que travailler des aspects interprétatifs pendant la leçon 2.



Graphique 28. P2, Mélancolie, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.



Graphique 29. P2, Mélancolie, L3. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation.

Venons aux outils didactiques que P2 cite. Comme pour P1, le chant de la part de l'élève n'a pas été vraiment utilisé comme outil pour apprendre l'interprétation. Toutefois, nous avons pu remarquer des moments où E2 a fait « *le bonhomme qui marche* » en disant le nom de notes, ce qui constitue une forme de 'comptine', si l'on peut se permettre le rapprochement. La métaphore a été un outil largement utilisé par P2 lors des leçons. Nous n'avons pas remarqué l'utilisation des autres outils qu'elle avait cité lors de l'entretien : l'écoute, la culture, l'improvisation et la mise en œuvre d'exercices ludiques.

En guise de résumé, nous pouvons constater qu'une conception qui met la corporéité spontanée et personnelle au centre de l'interprétation induit chez le professeur un rôle de coach, qui accompagne l'élève dans la découverte et l'utilisation d'une corporéité sensible. Le profil d'interprète construit est caractérisé par une forte composante idiosyncrasique²⁹⁹ qui s'exprime au travers d'une gestuelle propre à l'instrumentiste. P2 définit cette gestuelle comme « *geste musical* ». Le temps de travail des œuvres est reparté sur peu de séances, mais avec des longues plages temporelles pour chacune d'entre elles ; les savoirs interprétatifs sont régulièrement répartis au cours de la séquence didactique avec une faible articulation.

²⁹⁹ « Idiosyncrasique : Sens 2. Qui a trait aux caractères propres du comportement d'un individu particulier ». <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/idiosyncrasique/>

12.3.3 Visions, postures et didactisation chez P3

Lors de l'entretien a priori, P3 montre une vision de l'interprétation complexe : l'interprétation donne à l'instrumentiste la possibilité de se voir pour ce qu'il est, elle constitue donc une sorte de miroir ; mais elle est aussi le moyen pour trouver une sorte d' 'authenticité' personnelle, une vraie identité. Selon ce professeur, l'œuvre donne des indications quant à sa réalisation et le professeur doit simplement guider l'élève dans la découverte de l'œuvre. Le rôle de guide que nous avons repéré lors de l'analyse des leçons se confirme donc lors de l'entretien.

Le tableau 20 résume les grandes lignes de la conception de l'interprétation et de son enseignement de la part de P3.

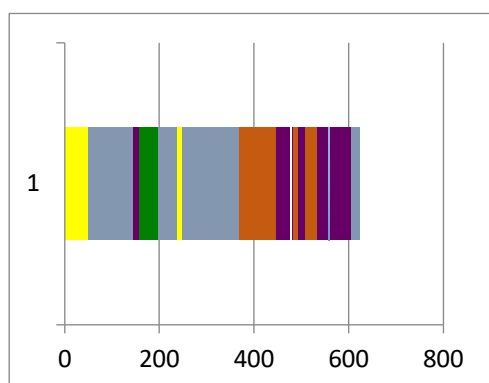
Tableau 20. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P3.

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Authenticité Miroir de soi-même	Rapport entre le ressenti corporel et la musique	Analyse Caractéristique des éléments musicaux	Dès le début Tous les temps	Conformisme Peur de faire face à soi-même Attitude scolaire

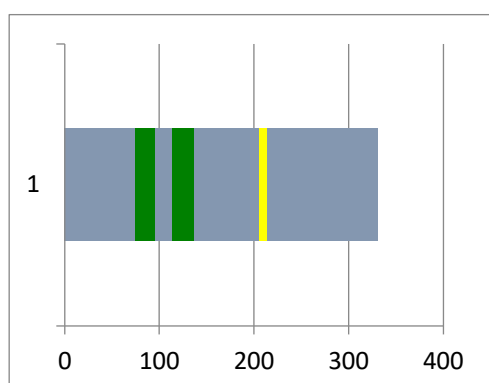
Comme nous l'avons souligné ailleurs (cf. 9.3, 10.3, 11.3, 12.1 et 12.2), lors des leçons, P3 montre constamment à l'élève l'authenticité qu'il recherche grâce à l'utilisation de mots clé, parmi lesquels : « *fonctionne* » et « *effet* ». Cette authenticité, relative à l'œuvre, passe par l'analyse de la partition, qu'il aborde dans ses éléments formels et expressifs, à travers une corporéité qui se spécialise au fur et à mesure. Cette approche, que lui-même qualifie d'hautement exigeante lors de l'entretien (cf. entretien, 18'50 « *Enfin, si nous avons besoin de mélanger les hémisphères [du cerveau] pour jouer d'un instrument* ») se traduit en une véritable articulation des savoirs interprétatifs et en une extrême densité de leur présence. Ils sont enseignés en très peu de temps : P3 'boucle' *Ann & Dan* en une leçon de 10'22 (avec, de surplus, une performance en *duo* par cœur à la fin), *Mélancolie* en trois leçons pour un total de 20'25, et en seulement une leçon de 06'46 pour *Full Moon*. Le total du temps consacré en classe pour les trois œuvres est de 37'13, soit un peu plus de la durée d'un cours hebdomadaire.

Quant aux savoirs interprétatifs, c'est le seul professeur qui opère une vraie articulation des trois focales que nous avons choisi. L'enseignement de l'interprétation chez lui est tellement riche qu'il utilise parfois deux focales à la fois (en violet) et parfois même les trois focales à la fois (en blanc dans les graphiques 30, 31, 32, et 33) et ceci dès les premiers moments de cours³⁰⁰.

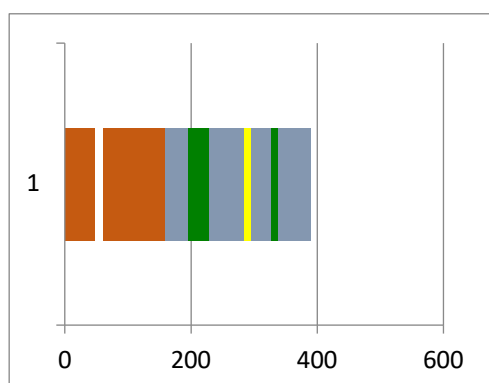
³⁰⁰ Tous les graphiques des leçons de P3 se trouvent en annexe 12d *Les leçons de P3 : graphiques*.



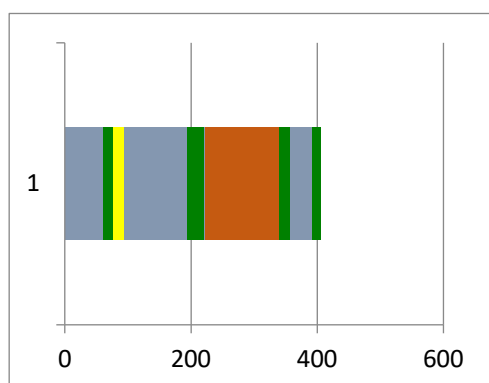
Graphique 30. P3, Ann & Dan, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.



Graphique 31. P3, Mélancolie, L2. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.



Graphique 32. P3, Mélancolie, L3. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.



Graphique 33. P3, Full Moon, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse.

Concernant les outils didactiques que ce professeur affirme utiliser, nous pouvons constater que son discours trouve une application directe dans les leçons que nous avons observé. En effet, il aborde la technique instrumentale en relation à l'interprétation, l'analyse de la partition, et le ressenti corporel.

En résumé, nous pouvons constater une grande cohérence entre son discours et son agir. P3, dans sa recherche d'authenticité, se rapproche des pratiques expertes et guide l'élève débutant dans l'apprentissage des rudiments de l'analyse, de la technique instrumentale, du développement de l'image sonore en articulant constamment les différents éléments. Le profil qu'il construit vise une double authenticité : celle de l'œuvre par le biais d'une sorte de sincérité de l'interprète. Le rythme des leçons est extrêmement soutenu et le temps consacré à chaque séquence didactique très court.

12.3.4 Visions, postures et didactisation chez P4

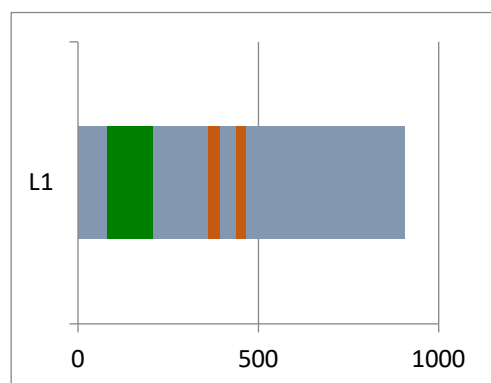
P4 a affirmé, lors de l'entretien, concevoir l'interprétation dans une double dimension : une forte composante 'spirituelle' et le résultat d'une construction de l'œuvre. Nous résumons schématiquement dans le tableau 21 la vision de l'interprétation de P4, telle qu'elle est ressortie lors de l'entretien *a priori*.

Tableau 21. Conception de l'interprétation et de son enseignement chez P4.

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Vocation Ethique	Recherche de la profondeur (de l'âme)	Analyse Chant Lecture Construire à partir de ce qui va bien	Dès le début Tous les temps	Suivi des consignes Influence des enregistrements

Dans la réalisation instrumentale de ces deux dimensions, P4 affirme adopter une attitude créative : pour lui la technique s'« invente » à chaque œuvre. Nous comprenons mieux maintenant pourquoi l'interprétation a été apparemment très peu présente pendant les

cours : il a été question pour P4 de « *construire* » une technique spécifique à chaque œuvre et l'interprétation s'y est trouvée implicitement contenue. Ainsi : dans *Ann & Dan* le recours à la pratique sociale de l'enregistrement visait une certaine esthétique sonore ; les oppositions d'humeur dans *Mélancolie* ont été des occasions pour l'élève de 'plonger' dans les profondeurs de la joie, avant de pouvoir, peut-être un jour, plonger dans les souffrances de la mélancolie (cf. entretien 14'35 « *je pense que (...), il faut soi-même, bah, ne pas avoir peur de plonger dans nos propres souffrances* »); dans *Full Moon* l'attention à la justesse, notamment du premier doigt (qui produit les notes *la*, la tonique et *mi*, la dominante) produit la résonnance par sympathie de l'instrument et donc la 'pleine lune', que P4 associe à la nuance *forte*. À l'inverse de P3, P4 cible son action sur peu d'éléments qu'il considère saillants pour l'apprentissage de l'interprétation de l'œuvre. C'est pourquoi l'apparente pénurie de moments consacrés à l'interprétation est allée de pair avec un traitement par de longues plages temporelles. Les focales que nous avons choisies n'ont pas été traitées souvent lors de la même leçon³⁰¹. En effet, seulement lors de la première leçon consacrée à *Mélancolie* P4 aborde deux focales.



Graphique 34. P4, *Mélancolie*, L1. Chaque barre représente la leçon en question. En jaune : technique et interprétation ; en vert : émotions et interprétation ; en rouge bordeaux : filage et interprétation ; en violet : articulation de deux focales d'analyse ; en blanc : articulation de trois focales d'analyse

Le temps consacré à chaque séquence en résulte aussi limité : une seule leçon pour un total de 09'22 pour *Ann & Dan* ; trois leçons pour un total de 23'07 pour *Mélancolie* et également trois leçons pour *Full Moon* pour un total de 18'28. En tout et pour tout, P4 consacre 52'08 à l'enseignement des trois œuvres.

Parmi les outils que P4 cite pour enseigner l'interprétation, à savoir l'analyse, le chant, la lecture et une sorte d'étayage dans le travail, c'est surtout la lecture qui a été visible lors des leçons observées.

En résumé, nous pouvons constater qu'une conception de l'interprétation comme manifestation d'une certaine forme de spiritualité induit une attitude réservée en ce qui concerne l'enseignement des savoirs interprétatifs de la part du professeur. Celui-ci devient donc un organisateur des savoirs et dirige son attention sur la construction d'un profil d'interprète 'professionnel'. Le temps consacré aux séquences didactiques est plutôt court et les savoirs interprétatifs sont rares et peu articulés entre eux.

12.4 Proposition de modèle concernant l'enseignement de l'interprétation

³⁰¹ Tous les graphiques des leçons de P4 se trouvent en annexe 12e *Les leçons de P4 : graphiques*.

La convergence de tous les éléments que nous avons pris en considération nous mène maintenant à synthétiser nos données en l'élaboration d'un modèle. Il s'agira pour nous d'objectiver davantage l'enseignement de l'interprétation.

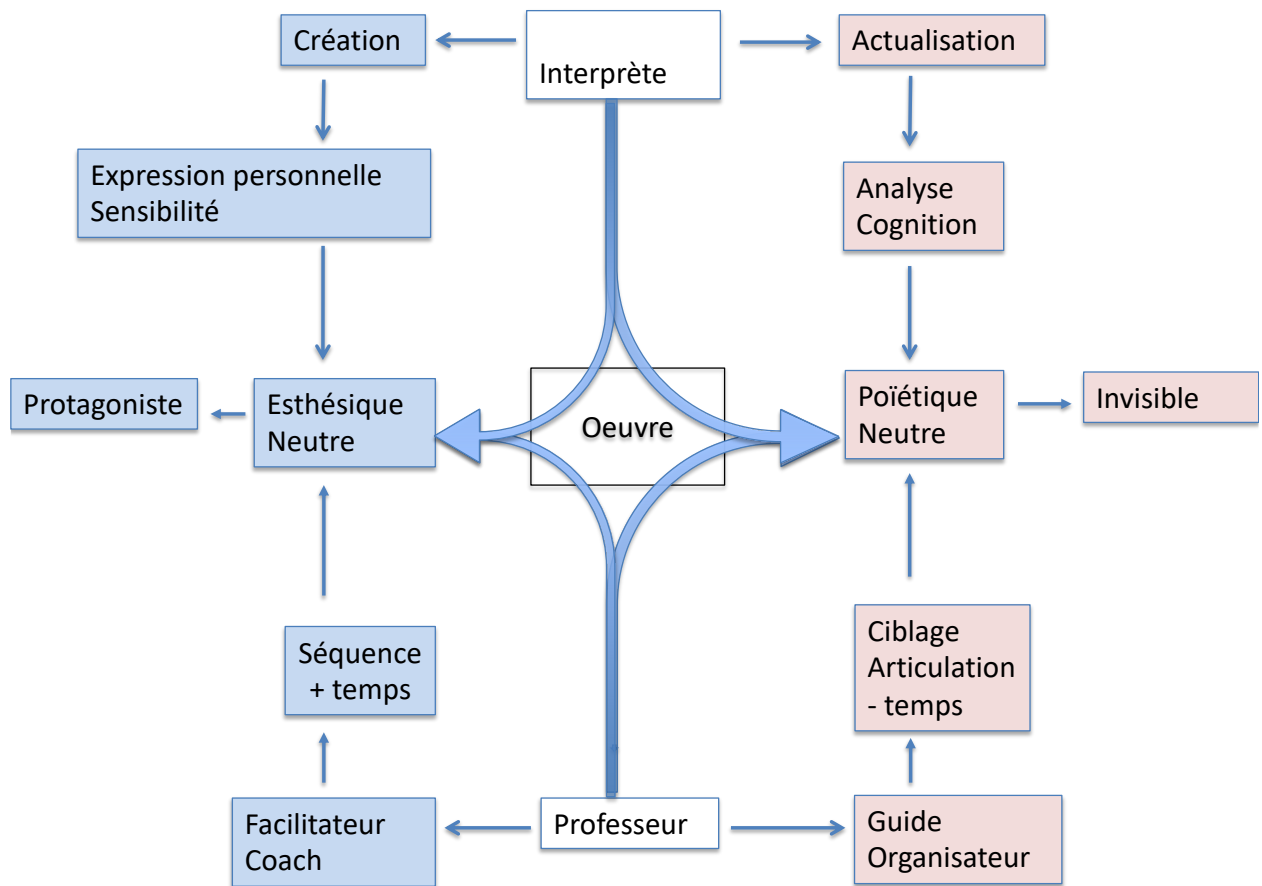
Nous avons pu constater que l'interprétation est inscrite dans un cadre historico-culturel. La transposition didactique des savoirs interprétatifs que les professeurs ont proposée à leurs élèves, dans le cadre de notre étude, a été fortement influencée par leur expérience d'interprètes. Cette dernière trouve ses origines dans des savoirs appartenant à des moments historiques que nous avons identifié lors de notre parcours historique (cf. chapitre 2).

L'interprétation peut partir de deux conceptions différentes et presque opposées. Ces deux conceptions rejoignent la définition d'interprétation du Larousse de la Musique : il y a « [c]eux qui considèrent l'interprétation comme une création individuelle qui se surajoute à l'œuvre et ceux qui veulent qu'elle soit l'actualisation, le déploiement des intentions 'cachées' ou implicites du compositeur » (Vignal, 1982, p. 389).

Dans notre cas, lorsque

1. L'interprétation est considérée comme une création individuelle qui se surajoute à l'œuvre, l'interprète privilégiera les dimensions esthétique et neutre de l'œuvre. C'est surtout la sensibilité du musicien qui sera mobilisée dans des actes de réception et de médiation. Le profil d'interprète qui en découle sera un musicien qui met en avant son expression personnelle. Pour construire ce profil d'interprète, le professeur aura besoin d'un temps considérable et organisera les savoirs de manière séquentielle, à partir du moment où les paramètres techniques sont maîtrisés ; il assumera un rôle de facilitateur ou de coach.
2. L'interprétation est considérée comme l'actualisation, le déploiement des intentions implicites du compositeur, l'interprète privilégiera les dimensions poétique et neutre de l'œuvre. Si la sensibilité du musicien reste un élément important, celle-ci sera canalisée par des actes cognitifs d'analyse. Le profil d'interprète qui en découle est un médiateur, où l'expression personnelle est considérée uniquement comme la manifestation de l'œuvre. Pour construire ce profil, le professeur utilisera des temps réduits et opérera soit une articulation soit un ciblage des savoirs ; il assumera une posture de guide ou d'organisateur.

Nous pouvons schématiser ce complexe système par un modèle qui propose les deux parcours susmentionnés et où l'œuvre musicale se trouve au centre de la vision de l'interprétation, des choix interprétatifs et de la didactisation de l'enseignement de l'interprétation.



Graphique 35. L'interprétation et son enseignement. Le parcours en bleu montre une approche de l'œuvre comme création qui se surajoute à l'œuvre, tout aussi bien dans le rôle d'interprète que dans celui de professeur. Le parcours rose montre une approche de l'œuvre comme actualisation des intentions implicites du compositeur, tout aussi bien dans le rôle d'interprète que dans celui de professeur.

CONCLUSIONS

*Qual è 'l geometra que tutto s'affigge
Per misurar lo cerchio, e non ritrova,
pensando, quel principio ond'elli indige,
tal era io a quella vista nova:
veder volea come si convenne
l'imgo al cerchio e come s'indova;
ma non eran da ciò le proprie penne:
se non che la mia mente fu percossa
da un fulgore in che sua voglia venne.
A l'alta fantasia qui mancò la possa;
ma già volgeva il mio disio e il velle,
sì come rota qu'igualmente è mossa,
l'amor che move il sole e l'atre stelle.*
(Dante Alighieri, *La Divina Commedia, Paradiso*)

Il est grand temps pour nous de tirer les conclusions de notre étude, d'en évaluer les points forts et les limites, de projeter ses résultats vers l'avenir et finalement, en toute modestie, de comprendre son impact et son potentiel dans l'enseignement instrumental et dans la formation professionnelle.

Notre étude a un tout premier mérite : celui d'être inédite. A notre connaissance aucune recherche approfondie sur l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants n'avait été entreprise auparavant. Il s'agit donc d'un point de départ que nous considérons important pour des développements futurs.

La revue de la littérature a montré les tensions et les contradictions des conceptions, des mises en œuvre et des recherches concernant l'interprétation et son enseignement.

Grâce à l'observation et à l'analyse des pratiques effectives de quatre professeurs de violoncelle dans l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants sur trois morceaux identiques, notre étude a pu montrer qu'il est possible d'enseigner l'interprétation musicale en première année de violoncelle et elle a mis en lumière les similitudes et les différences dans la didactisation des savoirs interprétatifs.

Les entretiens ont révélé les conceptions des professeurs, conceptions certes divergentes et parfois même opposées entre elles, mais qui reflètent la complexité de l'interprétation et que nous avons retrouvé ailleurs, notamment dans les définitions des dictionnaires que nous avons passées en revue. Nous avons pu constater que ces conceptions guident l'enseignement de l'interprétation, même aux premiers stades de l'apprentissage de la part des élèves et que ces conceptions et cet enseignement trouvaient un écho dans la pratique interprétative de ces professeurs. Autrement dit, nous avons trouvé une cohérence entre les discours, les carrières instrumentales et l'enseignement des quatre professeurs observés.

Le croisement des données nous a permis de développer un modèle, qui servira, nous l'espérons, à la compréhension, à l'enseignement et à la formation des professeurs en matière d'enseignement de l'interprétation.

Mais notre étude a aussi des limites, qui sont surtout d'ordre méthodologique.

Conduire une étude de cas c'est faire un pari sur :

- La pertinence de l'échantillonnage ;
- La représentativité des situations étudiées ;

- La généralisation des résultats ;
- Le possible transfert à d'autres situations.

C'est pourquoi une étude de cas ne peut pas satisfaire des exigences de standardisation et de validation. Notre étude a sûrement cette limite : elle ne peut pas donner des résultats 'universels', bien que généralisables.

Une autre limite de notre étude réside dans son empan temporel. Les 'postures enseignantes' et les 'profils d'interprètes construits' sont le résultat d'une observation qui se limite à l'agir enseignant en première année. Il est possible que des changements de l'agir enseignant se produisent à d'autres stades de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, suivre l'agir d'un seul professeur sur plusieurs élèves débutants nous aurait mieux renseigné sur sa 'posture enseignante' vis-à-vis de l'interprétation en général et sur la relation entre gestes de définition (qui révèlent de sa conception de l'interprétation) et de régulation (sur l'adaptation à chaque élève).

Notre choix concernant l'observation des moments consacrés uniquement au travail des œuvres a sûrement créer une lacune dans l'étude globale de l'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle et certaines formes d'interprétation, notamment par le développement de la créativité, n'ont pas pu être observées.

Notre choix de focales d'analyse a sûrement mis 'en ombre' d'autres paramètres importants dans l'apprentissage de l'interprétation : par exemple l'utilisation de la métaphore, l'utilisation du langage non verbal, etc. sont autant de focales qui auraient pu être abordées.

Dans notre effort de modéliser l'action enseignante, nous avons quelque peu laissé de côté certains aspects liés aux élèves : que pensent-ils les élèves de l'interprétation ? Comment vivent-ils leur apprentissage ? Quel sens donnent-ils à la musique qu'ils jouent ?

En accord avec Sheena Iyengar, psychologue diplômée de l'université Stanford, nous dirons que « the ability to choose well is arguably the most powerful tool for controlling our environment »³⁰² (Iyengar, 2010, p. 9). Nous avons opéré des choix, afin de contrôler l'environnement propre à l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants. Ces choix ont sûrement apporté des limites, mais ont permis de mieux délimiter le vaste champ d'action des professeurs et en rendre possible l'étude.

L'étude de l'enseignement de l'interprétation à des enfants débutants est loin d'être conclue, tout au contraire, il est à ses premiers balbutiements. Des nombreuses questions restent en suspens. Parmi celles-ci, nous en citons quelques-unes qui nous semblent en lien direct et en continuité avec notre présente étude :

- Comment évolue l'enseignement de l'interprétation après la première année, chez un même professeur avec un même élève ?
- Quelle place prend l'interprétation dans l'organisation générale de l'enseignement destiné aux enfants débutants ?
- Comment un même professeur enseigne l'interprétation à différents élèves débutants ?

³⁰² « L'habilité de bien choisir est sans doute l'outil le plus puissant pour contrôler notre environnement » (Nous traduisons).

- Quelle différence, chez le même professeur, entre l'enseignement de l'interprétation destiné aux débutants et celui destiné aux élèves plus avancés ?

Ces questions, et bien d'autres, nous serviront d'inspiration pour nos recherches futures.

Nous sommes convaincue que les résultats de notre recherche pourront être exploités dans l'enseignement instrumental.

Connaître les origines et l'évolution des pratiques interprétatives de son instrument nous semble un point de départ important dans le développement de l'identité professionnelle d'un musicien, dans sa double casquette d'interprète et de professeur. Cela lui permet de se situer historiquement et culturellement et d'opérer des choix de continuité/rupture en connaissance de cause. De même, une branche de la littérature scientifique (cf. 5.1.2) met implicitement en garde le professeur en ce qui concerne l'impact du visuel.

Ces deux points nous semblent intéressants notamment dans les pratiques évaluatives.

Dans les pratiques d'enseignement, d'autres études scientifiques (cf. 5.3) nous incitent à donner des consignes et des retours clairs et objectifs, sans oublier le côté 'humain'.

Concernant la relation entre les conceptions des professeurs, leur carrière et leur enseignement, les résultats que nous avons obtenus pourront inciter les professeurs d'instrument et de chant à s'interroger sur ces relations et ainsi à évoluer professionnellement.

Une connaissance et une articulation raisonnée des trois dimensions de l'œuvre (Nattiez, 1987) pourra aider les professeurs dans les choix didactiques qu'ils opèrent pour enseigner l'interprétation.

Le modèle que nous avons proposé pourra être utile aux professeurs d'instrument et de chant sur plusieurs fronts. Il pourra :

- Mettre en lumière des aspects jusqu'à ce moment obscurs de l'œuvre musicale par la prise en compte des trois dimensions de l'œuvre et de leur articulation opérée de manière consciente lors de l'enseignement ;
- Synthétiser et éclaircir leur pratique actuelle d'interprète et de professeur, à partir de l'une de deux conceptions au sujet de l'interprétation ;
- Proposer des approches alternatives à leur manière de faire en suivant l'une ou l'autre approche observée ;
- Contribuer à la compréhension de l'approche et du travail interprétatif de leurs élèves grâce à l'échange qui peut être proposé à partir des différents éléments du modèle ;
- Les aider à comprendre les logiques, le travail et l'enseignement des collègues.

Concernant la formation des futurs professeurs d'instrument, nous pensons que les résultats de notre recherche pourront tout d'abord aider les étudiants à comprendre les logiques sous-jacentes à l'enseignement instrumental reçu³⁰³.

Vu la pénurie des recherches actuelles sur le sujet, nos résultats stimuleront, nous l'espérons, la production de mémoires sur l'enseignement de l'interprétation.

Notre modèle pourra servir de support à la formation professionnelle.

³⁰³ Des recherches sont actuellement en cours en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation dans les hautes écoles. Cf. <https://www.hemu.ch/rad/api>

Des modules de formation concernant l'enseignement de l'interprétation et sa didactisation à l'attention des professeurs, futurs professeurs d'instrument et chant, mais aussi à l'attention des enseignants en milieu scolaire pourront voir le jour.

En particulier, des activités d'enseignement qui s'inspirent du modèle pourront être conçues. A titre d'exemple, il pourra être intéressant, dans la formation des professeurs d'instrument et de chant, de travailler sur une liste d'activités instrumentales à proposer à l'élève sur la dimension neutre, esthétique ou poétique d'une œuvre donnée, ou de concevoir des programmes d'études qui prennent en compte le parcours bleu ou le parcours rose, etc.

En ce qui concerne les enseignants travaillant en milieu scolaire, des activités d'écoute pourront s'inspirer du modèle, en proposant des 'écoutes guidées' à partir du parcours bleu ou du parcours rose. Des activités interprétatives, sur des chants, des réalisations instrumentales sur percussions ou toute autre activité où l'œuvre est présente, pourront être envisagées à partir de notre modèle.

A la fin de ce voyage, il est pour moi question d'abandonner ma posture de chercheuse et de retrouver mon identité de musicienne, de professeure et de formatrice.

Cette recherche m'a permis un déplacement important : grâce au questionnement de sources, à l'observation et l'analyse de l'agir de mes collègues, j'ai pu extraire des modèles qui me permettent maintenant d'objectiver l'enseignement de l'interprétation chez les enfants débutants. Cela me permet désormais d'aborder l'enseignement de l'interprétation destiné aux enfants débutants avec des outils concrets ; de donner ces outils à mes étudiants de Master en Pédagogie ; de mieux endosser mon rôle d'interprète. Comme dit Gagnepain, « on passe du 'voilà comment je fais' au 'voilà comment ça fonctionne' » (Gagnepain, 2003, p. 56).

Tout voyage est lieu de transformation, et cette recherche m'a décidément transformée. Je mesure le travail qu'il me reste à accomplir au sujet de l'enseignement de l'interprétation et je sais que ma vie ne me suffira pas. Mais, « nel mezzo del cammin di nostra vita » (Alighieri, ca 1320/2001, p. 27),³⁰⁴ je sais que je vais désormais continuer à m'engager dans le chemin de la recherche et m'efforcer de la faire dialoguer avec la pratique.

Comme tout art, malgré les efforts de compréhension, de modélisation, de schématisation, l'interprétation nous échappe, et c'est tant mieux. Je quitte le lecteur avec une phrase de P4 (entretien, 05'45) :

05'45 Donc je pense que l'interprétation c'est vraiment l'avenir de la musique. Si la musique elle se contentait seulement de dire les notes et elle se contentait seulement d'être objective, alors à ce moment-là elle serait amenée à disparaître, à ce moment-là il y aurait des robots qui feraient beaucoup mieux que nous.

³⁰⁴ Le début de la *Divina Commedia* de Dante Alighieri n'a sûrement pas besoin de traduction !

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

Accent. (1989). Dans D. Arnold (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la musique* (p. 3). Oxford, UK : Université d'Oxford.

Accent agogique. (1976). Dans M. Honegger (dir.), *Science de la Musique* (p. 15). Paris, France : Bordas.

Allix, L. (2012). L'authenticité comme norme de l'interprétation musicale. *Savoir en Prisme* 2, 173–198. Repéré à <https://savoirsenprisme.files.wordpress.com/2014/04/12-allix.pdf>

Articulation. (1976). Dans M. Honegger (dir.), *Science de la Musique* (pp. 55–56). Paris, France : Bordas.

Alexanian, D. (1922). *Traité Théorique et pratique du Violoncelle*. New York, NY : Dover.

Alighieri, D. (ca1320/2001). *La divina commedia*. Milano, Italie : Fabbri.

Altmann, J. (2001). Acoustic Weapons - A Prospective Assessment. *Science & Global Security*, 9, 165–234. Repéré à <http://www.einsten.net/pdf/7190256180.pdf>

American String Teachers Association <https://www.astastrings.org>

Amade-Escot, C. (dir.). (2007). *Le didactique*. Paris, France : Edition Revue.

Arbo, A. (2000). Herméneutique de la musique? *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 31(1), 53-66.

Association Française du Violoncelle. <http://www.levioloncelle.com>

Association Française pour la Pédagogie Suzuki <http://www.afpedagogiesuzuki.fr/en/>

Association Vaudoise des Conservatoires et Ecoles de Musique (2001). *Structure d'Etudes : Programme, exemples de pièces, objectifs, pour entrer au niveau moyen, secondaire, secondaire supérieur et certificat ; Violoncelle*. Repéré à http://www.avcem.ch/data/documents/structure_etudes_violoncelle.pdf

Azaïs, P. H. (ca 1775). Méthode de basse. Dans P. Lescat et J. Saint-Arroman, (dir.). (1998). *Violoncelle Méthodes et Traités Dictionnaires Préfaces des Œuvres. Série I. France 1600-1800*. Curly, France: J. M. Fuzeau.

Badura-Skoda, P. (2007). *Etre musicien* (traduit par P. Olivier, L. Ponthieu et M. Vignal). Paris, France: Hermann.

Baily, J. (2001). L'interaction homme-instrument. Vers une conceptualisation. *Cahiers d'ethnomusicologie* 14 | 2001. Repéré à <http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1835>

Bartok, B. (1969). *Lettere scelte* (traduit par P. Ruziscka). Milano, Italie: il Saggiatore.

Barbaras, B. (2009). *La perception. Essai sur le sensible*. Paris, France: VRIN

Barros, L. S., Carvalho, A. N. & Borges, D. (2017). The “Artistic Image” Concept Applied to a Fugue at the Early Stage of Piano Practice: An Observational Study. *Opus*, 23(3), p. 9–22. Repéré à <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2301>

Batezat-Batelier, P. (2017). *Une analyse des pratiques effectives de l'enseignement apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif* (Thèse de doctorat. Université de Genève, Suisse). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:101551>

Bauer-Lechner, N. (1998). *Souvenirs de Gustav Mahler : Mahleriana* (traduit par I. Werck). Paris, France : L'Harmattan.

Becker, H. & Rynar, D. (1929). *Mechanik und Aesthetik des Violocellspiel*. New York, NY: Universal.

Behne, K. E. & Wöllner, C. (2011). Seeing or hearing the pianist? A synopsis of an early audiovisual perception experiment and a replication. *Musicae Scientiae*, 15(3), 324–342.

Bellu, C. (2009). Apprendre la musique sur un instrument à cordes aide à l'enseignement des valeurs citoyennes. *ESTA Info Suisse*, 2/2009, 3-4.

Bellu, C. (2010). Analyse von Cello-Schulen und ihren Methoden. *ESTA Nachrichten*, 64, 42–49.

Bellu, C. (2010) *ICE MODE on cello methods* (séminaire, 38^{ème} congrès international ESTA). Bruges, Belgique.

Bellu, C. (2013). *ICE MODE* (séminaire, 41^{ème} congrès international ESTA). Oxford, UK.

Bellu, C. (2013). Il progetto ICE MODE. *A tutto Arco*, 11(VI), 51–53.

Bellu, C. « ICE MODE : Investigation of Cello and MOtor DEvelopment », article publié en 2013 et 2014 dans les revues ESTA d'Angleterre, Italie et Suède. Repéré à <https://estastrings.org.uk/resources/free-sample-magazines/>, <https://www.estaitalia.org/riviste/>, <http://estasweden.se/esta-news-arkiv/>

Bellu, C. (2014a) *ICE MODE* (cours, formation ERASMUS). Conservatorio Pollini, Padoue, Italie.

Bellu, C. (2014b). *Le développement psychomoteur de l'enfant* (séminaire). HEM Genève, Suisse.

Bellu, C. (2014c). *Le développement psychomoteur de l'enfant* (séminaire). HEMU, Lausanne, Suisse.

- Bellu, C. (2016a). *ICE MODE on cello methods*. Conférence dans le cadre de le International Cello Festival. Odense, Danemark, 9-11 décembre 2016.
- Bellu, C. (2016b). *ICE MODE*. Conférence dans le cadre de le International Cello Festival. Odense, Danemark, 9-11 décembre 2016.
- Bellu, C. (2017). *ICE MODE*. Séminaire et masterclass, dans le cadre d'échanges ERASMUS Conservatori Professional de musica mestre Tarréga. Castellón de la Plana, Espagne, 10-11 avril 2017.
- Bellu, C. (2018). *Le projet ICE MODE : adapter l'enseignement initial du violoncelle au profil neuromoteur de l'enfant...* (communication orale). JIRP, Toulouse, France.
- Bertrel, L. (2009). *L'essentiel de la PNL*. Genève, Suisse: Jouvence.
- Bishop, L. & Goebel, W. (2020). Negotiating a Shared Interpretation During Piano Duo Performance. *Music & Science*, 3, pp. 1–18. Repéré à DOI: 10.1177/2059204319896152
- Blum, D. (1977). *Casals and the Art of Interpretation*. London, UK: Heinemann.
- Bolanowski, S. J. (1988). Four channels mediate the mechanical aspects of touch *The Journal of the Acoustical Society of America* 84, 1680 (1988). Repéré à <https://asa.scitation.org/doi/pdf/10.1121/1.397184?class=pdf>
- Borer, P. (1995). *The twenty-four caprices of Niccolò Paganini : their significance for the history of violin playing and the music of the Romantic era* (Thèse de doctorat. University of Tasmania, Australie). Repéré à <https://eprints.utas.edu.au/11438/>
- Bosseur, J. Y. (2005). *Du son au signe*. Paris, France : Editions Alternatives.
- Brendel, A. (1979). *Réflexions faites* (traduit par D. Miermont et B. Vergne). Paris, France: Buchet/Chastel.
- Brenner, B. & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 80–96. Repéré à <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429412474826>
- Bréval, J.-B. (1804) *Traité du Violoncelle* Paris : Janet et Cotelle Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k923888d.r=Bréval%20traité%20de%20violoncelle?rk=64378;0>
- Bridge, H., Harrold, S., Holmes, E., Stokes, M. & Kennard, C. (2012). Vivid Visual Mental Imagery in the Absence of the Primary Visual Cortex. *Journal of Neurology*, June, 259(6), pp. 1062-1070. Repéré à https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3366182/pdf/415_2011_Article_6299.pdf
- Brossard, M. (2005). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en education*. Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques, *Éducation et didactique*, 5(1), s. p. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/1005>

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble, France : La pensée Sauvage.

Brunello, M. (2011). *Fuori con la musica*. Bologna, Italie : il Mulino.

Brunello, M. (2014). *Silenzio*. Bologna, Italie : il Mulino.

Busoni, F. (2018). *Esquisse d'une nouvelle esthétique musicale et autres écrits* (traduit par M. Kaltenecker, P. Masotta, D. Dollé et P. Michel). Paris, France : Minerve.

Bunting, C. (2002). Il violoncello. Dans A. Baines (dir.). *Storia degli strumenti musicali* (traduit par F. Guizzi). (pp. 141–154). Milano, Italie: BUR.

Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F. & Chen, C. (2003). Seeing the Big Picture : Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20, pp. 465-490. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/249979658> Seeing the Big Picture Piano Practice as Expert Problem Solving

Charles, F. (2019). *Les formations pédagogiques en Suisse et en France préparent-elles suffisamment les musiciens à d'éventuelles situations d'enseignement groupal dans le cadre particulier de l'orchestre à l'école ?* (Mémoire de Master of Arts, HEMU, Lausanne, Suisse). Repéré à <http://asrrem.ch/contenu-wordpress/190604-Charles-Faustine-TMA.pdf>

Chauvy, M. (2004). *Carl Schuricht : Le rêve accompli*. Echadens, Suisse : Revue Musicale de la Suisse Romande.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (s.d.) *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf

Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48, 206-221. Repéré à <https://cml.music.utexas.edu/assets/pdf/5962132c84/Colprit2000.pdf>

Conseil de l'Europe. (2010) *Bologne pour les néophytes*. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp

Conservatoire de Lausanne. (s.d.). *Plan d'études violoncelle*. Lausanne, Suisse : CL.

Conservatorio della Svizzera Italiana. (2017). *Esami di livello, programma degli esami, lista dei brani*. Document interne inédit. Lugano, Suisse: Conservatorio della Svizzera Italiana.

Conte, A. (s. d.). *La légende de Pablo Casals* Perpignan, France : Proa.

Corredor, J. M. (1955). *Conversations avec Pablo Casals : souvenirs et opinions d'un musicien*. Paris, France : Albin Michel.

Corrette, M. (1741/1980) *Méthode, théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le Violoncelle dans sa Perfection*. Genève, Suisse : Minkoff Reprint.

Cortot, A. (1934). *Cours d'interprétation*. Paris, France : Legouix.

Coup d'archet. (1976). Dans M. Honegger (dir), *Science de la Musique* (pp. 265–266). Paris, France : Bordas.

Culver R. (1989). *The Master Teacher Profile*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.

Cupis, F. (le Jeune). (1772). Méthode nouvelle et raisonnées. Dans P. Lescat, et J. Saint-Arroman, (dir.). (1998). *Violoncelle Méthodes et Traités Dictionnaires Préfaces des Oeuvres. Série I. France 1600-1800*. Curly, France : J.M. Fuzeau.

Da Lage, E. & Vandiedonck, D. (2001). Impression d'originalité : « les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leur père ». *Études de communication. Langages, information, médiation*. Numéro spécial : *L'interprétation : entre élucidation et création*, 24. Repéré à <http://edc.revues.org/1006>

Dahl, S. & Friberg, A. (2007). Visual perception of expressiveness in musicians' body movements. *Music Perception*, 24(5), 433–454.

Daniels, H. (1996). *An Introduction to Vygotsky*. London, UK: Routledge.

Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21, 103–113.

Davidson, J. W., Pitts, S. E. & Correia, J. S. (2001). Reconciling Technical and Expressive Elements in Musical Instrument Teaching: Working with Children. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), pp. 51–62.

Deliège, I. & Wiggins, G. A. (2006). *Musical Creativity : Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York, NY: Psychology Press.

Dieman, K. (1981). *Schrammelmusik: Das erste grosse Buch über die Brüder Johann und Josef Schrammel, ihr legendäres Quartett und ihre Musik*. Graz, Autriche: Kaleidoskop.

Digney, B. (2013). Expressing the Inexpressible : An Exploration of the Practice and Pedagogy of Musical Artistry. *American String Teacher*, Vol 63(1), 20–22.

Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. (2008). *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*. Paris, France : DRAC.
Repéré à
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjH4PGz-rDoAhUv06YKHYP2CuIQFjABegQICRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2F>

[content%2Fdownload%2F210602%2Ffile%2FSchema_musique_2008.pdf%3FinLanguage%3Dfre-FR&usg=AOvVaw16EnbJIUEPr0a2oxQUOuip](#)

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, France : ESF.

Dotzauer F. (1838). Méthode du violoncelle. Dans P. Muller (dir.). (2006). *Violoncelle : méthodes, traités, ouvrages généraux : France, 1600-1800*. (Vol.6). Courlay, France : Fuzeau,

Dreyer, S. (1979). *Paul Burger : Musique pour un violoncelle*. Fribourg, Suisse: Mathésy.

Duport J-L. (1806). *Essai sur le doigté du violoncelle et sur la conduite de l'archet dédié aux professeurs de violoncelle*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1165789s?rk=107296;4>

Ehrensperger, M., Lingerberg, J. & Reichler, P. (2014). *Plan d'études cadre harmonisé*. Valais : Amo, Conservatoire Cantonal, EJMA. Repéré à https://2b39565b-10ef-45f2-badd-ee333cd2a5b5.filesusr.com/ugd/382103_eb273868df8347a8bb0b9d8690f67e6b.pdf

Elvers, R. (dir.). (1986). *Felix Mendelssohn: A life in letters* (traduit par C. Tomlinson). New York, NY: Fromm International Publishing Corporation.

Engel, C. (2014) *Méthodes, essai et traité du violoncelle par Bréval, Duport, Romberg et Dotzauer : la genèse du violoncelle moderne* (Mémoire de Master inédit). HEMU, Lausanne, Suisse.

Enquist, A. (2016). *Quatuor* (traduit par E. Tardif) Paris, France : Acte Sud.

European String Teachers Association <http://estastrings.org>

Facchini, F. (2018). Seulement 12 paroles... Chez l'auteur.

Fédération des Ecoles Genevoises de Musique (2009). Plan d'Etudes Violoncelle. Genève : FEGM. Repéré à <http://cpmdt.ch/wp-content/uploads/2017/09/Violoncelle.pdf>

Flammer, A. (2016). *Apprendre à vivre sous l'eau*. Paris, France : Christian Bourgois.

Foletto, C, Carvalho, S. & Creech, A. (2015). How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching? *PERFORMA'15: Proceedings of the International Conference on Musical Performance* pp. 86–97. Repéré à [https://www.academia.edu/35814220/How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching](https://www.academia.edu/35814220/How_do_instrumental_teachers_communicate_musical_ideas_in_performance_teaching)

Forlé, F. & Perani, D. (s.d.) *Emotions in Music. An Overview of Musical Expressive Qualities*. Repéré à https://www.academia.edu/7194073/Emotions_in_Music._An_Overview_of_Musical_Expressive_Qualities

Fullone, E. (2019). *Consapevolezza della comunicazione non verbale nella lezione strumentale: un case study* (Mémoire de Master inédit). Conservatorio della Svizzera Italiana, Lugano, Suisse.

- Gagnepain, X. (2003). *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier*. Paris, France : Cité de la Musique.
- Gefen, G. (2001). *Verdi par Verdi*. Paris, France : Archipel.
- Gendron, M. (1999). *L'art du Violoncelle*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Gendron, M. (1999/2001). *The Art of Playing the Cello*(traduit par W. Grimmer). Mainz, Allemagne: Schott.
- Ghigi, M. (1998). *Il violoncello: conoscere la tecnica per esprimere la musica*. Milano, Italie : Sonzogno.
- Giacco, G., Didier, J. & Spampinato F. (dir.) (2017). *Didactique de la création artistique : approches et perspectives de recherche*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME Editions.
- Gingras, B. (dir.) (2014). Individuality in music performance. *Frontiers in Psychology*. Repéré à <https://www.frontiersin.org/research-topics/1085/individuality-in-music-performance>
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books, Inc.
- Gonzales Martinez, E. (2000). Postures lyriques : l'ajustement voix-rôle dans le travail interprétatif du chanteur soliste. *Revue Française de Sociologie*, 41(2), pp. 277-305. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/3322568?seq=1>
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago, Illinois: G.I.A.
- Gordon, E. (1981). *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of "Same" and "Different" and Sound in Music*. Chicago, Illinois: G.I.A.
- Gordon, E. (1984). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago, Illinois: G.I.A.
- Gordon, E. (1985). Research Studies in Audiation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 84, 34-50. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/pdf/40375310.pdf?refreqid=excelsior%3Adb20213dfa2c00fd39ece4b6448745cd>
- Hall, D. E. (2001). *Musical acoustics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. March 1995. *British Journal of Music Education*, 12(01), pp. 3-19. Repéré à DOI: [10.1017/S0265051700002357](https://doi.org/10.1017/S0265051700002357)
- Hallam, S. (2001). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3(1), pp. 7-23. Repéré à <https://doi.org/10.1080/14613800020029914>

- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M. & Creech, A. (2011). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40 (5), 652 –680. Repéré à DOI: 10.1177/0305735612443868
- Harbaugh, R. (2017). The Tools You Need to Build an Interpretation. *American String Teacher*, Vol 67(3), pp. 32–36.
- Harndon, H. (2013). Dr Seuss and the Art of Interpretation. *American String Teacher*, Vol 63(4), pp. 22–26.
- Harnoncourt, N. (1985). *Le discours musical : pour une nouvelle conception de la musique* (traduit par D. Collins). Paris, France: Gallimard.
- Hasting, C. (2008). From poem to performance: Brahms's "Edward" Ballade, op. 10 n. 1 *College Music Symposium*, 48, 83–97. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/25664809>
- Hasting, C. (2011) How expert pianists interpret score : A hermeneutical model of learning. Dans A. Williamon, D. Edwards, et L. Bartel (dir.). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, 369–374. Utrecht, Pays-Bas : European Association of Conservatoires.
- Hellaby, J. (2009). *Reading Musical Interpretation: Case Studies in Solo Piano Performance*. Surrey, UK: Ashgate.
- Héroux, I. (2016). Understanding the creative process in the shaping of an interpretation by expert musicians: two case studies. *Musicae Scientiae* 20, 304–324. Repéré à doi : 10.1177/1029864916634422
- Héroux, I. (2018). Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians. *Frontiers in Psychology*, 9(665), 1 – 17. Repéré à doi: 10.3389/fpsyg.2018.00665
- Héroux, I. & Fortier, M. S. (2014). Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Les cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15 (1), 67– 79.
- Héroux, I. & Fortier M.-S. (2014b). Le geste expressif dans le travail d'interprétation musicale. Dans M. Desroches, S. Stévange et S. Lacasse (dir.). *Quand la musique prend corps*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Hinde, R. (dir.). (1972). *Non-verbal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Paris, France : Van de Velde.
- Horowitz, J. (1985). *Arrau parle : conversations avec Joseph Horowitz* (traduit par A. Tubeuf). Paris, France : Gallimard.

Huang, J. & Krumhansl, C. L. (2011). What does seing the performer add ? It depends on musical style, amount of stage behaviour and audience expertise, *Musicae Scientiae*, 15(3) 343–364.

Ihas, D. (2017). Sculpting musical artists : a tribut to the legacy of Miss Dorothy Delay. *American String Teacher*, November 2017, Vol 67(4), pp. 14–17.

Imberty, M. (1998). De l'objectif au subjectif: points de repère pour une réflexion sur l'interprétation dans l'analyse et dans le travail musicien. *Revue belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap*, Vol. 52, pp. 215–233. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3686927>

Institut Suzuki Suisse <https://europeansuzuki.org/countries/switzerland/>

Interprétation. (1976). Dans M. Honegger (dir), *Science de la Musique* (p. 500). Paris, France : Bordas.

Interprétation. (1982). Dans M. Vignal (dir.), *Larousse de la Musique* (p. 389–393). Paris, France : Larousse

Interprétation. (1989). Dans D. Arnold (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la musique* (p. 1083). Oxford, UK : Université d'Oxford.

Interprétation. (1997). Dans B. Eveno (dir.), *Larousse encyclopédique illustré*. (p. 818) Paris, France : Larousse.

Interpretation. (2001). Dans S. Sadie. *New Grove of Music and Musicians*. Repéré à <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000013863>

Interprétation. (2004). Dans J. Siron, J. *Dictionnaire des mots de la musique*. Paris, France: Outre Mer.

Irwin, M. S. (2016). *Teaching the way we learnt: a study in popular music Education* (Thèse de doctorat, University of Sussex, Sussex, UK) Repéré à <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/59666/>

Istel, E., & Baker, T. (1930). The Secret of Paganini's Technique. *The Musical Quarterly*, 16(1), 101–116. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/738605>

Iyengar, S. (2010). *The art of choosing*. London, UK: Little, Brown.

Jarvis, M. (2007). *Did Johann Sebastian Bach Write the Six Cello Suites?* (Thèse de Doctorat). Darwin, Australie : Charles Darwin University. Repéré à <http://espace.cdu.edu.au/eserv/cdu:6548/Thesis CDU 6548 Jarvis M.pdf>

Johnson, D. (1980). *The effect of High level infrasound*. Conference on low frequency noise and sound. 7-9 May Aalborg, Danemark.

Jouer. (2002). Dans A. Rey (dir.). *Le Robert Dictionnaire Historique de la langue française (p. 1144)*. Paris, France: Le Robert

Juslin, P. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance *Psychology of Music* 31(3), pp. 273–302. Repéré à DOI: 10.1177/03057356030313003

Karlsson, J. (2008). A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance. (Thèse de Doctorat en Philosophie, Université de Uppsala, Uppsala, Suède). Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/4bc3/2bd30b4c006a14b233bdf3218f2fc11d4304.pdf>

Kliegel, M. (2006). *Mit Technik und Fantasie zum künstlerischent Asdruck*. Mainz, Allemagne: Schott.

Kliegel, M. (2010). *Using Technique and Imagination to achieve Artistic Expression* (traduit par L. Owen et G. Strycher). Poing, Allemagne: Naxos.

Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. Berkley. CA : University of California Press.

Kuijken, B. (2013). *The Notation is not the Music*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kurkul, W. W. (2007). Nonverbal Communication in One-to-One Music Performance Instruction. *Psychology of Music* 35 (2), pp. 327–62.

Lambooi, H. et Feves, M. (2007). *A Cellist's Companion*. Utrecht, Pays-Bas : Zetwerk.

Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music* 40(5) 574–594. Repéré à DOI : 10.1177/0305735612448510

Lane J. S. (2006). Undergraduate instrumental music education majors' approaches to score study in various musical contexts. *Journal of Research in Music Education*, 54, 215–230.

Le Blanc, H. (1740). *Défense de la basse de viole Contre les Entreprises du Violon et les prétensions du Violoncel*. Amsterdam, Pays-Bas : Mortier.

Leisegang, P. (1989). *Methodischer Leitfaden für den Violoncello-Unterricht*. Zurich, Suisse : PAN.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. Recherche en didactique des mathématiques, 20(2), pp. 209–250. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:44559>

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarches d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2015, 18, 17–37.

- Lisboa, T., Williamon, A., Zicari, M. & Eiholzer, H. (2005). Mastery through imitation: a preliminary study. *Musicae Scientiae* XIX(1) 75-110. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Tania_Lisboa/publication/269599442_Mastery_through_imitation_a_preliminary_study/links/59144ac30f7e9b70f49b71fd/Mastery-through-imitation-a-preliminary-study.pdf
- Lowen, E. (2016). Corporalité et corporéité : De la corporalité à la corporéité. Conférence d'Éric Lowen donnée le 16/01/2016 à la Maison de la philosophie à Toulouse. Repéré à www.alderan-philosophie.org
- Lucerni, L. (2010). *Imparare a suonare... insieme. Ragioni storiche e didattiche dell'esistenza della lezione di gruppo* (Mémoire de Master inédit). Conservatorio Girolamo Frescobaldi, Ferrara, Italie.
- Lucerni, L. (2013). *Progettare per obiettivi, obiettivi per progettare*. (Mémoire de CAS inédit). Conservatorio della Svizzera Italiana, Lugano, Suisse.
- Mackie, V. (2006). *Just play naturally*. London, UK : Duende Edition.
- MacLachlan, P. (1994). *Minna joue du violoncelle* (traduit par N. Hay). Paris, France : Neuf.
- Manderson, D. & Caudill, D. (1999). Modes of Law : Music and Legal Theory—An Interdisciplinary Workshop Introduction. *Cardozo Legal Review* 20, 1325–1329. Repéré à https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2122870
- Mantel, G. (2007). *Interpretation: Vom Text zum Klang*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Mantel, G. (2005). *Intonation: Spielräume für Streicher*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Mantel, G. (2003). *Mut zum Lampenfieber*. Mainz, Allemagne : Schott.
- Mantel, G. (1975). *Cello Technique* (traduit par B. Hainberg Thien). Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Marcinkowska, B. (1996). *Une rencontre avec André Navarra et sa méthode d'enseignement du violoncelle*. Versailles, France : Armiane.
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris, France : L'Harmattan.
- Martin Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* (Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève, Suisse). Repéré à <https://archive-ouverte.ch/unige:88094>
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Mauss, M. (1936/1950). « Les techniques du corps » (Extrait du Journal de Psychologie, XXXII, n°s 3 -4. 15 mars-15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934. Dans M. Mauss (1934/1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris, France : PUF.

Mazzoni, A. (2005). *La musica nell'ermeneutica contemporanea*. Milano, Italie: Mimesis.

McPhee, E. A. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education*, 29(4) 333–346. Repéré à DOI: 10.1177/0255761411421084

Meissner, H. (2017). Instrumental Teachers' Instructional Strategies for Facilitating Children's Learning of Expressive Music Performance: An Exploratory Study. *International Journal of Music Education* 35 (1), 118–135.

Meissner, H. & Timmers, R. (2019). Teaching young musicians expressive performance: an experimental study. *Music Education Research*, 21(1), 20–39. Repéré à DOI: 10.1080/14613808.2018.1465031.

Melkus, E. (1972). *Le violon*. Lausanne, Suisse : Payot.

Mellet, E., Tzourio, N., Crivello, F., Joliot, M., Denis, M., & Mazoyer, B. (1996). Functional Anatomy of Spatial Mental Imagery Generated from Verbal Instruction. *The Journal of Neuroscience*, 15, 6504-6512. Repéré à <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/16/20/6504.full.pdf>

Menhuin, Y. (1987). *La leçon du maître* (traduit par C. Durieux). Paris, France : Buchet/Chastel.

Mendelssohn, F. (1980). Voyage de jeunesse : lettres européennes (1830-1832) (traduit par A. A. Rolland). Paris, France : Stock Musique.

Merleau-Ponty, M. (1945). *La phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard.

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Créativité et création en éducation*, 40(2), 139–153. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1013819ar>

Mili, I. (2014). *L'oeuvre musicale, entre orchestre et école*. Berne, Suisse: Peter Lang.

Mili, I. & Rickenmann, R. (2004). La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical. Dans C. Moro (dir.). *Situation éducative et significations*, 165-196. De Boeck. Repéré à <https://www.cairn.info/situation-educative-et-significations--9782804146801-page-165.htm>

Mili, I., Grivet-Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P. & Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM*, 4(1). Repéré à http://revuemusicaleoicrm.org/wp-content/uploads/2017/05/3_rmo_vol-4-1_mili_et_al.pdf

Mili, I., Rickenmann, R., Merchan Price, C. & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, arts visuels) Dans J.-L. Dorier, F. Leuteggener et B. Schneuwly (dir.). *Didactique en construction, construction des didactiques* (87–108). Bruxelles, Belgique : De Boeck. Raisons éducatives.

- Molino, J. (2009). *Le singe musicien*. Paris, France : Actes Sud.
- Moller, H. & Pedersen, C. S. (2004). Hearing at low and infrasonic frequencies. *Noise & Health*, 6(23), 37-57. Repéré à <http://www.noiseandhealth.org/article.asp?issn=1463-1741;year=2004;volume=6;issue=23;spage=37;epage=57;aulast=>
- Monteiro, F. (1999). *Musical Interpretation: Principles for the Understanding of the Musical Work as an Object of Interpretation*. Repéré à [https://www.academia.edu/8743440/MUSICAL INTERPRETATION - PRINCIPLES FOR THE UNDERSTANDING OF THE MUSICAL WORK AS AN OBJECT OF INTERPRETATION](https://www.academia.edu/8743440/MUSICAL_INTERPRETATION_-_PRINCIPLES_FOR_THE_UNDERSTANDING_OF_THE_MUSICAL_WORK_AS_AN_OBJECT_OF_INTERPRETATION)
- Morris, D. (1977). *Manwatching: a field guide to human behavior*. London, UK: Jonathan Cape.
- Mottier-Lopez, L. (2013). *Évaluations formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*. Paris, France : De Boeck.
- Mozart, L. (1769/1993). *Méthode Raisonnée pour apprendre à jouer du Violon* (traduit par V. Roeser). Paris, France : Zurfluh.
- Mozart, W. A. (1928). *Lettres de W. A. Mozart : 1769-1781*(traduit par H. de Curzon) Paris, France : Plon.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Mayenne, France : Christian Bourgois Editeur.
- Nuance. (1976). Dans M. Honegger (dir), *Science de la Musique* (p. 676). Paris, France : Bordas.
- Papavassilou, A. (2014). La réintégration du geste chez Tim Exile. Dans M. Desroches, S. Stévange, et S. Lacasse, (dir.). *Quand la musique prend corps*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal. Ebook
- Papavrami, T. (2013). *Fugue pour violon seul*. Paris, France : Laffont.
- Patterson, C. (2003). Gesture and sign language; reading the rock art. *Utah Rock Art*, 23, 15-43. Repéré à . [http://www.utahrockart2.org/pubs/proceedings/papers/23-02 Patterson - Gesture and Sign Language Reading The Rock Art.pdf](http://www.utahrockart2.org/pubs/proceedings/papers/23-02_Patterson_-_Gesture_and_Sign_Language_Reading_The_Rock_Art.pdf)
- Pease, A. & Pease, B. (2004). *The Definitive Book of Body Language*, New York, NY: Bantam.
- Pigaillem, H. (2000). *Stradivarius*. Paris, France : Zurfluh.
- Pleeth, W. (1982). *Cello*. London, UK: Macdonald & co.
- Quantz, J.J. (1752/1975) *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flute traversière*. Paris, France : Zurfluh.
- Quivy, R. & Campenhoudt van, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris,

France : Ounod.

Ravet, H. (2005). L'interprétation musicale comme performance : interrogations croisées de musicologie et de sociologie. *Musurgia*, 4(12), *Analyser l'interprétation (2005)*, 5-18. Paris : ESKA. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40591408>

Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5483/Raymond_Caroline_PhD_2014.pdf;sequence=6

Ready, R., Burton, K. & Millêtre, B. (2010). *Exercices de programmation neurolinguistique pour les nuls*. Paris, France : First Edition.

Reuter, Y. (dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Revaz, E. (2017). *Le développement de la personnalité artistique des violoncellistes dans l'enseignement supérieur* (Mémoire de Master inédit). HEMU, Lausanne, Suisse.

Revue Musicale Suisse <https://www.musikzeitung.ch/fr/rms#.XW0rni-B3ys>

Rickenmann R., Marquez Cuesta F. & Bellu, C. (2019). Techniques et interprétation musicales: Contenus et stratégies didactiques chez les enseignants débutants en didactique de l'instrument. *Education & Didactique*, 3(13), pp. 35–57.

Rink, J. (dir.) (1995). *The practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rolland, P. (1991). *L'enseignement du mouvement dans le jeu des cordes* (traduit par C. Masson-Bourque). Laval, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Rolland, P. (1960). *Basic Principles of Violin Playing*, Bloomington, Indiana : MENC.

Romberg B. (1840) Méthode complète théorique et pratique du violoncelle. Dans P. Muller (dir.). *Violoncelle : méthodes, traités, ouvrages généraux : France, 1600-1800*. (Vol.7). Courlay, France : Fuzeau, 2006.

Rotaru-Constatinovici, L. (s.d.) Musical Interpretation – mediated interface between science and art: The Magic of double play. Repéré à https://www.academia.edu/12713744/Musical_Interpretation_mediated_interface_between_science_and_art

Salvetti, G. (2005). *Le sonate per pianoforte e violoncello di Johannes Brahms*. Lucca, Italie : LIM.

Sand, B. L. (2000). *Teaching Genius, Dorothy DeLay and the Making of a Musician*. Pompton Plains, NJ: Amadeus Press.

- Santoro, E. (1982). *Giuseppe Guarneri, detto del Gesù*. Cremona, Italie : Turriss.
- Santoro, E. (1989). *Violinari e violini*. Cremona, Italie : Sanlorenzo.
- Schmitt, E. E. (2018). *Madame Pylinska et les secrets de Chopin*. Paris, France : Albin Michel.
- Schumann, C. & Schumann R. (1967). *Journal intime* (traduit par Y. Hucher). Paris, France : Buchet/Chastel.
- Schütz, A. (2006). Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux. *Sociétés*, 93(3),15-28.
- Schutz, M. & Kubovy, M. (2009). Deconstructing a musical illusion: Point-light representations capture salient properties of impact motions. *Canadian Acoustics*, 37, 23–28.
- Schutz, M. & Lipscomb, S. (2007). Hearing gestures, seeing music: Vision influences perceived tone duration. *Perception*, 36, 888–897.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, 45, 6-20. Repéré à <https://cml.music.utexas.edu/assets/pdf/cc6afae44d/Siebenaler1997.pdf>
- Silvay, G. (1990). *Violin ABC : Vol.A- B. (COLOUR STRINGS)* London, UK : Colourstrings international limited.
- Silverman, M. (2007). Musical interpretation: philosophical and practical issues. *International Journal of Music Education*, 25, 101–118. Repéré à <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/101>
- Smith B. & Woodruff-Smith D. (1995). *The Cambridge Companion to Husserl*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Smith, B. (2012). Emanuel Feuermann and the Art of Phrasing. *American String Teacher*, 62(1), 30–32.
- Steinhausen, F. A. (1907). *Die Physiologie der Bogenführung*. Leipzig, Allemagne : Breitkopf & Hartel.
- Stenzl, J. et Zedlacher, I. (1995). In Search of a History of Musical Interpretation. *The Musical Quarterly*, Vol. 79(4), pp. 683–699. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/742380>
- Sundin, N. G. (1994). *Aesthetic Criteria for Musical Interpretation: A Study of the Contemporary Performance of Western Notated Instrumental Music After 1750*. Jyväskylä, Finlande : Université de Jyväskylä.

Suzuki Association of the Americas <https://suzukiassociation.org>

Suzuki, S. (1966). *Nurtured by Love*. Miami, CA : Summy-Birchard.

Suzuki, S. (1969/1981). *Ability Development from Age Zero*. Miami, CA : Summy-Birchard.

Tchaikovsky, P. I. (1981). *Letters to his family : An Autobiography* (traduit par G. von Meck). New York, NY: Stein and Day.

Tempo. (1976). Dans M. Honegger (dir), *Science de la Musique* (p. 1004). Paris, France : Bordas.

Thom, P. (2000). *Making sense. A theory of Interpretation*. Boston, MA: Rowman & Littlefield Publishersm, Inc.

Thomas-Mifune, W. (1992). *Cello Playing Easier*. Adliswil/Zurich, Suisse : Kunzelmann.

Tillièrre, J.-B. (1774/1879). *Méthode de violoncelle revue et augmentée*. Paris France : Ikelmer.

Timbre. (1976). Dans M. Honegger (dir), *Science de la Musique* (p. 15). Paris, France : Bordas.

Tortelier, P. (1986). *Autoportrait* (traduit par P. Tortelier). Paris, France: Buchet/Chastel.

Tortelier, P. (1994). *Technique et art du violoncelle*. Paris, France: Salabert.

Trapkus, P. (2020). Teaching Musical Interpretation: A Student-centered Model for Addressing a Fundamental Concept. *American String Teacher*, 70(1), 17–21.

Trendelenburg, W. (1925). *Die Natürlichen Grundlagen der Kunst des Streichinstrumentenspiels*. Heidelberg, Allemagne : Springer.

Ungar, P. (2007). *Un silence inspiré*. Paris, France : Dilecta.

Université de Genève <https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/bologne#tab2>

Vanscheuwijck, M. (2012). Sulle tracce del violoncello nel repertorio tardo-seicentesco in area padana. *A tutto Arco*, 11(VI), 2–26. Cremona, Italie : Esta Italia

Veresov, N. (2014). Emotions, perezhivanie et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski. Dans C. Moro et N. Muller-Mirza (dir.). *Sémiotique, Culture et Développement Psychologique*, 209–235. Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Thèse de doctorat). Université de Paris V. Paris, France). France : Champion.

- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Vézina, L. (2003). *Le violoncelle : ses origines, son histoire, ses interprètes*. Montréal, Québec : Varia.
- Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M., & Levitin, D. J. (2006). Cross- modal interactions in the perception of musical performance. *Cognition*, 101, 80–113.
- Vygotsky, L. S. (1925/2006). *Psychologie de l'art* (Traduit par F. Sève). Paris, France: la Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1935/2018). La science du développement de l'enfant. Dans I. Leopoldoff Martin et B. Schneuwly (dir.) *L. S. Vygotskij. – La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques*. Bern, Suisse : Peter Lang.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (Traduit par F. Sève). Paris, France: La Dispute.
- Wacquant, L. (2000). *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Watkins, C. (2008). *Rosindust : teaching, learning and life from a cellist perspective*. Houston, TX : Rosindust publishing.
- Wilson, A. (2002). *Un violoncelle sur le toit du monde*. Paris, France : Presses de la Renaissance.
- Wilson, E. (2008). *Rostropovitch*. Chicago, Illinois : Ivan R. Dee.
- Yon J. C. (2012). *Le second Empire*. Paris, France: Colin.
- Young, P. (1978/2004). *Jeux de cordes*. (Traduit par C. Bellu et P. Friess). Bern, Suisse: Müller & Schade.
- Young, P. (1986). *The String Play*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Zakine-Cochet, A. & Muller, P. (2016). *Le chemin du violoncelle*. Paris, France : Billaudot.
- Zsende, O. & Nemessouri, M. (1971). *The Physiology of Violin Playing*. London, UK : Collet's.

FILM

- Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (1994). *Remembering Jacqueline Du Pré* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.
- Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (2001) *Who was Du Pré ?* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.

Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (2007). *Jacqueline Du Pré : A Celebration* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.

Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (2016). *Jacqueline Du Pré: previously unpublished intimate interview* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.

Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (réalisateur). (1970). *Perlman, Zuckerman, Du Pré, Mehta, and Baremboin rehearse and perform Schubert's « Trout » Quintet* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.

Allegro Films. (producteur) et Nupen, C. (réalisateur). (1989). *Jacqueline Du Pré and the Elgar Cello Concerto* [documentaire]. London, Angleterre : Allegro Films.

Blum, J. (producteur) et Chazelle, D. (réalisateur). (2014). *Whiplash* [drame]. États-Unis : Bold Films.

Brooks, P., Handelman, M. et Banks, E. (producteurs) et Moore, J. (réalisateur). (2012). *Pitch perfect* [comédie musicale]. États-Unis : Gold Circle Films.

Chapman, J. (producteur) et Campion, J. (réalisateur). (1993). *The piano* [film dramatique]. Australie, France, Nouvelle Zélande: Bac Films.

Disney, W. et Sharpsteen, B. (producteurs) et Armstrong, S. (réalisateur). (1940). *Fantasia* [dessin animé]. États-Unis : Walt Disney Productions.

HBO (producteur) et Benioff D. et Weiss D. B. (réalisateurs). (à partir de 201). *Game of Thrones* [série télévisée]. Irlande, Croatie, Islande, Espagne, Malte, Maroc, Canada : Television 360.

Heiduschka, V. (producteur) et Haneke, M. (réalisateur). (2001) *La pianiste* [film dramatique]. Autriche, France, Allemagne: Arte France Cinéma.

ITC Entertainment (producteur) et Bergmann, I. (réalisateur). (1978) *Autumn sonata* [film dramatique]. Suède et Allemagne : ITC Entertainment.

Kent, N. (producteur) et Tucker, A. (réalisateur). (1998). *Hilary and Jackie* [film biographique]. Angleterre : Channel 4 Films.

Michaels, L. (producteur) et Spheeris, P. (réalisateur). (1992). *Wayne's world* [comédie]. États-Unis : Paramount Pictures.

Murata, K. (producteur) et Takahata, I. (réalisateur). (1982). *Goshu le violoncelliste* [dessin animé]. Japon : Oh ! Production.

Ossard, C. (producteur) et Caro M. et Jeunet J. P. (réalistaeurs). (1991). *Delicatessen* [comédie noire]. France : UGC.

Polanski, R. (producteur) et Polanski, R. (réalisateur). (2002). *The pianist* [film biographique]. Allemagne, France, Pologne, Angleterre : Canal +, Studio Babelsberg, Studio Canal +.

Rudin, S. (producteur) et Linklater, R. (réalisateur). (2003) *School of rock* [comédie]. États-Unis : Scott Rudin Productions.

Saint-Jean, M. (producteur) et Dercourt, D. (réalisateur). (2006). *La tourneuse de pages* [film dramatique]. France : Diaphana Films.

Sellar J. (producteur) et Anderson P. T. (réalisateur). (2007). *There Will Be Blood* [film dramatique]. États-Unis: Ghoulardi Film Company.

Weiss, R. K. (producteur) et Landis, J. (réalisateur). (1980). *The blues brothers* [comédie musicale]. États-Unis : Universal Studios.

PARTITIONS

Méthodes

Allen, M., Gillespie, R. & Hayes, P. (2000) *Essential Elements for Strings Book 1*. San Diego, CA: Hal Leonard.

Anderson, G. & Frost, R. (s.d.). *Alles für Streicher*. San Diego, CA: Neil A Kjos.

Applebaum, S (1963). *First program for Strings, Cello Level 1*. Van Nuys, CA: Alfred.

Applebaum, S. (1960). *String Builder for Cello Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.

Barber, B. (s.d.). *Fingerboard Geography for the String Class*. Van Nuys, CA: Alfred.

Benoy A. W. & Burrowes L. (1954). *The first year violoncello Method*. London, UK: Novello.

Blackwell, K. & Blackwell, D. (2002). *Cello Time Joggers*. Oxford, UK: Oxford.

Boch, B & Boch, P. (2008). *Streicher sind Klasse*. Mainz, Allemagne: Schott.

Bon, B. (1982). *L'Ecole du violoncelle*. Paris, France : Van de Velde.

Bonz, T. (2017) *Barockcello: Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Schüler, Lehrer und interessierte Laien*. Mainz, Allemagne : Schott.

Borsarello, F. (2014). *Les cahiers du violoncelle Vol. 1*. Paris, France : Sempre più.

Bourin O. (1996). *Méthode de violoncelle (débutants)*. Paris, France: Henry Lemoine.

Bratt, R. (2008). *Modern Cello Method Grade 1*. Pacific, WA: Mel Bay.

Brasseur, A. (2017). *Mon ami violoncelle*. Neuilly sur Marne, France : Soldano.

Bull, C., Goodborn, O. & Duckett, R. (1993). *Team Strings-Cello*. London, UK: Faber.

Champagne P. & Balmayer A. (2000). *Je découvre le violoncelle vol 1*. Paris, France: Combre.

- Cohen, M. (2006). *Superstart Cello 1*. London, UK: Faber.
- Cole, H. & Shuttleworth, A. (1971). *Playing the cello*. London, UK: Novello.
- Coles, J. (2006). *A New Tune a Day, Cello 1*. New York, NY: Amsco Music.
- Cumant, M. (1987). *Cahiers du jeune violoncelliste*. Paris, France : Henry Lemoine.
- Dabczynski, A., Meyer, R. & Phillips, B. (2002). *String Explorer-Cello-Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dawe, M. (1954). *New Road to String Playing Book 1*. London, UK: Cramer.
- De'ak, T. (1929). *Modern method Vol 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dillon, J., Kjelland, J. et Reilly, J. (1992). *Strictly Strings Vol 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dobbins, C. (2004). *Strings in Step 1*. Oxford, UK: Oxford.
- Doppelbauer R. (1973). *Einführung in das Violoncellospiel*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Dotzauer, F. (1832). *Violoncello-Schule Band 1*. Frankfurt, Allemagne: Peters.
- Elliott, C., Howard, G. & Thorne, A. (1999). *Essential String Method Book 1*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Etling, F. (1971). *String Class Method, cello Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Feuillard L. R. (1953). *Méthode du jeune violoncelliste*. Nice, France: Delrieu.
- Filz, R. *Rhythm Coach with CD Level 1*. Vienna, Autriche: Universal.
- Fletcher, S. (1971). *New Tunes for Strings*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Francesconi, G. (1942). *Scuola pratica del Violoncello Vol 1*. Milano, Italie: Suvini-Zerboni.
- Friss, A. (1966). *Gordonkaiskola Vol 1*. Budapest, Hongrie: Editio Musica Budapest.
- Grant, F. (1974). *Beginners Guide for Cello Vol 1*. Grafton OH: Ludwig Music.
- Grigorian, L. (1989). *School of cellos etudes*. Moscow, Russie: Sovetsky Kompozitor Publisher.
- Gruetzmacher, F. (s.d.) *Technology of cello playing op 38*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.
- Grummer, P. (1942). *Die Grundlagen des Violoncellospiels*. Vienna, Autriche, Universal Edition.
- Guinand, P. (1997). *Moi, Don Cello*. La Chaux-de-Fonds, Suisse: Marie Soleil.

- Hartung-Ehlert, H. (1996). *Gemeinsang von Anfang an*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.
- Harvey, C. (2004). *Beginning Technique for the Cello*. Philadelphia, PA: C. Harvey Publications.
- Harvey, C. (2012). *Cello book one*. Philadelphia, PA: Harvey publications.
- Harvey, C. (2005). *Learning the cello, book 1*. Philadelphia, PA: Harvey publications.
- Heberlein, H. (s.d.). *Schule für Cello Vol 1*. Leipzig, Allemagne: Zimmermann.
- Hecht, J. (2007). *Cello Spielen Vol 1*. Frankfurt, Allemagne: Peters.
- Herfurth, C. P. (1932). *A tune a day*. Boston, MA: Boston Music Company.
- Herman, H. (s.d.). *Bow and Strings Cello Book 1*. New York, NY: Belwin.
- Hewitt-Jones, A. (s.d.). *Bow Strokes for Cello*. London, UK: Musicland.
- Hirzel S. (1959). *Violoncello-Schule*. Kassel, Allemagne : Bärenreiter.
- Hofer J. (2005). *Kompendium für cello, vol. 1* Liechtenstein: Dowani International.
- Hudadoff, I. (1985). *A Rhythm a Day*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Janowsky, E. (1985). *String Note Speller Cello* Van Nuys, CA: Alfred.
- Joubert C.-H. (2006). *Méthode de violoncelle, vol 1*. Paris, France : Combre.
- Koeppen, G. (2016). *Cello method Have fun playing the cello*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Kopelent, M. (1991). *Karrak violoncello*. Mainz, Allemagne: Bärenreiter.
- Knaven-Rats, E. (1988). *I play the Cello Vol 1*. Amsterdam, Pay-Bas: Broekmans & Van Poppel.
- Koch, E. (1996). *Violoncello spielend lernen Vol 1*. Hamburg, Allemagne: Sikorski.
- Kummer, F.A. (1839). *Violoncello-Schule*. Frankfurt, Allemagne: Peters.
- Längin F. (1965). *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*. Wiesbaden, Allemagne : Breitkopf & Härtel.
- Lee S. (1842). *Violoncello-Schule*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Leisegang, P. (1989). *Methodischer Leitfaden für den Violoncello*. Zurich, Suisse: PAN.
- Mantel, G. & Mantel, R., (1995). *Cello mit Spass und Hugo Band 1*. Mainz, Allemagne: Schott.

- Marcelli, N. (1937). *Basic Method for cello 1*. New York, NY: Carl Fischer.
- Marcinkowska B. (1994). *Je commence le violoncelle*. Paris, France : Armiane.
- Martindale, M. et Cracknell, R. (1989). *Enjoy Playing the Cello*. Oxford, UK: Oxford.
- Matesky, R. & Womack, A. (1970). *Learn to Play a Stringed Instrument Book 1 Cello*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Mengler, W. (1995). *Mit dem Cello auf Entde Vol 1*. Köln, Allemagne: Bosworth.
- Miedlar, M. (1998). *Cello Course Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer (*Szkola na wiolonczele*, Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne).
- Morganstern, D. (s.d.). *Fundamentals of cello technique*. New York, NY: International Music Company.
- Motatu-Steuer, D. (s.d.). *El Violoncello, Iniciaciòn a la mùsica*. Madrid, Espagne: Real Musica.
- Negoescu, G. (s.d.). *Técnica Elemental del Violonchelo Vol 1º*. Madrid, Espagne: Real Musica.
- Nelson, S. (1980). *Tetratunes for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Nelson, S (1981). *Stringsongs for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Nelson, S. (s.d.). *Technitunes for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Nölk, A. (s.d.). *Das Erste Jahr des jungen Cellisten op 63*. Wiesbaden, Allemagne : Breitkopf & Härtel.
- Passchier, M. (2009). *Abracadabra Cello*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Pejtsik, A. (1997). *Violoncello-ABC Vol 1* Budapest, Hongrie: Editio Musica Budapest.
- Petrat, N. (1990). *Violoncello-Schule* Köln, Allemagne: P. J. Tonger.
- Piatti, A. (1882). *Method for cello vol 1*. London, UK: Steiner & Bell.
- Rolland, P. (s.d.). *Tunes and exercises for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action 1*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Rooijen van, N. F. (1925). *Schüle für das Violoncellspiel*. Adliswil, Suisse: Kunzelmann.
- Sassmannhaus E. (1976). *Früher Anfang auf dem Cello*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.
- Sakom, J. (s.d.). *Violoncello-Etuden-Schule : Erste enge Lage. Heft I* Bonn, Allemagne : Simrock.

- Scheungraber, G. (2008). *Meine Fibel für das Cello*. Weil im Schönbuch, Allemagne: Amarillis.
- Schröder, C. (1922).. *Violoncello Method Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer.
- Skornicka, J. (1952). *Instrumental course for strings*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Shade, T. & Woolstenhulme, J. (2011). *String Basics 1 Cello*. San Diego, CA: Kjos Music Company.
- Smith, D. (1978). *Introduction to the cello* Oxford, UK: Oxford.
- Stutschewsky J. (1911). *Das Violoncellspiel*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Such, P. (1913). *New school of cello studies*. London, UK: Steiner & Bell.
- Suzuki, S. (1978). *Cello school, volume I*. Miami, CA: Summy-Birchard.
- Thomas-Mifune, W. (1992). *Cello Playing Easier*. Adliswil/Zurich, Suisse: Kunzelmann.
- Tompkins, A. (2016). *Play cello today*. San Diego, CA : Hal Leonard.
- Tortelier, P. (1975). *Tortelier Cello book 1*. London, UK: Chester.
- Toulouse-Delpeuch C. (1997). *Le violoncelle par tous les sens*. Paris, France : Billaudot.
- Tournus M. (2002). *L'A. B. C. du jeune violoncelliste vol. 1*. Paris, France: Billaudot.
- Tucker, K. (2013). *Stringbabies Cello*. Ashington, UK: AA Publishing.
- Tucker Rhoda, J. (2009). *ABC's of Cello Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer.
- Villemin-Dopouridis, S. & Reynaud, F. (2015). *Ecoute mon violoncelle... Volume 1*. Paris, France: Delrieu.
- Ward, S. (1989). *Rubank Elementary Cello Method*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Watts, C. (1998). *Cello method*. Pacific: WA: Mel Bay.
- Werner J. (1882). *Praktische Violoncell-Schule*. Hamburg, Allemagne: Sikorski.
- Wicklund, B. et Farr, F. (2006). *The American Fiddle Method, Volume 1 – Cello*. Pacific, CA: Mel Bay.
- Wimmer, H. (s.d.). *Joy of Cello Playing Master Lesson 1*. Arioso Press, www.ariosopress.com
- Witt, A. (1998). *A rhythm a Week cello/bass*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Wundling, H. (1997). *Der Cello-Bär*. Mainz: Schott.

Morceaux

Bartok, B. (s.d.). *18 duos* [Partition pour deux violoncelles]. Budapest, Hongrie: Editio Musica Budapest.

Bréval, J.-B. (1957). *Concertino n. 4 en Do majeur* [Partition pour violoncelle et piano]. Paris, France : Delrieu.

Bréval, J.-B. (1957). *Concertino 5 en Ré majeur* [Partition pour violoncelle et piano]. Paris, France: Delrieu.

Colledge, K. & Colledge, H. (1991). *Waggon Wheels* [Partition pour violoncelle et piano]. London, UK : Boosey & Hawkes.

Doflein, E. (1977). *Spielbuch für Violoncello : Leichte Duette und Soli aus dem 18. Jahrhundert Vol. 1* [Partition pour deux violoncelles]. Mainz, Allemagne: Schott.

Lee, S. (1944). *Les premiers pas du jeune violoncelliste opus 101* [Partition pour deux violoncelles]. Paris, France : Leduc.

Lengyel, E. & Pejtsik L. (1980). *Violoncellomusik für Anfänger* [Partition pour violoncelle et piano]. Budapest, Hongrie : Editio Musica Budapest.

Lovell, J. & Page, P. (1955). *Four strings and a Bow* [Partition pour violoncelle et piano]. London, UK : Bosworth.

Martinu, B. (1930). *Suite miniature* [Partition pour violoncelle et piano]. Paris, France : Leduc.

Marcinkowska, B. (1994). *Mélancolie* [Partition pour violoncelle et piano]. Dans *Je commence le violoncelle*. Paris, France : Armiane.

Nelson, S. (1973). *Ann & Dan* [Partition pour deux violoncelles]. Dans *Right from the Start*. London, UK : Boosey & Hawkes.

Rolland, P. (1983). *Young String in Action* [Partition pour violoncelle]. New York, NY : Boosey & Hawkes.

Rolland, P. (s. d.) *Tunes et Exercises for String Instruments* [Partition pour alto, violon, violoncelle]. New York, NY : Boosey & Hawkes.

Rolland, P. (s. d.). *Action Studies* [Partition pour violon]. New York, NY : Boosey & Hawkes.

Ruyssen, P. (1958). *L'apprenti celliste : Sept pièces faciles* [Partition pour violoncelle et piano]. Paris, France : Delrieu.

Tortelier, P. (2000). *Tortelier Cello Book One*. London, UK: Chester Music.

Documents sonores : CD

Brendel, A. (1970-77) Beethoven : the complete piano sonatas. DECCA

Brendel, A. (1988) Beethoven, the complete piano sonatas. PHILLIPS

Brendel, A. (1992-96) Beethoven : The Complete Piano Sonatas. DECCA

ANNEXES

Annexe chapitre 2

Annexe 2a Parties du violoncelle

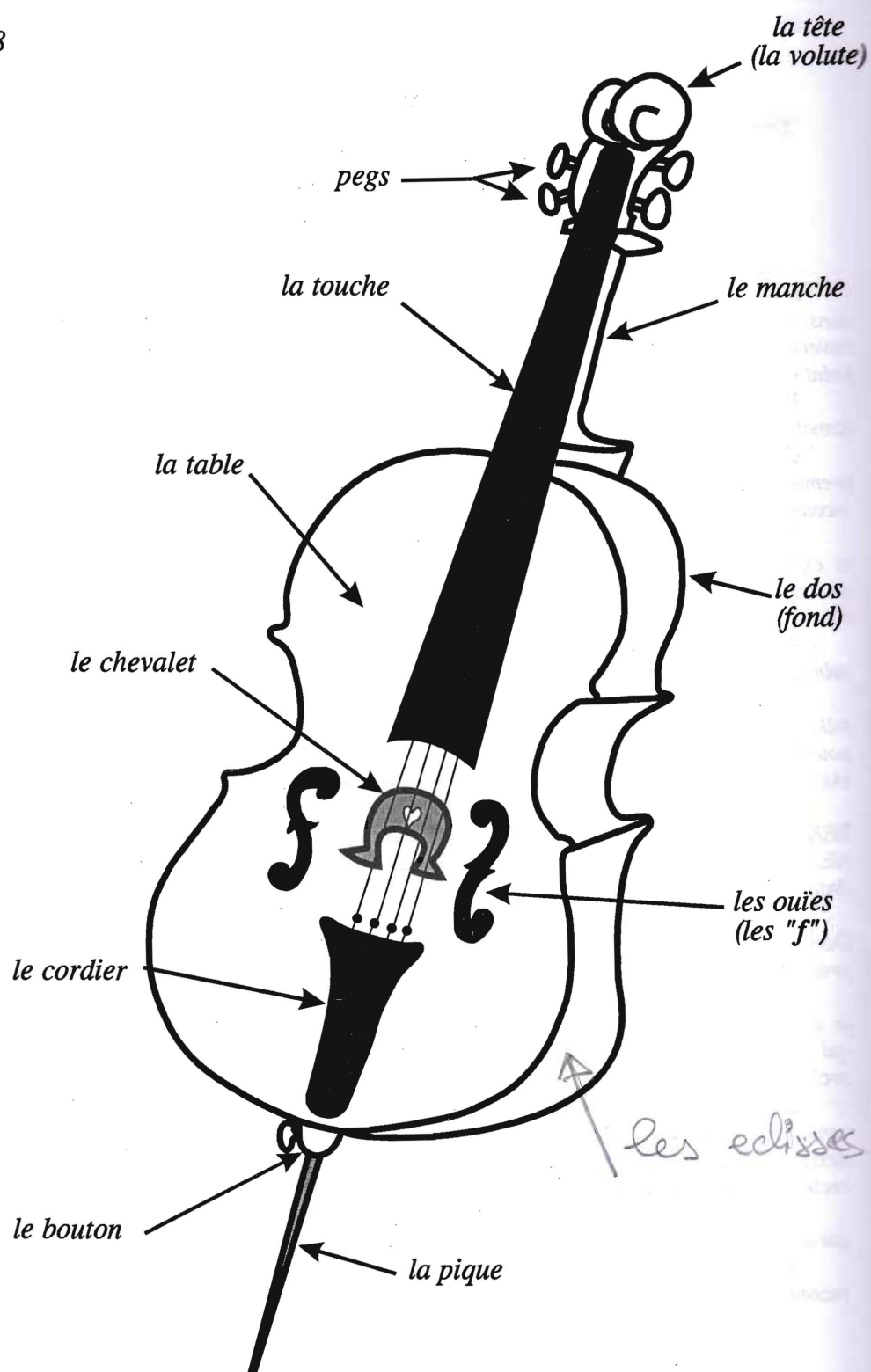
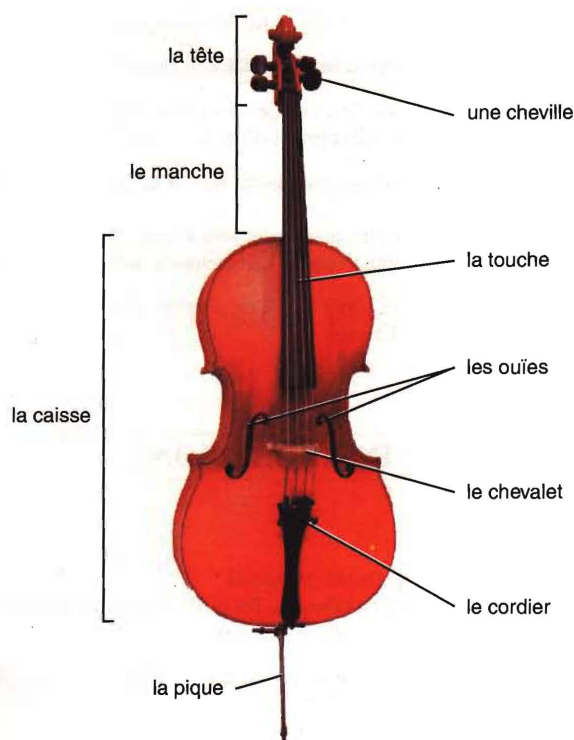


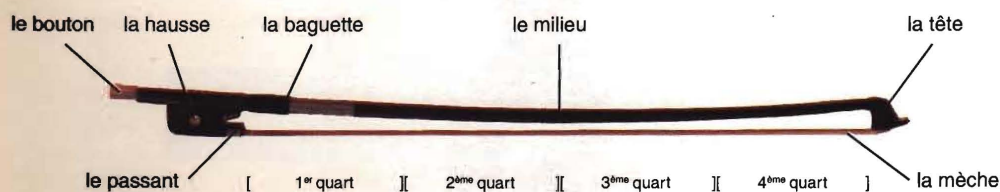
Figure 17. Parties du violoncelle. (Marcinkowska, 1994, p. 8)

L'INSTRUMENT

Bonjour! Voici un violoncelle:



et son archet:



Entraîne-toi à en reconnaître les différentes parties car leur nom reviendra souvent dans tes cours.

Pour jouer de manière confortable, tu auras besoin:

- 1) d'une planchette dans laquelle tu mettras la pique afin qu'elle ne puisse pas déraper sur le sol;
- 2) de colophane: c'est de la résine qu'on frotte sur la mèche de l'archet afin que celle-ci adhère bien aux cordes, sans que tu aies besoin de beaucoup appuyer;
- 3) d'un pupitre sur lequel tu poseras tes partitions;
règle sa hauteur de façon à ne pas devoir baisser la tête pour lire ta partition même lorsque tu lis la dernière ligne.
- 4) Nous nous servirons bientôt d'un métronome, peux-tu demander à tes parents de t'en procurer un?

Annexes chapitre 4

Annexe 4a Editeurs musicaux

Alfred
Armiane
Bärenreiter
Billaudot
Boosey & Hawkes
Bosworth
Brakmann
Breitkopf
Carl Fischer
Combre
Cramer
Delrieu
Dover
Dowani
Editio Musica Budapest
Faber
International Music Company
Jobert
Kunzelmann
Lemoine
Novello
Oxford
Peters
Ricordi
Salabert (Durand Echig)
Schott
Sikorski
Steiner & Bell
Suvini-Zerboni
Universal
Van de Velde

Annexe 4b Première liste de méthodes destinées aux enfants débutants

Première liste de méthodes destinées aux enfants débutants

- Allen, M., Gillespie, R. et Hayes, P. (2000) *Essential Elements for Strings Book 1*. San Diego, CA: Hal Leonard.
- Anderson, G. et Frost, R. (s.d.). *Alles für Streicher*. San Diego, CA: Neil A Kjos.
- Applebaum, S (1963). *First program for Strings, Cello Level 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Applebaum, S. (1960). *String Builder for Cello Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Barber, B. (s.d.). *Fingerboard Geography for the String Class*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Benoy A. W. et Burrowes L. (1954). *The first year violoncello Method*. London, UK: Novello.
- Blackwell, K. et Blackwell, D. (2002). *Cello Time Joggers*. Oxford, UK: Oxford.
- Boch, B et Boch, P. (2008). *Streicher sind Klasse*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Bon, B. (1982). *L'Ecole du violoncelle*. Paris, France : Van de Velde.
- Bonz, T. (2017) *Barockcello: Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Schüler, Lehrer und interessierte Laien*. Mainz, Allemagne : Schott.
- Borsarello, F. (2014). *Les cahiers du violoncelle Vol. 1*. Paris, France : Sempre più.
- Bourin O. (1996). *Méthode de violoncelle (débutants)*. Paris, France: Henry Lemoine.
- Bratt, R. (2008). *Modern Cello Method Grade 1*. Pacific, WA: Mel Bay.
- Brasseur, A. (2017). *Mon ami violoncelle*. Neuilly sur Marne, France : Soldano.
- Bull, C., Goodborn, O. et Duckett, R. (1993). *Team Strings-Cello*. London, UK: Faber.
- Champagne P. et Balmayer A. (2000). *Je découvre le violoncelle vol 1*. Paris, France: Combre.
- Cohen, M. (2006). *Superstart Cello 1*. London, UK: Faber.
- Cole, H. et Shuttleworth, A. (1971). *Playing the cello*. London, UK: Novello.
- Coles, J. (2006). *A New Tune a Day, Cello 1*. New York, NY: Amsco Music.
- Cumant, M. (1987). *Cahiers du jeune violoncelliste*. Paris, France : Henry Lemoine.
- Dabczynski, A., Meyer, R. et Phillips, B. (2002). *String Explorer-Cello-Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dawe, M. (1954). *New Road to String Playing Book 1*. London, UK: Cramer.
- De'ak, T. (1929). *Modern method Vol 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dillon, J., Kjelland, J. et Reilly, J. (1992). *Strictly Strings Vol 1*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Dobbins, C. (2004). *Strings in Step 1*. Oxford, UK: Oxford.
- Doppelbauer R. (1973). *Einführung in das Violoncellospiel*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Dotzauer, F. (1832). *Violoncello-Schule Band 1*. Frankfurt, Allemagne: Peters.

Elliott, C., Howard, G. et Thorne, A. (1999). *Essential String Method Book 1*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Etling, F. (1971). *String Class Method, cello Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred.

Feuillard L. R. (1953). *Méthode du jeune violoncelliste*. Nice, France: Delrieu.

Filz, R. *Rhythm Coach with CD Level 1*. Vienna, Autriche: Universal.

Fletcher, S. (1971). *New Tunes for Strings*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Francesconi, G. (1942). *Scuola pratica del Violoncello Vol 1*. Milano, Italie: Suvini-Zerboni.

Friss, A. (1966). *Gordonkaiskola Vol 1*. Budapest, Hongrie: Editio Musica Budapest.

Grant, F. (1974). *Beginners Guide for Cello Vol 1*. Grafton OH: Ludwig Music.

Grigorian, L. (1989). *School of cellos etudes*. Moscow, Russie: Sovetsky Kompozitor Publisher.

Gruetzmacher, F. (s.d.) *Technology of cello playing op 38*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.

Grummer, P. (1942). *Die Grundlagen das Violoncellospiels*. Vienna, Autriche, Universal Edition.

Guinand, P. (1997). *Moi, Don Cello*. La Chaux-de-Fonds, Suisse: Marie Soleil.

Hartung-Ehlert, H. (1996). *Gemeinsang von Anfang an*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.

Harvey, C. (2004). *Beginning Technique for the Cello*. Philadelphia, PA: C. Harvey Publications.

Harvey, C. (2012). *Cello book one*. Philadelphia, PA: Harvey publications.

Harvey, C. (2005). *Learning the cello, book 1*. Philadelphia, PA: Harvey publications.

Heberlein, H. (s.d.). *Schule für Cello Vol 1*. Leipzig, Allemagne: Zimmermann.

Hecht *Cello Spielen Vol 1*. Frankfurt, Allemagne: Peters.

Herfurth, C. P. (1932). *A tune a day*. Boston, MA: Boston Music Company.

Herman, H. (s.d.). *Bow and Strings Cello Book 1*. New York, NY: Belwin.

Hewitt-Jones, A. (s.d.). *Bow Strokes for Cello*. London, UK: Musicland.

Hirzel S. (1959). *Violoncello-Schule*. Kassel, Allemagne : Bärenreiter.

Hofer J. (2005). *Kompendium für cello, vol. 1* Liechtenstein: Dowani International.

Hudadoff, I. (1985). *A Rhythm a Day*. Van Nuys, CA: Alfred.

Janowsky, E. (1985). *String Note Speller Cello* Van Nuys, CA: Alfred.

Joubert C.-H. (2006). *Méthode de violoncelle, vol 1*. Paris, France : Combre.

Koeppen, G. (2016). *Cello method Have fun playing the cello*. Mainz, Allemagne: Schott.

Kopelent, M. (1991). *Karrak violoncello*. Mainz, Allemagne: Bärenreiter.

Knaben-Rats, E. (1988). *I play the Cello Vol 1*. Amsterdam, Pay-Bas: Broekmans & Van Poppel.

Koch, E. (1996). *Violoncello spielend lernen Vol 1*. Hamburg, Allemagne: Sikorski.

Kummer, F.A. (1839). *Violoncello-Schule*. Frankfurt, Allemagne: Peters.

Längin F. (1965). *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*. Wiesbaden, Allemagne : Breitkopf & Härtel.

Lee S. (1842). *Violoncello-Schule*. Mainz, Allemagne: Schott.

Leisegang, P. (1989). *Methodischer Leitfaden für den Violoncello*. Zurich, Suisse: PAN.

Mantel, G. et Mantel, R., (1995). *Cello mit Spass und Hugo Band 1*. Mainz, Allemagne: Schott.

Marcelli, N. (1937). *Basic Method for cello 1*. New York, NY: Carl Fischer.

Marcinkowska B. (1994). *Je commence le violoncelle*. Paris, France : Armiane.

Martindale, M. et Cracknell, R. (1989). *Enjoy Playing the Cello*. Oxford, UK: Oxford.

Matesky, R. et Womack, A. (1970). *Learn to Play a Stringed Instrument Book 1 Cello*. Van Nuys, CA: Alfred.

Mengler, W. (1995). *Mit dem Cello auf Entde Vol 1*. Köln, Allemagne: Bosworth.

Miedlar, M. (1998). *Cello Course Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer (*Szkola na wiolonczele*, Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne).

Morganstern, D. (s.d.). *Fundamentals of cello technique*. New York, NY: International Music Company.

Motatu-Steuer, D. (s.d.). *El Violoncello, Iniciación a la música*. Madrid, Espagne: Real Musica.

Negoescu, G. (s.d.). *Técnica Elemental del Violonchelo Vol 1º*. Madrid, Espagne: Real Musica.

Nelson, S. (1980). *Tetratunes for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Nelson, S (1981). *Stringsongs for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Nelson, S. (s.d.). *Technitunes for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Nölk, A. (s.d.). *Das Erste Jahr des jungen Cellisten op 63*. Wiesbaden, Allemagne : Breitkopf & Härtel.

Passchier, M. (2009). *Abracadabra Cello*. Van Nuys, CA: Alfred.

Pejtsik, A. (1997). *Violoncello-ABC Vol 1* Budapest, Hongrie: Editio Musica Budapest.

Petrat, N. (1990). *Violoncello-Schule* Köln, Allemagne: P. J. Tonger.

Piatti, A. (1882). *Method for cello vol 1*. London, UK: Steiner & Bell.

Rolland, P. (s.d.). *Tunes and exercises for cello*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action 1*. London, UK: Boosey & Hawkes.

Rooijen van, N. F. (1925). *Schüle für das Violoncellspiel*. Adliswil, Suisse: Kunzelmann.

Sassmannhaus E. (1976). *Früher Anfang auf dem Cello*. Kassel, Allemagne: Bärenreiter.

Sakom, J. (s.d.). *Violoncello-Etuden-Schule : Erste enge Lage. Heft I* Bonn, Allemagne : Simrock.

- Scheungraber, G. (2008). *Meine Fibel für das Cello*. Weil im Schönbuch, Allemagne: Amarillis.
- Schröder, C. (1922).. *Violoncello Method Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer.
- Skornicka, J. (1952). *Instrumental course for strings*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Shade, T. et Woolstenhulme, J. (2011). *String Basics 1 Cello*. San Diego, CA: Kjos Music Company.
- Smith, D. (1978). *Introduction to the cello* Oxford, UK: Oxford.
- Stutschewsky J. (1911). *Das Violoncellspiel*. Mainz, Allemagne: Schott.
- Such, P. (1913). *New school of cello studies*. London, UK: Steiner & Bell.
- Suzuki, S. (1978). *Cello school, volume I*. Miami, CA: Summy-Birchard.
- Thomas-Mifune, W. (1992). *Cello Playing Easier*. Adliswil/Zurich, Suisse: Kunzelmann.
- Tompkins, A. (2016). *Play cello today*. San Diego, CA : Hal Leonard.
- Tortelier, P. (1975). *Tortelier Cello book 1*. London, UK: Chester.
- Toulouse-Delpeuch C. (1997). *Le violoncelle par tous les sens*. Paris, France : Billaudot.
- Tournus M. (2002). *L'A. B. C. du jeune violoncelliste vol. 1*. Paris, France: Billaudot.
- Tucker, K. (2013). *Stringbabies Cello*. Ashington, UK: AA Publishing.
- Tucker Rhoda, J. (2009). *ABC's of Cello Vol 1*. New York, NY: Carl Fischer.
- Villemin-Dopouridis, S. et Reynaud, F. (2015). *Ecoute mon violoncelle... Volume 1*. Paris, France: Delrieu.
- Ward, S. (1989). *Rubank Elementary Cello Method*. London, UK: Boosey & Hawkes.
- Watts, C. (1998). *Cello method*. Pacific: WA: Mel Bay.
- Werner J. (1882). *Praktische Violoncell-Schule*. Hamburg, Allemagne: Sikorski.
- Wicklund, B. et Farr, F. (2006). *The American Fiddle Method, Volume 1 – Cello*. Pacific, CA: Mel Bay.
- Wimmer, H. (s.d.). *Joy of Cello Playing Master Lesson 1*. Arioso Press, www.ariosopress.com
- Witt, A. (1998). *A rhythm a Week cello/bass*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Wundling, H. (1997). *Der Cello-Bär*. Mainz: Schott.

Annexe 4c Méthodes pour débutants

Méthodes pour débutants (en ordre chronologique)

- Dotzauer, F. (1832). *Violoncello-Schule* Band 1 Frankfurt: Peters
- Kummer, F. A. (1839). *Violoncello-Schule*. Leipzig: Peters
- Lee S. (1842). *Violoncello-Schule*. Mainz: Schott
- Piatti A. (1882). *Method for cello*. London: Steiner & Bell
- Werner J. (1956). *Praktische Violoncell-Schule*. Hamburg: Sikorski
- Schröder, C (1922). *Violoncello Method* **Vol 1**. New York: Carl Fischer
- Feuillard L. R. (1953). *Méthode du jeune violoncelliste*. Nice: Delrieu,
- Rooijen van N. F. (1925). *Schüle für das Violoncellspiel*. Adliswil: Kunzelmann
- De'ak, T. (1929). *Modern method* **Vol 1** Van Nuys: Alfred
- Stutschewsky J. (1932). *Das Violoncellspiel*. Mainz: Schott
- Francesconi, G. (1943). *Scuola pratica del Violoncello* **Vol 1** Milano: Suvini-Zerboni
- Benoy A. W. & Burrowes L. (1954). *The first year violoncello Method*. London: Novello
- Dawe, M. (1954). *New Road to String Playing* **Book 1** London: Cramer
- Hirzel S. (1959). *Violoncello-Schule*. Kassel : Bärenreiter,
- Applebaum, S. (1960) *String Builder for Cello* **Book 1**. Van Nuys: Alfred
- Längin F. (1965) *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*, Wiesbaden : Breitkopf & Härtel,
- Friss A. (1966). *Gordonkaiskola. Vol 1* Budapest: Editio Musica Budapest
- Matesky, R. et Womack, A. (1970). *Learn to Play a Stringed Instrument* **Book 1 Cello** Van Nuys: Alfred
- Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action 1* cello London: Boosey & Hawkes
- Doppelbauer R. (1973). *Einführung in das Violoncellospiel*. Mainz: Schott
- Bon, B. (1982) *L'Ecole du violoncelle* Paris: Van de Velde
- Martindale, M. & Cracknell, R. (1989). *Enjoy Playing the Cello* Oxford: Oxford
- Petrat, N. (1990). *Violoncello-Schule* Köln: P. J. Tonger
- Dobbins, J. (1991) *Strings in Step 1* Oxford: Oxford
- Bull, C., Goodborn, O., Duckett, R. (1993) *Team Strings-Cello* London: Faber
- Marcinkowska B. (1994). *Je commence le violoncelle*. Versailles: Armiane
- Mantel, G. et Mantel, R., (1995) *Cello mit Spass und Hugo*. Band 1. Mainz: Schott
- Mengler, W. (1995). *Mit dem Cello auf Entde* **Vol 1** Köln: Bosworth

- Bourin O. (1996). *Méthode de violoncelle (debutants)* Paris: Henry Lemoine
- Koch, E. (1996). *Violoncello spielend lernen* **Vol 1** Hamburg: Sikorski
- Toulouse-Delpeuch C. (1997). *Le violoncelle par tous les sens. 1ère année* Paris: Billaudot,
- Pejtsik, A. (1997). *Violoncello-ABC* **Vol 1** Budapest: Editio Musica Budapest
- Elliott, C., Howard, G. et Thorne, A. (1999). *Essential String Method* **Book 1** London: Boosey & Hawkes
- Champagne P. et Balmayer A. (2000). *Je découvre le violoncelle, vol 1* Paris: Combre
- Blackwell, K. et Blackwell, D. (2002) *Cello Time Joggers 1* Oxford: Oxford
- Dabczynski, A., Meyer, R., Phillips, B. (2002). *String Explorer-Cello-Book 1* Van Nuys: Alfred
- Tournus M. (2002). *L'A. B. C. du jeune violoncelliste*, vol. 1. Paris: Billaudot
- Hofer J. (2005). *Kompendium für cello, vol. 1* Liechtenstein: Dowani International
- Cohen, M. (2006). *Superstart Cello 1* London: Faber
- Joubert C.-H. (2006). *Méthode de violoncelle, vol 1* Paris: Combre
- Bratt, R. (2008). *Modern Cello Method, Grade 1* Pacific: Mel Bay
- Scheungraber, G. (2008). *Meine Fibel für das Cello. Weil im Schönbuch: Amarillis*
- Borsarello, F. (2014). *Les cahiers du violoncelle*. Paris: Sempre più

Annexes chapitre 5

Annexe 5a Les revues spécialisées

C'est après la seconde guerre mondiale que la presse spécialisée en pédagogie de la musique se développe. Pour les instruments à cordes, on notera le lancement en 1951 de la revue *American String Teacher*³⁰⁵ sous l'égide de l'*American String Teachers Association* (ASTA), elle-même fondée en 1946. Dans cette revue – dont la publication est actuellement à cadence trimestrielle – de nombreux articles écrits par des pédagogues d'instruments à cordes au sens large (l'ASTA inclut la harpe et la guitare) traitent de divers sujets en relation avec l'enseignement : du choix de la colophane³⁰⁶ à la recherche de l'intonation, de la technique instrumentale à la planification de cours pour les orchestres, cette revue est une source inestimable d'information et de développement professionnel pour les enseignants de violoncelle.

Mais les articles consacrés à l'enseignement de l'interprétation n'y foisonnent pas, pour le moins durant la période que nous avons investiguée systématiquement, c'est-à-dire entre 2002 et 2019. Ils ne sont en fait qu'au nombre de six. Le premier (Smith, 2012) est consacré à la description des caractéristiques interprétatives de certains grands instrumentistes. Le deuxième, que l'on doit à Ihas (2017), détaille les enseignements des grands maîtres, tant du point de vue technique qu'à propos de l'approche didactique et/ou pédagogique ; les renvois à l'enseignement de l'interprétation à proprement parler y sont toutefois peu nombreux. Les quatre autres articles en question ont trait explicitement à l'enseignement de l'interprétation. Herndon (2013) suggère de créer un parallèle entre l'art de la déclamation et l'interprétation musicale. Elle dit ainsi que, « by exploring interpretation and performance of spoken literature, we can extrapolate universal concepts into the wordless medium of music »³⁰⁷ (Herndon, 2013, p. 26). Dans le second article, Digney (2013) nous confie : « It seems fitting to reiterate the conviction that musical artistry is not a rare and mystifying natural gift, but a skill that can be developed, practiced and mastered »³⁰⁸. C'est fort de cette conviction qu'il qu'il subdivise le travail de l'interprétation d'œuvres musicales en plusieurs tâches : « Break Down Structure [...] Define Sense of Each Section [...] Discover Musical Nuances [...] Explore Technique [...] Develop Correlation »³⁰⁹. Cet article s'adresse en fait à des interprètes et pas vraiment à des enseignants, encore

³⁰⁵ La première publication de l'ASTA fût la revue *String News*, publié par la University of Illinois sous l'impulsion de Paul Rolland. En automne 1949 la branche du Texas publia le *Texas String News*. C'est uniquement en janvier 1951 que le *American String Teacher* fut publié. Le premier éditeur fût le célèbre violoniste et pédagogue Paul Rolland ([https://www.astastrings.org/Web/History/Web/About ASTA/History.aspx?hkey=a3f82395-c9f6-43ae-8247-d6683632bc8f](https://www.astastrings.org/Web/History/Web/About%20ASTA/History.aspx?hkey=a3f82395-c9f6-43ae-8247-d6683632bc8f)).

³⁰⁶ « La colophane est une substance de résine d'arbres solidifiée dont on enduit les crins d'archet » (Vézina, 2003, p. 142).

³⁰⁷ « L'exploration de la manière d'interpréter et de réciter des textes nous permet d'extrapoler des concepts universels vers la musique, ce moyen de communication qui ne passe pas par les mots » (Nous traduisons).

³⁰⁸ « Il nous semble approprié de réitérer la conviction que l'art musical n'est pas un don naturel, rare et mystique, mais une habileté qui peut être développée, travaillée et maîtrisée » (Nous traduisons).

³⁰⁹ « Décomposer la Structure [...], Définir le Sens de Chaque Partie [...], Découvrir les Nuances Musicales [...], Explorer la Technique [...], Développer des Corrélations » (Nous traduisons).

moins à ceux qui se destinent à l'enseignement initial et aux enfants. Le troisième article qui aborde l'enseignement de l'interprétation est écrit par le violoncelliste Ross Harbaugh. Dans son article (2017), il aborde surtout les nuances et les manipulations relatives au tempo comme outils pour interpréter, sans pourtant donner vraiment des clés en ce qui concerne les choix à opérer dans l'interprétation d'une œuvre. Les exemples musicaux sont tirés du répertoire avancé, ce qui nous laisse supposer qu'il s'adresse à aux professeurs dans le but de les aider avec leurs élèves avancés. A la fin de son article, un encadré donne des conseils supplémentaires pour construire l'interprétation. Ces conseils gravitent autour de l'interprétation dans sa dimension stylistique. Enfin, un article proposant un modèle pour engager les élèves dans les processus décisionnels liés à l'interprétation est récemment paru (2020). Son auteur, le violoniste Paul Trapkus, y relate son expérience avec un orchestre d'adolescents pendant une année scolaire. Les élèves ont été encouragés à construire une interprétation commune en manipulant trois dimensions : l'idée musicale, le son à produire, les moyens techniques pour mettre en œuvre ce son. L'auteur insiste sur la participation, voire l'autonomie des élèves dans ce travail interprétatif commun, qui doit aboutir, selon lui, à l'élaboration d'une interprétation propre aux élèves, et où le professeur assume un rôle de médiateur. Si ce modèle peut être intéressant pour cadrer le travail interprétatif avec des jeunes élèves, il nous semble qu'il ne s'agit pas là d'un enseignement de l'interprétation, mais d'un cadre pour l'échange entre interprètes.

En Europe, en partie à cause de la diversité des langues, il n'existe aucune source d'information aussi centralisée que l'est la revue *American String Teacher*, dont nous venons de parler. La *European String Teachers Association* (ESTA), n'édite pas de revue à l'échelle du continent. Certaines des branches nationales éditent un bulletin, dont la fréquence de parution varie d'un pays à l'autre ; les articles sont souvent des comptes rendus de *masterclasses* ou de concerts, ou alors des annonces d'activités de la branche nationale en question ; peu de place est faite à la présentation de stratégies didactiques et encore moins aux échanges à propos de l'enseignement de l'interprétation.

En Suisse, la *Revue Musicale Suisse* s'occupe de la vie musicale au sens large du pays, tous instruments confondus (y compris le chant). Nous n'y avons pas trouvé d'articles consacrés à l'enseignement de l'interprétation qui auraient été édités depuis l'an 2000.

Sur le sol français, les publications sont plus spécialisées et l'Association Française du Violoncelle (AFV) édite sa propre revue (4 numéros par année) mais, là non plus, nous n'avons pas trouvé d'articles consacrés à l'enseignement de l'interprétation.

Annexe 5b Traduction figure 14

Tableau 1. Table de codages des enjeux relatifs à l'expression musicale

Codes des entretiens	Codes de l'observation des vidéos
Etayage	Hauteur des notes
Sonorité	Respiration et soutien
Expression musicale – nuances	Changement d'intonation dirigées par l'enseignant
Expression musicale – articulation/attaque	Changements d'intonation corrigés par l'élève
Expression musicale – <i>rubato/vibrato</i>	Remarques non-spécifiques sur l'expression musicale
Métaphore pour enseigner l'expression musicale	Rythme et/ou pulsation
Travail stratégique	Théorie musicale
Technique instrumentale	Placement des doigts
Enseigner comme on a été instruit	Modèle de la part de l'enseignant
Décisions de la part de l'élève	Positions physiques et/ou postures
Jouer ensemble	Organologie et soin à apporter à l'instrument

(Nous traduisons).

Annexe 5c Traduction figure 15

Tableau 2. Paramètres utilisés par les enseignants pour construire l'expression musicale

Richard	Veronica
Sonorité	Sonorité
Nuances	Nuances
Articulations	Coups d'archet
Attaques	Attaques
<i>Rubato</i>	<i>Rubato</i>
Respiration	<i>Vibrato</i>

Tableau 3. Stratégies utilisées par les enseignants pour varier les paramètres expressifs

Richard a	Veronica a
Demandé d'expérimenter avec les nuances	Noté l'expression dans la partition
Dirigé visuellement tempo et <i>rubato</i>	Analysé la structure avec l'élève
Demandé d'exagérer articulations et attaques	Décortiqué la signification des signes expressifs et présentés avec des termes physiques
Utilisé le langage métaphorique	Créé des stratégies de travail
	Demandé de s'enregistrer*

Note : *Cette stratégie a été décrite par l'enseignant, mais elle n'a pas été observée pendant les cours

(Nous traduisons).

Annexe 5d Traduction figure 16

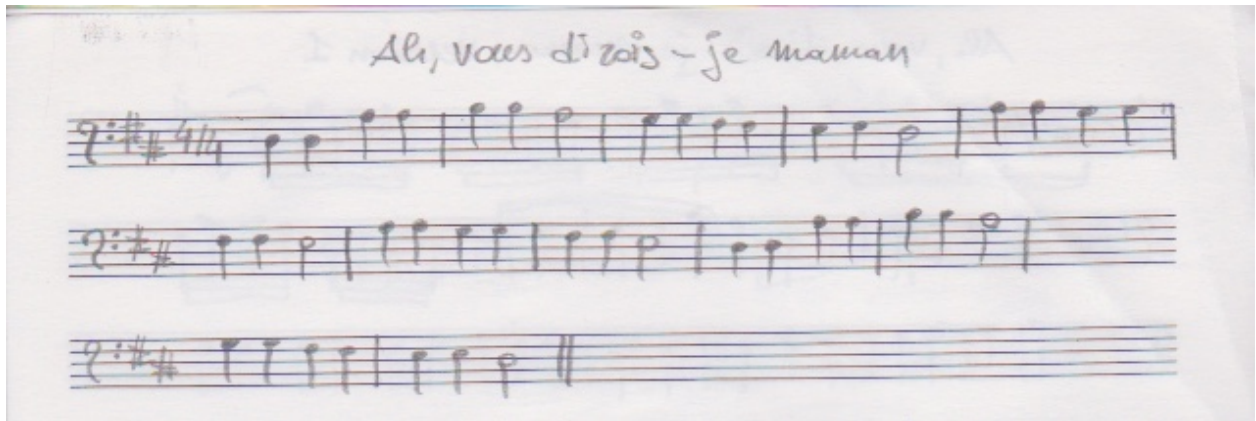
Tableau 1. Stratégies d'enseignement concernant l'expressivité dans trois sphères de l'expression

Sphère d'expression	Enseignement de la technique	Enseignement de l'interprétation	Enseignement de la créativité
Structure musicale et paroles	Fournir des exercices pour la flexibilité et la fluidité Répertoire simple	Intégrer la théorie musicale Enseigner la structure de la phrase Relier le répertoire à d'autres formes d'arts et aux images	Permettre à l'élève de choisir une partie du répertoire
Relation avec le public	Fournir des exercices de « mouvement approprié » Répertoire simple	Enseigner les pratiques relatives à la scène dans différents genres	Utiliser l'humour pour aider l'enfant à se détendre en public Encourager l'élève à inventer des histoires ou des images
Emotions et sensations	Relier beauté et communication des sentiments à la qualité sonore et à la technique	Encourager les liens émotion/corps Encourager la personnalité dans le répertoire Choisir le répertoire qui suscitent des émotions chez l'enfant	Compétition/collaboration Composer pour les élèves

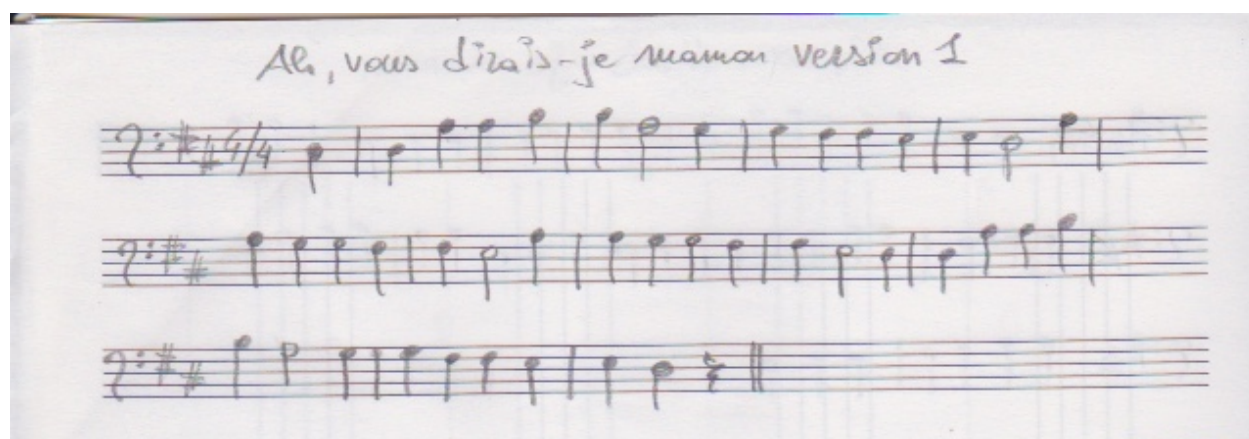
(Nous traduisons).

Annexes chapitre 8

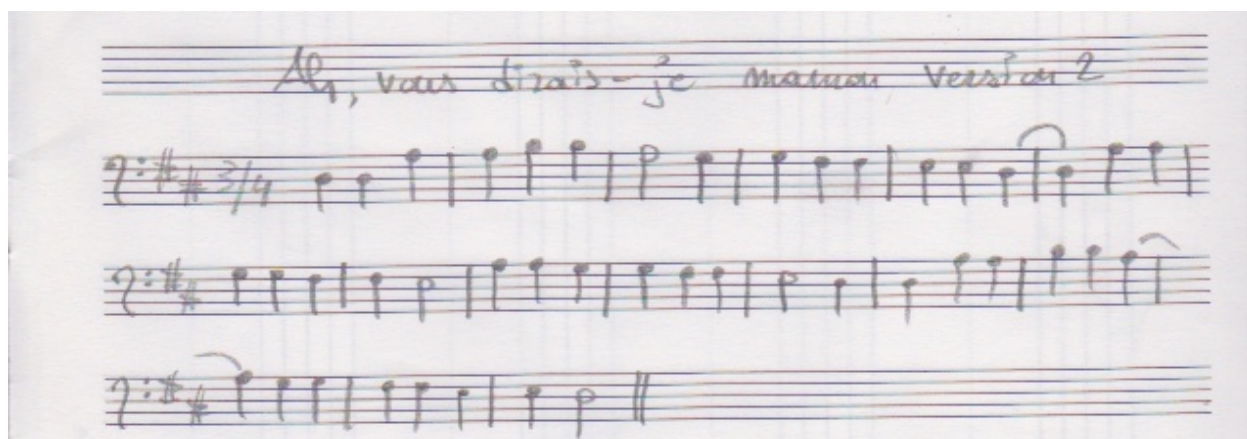
Annexe 8a Ah, vous dirais-je maman



Annexe 8b Ah, vous dirais-je maman version 1



Annexe 8c Ah, vous dirais-je maman version 2



Annexe 8d Ah, vous dirais-je maman : audio

Annexe 8d1 Ah, vous dirais-je maman version 1 : audio

Annexe 8d2 Ah, vous dirais-je maman version 2 : audio

Annexe 8e : Formulaire consentement professeurs



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RECHERCHE

La transmission aux enfants débutants des savoirs dits « interprétatifs » en cours de violoncelle

Responsable(s) du projet de recherche :

Etudiante doctorante : Cristina Bellu

E-mail : Cristina.Bellu@etu.unige.ch

Directrice de thèse : Madame Dominique Isabelle Mili, Professeur associée. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Didactique des Arts et du Mouvement

E-mail : Isabelle.Mili@unige.ch

Tél. 022 37 90443

Bureau : Pavillon Mail 138

UNI MAIL, 40 Boulevard. du Pont d'Arve, 1211 Genève

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Chère et cher collègue,

Cette recherche a pour but d'observer, analyser et éventuellement modéliser l'action enseignante dans le processus d'enseignement-apprentissage des savoirs dits « interprétatifs » à des élèves débutants. Elle fait l'objet de ma thèse de doctorat.

Un entretien semi-directif nous réunira en début d'année scolaire. La date précise de cette rencontre sera définie en accord avec vous. Elle portera sur les représentations et les conceptions que vous avez de l'enseignement de l'interprétation aux enfants débutants et sur les stratégies que vous utilisez pour enseigner cet aspect. Elle durera environ une heure. Elle sera filmée par mes soins.

En participant à cette recherche en tant qu'enseignant de violoncelle, vous vous engagez

- à faire un enregistrement vidéo d'une performance de trois morceaux (*Ann and Dan* de S. Nelson, *Mélancolie* de Moss, in Marcinkowska et *Full Moon* de Colledge) en début d'année scolaire et à faire travailler ces trois mêmes morceaux à vos élèves débutants ayant accepté de participer au projet durant l'année scolaire 2016/17 ;
- à aborder avec eux les paramètres suivants : nuances, tempo et caractère, accents, articulations, phrasé, respirations, indications agogiques, timbre, filage, comportement scénique (comment s'asseoir, saluer le public, comment terminer un morceau, comment quitter la scène etc.). La durée de travail de chaque pièce musicale choisie est à votre discrétion ;
- à filmer tous les cours concernant ces trois pièces et une petite performance finale, qui peut être réalisée lors d'une audition, d'un contrôle ou examen, ou simplement lors d'un filage en classe.
- à me transmettre les vidéos au fur et à mesure et à ne pas utiliser ni diffuser celles-ci, si vous les gardez – ceci pour protéger l'élève et faire valoir ses droits. Une caméra, ainsi que tout autre matériel nécessaire au bon déroulement du projet (partitions, etc.) vous sera fournie sur demande.

Ce formulaire de consentement, ainsi que les enregistrements audio et vidéo, seront conservés dans un lieu fermé, dans les locaux de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. La confidentialité de données vous concernant et concernant vos élèves est garantie.

Cette recherche permettra à des élèves débutants d'aborder certains aspects des savoirs liés à l'interprétation

dès le début des cours. En revanche, elle ne présente pas d'inconvénients, ni de dangers.
 Le refus d'une des conditions de participation entraînera automatiquement l'interruption de votre participation ou même l'amorce de celle-ci au sein du projet.
 Vous pouvez demander à tout moment des informations sur l'avancement de cette recherche. Les résultats vous seront communiqués après la soutenance de ma thèse de doctorat, c'est à dire courant l'année 2020.
 Pour toute question, mon contact est Cristina.Bellu@etu.unige.ch.
 Je vous remercie vivement pour votre collaboration !

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche

La transmission aux enfants débutants des savoirs dits « interprétatifs » en cours de violoncelle, et j'autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). ☐ OUI ☐ NON
- L'enregistrement vidéo des leçons données portant sur les trois morceaux choisis par la chercheuse ☐ OUI ☐ NON
- L'enregistrement vidéo de l'entretien et de la performance des trois morceaux choisis par la chercheuse ☐ OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant. Seul les enregistrements vidéo où j'apparais seul seront détruits sur ma demande. Les enregistrements où un élève apparait également seront détruits avec le consentement conjoint de ses parents.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom Cristina Bellu

Signature

Date

Annexes chapitre 9

Annexe 9a Tableau des durées des leçons

Tableau des durées des leçons de P1

Professeur, séquence, leçon	Durée en minutes	Durée en secondes
P1A&DL1	16'21	981
P1A&DL2	15'36	936
P1A&DL3	10'49	649
P1A&DL4	02'42	162
TOTAL A&D	45'28	2.728
P1ML1	08'45	525
P1ML2	07'35	455
P1ML3	08'28	508
P1ML4	12'12	732
P1ML5	17'10	1030
P1ML6	11'21	681
P1ML7	12'50	770
P1ML8	19'24	1164
P1ML9	06'40 + 11'12 = 17'52	1072
P1ML10	04'39	279
TOTAL M	2h00'16	7.216
TOTAL	2h45'44	9.944

Tableau des durées des leçons de P2

Professeur, séquence, leçon	Durée en minutes	Durée en secondes
P2A&DL1	24'24	1464
P2A&DL2	24'40	1480
TOTAL A&D	49'04	
P2ML1	22'51	1371
P2ML2	26'57	1617
P2ML3	30'01 + 01'10 = 31'11	1871
TOTAL M	1h20'15	7.803
TOTAL	2h09'19	

Tableau des durées des leçons de P3

Professeur, séquence, leçon	Durée en minutes	Durée en secondes
P3A&DL1	10'22	622
TOTAL A&D	10'22	622

P3ML1	07'26	446
P3ML2	05'30	330
P3ML3	06'29	389
TOTAL M	20'25	1.165
P3FML1	03'14+02'26+01'06= 06'46	194+146+66 = 406
TOTAL FM	06'46	406
TOTAL	37'13	2.193

Tableau des durées des leçons de P4

Professeur, séquence, leçon	Durée en minutes	Durée en secondes
P4A&DL1	09'20	560
P4A&DL2	01'13	73
TOTAL A&D	10'33	633
P4ML1	15'06	906
P4ML2	06'45	405
P4ML3	01'16	136
TOTAL M	23'07	1.447
P4FML1	12'44	764
P4FML2	03'45	225
P4FML3	01'59	119
TOTAL FM	18'28	1.108
TOTAL	52'08	3.188

Annexes chapitre 12

Annexe 12a Les entretiens *a priori*

C'est seulement après l'analyse des leçons que nous avons décidé de regarder et observer de plus près les entretiens. Dans notre effort de rendre compte des pratiques effectives, nous avons jugé opportun de bien distinguer nos analyses des pratiques avec des éléments en provenance des entretiens, éléments qui pouvaient en quelque sorte 'justifier' ou 'expliquer' l'agir enseignant.

Nous allons ici présenter les résultats de ces entretiens pour chaque professeur. Une synthèse de nos observations relative aux entretiens se trouve au chapitre 12.3.

L'entretien avec P1

Ce jeune professeur, à l'aube de sa première expérience dans une structure d'enseignement, a une vision large du concept d'interprétation.

A la première question (pour toi l'interprétation, c'est quoi ?) il répond

00'45 P1 : alors, l'interprétation pour moi c'est tout ce qui est lié aux émotions que la musique peut transmettre. Quand on a une partition, par exemple, on a une espèce de contrat avec le compositeur. En premier lieu, en fait, on doit essayer d'exécuter au mieux ce qui a voulu écrire le compositeur, sur le papier, mais évidemment on est tous différents, on est tous des êtres humains, on a une interprétation de ce qui a été écrit. Et du coup, l'interprétation est comment en fait, travailler sur ces émotions que la musique nous transmet et comment on rend vivant le texte, comment on l'interprète, comment on s'identifie à cette musique, comment on apporte notre sensibilité à cette musique déjà écrite.

Au fur et à mesure de l'entretien, il ajoute des composantes importantes pour la compréhension de sa vision : la notion de respect du style (06'07) et de culture musicale (27'22), notions qu'il relie.

06'07 Très bonne question (silence) Je pense que on peut sensibiliser, une personnalité, culture, en fait je pense, il y a une éducation dans l'art de l'interprétation dans le sens où par exemple même si on a cette part de liberté, il y a une interprétation qui est propre à un style

Mais il souligne que (09'19) *tout ça ne doit pas être contraignant. Et que (11'23) pour les débutants c'est difficile d'être trop dans beaucoup d'explications et imposer ou guider trop dans le style*

Il aborde aussi le rapprochement du rôle de l'interprète à celui du comédien, qu'il illustre ainsi :

23'37 parce que moi par interprétation j'entends vraiment comment on peut s'emparer de ce texte, comment on peut habiter le texte, comme un comédien, par exemple. Il interprète parce qu'il habite le personnage et il va interpréter ce personnage

L'idée que le texte sert de base, de point de départ, pour l'interprétation et la notion de contrat avec le compositeur (00'45, 04'05, 23'20, 23'58, 24'17) sont des concepts qui reviennent souvent pendant l'entretien. Ce contrat est, selon ce professeur, constamment à négocier avec sa sensibilité personnelle d'interprète, ceci même dans le travail avec les enfants.

34'44 d'abord les informations écrites... après ça dépend de l'âge encore une fois, pour certains, ou quel élève.

Afin de préserver ce 'capital personnel', P1 se méfie de l'écoute d'autres interprètes

30'16 des fois j'aimerais juste pas écouter et être, m'écouter en fait, comment j'appréhende ce texte

30'35 parce que des fois je me demande si mon interprétation n'est pas influencée par d'autres interprétations

Dans l'enseignement de l'interprétation, il opte pour une approche qui libère le potentiel expressif de l'élève, notamment dans les débuts de l'enseignement.

09'01 Voilà. Moi je pense que c'est important de, toujours, dans le cadre de l'enseignement, finalement, de respecter la nature émotionnelle de l'élève et de s'en servir pour nourrir tout son monde intérieur, son envie de jouer, de faire la musique et d'assimiler la musique et l'apprentissage du violoncelle à quelque chose de personnel et son but c'est de s'exprimer, c'est un outil d'expression, finalement.

Notion qu'il renforce tout au long de l'entretien

10'50 Pour moi au début, leur premiers notes sur l'instrument, leurs premiers commencements il y a ce côté : « voilà je suis content de faire de la musique, pour moi jouer du violoncelle j'ai plein d'images j'ai plein de sentiments, ça nourrit, j'ai juste envie de jouer, tu vois? » Le plaisir de jouer, en fait. J'ai envie de transmettre ça dès les débuts

Dans les outils pour travailler l'interprétation avec les élèves, P1 liste :

19'36 alors, la technique. C'est un outil d'expression, pour moi

32'59 L'harmonie, le rythme le style... Après ça dépend à quel âge, pour les petits moi je fais par exemple... quel est le titre du morceau, qu'est-ce que ce titre représente pour toi, pourquoi ici d'après toi il y a écrit expressif, pourquoi il y a écrit triste, pourquoi il y a écrit lié, je lui joue un petit peu je lui fais écouter et du coup, avec l'harmonie. Je parle pas d'harmonie directement, mais par des images en fait. Aussi d'autres, ou le tempo, qui sont, encore une fois, proposé par la musique. On part de là-dessus et après on parle de comment lui il interprète, on parle des images et j'ai envie aussi de faire dessiner des petits.

03'28 L'improvisation je l'utilise plus dans un cadre d'expression personnelle.

11'40 Pour des enfants, ce que j'aimerais faire c'est, par exemple, leur demander voilà, ce morceau à quoi il te fait penser, tu peux dessiner un personnage, par exemple pour tel morceau ou par exemple quand on travaille les nuances, quelle couleur ?

12'00 toujours, former, créer, la musique avec tout ce qui est leur monde imaginaire est fort.

15'15 ou chanter, chanter aussi

34'44 d'abord les informations écrites... après ça dépend de l'âge encore une fois, pour certains, ou quel élève. Pour certains, le mot ça représente pas grand-chose, tu vois. Alors si cela ne représente pas grand-chose, à ce moment-là je joue. Du coup je leur demande à quoi ça te fait penser ? Et du coup ils mettent des mots par rapport à ça.

35'27 mais tu leurs poses tout de suite une question pour pas non plus leur imposer ma version des choses et qu'on parte de leur monde filtré pour ce que le morceau leur représente. Donc, par le texte ou bien par l'écoute

Toutefois, même s'il cite la technique comme outil pour apprendre l'interprétation, la relation entre technique et interprétation semble le déranger

04'56 Bah, justement, je pense que le challenge dans l'enseignement et dans la pratique de la musique c'est de toujours connecter les deux et souvent... souvent il peut arriver qu'on travaille la technique d'un côté et après on fait la musique et je pense que la difficulté et le challenge secret personnellement, pour jouer la musique, qu'il y ait un lien entre les deux aspects et de se poser la question à quoi sert toute cette technique finalement. (...) Donc,

finalement, on peut avoir la meilleure technique au monde (geste d'archet) mais, il faut toujours la mettre au profit de nos émotions et connecter les deux. C'est un challenge, c'est pas évident, mais, voilà
 16'22 Ça dépend de l'élève, parce que en fait je n'ai pas envie que l'élève soit frustré de ne pas assez maîtriser son morceau pour interpréter et j'ai peur que y ait trop de paramètres qu'il doit prendre en jeu pour pouvoir interpréter
 16'43 parce que par exemple si un élève me dit « oui, alors là je vois tel type de son j'aimerais accélérer, j'aimerais vibrer » (...) et qu'il n'y arrive pas, alors il y aura une frustration énorme

Lors de la régulation de l'interprétation, il adopte encore une fois une posture non normative

28'05 quand un élève amène une pièce qu'il interprète énormément, avant de faire beaucoup de commentaires je le laisse faire un petit peu et je lui dis juste de chercher juste un peu plus loin dans cette idée, à la place de lui dire « moi je ne ferais pas ça comme ça. » J'ai pas envie de pas trop imposer.
 27'33 Après dans le cadre de l'enseignement je ne sais pas comment je vais placer, par exemple un élève va faire une interprétation qui me dérange, parce que je ne la comprends pas comme ça. Est-ce que je devrais tout simplement lui dire non ne fais pas ça ou alors est-ce que je devrais l'aider à chercher en profondeur dans cette partie pris... enfin je ne sais pas, c'est une question que je me pose.

Dans le déploiement des stratégies que ce professeur utilise pour éveiller les élèves débutants à l'interprétation, il nous dit que

10'39 Moi je trouve pour plus jeune âge, j'ai plus envie d'aller dans un discours qui les éveille et qui porte toute leur vie en fait.
 10'00 Donc, il faut arriver à encourager, à libérer l'élève tout en le guidant

Toutefois, il estime que

13'50 Si je n'avais pas eu à faire cette expérience, aborder l'interprétation dès le plus jeune âge, je pense que je ne l'aurais pas forcément fait, pour être honnête
 18'02 Je pense pas qu'il faille en parler à tous les cours, parce qu'il y a aussi un chemin personnel à faire et que l'interprétation est aussi personnelle
 18'48 et je pense que ça doit se passer de manière pas forcément hebdomadaire
 18'55 par touches
 16'57 Donc, si je vois qu'un élève, par exemple a une sorte de côté naturel, de facilité pour le violoncelle, techniquement, alors à ce moment-là je peux déjà commencer à lui parler l'interprétation et pour les autres qui n'ont pas forcément autant de facilité, d'être sûr qu'ils se sentent bien avec l'instrument avant de trop leur en demander de ce côté là

Malgré toutes les stratégies, les régulations, les outils que ce professeur affirme mettre en place pour travailler l'interprétation, il nous éclaire de la manière suivante :

31'55 au final on reste finalement tous uniques et du moment qu'on est aussi sincères avec nos sentiments et ce qu'on ressent on aura une part d'interprétation et ces modèles d'interprétation peuvent être juste une source d'inspiration

Nous pouvons résumer la vision de l'interprétation de P1 ainsi

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Expression personnelle Culture Style	Ecoute Libérer l'élève Encourager l'élève	Chant Technique Ecoute Texte	Par touches Pas au début Si l'élève est prêt techniquement	Relier la technique et l'interprétation Guider l'élève sans s'imposer

L'entretien avec P2

Ce professeur affirme lier la technique instrumentale à l'interprétation. Pendant tout l'entretien elle montre avec son corps des gestes instrumentaux ou qui expriment les sentiments qu'elle est en train de verbaliser. Elle utilise souvent des phrases tronquées, qu'elle termine ou complète par des expressions du visage ou par des gestes. Elle s'exprime souvent en mentionnant ces élèves, qu'elle montre comme des exemples. Pour elle

05'43 La technique sert l'expression et l'expression sert la technique, parce que meilleurs sont les moyens et plus facilement on arrive au résultat. En même temps, le résultat qu'on figure nous aide aussi à progresser techniquement.

03'47 Je pense que c'est tout un tas de paramètres, euh, que ça se passe beaucoup dans la tête et que ça se passe aussi beaucoup physiquement

03'05 Je pense que tu peux respecter au plus près ce qui est marqué dans la partition, mais que d'une personne à l'autre ça sonne quand même complètement différent, parce que aussi, parce que les gens ont pas la même technique le même son, la même manière de..

En fin de compte, pour elle :

06'10 l'un alimente l'autre

05'27 Je pense aussi que parfois on a une idée assez précise de ce qu'on veut entendre et que pour aboutir à ça on est obligé de trava(iller) ; enfin les deux s'entraident en fait.

Ce travail n'est pas du tout contraignant ou figé. Au contraire, elle parle souvent de « lâcher prise » (07'32 ; 10'46 ; 10'54 ; 23'17 ; 41'02 ; 41'35) afin de trouver le « geste musical ».

C'est quoi pour elle le geste musical ? Comment on le trouve, on l'apprivoise, on le travail ?

Elle nous dit :

03'50 Enfin, moi je sais que je suis très attachée au geste musical. Je pense que si le geste est juste, on arrive à traduire ce qu'on a dans la tête.

12'54 Pour moi le geste musical il traduit une pensée, et puis si tu as un élan dans la tête et tu fais un élan dans le bras, et bah, tu as un élan dans le son.

13'26 (en parlant de la 1^{ère} phrase de la 4^{ème} sonate de Beethoven) il faut que tu imagines que tu tends un élastique, que tu tends un élastique (geste d'archet) et puis que tu l'imagines, que tu le ressentes physiquement, que tu le figures, que tu, je sais pas... et après enfin, pour moi il y a un truc qui se passe,

37'38 le geste musical pour moi c'est, je sais pas. Alors, ça je leur fais faire à mes élèves : c'est le chef d'orchestre en fait, c'est la danse et puis le chef d'orchestre

38'30 C'est ça le geste musical. Si tu veux un élan tu fais comme ça (geste du bras) et puis tu veux jouer peut-être un peu sur des œufs et puis tu fais comme ça... mais c'est ce que le chef d'orchestre fait dans son orchestre, enfin, disons les chefs les plus inspirants et les meilleurs

Afin de travailler l'interprétation, elle utilise :

10'56 j'ai pas énormément de méthodes disons pour construire l'interprétation

08'57 Pour l'interprétation moi j'aime bien faire chanter les élèves, parce que... Pour tous les instruments qui n'est pas le chant, il y a cette barrière, qui oblige à avoir quelque part un peu de technique pour t'exprimer comme tu voudrais

09'18 Le chant c'est beaucoup plus spontané, c'est qui sort de soi,

14'03 C'est vrai que pour moi pour l'interprétation je pense que si tu sais pas à l'origine, à la base ce que tu veux faire, peut-être tu chantes. Si, une fois que tu le chantes ça devient clair, et souvent je trouve que ça devient clair quand tu le chantes.

14'28 Après, du fait d'avoir chanté, tu as une meilleure idée de ce que tu veux entendre, parce que tu l'as chanté et puis après tu trouves, je sais pas, des images ou (geste d'archet) enfin juste trouver le geste juste pour...voilà

20'36 c'est vrai que le bagage culturel musical je trouve est tellement important, parce que sinon, sinon tu joues le texte, mais tu t'es pas forgé une idée de comment la musique elle doit sonner, quoi
 19'22 je pense qu'écouter de la musique être interprétée aussi, bah ça te forme aussi toi à l'intérieur, de savoir ce que tu aimes entendre et ce que tu n'aimes pas entendre, enfin rien que ça en fait.
 20'02 même tu sais, c'est bête, mais il y a des films, même des dessins animés où tu vois des gens qui dansent la valse, les grandes robes qui volent, mais, je sais pas, mais je trouve que c'est inspirant
 20'24 sinon une valse tu sais pas ce que c'est.

11'15 Mais pour les autres [élèves] j'essaye l'improvisation, un peu le chant, le chant de leur morceau [d'un bout de leur partie] pour qu'ils voient un peu les directions, puis beaucoup utiliser des images et tout

34'28 Le chant et puis tout ce qui touche au geste musical, quoi. J'essaie de trouver le plus de métaphores et d'images possibles. Même parfois, dans certains cas, j'essaye de leur faire trouver eux-mêmes les images.

Ce « lâcher prise », ce « geste musical » doivent servir à interpréter. Les difficultés qu'elle rencontre dans la réalisation de ces deux paramètres sont :

10'07 Il en a comme ça, qui gardent pour eux. Et tu leurs donnes une partition et ils sont capable quand même de te faire un déchiffrement juste parfait et puis limite une version de concert la semaine suivante.
 10'16 Mais après c'est quoi une version concert s'il y a rien, en fait. Moi avec C. j'ai ce problème, en fait. Elle peut te jouer des partitions super dures, mais il y a rien en fait.
 15'15 il y a des élèves, et C. en fait malheureusement partie, qui n'ont aucune culture musicale
 16'58 Il y a plein d'élèves comme ça qu'ils n'arrivent pas juste à écouter pendant 10 minutes. Elle quand elle écoute de la musique c'est du pop voilà et pendant ce temps elle se brosse les dents elle s'habille
 Et puis je dois dire que j'ai pas mal d'élèves, beaucoup d'élèves qui ne font pas du solfège et parfois je dois faire la prof de solfège pendant le cours.
 26'44 parce qu'en une demi-heure, il y a pas le temps de faire tout le solfège que je dois faire avec elle, plus régler les histoires d'extensions et changements de position, plus encore parler interprétation, enfin j'y arrive pas
 26'58 alors est-ce que ça devrait (geste de bras de 'malaxage'). Peut-être qu'il faudrait aborder le solfège du point de vue interprétatif déjà tu vois, surement.
 27'10 Mais je trouve que parfois c'est compliqué

Elle insiste beaucoup sur le côté personnel de l'interprétation :

21'00 Ca c'est le cas, par exemple de A. Il a tellement de musique en lui, ça m'énerve, il est en train d'écouter dix mille versions de ce qu'il joue et même souvent pas toujours des bonnes quoi, des versions qui vont trop vite et tout. Enfin, il est capable de te jouer parfaitement le prélude de la 1^{ère} suite de Bach, mais c'est du Rostropovitch, quoi.
 21'20 et j'ai eu un prof génial qui m'a dit : (...) mais je ne veux pas que tu joues comme moi ou comme un tel, je veux que tu me fasses du P2, tu vois, il m'a dit. Et ça m'a marqué cette phrase, parce que c'est ça l'interprétation. C'est pas jouer du Natalya Gutman ou du Rostropovitch

et qu'en fin de compte, l'interprétation est

01'00 le fait de s'approprier une partition, c'est de laisser parler sa personnalité à travers ce qu'on joue (silence)
 oui, c'est très subjectif, c'est très personnel, quoi. Chacun interprète, voilà.
 02'53 Il faut aussi faire du beau

Concernant le moment des études pour aborder l'interprétation, elle montre un certain malaise et semble se sentir tiraillée entre des attentes qu'elle estime lui être imposées et ses choix. Elle nous dit

22'35 Bah, je vais te dire dès les débuts, mais c'est pas ce que je fais, j'en ai conscience
 23'09 Alors moi j'essaye de faire un peu ça (P2 cite un professeur :[il] joue pour eux comme ils ont joué et comme il voudrais, les fait choisir, leur donne des images
 23'30 en tout cas je sais que ne parle pas assez d'interprétation au début, j'en suis parfaitement consciente, mais parce qu'au début je trouve aussi qu'il y a tellement ... oui tu dois tellement parler de posture et de tenue d'archet

et de position et... que la musique... oui c'est souvent au détriment de tout ça Alors je me console un tout petit peu en faisant une partie ludique
 24'09 *c'est pas dans les morceaux à proprement parler quoi*

Elle exprime ce même malaise concernant le travail d'une œuvre musicale :

24'28 *alors déjà souvent pas au début du morceau. Ca vient plutôt vers ... je sais pas, si un élève passe 5 cours sur un morceau ça va plutôt venir sur la fin, 4^{ème}, 5^{ème} cours et après c'est pareil, ça dépend des élèves.*
 29'12 *c'est à dire en tout cas quand physiquement l'élève est à l'aise. Il est pas tout coincé comme ça, qu'il y a plus de questions de position et d'extensions et puis que le rythme, quoi, que le texte est en place, en fait.*
 29'27 *Une fois que le texte est en place, en fait, je pense que c'est plus facile de parler interprétation que si les notes ne sont pas là*
 30'43 *Après du coup, c'est vrai que l'interprétation c'est en cours, mais à la maison euh... à moins que comme A. il fait ça de manière innée et que de toute façon, quoi qu'il joue, ça sort, quoi*

De cet entretien, nous en retenons les éléments suivants :

- P2 utilise beaucoup le chant, tout aussi bien pour éveiller et trouver l'interprétation que pour l'enseigner ou l'apprendre ;
- Le corps joue un rôle fondamental pour trouver le « *geste musical* », qui est intimement lié au fait de « *lâcher prise* » pour se retrouver soi-même et pour exprimer la musique (elle parle très peu de partition, elle préfère utiliser le mot « *texte* ») ;
- Elle aborde l'interprétation à partir de la deuxième, voir la troisième année de violoncelle et dans tous les cas pas en début de séquence, mais plutôt vers sa fin.

Nous résumons schématiquement les données de cet entretien :

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Expression personnelle Etre soi même	Ecoute Chant Lâcher prise Geste musical	Chant Culture Improvisation Exercices ludiques Métaphore	Pas au début Vers la fin du travail de l'œuvre Quand le texte est en place	Solfège en classe Manque de repères culturels

L'entretien avec P3

Pendant cet entretien, P3 fait évoluer les premières définitions d'interprétation et touche à des thèmes qui peuvent paraître éloignés des propos de l'entretien même. En réalité, sa vision complexe de l'interprétation se dévoile petit à petit.

Dans un premier temps, P3 oppose ce qui est et ce qui n'est pas interprétation pour lui.

Interprétation :

01'12 *Pour moi l'interprétation est quand l'instrument devient vraiment un instrument et non un but et il sert à... comme quand tu lis un texte et tu le comprends, si après tu dois le lire à haute voix à quelqu'un d'autre. Ca c'est de l'interprétation, selon moi.*

Pas interprétation :

Ce n'est pas de l'interprétation quand c'est trop instrumental ou quand c'est trop... ou quand c'est trop lié au fait de lire exactement ce qui est écrit.

02'03 *Une de premières choses qui en est affectée est l'allure, qui n'y est plus, pour moi. Eeehh, on ressent qu'il n'y a plus conscience de la structure et de la forme de la pièce. Ce qui est exécuté n'a pas de sens, en réalité, n'a pas de signification. Je rajoute que ceci n'est pas l'apanage des enfants. Il y a beaucoup d'adultes professionnels qui font de cette manière.*

10'51 Bah, le premier [paramètre] est quand le discours musical est trop grossier, trop exagéré, quand ce n'est pas réel. Je ne sais pas, jouer trop romantique, et alors tout un morceau devient celui avec les cheveux au vent, torturé.

Interprétation :

Ce n'est pas comme ça, ça n'est pas réaliste, les morceaux ne sont pas écrits comme ça, il y a toujours un équilibre. Il n'y a pas toujours activité, il n'y a pas toujours tension et le maximum de l'expression. Certes, celui qui fais semblant, il fait tous les temps, par exemple, du vibrato, et il n'a pas de relation avec ce qui se passe dans la musique.

47'27 Donc l'interprétation est une partie constitutive [de la vie]. L'interprétation, en synthèse et pour revenir à la première question, est comment tu fais quelque chose. C'est la qualité et non la quantité. Moi, je suis complètement obsédé par la qualité je m'en fous complètement du reste.

49'51 Oui, c'est impossible de ne pas interpréter quelque chose : ça voudrait dire être complètement détachés de ce qui nous arrive.

Dans le discours, il révèle les signes tangibles du 'faire musique' en opposition au 'tricher'.

Faire musique :

03'07 S'il y a du phrasé, alors il y a aussi une allure, et il y a possibilité d'interpréter

19'04 Il y a une plénitude dans le jeu

42'10 Il faut de la disponibilité, tu dois voir ce que fait la corde.

42'29 Alors, c'est de savoir combien tu es disponible et pouvoir aller regarder un peu plus loin, combien tu es disponible de ressentir une corde qui se plie sous ton index, combien es tu disponible de ressentir que quand tu respirez d'une certaine manière le son change, c'est vraiment beaucoup une question d'écoute.

Tricher :

02'31 Le plus souvent c'est ça : quelqu'un joue et il ne sait pas ce qu'il est en train de faire, en réalité. Il produit des sons, fais du violoncelle, fait des gestes violoncellistiques, des trucs, mais il n'y a pas de discours musical à la base

05'31 Quand c'est scolaire, ça ne me plaît pas, je ne comprends pas pourquoi on le fait.

12'38 D'habitude, les violoncellistes qui trichent ne regardent jamais le public, ou, s'ils le font, il y a un rapport de force, etc. C'est-à-dire qu'ils ont une présence scénique qui n'est pas celle de la personne sereine sur scène ; c'est comme un défi, quelque chose d'agressif que l'on ressent, et parfois même du « mépris »³¹⁰. Comme un culte de soi-même, aussi. Un violoncelliste cultive son violoncellisme, son narcissisme de violoncelliste et son rapport de haine et d'amour avec son instrument. Et il oublie qu'il y a une vie, un monde entier qu'est la musique derrière, après, tout de suite après.

Pour ce professeur, nous le voyons bien, interpréter signifie dévoiler sa propre nature, une sorte d'authenticité³¹¹ de son être. Quelles sont ses stratégies pour y arriver, pour enseigner et pour éveiller l'élève à l'interprétation ?

Il discute un 'arsenal' assez varié. Avec les petits, il travaille sur des aspects détachés des œuvres :

23'55 Moi d'habitude je commence avec les rythmes Suzuki, avec les jeux, les changements de position. Et je leur demande déjà les quatre doubles croches à la corde³¹² et les deux notes staccato³¹³. Parce qu'il s'agit de pommes de terre et celles-là sont lisses, et puis elles sont frites, et alors quand elles sont frites elles sont croquantes et tout ça³¹⁴

³¹⁰ En français

³¹¹ A ne pas confondre avec l'authenticité dans l'interprétation musicale, comme par exemple le jeu dans le respect de tel ou tel style, ou le fait de jouer sur des instruments d'époque.

³¹² Coup d'archet où l'on entend très peu le changement de direction de l'archet même.

³¹³ Voir 'martelé'

³¹⁴ Dans la méthode Suzuki, des cellules rythmiques sont associées à des courtes phrases, afin d'être mémorisées par des enfants très petits et être reproduites sur l'instrument sans avoir besoin du recours à la notation musicale. La cellule en question ici présente quatre doubles croches et deux croches. En italien, cette cellule est prononcée ainsi 'pa-ta-ti-ne-frit-te', qui signifie littéralement 'pomme de terre frites'.

32'48 aussi dans les jeux d'archet... il y a un caractère très différent entre un triolet et un groupe de quatre doubles. Le triolet a cet aspect plus relax, plus roulant. Alors que les quatre doubles sont plus fortes, pa pa pa pa, c'est plus directionnel. Puis dans les noires, j'essaye le 'en se promenant', 'en marchant'

30'07 Déjà je leur fais écouter l'harmonie, même celle cachée, en la jouant, en l'expliquant
30'56 Alors, ça je le fais avec beaucoup d'élèves : de faire entendre un battement, la consonance et la dissonance. C'est une de premières choses, elles sont vraiment physiques, tu les sens dans l'air, pour moi ça c'est un début d'interprétation

32'12 Les nuances, évidemment. Mais elles sont en relation à l'harmonie. Le fait que le son soit plus ouvert sur la dominante que sur la tonique, par exemple.

41'47 Je parle beaucoup de force de gravité

32'30 La structure de 'Ah, vous dirais-je maman', la phrase, la demi phrase, les changements internes, puis, en mettant les rythmes³¹⁵, les articulations et les différents caractères

35'50 Alors que je fais faire [pour faire comprendre et travailler le phrasé] ? Je fais faire une liaison, pour comprendre ça. J'explique le principe du degré conjoint. Le chromatisme : encore plus, cette 'physicité' du chromatisme, cette colle qu'il y a, que tu ressens vraiment.

35'30 Le fait de la tension, de soutenir le discours, de ne pas la laisser tomber. Parce que parfois le rythme devient un peu trop systématique, par exemple. Et le fait de maintenir le fil, n'est-ce pas, même quand il n'y a pas beaucoup de notes, car au violoncelle c'est une chose à apprendre de bonne heure, parce qu'il arrive souvent que nous avons peu de notes et nous ne savons pas comment (geste d'avancer avec le bras).

Il se plaint du fait que

42'49 Il y a un problème à la fois de pudeur et d'orgueil, même chez les enfants. Les enfants ont le devoir d'être sages et de rendre tous heureux. Ils viennent à l'école [de musique] parce qu'ils sont de bonne famille et ils jouent d'un instrument musical parce que cela fait plaisir aux parents, ou parce que les frères et sœurs jouent d'un instrument musical, ou parce que les copains...

18'12 les enfants sont de plus en plus cadrés et ils se rebellent sauvagement

43'26 Moi, j'ai un problème avec les élèves qui ne veulent pas se montrer [dans le sens de montrer leur vraie nature]

Ce professeur nous explique qu'il considère la musique un langage et que le vis-à-vis avec l'instrument est un miroir pour accéder à l'authenticité, à la découverte de nous-mêmes. Il envisage l'apprentissage musical et instrumental comme quelque chose de durable et un constant approfondissement. La relation entre technique et interprétation est une relation de cause à effet, où l'écoute et la disponibilité jouent un rôle essentiel, car s' « il y a cette motivation musicale, on résout les problèmes techniques » (26'30)

En conclusion :

22'11 tout est finalisé à quelque chose qui est au-dessus de tout ça.

18'50 Enfin, si nous avons besoin de mélanger les hémisphères [du cerveau] pour jouer d'un instrument, peut-être que cela nous rend des personnes différentes aussi dans la vie

16'10 Je suis convaincu que on joue comme on est, en fin de comptes. Tu peux tricher autant que tu veux, tu peux tromper une partie du public, mais tu ne trompes pas toi-même.

Nous résumons synthétiquement :

³¹⁵ Cet enseignant, fortement inspiré par la méthode Suzuki, fait travailler les chansons en rajoutant, pour chaque note, une cellule rythmique, comme celle décrite à la note 4 de ce paragraphe qui lui est consacré (cf. *supra*)

Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Authenticité Miroir de soi-même	Rapport entre le ressenti corporel et la musique	Analyse Caractéristique des éléments musicaux	Dès le début Tous les temps	Conformisme Peur de faire face à soi-même Attitude scolaire

L'entretien avec P4

Cet entretien a été particulièrement longue : elle a duré environs une heure et demi. Malheureusement, la caméra n'a pas fonctionné au début et les premiers vingt minutes environs n'ont pas été filmé. Heureusement, la prise de note tout de suite après l'entretien a permis de conserver un souvenir conforme au déroulement de cette partie manquante. Malgré l'absence de la première partie, la caméra a coupé l'entretien en deux films, respectivement de 01 : 04' 36 et de 11'36. Le minutage reporté ici se réfère à la première vidéo. Les extraits de la deuxième vidéo sont ainsi notés : (film 2).

A la première question (pour toi, l'interprétation c'est quoi ?) P4 répond qu'il y a fondamentalement deux types d'interprétation : celle qu'on préfigure, qu'on décide et qu'on travaille en amont et celle qui est dictée par les contraintes de la circonstance de la performance (taille du lieu, acoustique, public, etc.). Il donne beaucoup d'exemples avec sa voix et fait des parallèles avec les modes de jeu : la projection de la voix, l'articulation des mots, la tessiture sont autant d'éléments qu'il mentionne pour expliquer comment s'adapter aux différentes situations de concert. Pour lui, deux autres aspects s'entremêlent : ce qu'il appelle les données objectives et les données subjectives. Parmi les données objectives P4 liste le tempo, le style, le texte, alors que les données subjectives sont, pour lui la sensibilité personnelle, les circonstances du concert (salle, public, etc.). Il illustre ainsi sa conception :

01'30 Pour moi c'est la même différence qu'il y a entre la carte et la route. Au moment où on regarde une route sur une carte, on prévoit un tas de choses, mais on ne vit pas la carte. On projette une route. Tandis que au moment où on est sur la route, il va se passer un certain nombre d'éléments, qui ne sont pas sur la carte (rit) et donc c'est aussi un peu comme le plan de vol du pilote. Bon, il a énormément de paramètres : il a la météo, il a la vitesse du vent, tout ça il sait, mais oui le vol, il peut se passer plein de choses. Et nous en fait, c'est ce qu'il se passe : au moment où on joue, ce n'est jamais exactement conforme à ce qu'on avait pu imaginer.

Il cite plein de paramètre qui doivent être adaptés à la circonstance : le vibrato, la justesse, le tempo, les modes de jeu (longueur relative des sons, attaques).

Il pense que certains interprètes :

02'10 s'enferment dans une bulle et ils veulent de toutes force refaire toujours la même interprétation. Pour eux, s'ils n'ont pas refait la même interprétation, c'est donc ils ont raté
02'30 Alors qu'en fait moi je pense qu'on rate en permanence. Je pense en fait qu'on rectifie en permanence. Nous sommes comme des funambules, qui rectifions notre trajectoire, notre équilibre en permanence
05'06 C'est une sensibilité évidemment au contenu de l'œuvre, mais aussi je pense une sensibilité à ce qui se passe autour de lui. Et il y a des artistes, enfin, il y a des instrumentistes, mais qui ne sont pas sensibles. Et il y a des gens qui n'ont pas beaucoup peut être de moyens instrumentaux, mais qui ont une très grande sensibilité, et très souvent ceux-là sont amenés à aller peut-être plus loin, justement par l'interprétation

Mais pour lui être interprète signifie avoir une posture particulière :

14'35 je pense que quand on commence à fouiller les profondeurs de la musique on se rend compte, quand même, que les plus grands œuvres sont toujours le fruit d'une souffrance extrême et que donc pour réussir à les traduire, il faut soi-même, bah, ne pas avoir peur de plonger dans nos propres souffrances. Et donc c'est très difficile, il y a des gens qui refusent.

15'01 et des gens qui y vont, mais qui ne se relèvent pas euh ?

15'10 le statut d'artiste est très compliqué.

16'20 Donc l'enjeu est quand même terrible, je pense que c'est difficile quand on commence à rentrer vraiment dans l'interprétation, on côtoie la profondeur (silence) ou pas (rire)

20'30 Je crois que la musique c'est ça : il y a quelque chose de ce que j'appellerais vraiment la profondeur d'une vocation

20'54 Donc, ça implique tout au long de sa vie des choix, et à certains moments il faut renoncer à certaines choses, il faut renoncer à certaines manières de jouer qui vont plaire, pour aller peut-être dans des manières de jouer qui vont interroger plus, et donc interpeller peut être

C'est à partir de certaines conceptions interprétatives que pour lui la relation entre technique et interprétation s'installe :

08'48 Il y a deux manières de construire. Il y a (silence) il y a celui qui doit absolument faire rentrer la musique dans sa technique, donc qui construit une belle technique, comme on dit, et qui va plier la musique, pour que la musique puisse rentrer dedans. Et puis il y a celui qui va construire sa technique en fonction de la musique qu'il interprète et donc il va inventer, en fait une technique à chaque œuvre.

10'20 et ça, je pense que la musique on l'a en nous et que si on dit qu'un instrument est un instrument de musique, ce qui fait que l'instrument c'est une sorte d'augmentation de nous-mêmes. Et non pas une pièce qui va nous dicter ce qu'on a à faire.

10'40 c'est nous qui nous approprions l'instrument et qui, grâce à cet instrument allons réussir à exprimer notre propre musique

10'56 c'est exactement ça, Il y a l'outil, et dans la partition pour moi il y a les pièces de l'échafaudage

11'08 mais au moment où on veut voir le bâtiment, on retire l'échafaudage et le danger c'est de laisser l'échafaudage

En faisant beaucoup de parallèles avec la peinture, l'architecture et même la société et la politique, ce professeur nous révèle que l'interprétation se construit à partir de l'œuvre. Il nous dit à ce propos :

29'05 donc il va falloir vraiment que j'apprenne, et c'est là où va intervenir la construction, avec tous les éléments d'analyse, d'harmonie l'orchestration et tout ça et surtout de retrouver l'unité de l'œuvre dans toute l'œuvre.

30'27 donc il y a vraiment une construction de l'interprétation et qui n'est jamais achevée, qui est constamment en mouvement.

26'41 disons que dans la construction, il y a une part d'intuition. Je pense que le son est un vecteur non négligeable et que c'est beaucoup dans le son qu'on va aussi trouver l'inspiration

27'55 en fait la problématique c'est de le faire sur des œuvres longues

29'33 et nous, en tant que constructeurs de l'interprétation, il faut être [capable] de reconnaître ce qui dans le final [d'un concerto], a été construit à partir des éléments thématiques, par exemple, de ce qu'il y avait dans le premier mouvement, et parfois c'est bien caché

En ce qui concerne cette construction, qu'il dit thématiser aussi avec ses élèves, ses stratégies principales sont :

33'15 or, je dirais c'est dans l'appréciation de ce qui va pas bien, mais surtout dans ce qui va bien. Et donc au moment où on va réussir à déterminer, dans notre jeu ce qui va bien, et bah on va pas l'abandonner ça, puisque ça va bien.

33'32 et sinon on jette tout et on recommence à chaque fois, on est toujours devant une feuille blanche. Là je ne crois pas

33'37 La construction de notre interprétation en fait elle se fait au fil des fois et même parfois souvent au fil de fois qui ont été ratées.

(film 2) 02'53 Ma première approche c'est toujours le chant. Mais ils le font pas.

41'28 quand je demande de chanter, les gens jouent juste tout de suite après, je n'ai pas un seul contre-exemple et quand je demande de battre la mesure, les gens vont en mesure après, je n'ai pas de contre-exemple. Par contre il n'y en a un qui le fait. Ils le font seulement ici quand je le fais faire.

43'35 donc je pense que quand tu joues, si tu as vraiment le nom de notes dans l'oreille tu joues pas de la même manière, je pense

52'31 la lecture. Pour moi la lecture doit précéder, quoi. Le danger c'est toujours de se précipiter sur l'instrument, avant d'avoir réfléchi et d'avoir regardé à quoi ça ressemblait. Mais c'est très humain.

39'48 Le fait de savoir ses notes donne une énorme liberté et que là on peut vraiment rentrer dans le vif de la partition.

41'03 moi je préfère qu'ils sachent leurs notes en tout cas, moi ce que j'ai constaté c'est que ceux qui savaient leurs notes ils savaient les jouer et qu'à chaque fois qu'il y a un problème et qu'on demande aux gens la note ils ne la savent pas, ils ont une sorte de lecture globale, qui fait que bah, qui fait qu'ils ont fait un dessin, mais ils n'ont pas vraiment vu la ... (geste) tous les détails du dessin, quoi.

La difficulté principale qu'il rencontre dans l'enseignement de l'interprétation c'est le fait que les élèves n'appliquent pas les stratégies qu'il leur propose (cf. *supra*), qu'en somme « ne le font pas » (cf. 41'28 et film 2 : 02'53). Il se méfie aussi de l'apprentissage 'oral' :

53'04 Trop souvent d'abord on va écouter un enregistrement ou sur YouTube et tout ça, donc les dès sont déjà pipés.

53'22 Déjà si on écoute plus d'une fois une œuvre par un interprète, on est déjà influencé.

En fin de compte, pour lui

1h 01'36 c'est là où la position d'interprète elle est faite d'éthique, de respect et en même temps de reconnaissance de l'erreur, je veux dire, moi je ne prétends pas de ne pas m'être trompé dans ma vie, je l'espère, mais au moins je suis sincère.

(film 2) 07'19 Je crois que c'est Jung qui disait ça : il vaut mieux être complet que parfait. Il faut que tu saches en fonction du rôle qui t'es attribué, au moment où tu arrives quelque part, en fonction de la chaise sur laquelle tu va être, et bah, il faut que tu changes de costume quoi. Et donc il faut essayer d'enseigner ça quoi.

(film 2) 06'38 Il faut qu'on sache être tout.

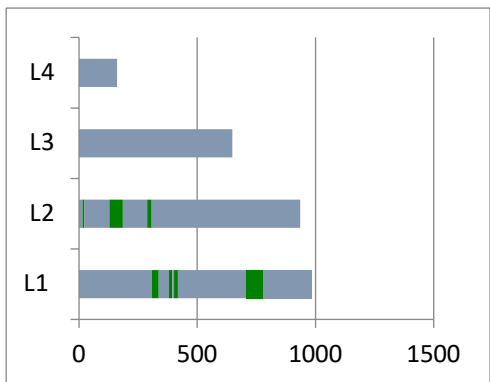
Pour résumer, nous pouvons dire que ce professeur marie une vision extrêmement spirituelle de l'interprétation, qu'il rapproche à une vocation, avec une sorte de 'pragmatisme' qui le porte à rapprocher l'interprète à un « constructeur » (cf. 29'33).

Comme pour les autres professeurs, nous synthétisons les résultats de cet entretien dans le tableau suivant :

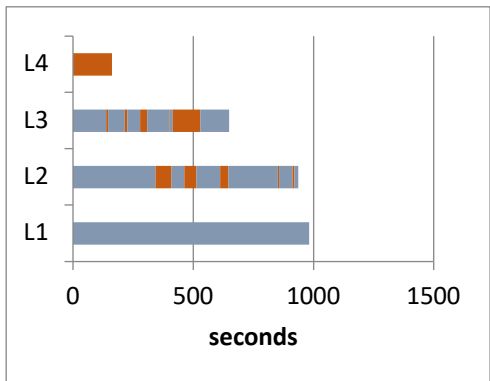
Vision de l'interprétation	Outils pour éveiller	Outils pour enseigner	Modalités	Difficultés ou challenges
Vocation Éthique	Recherche de la profondeur (de l'âme)	Analyse Chant Lecture Construire à partir de ce qui va bien	Dès le début Tous les temps	Suivi des consignes Influence des enregistrements

Annexe 12b Les leçons de P1 : graphiques

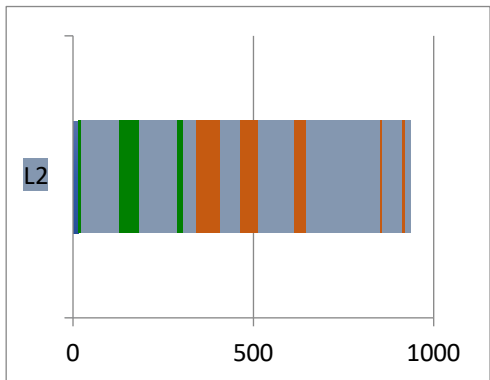
Graphiques des leçons consacrées à *Ann & Dan*



Graphique 7. P1, émotions et interprétation, Ann & Dan.

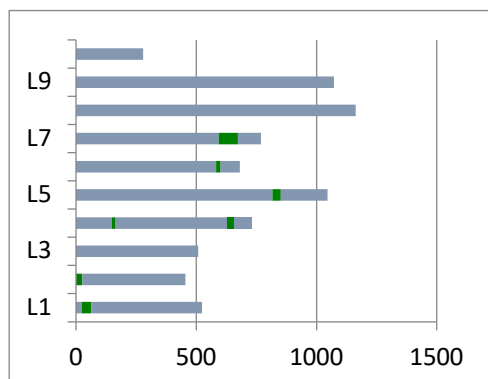


Graphique 15. P1, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan

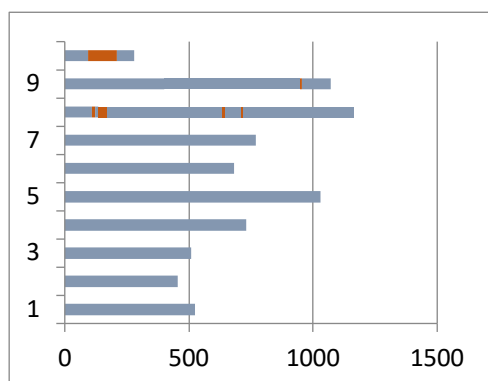


Graphique 25. P1, Ann & Dan, L2.

Graphiques des leçons consacrées à *Mélancolie*



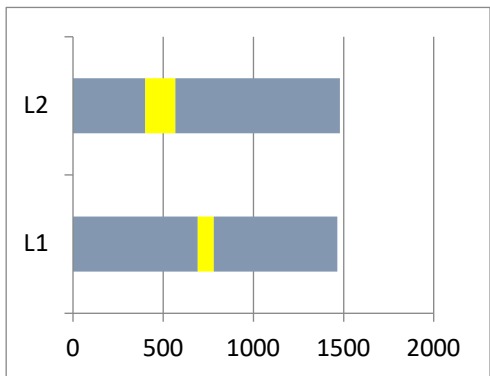
Graphique 8. P1, émotions et interprétation, *Mélancolie*.



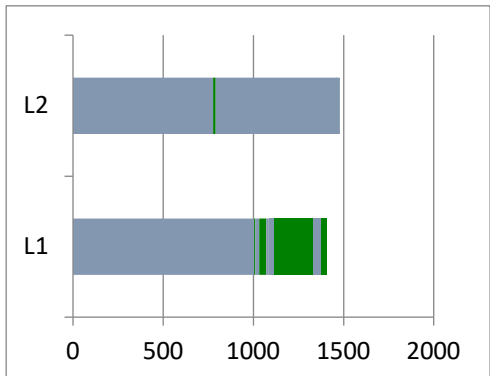
Graphique 16. P1, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*.

Annexe 12c Les leçons de P2 : graphiques

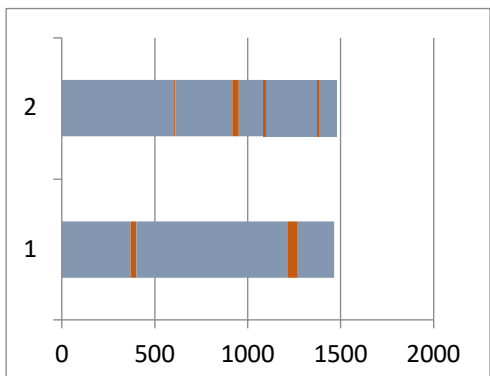
Graphiques des leçons consacrées à *Ann & Dan*



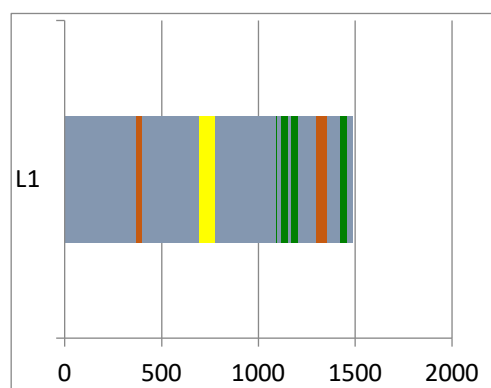
Graphique 1. P2, technique et interprétation, *Ann & Dan*.



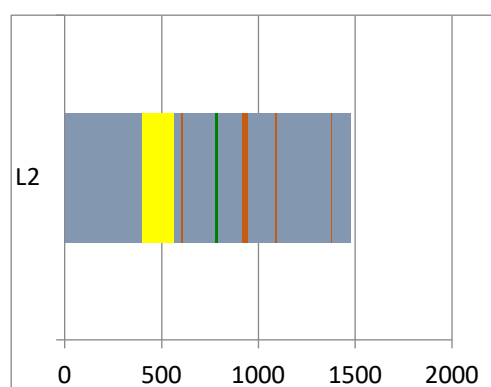
Graphique 9. P2, émotions et interprétation, *Ann & Dan*.



Graphique 17. P2, le filage pour travailler l'interprétation, *Ann & Dan*.

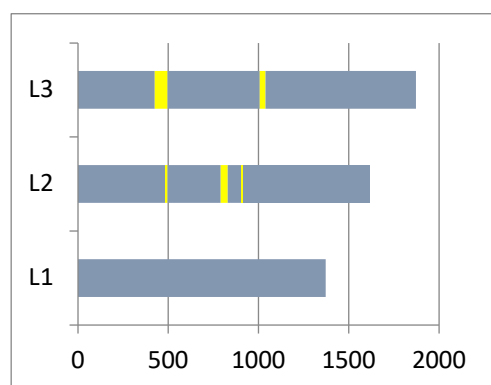


Graphique 26. P2, Ann & Dan, L1.

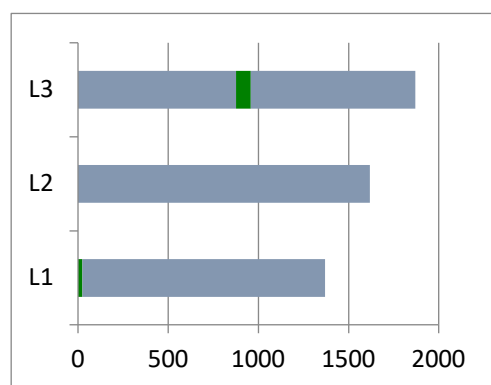


Graphique 27. P2, Ann & Dan, L2.

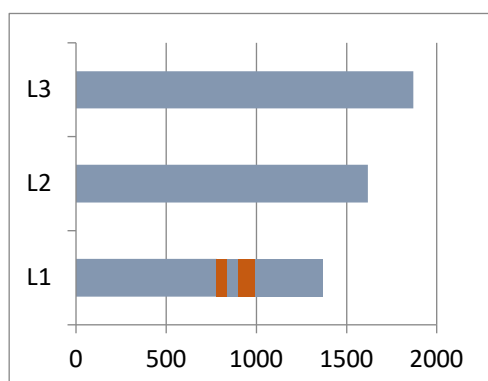
Graphiques des leçons consacrées à *Mélancolie*



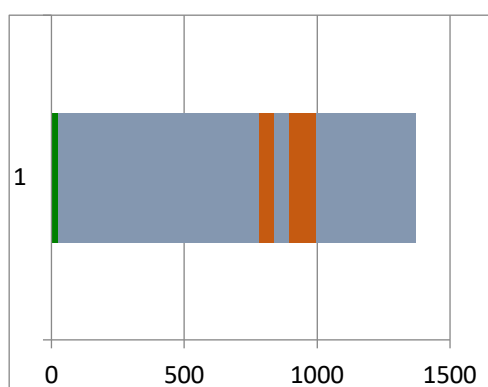
Graphique 2. P2, technique et interprétation, *Mélancolie*



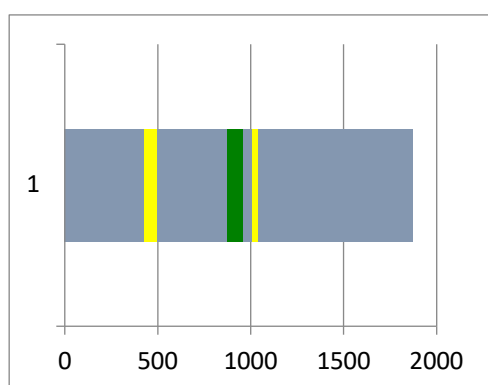
Graphique 10. P2, émotions et interprétation, *Mélancolie*.



Graphique 18. P2, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie.



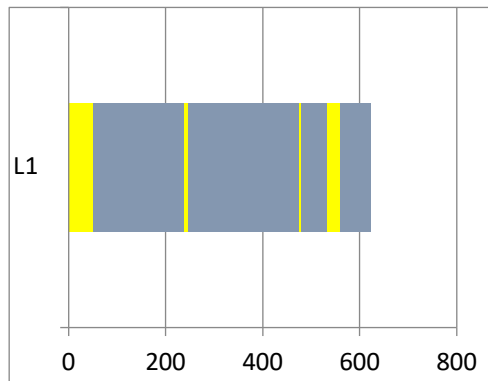
Graphique 28. P2, Mélancolie, L1.



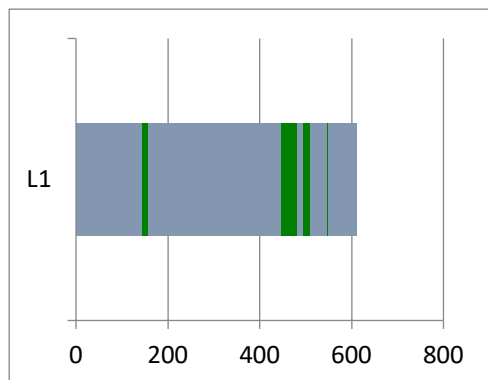
Graphique 29. P2, Mélancolie, L3.

Annexe 12d Les leçons de P3 : graphiques

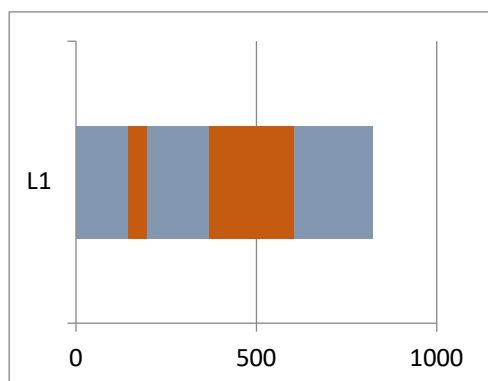
Graphiques des leçons consacrées à *Ann & Dan*



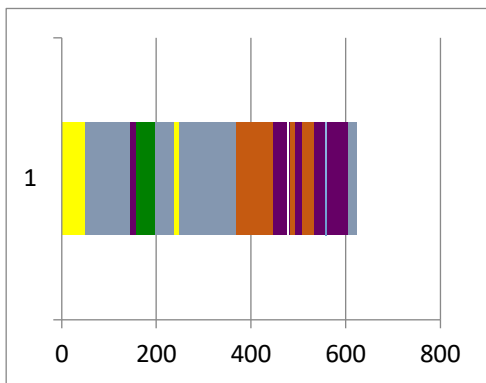
Graphique 3. P3, technique et interprétation, Ann & Dan.



Graphique 11. P3, émotions et interprétation, Ann & Dan.

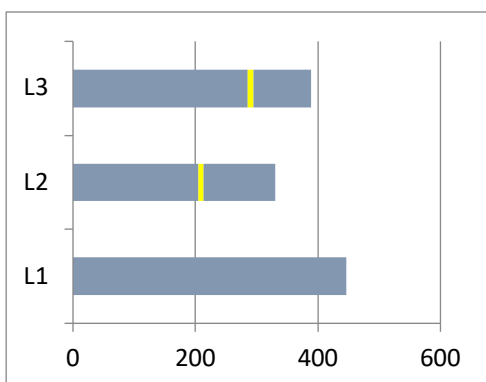


Graphique 19. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Ann & Dan.

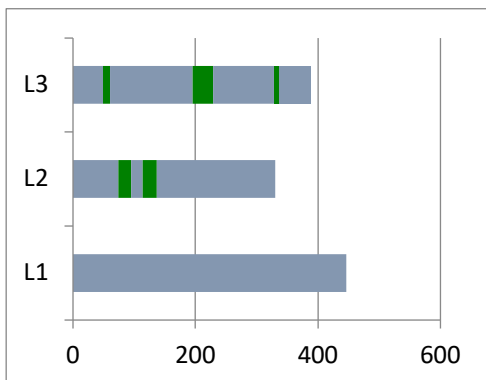


Graphique 30. P3, Ann & Dan, L1.

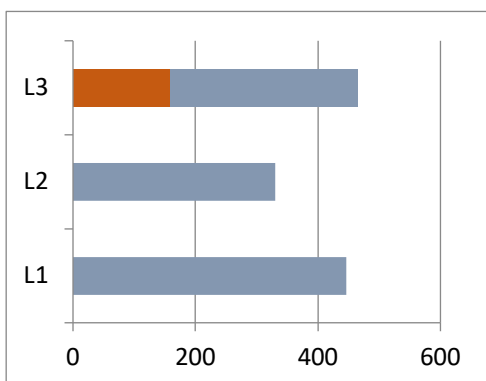
Graphiques des leçons consacrées à *Mélancolie*



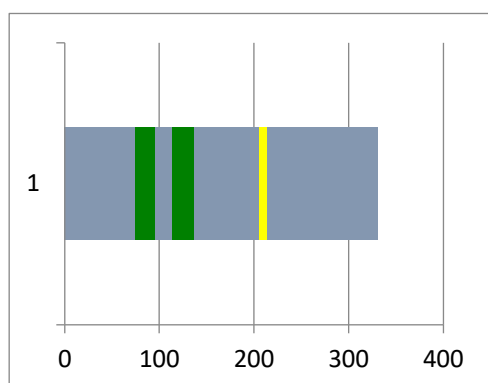
Graphique 4. P3, technique et interprétation, *Mélancolie*.



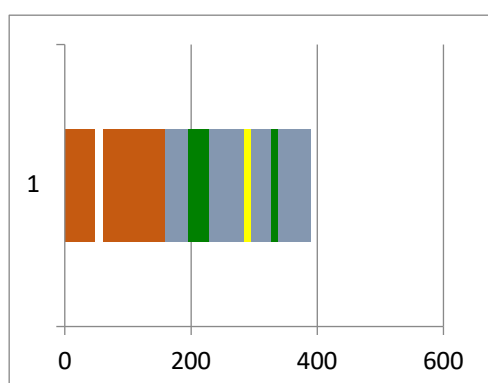
Graphique 12. P3, émotions et interprétation, *Mélancolie*.



Graphique 20. P3, le filage pour travailler l'interprétation, *Mélancolie*.

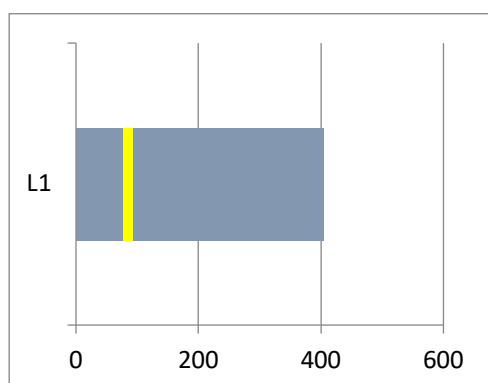


Graphique 31. P3, Mélancolie, L2

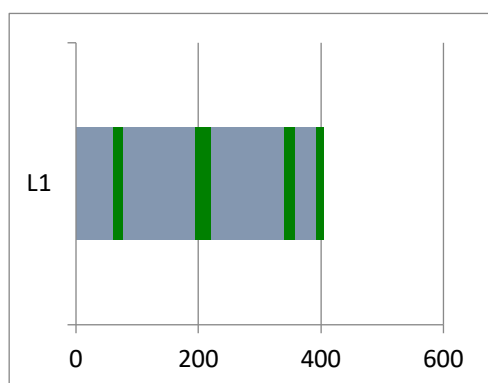


Graphique 32. P3, Mélancolie, L3.

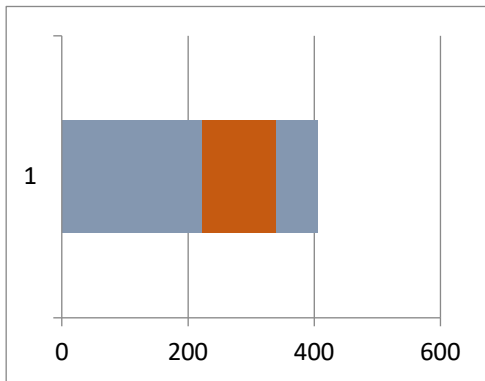
Graphiques des leçons consacrées à *Full Moon*



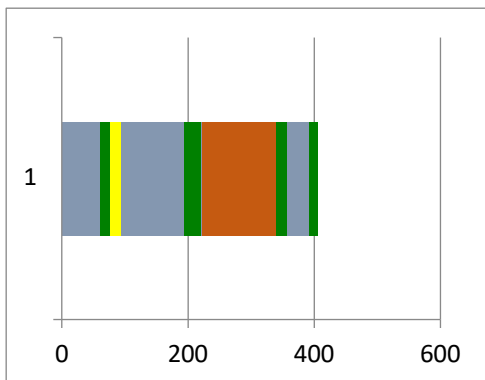
Graphique 5. P3, technique et interprétation, Full Moon.



Graphique 13. P3, émotions et interprétation, Full Moon.



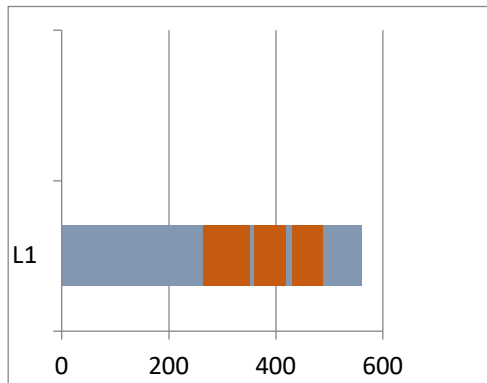
Graphique 21. P3, le filage pour travailler l'interprétation, Full Moon.



Graphique 33. P3, Full Moon, L1.

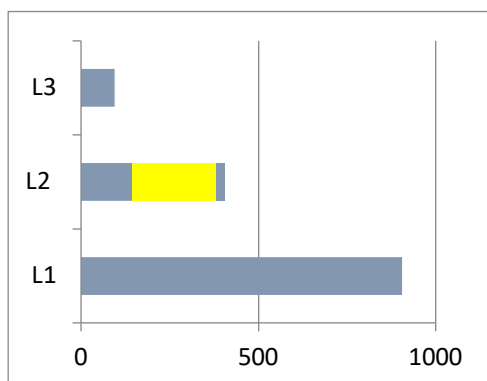
Annexe 12e Les leçons de P4 : graphiques

Graphiques des leçons consacrées à *Ann & Dan*

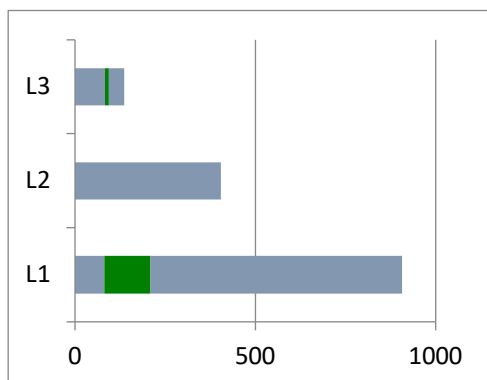


Graphique 22. P4, filage et interprétation, Ann & Dan

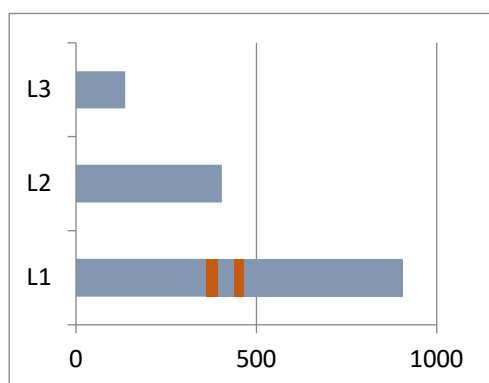
Graphiques des leçons consacrées à *Mélancolie*



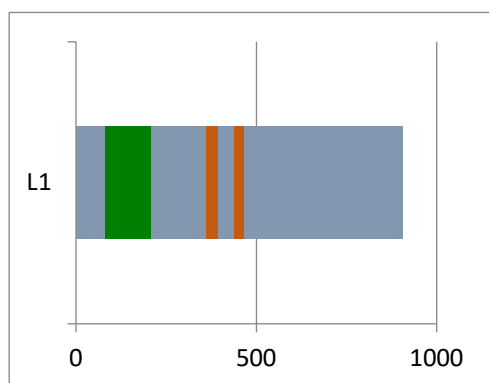
Graphique 6. P4, technique et interprétation, Mélancolie.



Graphique 14. P4, émotions et interprétation, Mélancolie.



Graphique 23. P4, le filage pour travailler l'interprétation, Mélancolie.



Graphique 34. P4, Mélancolie, L1.

Annexes vidéo entretiens

Les annexes vidéos sont en accès privé, afin de garantir l'anonymat des participants.

P1 entretien

P2 entretien

P3 entretien

P4 entretien

P4 entretien fin

Annexes vidéo leçons

Les annexes vidéos sont en accès privé, afin de garantir l'anonymat des participants.

P1 : leçons et auditions

P2 : leçons et auditions

P3 : leçons et auditions

P4 : leçons et auditions

