



Article scientifique

Article

2022

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

L'interprétation : un contenu d'enseignement esquivé par la pandémie de covid-19 ?

Mili, Isabelle

How to cite

MILI, Isabelle. L'interprétation : un contenu d'enseignement esquivé par la pandémie de covid-19 ? In: Raisons éducatives, 2022, vol. 26, n° 1, p. 45–67. doi: 10.3917/raised.026.0045

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164663>

Publication DOI: [10.3917/raised.026.0045](https://doi.org/10.3917/raised.026.0045)

L'INTERPRÉTATION : UN CONTENU D'ENSEIGNEMENT ESQUIVÉ PAR LA PANDÉMIE DE COVID-19 ?

[Isabelle Mili](#)

Université de Genève | « [Raisons éducatives](#) »

2022/1 N° 26 | pages 45 à 67

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655045

DOI 10.3917/raised.026.0045

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-45.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'interprétation : un contenu d'enseignement esquivé par la pandémie de covid-19 ?

Isabelle Mili

Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans une situation comme celle de la pandémie de covid-19, que se passe-t-il dans les cours d'instrument et de chant, eu égard aux contenus d'enseignement techniques et interprétatifs ? Comment les enseignant-e-s modifient-ils/elles leurs pratiques, dans la construction du rôle d'interprète instrumentiste/chanteur/chanteuse ? Quels aménagements des milieux didactiques ont été trouvés pour que l'interprétation puisse, malgré les restrictions liées aux mesures sanitaires prises par les autorités politiques, être un objet enseigné ? L'enseignement de l'interprétation a-t-il été poursuivi ou bien a-t-il été esquivé ? Telles sont les questions à l'origine de notre recherche. Les réponses de 28 enseignant-e-s et de 42 élèves aux questions qui leur furent posées – durant ou après le confinement – tentent d'apporter une contribution à une réflexion sur la transmission de savoirs étroitement associés à des modes de corporéité spécialisés et à des définitions de l'interprétation spécifiques à la musique.

MOTS CLÉS – enseignement, musique, interprétation, pandémie, covid-19

Improvisation, composition, interprétation, codification et techniques musicales sont des domaines d'enseignement qui structurent fortement la didactique de la musique. L'équipe de recherche Didactique des arts et du mouvement (DAM) de l'Université de Genève a analysé dans un précédent article l'articulation entre technique et interprétation, au cœur de la didactique de la musique instrumentale et vocale (Mili et al., 2016) dans le contexte de la formation des enseignant-e-s de musique en Suisse.

En temps de pandémie, la transmission de savoirs interprétatifs se retrouve dans une situation très particulière... Parce que la mimesis (Gebauer & Wulf, 2005) et la corporéité jouent des rôles déterminants pour l'apprenti-e interprète (Desroches et al., 2014 ; Rolland, 1991 ; Tellier & Cadet, 2014), l'enseignement à distance ou le port du masque dans une situation de transmission de savoirs interprétatifs modifient considérablement le milieu didactique. Mentionnons également le recours à des techniques (téléphones, visioconférences, enregistrements, mails...) auparavant discrètes dans les cours et qui ont soudain envahi les dispositifs d'enseignement.

Non seulement l'interprétation est une clé de voute de la formation musicale des instrumentistes et des chanteurs, mais l'école publique table sur la chorale, l'*orchestre à l'école*¹ – ou *orchestre en classe*² – et la « confrontation aux œuvres »³ pour construire un rapport à l'interprétation. Ce rapport amène l'élève à effectuer des expériences interprétatives diverses, voire à progresser vers une forme de maîtrise en tant qu'interprète. Aussi bien le Plan d'études romand (PER)⁴ que la Charte française du 17 septembre 2018 (voir note 3) vont dans ce sens et mettent l'accent sur la nécessaire mobilisation du corps dans ce type d'activités. Cet article ne traitera pas de ce contexte d'enseignement, mais il peut être intéressant de rappeler que l'interprétation s'enseigne aussi, en principe, à l'école publique.

Dans la situation de pandémie de covid-19 que nous connaissons, que se passe-t-il dans les cours d'instrument et de chant, eu égard aux contenus d'enseignement techniques et interprétatifs ? Comment les enseignant-e-s modifient-ils/elles leurs pratiques, dans la construction du rôle d'interprète instrumentiste/chanteur ou chanteuse ? Comment élèves et enseignant-e-s se sont-ils/elles adapté-e-s, dans des habitus susceptibles d'être bouleversés par une année de « distance sociale » et de longs mois d'interdiction de chanter et de jouer collectivement des instruments à vent ? Quels aménagements des milieux didactiques ont été trouvés pour que l'interprétation puisse, malgré les restrictions liées aux mesures sanitaires, être un objet enseigné ? Peut-on dire que l'enseignement de l'interprétation a été poursuivi ou bien a-t-il été esquivé dans ces circonstances particulières ? Telles sont les questions à l'origine de notre recherche.

Les réponses de vingt-huit enseignant-e-s et quarante-deux élèves (instrumentistes et chanteurs/euses) aux questions qui leur furent posées – durant le confinement ou après celui-ci – tentent d'apporter une contribution à une réflexion sur la transmission de savoirs étroitement associés à des modes de corporéité spécialisés et à des définitions de l'interprétation

1. Selon une appellation consacrée. Cf. <http://www.orchestre-ecole.com/association/> et <https://fr.calameo.com/read/00622445137b40c59508b?authid=wzUDiS7mnzBS>

2. <https://www.ge.ch/document/orchestres-classe>

3. <http://www.education.gouv.fr/cid134086/a-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture.html>

4. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg/>

spécifiques à la musique. La question principale posée aux enseignant·e·s était : « Comment faites-vous pour que la qualité sonore et la différenciation sonore (attaque du son et d'autres caractéristiques sonores) soient travaillées, alors que vous ne pouvez pas donner des exemples en présentiel et que les outils informatiques ne transmettent pas la qualité du son de manière optimale ? »

Ce questionnement s'inscrit dans la perspective d'une approche située de pratiques vécues comme un bouleversement culturel. Un des enseignant·e·s nous fait part de ses réflexions au moment de modifier ses dispositifs d'enseignement instrumental :

Ce que je me suis dit, c'est que pour enseigner à distance, il faut trouver d'autres exercices plus globaux que l'apprenant doit pouvoir mener seul, pour que le point de contact de ce qu'on est en train de faire là soit un point de contact du type : résumé ou validation d'un chemin. Mais ça ne peut pas être le même point de contact que lorsqu'on se trouve dans une salle de musique ou dans une situation de sonorité acoustique.

Cet enseignant fait aussi un constat, doublé d'un commentaire :

Moi je suis musicien professionnel. Là je sors des studios, donc je suis habitué à manier du son et à gérer du son par les outils électroniques actuels, modernes. [...] Les outils actuels nous permettent à peine de nous entendre. [...] Avec les bandes passantes actuelles, on ne peut rien faire ! Il y a des compresseurs partout. Les gens qui ont conçu ces machines [ne l'ont pas fait] pour la question que vous posez [le travail de l'interprétation]. [...] Ça, c'est vraiment un problème majeur ! Parce que c'est impossible qu'à quelques endroits de la société, notamment dans des directions politiques ou autre, ils puissent croire qu'avec les ordinateurs on peut résoudre le problème de l'interprétation. Ça, je pense que c'est vraiment un souci !

Dans une première partie de ce texte, nous posons quelques jalons de la formation d'un·e interprète en musique, en tentant de définir non seulement ce qui caractérise cette fonction, mais aussi les significations données à l'interprétation musicale par différentes actrices et acteurs sociaux concernés.

Une deuxième partie est consacrée à l'analyse à priori d'un dispositif d'enseignement instrumental ou vocal contraint à abandonner la présence directe. Chemin faisant, nous examinerons la question des différences qu'il est possible d'anticiper entre l'enseignement en présence et l'enseignement à distance, pour des élèves instrumentistes ou des chanteurs/euses et pour leurs professeur·e·s.

La méthodologie utilisée pour rendre compte des expériences faites sous la contrainte de l'enseignement à distance est exposée dans une troisième partie.

Enfin, une quatrième partie expose les résultats et la discussion de ceux-ci, en commençant par répondre à la question : « Comment les enseignant-e-s s'y prennent-ils/elles pour enseigner l'interprétation à distance ? ».

Former un·e interprète

Qu'est-ce qu'un·e interprète ?

Pour le pianiste Alfred Cortot, interpréter c'était « s'aventurer, au gré d'une infinie variété de timbres, dans le domaine immatériel des expressions musicales » (s.d., p. 5). Pour le romancier Jean Echenoz (2003), c'est effectivement une forme d'aventure dans laquelle se lance l'interprète lorsqu'il/elle est dans la performance scénique.

Selon Martin-Balmori (2016), au XVIII^e siècle, les attentes du public et des musiciens européens sont corrélées avec le lieu dans lequel la musique est jouée (église, théâtre, ou salon). Et c'est au XIX^e siècle qu'apparaissent, étroitement liées à une partition, les notions de style, de caractères et de modes d'expression. Au lieu d'être déterminés par le lieu, socialement dédié à un genre de productions musicales donné, les principes organisateurs d'un concert public sont désormais dictés par des procédés liés à des compositions ou par des choix de musiques associés à un compositeur/trice. Chailley (1967) estime que la notion d'*interprétation* apparaît à ce tournant-là de la vie musicale. Les attentes du public se dirigent vers des savoirs performatifs et des modes de jeu qu'on n'appelle pas encore « l'interprétation d'œuvres ». Parmi ces savoirs performatifs, il y a bien sûr des effets, qui donnent lieu à des appréciations et comparaisons par le public.

C'est aussi au XIX^e siècle que la notion de technique et la notion d'expression s'articulent d'une manière particulière dans l'enseignement. Selon Vincent (1980), l'élève devait d'abord étudier en vue de la maîtrise technique des morceaux, *puis* jouer ceux-ci avec *expression*. Cette dichotomie entre technique et expression ainsi que cette conception de leur interdépendance – l'une comme antécédent conditionnel de l'autre – a fait école.

Deux siècles plus tard, c'est aussi le point de vue de bon nombre d'enseignant-e-s et de formateurs/trices d'enseignant-e-s. Dans une recherche effectuée entre 2014 et 2016 (Mili et al., 2016), on voit les enseignant-e-s comme

les formateurs/trices d'enseignant-e-s partagé-e-s⁵. Il y a celles et ceux qui affirment sans hésiter qu'il faut d'abord maîtriser une base technique et y greffer un geste interprétatif ensuite. Alors qu'une autre partie est convaincue que l'interprétation peut s'enseigner conjointement à la technique instrumentale ou vocale⁶.

Signe que le binôme technique/interprétation, né au XIX^e siècle, continue de susciter l'intérêt : le roman s'en est durablement emparé. On le retrouve sous la plume de romanciers aussi différents qu'Anthony Burgess (*Pianistes*, 1986), Paul West (*My Mother's Music*, 1996), Éric-Emmanuel Schmitt (*Madame Pylinska et le Secret de Chopin*⁷, 2018) ou Jean Echenoz (*Au piano*, 2003)⁸. Quatre auteurs, parmi beaucoup d'autres, qui se sont saisis du jeu et de l'interprétation pianistiques et ont construit un récit – chacun avec sa conduite narrative et ses outils rhétoriques propres.

Pour se focaliser sur l'interprétation, tant le public que l'interprète ont dû, en principe, faire l'apprentissage de leurs rôles respectifs ainsi que des signes qui permettent de distinguer deux interprétations de la même œuvre.

Nous allons maintenant examiner les définitions de l'interprétation, telles qu'elles sont proposées par des actrices et acteurs de cet apprentissage, dans le cadre des cours d'instrument ou de chant.

L'interprétation musicale comme contenu d'enseignement : définition et caractéristiques

Lorsque professeur-e-s d'instrument ou de chant et élèves proposent une définition de l'interprétation, les choix lexicaux qui reviennent le plus souvent sont : jouer, (donner un) sens, image, imaginer, sentiments, émotions, couleur(s), raconter une histoire, exprimer, personnalité. La moitié des élèves mentionne l'œuvre « de départ » ou la partition, pour signifier que l'œuvre est à la base de l'interprétation. Voici quelques réponses à la question : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? ».

5. Recherche conduite dans cinq hautes écoles de musique et portant sur cent-quatre cours, dont cinquante-sept leçons données à de jeunes élèves d'instrument et de chant par des enseignant-e-s en formation.

6. Bellu (2020) a réalisé une étude de cas portant sur une série de cours, donnés par trois professeurs de violoncelle à des débutants.

7. Un roman paru dans le *Cycle de l'invisible*, traduit en quarante-cinq langues et joué dans plus de cinquante pays, qui s'est vendu, d'après l'éditeur, à plus de dix millions d'exemplaires : <https://www.albin-michel.fr/auteurs/eric-emmanuel-schmitt-16374>

8. Sans oublier les très nombreux ouvrages de type autobiographique, également très intéressants à cet égard, comme ceux d'Ami Flammer (*Apprendre à vivre sous l'eau*, 2016), Tedi Papavrami (*Fugue pour violon seul*, 2013), Alexandre Tharaud (*Montrez-moi vos mains*, 2017), par exemple.

**Tableau 1 : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? » :
déclarations d'élèves instrumentistes.**

Leif	violon	« Pour moi, interpréter, c'est donner un sens aux notes, pas seulement jouer les notes une par une et puis de manière mécanique, mais c'est aussi donner comme une couleur ou bien une mélodie et puis un sens derrière [...] ça dépend de chacun ; et c'est donner [...], c'est un peu laisser sa trace sur la partition. »
Mika	violon	« Un interprète, il interprète ce qu'il voit : la partition – comme un orateur interpréterait une poésie dans la manière de parler. Le musicien, c'est la même chose. »
Emma	violon	« Quand on joue un morceau, il faut essayer de sortir qui on est [...] montrer sa personnalité. »
Sophie	violon	« On a une musique écrite par le compositeur et puis, en fait, on va essayer de jouer le morceau à notre façon, essayer de lui donner un sens. »
Noémie	hautbois	« L'interprétation d'un morceau est la façon dont on fait vivre le morceau, la façon de le jouer avec ses émotions. »
Clovis	hautbois	« C'est jouer un morceau. C'est plus que jouer. Sinon, on dirait juste un musicien, pas un interprète. [...] Le concerto en ré mineur de Vivaldi, tu le joues pas d'une manière comme si tu jouais des gammes ! »
Diane	violoncelle	« C'est un peu amener une touche personnelle, mais tout en respectant l'œuvre de départ, sans trop changer. »
Wil	violoncelle	« Dans la partition, tout n'est pas précisé, pas à 100 %. Il y a donc une fenêtre d'interprétation. On peut exagérer, plus ou un peu moins comme [...] plus fort, moins fort. » ⁹
Arthur	violoncelle	« Faire plaisir aux gens. C'est un peu être dans sa bulle. »
Paul	violoncelle	« Prendre une pièce, mais jouer différemment. »

9. L'élève s'est exprimé en anglais : « *In the score, everything is not specified, not 100 %. So there is a window for interpretation. You can exaggerate, more or a bit less like [...] louder, quiet* ». »

Tableau 2 : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? » : déclarations d'enseignant-e-s.

HU	hautbois	« Interpréter un passage, une œuvre musicale serait pour moi de tenter en le jouant, de lui donner un sens, de la vie, des émotions, de la couleur... tout ceci issu d'un ressenti à la fois personnel et guidé par les indications de l'auteur. Essayer de raconter quelque chose. »
AR	violoncelle	« Dans la musique classique, l'interprétation commence avec la compréhension de la notation musicale. [...] Une indication de nuance chez Debussy, elle n'est pas à prendre autant au pied de la lettre que la même indication chez Haydn ou Mozart. Dans leur cas, le signe crescendo était nouveau, c'était quelque chose qu'on venait d'inventer. Alors que Debussy, il en truffe ses partitions. »
HA	violon	« L'interprétation d'une pièce, c'est d'abord une complète maîtrise de l'indication sur la partition de ce que le compositeur a écrit au niveau des notes ; de justesse de rythme ; de toutes les indications dynamiques : vitesse, ralenti [...] Donc une obéissance à la partition tout d'abord. Et ensuite l'apport personnel [...] par notre culture, notre manière d'être, et puis l'authenticité et l'unicité. Ce qu'on peut apporter à cette partition correspondra directement à notre âme, à notre gout, à notre formation, à nous-mêmes. »
LU	guitare	« L'interprétation ? Je dirais que cela commence par déchiffrer une partition au mieux et donner un caractère personnel et unique à ces signes sur la partition, toujours en les respectant. Évidemment, ne pas faire quelque chose de complètement hors style, selon la période du morceau. Mais trouver quand même quelque chose qui soit plutôt personnel. »
HR	piano	« C'est peut-être transmettre un message, une émotion, raconter une histoire ; c'est peut-être les trois choses mélangées. »
OX	violon	« D'un côté, lire la pièce comme nous la voyons nous, nous uniquement ; de l'autre côté, évidemment, respecter ce que le compositeur et l'époque nous demandent de faire. »

Paradoxe apparent, les protagonistes sont aussi d'accord sur le fait que l'interprétation, par définition personnelle et donc singulière, cela s'apprend. C'était en effet notre deuxième question : « Si l'interprétation, cela s'enseigne, à quoi reconnaît-on qu'un moment de la leçon est consacré à l'apprentissage de l'interprétation ? ».

« L'interprétation, cela s'apprend »

Même si Mika (une élève) dit : « au final, ça s'apprend, mais ça s'apprend pas forcément autant que ça », les élèves disent reconnaître les moments

dédiés à l'interprétation, dans leurs leçons. « Quand mon prof m'enseigne l'interprétation », dit Clovis, « il me dit des fois des choses sur le corps. [...] Le titre, ça m'aide, des fois ».

Lorsque le corps est mentionné, c'est dans la perspective de surmonter des difficultés techniques. Plusieurs élèves estiment que le corps est apte à *développer une technique*, qui vise à *connaître parfaitement le morceau* et que cette maîtrise technique est une condition sine qua non de l'interprétation. Ils/elles conçoivent en quelque sorte l'interprétation comme une greffe qui ne prend que sur une maîtrise technique très solidement établie. Mais ils/elles ne précisent pas sur quoi porte cette maîtrise, précisément : respiration, posture, doigté, tenue de l'archet, coups d'archet, forme du mouvement, ampleur des gestes, synchronisation de différentes parties du corps, création d'automatismes, dynamiques des variables cinétiques...

Certain·e·s enseignant·e·s font écho à cette conception de la greffe interprétative nécessitant une bonne maîtrise technique préalable. HA, par exemple, partage ce point de vue (cf. sa déclaration dans le tableau 2). Mais toutes celles et tous ceux qui se sont exprimé·e·s dans cette étude considèrent que la greffe est délicate.

HA : « La difficulté de l'enseignant, c'est de faire comprendre à l'élève qu'il doit d'abord suivre un exemple qui est déterminé par une partition qui est un peu figée – on ne peut plus la changer. On ne peut pas demander à Mozart : 'pourquoi tu as écrit un *forte* ?'. Donc faire déjà ça d'une manière très stricte [...] et ensuite dire : 'voilà, moi j'aimerais bien faire un *ritenuto* un peu plus long et une respiration, j'aimerais conduire la phrase de cette manière-là' [...] J'argumente mes choix et eux ils argumentent les leurs. »

HU : « J'essaie de beaucoup fonctionner avec des images, des situations, des gestes, du vocal [...] Je questionne l'élève sur son ressenti, ce qu'il aurait envie de faire passer, je donne mes impressions, on compare. J'essaie de proposer des images différentes pour essayer d'ouvrir le champ des idées, je me base également sur quelques petits éléments d'écriture, historiques. »

Analyser (à priori) une situation d'enseignement instrumental ou vocal à distance

Le confinement décidé le 13 mars 2020 et ses suites pour l'enseignement musical

Comme tous les enseignant-e-s, les professeur-e-s d'instrument et de chant ont eu à anticiper, très rapidement, les effets d'un équipement numérique insuffisant – celui de la plupart de leurs élèves, mais aussi le leur, dans bien des cas. Puis il leur a fallu imaginer les meilleures solutions possibles pour garder le contact avec leurs élèves et tenter de trouver une alternative à la rencontre hebdomadaire du cours individuel en présence. Sachant le rôle des voies respiratoires dans la propagation de la covid-19, les enseignant-e-s ont anticipé que les répercussions de la pandémie sur les pratiques des instruments à vent et du chant étaient susceptibles d'être sérieuses. Néanmoins, personne n'était préparé à affronter ce qu'il était possible d'anticiper mentalement. S'il est besoin de rappeler dans quel contexte cette impréparation s'est imposée à eux/elles, voici un bref résumé chronologique du passage au confinement.

En Suisse, le premier cas confirmé de coronavirus est annoncé le 25 février 2020 et le premier mort du coronavirus a été enregistré le 5 mars suivant.

Annoncée le 13 mars 2020 par les autorités fédérales¹⁰, la fermeture des écoles fut tout d'abord prévue « jusqu'au 4 avril au plus tôt ». Le canton du Tessin, quant à lui, avait déjà pris la décision de fermer ses écoles le 11 mars.

Et pour que la décision fédérale de portée générale prise le 13 mars soit appliquée tout de suite dans tous les cantons, il a fallu une mesure aussi exceptionnelle que l'état d'urgence, décrété par le Conseil fédéral le 15 mars. Les termes choisis par la Radio Télévision Suisse pour décrire le changement qui s'opère ce jour-là reflètent la brutalité de la césure vécue par la population.

« Ce lundi 16 mars, alors que la Suisse compte déjà une trentaine de morts du coronavirus, le Conseil fédéral tient une séance extraordinaire. Trois jours plus tôt, il a décidé de fermer les écoles et de limiter drastiquement les manifestations privées ou publiques. Mais face à la croissance exponentielle du nombre de cas, cela ne suffit pas, estime le gouvernement.

10. Site web : <https://ofsp-coronavirus.ch/>

À partir de minuit ce jour-là, la vie ne sera plus tout à fait la même. En quelques heures, le pays va se cadénasser, les magasins tirent le rideau, les restaurants ferment, les théâtres, les musées, les patinoires et tous les autres lieux de loisirs aussi. Le Parlement va arrêter ses travaux. Le peuple, lui, est étouffé et la pauvreté cachée dévoile son visage au grand jour. L'armée entre en scène et plus de 8 000 soldats sont mobilisés »¹¹

Quant aux enseignant·e·s, ils/elles ont eu quelques jours pour mettre en place les modalités d'un enseignement à distance. En règle générale, ce fut sans assistance technique et sans soutien logistique.

JU s'en rappelle très bien :

Pour ma part, les cours à distance, ça a été quelque chose de difficile. Au début, la situation était vraiment choquante. Mais comme tout un chacun, quand on est dans une situation exceptionnelle, on cherche à s'adapter. J'estime que, peut-être, ma préoccupation première (comme quand on dit en temps de guerre, « les femmes et les enfants d'abord »), c'est de « sauver » mes élèves. Cela signifie : rester en relation avec eux et accepter que je ne puisse pas travailler de la manière dont j'aime le faire habituellement.

Durant une année, les ensembles d'instruments à vent (fanfares, harmonies, bigbands, etc.) et les ensembles de chanteuses et de chanteurs (au premier rang desquels les chœurs) ont connu l'interdiction de pratiquer (OFSP, 2021a, b). Mais contrairement aux instruments à cordes et à clavier, les modes d'*assouplissement* des mesures de confinement ont fait l'objet de vives contestations collectives et concertées. Le 18 avril 2021, les fanfares annoncent qu'elles vont lancer une pétition (Bagnoud, 2021) – dans le but de faire cesser des règles qu'elles jugent musicalement absurdes, comme l'autorisation de répéter à cinq (durant la 1^{re} phase d'*assouplissement* du confinement), puis à quinze (dès le 14 avril 2021), mais en respectant la règle des 25 m² par musicien lors des répétitions. Face à ces mesures, les fanfares se disent perplexes.

Enfin, au moment de l'*assouplissement*, les ensembles de cordes ont pu reprendre à condition que chaque musicien·ne porte un masque de protection ; ce qui était bien sûr totalement impossible pour les ensembles de vents et pour les chanteuses et chanteurs.

11. <https://www.rts.ch/info/suisse/12044807-il-y-a-un-an-la-suisse-basculait-dans-le-confinement.html>

Les différents dispositifs musicaux concernés et les incidences prévisibles du confinement

À priori, il ressort de ce tableau des étapes du confinement qu'il y a au moins trois plans à considérer :

- la leçon individuelle,
- la pratique de la musique de chambre ou de petit ensemble,
- la pratique d'orchestre ou de bigband et la pratique chorale.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la leçon individuelle s'inscrit régulièrement dans des perspectives de projets (de groupe, de classe, de regroupement de classes, de musique de chambre, etc.) et que la progression des élèves suivant un enseignement individuel est envisagée dans une formation conjuguant des activités mixtes. Dans les écoles de musique et les conservatoires, personne ne conçoit la leçon individuelle sans auditions réunissant plusieurs élèves, toute une classe, ou encore davantage d'élèves. L'agenda des auditions en témoigne, de même que l'enregistrement vidéo d'auditions sans public, aussitôt que les mesures d'assouplissement du confinement l'ont permis¹². Enfin, aucun·e enseignant·e d'un instrument monodique (à cordes ou à vent) n'imagine se passer d'un accompagnement – au clavier, à l'accordéon, au clavecin, à la guitare, à l'orgue, à la harpe... ou réalisé avec un autre instrument monodique.

MA explique le rôle de l'accompagnement dans ses cours :

J'essaie de leur parler des esthétiques historiques. En ce qui concerne la clarinette, c'est plutôt des esthétiques classiques, romantiques, modernes, contemporaines. Je théorise très tard les éléments d'analyse qui permettent de les distinguer. Par contre, je les accompagne très vite au piano, pour qu'ils sentent tout de même une harmonie.

Au moment du confinement, aussi appelé *lockdown*, tous ces paramètres ont nécessairement joué un rôle dans la manière dont professeur·e·s et élèves ont dû prendre ce tournant.

Non seulement les enseignant·e·s ont dû pallier l'impossibilité de donner des exemples (et des contre-exemples) en *live*, mais elles/ ils ont dû composer

12. Agenda du conservatoire de musique de Genève : <https://cmg.ch/agenda/auditions?page=2&mois=201602>, agenda du Conservatoire populaire de musique, danse théâtre de Genève : <https://conservatoirepopulaire.ch/a-categories/auditions/> Audition de jeunes élèves de piano de l'Institut Jaques-Dalcroze, sans public, fin novembre 2020 : <https://www.dalcroze.ch/agenda/2021-2/> ; Audition virtuelle de la classe de violon de Maité Boehringer : <https://conservatoirepopulaire.ch/audition-virtuelle-de-la-classe-de-violon-de-maité-louis-eloi-boehringer/>

avec l'impossibilité d'une pratique accompagnée, de répétitions en groupes variables (seulement les cordes, seulement les cuivres, puis les cordes avec les vents, par exemple) ou de productions en petit ou grand ensemble.

D'un coup, ce sont plusieurs pans de l'enseignement instrumental et vocal qui sont tombés : outre la leçon individuelle, avec ses multiples exemples et régulations fines, c'est aussi le contexte harmonique et polyphonique fourni par un accompagnement et le contexte performatif des auditions et de jeu en public qui se sont évanouis.

Contenus d'enseignement musicaux – leur enseignement à distance

L'interprétation est souvent associée à une partition, après son *déchiffrage*, c'est-à-dire sa mise en œuvre sonore, directement à l'instrument ou avec la voix. Ceci sur la base d'une lecture de signes de diverses natures (notes de musique, symboles, texte et abréviations) et d'une connaissance plus ou moins approfondie des gestes corporels implicitement induits par l'*exécution* de la partition.

À l'obligation de prendre en compte tous les signes et toutes les indications explicites, pour interpréter une musique écrite, les enseignant-e-s ajoutent la nécessité :

- de prendre en compte l'ancrage historique des compositions étudiées ;
- de solliciter l'imagination, la fantaisie, les associations d'idées, les choix esthétiques de celle ou celui qui joue, en complémentarité et en compatibilité avec ce que la partition musicale indique.

Cela nous amène à considérer au moins quatre types de contenus d'enseignement liés à l'interprétation du répertoire musical écrit :

- a. la lecture de signes musicaux constituant une partition à jouer ou à chanter ;
- b. la réalisation sonore d'un « texte musical », au plus près de ce que celui-ci définit et indique – qui passe par une forme de corporéité spécialisée ;
- c. les caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées (potentiellement sur un répertoire pouvant couvrir plusieurs siècles et hérité de multiples générations de compositeurs/trices) ;
- d. l'incorporation, dans le rendu sonore, de subtilités et d'apports à une esthétique.

À noter que les contenus solfégiques dont il est question au point *a* ci-dessus font, depuis longtemps, l'objet d'un accompagnement au piano (Ratez, 1908). Ils renvoient aux problèmes pédagogiques et didactiques déjà identifiés comme inhérents à l'impossibilité de pouvoir assurer un accompagnement harmonique durant le cours.

À propos des caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées (lettre *c*), ces contenus sont considérés comme très importants aussi bien en classique qu'en jazz. EV le formule ainsi :

Pour ce qui est de l'interprétation [...], j'ai cinq-sous chapitres : d'abord les sources historiques, indépendamment du style [...], notamment d'où cette pièce vient [...], où elle s'inspire et où elle est reliée. Le deuxième point, c'est le savoir-faire qui est différent par rapport aux périodes musicales. Le troisième [...], c'est d'identifier les aptitudes des grands interprètes : Oscar Peterson, Herbie Hancock, Chick Corea, par exemple. Comment ils jouent, eux, telle musique, tel type de musique de telle période, avec tel groupe, et de quelle manière. Le quatrième point, c'est comment détecter des aptitudes musicales d'interprétation chez soi ou chez l'élève [...] et comment les rendre visibles et les faire sortir.

À propos de l'esthétique sonore (point *d*), GA précise que ce type de savoir peut, selon elle, être transmis à des élèves de tous niveaux et de tous âges :

Même si c'est un petit enfant de six ans qui joue quatre mesures ou si c'est un grand qui joue une sonate de Scarlatti, par exemple, la même idée, pour moi, sera de faire sonner les notes, de faire sonner sa mélodie, de faire sonner ses quatre mesures ou de faire sonner – évidemment – sa sonate.

Ce maître-mot, « sonner », renvoie bien sûr au genre « sonate », mais aussi à la production différenciée du son, grâce à un jeu physique, tirant parti d'une série de mécanismes propres au fonctionnement de l'instrument concerné (ou de la voix). La maîtrise de ce jeu physique est l'une des conditions d'apprentissage de l'interprétation requérant de faire appel à de multiples déclinaisons de modes concrets de production sonore, contribuant à « faire sonner » l'instrument de multiples manières.

Cette production différenciée est un phénomène que les anglophones nomment depuis plus d'un siècle *tone production* (Castellengo, 1982, 2004 ; Seashore, 1937). Cette production différenciée du son relève d'une physique

du son (Hirschberg et al., 1994), elle-même fonction de propriétés instrumentales ou vocales et de la multiplicité des modes de jeu :

- variation de timbre d'une voix ou sur un même instrument – comme à la harpe qui peut sonner presque comme une guitare, suivant où l'on pince les cordes ;
- constitution d'une palette corporelle d'attaques du son (Gaillard et al., 2007) : durement, fermement, mollement, en opposant legato et détaché, etc. ;
- variation dans la manière d'entretenir et de texturer le flux sonore (riche ou pauvre en harmoniques, avec des vibrations manifestes ou discrètes, etc.) ;
- création de plans sonores et de contrastes, le cas échéant selon une échelle définie de gradations et en fonction de la structure de l'œuvre.

D'autres enseignant-e-s ajoutent aux contenus d'enseignement solfégiques, techniques, musicologiques, interprétatifs mentionnés plus haut (lettres *a* à *d*) la nécessité d'un frayage avec des pratiques de référence : écoutes d'œuvres interprétées en concert et écoutes d'interprétations enregistrées. Une condition qui, à priori, peut être remplie même dans une situation de confinement, grâce aux enregistrements.

L'enseignant la mentionne ce type d'écoutes et estime que l'autonomie de l'élève joue un rôle dans la comparaison entre différentes interprétations :

Pour certaines œuvres de référence, je vais déjà leur faire écouter certaines versions de certains morceaux qui ont été joués par tel musicien très connu, qui est peut-être la personne qui a composé ou créé le morceau. Et puis ensuite, on peut voir ce que d'autres musiciens ont fait de cette œuvre et donc on va pouvoir faire une comparaison entre différentes interprétations de la même œuvre. [...] Pour les plus grands – j'ai un ou deux élèves en classes préprofessionnelles qui ont déjà une certaine autonomie –, c'est plus facile de leur demander d'écouter tels musiciens, telles versions et ensuite de comparer avec ce qu'ils font.

Pour les subtilités d'une production sonore différenciée, en revanche, la non-proximité d'avec la source sonore d'exemples donnés par le/la professeur-e était susceptible de se faire cruellement sentir. Car la différenciation sonore, caractéristique d'une interprétation, est fonction de techniques spécialisées, d'une part, mais aussi de différences raffinées entre des modes d'articulation, de grain sonore, de dynamique, de phrasé, de contraste,

d'intensité (Henrich et al. 2008) et de ce que les musiciens nomment aussi des *couleurs* (Decleire et al., 2011 ; Messiaen, 1997 ; Szűcs-Blănaru, 2020).

Questions de recherche

À partir de soixante-et-une définitions de l'interprétation et des conditions d'apprentissage de l'interprétation exposées par vingt-huit enseignant-e-s et quarante-deux élèves instrumentistes entre 2019 et 2021, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelle place a pu être octroyée à l'enseignement de l'interprétation durant le confinement ?
- Le cas échéant, quelles modifications les modes de transmission du contenu d'enseignement « interprétation » ont-ils subi durant le confinement ?
- Quel bilan les enseignant-e-s d'instrument tirent-ils/elles de l'enseignement à distance, pour ce qui est de l'interprétation ?

Dégager certaines caractéristiques de dispositifs d'enseignement grâce à des entretiens : méthodologie de recherche¹³

Voici les questions qui ont été posées à quarante-deux élèves entre juin 2019 et juin 2020 :

- Comment définirais-tu l'interprétation ?
- Durant la leçon, à quoi est-ce que tu remarques que le professeur enseigne l'interprétation, à un moment donné ?

Quant aux vingt-huit enseignant-e-s, les premiers entretiens ont eu lieu en mai 2019 et les derniers en mars 2021. Après le 13 mars 2020, date à

13. Parce que l'articulation technique/interprétation fut au cœur d'une recherche menée en Suisse entre 2014 et 2016 par l'équipe Didactique des arts et du mouvement (DAM), des paramètres essentiels de l'enseignement de l'interprétation instrumentale et vocale ont été dégagés, grâce à l'observation de pratiques ordinaires de formation (Mili et al, 2016). En sus des analyses du grand corpus de vidéos réalisées lors de cette recherche, il nous paraissait prometteur de faire une démarche complémentaire. À cette fin, nous avons constitué un échantillon de définitions de l'interprétation et de critères qui permettent aux actrices et acteurs concerné-e-s de déterminer qu'un moment de la leçon de musique instrumentale ou vocale est dédié à l'interprétation.

laquelle les autorités politiques suisses prirent la décision du confinement, nous avons ajouté une troisième question à notre schéma d'entretien initial. Le cas échéant, il a fallu retourner auprès des enseignant-e-s qui avaient contribué à l'étude avant le confinement et qui n'avaient répondu qu'aux deux premières questions :

- Quelle est votre définition de l'interprétation ?
- Qu'est-ce que c'est, pour vous, que l'enseignement de l'interprétation ? (Quels savoirs interprétatifs peuvent et doivent, selon vous, être transmis aux élèves ?)
- Dans une situation d'enseignement à distance, comment se passe l'enseignement de l'interprétation ?

Nous avons pris garde à ce que l'échantillon instrumental des actrices et acteurs soit très varié et comprenne aussi du chant. Ont été sollicité-e-s : des enseignant-e-s de violon (3), violoncelle (2), contrebasse (1), guitare classique (1), harpe (2), piano classique (5), piano jazz (1), chant (2), percussion (1), flute traversière (1), flute de pan (1), clarinette (3), hautbois (1), basson (1), trompette (1), trombone (1) et accordéon (1), pour nous faire partager des définitions, des explicitations et des formes de bilan.

Pour ce qui est des élèves, la même préoccupation a prévalu : la palette des instruments étudiés est, elle aussi, très riche et mélangée. Quant aux âges et aux niveaux des élèves, nous avons fait en sorte qu'ils soient multiples, du statut de débutant à celui d'avancé.

Les enseignant-e-s et les élèves qui ont accepté de participer aux entretiens appartiennent à trois écoles de musique et un conservatoire. Ces quatre institutions ont des profils très différents : l'une est dédiée seulement à l'enseignement des cordes, l'autre se prévaut d'une méthode d'enseignement précise, point commun du corps enseignant ; deux sont très généralistes dans leur offre. La nature de cet échantillon ne vise pas à induire une généralisation des résultats de cette étude. Cependant, cette diversité de profils institutionnels et de domaines d'enseignement devrait, selon nous, contribuer à refléter les incidences de l'enseignement à distance lorsqu'il s'agit d'enseignement instrumental ou vocal.

Ignacio Monge, collaborateur scientifique, a contribué au recueil de ces données.

Comment les enseignant·e·s s’y prennent-ils/elles pour enseigner l’interprétation « à distance » ? Quel bilan tirent-ils de cette expérience ? Résultats et discussion

Résultats

Le dénominateur commun des réponses et positionnements des enseignant·e·s, au sujet de l’enseignement à distance et pour ce qui est de l’interprétation, regroupe trois points :

- les différences induites par la variété d’équipement des élèves et l’importance d’une réflexion quant aux outils techniques à utiliser ;
- le rôle des exemples sonores donnés par l’enseignant·e ;
- les limites de l’enseignement à distance : confrontation entre analyse à priori et analyse à posteriori

Les différences induites par la variété d’équipement des élèves et l’importance d’une réflexion quant aux outils techniques à utiliser

Selon les enseignant·e·s, la combinaison technique la plus adaptée pour faire progresser les élèves consistait en un mixte entre séances de visioconférence et envois réciproques d’enregistrements (exemples du jeu du professeur, exemples du jeu de l’élève). Si la plupart des élèves possède un téléphone portable et a l’usage d’un ordinateur, une partie n’a pas d’accès direct à ces appareils. Certain·e·s élèves avaient peu de ressources : certaines leçons à distance ne permettaient aucune vision des mains, pas plus que des parties du corps engagées dans la production du son. De tels cas ont été mentionnés par deux professeurs de piano, qui ont fait l’hypothèse que les élèves concerné·e·s avaient les deux mains occupées lorsqu’ils/elles jouaient du piano et qu’ils/elles n’avaient pas la possibilité de se faire filmer par une tierce personne, avec un éclairage suffisant. Résultat : leur téléphone portable captait un son assez pauvre en harmoniques et probablement assez infidèle au rendu sonore *live*. Quant à la retransmission d’images, elle se limitait parfois à un écran obscur.

Le rôle des exemples sonores donnés par l’enseignant·e

L’enseignant la décrit comment il s’y est pris pour montrer des exemples d’interprétation :

En visioconférence, je peux quand même montrer des exemples et demander à l'élève de les reproduire. [...] Bon, ça, c'est la même chose que si on était en présentiel, sauf qu'il y a évidemment les filtres : certaines informations passent moins bien. Sinon, l'autre possibilité, c'est d'envoyer par exemple un enregistrement et puis de demander à l'élève lui-même de s'enregistrer, s'il est capable de le faire. Ensuite, on peut discuter autour de cet enregistrement : « voilà, à tel endroit, tu vois, tu as fait comme ceci, alors que l'interprétation demandée, c'était plutôt de faire comme cela ».

Les limites de l'enseignement à distance : confrontation entre analyse a priori et analyse à posteriori

De l'avis général, les plus malmenés des quatre types de contenus d'enseignement liés à l'interprétation du répertoire musical écrit, furent :

- Les caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées.

MA relève les effets induits par l'impossibilité d'accompagner les élèves :

Ce qui m'a manqué, à distance, c'est que je ne pouvais pas jouer avec les élèves, à deux clarinettes ; ça aide énormément pour l'interprétation, pour donner un élan, donner un phrasé. On joue ensemble et puis ils entendent l'énergie. Et puis je ne pouvais pas les accompagner au piano, donc on perdait toute l'harmonie, on perdait toute l'intonation. Dans le face-à-face avec la caméra, c'était beaucoup moins efficace qu'en direct.

- L'incorporation, dans le rendu sonore, de toutes sortes de subtilités et d'apports à une esthétique.

An le formule ainsi :

À distance et en direct, c'est impossible de travailler la qualité sonore, parce que le son est dénaturé. Il arrive par paquets [...] Pendant le premier confinement, je n'ai pas parlé de son, parce que cela n'était pas possible. Donc on parlait d'autre chose. On ne pouvait pas parler de nuances non plus, parce que les nuances sont complètement aplaties. On peut peut-être parler de qualité d'attaques [...], de direction, d'élan. Mais c'est clair qu'en tout cas pour mon instrument [le basson], c'est impossible de faire un travail sur le son.

Éléments de bilan : synthèse

L'extrême difficulté d'un apprentissage par mimesis à distance est unanimement reconnue par les enseignant-e-s. Ces difficultés concernent les activités où le corps de l'élève et le corps du professeur-e agissent de manière à produire des effets sonores déterminés et où cette action corporelle contribue à la construction d'un savoir en interprétation. MAR constate avec une certaine perplexité :

moi-même, je ne comprenais pas pourquoi j'ai dû beaucoup plus insister pour que les élèves respectent les respirations entre les phrases, et qu'ils ne coupent pas les phrases. Pour moi, ce sont des choses qui sont une base, dès la première année. Et là, quand on est à distance, c'est n'importe quoi au niveau des respirations.

Quant au contenu « interprétation », les enseignant-e-s sont d'accord avec YV, MAT et MA, avec des variations lexicales propres à chacun-e.

YV : « On n'arrive pas à travailler la qualité sonore et la différenciation sonore à distance ! Lorsque mes élèves ont recommencé les leçons en *live*, ils avaient terriblement perdu sur tous ces points-là – surtout les petits, qui n'étaient pas encore vraiment autonomes. Les seuls qui ont fait des progrès, ce sont ceux qui avaient déjà acquis une autonomie technique avant. Eux, ils ont fait des progrès durant le confinement, parce qu'ils avaient plus de temps [pour s'exercer]. Mais pour tous les autres, je ne suis pas arrivé à contrôler la qualité du son ou la qualité technique du jeu. »

MAT : « Sept élèves terminaient en même temps leur cursus. Ils avaient tous entre 19 et 25 ans. Ils ont forcément, de par leur expérience, un acquis qui leur permet d'avoir une autonomie dans le travail. C'était une équipe très soudée, par ailleurs. Le travail à distance était plus facile à gérer. Même si le rendu sonore était mauvais, je savais qu'ils pouvaient faire des choses bien. Par contre, pour les plus jeunes, ça, c'était plus compliqué. C'est plus un jeu de devinette : deviner le son [original, celui qui est émis, et pas le son reçu par transmission]. Ça, c'est sûr que les outils actuels ne permettent pas une transmission du son optimale [...] Donc, pour transmettre quelque chose au niveau du son, c'est très difficile, [...] je me retrouve limité dans mes actions. »

MA : « Même pour les élèves qui, d'habitude, étaient les plus réactifs, les plus motivés, c'est tout de suite l'interprétation qui est passée à la trappe. C'est-à-dire que, durant cette période-là, on est trop resté focalisé sur le juste respect du texte. Tout était plus difficile ! »

Réponses aux questions de recherche et discussion

Au terme de cette phase de notre recherche sur l'enseignement de l'interprétation, quelles réponses apporter à nos questions de recherche ? Que faut-il en déduire ? Quelles suites donner ?

Les témoignages des enseignant·e·s sont convergents : la place de l'enseignement de l'interprétation fut considérablement réduite et enseigner l'interprétation à distance est une gageüre. Néanmoins, une différence notable entre les débutant·e·s et les élèves avancé·e·s dans leur cursus doit être prise en compte. Et que déduire du constat fait par certain·e·s d'une régression des compétences d'élèves, par exemple dans la réalisation de certaines actions corporelles telles qu'une respiration adaptée au rendu sonore d'une œuvre en particulier ? Cela nous renvoie à deux sources de difficulté majeures, maintenant identifiées, dans l'enseignement instrumental ou vocal à distance : l'appauvrissement considérable des sons reçus par le biais d'appareils, par rapport aux sons acoustiques directs, et la quadrature du cercle que représente une imitation corporelle à distance.

Ce qui serait encore à explorer plus finement, c'est le nuancier des caractéristiques de chaque instrument. Pour la contrebasse, par exemple, MAS fait remarquer que « le rythme, dans les cours à distance, c'est la chose qui souffre le moins ». La fonction rythmique de la contrebasse, qui est souvent déterminante dans un jeu d'ensemble, est une composante particulière et non négligeable.

En somme, la place octroyée à l'enseignement de l'interprétation durant le confinement mérite d'être circonscrite en tenant compte de certaines variables, même si l'ensemble des protagonistes a eu à pâtir de la sécheresse des sonorités transmises par des canaux électroniques et de la difficulté de ne plus pouvoir faire fonctionner la mimesis comme d'habitude. Ces variables sont celles du niveau des élèves, d'une part, et des paramètres musicaux (mélodie, rythme, timbre, tempo, intensité, phrasé, structure, harmonie, etc.) sur lesquels l'interprétation table, d'autre part.

Si l'on synthétise ce qui ressort des observations quant aux modes de transmission du contenu d'enseignement « interprétation, il faut d'abord rappeler que le résultat est basé sur des approches empiriques. En effet, les modes de transmission ont été empiriquement testés et c'est le mode mixte conjuguant des envois réciproques d'enregistrements et des échanges (par visioconférence ou par téléphone) qui a paru le moins insatisfaisant. Mais les modifications des modes de transmission ont été unanimement vécues comme une solution très médiocre et frustrante.

Quant au bilan que les enseignant·e·s d'instrument tirent de l'enseignement à distance, pour ce qui est de l'interprétation, il est globalement négatif. Avec un regret partagé quant aux effets constatés ; un sentiment de gâchis,

vécu comme malheureusement inévitable. Même si les élèves avancé·e·s ont moins pâti de la situation que les autres et si certain·e·s d'entre eux/elles ont notablement progressé, les enseignant·e·s considèrent que le cours à distance, pour ce qui est de l'interprétation, est un piètre palliatif au cours en présence. Leur position s'inscrit dans une tradition séculaire de transmission, où l'interprétation « magistrale » en direct joue un rôle essentiel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bagnoud, F. (2021, 26 avril). Coronavirus : l'Association suisse des musiques lance une pétition en ligne. *Le Nouvelliste*. <https://www.lenouvelliste.ch/coronavirus/coronavirus-l-association-suisse-des-musiques-lance-une-petition-en-ligne-1069707>
- Bellu, C. (2020). *L'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. <https://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:146905>
- Castellengo, M. (1982). Étude acoustique du timbre d'un instrument de musique à l'aide du sonographe : la guitare. *Bulletin de l'union des physiciens*, 649, 337-346.
- Castellengo, M. (2004). Flute-like instrument transients : An analytical study of mouth-tone production versus pressure rise time. In *Proceedings of the International Symposium on Musical Acoustics ISMA*.
- Chailley, J. (1967). Cours d'histoire de la musique. Des origines à la fin du XVII^e siècle. (vol. 1). Alphonse Leduc.
- Cortot (s.d.) Préface. In Juramie, G., *Histoire du piano* (pp. 5-7). Éditions Prisma.
- Decleire, V., Giuliani, E., & Giuliani, É. (2011). Couleurs et musiques. *Études*, 415, 231-239. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2011-9-page-231.htm>
- Desroches, M., Stévance, S., & Lacasse, S. (2014). *Quand la musique prend corps*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Echenoz, J. (2003). *Au piano*. Minuit.
- Gaillard, P., Castellengo, M., & Dubois, D. (2007). L'apport de la catégorisation à l'étude du transitoire d'attaque du steeldrum ; contribution à la définition du timbre causal. *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM)*, 9(1-2), 39-48.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2005). *Mimesis : culture, art, société* (trad. par N. Heyblom). Éditions du Cerf.
- Henrich, N., Bezard, P., Expert, R., Garnier, M., Guerin, C., Pillot, C., Quattrocchi, S., Roubeau, B., & Terk, B. (2008). Perception et verbalisation de la qualité vocale dans le chant savant occidental de l'adulte : apport d'un groupe de réflexion pluridisciplinaire. Traduction française de l'article : Perception and verbalisation of voice quality in western lyrical singing : Contribution of a multidisciplinary research group. In K. Malmets-Volk, R. Parncutt, M. Marin & J. Ross (Éds.), *Proceedings of the Third Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM07)* Tallin, Estonia, 15-19 August 2007.

- Hirschberg, A., Gilbert, J., Wijnands, A.P.J., & Valkering, A.M.C. (1994). Musical aero-acoustics of the clarinet. *Le Journal de Physique IV*, 4(C5), 559-568.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:88094>
- Messiaen, O. (1997). *Traité de rythme, de couleur et d'ornithologie* (vol. 4). Alphonse-Leduc.
- Mili, I., Rickenmann, R., Grivet-Bonzon, C., Jacquin, M., Marquez, F., Bodea, S., Martin-Balmori, I., Bellu, C., Knodt, P., Bassand, A., Schmid, S., Providoli, V., & Buchwald, G. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale : analyses didactiques des gestes professionnels en développement* (Rapport de recherche). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131871>
- Office fédéral de la santé publique (OFSP) (2021a). Aperçu du 27 avril au 31 novembre 2020 : tableau Confinement et durcissement des mesures [PDF, 27.04.2021]. Repéré à <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/massnahmen-des-bundes.html>
- Office fédéral de la santé publique (OFSP) (2021b). Aperçu à partir du 1^{er} décembre 2020 : tableau Modification des mesures nationales [PDF, 08.07.2021]. Repéré à <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/massnahmen-des-bundes.html>
- Ratez, E.P. (1908). *Cent leçons progressives de solfège, changements des clés avec accompagnement de piano* (Vol. 1). Alphonse-Leduc.
- Rolland, P. (1991). *L'enseignement du mouvement dans le jeu des cordes*. Presses de l'Université Laval.
- Seashore, C.E. (1937). The psychology of music. *Music Educators Journal*, 23(4), 30-33.
- Szűcs-Blănaru, A. (2020). Le jeu avec les couleurs du piano : quelques exemples dans *Jatekok* (Jeux) de Gyorgy Kurtag. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII : Performing Arts*, 13(2), 295-304.
- Tellier, M., & Cadet, L. (Éds.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'Homme.

Notice biographique

Isabelle Mili est professeur ordinaire de didactique des arts et du mouvement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et a dirigé l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). Dans son enseignement, elle a notamment mis l'accent sur les pratiques de médiation musicale dans et hors l'école, les débuts en musique ainsi que la construction d'une corporéité spécialisée dans les apprentissages disciplinaires (chant, instrument, danse, théâtre, cirque, arts plastiques et visuels, etc.).

COURRIEL : ISABELLE.MILI@UNIGE.CH