

Apprendre : en-quête de sens



Camille Prioleau

ESM Bourgogne Franche Comté 2022

APPRENDRE :
EN-QUÊTE DE SENS

Directeur de mémoire : Guillaume Roy

SOMMAIRE

SOMMAIRE	p. 5
INTRODUCTION : LE SENS MUSICAL	p. 7
PREMIERE PARTIE : DE L'INTELLECTION À L'INCORPORATION ...	p. 11
Outil n°1 : La représentation de l'instrument	
Outil n°2 : Aller à la rencontre des élèves	
Outil n°3 : Favoriser la transdisciplinarité	
Outil n°4 : Redonner au corps sa place fondamentale	
DEUXIEME PARTIE : PHRASÉOLOGIE ET ÉLOQUENCE	p. 21
Outil n°5 : Sortir du piège de la morne partition	
Outil n°6 : Une contrebasse bavarde...	
Outil n°7 : Qu'en est-il du silence ?	
Outil n°8 : Construire un phrasé	
CONCLUSION	p. 33
BIBLIOGRAPHIE	p. 35
ENTRETIENS	p. 36
ANNEXE 1	p. 44
ANNEXE 2	p. 45
ANNEXE 3	p. 46

INTRODUCTION

À un certain moment la musique était pour moi un support neutre sur lequel je pouvais tester ma valeur. Je ne voyais pas de rapports privilégiés entre mon instrument et moi-même, tout n'était question que du regard d'autrui. Pour cela, la contrebasse est un instrument magnifiquement paradoxal, puisque dans le même temps que je trouvais confortable de passer inaperçue au fond de l'orchestre, de me cacher derrière cette masse imposante, je ne pouvais qu'assumer les regards curieux, les remarques tout aussi curieuses de ceux qui s'étonnaient de voir une femme, plutôt petite, en compagnie de cette grande dame – ou de cette « *grosse guitare, cadavre, valise* » et j'en passe !... comme on peut l'entendre dans la pièce contemporaine *Taxi !* de Joëlle Léandre, préambule admirablement drôle et honnête à la vie de contrebassiste.

Ce rapport neutre était troublant. Quel sens y avait-il à jouer d'un instrument sans en être émue ? Du moins, sans me sentir traversée par *quelque chose*, à défaut de mettre un mot sur ces innombrables impressions qui nous saisissent. Je me sentais prise au piège d'une partition inerte, noircie de notes que je m'évertuais à réaliser le mieux possible. Mais ce faisant, je n'étais ni satisfaite du résultat extérieur ni de ce qui se passait en moi – ou de ce qui ne se passait pas, en l'occurrence. En fin de compte, la musique était-elle une matière inorganique, ou vivante ? Qu'est-ce qui dans mon apprentissage de l'instrument me dissociait de cette part active de la musique ? Et comment cultiver en moi ce qui m'émerveillait tant chez les autres musiciens ? Je crois à présent que cette flamme est à insuffler, à attiser et à animer dans la temporalité qui est la nôtre. L'attention que j'y porte depuis lors me confirme qu'il y a bel et bien un sens musical : un sens à jouer de la musique, un sens à donner à la musique, et une pluralité de sens encore éveillés par la musique.

C'est pourquoi tout mon travail, en tant que musicienne et pédagogue, est d'accompagner la découverte de ce qui fait sens dans l'apprentissage du langage musical – un sens qui diffère pour tout un chacun. Sous la forme d'une enquête en perpétuelle évolution, je vous propose d'explorer les différents pans du sens musical, qui permettent de mieux appréhender la pratique instrumentale. Ainsi, chaque définition sous-citée aborde une notion essentielle de l'apprentissage musical.

Le sens renvoie à notre capacité de comprendre une situation ou un concept. Une capacité que je nommerais *l'intellection*, en référence à son origine latine *inter*, qui signifie « entre » et *lego*, « lier ». L'intelligence ne serait donc pas un atout de plus ou de moins que la vie nous aurait accordé ou non, mais bien la capacité à faire des liens entre les choses. Je trouve cela rassurant d'envisager le savoir comme quelque chose d'accessible si tant est que nous puissions établir des liens, certains évidents, d'autres moins. Ces liens plus secrets, il revient au pédagogue de les pointer du doigt, et de rassurer l'élève sur son intelligence. Ne pas comprendre n'est pas une affaire de bêtise mais de manque de clarté dans la situation type. Ainsi donc, formuler les paramètres en jeu dans l'acquisition d'un geste musical

par exemple, puis laisser l'élève s'approprier ces paramètres à travers ses propres mots et ressentis contribuent grandement à l'apprentissage musical. J'entends également dire que l'apprentissage sans compréhension directe est « *un phénomène normal et naturel* »¹. L'imprégnation, dirons-nous, semble opérer des liens implicites et durables, et occupe une part non négligeable dans l'apprentissage musical – entre autres. Observer le professeur dans son milieu naturel semble tout aussi efficace que n'importe quel discours. Mais jusqu'à quel point ? Et comment faciliter le passage entre intellection et incorporation ?

Concrètement, cette partie concerne la manière dont, en tant que professeur, je peux rendre ou non un propos compréhensible et accessible à tous les élèves. Transmettre un geste musical n'est plus seulement une affaire de ressentis corporels mais suppose de veiller à une juste énonciation des problématiques en jeu. Chaque élève ayant sa sensibilité propre et une imagination déjà modelée, toute la difficulté est de trouver un vocabulaire à la fois précis et dynamique pour un élève. L'effort de compréhension est donc double : de l'élève au savoir mais surtout de l'enseignant à l'élève. Il ne sera pas question de sémantique musicale, qui défend l'idée d'une signification intrinsèque à la musique, sujet qui me semble trop abstrait dans le cadre de ce mémoire de pédagogie, et longuement traité par de brillants musicologues.

Je crois distinguer un deuxième volet du sens musical, celui de la sensation corporelle et, d'un point de vue plus général, de la sensorialité. C'est une ressource sur laquelle j'ai longtemps hésité à m'appuyer. Je trouvais superficiel de vouloir allouer des images aux morceaux, voire de développer toute une dramaturgie pour des notes qui se suffisent en elles-mêmes. Superposer à la musique des semblants de personnages, de paysages ou de couleurs me paraissait très étrange. Mes rencontres successives m'ont permis d'apporter un peu de souplesse à ce premier constat : le recours aux sens constitue un outil précieux et permet un espace de résonance sans pareil. Trouver des correspondances, directes ou indirectes, convenues ou singulières, est au fond un bel épanouissement de l'intellection. Les *Préludes* de Debussy m'ont subtilement amenée à reconsidérer la pertinence des images. La délicatesse des parenthèses et des points de suspension en toute fin des morceaux, comme ceci : (... *Le vent dans la plaine*), évoque des tableaux presque palpables et très immersifs à mesure que les notes leur donnent chair, et ce, tout dans la suggestion. *La Cathédrale engloutie* me fait toujours percevoir le poids de l'eau sur mes épaules, et ce rai de lumière qui transperce les profondeurs marines. Une sensation corporelle qu'une image mentale adéquate est venue renforcée. La différence majeure apportée par l'imagerie mentale tient de cette impression d'être habitée, ou enveloppée, par tout un monde. Ce monde a l'air de créer de l'espace pour mieux laisser la musique vibrer et résonner.

J'ai par ailleurs eu la chance de me lier d'amitié avec une violoniste remarquable dont l'une des particularités est d'être synesthète. La synesthésie est cette capacité peu connue d'associer des

¹ Voir entretien avec Paul Frizot

impressions venant de domaines sensoriels différents. Pour Camille Rabot, ce sont les sons et les couleurs qui se mélangent à l'écoute des morceaux. Des couleurs vives et nuancées se manifestent en fonction des caractères évoqués par la musique. Il est impossible de décrire véritablement la façon dont se superposent ces deux sphères perceptives – le mot même de superposition n'étant qu'une simple hypothèse. Elle-même peine à décrire un phénomène qui lui est complètement naturel et qu'elle ne soupçonnait même pas comme atypique. Mais les nombreuses conversations que nous avons eues à ce sujet amènent à une plus grande finesse dans la perception et l'interprétation des morceaux, ce qui sert évidemment le sens musical.²

La sensorialité est donc une donnée que je souhaiterais retrouver dans toutes mes démarches pédagogiques. D'un côté je m'appuie sur la puissance de l'imaginaire, l'utilité des métaphores, la pertinence de la transdisciplinarité ; de l'autre, j'essaie d'amener l'élève à explorer ses ressentis corporels, de manière à ce qu'il associe intuitivement une sensation à un geste technique, sans que cela lui soit imposé par le vocabulaire académique qui parfois peut être loin de nous. J'essaie dans cette même optique de traduire l'émotion comme un état qui naît du mouvement plutôt que comme un sentiment magique qui se déclenche ou ne se déclenche pas. C'est pour cette raison que je ne traiterai pas de la sensorialité dans une partie séparée mais au fur et à mesure de mon enquête.

La troisième définition du mot « sens » est tout aussi impliquée dans le travail musical, puisqu'elle indique une direction à suivre, que j'associe spontanément au phrasé musical. Savoir où nous allons, par quels méandres et points de chute, me paraît fondamental dans l'élaboration d'une phrase musicale. Appréhender une mélodie non pas comme une simple association de notes et de rythmes mais bel et bien sentie dans un mouvement général permet d'échapper à une interprétation dite « *trop scolaire* ». Pour des élèves ayant beaucoup d'éléments à prendre en compte au moment de jouer, le travail de compréhension et d'imprégnation du phrasé aide à trouver l'énergie adéquate pour réussir un trait ou un thème musical. Le geste musical n'est dès lors plus automatique – ou à défaut – mais constitue le sens de la phrase. Il n'est pas rare qu'un apprenant incorpore un geste à partir d'une consigne, et en fasse une contrainte. La difficulté technique est présente avant tout, le sens de la phrase est quant à lui ignoré ou subi. Dès lors, insister sur l'importance et la nature du mouvement que suppose un phrasé ne me semble plus si anecdotique. Le travail sur l'organisation du discours musical permet donc de sensibiliser l'élève à convoquer l'énergie propice à tel phrasé et sert également d'un point de vue purement rhétorique. J'aime le parallèle entre la phrase parlée et la phrase musicale. Il est admis que l'art de bien discourir s'appuie sur des notions de prosodie, de capacité à convaincre par l'argumentation et à persuader par les sens. Dans le domaine musical, nous pourrions apparenter la prosodie aux problématiques d'articulation, l'occasion de convaincre à la bonne intelligence de la partition et la force persuasive à l'expressivité.

² Voir entretien avec Camille Rabot

D'un point de vue pratique, le phrasé musical permet d'aborder les notions d'énergie, de continuité du son notamment par la conscientisation du schéma d'archet pour les instruments à corde, et d'intentionnalité. Autrement dit, la direction musicale est un biais idéal pour apprendre à se concentrer, voire à focaliser, sur le son, à convoquer l'énergie nécessaire, et à identifier les caractères constitutifs d'une œuvre. Les comparaisons au discours parlé sont efficaces et sources de créativité, et bon nombre d'exercices peuvent être élaborés dans cette optique afin d'améliorer la qualité du discours.

J'essaierai donc de développer ces trois aspects du sens musical à travers des expériences d'enseignement diverses, amenant à des réflexions personnelles et partagées, et permettant la formation d'outils pédagogiques éprouvés en cours. En particulier, mon analyse portera sur les stages d'observation et de pratique pédagogique en cours individuels et collectifs de contrebasse, en atelier d'improvisation pour une dizaine d'élèves de premier cycle tout instrument confondu, et sur des cours individuels sans tuteur pour deux élèves en contrebasse de premier et deuxième cycle.

PREMIÈRE PARTIE

DE L'INTELLECTION À L'INCORPORATION

Adonis est un jeune contrebassiste à l'esprit vif et curieux. Après quelques années d'étude en conservatoire, il décide de quitter le cursus académique qui selon lui, finit par le décourager. Il était donc important de redéfinir avec lui le rapport à la contrebasse et d'inventer des outils qui puissent nourrir à satiété son immense désir d'apprendre. Pour son dernier cours de l'année, il me remercie pour « *la rigueur et l'envie* » qu'il a retrouvées. Je suis étonnée que ces deux termes se côtoient d'aussi près et remarque que la rigueur n'est dès lors plus un facteur de découragement mais de motivation. Il ajoute : « *Je sens que je peux faire ce que je veux. La seule règle, c'est la contrebasse.* »³

Je crois percevoir la joie de se montrer à la hauteur de soi-même, accompagné par un œil expert capable de discerner les croyances limitantes de l'élève, ses difficultés et ses dispositions naturelles. Je me souviens d'une lecture édifiante, qui opposait l'exigence à l'intransigeance, et redonnait ainsi sa valeur à un enseignement rigoureux. C'est dans *Lettre à un jeune pianiste*, écrit par Jean Fassina, pianiste concertiste et pédagogue, que nous pouvons lire : « *L'exigence, c'est de demander aux gens ce que l'on croit pouvoir obtenir d'eux, en allant à leur rencontre, pas en les braquant. Sinon, on les bloque, dans leur personnalité comme dans leur art.* »⁴ Je suis persuadée qu'inviter les élèves à développer leur sens musical à travers le prisme des affinités personnelles et de l'imagination ne nuit en rien à la qualité de l'enseignement et au niveau des élèves.

Je suis néanmoins consciente que certains outils ne fonctionnent pas pour tous les élèves et nécessitent des réajustements. Il est d'autant plus souhaitable de se laisser happer par leur univers spécifique. Leurs centres d'intérêt, leur façon de s'exprimer, leur comportement sont toutes sortes d'indices me permettant d'envisager des outils adéquats. Il sera plus facile d'établir des liens probants si l'on part de ce dont ils sont familiers.

☞ Outil n°1 : La représentation de l'instrument

Lorsque nous sommes en bas âge, l'apprentissage de la vie se fait principalement par imprégnation, un apprentissage implicite qui ne fait pas intervenir l'intention. Mais la différence majeure entre un jeune enfant qui imite son entourage pour s'approprier les clés de sa survie, et un élève musicien tient de ce que ce dernier n'entretient pas de rapport de nécessité avec la musique. C'est un loisir. Il peut

³ Voir entretien avec Adonis

⁴ FASSINA Jean, *Lettre à un jeune pianiste*, Fayard, Paris, 2000, 138 p., p.26.

arriver que certains élèves entrent au conservatoire selon la volonté des parents, mais c'est toujours une chance de découvrir un tout autre univers. Dès lors, on peut se demander ce que l'apprentissage de la musique nous apporte. Pourquoi avoir choisi cet instrument parmi tant d'autres ? Quel collectif l'élève a-t-il rejoint ? Et comment l'amener à s'approprier un monde qui ne lui est pas familier ? Toutes ces questions sont à débattre avec lui et à renouveler au cours des années passées.

L'une des propositions que j'aime bien faire aux élèves, et qui s'adresse à tous les niveaux, découle directement de cette considération. Comment se représente-t-on la contrebasse ? Je leur propose d'illustrer cette représentation par le biais d'un dessin, de mots, ou de tout autre support de leur choix qui leur conviendra le mieux. Je suis toujours étonnée par l'application et le résultat très personnel que cette réflexion engendre. Sous réserve de ne pas les noter ni même de juger leur travail, de véritables miroirs philosophiques et poétiques sont créés de toute pièce. Je me souviens notamment d'un adulte qui s'était mis à la contrebasse à but thérapeutique. Il avait ainsi peint les cordes de la contrebasse et soigneusement disposé des formes géométriques de couleurs vives et variées selon les différents timbres que l'instrument lui évoquait. Une fresque d'un mètre et demi ! Cet exercice n'avait pas manqué d'approfondir non seulement sa propre vision mais aussi ma connaissance de la contrebasse.

J'ai également proposé cet exercice à Adonis après quelques séances de travail. La perception de l'instrument diffère selon ce qu'on a ou non découvert à son sujet, et il me semble opportun de réitérer l'expérience aux différents stades de l'apprentissage. Aussi, après avoir exploré un certain nombre de paramètres avec lui, à l'image des timbres particuliers des cordes à vide qu'Adonis a caractérisées de « *boisée, printanière, métallique, et lourde comme un éléphant* », nous avons pu récolter suffisamment de matière pour se faire une idée plus précise de l'instrument et du rapport que nous entretenons avec lui. Adonis, qui se sent très à l'aise avec le dessin, s'est donc lancé dans la représentation d'une contrebasse dont le manche se tortille de droite à gauche, et toute bariolée de multiples couleurs. J'imagine alors que l'oscillation du manche est liée à la propagation du son dans l'air, mais en l'interrogeant, je comprends qu'il s'agit du rapport à la vibration émise par l'instrument contre son corps. Je me souviens en effet de son émerveillement lorsqu'il a ressenti les profondes vibrations de la contrebasse. C'est donc une impression physique et non pas psychologique qu'il a voulu représenter.⁵

Je pense que cette réflexion permet d'éviter l'élaboration d'un rapport neutre entre l'élève et la contrebasse. D'autre part, on peut ainsi se rendre compte des mécanismes d'apprentissage implicites que l'élève a mis en place, et qui ne sont pas toujours visibles. L'élève a la satisfaction de construire son attachement à l'instrument, ainsi que son propre savoir, ce qui le responsabilise dans son apprentissage. Dans le livre *Donner du sens à l'Ecole*, Michel Develay, pédagogue en sciences de l'éducation dans le parcours scolaire général, explique que ce qui favorise l'accès au savoir et pérennise l'apprentissage est de « *donner à l'élève la responsabilité de ses propres actes* ». Il ajoute que « *le sens provient de*

⁵ Voir annexe 1

l'investissement affectif personnel dans une situation, même sans lendemain ». ⁶ La motivation se base sur un savant équilibre entre l'intérêt cognitif que l'élève tirera des cours et l'intérêt personnel affectif qu'il me semble indispensable d'encourager, et même de défendre.

☞ Outil n°2 : Aller à la rencontre des élèves

L'idée est ainsi de faciliter l'accueil d'un nouveau geste technique qui, dans un premier temps, peut être perturbateur. En déplaçant la contrainte à un domaine estimé par l'élève, on peut penser que l'assimilation se fera plus volontiers. Cette correspondance entre un geste étranger et une donnée familière a le double effet de surprendre l'élève et de consolider le lien avec l'instrument. On retrouve le principe d'intellection, qui tend à valider ou réfuter des liens et renforcer ainsi toute une représentation mentale et globale de la pratique instrumentale.

Michel Develay souligne que l'école, et sans doute le conservatoire dans une moindre mesure, oublie parfois de nouer un rapport fort avec chacun des élèves : « *L'espace scolaire est généralement (sauf sans doute à l'école maternelle) un espace banalisé, dans lequel les territoires de l'élève sont impersonnels, réduits et sobres.* » ⁷ Par rapport fort, je n'entends pas un lien amical mais plutôt la certitude que la classe et le cours forment un espace-temps qui appartient à l'élève, et ne se résume pas au territoire de l'enseignant. Matériellement, il me paraît important que le professeur investisse sa classe, de sorte que les élèves aient plaisir à venir. J'imagine par exemple aménager un espace où les élèves qui attendent leur cours peuvent s'installer confortablement et écouter le cours précédent, se sentir libres d'aller et venir, observer les affiches et les dessins aux murs, consulter les partitions ou quelques livres bien choisis que j'aurais disposés, et il serait idéal d'avoir un piano tout comme de garder une enceinte à portée de main... J'ai le souvenir d'une violoncelliste croisée dans le train qui me décrivait la salle de cours de son professeur comme une véritable caverne d'Ali Baba. Elle m'expliquait qu'il avait conservé des archets cassés, des violoncelles éventrés qui leur permettaient de voir à l'intérieur comment était fait l'instrument, et même un mobile qu'il avait suspendu à une bouche d'aération, et qui l'avait toujours fascinée. Tous ces petits détails sont comme des ouvertures sur le monde de la musique. Mais la principale source d'appropriation d'un élève est tout simplement de lui en donner l'occasion. En cours, j'essaie non pas de discourir mais de dialoguer avec l'élève, sous la forme d'une discussion qui l'amène à se poser les questions à travers lui-même. Bien évidemment la didactique, qui construit les savoirs dans une logique de progression la plus efficace possible, est une étape indispensable du travail de l'enseignant, et la connaissance des difficultés spécifiques à l'instrument un précieux atout pour évaluer la progression de l'élève. Le confronter trop tôt à des difficultés insurmontables risque de le démotiver.

⁶ DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, (1996), Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2012, 128p., p. 68 et 89.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

Mais alors, comment anticiper la progression tout en répondant au désir de l'élève ? Le choix du morceau me paraît notamment un moment clé de l'appropriation. Mon professeur de piano me jouait par exemple trois morceaux parmi lesquels je pouvais choisir. Je trouvais formidable de l'entendre jouer et laissais mon intuition guider mon choix. La libre appréciation des programmes encourage grandement à s'intéresser aux élèves et à les accompagner selon leurs désirs et leur personnalité. En somme, il est intéressant de chercher l'équilibre entre une obligation didactique et un espace de résonance singulier, dans lequel l'élève pourra se projeter : « *Le vrai plaisir à apprendre est peut-être le passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.* »⁸

Prenons l'exemple de l'atelier d'improvisation que j'ai pu suivre dans le cadre de mon stage pratique et pédagogique. Réunissant dix élèves de premier cycle d'instruments différents, cet atelier avait pour but de favoriser la recherche et l'expérimentation, en amenant les élèves – et les professeurs – hors de leur zone de confort. Piano, harpe, flûte, hautbois, violons, altos, violoncelle et contrebasse se côtoient donc dans ce laboratoire d'idées musicales. La problématique du groupe pourrait gêner l'attention à porter sur chaque individu, la première difficulté tenant au nombre, la deuxième à la connaissance plus ou moins approfondie de chaque instrument. Mais il n'en est rien. L'effectif est tout de même plus favorable que les conditions du parcours scolaire général, qui intéresse tant Michel Develay, et les conversations particulièrement vives.

J'ai proposé de travailler à partir d'un recueil de poésie écrit par Jeanne Benameur, et qui dépeint les hommes comme autant d'îlots isolés. La notion d'insularité m'intéressait car nous pouvions y étudier le silence et la rencontre dans la singularité, tous propices à l'improvisation. En voici un extrait :

*Notre nom est une île
au voyage sans fin
par chaque bouche reliée
au cœur d'un autre nom.*⁹

L'idée a germé de mettre en musique le prénom des élèves, grâce notamment à la notation internationale et au procédé du *sogetto cavato dalle vocali* de la période renaissante, qui associe une note à une voyelle. Ainsi, chaque élève a pu se sentir personnellement investi dans le projet. Les mélodies obtenues étaient toutes uniques et les élèves curieux de découvrir leur signature musicale. Formant des petits groupes disposés en îlots, ils improvisaient un certain temps avant de passer la parole à une île voisine. Pour cela, un émissaire était envoyé avec la consigne de se présenter en jouant la mélodie de son prénom. Ils ont rapidement basculé dans l'autonomie, le dispositif tournait tout seul. J'ai

⁸ *Ibid.*, p. 96.

⁹ BENAMEUR Jeanne, *Notre nom est une île*, Paris, ed. Bruno Doucey, 2011, 64 p., p. 51.

le souvenir d'être restée plus de dix minutes à me demander si je devais oui ou non les arrêter, mais je sentais bien que ce moment était précieux, pour eux comme pour moi. L'étape suivante aurait peut-être été de mettre leur prénom en musique en fonction de ce qu'ils perçoivent d'eux-mêmes, et non plus à partir d'un support prédéterminé. Le but était d'aller à leur rencontre dans un cadre suffisamment sécurisant pour sortir des initiatives habituelles.

☞ Outil n°3 : Favoriser la transdisciplinarité

Et c'est par cette révélation d'un lien secret entre les choses, dont nous constatons que nous n'avons jusque-là qu'une connaissance imparfaite, que l'émotion spécifiquement poétique est obtenue.¹⁰

Pierre Reverdy, poète et homme de foi, dépeint dans ces vers la naissance d'une émotion. Cette citation semble préciser le processus d'intellection, qui est pour rappel, notre capacité à créer des liens entre les choses. Selon lui, la prise de conscience de liens spéciaux entre divers éléments se vit comme une révélation, et se traduit par un sentiment de compréhension soudaine et de grâce, qui caractérise l'émotion typiquement poétique. J'aimerais espérer que l'émotion musicale suive cette même règle...

S'il est sans doute exagéré de parler de révélation à chaque étape de l'apprentissage, il est en revanche certain ces ponts établis entre plusieurs domaines inspirent au plus haut point. Comprendre *un peu plus* la pratique instrumentale à la lumière d'un geste emprunté à la danse, au patinage artistique ou à la sculpture, s'inspirer d'un détail pictural, de l'épaisseur du silence entre deux conversations, détourne de la routine instrumentale. Nous ne pouvons échapper à la répétition des gestes, c'est le propre du travail instrumental, mais donner du relief à travers des correspondances imprévues permet au moins d'éviter le rabâchage.

« Enseigner, c'est d'abord être attentif »¹¹ dit Jean Fassina. Attentif aux élèves bien évidemment mais aussi au monde qui nous entoure, car nous sommes peut-être musiciens, mais artistes avant tout. L'art, à mon sens, permet de se poser des questions sur le monde et d'y répondre à sa façon. De mon point de vue, l'artiste est fondamentalement touche-à-tout dans le même temps qu'il se spécialise. Pour ainsi dire, il cultive son savoir-faire par son savoir-être. Les conservatoires font par ailleurs preuve d'une volonté de développer la personnalité artistique des élèves en proposant par exemple des projets individuels, où l'étudiant a carte blanche pour exprimer ce qui lui importe. Parfois, il peut arriver qu'on ne sache justement pas ce qui nous importe et se sentir pris au dépourvu par tant d'autonomie.

¹⁰ REVERDY Pierre, *Cette émotion appelée poésie*, Paris, Flammarion, 1989, 288 p.

¹¹ FASSINA Jean, *Lettre à un jeune pianiste*, op. cit., p. 25.

Avec Adonis, j'ai eu cette intuition que l'apprentissage d'un instrument était aussi un fabuleux prétexte. « *Je crois que ce n'est pas juste apprendre la contrebasse... C'est bien plus que ça.* » Comme l'a si bien formulé Adonis, la musique est issue de sphères de savoir que l'on ne soupçonnait même pas. J'ai ainsi pris grand plaisir à introduire des paramètres extra-musicaux dans son apprentissage, en redoublant d'inventivité pour concevoir des exercices puisant dans la transdisciplinarité. Adonis n'avait jamais vu par exemple de toiles surréalistes. Sa réaction spontanée a été de tordre le nez parce qu'il ne comprenait pas le discours du peintre. À l'image des tableaux surréalistes aux contours informes, un discours musical qui manque de clarté empêche aussi l'adhésion du public.

Mais l'exercice le plus abouti en matière de transdisciplinarité a été celui permettant de mieux appréhender les intervalles sur le manche de la contrebasse. Pour cela, je me suis inspirée des déplacements du jeu des échecs. En imaginant le manche de la contrebasse quadrillé par cases de demi-tons, j'ai trouvé une corrélation entre le déplacement du pion, qui avance d'une ou de deux cases, pour les secondes mineure et majeure ; le déplacement de la tour, horizontal et vertical, représente la tierce que l'on joue sur deux cordes ; le déplacement du roi, qui ne bouge que d'une case à la fois, reproduit la quarte barrée, si difficile à réaliser à la contrebasse. Le déplacement du cavalier, en L, permet d'assimiler la quinte. La sixte, la septième et tout autre intervalle nécessitant un démanché se rapportent au déplacement de la reine. Enfin, le déplacement du fou, en diagonal, représente l'octave, avec son saut de corde caractéristique.¹²

Adonis connaissait préalablement les règles du jeu, ce qui a grandement facilité la démarche. Après un temps d'expérimentation, je remarque que les intervalles sont plus justes et moins hésitants. Il est également capable de les nommer, de sorte que je finis par me dire qu'une représentation quadrillée du manche est un formidable support pour la solidité de la main gauche. Ce qui est étonnant, car cette façon de penser la main gauche m'est complètement étrangère. Je me suis toujours appuyée sur l'oreille pour consolider l'empreinte de ma main gauche. Mais il était très éprouvant pour Adonis de se fier à son oreille, au point que son visage se crispait, même en comparant une note avec une corde à vide. D'autant plus que la contrebasse étant reine des registres graves, l'oreille peine naturellement à percevoir les notes basses. J'aurais alors pu lui citer un extrait du monologue de *La Contrebasse*, œuvre de Patrick Süskind, si drôle et véridique :

Dans l'orchestre, nous avons des cinq cordes, il en faut pour jouer Wagner, par exemple. La sonorité n'est pas terrible, parce que trente hertz virgule neuf, ce n'est plus vraiment une note, dans la mesure où déjà ça... (Il joue de nouveau un mi)... c'est tout juste encore une note, c'est plutôt un frottement, quelque chose de... comment dire... de forcé, ça grince plus que ça ne sonne.¹³

¹² Voir annexe 2

¹³ SÜSKIND Patrick, *La Contrebasse*, Paris, Fayard, 1992, 96 p., p.16.

Nous avons donc mené un travail d'éducation de son oreille musicale tout en favorisant une approche du manche modélisé d'après le jeu des échecs. Il faudrait néanmoins reprendre cet exercice avec un autre élève, qui ne connaîtrait pas les règles par exemple, pour valider ou non l'efficacité de l'outil.

☞ Outil n°4 : Redonner au corps sa place fondamentale

Comprendre l'intérêt d'un geste d'un point de vue musical et le décomposer d'un point de vue technique ne suffit pas, il faut encore l'incorporer. Mais comment faciliter le passage d'une notion extérieure à un geste éprouvé ? Il me semble toucher ici aux limites de la transmission. Les mots ne peuvent décrire que dans une certaine mesure l'ensemble des sensations qui nous traversent lorsque nous jouons. En prenant en compte les différences de morphologie, d'acuité des perceptions, la diversité du vocabulaire et les écarts d'interprétation, on entre dans un monde bien hasardeux. Comment être certain que le ressenti corporel soit adéquat ? Existe-il même de bons ou de mauvais ressentis ?

La place du corps dans la musique me semblait assez secondaire. En outre, on ne peut pas dire que la contrebasse soit le plus agile des instruments. Sa propriété encombrante nous affecte d'inertie. Le son nécessite une mise en vibration plus longue et sa stature aussi, droite et lourde, nous plante dans le sol comme un piquet. Il est très facile dès lors de s'apparenter à l'objet et d'oublier que notre corps est souple et mobile. Très souvent lors d'une audition de contrebasse, on observe une attitude commune à tous les élèves, qu'ils jouent assis ou debout : on les voit crispés et recroquevillés sur la contrebasse pour atteindre les notes aigues situées dans le bas du manche. L'impact sur le son est énorme, le timbre est dur et la projection très réduite.

Il me paraît important de désamorcer cette habitude en réintroduisant le corps dès le début de l'apprentissage. Car tout au plus, nous parlons des bras, des mains bien évidemment, et des doigts. Mais presque jamais nous ne parlons du dos, des jambes, de la respiration, de l'ouverture des épaules et du sourire sur le visage. Ce n'est que bien tardivement, lorsque nous souffrons d'une tendinite ou de douleurs localisées, qu'un kinésithérapeute nous confronte à la rééducation qu'il faut entreprendre. Et là, on ne peut plus reculer.¹⁴

Le corps peut être objet de fascination ou de répulsion. On peut s'y sentir à l'aise ou étriqué, gêné ou souhaiter même disparaître autant que possible. Ces différentes manières d'habiter son corps peuvent être accompagnées d'une connaissance de l'anatomie humaine et des différentes chaînes musculaires sollicitées lors de l'effort musical. Je pense que parler du corps régulièrement, et de façon décomplexée, à travers les ressentis personnels et le fonctionnement physiologique, peut laisser la possibilité de s'y familiariser. Dans un espace sans jugement, il est possible de réintroduire de la poésie et de l'aisance,

¹⁴ Voir entretien avec Xavier Mallamaci

grâce à des supports telles que des planches d'anatomie dessinées à la main¹⁵, le visionnage de belles chorégraphies... il est temps de renouer avec le corps.

Lisa est élève en deuxième cycle, et la question du corps lui est parfaitement étrangère. Sa posture est axée vers l'avant, ce qui lui fait perdre son équilibre et amenuise considérablement sa projection sonore. Nous avons d'abord redressé sa colonne vertébrale à partir de l'implantation des pieds dans le sol et de l'inclinaison de la contrebasse. Puis nous avons passé du temps à comprendre la distinction entre le poids naturel du bras et le recours à la force pure. La contrebasse est parfois trompeuse. Pendant longtemps, j'ai pensé qu'on ne pouvait que passer en force, avec le lot inévitable de contractures, tétanies et tendinites. Évidemment, je m'épuisais trop vite, parfois jusqu'à sentir mes muscles se paralyser, et il était extrêmement difficile de soutenir le son, surtout dans le registre aigu. J'avais beau observer mes professeurs et autres contrebassistes, je ne comprenais pas. Je voyais bien que leur aisance corporelle était toute autre, mais il m'était impossible de m'en imprégner. Isabelle Muller, kinésithérapeute experte dans l'accompagnement des musiciens, m'a beaucoup guidée dans ce travail.

J'ai donc proposé à Lisa puis à Adonis d'étudier des planches d'anatomie du bras et du dos. Ils ont ainsi pu observer la place des omoplates dans le creux du dos, initiant toute la chaîne musculaire du bras. Entre les omoplates et l'index qui pèse sur l'archet, tout est finement relié et articulé, mais il n'est pas souhaitable de maintenir un tel niveau de conscience lorsque nous jouons. Ne serait-ce que ressentir ces deux points d'ancrage, l'omoplate qui s'avance et se recule, et l'index qui transmet le poids du bras sur l'archet, permet de ne pas évoluer à l'aveugle. Je trouve extrêmement difficile, en tout cas approximatif, de sentir ce qui se passe dans son bras sans en avoir une représentation mentale. Adonis et Lisa ont pu mettre en application le poids du bras qui part de l'omoplate et se concentre sur l'index posé sur la baguette. Les autres doigts peuvent être relâchés pour ne pas créer de tension inutile, hormis le petit doigt qui a une part très active dans certaines articulations comme le *staccato*. Je remarque que d'un cours à l'autre, lorsque je leur demande si la position d'archet est la bonne, Lisa corrige sa posture du dos tandis qu'Adonis remobilise son omoplate et le formule même à voix haute. Le contrôle de l'archet ne se focalise plus sur la main seule mais sur l'ensemble du bras.

Nous avons également pu aborder l'ouverture des épaules à travers un exercice de son. Je demande à Lisa de jouer des cordes à vide dans sa posture familière, c'est-à-dire recroquevillée sur elle-même, puis de noter la différence de timbre en rejouant cette fois-ci avec le haut du corps redressé. Elle note que le son semble déjà avoir une émission plus directe et pleine. Bien entendu, on ne peut pas jouer dans le registre aigu avec la même ouverture d'épaule que dans le grave mais nous pouvons jouer autrement que recroquevillé.

¹⁵ Voir annexe 3

Il est également difficile de se représenter le son quelques mètres plus loin. Ce que nous entendons directement de l'instrument se perd au fur et à mesure que la distance augmente. Non seulement notre attitude est renfermée sur elle-même mais de plus, nous oublions que les sons graves percent moins facilement que les aigus. L'inertie de l'instrument et son registre caverneux n'aident pas à la projection du son. Il faut donc tout exagérer : les nuances, les dynamiques et le mouvement corporel. On ne se rend pas forcément compte de la grande différence que quelques mètres suffisent à créer, ce qui peut en partie expliquer le timbre « *timide* » que l'on reproche souvent aux jeunes contrebassistes. La contrebasse exige un grand investissement physique, de sorte que mon professeur pouvait me dire : « Si tu ne te fatigues pas, ce n'est même pas la peine de jouer. Tu peux aller faire autre chose. » Ou encore : « Si tu ne donnes pas à la contrebasse, elle ne te le rendra pas. »

Pour aider à prendre conscience de la petite bulle qui nous entoure et nous enferme, un exercice consiste à prendre la place de l'élève et lui demander d'aller au fond de la salle. Lui jouer le morceau une première fois dans les nuances qui sont les siennes ne le fait pas toujours réagir, mais le jouer une seconde fois dans les nuances adaptées provoque toujours un sursaut. La différence est énorme et ne tient pas tant du niveau. La plupart du temps, les élèves jouent dans leurs nuances car ils pensent honnêtement que c'est suffisant. On peut dès lors expliquer la relativité des nuances et les échelonner sur une échelle de 10 unités. Lorsqu'un élève joue une nuance *forte* par exemple, on peut lui dire sans mentir qu'il est plutôt puissance 4 et qu'il a encore une grande marge devant lui pour obtenir un véritable *forte*. Il réessaie, donne de lui-même, jusqu'à atteindre une puissance 6. Il s'étonne, ne sait plus quoi faire pour jouer sans saturer le son. Nous cherchons alors les paramètres nécessaires à une bonne projection, à savoir descendre l'archet vers le chevalet, varier la vitesse d'archet et transmettre le poids du bras dans l'index. Nils et Clément ont par exemple obtenu une puissance 7 ou 8, ce qui est une formidable réussite. Non pas tant par la nuance obtenue que par cette prise de conscience troublante : la contrebasse ne sonne qu'en contrepartie d'une largesse de cœur et d'une disponibilité du corps bien au-delà de nos forces quotidiennes. Elles ne sont pas suffisantes. Nous sommes amenés à convoquer une énergie souterraine et merveilleuse qui est la nôtre, et qui témoigne du caractère tout sauf anodin de l'intention musicale.



DEUXIÈME PARTIE

PHRASÉOLOGIE ET ÉLOQUENCE

Charles Boilès, ethnomusicologue, écrit ceci :

Ce qui confère la musicalité aux sons, c'est avant tout l'intention d'agir de manière musicale.

On pourrait croire à une lapalissade, et pourtant. Certains lieux sont propices à favoriser l'intention musicale, comme la scène soumise à la présence du public, mais ces situations, qui restent exceptionnelles encore dans le cadre de nos études, sont révélatrices de la faible fréquence à laquelle nous côtoyons cette intentionnalité. C'est-à-dire qu'en dehors de ces conditions particulières, prendre son instrument n'est au fond qu'un geste anodin. À aucun moment l'élève n'a l'impression de glisser hors de son quotidien en entrant dans une salle de cours. Une fois passé l'enthousiasme de la découverte d'un nouvel instrument, le travail régulier s'installe et fait perdre la notion d'intentionnalité. On ne prédispose ni sa tête ni son corps à accueillir et véhiculer la musicalité. Être musical reviendrait donc à prendre conscience du caractère *extra-ordinaire* du geste musical. D'autant plus qu'au moment spécifique de la représentation, nous ne sommes pas habitués à manifester une telle somme de concentration, d'intention et de présence, et il se peut que nous perdions nos moyens. C'est même très souvent le cas. On nous dit alors que le métier de musicien consiste également à savoir gérer son trac et à se préparer à 200% pour être certain de bien jouer le moment venu. Je me demande si nous inviter d'une façon ou d'une autre à nous familiariser avec ces temps d'intention musicale, en cours comme chez nous, ne permettrait pas d'aborder plus sereinement les temps de concert.

Le cœur qui bat, les mains moites, le souffle court, la tête vide : on ne peut pas lutter contre ces phénomènes de trac. Ils sont physiologiquement présents pour nous protéger d'un éventuel danger parce que notre cerveau interprète la situation comme potentiellement périlleuse. Bien évidemment, on ne peut pas constamment s'entraîner avec du public, mais peut-être pourrions-nous apprendre à basculer dans cette intention musicale bien avant les temps de performance. L'intention musicale modifie la perception de l'espace-temps. Le corps et l'esprit s'habituent à une disponibilité toute autre, presque magique, mais qu'on ne peut pas convoquer à souhait, encore moins sous la pression. Il y a des paramètres qui favorisent cet état d'esprit si particulier : l'observation d'un silence, la qualité de la concentration et la conscience d'être en train de dire quelque chose de signifiant. Même dans le contexte hebdomadaire d'un cours inévitablement inscrit dans le quotidien, il est possible d'éprouver ces instants d'écoute maximale et d'application. Je distingue des temps de prise de recul avec l'œuvre permettant son analyse et l'exploration des ressentis de l'élève, des temps d'exercices permettant de comprendre un geste technique et de se l'approprier, et des temps de jeu enfin, abordés avec l'intention d'agir musicalement. Dans la préface de *Lettre à un jeune pianiste*, Jacques Rouvier, professeur au CNSM de Paris, énonce :

La qualité première de l'enseignement de Jean Fassina réside dans la mise à contribution absolue de la concentration : tenue au clavier, sensations tactiles et musculaires (en complète relation avec la sonorité), l'écoute poussée à l'extrême, du silence qui précède le son au silence qui le suit, tout cela accompagné de trois qualités fondamentales : une infinie patience, une grande générosité, et l'amour de son prochain.¹⁶

Pour ma part, je ne vois dans ces mots aucune emphase. J'ai déjà parlé de cette largesse de cœur, de corps et d'esprit qui conditionne l'intention musicale. On ne peut jouer dans la même disposition qu'au quotidien. On le peut sans doute, mais à moindre satisfaction. Quand un professeur nous exhorte alors à « *jouer pour de bon* » à grands renforts de « Mais joue donc ! vas-y, tu ne te donnes pas à fond ! », il essaie peut-être de faire advenir cette prédisposition sans néanmoins nous en donner les clés. C'est donc en gardant l'intention musicale en tête que j'essaie à présent de définir le sens musical en termes de direction, de phrasé et de musicalité.

☞ Outil n°5 : Sortir du piège de la morne partition

Selon moi, les partitions ont perdu de leur valeur. Elles nous tombent entre les mains sous la forme de photocopiés fins, parfois déjà gribouillés, des feuilles volantes qui pourraient finir froissées si nous n'y prenions pas garde. Il ne m'est pas évident d'accorder de la valeur à un objet considéré comme exclusivement utile. Pourtant la partition est le premier contact avec la musique. La relation au travail et à l'œuvre en est-elle impactée ? Il est possible en tout cas d'attirer l'attention des élèves sur des détails liés au papier, à son odeur particulière, et au langage mystérieux qu'il renferme, lorsqu'on leur met une partition entre les mains. Je me dis que le rapport au travail change en même temps que le regard sur l'objet. Je n'y avais pas pensé jusqu'à présent, mais j'ai en ma possession l'édition urtext des *Suites pour violoncelle* de J. S. Bach, avec les différentes sources depuis la copie d'Anna Madgalena jusqu'à nos jours. Elles sont restées fidèles à la typographie de l'époque et exercent une fascination certaine. J'aurais plaisir à montrer ces manuscrits aux élèves, à la fois pour les plonger dans l'ambiance d'une époque historiquement éloignée, mais aussi pour renouer avec la valeur d'une partition, témoignage d'un long processus de mutations et de survivances.

D'autre part, la partition donne l'illusion d'une fausse platitude, de par sa nature en deux dimensions. On pourrait croire que la musique est alors à l'image de son support, et court ainsi le risque de manquer de reliefs dans l'exécution. Pendant un temps, je ne lisais même de la partition que les notes et le rythme, excluant de ma vision les nuances et toutes autres informations figurant sur le papier. Je pensais que la musique se résumait à ce qui se trouve sur la portée. J'ai à présent le réflexe de demander aux élèves de partir à la chasse aux indices : tout ce qu'ils peuvent me dire de notable sur la partition, et ce que ça leur apprend sur le morceau. Chaque élève n'a bien sûr pas la même vigilance et ce petit

¹⁶ ROUVIER Jacques, Préface à *Lettre à un jeune pianiste*, op. cit., p. 10.

exercice nous en apprend beaucoup sur leur conception de la musique. Certains peuvent par exemple s'intéresser au titre de l'œuvre et à ce qu'il évoque en eux, d'autres regardent d'ores et déjà les motifs musicaux, leur dessin ascendant ou descendant, d'autres la tonalité parce qu'ils l'ont appris en analyse... De cette façon, la partition devient un espace énigmatique et non plus lisse. Il y a quelque chose à déchiffrer. Le nom du compositeur peut quant à lui permettre d'introduire la dimension historique de l'œuvre et les questionnements qui se posaient à l'époque. Selon Michel Develay, la continuité historique est une des composantes manquantes dans l'apprentissage scolaire. Les savoirs sont décousus en matières isolées, et l'on ne parle que très peu des mouvements de pensées :

Apprendre, c'est situer les savoirs dans leur filiation historique. [...] Il s'agit donc de ne pas enseigner une histoire des grands hommes, une galerie de portraits, mais une histoire des idées, des mouvements de recherche. [...] Apprendre, c'est progressivement trouver le sens d'une discipline, c'est-à-dire parvenir à comprendre quelles questions elle pose sur le monde, quelles méthodes elle se donne, et quelles grandes théories elle construit.¹⁷

Cela nécessite une vaste connaissance des courants musicaux, de l'histoire en générale et de la vie des compositeurs, qu'il faut sans cesse redécouvrir et apprendre. Mais cette interaction a le mérite de donner de la profondeur aux œuvres étudiées et de relier des sphères de savoir entre elles, ce qui ancre plus durablement les connaissances. Il ne s'agit pas de se lancer dans un long monologue que l'élève finira par oublier mais de cibler quelques anecdotes, susceptibles de retenir l'attention. Alors que nous étudions un Menuet de J. S. Bach avec Adonis, je me mets à lui parler ainsi de la période baroque : « C'est toute une époque, le baroque ! Est-ce que tu sais sur quel type de cordes ils jouaient ? » Adonis pense à la ficelle, à l'étain, et d'autres matériaux mais finit par donner sa langue au chat. « Ils jouaient, tiens-toi bien, sur des cordes en boyau ! » Sa réaction est à la fois spontanée et mémorable, puisqu'on y retrouve un mélange de dégoût et d'étonnement qui ne manque pas de me faire rire. Je suis sûre au moins qu'il ne risque pas d'oublier cette information, et lui propose de lui faire écouter une pièce jouée sur instruments modernes et une autre version sur instruments d'époque afin qu'il entende la nette différence de timbre que produisent ces fameuses cordes, un son typiquement baroque.

Je me souviens également d'un élève en stage pédagogique, particulièrement agacé par le morceau qu'il jouait. Habitué à relever les difficultés sans grande peine, il ne savait plus comment réagir face à une nouveauté technique qui pour une fois le dépassait. J'essayais de lui rendre le morceau plus agréable en le détournant de l'aspect technique grâce aux éléments d'interprétation fournis par la partition. En l'interrogeant sur ce que le titre du morceau lui évoquait, à savoir *Passe-pied*, extrait de l'œuvre *Les Petits riens* de Mozart, il avait alors répondu : « *Passe-pied, je ne sais pas, mais casse-pied c'est sûr !* »

Finalement, nous avons changé de morceau, car ce n'était pas non plus la peine de le maintenir en souffrance dans son entêtement, et la difficulté technique reviendrait de toute évidence par un autre biais.

¹⁷ DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école, op. cit.*, p. 105-106.

Mais au moins, il lui aura fait forte impression et à moi aussi. La partition peut donc se rendre incroyablement vivante et attrayante pour peu qu'on lui redonne sa plasticité et son éloquence.

☞ Outil n°6 : Une contrebasse bavarde...

J'ai la chance d'avoir une double formation en littérature et en musique. Cela étant, j'affectionne particulièrement les parallèles entre ces deux langages, et certains exercices portent sur la façon de rendre le discours musical plus intelligible. Il n'est pas vraiment question de gratifier de mots chaque thème musical, de sorte qu'une histoire parfaitement ficelée en découle. Mais il peut être intéressant d'assimiler la musique grâce à la prosodie, c'est-à-dire en étudiant l'art de prononcer un texte.

Les élèves sont souvent très appliqués pour jouer fidèlement les articulations spécifiques aux morceaux ; ou bien ils la subissent, ou parfois même l'ignorent. Il me semble donc important de comparer l'articulation à la façon dont nous ponctuons nos phrases, ou dont nous prononçons les mots. S'il n'y a pas de ponctuation dans la phrase parlée, si les mots sont de plus énoncés sur le même ton sans le moindre relief, alors nous nous lasserions bien vite de ce qui est dit. Il en va de même en musique. Une phrase musicale sans dynamisme ni articulation ne convainc absolument pas. J'aime dès lors me mettre à parler sur un ton parfaitement monocorde et robotique, sans prendre le temps de respirer entre les mots ni même entre les phrases, ce qui ne manque jamais de provoquer le rire et amène à reconsidérer le sens musical.

Prenons par exemple le cas typique de la répétition que nous avons rencontré lors d'une séance avec Lisa. Après un premier repérage sur la partition, elle remarque que deux motifs musicaux se répètent et s'enchaînent, identiques en tout point. Je lui demande donc comment elle compte interpréter cette redondance. Sa réponse est de les jouer de manière égale car après tout, « c'est écrit exactement pareil ». J'attire son attention sur l'usage de la répétition dans le langage courant. Pourquoi est-ce qu'on se répète ? Et est-ce que ça nous arrive souvent de dire deux fois la même chose, avec la même intonation, et la même ponctuation ? Elle ne sait pas vraiment, je lui en donne donc un exemple oral et sa réaction est signifiante : ça n'est pas naturel. Après réflexion, elle se dit que l'usage de la répétition permet d'insister sur un point particulier. Son réflexe est alors de jouer le deuxième motif plus fort que le premier, comme une sorte de martèlement. Nous réfléchissons à une autre possibilité d'interprétation, moins pour marquer les esprits que pour révéler un sens caché, de même que baisser d'un ton quand on s'adresse à quelqu'un requiert soudainement toute son attention. Lisa réessaie et apprécie la différence. Elle préfère toutefois la première version et nous passons au point suivant. Le recours à l'oralité semble ainsi suppléer le sens musical de la manière la plus naturelle possible.

Un autre exercice consiste à improviser à partir d'une histoire inventée. Le but n'est pas de mettre la musique en mots, mais de reconnaître son don d'oratrice. Elle raconte bel et bien quelque

chose, un sentiment, un souvenir, une impression, une intrigue, mais de manière globale, de l'ordre de l'évocation. Vladimir Jankélévitch, dans *La Musique et l'ineffable*, expose ainsi :

La musique n'exprime pas mot à mot, ni ne signifie point par point, mais suggère en gros ; elle n'est pas faite pour les traductions juxtales ni pour la confidence des intimités indiscretes [...].¹⁸

Je crois que cet exercice, à titre exceptionnel, a le double bénéfice d'explorer les modalités de jeu de la contrebasse tout en motivant la créativité de l'élève, et d'autre part, de renforcer la clarté du discours musical. Improvisant sur son instrument, l'élève est amené à nourrir sa proposition musicale avec les images et les mots qui lui viennent. J'ai ainsi proposé aux enfants de l'atelier d'improvisation de composer par petits groupes un tableau sonore qui dépeindrait un paysage ou une situation prédéterminés. Quant à Lisa et à Adonis, je les ai invités à créer une histoire comportant une situation initiale, une péripétie et un dénouement. Je connais la grande affinité de Lisa pour l'écriture et m'en remets à l'imagination fertile d'Adonis.

D'un côté, les enfants de l'atelier se basent sur le thème des paysages sonores, et choisissent de représenter le désert et la tempête, en sélectionnant des modes de jeu capables de les suggérer musicalement. La harpiste frappe les cordes avec la paume de sa main pour imiter le tonnerre tandis que la flûtiste et le hautboïste tapotent leurs clés pour évoquer la pluie naissante. La violoncelliste quant à elle opte pour un jeu *sul ponticello* pour suggérer l'ambiance suffocante du désert. Nous sommes bel et bien dans le figuratif, c'est-à-dire dans l'imitation des éléments, de sorte que la création devient rapidement tangible et parlante. De fil en aiguille, les enfants s'adonnent à des propositions musicales plus précises d'un point de vue technique et interprétatif. Ils sont pleinement acteurs de leur jeu, ne se brident pas de peur de mal faire – d'où l'intérêt des sons modifiés – et prennent plaisir à faire évoluer les tableaux sonores. Des motifs reconnaissables circulent à l'intérieur des groupes, et tandis qu'ils essaient de se convaincre musicalement entre eux, nous nous trouvons, mon tuteur et moi, embarqués dans leur univers.

Je pense à fortiori à une pièce jouée par l'Orchestre de Contrebasses, intitulée *Week-end à Deauville*, où l'on peut distinguer le bruit des moteurs, du clignotant, des essuie-glaces, accompagnés par les mimes des musiciens. La dimension théâtrale me paraît très opportune, dans le sens où le musicien se sent dès lors plus soucieux du geste musical. Il est en effet naturel pour un comédien d'être expressif afin de mieux nous impliquer dans son jeu d'acteur. Ce devrait être aussi le cas pour un musicien, et je ne vois pourtant pas souvent les élèves incarner véritablement l'actio musicale. Nous aurions tendance en musique classique, sans vouloir faire de généralités, à privilégier un rapport mental avec la musique, ce qui n'est pas le cas pour d'autres traditions où la transmission orale favorise un rapport intuitif. Nous pouvons observer cette divergence notable ne serait-ce qu'à travers la conception du rythme qui n'est pas la même selon les traditions musicales. Dans certaines pratiques, la valeur des unités rythmiques se

¹⁸ JANKELEVITCH Vladimir, *La Musique et l'ineffable*, Paris, Editions du Seuil, 1983, 190 p., p. 66.

divise ou bien se multiplie, comme c'est le cas en musique classique, tandis que pour d'autres, la subdivision du rythme s'appuie sur le ressenti d'une pulsation constante, obstinée et marquée par des accents spécifiques. C'est le cas par exemple des percussions traditionnelles tahitiennes, qui tapent la plus petite valeur rythmique en toile de fond, et frappent tout en même temps des accents toniques. Peut-être que l'obsession de la pulsation renvoie à un courant de pensée prônant la primauté du moment présent – le futur n'existant même pas en tahitien.

Lisa et Adonis choisissent tous deux un motif mélodique plutôt que d'explorer les autres modes de jeu de la contrebasse. Je crois pouvoir distinguer un thème associé sans doute à un personnage, suivi d'une évolution soudaine, et d'une résolution. La discussion qui suit fait ressortir deux aspects essentiels de la musicalité : pour rallier l'auditoire à notre cause – ou *causerie* – force et clarté sont indissociables du propos musical. Pour espérer que l'auditoire comprenne et adhère au discours, nous devons pleinement assumer notre gestuelle et être fin connaisseur des tournures du discours. Ainsi, lorsque Lisa et Adonis reprennent leur création, ils sont plus assertifs dans les contrastes apportés par les nuances ou le mode de jeu. Le discours devient lisible et il est plus confortable pour moi de me laisser porter.

☞ Outil n°7 : Qu'en est-il du silence ?

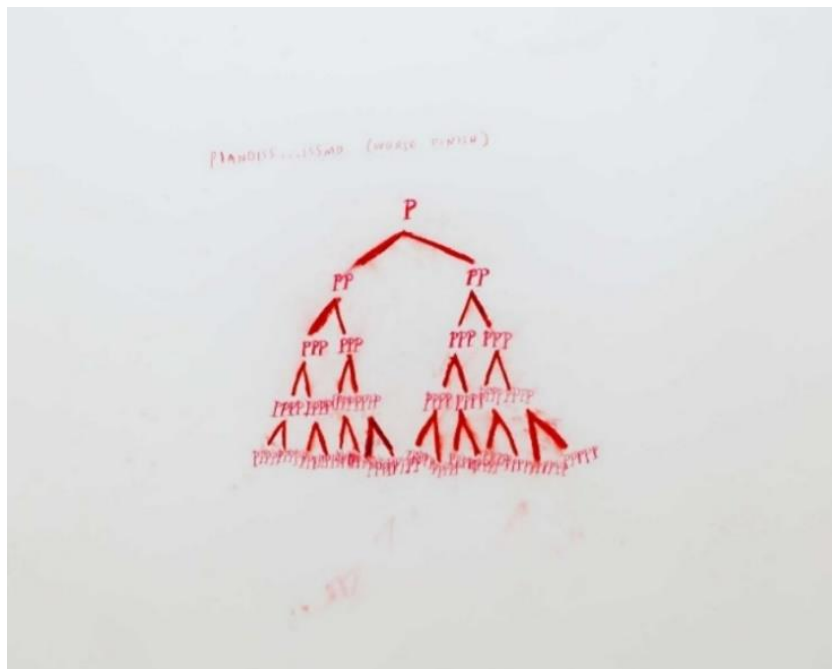
Très souvent, il ne faut pas cinq minutes pour que l'idée phare d'une séance soit reprise par les élèves et enrichie. Les enfants apprécient en général qu'on leur demande leur avis et que la solution ne leur soit pas donnée tout de suite. L'appropriation est bien plus active lorsqu'on les invite au contraire à réfléchir ensemble aux notions abordées et qu'ils se posent eux-mêmes la question. Pour reprendre Adonis, « on nous demande *vraiment* ce qu'on pense ». C'est le principe de confiance que Michel Develay prône dans son livre : « *C'est seulement lorsqu'on sait qu'il existe un après pacifié qu'il est possible de débattre, d'échanger sur les différences.* »¹⁹ La disponibilité d'écoute que montre le professeur est à l'image de celle des élèves. Les écouter avec intérêt et attention et pas simplement par acquis de conscience garantit une écoute réciproque. Alors seulement il me semble que les élèves sont réellement présents à ce qu'ils font et responsables de leur progression. Si le professeur occupe toute la place, je crois bien que l'espace d'appropriation ne peut qu'en être diminué.

Lors d'une séance, nous cherchions à introduire le silence dans les improvisations. Pour les élèves, improviser signifiait forcément faire quelque chose, que ce soient des notes ou des bruitages issus de modes de jeu différents – et le silence était tout le contraire. Ils ne l'envisageaient même pas. Nous sommes passés par deux phases d'exploration, une première théorique et une deuxième plus empirique. Je commence donc par leur demander ce que le silence représente pour eux, s'il peut se transmettre, s'il est quelque chose ou rien du tout, s'il est expressif... une discussion tout à fait passionnante. Tous les

¹⁹ DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école, op. cit.*, p. 74.

points de vue sont corrects à mon sens, même s'ils sortent des sentiers battus. Et s'ils sortent des sentiers battus, il convient d'y réfléchir à son tour et de fournir un effort supplémentaire pour se projeter dans une conception peut-être déroutante mais novatrice. L'attention que l'on porte aux réponses des élèves est tout aussi cruciale que le fait de leur poser la question. Lors d'un cours en atelier de réflexion pédagogique avec Charlie par exemple, contrebassiste en fin de premier cycle, nous avons été amené à travailler les sons saturés. Lorsque que je lui ai demandé quel mot pourrait décrire ce type de son, il m'a répondu : un son « dégradé ». Mon réflexe a été de rebondir immédiatement en disant : « Oui. Ou saturé. » En en rediscutant avec mes camarades, j'ai pu prendre conscience que lui poser la question sans valider sa réponse et en la remplaçant tout de suite par le vocabulaire académique tend à discréditer toute la démarche. Il aurait fallu reconnaître la valeur du mot, et son adéquation avec la situation donnée.

Revenons à l'atelier d'improvisation. À l'aide d'un rapide croquis au tableau inspiré de l'œuvre de Christine Sun Kim, une artiste malentendante qui s'intéresse à la façon dont les sons s'emparent de la société, je leur démontre que le silence peut en effet être perçu comme du néant, l'inverse du bruit et de la musique, mais également résulter d'un *piano* infinitésimal, que l'oreille humaine n'est plus capable de percevoir. Ce qui est magique, car au lieu de considérer le silence comme une coupure dans le son, il en devient une continuité évanescence, et l'attitude du musicien n'est plus la même.



À la suite de ces réflexions, nous cherchons comment nous transmettre le silence, de la même manière que nous pourrions le faire avec des notes. Il s'avère que sans intention de matérialiser le silence, c'est-à-dire de le définir dans un espace et un temps donnés, nous nous trouvons fort ridicules

de brasser du vide. Nous en déduisons donc que le silence a bel et bien une consistance, et qu'il devient musical à partir du moment où nous lui prêtons une intention particulière... Comme le dit Jean Fassina : « *Un silence est un temps compté dans sa pulsation et vécu dans son expression* ». ²⁰ On peut de plus penser que le silence est là pour permettre à l'auditeur d'apprécier pleinement ce qu'il vient d'entendre, voire de provoquer l'attente et le désir de la suite.



Nous avons ensuite expérimenté la disparition progressive du son, à l'image du croquis. Partant d'un son commun, se retirant un à un, nous sommes attentifs à la teneur de plus en plus fragile du son. J'observe ainsi des nuances extraordinaires et une qualité d'écoute merveilleuse, ce qui n'est pas toujours le cas. Vient le moment de mettre en pratique tout ce que nous avons pu tirer du silence dans une improvisation collective. Née d'un silence commun, tacite, d'une épaisseur inhabituelle, l'improvisation a commencé. La consigne était de se joindre au groupe quand bon nous semblait puis de se retirer sur la pointe des pieds. Les élèves ont décentré leur attention de ce qu'ils jouaient pour mieux écouter ce que proposaient leurs camarades, permettant au groupe de bien communiquer lors de cette expérience. On a vu des motifs se répondre, un large panel de nuances évoluer avec précision, des contrastes assumés et pour une fois, chacun se sentait libre de ne pas jouer si l'idée musicale n'était pas en adéquation avec la proposition existante.

Je me suis laissée surprendre par les réflexions des élèves, et entraînée par leurs idées. Je suis persuadée que l'appropriation des notions, qu'elles soient théoriques ou pratiques, s'opère dans le glissement progressif de la parole de l'enseignant vers un silence partiel, et du silence par défaut des élèves à la parole active.

🌀 Outil n°8 : Construire un phrasé

Il n'est pas tant question de jouer les notes une à une que de les relier entre elles, afin de dessiner une courbe, partant d'un point A, prenant de l'élan et finissant sa course au point P. La notion de direction que l'on recherche dans le phrasé musical découle alors de cette impression de ligature entre chaque note. Encore faut-il ressentir la continuité de la phrase musicale, à travers des exercices qui permettent aux élèves de l'incorporer. L'élève a souvent tendance à rester focalisé sur des points techniques et à ne pas anticiper, à jouer chaque note comme un achèvement. C'est très remarquable en premier cycle, où l'on peut en observer certains hocher la tête comme pour valider les notes tour à tour.

²⁰ FASSINA Jean, *Lettre à un jeune pianiste, op. cit.*, p.69.

Leur conception de la musique semble exclusivement verticale, et le temps paraît extensible à souhait, du moment qu'ils peuvent se préparer à la note suivante. Toute la difficulté est de leur transmettre une vision de la musique en trois dimensions : linéaire, harmonique et spatialisée. Alors, comment donner la sensation d'une direction ? Comment aider à sentir le cheminement de la mélodie ? Comment trouver le sens de la musique ?

Jean Fassina propose une approche du « *son sans entrave* » à partir de l'intervalle. « *C'est l'appréciation de la tension d'un intervalle qui permet de donner le sentiment de la mobilité et non celui de la stagnation.* »²¹ La mobilité dont parle Jean Fassina est au cœur du sens musical. Mais comment y parvenir ? Pour cela, il est nécessaire d'aborder les notions de tension et de résolution qui jalonnent le parcours harmonique. Un premier travail d'écoute des intervalles au piano permet d'accommoder l'oreille au schéma harmonique.

Et ce n'est que comme cela que la musique est possible. Car c'est dans cette tension entre ici et là-bas, entre la hauteur et la profondeur, les aigus et les graves, c'est là que se joue tout ce qui a un sens en musique, c'est là que s'engendrent les sens de la musique...²²

L'opposition des registres et leur éternel effort pour se rejoindre créent le magnétisme de la musique. On y sent la tension et les trêves, au-delà même de les entendre. Mais Jean Fassina propose une vision complémentaire à ce travail analytique. La tension est ici traduite par un effort physique mesurable directement sur l'instrument. Le clavier se rapporterait ainsi à un flanc de montagne qu'il faudrait gravir, touche après touche, prise après prise. Mais la surface plane et horizontale du piano laisse seulement entrevoir l'effort physique à fournir. Aussi, Jean Fassina propose à ses élèves d'imaginer le clavier de façon verticale, comme une échelle à grimper, et à projeter les sensations corporelles que l'escalade provoquerait, selon que l'intervalle monte ou descende. L'ascension entraînerait une sollicitation des muscles, la descente une détente corporelle.

La contrebasse quant à elle est toute à l'effort physique. La verticalité du manche sollicite une mobilité laborieuse, et toute la difficulté est peut-être de retrouver de l'aisance et de la fluidité. J'aime imaginer le manche de la contrebasse comme une sorte de piste noire, et nous, contrebassistes skieurs, sommes contraints de trouver la vitesse idéale pour ne pas tomber : sans trop de mollesse ni trop de hâte. L'une des variantes de l'exercice de Jean Fassina est de travailler l'aller et retour entre les notes d'un intervalle. Le geste ainsi répété permet d'une part de consolider la justesse, mais également de mesurer l'effort ou le relâchement induit. Par la même occasion, on peut discerner l'ensemble des micro-intervalles qui forment l'alliage des notes, comme une droite en elle-même est constituée d'une myriade de points et de segments.

²¹ *Ibid.*, p. 76.

²² SÜSKIND Patrick, *La Contrebasse, op. cit.*, p. 14.

L'écoute est encore une autre manière de raccorder les notes. Je propose ainsi à Lisa de ne changer de note qu'au tout dernier moment, après avoir écouté jusqu'au bout celle jouée. Cet exercice est plus efficace avec des valeurs longues mais le résultat est notoire : d'un coup, les conduites de phrase sont expressives, et non plus décousues. Pour le tester moi-même régulièrement, il me semble même accéder à un niveau de concentration supérieur, proche de ce que les sportifs appellent « la zone ». Cet état mental est atteint lorsqu'une personne est complètement plongée dans une activité et se trouve dans un état maximal de concentration, de plein engagement et de satisfaction dans son accomplissement. C'est le temps particulier de la performance, qui est celui de l'instant présent, où chaque seconde est la plus importante.

Je pense à quelques autres exercices pour amener l'élève à comprendre un phrasé. Le premier est le recours au chant. La voix est un formidable outil de médiation entre le corps et l'instrument. Lorsqu'une difficulté technique paraît insurmontable, la transposition à la voix permet d'incorporer naturellement le nouveau geste. On peut ainsi expérimenter le souffle nécessaire à la réalisation de l'intervalle, l'intensité minimum à fournir pour le surmonter et nous prenons conscience de l'alliage évident des notes entre elles. De manière générale, l'interruption du son à l'archet nous est moins choquante qu'à la voix. Le fait de ressentir l'arrêt du son directement dans son corps constitue une preuve flagrante de l'inaboutissement de la ligne mélodique. Si l'élève se sent mal à l'aise avec le chant, il est possible de prosodier la partition, de sorte que l'élève en ressente les essors et les résolutions. Ces sortes de vagues produisent un effet de balancement qui entraîne tout le corps dans un mouvement pneumatique, contrecarrant l'inertie de la contrebasse et facilitant la libre respiration.

Le scat, l'opéra, sont également très enrichissants pour construire un phrasé. Le jazz et son apparente désinvolture permet de se défaire du caractère parfois très académique de la musique classique et donne une conscience du rythme toute autre que la conception figée sous-tendue par la partition. Je ne maîtrise pas le scat, mais les démonstrations de mon professeur de contrebasse sont irrésistibles : ça swingue, ça peps, et le rythme devient une planète très attractive. Quand le rythme est plein d'énergie tout en gardant sa rigueur absolue, alors le groove se manifeste. D'autre part, en tant que musicien d'orchestre à l'opéra, il trouve souvent l'inspiration pour initier un phrasé en se remémorant la prononciation des chanteurs. Lorsque je joue une phrase, il peut m'arrêter pour reprendre : « Non, tu ne peux pas jouer ça. On ne dit pas : tu vois que... On dit : tu *vois* que ! » Et je sais alors où placer mon point d'appui pour mener à bien la conduite de la phrase.

Un autre vecteur pour expérimenter la corrélation entre le mouvement et la phrase musicale est le sound-painting. Cette technique s'appuie sur un langage gestuel constitué de plus de 1200 signes et consiste en une interaction constante entre un groupe d'improvisateurs et un chef d'orchestre. Ce dernier donne ses directives à travers un lexique de signes qui initient des changements de dynamique. Ce sont de petits ateliers collectifs très faciles à mettre en place et particulièrement réjouissants pour les enfants.

J'ai notamment pu le mettre en place en initiation musicale avec un groupe d'enfants de 4 à 6 ans dans le cadre du projet médiation. Nous avons d'abord joué plusieurs extraits musicaux et laisser les enfants bouger comme ils l'entendaient. Nous nous étions notamment appuyés sur le *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns ainsi que sur la *Suite de Peer Gynt* de Grieg. À cet âge, les enfants ne se laissent pas atteindre par le jugement et ressentent directement la musique à travers une gestuelle naturelle qui est la leur. Puis, nous avons désigné un chef-d'orchestre qui par quelques signes simples indiquaient au reste du groupe la progression des nuances et autres. En plus de donner le goût de la musique, cet exercice fait le lien entre l'émission d'un son et le geste qui l'initie, et donne à entendre la cohérence d'une ligne musicale quand elle est progressive, ou la confusion quand le geste est inadapté.

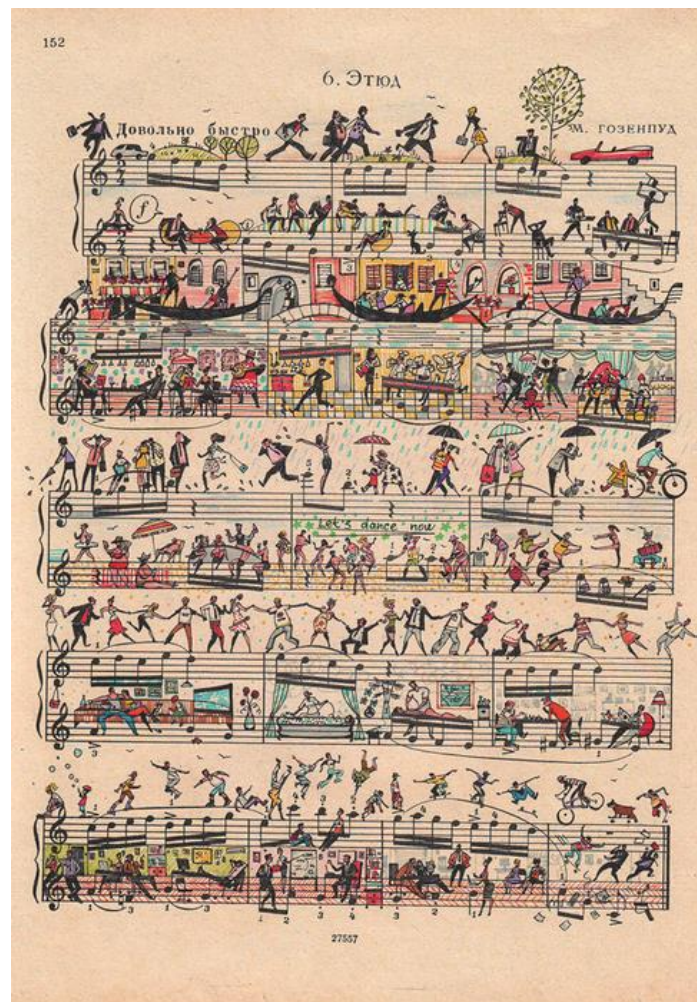
Décortiquer la partition ne suffit parfois pas à sentir dans son corps les essors mélodiques et leurs résolutions. Il m'arrive d'être en inadéquation entre ce que je joue et ce que je ressens intérieurement. J'ai l'intuition que le sommet de la phrase n'est pas tout à fait à sa place, que le débit n'est pas le bon. Je me demande alors comment mon corps pourrait se mettre autrement en mouvement. Ressentir que « *ce n'est pas tout à fait ça* » est déjà un formidable point de départ. Il est ensuite question de trouver la bonne énergie dans notre corps. Au-delà de l'entraînement nécessaire, n'importe quel trait, même le plus difficile, est réalisable à condition de convoquer l'énergie adaptée à son exécution. Ce n'est pas la technique et la notion de difficulté qui compte avant tout, mais la capacité à puiser en soi l'énergie motrice. Pour aider à ressentir la conduite de la phrase, je propose aux élèves de travailler séparément le schéma d'archet. On pourrait croire qu'isoler ainsi un point technique est tout sauf musical, mais bien au contraire. Il faut être capable de jouer sans la main gauche pour connaître précisément les enchaînements de l'archet, qui est comme le souffle des chanteurs. C'est lui qui guide la ligne mélodique. L'anticipation des changements de cordes par exemple, la façon dont l'archet exécute le geste, de manière précipitée ou fluide, détermine grandement le sens musical. Il s'agit de bien s'imprégner de cette suite de gestes précis à la main droite, de conscientiser le poids du bras, le positionnement de l'archet entre la touche et le chevalet, son placement près du talon ou de la pointe ainsi que de prévoir les changements ou sauts de cordes, et de mémoriser les sensations corporelles qui en découlent. Être concentré sur cette ligne de conduite ancre le musicien dans le moment de la performance, celui de l'instant présent, et génère un mouvement fluide et musical.

Je conseille également la lecture de *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard, relatant la vie de Sainte-Colombe et les techniques d'archet relatifs à la viole de gambe, similaires en bon nombre de points aux cordes modernes :

Il perfectionna la technique de l'archet en allégeant le poids de la main et en ne faisant porter la pression que sur les crins, à l'aide de l'index et du médium, ce qu'il faisait avec une virtuosité étonnante. Un de ses élèves, Côme Le Blanc le père, disait qu'il arrivait à imiter toutes les inflexions de la voix humaines : du soupire d'une jeune femme au sanglot d'un homme qui est âgé, du cri de guerre de Henri de Navarre à la douceur d'un

souffle d'enfant qui s'applique et dessine, du rôle désordonné auquel incite quelques fois le plaisir à la gravité presque muette, avec très peu d'accords, et peu fournis, d'un homme qui est concentré dans sa prière.²³

Je ne peux m'empêcher de penser aux sublimes *Voix humaines* de Marin Marais, élève de Sainte-Colombe. La profondeur créée par le répertoire baroque, que la contrebasse peut tout aussi bien jouer à l'image de Florentin Ginot et de son interprétation du *Badinage* ou de la *Chaconne* de J. S. Bach, nous invite à une sorte de recueillement très propice à cultiver le sens musical.



²³ QUIGNARD Pascal, *Tous les matins du monde*, Paris, Gallimard, 1991, 144 p., p. 13-14.

CONCLUSION

Rien n'a de sens en soi. On met ou on ne met pas de sens dans une situation. Le sens se construit.²⁴

On est tous d'accord pour dire que donner du sens à une situation quelle qu'elle soit est fondamental. C'est la base en quelque sorte. Sinon, on se retrouverait dans un monde similaire à *Alice aux pays des merveilles*, où plus rien ne va de soi, ni la logique, ni les repères physiques, jusqu'à en *perdre la tête*, littéralement. Mais pris dans le quotidien, le sens peut très facilement s'estomper, se manifestant d'abord par une perte de motivation, un détachement progressif, puis de l'apathie. On entend souvent dire qu'une matière nous est fascinante ou détestable selon la personne qui nous l'enseigne. C'est dire que ce n'est pas le savoir mais la disposition d'esprit dans laquelle nous sommes qui est déterminante. Alors comment préserver l'étincelle ? Pour moi, le sens est comme une lanterne magique qui nous accompagne pas à pas dans notre cheminement. Sans elle, nous tournons en rond tout averti que nous sommes, et l'issue n'est possible qu'à la condition de retrouver toute son ardeur. Bien des fois en musique nous ne savons plus quoi faire pour progresser sur notre instrument, quitte à perdre patience, à rentrer dans le cercle vicieux du doute et à baisser les bras. Le sens musical condense tout à la fois la motivation qui est la nôtre, le lien qui nous unit à notre instrument, la compréhension des gestes techniques, les sensations qui nous traversent et le temps de la performance, enfin, qui réunit l'ensemble de ces considérations. Il faut donc admettre que donner du sens n'est pas si évident ni si automatique. Donner du sens exige de porter de l'intérêt, d'être inventif, à l'écoute, d'avoir de l'humour, de dialoguer, et nécessite un puissant esprit de bâtisseur. Construire du sens est une activité cognitive et empirique des plus stimulantes et les ponts que l'on érige entre la discipline et nous-mêmes, que l'on esquisse entre l'élève et le savoir, sont singuliers et merveilleux. Ils approfondissent le lien que nous entretenons avec la musique d'une façon qui nous élève et nous inspire.

Le sens musical aide selon moi à mieux comprendre notre rapport à l'instrument et à la musique, tout en développant un discours clair et émouvant. En veillant à l'énergie du phrasé, à l'articulation précise et dynamique, nous parvenons à un propos éloquent et expressif. Le corps, par lequel s'expriment les sens, retrouve sa place fondamentale et se rend disponible au moment musical. C'est par lui qu'advient le mouvement permettant à l'énergie de circuler librement, et l'émotion n'est possible qu'à cette condition. On retrouve en effet la racine dans le mot même : « motion » - « émotion », « mouvant » - « émouvant ». Il semble donc que l'émotion musicale soit en corrélation directe avec le mouvement. C'est pour cela que la conscientisation du schéma d'archet pour les instrumentistes à cordes me paraît essentiel, puisque c'est lui qui conduit toute la phrase. Je suis loin d'avoir toutes les clés en main pour transmettre cette notion de corporéité, mais la connaissance de l'anatomie, que je dois encore

²⁴ DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, op. cit., p. 97.

approfondir, la verbalisation des ressentis propres aux uns et aux autres, et le recours aux métaphores sont autant d'outils que j'essaie de multiplier pour accéder plus sereinement à cette disponibilité corporelle. Je pense notamment à la respiration, qui m'est très inconnue, et que j'aurais intérêt à explorer davantage.

Je ne sais si mes réflexions, teintées des rencontres et des échanges mûrement ressassés, sont pertinentes et intelligibles mais je pense au moins avoir cheminé sur le sujet. En tant que future enseignante, je souhaite vraiment mettre à disposition des élèves un environnement qui leur appartienne, où ils pourraient s'y retrouver et s'y projeter. Je voudrais m'appliquer à fournir un effort de compréhension qui ne soit pas qu'univoque, des élèves au savoir, mais pluriel. J'aimerais apprendre à identifier les outils en fonction de leurs affinités et de leur personnalité. J'aimerais construire le savoir et le leur présenter comme des portes ouvertes sur le monde, leur permettant d'exprimer leur personnalité artistique. En ayant recours à cette ligne directrice qu'est le sens musical, j'espère donner aux élèves des occasions d'être inspirés et les amener peu à peu à construire leur propre vision des choses pour valoriser leurs pensées édifiantes, car elles le sont.

Je terminerai par quelques vers issu du roman épistolaire *De l'Âme* de François Cheng, poète et écrivain de l'Académie française :

Quand la beauté t'habite,
Comment l'assumes-tu ?
L'arbre assume le printemps
Et la mer le couchant,
Toi, comment assumes-tu
La beauté qui te hante ?²⁵

Il me semble que ce poème s'adresse intimement au musicien, et à l'artiste en général. Notre art est celui qui suggère la complexité humaine : l'amour sous toutes ses formes, la douleur d'une mère endeuillée comme on le ressent dans le *Stabat Mater Dolorosa* de Dvorak, la folie qui peut sévir, la nostalgie d'un ailleurs que nous laisse percevoir *l'Étude n°3 op. 10* de Chopin, les touches d'humour, ou encore la contemplation devant le monde qui nous entoure, à l'image des premiers accords de la *Cathédrale engloutie* de Debussy. Mais ce poème a raison, comment assumons-nous d'être ainsi porteurs de la beauté ? Pour tant de fois où nous sommes montés sur scène la boule au ventre, j'aurais aimé me dire que l'arbre ne se pose pas de question.

Et de fait, le métier d'enseignant revient peut-être à accompagner la découverte de cette attitude endossant pleinement la part du musicien : celui de dire et de redire l'ineffable, pour transmuier les âmes.

²⁵ CHENG François, *De l'Âme*, Paris, Albin Michel, 2016, 162 p., p.18.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques :

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2012, 128p.

FASSINA Jean, *Lettre à un jeune pianiste*, Paris, Fayard, 2000, 138 p.

JANKELEVITCH Vladimir, *La Musique et l'ineffable*, Paris, Editions du Seuil, 1983, 190 p.

Romans et poésie :

SÜSKIND Patrick, *La Contrebasse*, Paris, Fayard, 1992, 96 p.

BENAMEUR Jeanne, *Notre nom est une île*, Paris, Bruno Doucey, 2011, 64 p.

REVERDY Pierre, *Cette émotion appelée poésie*, Paris, Flammarion, 1989, 288 p.

QUIGNARD Pascal, *Tous les matins du monde*, Paris, Gallimard, 1991, 144 p.

CHENG François, *De l'âme*, Paris, Albin Michel, 2016, 162 p.

Conférences :

SUN KIM Christine, "The Enchanting music of sign language", Ted Talks, <https://youtu.be/2Euof4PnjDk>

ENTRETIENS

Entretien avec Paul Frizot, professeur de contrebasse au CRR de Dijon

As-tu déjà fait l'expérience d'apprendre sans comprendre? Si oui, qu'as-tu ressenti? As-tu gardé durablement cette connaissance?

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le fait d'apprendre sans comprendre est un **phénomène normal et naturel**. C'est même sans doute notre première façon d'apprendre : dans ce cas, c'est ce que l'on peut appeler **l'imprégnation**. C'est ainsi qu'un enfant apprend à parler, sans avoir aucune notion de ce qu'est un mot, une phrase...

Si l'on transpose cette manière d'apprendre à l'étude d'un instrument, on peut dire qu'elle intervient dans **l'imitation** du professeur par l'élève. C'est même peut-être une piste intéressante à explorer pour questionner le début de l'apprentissage (1er cycle).

Je n'ai pas d'exemple précis d'expérience où je me suis retrouvé à apprendre sans comprendre, mais je me souviens de mon professeur qui me disais souvent : « fais donc, et tu comprendras après ! »

Pour moi, il donnait un sens à ce que je faisais en me disant cela, même si je ne percevais pas ce sens sur le moment. C'est très différent de la situation où un professeur dirait juste : « fais ! » sans rien ajouter après...

Selon toi, à quel moment de l'apprentissage l'explicitation intervient-elle (avant, pendant, après la pratique, jamais)? Crois-tu qu'il soit nécessaire de donner du sens à ce que l'on fait?

Tout dépend bien sûr de la situation.

– Avant la pratique, il peut s'agir d'une présentation : nous allons faire tel exercice, comme-ci, comme cela, pour telle raison et dans tel but...

– Pendant la pratique, elle peut accompagner, préciser, ajuster l'exercice, la musique : plus comme ceci, moins comme cela...

– Après la pratique, l'intérêt peut être de faire réaliser à l'élève ce qu'il a réussi à faire et que ce n'était pas comme il se le représentait. Certains élèves qui manquent de confiance peuvent parfois croire qu'ils ne parviendront pas à **dépasser certaines difficultés**. C'est un moyen de leur faire dépasser leur peur et de leur permettre, sans qu'ils s'en rendent compte dans un premier temps, de parvenir à un objectif, au lieu de dire de manière frontale : « on va travailler cela... mais si, mais si ! Tu vas y arriver ! ».

Concernant la question du sens, on doit toujours donner un sens à ce que l'on fait et à ce que l'on demande à l'élève. **Il y a une différence fondamentale entre l'apprentissage du jeune enfant qui cherche à marcher ou à parler et celui de l'élève qui étudie un instrument.**

Dans le premier cas, même si l'enfant n'est pas conscient d'apprendre, il est poussé par un besoin primaire fondamental : se déplacer ou se faire comprendre. Dans le deuxième cas, **ce n'est pas une nécessité et l'élève aura besoin de donner du sens à ce qu'il fait**, à ce qu'on lui demande de faire. Mais ce sens n'est pas universel. Il est **intrinsèque** à l'élève et au moment dans l'apprentissage : plaire à ses parents, à son professeur, la perspective d'un concert, d'une audition, un examen, jouer avec d'autres musiciens, partager avec un public, objectifs à court ou à long terme, la liste n'est pas exhaustive !

Comment composes-tu entre la compréhension intellectuelle et la compréhension corporelle?

D'une manière générale et peut-être en caricaturant un peu, **nous avons tous tendance à avoir une approche soit intellectuelle, soit corporelle pour aborder le monde qui nous entoure**. C'est d'ailleurs un point sur lequel il faut être attentif quand nous donnons ses premiers cours à un enfant que nous ne connaissons pas encore bien : un enfant qui n'est pas très « physique » peut être mal à l'aise si l'on essaie par exemple de guider son archet en le tenant par le bras...

Je trouve intéressante l'expression « compréhension corporelle ». Elle sous-entend que le corps, lui aussi, à une capacité à comprendre (ou pas !) ce à quoi on le soumet. Et on peut rencontrer des situations où, même si l'élève comprend intellectuellement, il ne parvient pas à réaliser ce qu'on lui demande.

Dans l'idéal, il me semble que ces deux niveaux de compréhension viennent étayer de manière harmonieuse et complémentaire l'apprentissage. L'explication peut convoquer la sensation et la sensation peut aider à comprendre. Il est d'ailleurs préférable de maîtriser (dans l'idéal, là encore) les deux approches pour chaque situation que nous pouvons rencontrer de manière à ne pas se retrouver coincé ! Souvent, si ça ne marche pas par l'explication, la sensation peut permettre à l'élève de réussir à réaliser ce qui lui est demandé.

En tant qu'enseignant, comment évalues-tu le degré de compréhension de tes élèves? Es-tu vigilant à vérifier si l'élève a bien compris le pourquoi de ce qu'il est en train de faire?

Il me semble fondamental d'être vigilant à la bonne compréhension par les élèves de ce qui est fait en cours !

A priori, la façon la plus simple de vérifier, d'évaluer si un élève a intégré quelque chose est de lui demander de jouer. Cette méthode a toutefois ses limites : même si l'élève a compris intellectuellement ce qu'on lui demande, il sera souvent incapable d'y parvenir immédiatement. Mais le professeur doit

savoir « sentir » quand un changement, même subtil, opère dans le jeu d'un élève : cela peut-être le signe que l'explication, la démonstration ou les images employées par le professeur sont comprises, même si l'élève a besoin de travailler encore pour que la chose arrive à maturité.

Comment t'y prends-tu pour transmettre une sensation ?

Cette question soulève un point fondamental dans l'enseignement : **il est important d'avoir à sa disposition plusieurs manières pour transmettre quelque chose à un élève.**

On peut classer ces « outils » en trois catégories :

- l'explication : « Fais comme-ci, comme ça ! »
- l'imaginaire : toute la panoplie d'images, de comparaisons que nous pouvons trouver. Seule notre imagination nous limite... ainsi que le fait que l'image utilisée parle ou non à l'élève !
- la sensation à proprement parler : il s'agit en « manipulant » l'élève d'induire chez lui la sensation que nous cherchons à lui faire ressentir.

Par exemple, comment faire en sorte que l'élève ne serre pas le manche entre le pouce et les autres doigts de la main gauche ?

- Explication : « Tu ne dois pas serrer le manche. Tes doigts se contentent de plaquer les cordes contre la touche. »
- Imaginaire : « Fais comme si tu bandais un arc. »
- Sensation : on guide physiquement la main de l'élève, par exemple en tirant son bras gauche en arrière pour lui faire éprouver la dite sensation.

On voit au travers de cet exemple que **chacune des façons de faire a ses limites**. Il me paraît souhaitable de conforter l'une avec les autres...

Entretien avec Camille Rabot, violoniste à la HKU, Haute École de musique d'Utrecht

As-tu déjà fait l'expérience d'apprendre sans comprendre ? Si oui, qu'as-tu ressenti ? As-tu demandé explication ? As-tu gardé durablement cette connaissance ?

Je pense que l'on apprend sans comprendre dans notre vie de tous les jours et ce, depuis que l'on est dans le ventre notre mère. Je pense notamment à l'apprentissage par **intuition**, guidé par l'inconscient, et l'apprentissage par **mimétisme**.

En tant que violoniste et étudiante en musique, je dirais que l'on apprend énormément sans comprendre, en imitant, en essayant, en écoutant, en ressentant. Mais passé un cap, fort d'une certaine maturité, je trouve nécessaire de comprendre comment faire, comment toute cette machinerie fonctionne, pourquoi recourir à ceci ou cela. Cette volonté d'approfondir **affine** tout notre jeu, et nous permet de progresser sans rester « bloqués ».

Je pense que l'on garde connaissance des choses que l'on apprend, qu'on les ait comprises intuitivement ou intellectuellement, ce n'est juste pas la même zone du cerveau qui est sollicitée. Les deux sont valables, les deux ont leur importance propre.

Selon toi, à quel moment de l'apprentissage l'explication intervient-elle (avant, pendant, après l'exercice, jamais) ? Crois-tu qu'il soit nécessaire de donner du sens à ce que l'on fait ?

Il n'y a pas, et selon moi, **il ne doit pas y avoir de réponse figée à cette question**. Cela dépend du sujet abordé, du niveau et de l'âge de l'élève, de l'envie de l'élève et de son objectif, de sa demande et de son profil psychologique.

Il faut donner du sens à ce que l'on fait, mais donner du sens pour moi ne consiste pas à renchérir constamment sur du sens technique. **Le sens que l'on doit prendre soin de véhiculer et d'entretenir est celui de l'amour et des sensations**. C'est-à-dire qu'il est possible de donner du sens à ce que l'on demande d'exécuter autrement que par des explications ; par des ressentis, des encouragements...

Pendant des années, des professeurs ont tenté de m'expliquer un point technique que je n'arrivais pas à maîtriser. Par la suite, une professeure m'a fait découvrir une sensation corporelle tout en finesse autour de ce point technique. Tout à coup, tout s'est éclairé, ça a eu du sens pour moi.

Selon toi, laisse-t-on assez de place au sensoriel dans l'apprentissage de la musique ?

Non, clairement non, **on ne laisse pas assez de place au sensoriel dans l'apprentissage de la musique.** J'ai pu le constater à travers mon expérience d'élève, puis d'étudiante, en discutant avec mes amis et en rencontrant une professeure qui sortait du lot en prenant justement soin de travailler le violon en écoutant très finement ses ressentis. Les livres de théorie pratique également sont très accés sur la technique sans détailler la précision du geste ni prendre en compte les sensations propres aux musiciens. On ignore complètement nos ressentis jusqu'à rencontrer quelqu'un qui par fortune pose la bonne question et nous éveille à ce monde si riche et indispensable à la musicalité, et nous nous sentons maladroits de **nous réapproprier peu à peu ce corps que l'on avait « utilisé ».**

Comment vis-tu ta synesthésie ? Quelle utilité en tires-tu dans ton rapport au violon ? Quels outils sensoriels majeurs pourrait-on adapter pour des personnes qui ne sont pas synesthètes ?

C'est juste une partie de moi qui m'aide à rêver et comprendre les autres, essayer du moins de percevoir leurs ressentis. Je suis plus à même de les accueillir.

Les couleurs que crée chaque compositeur à travers leurs œuvres sont uniques et me guident. Parfois pourtant, elles m'empêchent de créer ma propre énergie et m'enferment dans la leur.

Les personnes non synesthètes n'ont pas à chercher à l'être. L'imagination est leur plus grande force, comme la mienne aussi. L'écoute attentive, la visualisation et le toucher sont intarissables d'informations qui sont bien plus utiles que l'association innée de couleurs et d'émotions à des notes.

Entretien avec Xavier Mallamaci, kinésithérapeute spécialisé dans l'accompagnement des musiciens

Avez-vous déjà fait l'expérience d'apprendre sans comprendre? Si oui, qu'avez-vous ressenti? Avez-vous gardé durablement cette connaissance?

Avoir l'intuition d'apprendre, d'être dans le vrai sans pouvoir ni l'expliquer ni le justifier, oui absolument! Et c'est d'ailleurs l'une des situations fréquentes qui m'a valu les quelques difficultés scolaires que j'ai pu connaître dans une mesure modérée.

Aujourd'hui encore, il m'arrive dans mon quotidien d'avoir la sensation d'apprendre sans toujours comprendre, **sensation que je combats autant que possible au vu de la démarche scientifique nécessaire à la crédibilité et à l'efficacité de mon travail.**

Difficile pour moi de vous dire si j'ai pu conserver ces apprentissages sans compréhension, **je crois justement que les apprentissages les plus ancrés sont ceux pour lesquels un éclair de compréhension m'aura soudain atteint**, comme une récompense que le cerveau aura gardé en mémoire.

Selon vous, à quel moment de l'apprentissage l'explicitation intervient-elle (avant, pendant, après la pratique, jamais)? Croyez-vous qu'il soit nécessaire de donner du sens à ce que l'on fait?

Donner du sens à tout prix oui! C'est un autre élément qui a fait de moi un élève très moyen tant que mon parcours scolaire et son contenu n'avait que peu de sens pour moi car trop généraliste et éloigné de mes attentes.

L'explication me semble plus efficace me concernant si elle vient après et qu'elle me confronte à mon éventuelle erreur de raisonnement.

Comment composez-vous entre la compréhension intellectuelle et la compréhension corporelle?

Par l'expérimentation consécutive à l'explication, **en espérant que l'expérience corporelle corrobore la compréhension intellectuelle.**

Pourquoi est-ce important de comprendre le fonctionnement du corps en tant que musicien?

Pour deux raisons. Tout d'abord pour **mieux envisager le corps et l'instrument comme un tout au service du son** là où l'attention du musicien, intuitivement, ne se focalise que sur le segment corporel

effecteur du mouvement (doigts, lèvres...). Un fonctionnement corporel en adéquation avec le son et l'expression artistique recherchés **sublimera** le jeu et proposera une cohérence physique et artistique d'autant plus grisante pour le spectateur.

Ensuite, comprendre le fonctionnement du corps, c'est aussi s'armer d'outils intellectuels pour interagir, comprendre et **réagir face à d'éventuelles problématiques techniques ou physiques.**

Quels outils utiliseriez-vous pour familiariser les musiciens à une meilleure connaissance de leur corps?

Il y a plein d'outils adaptables aux différents âges et simples d'utilisation. Les photos ou diaporamas peuvent illustrer le corps et son fonctionnement et **il est intéressant d'avoir une représentation mentale de son corps. Le miroir est un outil à privilégier absolument.** S'il est possible d'en disposer dans la salle de cours, ou même chez soi, le musicien pourra alors se rendre compte de ses mouvements d'un point de vue extérieur. Cet exercice lui permet de prendre tout de suite conscience de sa posture générale et des détails spécifiques. Les **feedbacks sensoriels** également sont un support important. Ils permettent d'affiner peu à peu la perception du musicien, en se concentrant sur sa vision, son ouïe, ses sensations corporelles, etc.

Il peut également travailler avec un kinésithérapeute pour l'accompagner dans l'exploration corporelle avec son instrument.

Pensez-vous que l'on puisse utiliser le vocabulaire scientifique spécifique avec des enfants?

Absolument! Avec **parcimonie, les enfants sont tout à fait réceptifs aux termes scientifiques et les retiennent particulièrement bien, avec une sensation valorisante d'avoir appris des choses élaborées et savantes.**

Entretien avec Adonis, élève en contrebasse, fin de premier cycle

As-tu déjà fait l'expérience d'apprendre sans comprendre ? Si oui, qu'as-tu ressenti ? As-tu demandé explication ? As-tu gardé durablement cette connaissance ?

Oui, j'ai déjà appris sans comprendre. J'ai ressenti de l'énervement, un **sentiment d'inaccomplissement** mais rien de plus. Je ne demande pas souvent d'explication, **j'essaie de trouver tout seul**. Je ne garde généralement pas cette connaissance, mais il peut m'arriver de la réutiliser par automatisme.

Selon toi, à quel moment de l'apprentissage l'explication intervient-elle (avant, pendant, après l'exercice, jamais) ? Crois-tu qu'il soit nécessaire de donner du sens à ce que l'on fait ?

Je pense que l'explication intervient pendant la pratique ou avant. On peut par exemple nous dire ce que l'on doit faire puis si on n'y arrive pas, chercher à expliquer différemment.

Pour moi, il est forcément nécessaire de donner un sens à ce que l'on fait. La compréhension se fait plus facilement avec du sens. **C'est d'ailleurs pour ça que j'adore les métaphores.**

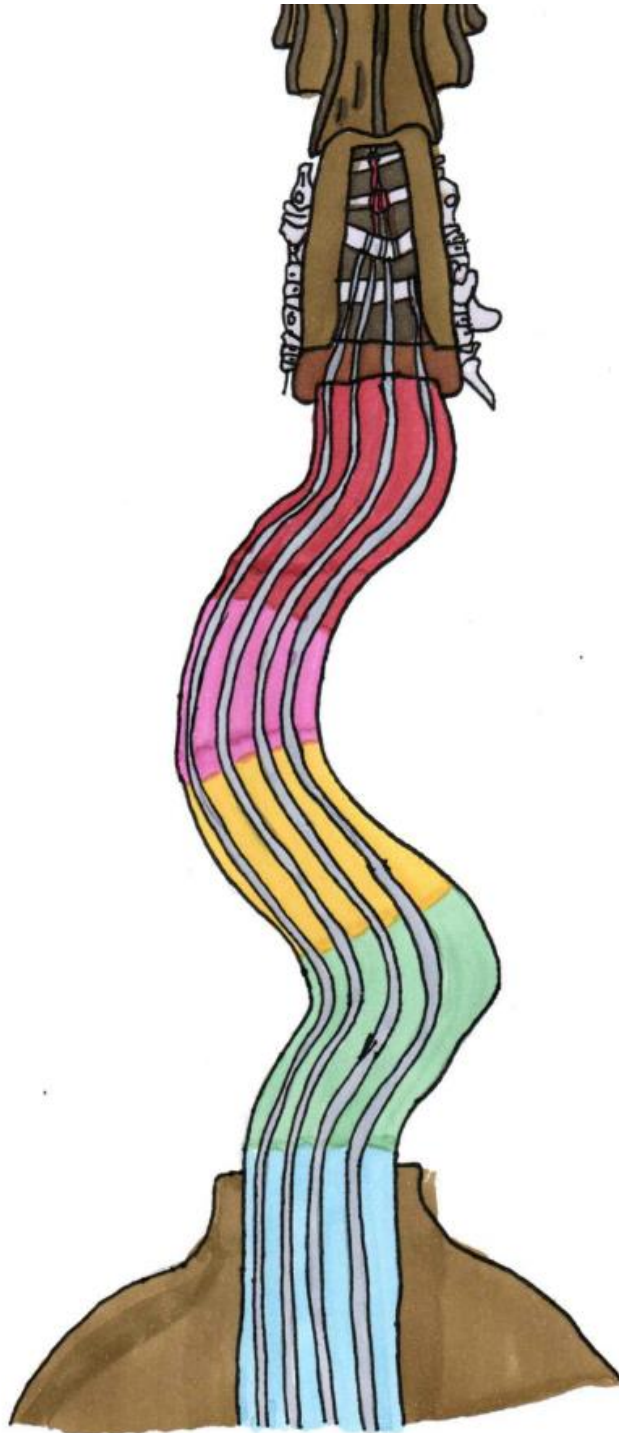
À quel moment es-tu certain de bien avoir compris quelque chose ?

Je suis certain d'avoir compris quelque chose **quand je suis sûr de ce que je dois faire pour l'appliquer**. Je fais souvent une espèce de schéma dans ma tête.

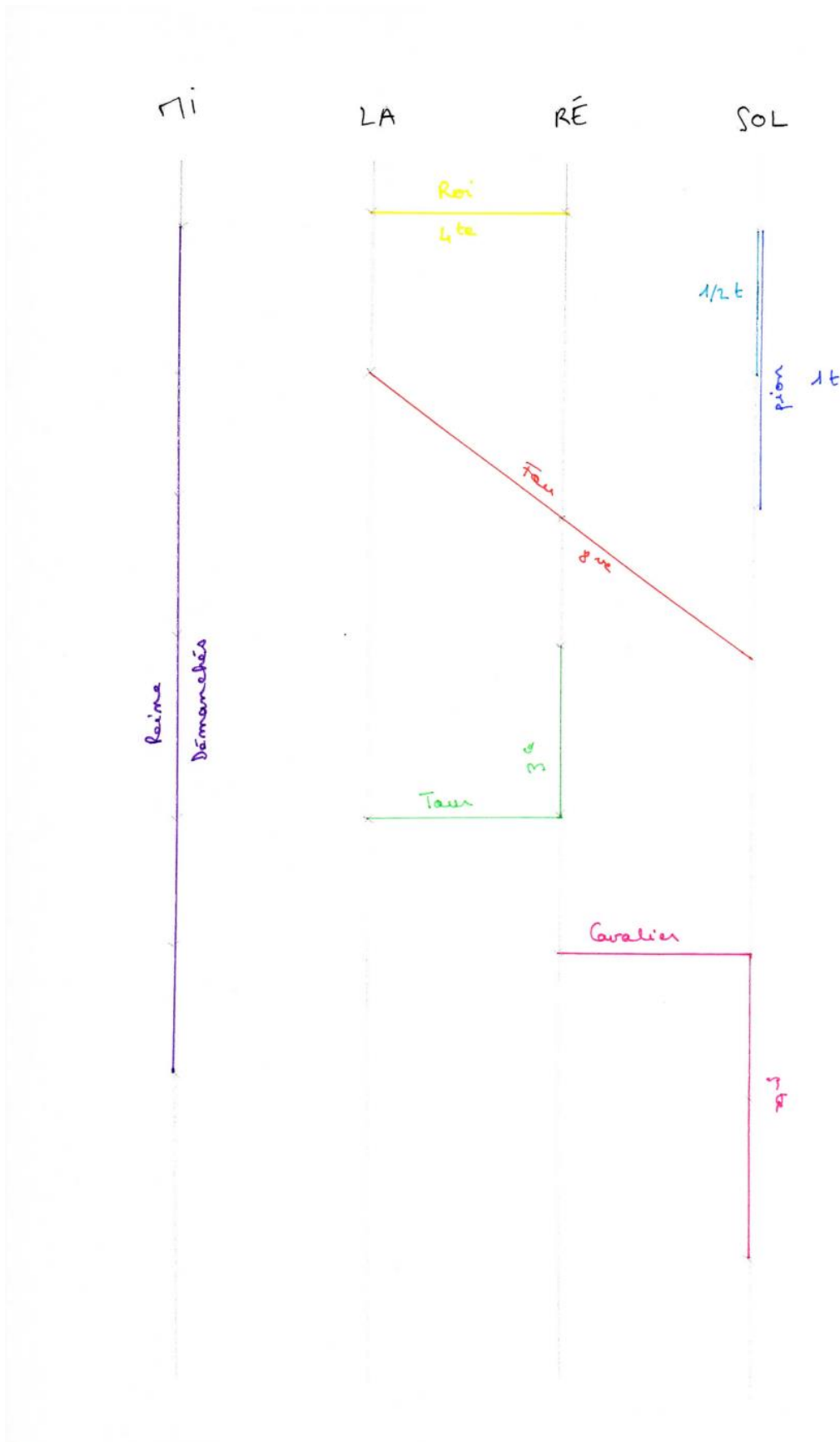
Comment te représentes-tu le rythme ?

Pour moi, le rythme c'est **comme un cœur qui bat**. Parfois c'est plus rapide, parfois c'est plus lent, parfois ça s'arrête, on n'y peut rien...

REPRÉSENTATION DE LA CONTREBASSE PAR ADONIS



INTERVALLES ET POSITION DE LA MAIN GAUCHE



ANATOMIE DE LA MAIN

