

EMOTIONS IN MOTION

L'expressivité au cœur de l'apprentissage musical



Table des matières

Table des figures et tableaux.....	4
Introduction.....	5
1.1. Composantes.....	6
1.2. Expressivité et créativité.....	7
1.2.1. Définition de la créativité.....	7
1.2.2. Créativité musicale.....	8
1.2.3. Dimensions expressives et émotionnelles de la créativité.....	9
2. Emotions.....	10
2.1. Définition.....	10
2.1.1. Composantes.....	11
2.2. Théorie psychologique des émotions.....	11
2.2.1. Approche catégorielle.....	11
2.2.2. Approche dimensionnelle.....	12
2.2.3. Approches prototypiques.....	13
2.3. Emotion et signification.....	15
2.3.1. Sens vs. Affect ?.....	15
2.3.2. Connotations et processus iconiques.....	16
2.3.3. Emotions utilitaires et émotions esthétiques.....	16
2.4. Emotions perçues, émotions induites, émotions exprimées.....	17
2.4.1. Emotions perçues et émotions induites.....	17
2.4.2. Emotions exprimées.....	17
2.4.3. Emotions exprimées, oui mais comment ?.....	21
3. Implications et applications pédagogiques.....	22
3.1. Bénéfices d'un travail sur l'expression des émotions dans le cadre du cours d'instrument.....	22
3.2. La compétence émotionnelle.....	24
3.3. Outils didactiques pour favoriser l'expression des émotions en musique par l'enfant : état des lieux.....	24
3.4. Notion de transfert.....	25
4. Méthodologie.....	26
4.1. Idée d'une « étude expressive », objectifs.....	26
4.2. Choix des émotions étudiées.....	27
4.3. Composition.....	29
4.4. Mise en place d'une grille d'observation du projet.....	31
5. Réalisation du projet.....	32
5.1. Expérimentation – récit.....	32
5.1.1. Cadre de l'expérience.....	32
5.1.2. Déroulement.....	32
5.1.3. Obstacles.....	33
5.2. Evaluation de l'outil à l'aide de la grille et analyse des résultats.....	33
5.3. Synthèse et interprétation à partir du cadre théorique.....	38
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	42
ANNEXES.....	44

Table des figures et tableaux

Tableau 1. <i>Tableau des composantes de l'intelligence et des traits de personnalité liés à la créativité d'après Lubart.....</i>	7
Tableau 2. <i>Comparaison entre Emotions Utilitaires et Emotions Esthétiques et probabilité de leur induction chez l'auditeur selon K. R. Scherer.....</i>	17
Tableau 3. <i>Description et définition des paramètres acoustiques modifiant l'expression des émotions dans la performance, d'après Juslin.....</i>	19
Tableau 4. <i>Tableau des termes relatifs à chaque émotion, regroupés en différentes sous-catégories.....</i>	28
Tableau 5. <i>Eléments graphiques abstraits comme base de la composition.....</i>	30
Tableau 6. <i>Grille d'observation du comportement de l'élève durant la phase de prise de contact.....</i>	33
Tableau 7. <i>Tableau comparatif des réponses données aux questions de l'entretien semi-dirigé durant la phase de prise de contact.....</i>	34
Tableau 8. <i>Grille d'observation du comportement de l'élève durant la deuxième phase, « poursuite du travail ».....</i>	35
Tableau 9. <i>Grille d'observation du comportement de l'élève durant la phase de transfert.....</i>	36
Tableau 10. <i>Tableau comparatif des réponses données aux questions de l'entretien semi-dirigé à la fin de la phase d'expérimentation.....</i>	37
Figure 1. <i>Représentation de l'approche multivariée de la créativité selon Lubart.....</i>	7
Figure 2. <i>Mécanisme de la résonance émotionnelle selon Lubart.....</i>	10
Figure 3. <i>La rose de Plutchik en 2 dimensions (1980)</i>	12
Figure 4. <i>La rose de Plutchik en 3 dimensions (1980).</i>	12
Figure 5. <i>Modèle « circomplexe » de Russell, 1980.</i>	13
Figure 6. <i>Schéma prototypique du classement des émotions de Shaver, Schwartz, Kirlsson & O'Connor, 1987.....</i>	14
Figure 7. <i>Sommaire des paramètres acoustiques utilisés par les exécutants à des fins de communication émotionnelle en musique, d'après Juslin.....</i>	20
Figure 8. <i>Schéma explicitant comment un apprentissage centré sur l'émotion peut améliorer l'engagement et les aptitudes musicales, adapté de Susan Hallam.....</i>	23
Figure 9. <i>Modèle prototypique élaboré pour servir de base à la composition des études expressives.</i>	28
Figure 10. <i>Modules créés par Félicien et Damien sur « furioso » et « misterioso ». Différences et similitudes de l'expression des émotions chez chacun, comparaison.....</i>	38

Introduction

Depuis toujours, les musiciens sont allés puiser au cœur de leur âme pour enrichir leur jeu et toucher les auditeurs. Cette subjectivité n'a fait que s'exacerber au cours de l'histoire de la musique avec la naissance de l' « interprète » moderne. Cette fameuse *expressivité*, si importante aux yeux des novices comme des professionnels, reste pourtant singulièrement négligée dans l'enseignement en école de musique et ne fait généralement son apparition qu'après de longues et arides études musicales. Authelain rappelle : « L'interprétation est un moment d'intense émotion. L'interprète se dévoile, car chacun sait que jouer l'oeuvre de M. Untel, c'est aussi jouer un peu de soi-même ». Et d'ajouter : « Certaines institutions, prêtes à approuver les lignes écrites ici sur l'interprétation, n'en oublient pas moins l'application dès que les objectifs de réussite pédagogique prennent le pas sur toute autre considération ». (Authelain, 1995, p.37) C'est de ce constat, personnellement éprouvé lors de mon cursus et ressorti des discussions avec mes collègues instrumentistes et pédagogues, qu'est née l'envie d'approfondir ce sujet : comment faire pour mettre de la musique au-delà des notes, pour projeter sa propre subjectivité sur le texte écrit ?

Au début de mes investigations, j'ai distribué à mes collègues de la Haute Ecole de Musique de Lausanne un questionnaire sur le sujet de l'expressivité ; les réponses soulignent entre autres l'importante place que tient l'expression aux yeux de tous malgré un manque de clarté évident du concept, le lien indéfectible entre musique et émotion, et surtout, le cruel manque de matériel pédagogique propre à enseigner cette dimension pourtant jugée capitale. En outre, s'ils sont nombreux à envisager les bénéfices d'un travail sur l'expressivité à un petit niveau instrumental, la plupart sont totalement démunis face à la tâche et se disent en situation d'échec de ce côté-là.

En recherchant des réponses dans la littérature, je suis d'abord tombée sur des ouvrages pédagogiques décrivant des expériences réalisées avec des enfants sur le thème de l'expressivité. Ces récits m'ont confirmé l'urgente nécessité de ce travail. Ici encore, Authelain affirme :

C'est le rôle de tout adulte, et pas seulement des professionnels de l'éducation, d'initier l'enfant à une culture et à des pratiques qui feront de lui un homme de son temps. Faire ressentir à des enfants une émotion artistique dont on vient soi-même d'être l'heureux bénéficiaire est une nécessité éthique. (Authelain, 1995, p. 44).

Cependant ce type de récit, aussi intéressantes que soient les expériences, restait de l'ordre du ponctuel, et les analyses qui en découlaient, du vécu personnel. De plus, il s'agissait d'expériences collectives ou mises en place à l'école primaire, qui ne répondaient donc pas aux besoins d'un professeur en école de musique (cours particuliers). Si je pouvais m'inspirer de telles expériences, une base conceptuelle plus solide était nécessaire à la construction d'un nouveau matériel, utilisable à long terme : enseignant le saxophone dans plusieurs écoles de musique, j'avais envie de mettre au point un matériel didactique répondant aux besoins de ce contexte spécifique, permettant un travail en profondeur sur l'expressivité, au même titre que la technique, dès les premiers pas dans l'instrument. Ne peut-il pas être bénéfique pour l'élève de développer son jeu musical, mais aussi sa créativité, sa réactivité, sa personnalité, bref, un mieux-être ? Si oui, comment procéder ? Serait-il possible d'enrichir les outils classiques de l'enseignement musical pour éviter un blocage ultérieur et des problèmes d'expressivité à un niveau plus avancé ? Si le défi est de taille, il n'en reste cependant pas moins un enjeu essentiel de l'enseignement musical qui mérite d'être relevé.

Afin de répondre à ces interrogations, une première partie abordera les concepts d'expressivité et de créativité, puis, dans un second temps, celui d'émotion, tous trois abordés selon un angle psychologique. Ces considérations théoriques seront suivies d'interrogations pédagogiques portant sur les bénéfices d'un travail sur l'expressivité, ses enjeux et ses applications. Les quatrième et cinquième parties seront dédiées à l'élaboration puis l'expérimentation et l'évaluation d'une proposition didactique personnelle.

1. Qu'est-ce que l'expressivité ?

Depuis l'Antiquité, l'histoire de la musique a connu maintes théories concernant l'expressivité du musicien (à ne pas confondre ici avec l'expression inhérente à l'oeuvre). Le sujet a fait couler beaucoup d'encre ; de la théorie des passions baroque à l'expression du sentiment romantique en passant par Carl Phillip Emmanuel Bach et les râgas indiens, je ne ferai pas ici un compte-rendu exhaustif des prises de parti en la matière. Pourtant, le concept commence seulement, depuis les années 1950, à être étudié de manière objective et plus scientifique, tant dans le domaine de la psychologie que dans celui de la neuroscience. Je fonderai donc ma première partie sur une littérature plus moderne qui me permettra de faire état des recherches actuelles sur le sujet et de définir plus précisément le « flou artistique » propre au sujet.

1.1. Composantes

Bien qu'il n'existe pas de consensus quant à la définition du concept d'expressivité en musique, on s'accorde à dire que, chaque exécution étant unique, l'interprète joue un rôle capital dans l'expérience musicale de l'auditeur. Sans prétendre clore le débat, on peut affirmer que l'expression est un phénomène multi-dimensionnel composé de cinq principaux facteurs (Juslin, 2010) :

- la « structure générative» (*Generative structure*) correspond aux variations de paramètres tels que le tempo, la nuance, l'articulation, qui permettent à l'interprète de souligner la structure (harmonique, rythmique) de l'oeuvre,
- les fluctuations hasardeuses (*Random Fluctuations*) représentent les fluctuations minimales incontrôlées dûes aux limites de la précision psychomotrice humaine,
- les « principes de mouvement » (*Motion Principles*), soit le fait que les changements de tempo suivent le schéma naturel du mouvement humain biologique afin d'obtenir une forme plaisante,
- les imprévus stylistiques (*Stylistic Unexpectedness*) sont les déviations délibérées des attentes stylistiques conventionnelles, afin d'ajouter de la tension, de l'imprévu à l'exécution, et enfin
- l'expression émotionnelle (*Emotional Expression*), qui permet de communiquer des émotions à l'auditeur. En modifiant les paramètres de la performance (tempo, nuance, etc.) l'interprète essaie, consciemment ou non, de rendre à sa performance un caractère émotionnel adapté à la pièce.

Je m'intéresserai ici exclusivement à la dernière proposition. Juslin avance que 83 % des musiciens prétendent souvent essayer de communiquer des émotions. Les critères évaluant une exécution réussie seraient, d'après eux :

- l'intention de communiquer (un message, le plus souvent émotionnel)
- l'engagement émotionnel de l'interprète pendant l'exécution
- la bonne réception du message par le public

L'émotion occupe donc une place centrale dans la conception générale de l'expressivité dans l'interprétation, ce que mon questionnaire d'enquête confirme. Mais avant d'entrer dans le détail, il me paraît important de replacer l'apprentissage de l'expressivité dans son contexte : en effet, si, dans le cadre de la musique écrite, l'expressivité s'installe dans la marge qui est laissée à l'interprète, c'est qu'elle est avant tout expression de la créativité de son exécutant. Je définirai donc ici le concept

plus global de créativité et analyserai ses rapports avec mon objet d'étude.

1.2. Expressivité et créativité

1.2.1. Définition de la créativité

Selon Lubart, « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. » Le processus créatif est intentionnel, c'est un travail ardu qui doit présenter des problèmes de réalisation (Lubart, 2005). Concept très large, on peut définir la créativité par une approche multivariée incluant des facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux, qui agissent sur le potentiel créatif dans différents domaines.

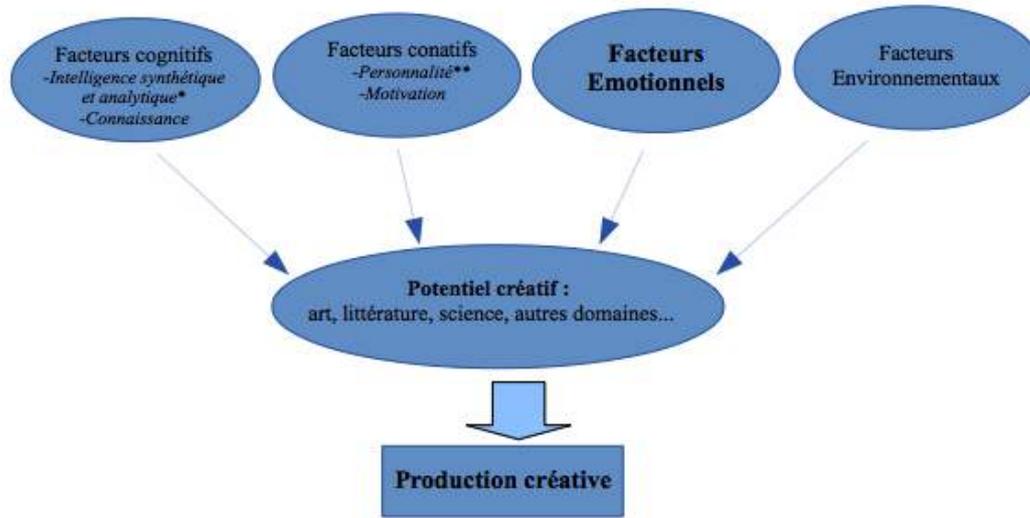


Figure 1: Représentation de l'approche multivariée de la créativité selon Lubart (2005, p.13)

*Composantes de l'intelligence favorisant la créativité	**Traits de personnalité liés à la créativité
<ul style="list-style-type: none"> - Identification du problème - Encodage sélectif : relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème - Comparaison sélective, analogie, métaphore : observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème - Combinaison sélective : regrouper des éléments divers d'information qui réunis, vont former une nouvelle idée - Pensée divergente : générer plusieurs possibilités différentes - Auto-évaluation : évaluer sa progression vers la solution du problème - Flexibilité : se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes. - Fluidité : produire beaucoup d'idées 	<ul style="list-style-type: none"> - Persévérance - Tolérance à l'ambiguïté - Ouverture à la nouveauté - Individualisme - Psychotisme - Prise de risque <p style="text-align: center;">> Composantes préalables à l'expression d'une originalité</p>

Tableau 1: tableau des composantes de l'intelligence et des traits de personnalité liés à la créativité d'après Lubart 2005 (tableau de l'auteur)

Le processus créatif, quoique très complexe, est habituellement défini en quatre étapes principales (Lubart, 2005 ; Csikszentmihalyi, 1996 ; Mialaret, 1994)¹ :

¹ même si plus récemment, on tend à remettre en cause ce modèle en successions d'étapes pour voir dans le processus créatif une interaction entre de nombreux sous-processus complexes

- préparation (nécessite connaissance, éducation), analyse du problème
- incubation (pendant laquelle le sujet n'est pas nécessairement concentré sur le problème)
- illumination (émergence de l'idée)
- vérification (évaluation de l'idée, redéfinition, développement)

Analyser plus avant le concept de créativité dépasserait le cadre de ma recherche. Soulignons simplement quelques considérations importantes (Lubart, 2005 ; Csikszentmihalyi, 1996) :

- La connaissance est une condition préalable à la créativité, bien qu'elle puisse également, dans certains cas, la freiner.
- La créativité est profondément ancrée dans la culture, qui favorise certains domaines en fonction du degré de conformisme exigé dans tel ou tel domaine.
- On constate également une différence de conception entre Orient et Occident : la vision Occidentale de la créativité est axée sur le résultat (« Et Dieu créa le monde »), tandis que la vision Orientale est axée sur le développement, l'expression du moi par la re-création, la ré-activation de ce qui est déjà présent dans l'inconscient. (Cette conception cyclique me paraît bénéfique dans ses applications pédagogiques.)
- La créativité évolue avec l'âge et varie en fonction de l'environnement
- La motivation est une variable importante de la créativité bien que je ne la détaillerai pas ici (notons simplement le fait que la créativité sera favorisée par une motivation intrinsèque).

1.2.2. *Créativité musicale*

Tout d'abord, il convient de distinguer créativité musicale et aptitudes musicales, la première englobant les secondes et n'étant elle-même qu'une facette de la créativité générale qui se caractérise par les mêmes processus globaux. Ainsi, on retrouve dans les caractéristiques de la créativité musicale certains aspects abordés plus haut : fluidité, flexibilité, originalité (voir Tab.1.). Certains auteurs y ajoutent, et cela m'intéresse de près, une composante appelée « qualité musicale », définissant la qualité d'expressivité des productions (Gorder, 1980). Webster décompose l'acte musical en trois étapes (Webster, 1987):

- intention de produire
- processus psychiques engagés au cours de la réalisation de l'acte (dimension créative)
- caractéristiques du produit

Le produit se concrétise selon différentes conduites telles que l'improvisation, la composition, ou encore l'interprétation. Au-delà des différences formelles, les composantes du processus créatif sont les mêmes dans chaque cas. Pour parvenir à une production créative satisfaisante, Webster distingue deux catégories de facteurs : les compétences et les conditions nécessaires. Ces dernières comprennent des facteurs liés à la personnalité (motivation, dimension subconsciente, traits de personnalité) et au contexte. Je ne traiterai donc pas cet aspect, car il dépasse largement les limites du cours instrumental. Par contre, les compétences regroupent :

- 1) les aptitudes musicales (capacité à se représenter les différents paramètres musicaux, flexibilité, fluidité, originalité)
- 2) la compréhension conceptuelle du discours musical
- 3) l'habileté à transférer ses connaissances à une tâche complexe

4) la *sensibilité esthétique*, i.e la capacité à éprouver la dimension expressive de l'œuvre.

Cette première exploration permet de conclure que les concepts d'expressivité et de créativité s'interpénètrent. En effet, Nicod affirme en 1994 :

- le plaisir de l'expression n'est rien d'autre que la sensation de créativité personnelle
- Pour l'interprète musical, cet espace créatif et expressif prend place dans la marge d'interprétation du « non-dit » de la partition : en effet, celle-ci ne reste jamais qu'une semi-crédation, aucun paramètre ne pouvant être totalement noté.

Je détaillerai maintenant les deux concepts qui m'intéressent, à savoir expressivité et émotion, au sein de la créativité.

1.2.3. *Dimensions expressives et émotionnelles de la créativité*

En définissant la créativité, je n'ai pas encore détaillé le facteur émotionnel (voir fig.1), qui peut jouer un rôle de trois différentes manières (Lubart, 2005):

- émotion comme variable contextuelle : positionner l'individu dans un contexte psychologique favorable ou non au processus créatif (ambiance, activité proposée sous un jour positif...)
- émotion comme variable fonctionnelle : stimuler des concepts spécifiques pouvant améliorer la créativité (résonance émotionnelle, activation d'émotions liées au concept)
- émotion comme variable motivationnelle : exprimer les caractéristiques et expériences affectives et émotionnelles individuelles (à travers l'art par exemple)

Il est possible d'exploiter ces 3 variables par des outils didactiques et pédagogiques. Cependant je me concentrerai surtout sur les deux dernières, tant il paraît évident qu'une bonne ambiance de cours est un préalable nécessaire à tout travail sur l'expression. Afin de comprendre les mécanismes permettant d'utiliser l'émotion comme variable fonctionnelle ou motivationnelle, explicitons l'idée de « résonance émotionnelle ».

Chaque individu possède un substrat émotionnel permanent à sa vie psychique : sa **résonance émotionnelle**. Dans sa mémoire, chaque concept est associé à un *endocept* qui encode les émotions liés au concept. Par la suite, la résonance émotionnelle fonctionne ainsi (Lubart, 2005):

- propagation globale des émotions à travers la mémoire : activation d'un endocept à la suite de l'activation d'un concept lié, résonance des endocepts proches à travers la mémoire
- détection de la résonance par la mémoire de travail (dépend du seuil de détection des émotions de l'individu)

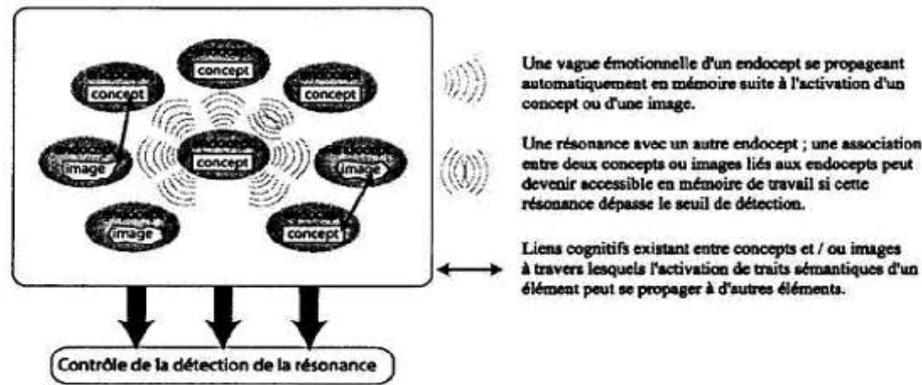


Figure 2: Mécanisme de la résonance émotionnelle selon Lubart (2005, p.58). Exemple : l'activation du concept « ascenseur » peut éveiller les endocepts liés à la peur, l'ennui, l'angoisse, ou autre émotion vécues lors d'un voyage en ascenseur.

Comme dit précédemment, l'expression musicale est communément et scientifiquement définie, entre autres, par la capacité à exprimer, extérioriser des émotions. A travers la résonance émotionnelle, la richesse des représentations émotionnelles joue un rôle capital dans la pensée créative, donc dans la « réussite » de l'interprétation : il me semble dès lors essentiel de travailler sur une meilleure utilisation de cette résonance par l'élève, et plus largement sur le développement de son intelligence émotionnelle (voir § 3.2). A un premier niveau, voici deux exemples illustrant les deux variables émotionnelles qui m'intéressent (Lacaze, 1984) :

- travailler sur des séquences musicales inventées par les enfants traduisant leur état émotionnel (variable motivationnelle)
- travailler sur la mise en relation d'une peinture, d'un graphisme, avec une improvisation (variable fonctionnelle)

En premier lieu, le professeur apportera beaucoup d'attention aux paramètres non-solfégiables et à l'écoute (la notation musicale n'étant que la partie émergée de la créativité, et donc, par extension, de l'expressivité) : consistance de la sonorité, poésie de l'instrument, variété des couleurs, des dynamiques. Il s'intéressera donc surtout à la formation de l'oreille au sens large, pour ensuite, lorsque le bagage technique sera suffisant, s'attacher à l'interprétation proprement dite.

Au terme de cette première partie, après avoir examiné les rapports étroits qu'entretiennent expressivité et créativité avec l'émotion, il me semble évident que le travail de l'expression des émotions par le biais d'activités créatives permet le développement du jeu expressif chez l'élève. C'est pourquoi je redéfinirai mon questionnement initial de cette manière : *comment développer le caractère spécifiquement émotionnel de l'expressivité dans le jeu de l'élève ?* Afin d'y répondre plus précisément, j'approfondirai d'abord le concept d'émotion:

2. Emotions

2.1. Définition

Qu'est-ce au juste qu'une émotion ? Ici encore, si chacun a sa petite idée sur la question, elle n'a toujours pas de réponse scientifique définitive. Si les hommes s'y intéressent depuis l'Antiquité, les recherches psychologiques et neuropsychologiques dans le domaine sont encore très récentes, datant pour les plus anciennes du début des années 1940 (Papez, McLean). Aujourd'hui, l'étude des émotions tend à devenir un pôle de recherche très important (création du pôle des « Sciences Affectives » à Genève). Sloboda et Juslin nous livrent une définition qui me semble assez exhaustive:

Les émotions sont des réponses rapidement changeantes, relativement brèves et intenses, à des événements potentiellement importants pour l'individu (réels ou imaginaires) produits par l'environnement externe ou interne, la plupart du temps d'une nature sociale. Elles impliquent un certain nombre de composantes : impact physiologique, ressenti subjectif, expression somatique (triade des réponses émotionnelles), auxquels s'ajoutent plus récemment la préparation comportementale et les processus cognitifs. Ces différents facteurs sont plus ou moins « synchronisés »². (Sloboda & Juslin, 2010).

Contrairement au sentiment, complètement intériorisé, l'émotion est donc traduite par une expression somatique, « publique ».

2.1.1. Composantes

Je décrirai ici brièvement chaque composante de l'émotion citée plus haut :

- impact physiologique : sensation de changement de température, accélération ou décélération cardiovasculaire et respiratoire, spasmes et tremblements, contraction des organes internes... ces phénomènes physiologiques sont souvent présents dans la description d'une émotion.
- expression somatique: expressions faciales, vocales, gestuelles, posturales... ces composantes motrices de la description d'une émotion soulignent son but de communication, en informant les autres d'une réaction individuelle et de ses intentions comportementales correspondantes.
- Ressenti subjectif : souvent confondu et utilisé comme synonyme d' « émotion », le ressenti subjectif (appelé aussi *sentiment*, ou *qualia* en philosophie) est reporté par l'individu par une multitude d'adjectifs décrivant ses sensations internes, conscientes, qui font l'unicité de son expérience affective.
- Préparation comportementale : ce facteur prépare à une disponibilité comportementale générale ainsi qu'à plusieurs alternatives de tendances à agir, permettant ainsi à l'organisme de choisir le comportement stratégiquement adapté en tenant compte du contexte (fuite, attaque...).
- Processus cognitifs : cette composante permet, entre autres, l'évaluation des événements et la coordination des différents facteurs définis auparavant. Ces processus mettent en œuvre différentes parties du cerveau, qui ne seront pas détaillés ici car sortant largement du cadre de ce mémoire.

2.2. Théorie psychologique des émotions

Il existe beaucoup d'angles d'approches pour aborder le concept d'émotion. Neurosciences, mysticisme, spiritualité, médecine, psychologie... J'ai choisi de me limiter volontairement à la théorie psychologique des émotions qui, si je ne suis pas spécialiste, reste néanmoins accessible et présente des possibilités d'applications pédagogiques directes. Comment identifier les émotions ? Comment les classer ? Je ferai ici un tour d'horizon des réponses de la psychologie à ce sujet.

2.2.1. Approche catégorielle

Selon les théories catégorielles, l'individu expérimente les épisodes émotionnels sous forme de catégories distinctes les unes des autres. Dérivées des théories darwiniennes, les tenants de cette

²Traduit par l'auteur. « Emotions are relatively brief, intense, and rapidly changing responses to potentially important events (subjective challenges or opportunities) in the external or internal environment, usually of a social nature, which involve a number of subcomponents (cognitive changes, subjective feelings, expressive behaviour, and action tendencies) that are more or less « synchronised ».

conception suggèrent que durant l'évolution, un nombre restreint de stratégies émotionnelles ont été développées, dans un but de survie. Il y aurait donc un nombre limité de catégories émotionnelles innées et universelles dont toutes les autres émotions découleraient. Plutchik (1980) le premier, théorise ainsi un panel d'émotions « basiques », qui, par un procédé de mixage, peuvent former des émotions dites « complexes » (Figures 3 & 4). On dénombre, suivant les auteurs, entre 4 et 14 émotions basiques, qui répondent aux critères suivants : contribuer à la survie de l'individu ; être universelles ; être expérimentées comme un ressenti unique ; apparaître tôt dans le développement ; impliquer des changements physiologiques distincts ; être exprimées par des expressions faciales et vocales.

Si la concision et la clarté d'un tel modèle sont satisfaisantes, ses restrictions lexicales semblent inadaptées pour décrire l'expérience musicale, d'une richesse inouïe. De plus, dans une salle de concert, sur scène ou dans le public, on peut rarement observer des expressions faciales trahissant la peur, ou la colère : on peut donc remettre en doute le fait que la musique induise des émotions basiques puissantes et spécifiques chez les sujets (voir § 2.3.3). Enfin, en admettant que ce soit parfois le cas, ce modèle semble inadapté à une conception de l'émotion comme un processus continu, s'attachant plutôt à de très brèves séquences fragmentées de différentes émotions.



Figure 3: La rose de Plutchik en 2 dimensions (1980). L'addition de deux émotions basiques adjacentes forme une émotion complexe.

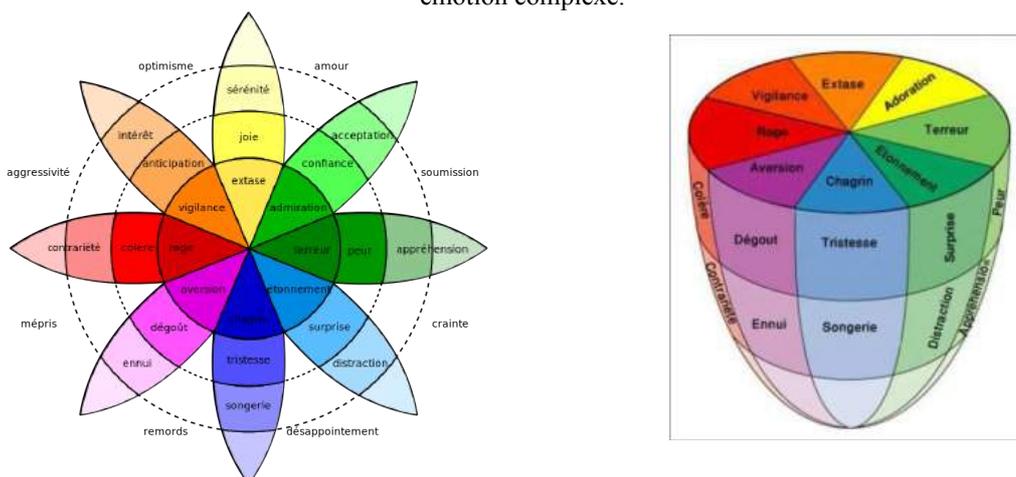


Figure 4 : La rose de Plutchik en 3 dimensions (1980).

2.2.2. Approche dimensionnelle

Il existe plusieurs modèles pluri-dimensionnels mettant en relief la valence (positif/négatif) et l'état d'éveil (intensité) d'une émotion, ou encore son pouvoir. Russell propose un modèle qu'il

nomme «*circumplex*» mettant en relief le plaisir suscité et la diffusion d'une expérience affective (Russell, 1980, fig. 5).

Le principal inconvénient de cette méthode est qu'elle se préoccupe surtout du ressenti des auditeurs en se basant sur leurs retours verbaux. De plus, elle reste assez imprécise. Cependant, elle semble au premier abord plus adaptée à l'étude des émotions musicales et plus réaliste que l'approche catégorielle en admettant un nombre beaucoup plus important d'émotions très différentes.

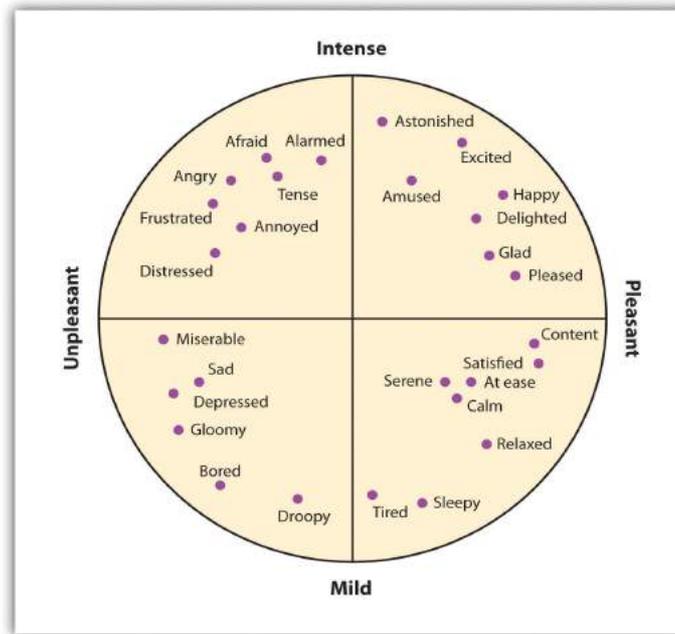


Figure 5 : Modèle « circumplexe » de Russell, 1980. Les émotions sont réparties sur la circonférence du cercle selon deux axes, l'intensité (intense/léger) et la valence (positive/négative)

2.2.3. Approches prototypiques

L'approche prototypique offre un compromis intéressant entre les deux modèles précédents. Partant du principe que le langage modèle fortement notre conceptualisation des émotions, cette méthode propose de choisir un panel d'émotions basiques, représentées par une série d'adjectifs qui semblent plus représentatifs de cette émotion. Le schéma obtenu intègre également le facteur de la valence de l'émotion (fig. 6). Si on peut critiquer ce schéma en ce qu'il reste très subjectif (quels adjectifs choisir?) et en affirmant qu'un rapport verbal ne peut suffire à capturer l'essence de l'émotion, il n'en reste pas moins assez satisfaisant dans le cadre de la recherche musicale en offrant un large panel d'émotions tout en restant relativement précis.

Après avoir examiné ces différents modèles de recherche généraux sur les émotions, je me pencherai sur le problème spécifique de l'émotion en musique.

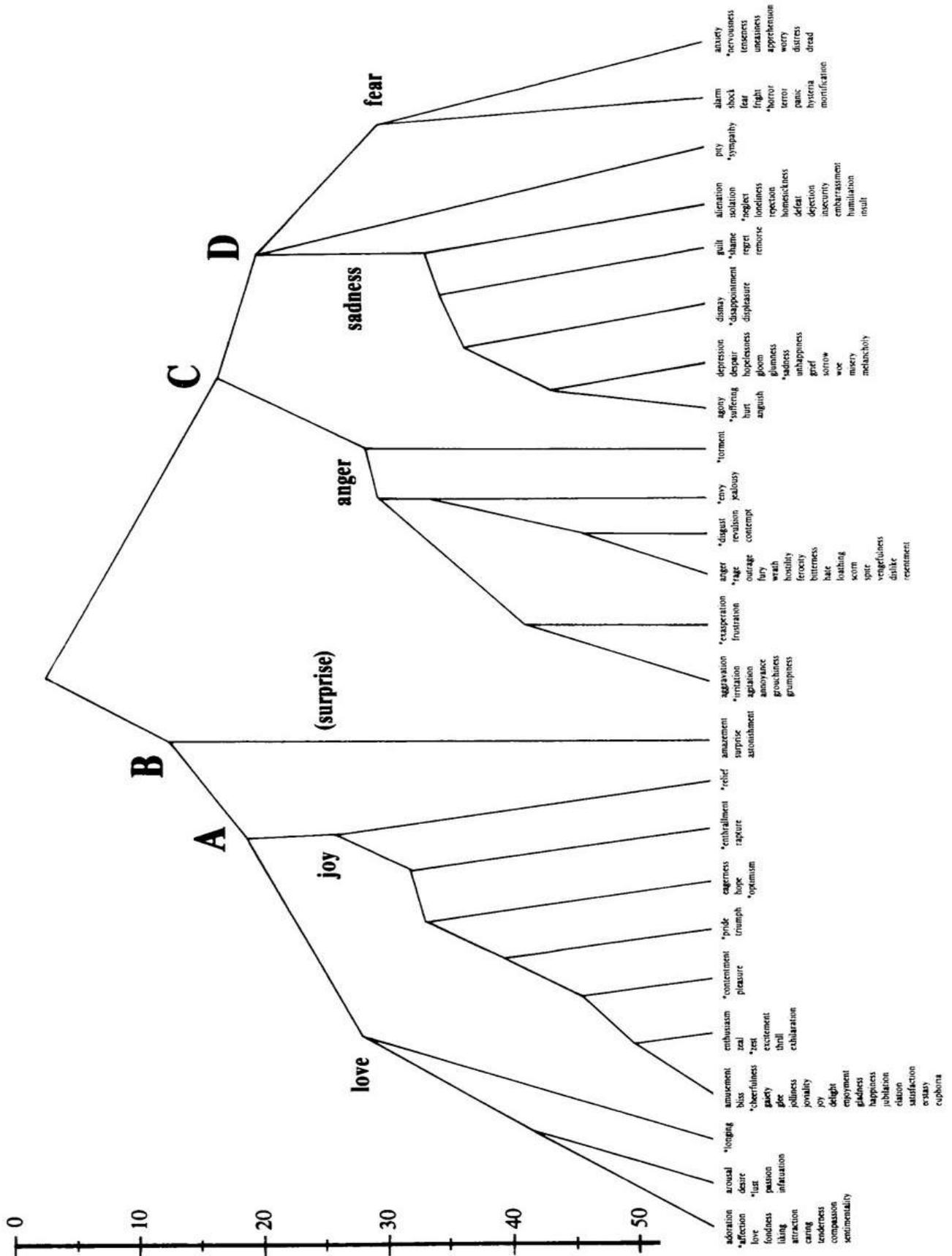


Figure 6: Schéma prototypique du classement des émotions de Shaver, Schwartz, Kirilsson & O'Connor, 1987. L'axe vertical indique les relations hiérarchiques entre les catégories. La première dimension indique la valence, viennent ensuite les émotions « prototypiques », et le dernier niveau recueille toutes les émotions reliées à chaque catégorie. (d'après Juslin, 2010, p.80).

2.3. Emotion et signification

2.3.1. *Sens vs. Affect ?*

Le fait que la musique soit porteuse de sens est communément admis : cependant, la nature de ce sens reste sujet à polémique. Pour résumer les tendances, nous trouvons d'un côté les *absolutistes*, qui considèrent que la musique comporte un sens intellectuel, explicité par l'oeuvre elle-même ; de l'autre, les *référentialistes*, qui soutiennent qu'au-delà des significations abstraites et intellectuelles, la musique renvoie à des concepts extra-musicaux, des états affectifs et des caractères. (Meyer, 1956)

Depuis longtemps, malgré l'opinion d'un Hanslick³ ou d'un Stravinsky, la science a prouvé que la musique faisait naître l'affect. La théorie la plus répandue consiste à penser que l'affect est déclenché par l'inhibition d'une tendance à réagir, résolue ou non par la suite, autrement dit, par *l'attente*, le désir (Meyer, 1956). Cependant, même si l'on admet que la musique exprime des émotions, il semble extrêmement difficile, en observant les interprètes ou les auditeurs, d'opérer une différenciation des affects ressentis. Pourtant, les expériences affectives décrites par chaque auditeur sont nettement différenciées : ils utilisent un **comportement émotionnel désignatif** dans un but de communication. La désignation émotionnelle en musique, défendue par les référentialistes, paraît dès lors légitime, car elle permet de partager son expérience avec d'autres, elle est le moyen de communication musical en l'absence d'un langage verbal.

Mais l'émotion est-elle en lien avec le sens de la musique ? Donnons d'abord une définition de la « signification » : « tout objet acquiert une signification dès lors qu'il renvoie, indique ou se rapporte à quelque chose situé au-delà de lui-même de sorte que sa nature pleine et entière converge vers ce rapport et est révélée par lui. » (Meyer, 1956, p.81). Dès lors, les notes en elles-mêmes ne signifient rien : elles n'acquiescent de sens que si elles renvoient à quelque chose au-delà d'elles-mêmes.

Selon Meyer, l'expérience musicale produit à la fois des significations désignatives et non désignatives : un stimulus désignatif renvoie, dans le cerveau de l'individu, à un événement extramusical, alors qu'un stimulus non désignatif, appelé « immanent », renvoie à un événement de même nature (i.e il implique des événements musicaux sur le point de se produire.) On voit donc que le **sens** est lui aussi produit de l'attente, attente d'un événement musical futur.

Si l'affect et le sens résultent du même processus, *l'attente*, alors la distinction raison/émotion semble caduque : raison et émotion ne sont que les manifestations différentes d'un même processus psychologique et perceptif. Ainsi, la tendance intellectuelle ou affective dépend de la formation et des dispositions de l'auditeur (sans formation musicale approfondie, il ressent plus directement l'affect, puisqu'il n'est pas conscient des processus musicaux). (Meyer, 1956). De ces considérations sur le sens et l'affect je conclurai, pour mes objectifs pédagogiques, que :

- le sens et l'émotion étant intimement liés, il paraît illusoire d'espérer d'un élève qu'il comprenne le sens d'une oeuvre sans travailler avec lui sur l'émotion qu'elle véhicule (et vice-versa).
- Développer le comportement émotionnel désignatif chez l'élève, et plus largement sa **compétence émotionnelle**, me permettra d'aborder avec lui l'interprétation par un chemin

³Théoricien majeur du 19^{ème} siècle et pionnier de l'esthétique musicale, Hanslick, dans son ouvrage *Du beau dans la musique* (1854), réfute l'idée que la musique puisse exprimer des émotions et des sentiments ou la pertinence de ceux-ci « il n'existe pas de rapport de causalité entre la composition musicale et le sentiment auquel elle peut donner naissance ». (Hanslick, 1854) Si cette réaction est due à l'importance accordée à la réaction affective à cette époque, la même idée est développée de façon plus moderne par des philosophes comme Jankélévitch dans *La musique et l'ineffable* (1983), ou Stravinsky. Malgré l'importance de telles opinions à leur époque et l'attention qu'elles méritent d'un point de vue historique et philosophique, ici n'est pas le lieu de les développer.

autre que celui de l'intellect pur qui, s'il me paraît plus évident car je dispose en tant que professeur, d'une formation musicale solide, n'en sera pas forcément le plus approprié pour l'élève (*a fortiori* débutant).

2.3.2. *Connotations et processus iconiques*

Si l'expérience affective peut résulter d'une interaction directe entre une série de stimuli musicaux, elle peut aussi être éveillée par des images et des enchaînements de pensée que la musique fait naître, par le biais de la résonance émotionnelle : les **processus iconiques**. Ces processus iconiques conscients, s'ils sont collectifs, sont appelés « connotations » : la connotation dépend d'une culture donnée (par exemple, la théorie des gammes baroque, associant à chaque gamme une « passion », le raga indien, etc). La musique présente un événement générique, un « complexe connotatif » qui acquiert sa spécificité dans le vécu individuel de l'auditeur ou de l'interprète. (Meyer, 1956)

Une connotation peut n'évoquer aucune image précise mais une ambiance, une atmosphère : la musique sera alors ressentie sous forme d'humeur, d'état d'esprit ; ceux-ci ne sont pas diffus ou indifférenciés, ils dépeignent des modes de comportement émotionnels désignatifs, recourant à des conventions culturelles dans un but de communication efficace (Meyer, 1956). Les connotations, par l'usage de la métaphore, peuvent donc être utiles au professeur afin de déclencher une réaction émotionnelle chez l'élève. Cependant, il est important de souligner que les stimuli affectifs musicaux sont différents de ceux de la vie réelle : il existe donc une différence entre expérience affective musicale et expérience affective de la vie quotidienne: Scherer suggère une distinction entre émotions utilitaires et émotions esthétiques. (Scherer, 2004)

2.3.3. *Emotions utilitaires et émotions esthétiques*

Pour Scherer (2004), l'auditeur peut percevoir, à l'écoute de l'oeuvre, deux types d'émotions :

- Les émotions utilitaires : les plus souvent étudiées dans les recherches sur le sujet, ces émotions, comme la peur, le dégoût, la tristesse, la colère, la joie, la honte, la culpabilité, sont essentielles pour l'adaptation et l'ajustement de l'individu aux événements et ont d'importantes conséquences sur leur bien-être ; réactions très intenses, elles impliquent de nombreux sous-systèmes de l'organisme, coordonnés par le système nerveux central.
- Les émotions esthétiques : au contraire, l'émotion esthétique n'est pas en lien avec la perception des besoins vitaux, des valeurs sociales, des buts que l'individu cherche à atteindre, et ne prépare pas non plus à s'adapter à la situation. Par contre, l'appréciation des qualités intrinsèques de l'oeuvre d'art est de première importance. Si l'émotion esthétique peut produire des changements de comportement ou d'expression, ceux-ci ne seront pas liés à la préparation d'une action quelconque. De plus, ces changements seront généralement plus faibles et moins synchronisés que lors d'une émotion utilitaire.

La musique semble donc plus apte à évoquer des émotions esthétiques, détournées de tout but personnel, que de fortes émotions utilitaires. Sans en être pour autant incapable: par exemple, un stimulus musical partageant les caractéristiques acoustiques d'un cri d'alarme (aigu, strident, soudain...) sera évalué par le même système de détection qu'un véritable cri et pourra provoquer les mêmes réponses émotionnelles.

Type d'état affectif	Intensité	Durée	Synchronisation	Focalisation sur l'événement	Évaluation intrinsèque	Évaluation transactionnelle	Rapidité du changement	Impact comportemental	Induction chez l'auditeur (probab.)
Émotions utilitaires : <i>épisodes relativement brefs d'une réponse synchronisée de la plupart des sous-systèmes de l'organisme à l'évaluation d'un événement externe ou interne d'une signification majeure pour les besoins ou buts personnels (en colère, triste, joyeux, apeuré, honteux, fier, désespéré)</i>	F	B	TF	TF	M	TF	TF	TF	F
Émotions esthétiques : <i>évaluation d'un stimulus visuel ou musical en terme de qualités intrinsèques de la forme ou de la relation entre les éléments (ému, surpris, plein d'espoir, admiratif, extase, fascination, rupture, harmonie, solennel)</i>	B-M	B	M	F	TF	B			TF

Tableau 2 : Comparaison entre Emotions Utilitaires et Emotions Esthétiques et probabilité de leur induction chez l'auditeur selon K. R. Scherer (2004, p.4). **B = Bas, M = Moyen, F = Fort, TF = Très fort**

2.4. Emotions perçues, émotions induites, émotions exprimées

2.4.1. Emotions perçues et émotions induites

La distinction entre émotions *perçues* et émotions *induites* est essentielle notamment pour la mesure des émotions chez l'auditeur : souvent, leur confusion faussent les résultats. Or, à la question «Quelle émotion ressentez-vous à l'écoute de cette pièce», la réponse «je me sens triste» peut simplement signifier «Je pense que cette musique est triste» : la musique n'induit alors aucune émotion chez l'auditeur, elle exprime simplement des émotions perçues par lui comme tristes sur le strict plan rationnel. Cette hypothèse est formulée par les *cognitivistes*. A l'opposé, les *émotivistes* soutiennent que la musique induit des émotions réelles chez l'auditeur. Cette thèse est confirmée par la démonstration que les changements physiologiques observés chez l'auditeur lorsqu'il écoute une pièce de caractères changeants sont les mêmes que ceux observés lors d'expériences émotionnelles accompagnant des situations non musicales. La musique serait donc bien capable d'exprimer mais aussi d'induire des émotions.

A partir de cette observation, des études (Zetner, Grandjean & Scherer, 2008) réclament aux auditeurs de différencier émotions perçues et émotions ressenties : on s'aperçoit alors que certaines émotions ont plutôt tendance à être simplement perçues plus que ressenties. Ainsi, il semblerait que les émotions véritablement ressenties par les auditeurs soient surtout des émotions positives (ce qui, remarquons-le, est une bonne nouvelle pour les musiciens : qui paierait une place de concert pour ressortir en se sentant mal...).

2.4.2. Emotions exprimées

En revanche, le concept d'expression des émotions, qui m'intéresse dans mon cadre pédagogique, est à différencier de celui d'induction : en effet, il n'y a pas forcément de correspondance entre ce que l'interprète exprime et ce que l'auditeur ressent ou même perçoit. Bien

évidemment, beaucoup d'exécutants sont soucieux que leur message émotionnel atteigne le public (voir § 1.1) : « unless you think of what the music carries, you will not convey it to the audience »⁴ (Menuhin, 1996, p.406).

Cependant dans le cadre de ce mémoire, l'émotion exprimée reste mon intérêt central: en effet, il importe que l'élève ait une idée de son interprétation et qu'il ait accès à ses propres représentations émotionnelles. La communication et l'induction des émotions chez le public est un autre enjeu qui dépasse le cadre de ma recherche. Pour exprimer une émotion, l'interprète peut souligner une note ou un passage en lui assignant les caractéristiques sonores de l'émotion désirée. Juslin détermine les paramètres définissant l'expression de l'émotion dans l'exécution (tableau 3). Selon lui, tempo, timbre et niveau sonore sont les paramètres qui influent le plus sur la distinction des émotions. Cependant, si un ordinateur est programmé pour utiliser ces paramètres, l'émotion sera reconnue mais la performance ne sera pas satisfaisante d'un point de vue expressif car il lui manquera les autres facteurs de l'expressivité (structure générée, fluctuations, etc.).

La distinction entre émotions exprimées par l'interprète et émotions induites chez l'auditeur me permet de revenir sur la classification catégorielle des émotions : en effet, si les émotions de base (peur, colère, joie, tristesse...) sont insuffisantes pour décrire les émotions *induites* chez l'auditeur, elles sont privilégiées pour ce qui est de *l'expression* proprement dite. En effet, nous utilisons un nombre restreint d'émotions (émotions basiques) pour encoder et décoder les émotions qui accompagnent des situations de la vie quotidienne : danger (peur), compétition (colère), désespoir (tristesse), coopération (joie), soin (amour)... Ces émotions seront donc privilégiées dans l'expression musicale car elles sont préparées biologiquement à une communication efficace. (Juslin, 2010). Elles seront donc utilisées également comme des connotations, toujours dans un but de communication. Ceci est confirmé par la fréquence avec laquelle ces émotions reviennent dans les traités musicaux, chez les chercheurs ou sur les partitions (*festoso, dolente, furioso, timoroso, teneramente...*).

Juslin établit un espace en deux dimensions sur lequel sont placés cinq émotions de base et leurs paramètres correspondants en fonction de leur valence et de leur « niveau d'activité » (fig. 7). Ces paramètres sont ancrés dans l'individu depuis l'enfance : au sein de l'interaction entre la mère et l'enfant, on peut déjà les remarquer. Lorsque la mère cherche à calmer son enfant, elle réduit le tempo et l'intensité de son langage ; au contraire, si elle lui exprime son désaccord, elle emploiera des mots aux contours brefs, aigus, « staccato ». Dès les premiers mois, l'enfant est donc capable de différencier les expressions vocales des affects. Même si ce code semble universel, l'unicité du style expressif de la mère influencera celui de son enfant.

⁴« A moins que vous ne pensiez à l'émotion que la musique véhicule, vous ne la transmettez pas à l'audience ». Je traduis.

Paramètres Acoustiques	Corrélié perçu	Définition et mesure
<i>Hauteur</i>		
Fréquence Fondamentale (F0)	Hauteur	Du point de vue acoustique, la hauteur correspond à la plus basse fréquence du cycle périodique. On peut distinguer le niveau de la « macro-hauteur » (celui de la pièce musical, dont l'unité est généralement le ½ ton) et celui de la « micro-hauteur » (intonation de la performance, micro-déviations par rapport à la macro-hauteur).
Contour de F0	Contour de l'intonation	Manière avec laquelle l'exécutant approche ou maintient la hauteur des notes prescrites.
Vibrato	Vibrato	Changements périodiques dans la hauteur ou le niveau sonore d'un son. L'amplitude et la fréquence du vibrato peuvent être mesurées sur l'oscillographe.
<i>Intensité</i>		
Intensité	Niveau sonore	Mesure référant à l'énergie d'un signal acoustique. Mesurée grâce à l'amplitude de la courbe sonore, en décibels (dB)
Attaque	Précision de l'attaque du son	Fréquence des mouvements de l'amplitude de notes individuelles. Mesuré depuis la courbe acoustique.
<i>Aspects temporels</i>		
Tempo	Vélocité de la musique	Obtenu en calculant le nombre de pulsation par minute (bpm), en divisant le temps total de la performance par le nombre de temps.
Articulation	Proportion de son et de silence entre des notes successives	Déterminée en mesurant deux durées par son : celle de son transitoire d'attaque et celle de la transition avec le son suivant. Ces données sont exprimées en pourcentage : 100 % pour une articulation legato, autour de 70 % pour une articulation staccato.
Gestion du temps	Variations de tempo et de rythme	Déviations par rapport aux valeurs données par la partition.
<i>Timbre</i>		
Energie des fréquences	Timbre	Addition de toutes les fréquences des harmoniques contenues dans le spectre. Différents instruments permettent différents timbres, mais des techniques de jeu particulières peuvent également différencier le timbre d'un même instrument.

Tableau 3 : Description et définition des paramètres acoustiques modifiant l'expression des émotions dans la performance, d'après Juslin (2010, p.461)

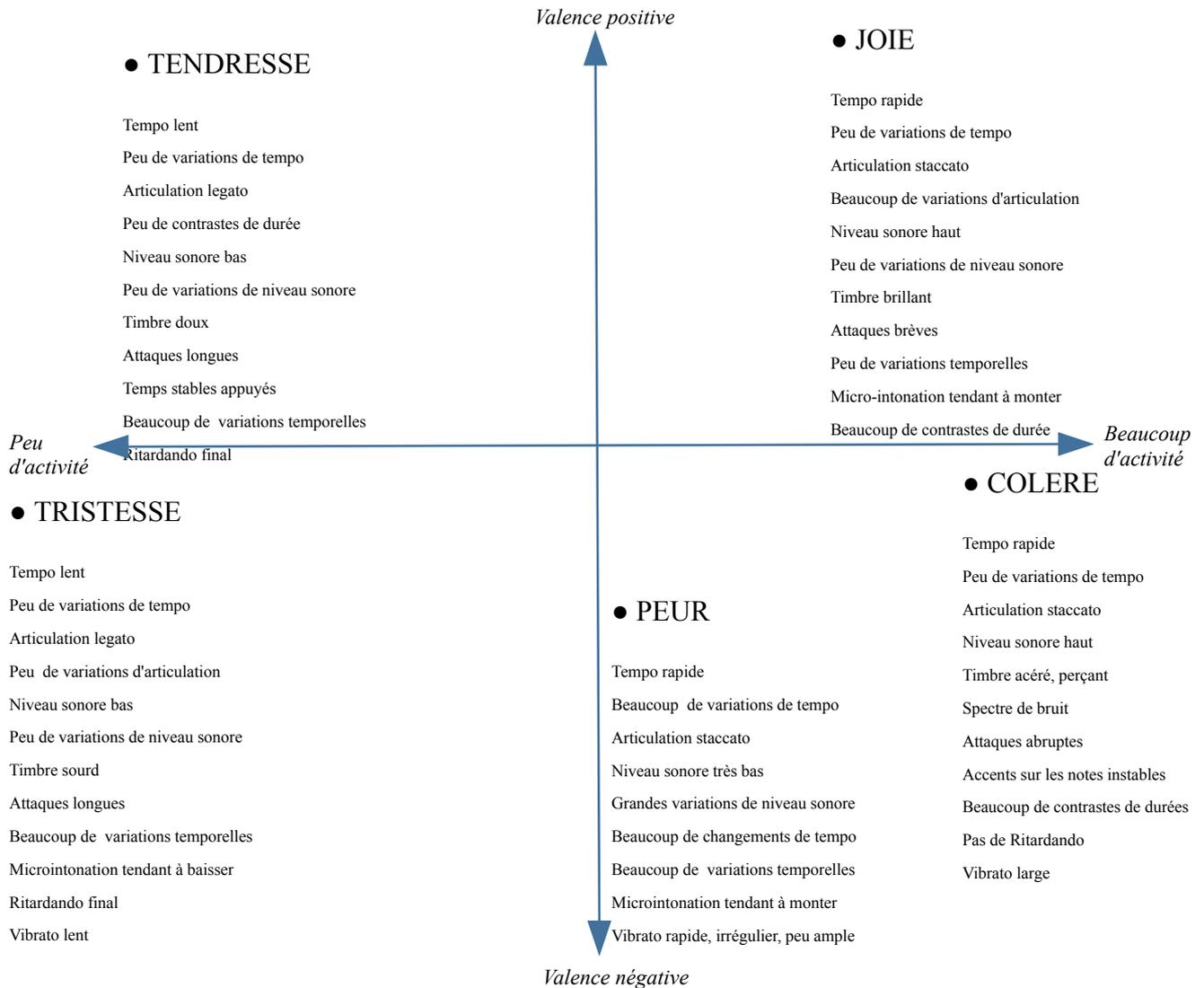


Figure 7 : Sommaire des paramètres acoustiques utilisés par les exécutants à des fins de communication émotionnelle en musique, d'après Juslin (2010, p.463)

Forts du constat que l'expression de l'émotion en musique est basée sur un code général et inné servant l'expression vocale des émotions basiques, on peut déduire que (Juslin, 2010):

- de fortes similitudes existent entre les paramètres utilisés pour exprimer les émotions basiques dans l'expression vocale et la performance musicale
- les émotions de base dans l'expression vocale sont perçues de manière catégorielle
- le décodage des émotions musicales est très rapide
- l'expression d'émotions basiques en musique ne requiert pas d'entraînement musical
- dès 3-4 ans les enfants sont capables de décoder les émotions basiques dans la musique
- le décodage des émotions basiques dans la performance implique de nombreuses régions du cerveau, identiques pour la perception des émotions basiques dans l'expression vocale.
- la capacité à décoder les émotions en musique est en corrélation avec l'intelligence émotionnelle

Evidemment, l'expression des émotions de base est enrichie par la possibilité d'exprimer les émotions avec plus ou moins d'intensité ; il semblerait également que les émotions complexes soient aussi véhiculées à un certain degré, bien qu'avec moins d'exactitude, et que les chercheurs n'aient pas encore investi ce terrain. Ainsi, l'approche catégorielle, qui semblait au premier abord

inapte à mesurer les émotions musicales, est en fait utile à la mesure des émotions *exprimées*. Cependant elle reste insatisfaisante dans le cas des émotions *induites*.

2.4.3. *Emotions exprimées, oui mais comment ?*

Comment exprimer les émotions? Deux positions sont défendues dans l'histoire de la musique, illustrées ici par ces deux personnalités :

- « *le musicien ne peut émouvoir sans être lui-même ému* »⁵, C.P.E. Bach : l'interprète doit lui-même ressentir l'émotion qu'il veut exprimer. Il doit donc apprendre à « sentir la musique » plutôt qu'à simuler l'expression en manipulant divers paramètres sonores.
- « *Your task is to convey emotion, not to experience it* », D. Barenboim⁶ : ici, au contraire, on suppose une approche plus cognitive. Le musicien « s'engage mais demeure lucide » (Hoppenot, 1981, p.196).

Dans le monde du théâtre, on retrouve deux partis similaires : d'un côté Stanislawsky et l'Actor Studio (C.P.E Bach), de l'autre Diderot et le paradoxe du comédien (Barenboim) : au premier, on peut répondre que le résultat pour l'auditeur n'est pas garanti. Trop d'engagement émotionnel de la part de l'exécutant peut conduire à une tension musculaire, au détriment de l'exécution, il est même possible qu'elle n'en soit nullement changée. De plus, il semble déjà suffisamment difficile d'éliminer les émotions négatives dues au stress de la performance pour encore devoir ressentir une émotion totalement différente. Il paraît également délicat de changer d'état affectif aussi souvent que le nécessiterait une œuvre aux caractères multiples. Enfin, il se pourrait que « ressentir l'émotion » conduise naturellement à changer les paramètres sonores en conséquence : dans ce cas, on aboutira au même résultat par une approche cognitive.

De fait, lors d'une expérience rapportée par Juslin (2010), lorsqu'on demande à des étudiants d'envisager l'élaboration de leur interprétation selon deux stratégies possibles, l'une basée sur l'intuition, le ressenti, et la deuxième sur un processus plus cognitif, en transposant une image ou une idée en un plan explicite quant aux combinaisons sonores de la pièce, il s'avère que la stratégie intuitive est utilisée surtout par les élèves les plus avancés. La stratégie cognitive paraît donc plus adaptée dans le cadre de ma recherche appliquée à des élèves débutants : elle leur permettra de faire le lien entre une approche intuitive naïve (qui peut être ne donnera pas de résultat) et la stratégie des plus avancés qui ont automatisé le processus cognitif et stocké en mémoire un répertoire d'émotions.

L'apprenti instrumentiste apprendra donc à transposer ses émotions sur son instrument par un processus d'essais et d'erreurs, essayant plusieurs interprétations et sanctionnant la version qui lui convient. Dans le cadre du cours, il doit apprendre à faire des liens entre la terminologie affective et un résultat sonore. Pour faciliter la mémorisation d'un répertoire d'émotions musicales, l'utilisation de la métaphore pourra l'aider. Visualiser une image forte ou s'imaginer impliqué dans un scénario peut débloquer l'expression d'une émotion, à condition que les images et métaphores proposées par le professeur correspondent à l'imaginaire de l'élève, à ses propres connotations.

Au terme de ce tour d'horizon sur les rapports qu'entretiennent musique et émotion, l'importance de l'émotion dans l'expression musicale a été largement démontrée. Je déclinerai à présent les bénéfices que peuvent apporter une éducation musicale recentrée sur l'expression des émotions, pour l'élève comme pour le professeur, et ses implications pédagogiques concrètes.

⁵Essai sur la vraie manière de jouer des instruments à clavier, C.P.E. Bach, 1753 & 1762, traduction française 2002.

⁶« Votre tâche est de communiquer l'émotion, et non d'en faire l'expérience ». In Juslin, 2010, p. 478. Je traduis.

3. Implications et applications pédagogiques

3.1. Bénéfices d'un travail sur l'expression des émotions dans le cadre du cours d'instrument

Alors que l'expression des émotions apparaît comme un facteur primordial de l'expression pour la majorité des interprètes et des auditeurs, elle est délaissée en pratique dans le cours : nombre d'études constatent que les leçons sont centrées sur la technique et la partition, oubliant trop souvent qu'une partition certes écrite ne doit pas pour autant rester figée. Le temps de parole est long et monopolisé par le professeur, qui utilise peu de métaphores (Juslin & Sloboda, 2010). L'expression d'une émotion précise est rarement abordée en termes de paramètres spécifiques pouvant la traduire, et reste une notion assez floue pour l'élève, associée à des injonctions vagues de son professeur (« Exprime-toi ! » « joue avec les tripes ! », etc...). C'est une situation que j'ai vérifiée au cours de mon propre apprentissage : on ne parle jamais ou presque d'émotions précises, encore moins de la façon de les jouer. D. Hoppenot le confirme : « Les musiciens classiques, inhibés par la sécheresse de leurs études, manquent de ferveur et de préparation pour vivre la musique physiquement et émotionnellement. » (Hoppenot, 1981, p.181). Or, pour moi, la finalité de l'éducation instrumentale à un niveau amateur peut être résumée comme suit : permettre l'expression individuelle (identité, idées, émotions) à travers la musique (composition, improvisation mais aussi interprétation!). « Toute éducation devrait contribuer à faire du musicien un artiste total qui sache traduire son message avec clarté et émotion » (Hoppenot, 1981). La connaissance et la technique sont des buts à court terme essentiels, qui participent à la formation d'un musicien complet, mais à plus long terme moins importants :

L'interprétation est un problème de fond qui intéresse la formation totale de l'individu, son niveau affectif, intellectuel, culturel, son imagination créatrice, sa possibilité de vibrer physiquement. Ce n'est donc pas seulement une affaire de connaissance. (Hoppenot, 1981, p.182).

De plus, la technique instrumentale n'est pas transférable à d'autres domaines de l'existence (§ 3.4). Or, je suis rarement face à une situation dans laquelle je *dois* former à tout prix des virtuoses, et même dans ce cas-là, tout sacrifier à la technique dès le début me semble un prix trop lourd à payer : la technique pourra toujours se travailler *a posteriori*, par contre, une fois des blocages intellectuels vis-à-vis de l'expression installés, il sera très difficile de revenir sur cette dimension. La plupart des élèves auxquels j'ai affaire en école de musique pratiquant un instrument pour le plaisir, autant mettre l'accent sur des éléments qui leur seront utiles dans d'autres domaines de la vie, et sur leur motivation (et ce, avant qu'il ne soit trop tard!) tout en formant des musiciens (et des personnalités) complets :

Il faut aider l'élève à comprendre et analyser l'oeuvre pour en pénétrer le sens et le contenu émotionnel. Par-là, l'élève arrivera à se préciser à lui-même ce qu'il ressent et ce qu'il désire, lui, et à constituer son propre goût. (Hoppenot, 1981, p.195).

Si la technique instrumentale semble destinée à rester confinée à un cadre exclusivement musical, la formation du goût, elle, s'intéresse à une dimension beaucoup plus large.

Les professeurs, de leur côté, sont souvent convaincus qu'ils abordent le sujet de l'expression en cours, contrairement à leurs élèves et aux recherches qui semblent prouver une tendance inverse (Karlsson & Juslin, 2008 ; Laukka, 2004 ; Prince & Hallam, 1996) : Sloboda émet l'hypothèse qu'à cause de la facilité avec laquelle on conçoit la musique comme une forme de communication des émotions, les professeurs considèrent la capacité à communiquer comme un talent qui ne peut être appris (Sloboda, 1996). Il y a des élèves « doués » et d'autres moins. Cette théorie ressort également de certains questionnaires de mon enquête (annexe I) : on travaille mieux sur le sujet avec des élèves « doués » pour l'expressivité, ou des élèves avancés techniquement. Que faire des autres ?

Les pages précédentes ont démontré que chaque enfant possédait un potentiel de capacités émotionnelles depuis son plus jeune âge applicable à la musique ; présent en chaque individu, il est donc à développer au même titre qu'un potentiel technique ou intellectuel. Inutile alors d'attendre la dixième année de pratique pour commencer à se soucier de l'expressivité : l'enfant le plus jeune est capable d'exprimer et de discerner les émotions. La question de savoir si l'on concède ou non à l'enfant une personnalité musicale est très vite résolue si l'on fait le parallèle avec l'apprentissage de la langue parlée, qui paraît compatible avec l'expression d'une personnalité enfantine.

Bien sûr, un enseignement favorisant la créativité, et par là-même l'expressivité et l'expression des émotions, demande plus d'efforts au professeur et repose essentiellement sur la créativité de celui-ci. Mais le cadre du cours d'instrument ne serait-il pas justement l'occasion pour l'élève de développer ces capacités qui sont déjà étouffées par le milieu scolaire en général, où l'on favorise l'assimilation des connaissances et un certain conformisme ne laissant pas de place aux émotions ? On reconnaît depuis quelques années dans les écoles les bénéfices de programmes « d'intelligence émotionnelle », qui permettent de mieux comprendre ses émotions et celles des autres pour faciliter l'interaction sociale et la communication : il serait temps de prendre en compte ces considérations et de les appliquer à l'enseignement musical.

De plus, il est démontré que la fonction cognitive est affectée par l'expérience émotionnelle : une information encodée alors qu'on était dans un état d'esprit particulier ré-émergera plus facilement plus tard quand on se trouvera dans le même état d'esprit. L'apprentissage de l'expression des émotions facilitera donc sans doute aussi l'apprentissage d'éléments plus techniques et usuels, et sera en tout cas loin de freiner ceux-ci. Plusieurs auteurs ont déjà défendu la thèse d'un bénéfice de l'apprentissage de l'expressivité pour l'instruction générale (Juslin, 2006, Woody, 1999, Hallam, 2010)

J'avancerai donc l'hypothèse que se concentrer également sur les éléments musicaux émotionnels dès les premières années d'instrument faciliterait le développement d'une personnalité musicale (but essentiel de l'éducation musicale selon moi), et accroîtrait la motivation de l'élève (d'où un bénéfice direct pour le professeur aussi). Attention, ne nous méprenons pas : tous les excès sont mauvais, il ne s'agit en aucun cas d'éliminer l'enseignement technique qui s'avère indispensable.

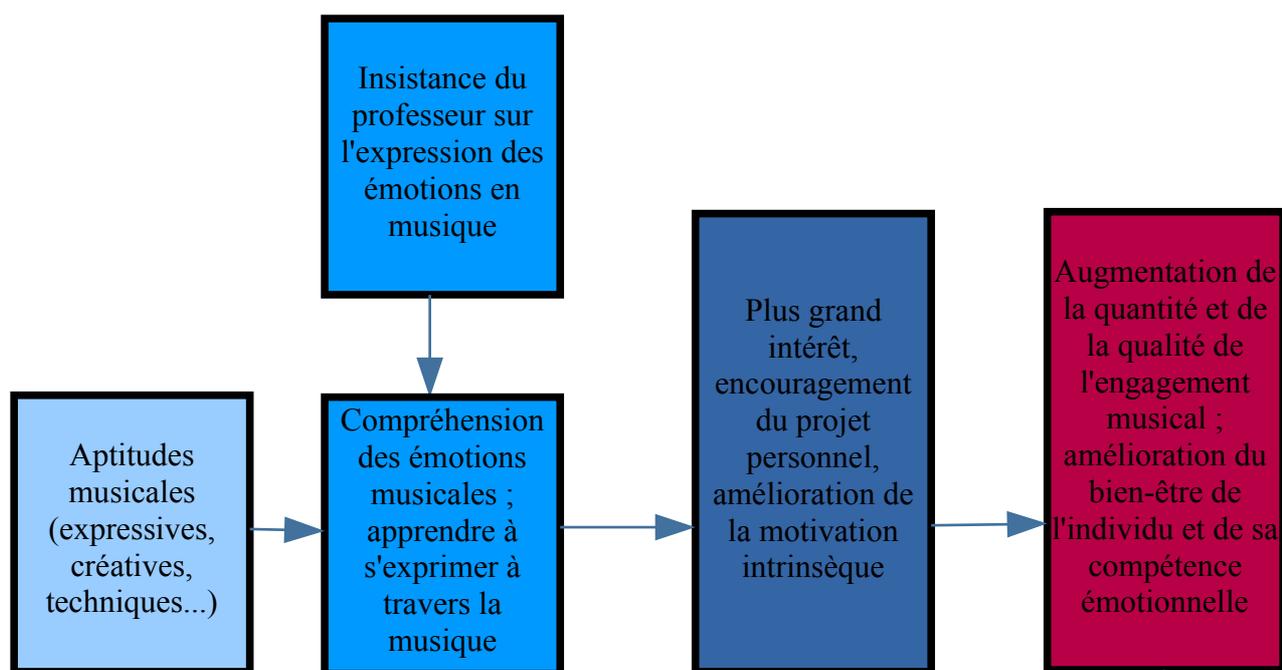


Figure 8 : Schéma explicatif comment un apprentissage centré sur l'émotion peut améliorer l'engagement et les aptitudes musicales, adapté de Susan Hallam (Juslin, 2010, p.808)

On voit qu'à un dernier niveau, l'expression des émotions participe au développement de la compétence émotionnelle, concept que je présenterai brièvement ci-dessous.

3.2. La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle a pour but le développement de la « métaémotion », définie comme la « compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle de ses émotions, capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite ». (Lafortune, 2005). De fait, plusieurs éléments sont visés par les programmes de compétence émotionnelle (surtout développés depuis quelques années chez les jeunes violents, en difficulté, etc.). Lafortune les résume ainsi:

- 1) conscience de ses propres états affectifs : reconnaissance des émotions que l'on ressent et des liens entre les émotions et les événements qui les causent
- 2) Habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres
- 3) Habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions : mots, images, symboles ; communiquer son expérience émotive aux autres et avoir accès aux représentations de ses propres expériences émotives, ce qui permet de les situer dans un contexte et de les comparer aux représentations des autres. Se représenter les émotions et les aborder de façon conceptuelle
- 4) capacité d'empathie : ressentir avec les autres, nécessaire à l'établissement de relations.
- 5) Habileté à comprendre qu'un état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé
- 6) capacité à gérer les émotions d'aversion ou de détresse
- 7) Conscience que la nature des relations ou de la communication dépend des émotions : prendre conscience que les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde
- 8) capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité

Si tous ces aspects peuvent toucher à l'apprentissage de l'expression musicale, les points 1), 3), 5) et 7) nous paraissent particulièrement faciles d'accès par le biais de la musique : la musique ou le graphisme sont d'ailleurs des stratégies souvent adoptées par les psychologues durant ces programmes pour débloquer les émotions chez les sujets.

La reconnaissance de ses émotions paraît un préalable à l'expression de celles-ci : avant de se demander « qui être ? », demandons-nous « Qui suis-je ? » ! L'exploration de l'espace créatif est un préalable à l'expression d'une individualité. L'ambition de la compétence émotionnelle est de porter un regard cognitif sur ses émotions : ne pas se limiter à exprimer ses émotions mais les étudier et les comprendre. En portant un regard externe sur ce que l'on vit, on améliore son esprit critique ; inversement, le développement de la pensée critique permet de mieux organiser sa pensée pour limiter l'influence néfaste des émotions. On revient au compromis abordé plus haut entre une approche purement ressentie et une approche intellectuelle de l'interprétation (§ 2.4.3).

L'apprentissage de l'expression des émotions en musique dépasse donc le simple cadre d'une interprétation réussie. Former des enfants émotionnellement compétents paraît un enjeu possible pour l'enseignement musical et peut être d'une portée autrement plus essentielle.

3.3. Outils didactiques pour favoriser l'expression des émotions en musique par l'enfant : état des lieux

Selon de nombreuses études, l'expression de l'émotion semble délaissée dans l'apprentissage instrumental. L'interrogation à la source de ce mémoire venait bien d'une réflexion sur mon propre enseignement : quels outils utiliser pour aborder le sujet avec mes élèves ? Le répertoire didactique du saxophone (je ne parlerai ici que du saxophone, ne prétendant pas connaître de façon exhaustive le répertoire didactique tous instruments confondus) regorge d'études techniques, de méthodes,

voire même de méthodes d'improvisation. Pourtant aucun de ces ouvrages n'offre de pistes concrètes quant à l'expression des émotions : c'est un aspect qui, visiblement, repose entièrement sur l'inventivité du professeur. C'est d'ailleurs la sensation d'être complètement démunie face au problème qui m'a poussée à entreprendre ce mémoire.

On peut citer certaines tentatives de logiciels informatiques, comme le *Feedback-learning of Musical Expressivity*, (programme Feel-ME de l'Université d'Uppsala) par exemple, qui peut mesurer l'expressivité des performances jouées et de donner un feedback à l'élève dans le but d'améliorer l'expressivité des émotions dans sa performance. Pourtant, si une amélioration de l'expression a été observée chez les sujets ayant testé le logiciel, ceux-ci continuent de préférer une leçon traditionnelle : le feedback du professeur est considéré comme plus détaillé, contenant des exemples, des encouragements, des explications (Juslin, 2010). Les progrès technologiques ne semblent donc pas encore prêts à supplanter le professeur qui reste essentiel pour la transmission de l'aspect qui m'intéresse (ouf!).

De leur côté, les professeurs sont livrés à eux-mêmes. Cette hypothèse, formulée au début de mes réflexions, a été largement confirmée par les retours obtenus à mon questionnaire. S'ils désirent travailler sur ce thème, ils se reposent sur leur propre créativité ou imitent un enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu (recours à la métaphore ou, pour les plus hardis, à l'utilisation de petits scénarios, plus rarement à l'improvisation avec ou sans supports graphiques ou audiovisuels). L'apprentissage de l'expressivité par l'écoute, passant par l'exemple professoral et qui semble *a priori* une bonne stratégie (Hallam, 2010), tourne le plus souvent à la copie mimétique et superficielle. L'enregistrement de l'élève, qui se réécoute ensuite et évalue sa propre performance, qui serait sûrement un des moyens les plus sûrs d'affiner son oreille et sa sensibilité expressive, ne reste utilisé que dans des cas rarissimes, situation due sans doute à la relative complexité du dispositif (quoiqu'aujourd'hui cet argument soit contestable) et au temps que nécessite une telle opération, malheureusement considéré comme du « temps perdu » au regard de la densité du programme à réaliser.

Une chose intéressante ressort de mon questionnaire : mes collègues étudiants en master de pédagogie, les professeurs de demain, sont ouverts à de tels outils didactiques. La plupart se préoccupent de l'expression sans pouvoir l'enseigner comme ils le voudraient et admettent leur relative inefficacité face à la tâche, surtout avec de jeunes élèves. Les expériences menées par les psychologues et les programmes d'alphabétisation émotionnelle dans certaines écoles ou dans le cadre de suivis psychologiques personnalisés prouvent que l'expression des émotions, latente en tant que potentiel chez tous les individus, peut se développer et s'apprendre⁷.

C'est en constatant d'une part la lacune didactique sur le sujet et d'autre part cette demande du côté des futurs professeurs qu'est née l'idée d'investir ce terrain vierge en créant un corpus d'« études expressives » pour saxophoniste débutant.

3.4. Notion de transfert

Avant de me pencher sur la conception de ce projet à proprement parler, j'éclaircirai une notion qui sera capitale par la suite pour la réalisation et l'évaluation de mon expérimentation: le concept de *transfert*, évoqué plus haut (§ 3.1., 3.2).

Défini par Perrenoud comme « la capacité d'un sujet de *réinvestir* ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations », le transfert permet de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école. Le transfert est loin d'être automatique (ainsi de nombreux « bons élèves » sont incapables, une fois l'école finie, de réinvestir leurs savoirs,

⁷L'alphabétisation émotionnelle, Coop ICEM, (page web). Accès: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15305>, dernière consultation le 18.01.2015

pourtant si bien appris, dans leur vie quotidienne), il passe par un **travail mental** qui implique (Perrenoud, 1997) d'une part l'intuition d'une « confiance en soi », du fait de ne pas être totalement démuné face à une situation nouvelle, de pouvoir investir en elle des ressources cognitives existantes et d'autre part la capacité de retrouver ces ressources, de les sélectionner, de les intégrer et de les orchestrer : il s'agit ici d'une véritable compétence, le savoir-mobiliser.

Le transfert est concrétisé par trois étapes déterminantes :

- *identification des isomorphismes* entre deux situations apparemment différentes
- puiser dans une *mémoire* qui contient les clés théoriques nécessaires à la résolution du problème et un éventail de cas partiellement semblables
- la *construction* d'une solution originale à partir de ces éléments.

Evidemment, il n'y a de véritable transfert que si la situation nouvelle est totalement inconnue : il faut donc, pour s'exercer au transfert, user d'un paradoxe et « habituer l'élève à la nouveauté ». Pour le professeur, l'enjeu principal se trouve dans son inventivité didactique : car transférer, c'est prendre des risques, pour le professeur aussi ! Il faudra présenter le savoir non comme une chose sacrée et immuable mais comme une « boîte à outils » dans laquelle on peut piocher et modifier à loisir. Le professeur devra risquer un rapport plus autonome de l'élève au savoir et le conduire à *penser par lui-même*. De plus, le savoir devra être relié à *d'autres formes d'activités humaines* : ainsi l'élève pourra réellement comprendre le sens de ce qu'il étudie, pourquoi il est nécessaire de se l'approprier, se sentir concerné (ce qui jouera aussi sur sa motivation intrinsèque). A long terme, cet élargissement est nécessaire pour intégrer les connaissances apprises au regard général du sujet sur le monde. Dans le cadre de mon étude, les émotions musicales peuvent aisément être reliées à des émotions quotidiennes, elles concernent l'élève de près. Le transfert revient donc à former des **compétences** plutôt que des connaissances.

On voit que les concepts détaillés dans ce mémoire (expression des émotions, expressivité et créativité) renferment d'importantes perspectives transférables à d'autres domaines que la musique : la maîtrise de ses émotions permet un mieux-être global ; l'expression musicale permet l'affirmation d'une identité individuelle ; la créativité musicale développe la créativité générale et la personnalité ; les trois concepts sont intimement reliés à une amélioration des capacités cognitives et de communication. La notion de transfert sera donc d'une importance primordiale pour la bonne réussite du projet et à impérativement prendre en compte dans mon évaluation, même si une amélioration nette dans des domaines psychologiques profonds comme un mieux-être ou un changement dans l'affirmation de la personnalité sont irréalistes. De tels objectifs nécessitent, à mon avis, un travail de longue haleine. Si j'en constate, tant mieux ; mais il me paraît judicieux de viser un objectif de transfert plus modeste et déjà capital dans mon contexte : celui de pouvoir transférer les compétences expressives émotionnelles acquises au cours du travail sur les études spécifiquement conçues à cet effet à d'autres pièces du répertoire, et par là même à une conception générale de l'interprétation musicale de la musique écrite.

4. Méthodologie

4.1 Idée d'une « étude expressive », objectifs

S'il est possible d'apprendre à mieux connaître ses émotions, de développer son expressivité par un travail sur le sujet sans se reposer sur un prétendu « talent », pourquoi ne pas écrire des études qui, au même titre qu'une étude technique, approfondiraient l'expression d'une émotion spécifique ? Certains cahiers d'études pour saxophone présentent déjà des pièces « de caractère », ou des études lentes dans un but de développement de l'« expressivité » (Ferling, Mériot...). Ces études ne donnent pourtant aucune indication quant à *ce qui est exprimé et par quel moyen*, sans

même parler de l'absence totale de liberté créative qu'elles véhiculent. Quand le professeur passe du temps sur de tels exercices, l'élève ne se sent en général pas du tout concerné ni impliqué et se contente de respecter les nuances sans y voir un quelconque but de communication affective. De plus, l'aspect terriblement austère et froid de ces cahiers le rebute le plus souvent et provoque un blocage ou une réaction affective négative de sa part : il « n'aime pas » ces études (variable affective motivationnelle orientée dans le mauvais sens). Il est dès lors infiniment plus difficile pour le professeur d'exhorter sa créativité et son expression personnelle. Enfin, ces études ne s'adressent pas à des élèves des premiers cycles d'instrument, car elles présentent, malgré leur tempo lent, de nombreuses difficultés techniques (absorbant généralement toute l'attention de l'élève comme du professeur).

Le répertoire didactique du saxophone a donc besoin d'un regard neuf sur le sujet qui prendrait en compte plus clairement la dimension émotionnelle, en dédiant, par exemple, une étude à une émotion particulière. Ces études que je me proposerai ensuite d'élaborer devront, d'après le cadre conceptuel présenté dans les chapitres précédents, répondre aux critères suivants :

- présenter un **attrait** direct pour l'élève (variable motivationnelle)
- être utilisable à partir de l'**élémentaire 2** (entre 2 et 4 ans de saxophone)
- décliner de façon précise un **panel de paramètres musicaux** permettant *l'expression* d'une émotion spécifique
- laisser la place à la **créativité** de l'élève et à son expression personnelle directe, par des plages d'**improvisation** plus ou moins guidées
- activer la **résonance émotionnelle** de l'élève en lui proposant diverses connotations qui lui permettront de s'impliquer dans la tâche et de se sentir directement concerné
- utiliser des **compétences techniques peu élevées** et facilement maîtrisables (la technique n'est pas ici le principal objectif : « *difficulté et interprétation sont par essence incompatibles, et le public ne peut pleinement adhérer à une œuvre que si elle respire la facilité, c'est à dire si l'interprète a maîtrisé le « comment dire* » », Hoppenot, 1981, p.191.)
- viser une **compétence expressive transférable** à d'autres œuvres, en présentant ce nouveau savoir sous forme de « boîte à outils »

Je présenterai maintenant les éléments méthodologiques utilisés dans l'élaboration de mon corpus d' « études expressives » afin d'atteindre les objectifs fixés ici.

4.2. Choix des émotions étudiées

Une première question s'est posée : quelles émotions choisir ? En effet on a vu la complexité du concept d'émotion et les variations de vocabulaire infinies qu'il occasionne, ainsi que la variété des classifications possibles et leurs intérêts respectifs. Il semble impossible de décliner autant d'études que d'émotions évoquées par un classement dimensionnel. D'autre part, si l'approche prototypique semblait au départ la mieux adaptée à une recherche musicale (§ 2.2), on a ensuite démontré l'efficacité de l'approche catégorielle dans l'expression des émotions (§ 2.4.2).

Etant donné le cadre restreint imposé par ma recherche, me limiter à l'expression des émotions basiques m'a semblé un challenge suffisant. Cependant, afin de mieux faire prendre conscience à l'élève de la richesse de ces émotions, de pouvoir mieux agir sur sa résonance émotionnelle et de stimuler sa pensée créatrice en faisant appel à une multiplicité de représentations émotionnelles, je me suis appuyée sur un modèle prototypique dans lequel les émotions du premier niveau correspondent à quatre émotions basiques tirées de Plutchik et Juslin (fig. 7 § 2.4.2), ce qui évitera les controverses dues au choix des émotions typiques tout en conservant la richesse d'un modèle dimensionnel. J'ai d'abord sélectionné les termes me paraissant les plus représentatifs de chaque émotion, regroupés en différentes catégories selon le schéma de Shaver (voir figure 6) :

JOIE	TRISTESSE	PEUR	COLERE
amusement gaieté bonheur euphorie béatitude	agonie souffrance angoisse	alarme choc terreur panique hystérie mortification	irritation agitation énervement hargne
enthousiasme entrain excitation	désespoir chagrin misère mélancolie malheur	anxiété nervosité inquiétude tension malaise	exaspération frustration
plaisir	culpabilité honte regret		dégoût dédain mépris
fierté triomphe	solitude nostalgie humiliation insulte défaite		rage fureur hostilité haine vengeance rancune
espoir optimisme impatience			envie jalousie

Tableau 4 : tableau des termes relatifs à chaque émotion, regroupés en différentes sous-catégories (tableau de l'auteur)

J'ai ensuite encore simplifié cette liste pour aboutir à un modèle plus simple et accessible dans l'idée d'une utilisation pédagogique et musicale. La figure 9 montre les quatre émotions prototypiques (2ème niveau), émotions basiques fréquemment exprimées en musique ; le 3ème niveau, adapté du modèle de Shaver, donne un panel typique de chaque catégorie sans entrer dans un inventaire exhaustif des termes. La valence est également représentée:

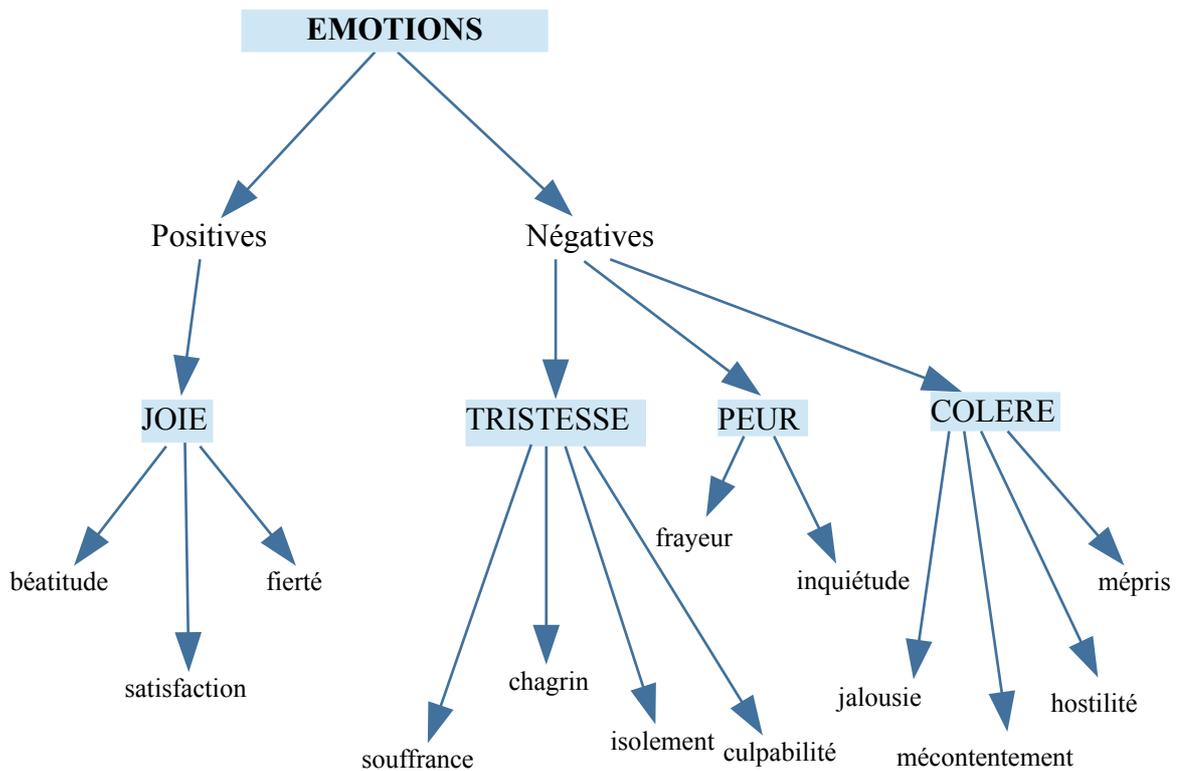


Figure 9: Modèle prototypique élaboré pour servir de base à la composition des études expressives.

La tendresse, émotion basique chez Juslin, a été écartée du projet devant la difficulté à trouver des paramètres musicaux clairs et définis la représentant : j'obtenais un mélange entre tristesse et joie qui ne me satisfaisait pas, voulant que chaque émotion possède ses paramètres propres. Cependant, si ce travail porte ses fruits, l'étude sur la tendresse sera la prochaine (annexe II).

4.3. Composition

Ensuite est venue la réalisation à proprement parler de ce nouveau corpus. N'ayant jamais composé, l'élaboration m'a d'abord paru d'une difficulté insurmontable. Comment pouvais-je prétendre réussir à composer des morceaux expressifs sans avoir jamais composé du tout? De plus, l'idée d'écrire un énième recueil d'études « classiques », ou même au langage contemporain, en tout cas de facture traditionnelle, dont les titres seraient simplement un peu plus orientés vers les émotions, ne me satisfaisait pas. Il n'y aurait là aucun moyen nouveau d'aborder le sujet et mes objectifs ne seraient pas atteints (§ 4.1). J'ai donc décidé de mettre à profit un autre mode de composition, qu'on m'avait présenté lors de séminaires de pédagogie (M. Von Lanthén) et que j'ai moi-même eu plusieurs fois l'occasion d'expérimenter dès mes premières années d'instrument, avec beaucoup d'intérêt et de plaisir: les partitions graphiques. Sensible à l'expression plastique, j'étais ainsi plus à l'aise dans l'acte compositionnel; de plus, cette forme me permettrait de mettre l'accent sur ma propre créativité ainsi que celle de l'élève, d'attiser la curiosité de celui-ci et par là-même son intérêt pour ce travail. En outre, je tenais à ce que la forme reste assez ouverte pour que le professeur soit libre de gérer le temps consacré à l'étude ainsi que la difficulté de celle-ci, et que la créativité de l'élève soit sollicitée activement par des plages d'improvisation. Enfin, la partition graphique me permettait non seulement d'utiliser des éléments d'écriture contemporaine, qu'il me semble capital d'introduire dans le vocabulaire du jeune saxophoniste dès que possible, mais aussi d'utiliser l'image plus directement afin de faciliter la résonance émotionnelle par l'évocation directe de métaphores. L'image, présente depuis le début de la vie de l'enfant, est une forme d'expression des émotions à laquelle il est déjà habitué, il ne lui reste donc plus qu'à transposer sur son instrument les images concrètes qu'il se fait de la joie, la peur, etc, en son, sans passer par l'intermédiaire terriblement abstrait de l'écriture musicale ou même de termes musicaux arides. L'image évoque aussi plus directement un geste concret et rapproche ainsi le son d'un geste musical : après avoir assisté au séminaire sur la « transmédialisation » à l'HEMU, méthode consistant, dans les grandes lignes, à « mimer » la musique entendue afin d'aiguiser le sens musical et expressif des enfants, la dimension corporelle de l'expressivité m'a paru incontournable et souvent laissée de côté en cours d'instrument.

Pour commencer, j'ai parcouru les revues d'art à la recherche d'images frappantes évoquant pour moi une des quatre émotions sélectionnées. Si j'ai retenu quelques tableaux, comme *Rythme*, *Joie de vivre* de Delaunay (annexe III) ou le célèbre *Cri* de Münch, la piste a très vite semblée stérile. L'idée du tableau (utilisée par une personne dans mes questionnaires) était trop étroite car trop figurative : qu'arriverait-il si pour mon élève, le tableau n'évoquait pas du tout la même émotion que pour moi ? Le travail s'en trouverait alors complètement faussé et vain. Le subjectif prenant une énorme part dans la détermination des connotations, partir d'un tableau figuratif était beaucoup trop risqué. En revanche, un tableau abstrait, comme celui de Delaunay, laissait plus de marge : l'interprétation en était plus large et le choix des couleurs et des formes consensuel dans l'expression de la joie. J'ai donc dans un deuxième temps décidé de me séparer d'une base plastique existante et plutôt de créer des atmosphères différentes selon les émotions en utilisant des éléments plus abstraits ou en tout cas plus distincts, le seul élément véritablement « globalement figuratif » étant un titre, conçu comme un terme musical caractéristique et parlant pour l'enfant. Après réflexion (annexe II), se sont dessinés les aspects suivants:

	TITRE	COULEUR	FORME	MATIERE	DIRECTION
JOIE	Allegro	Jaune	Cercle (bulle)	Brillante, vive	Multi directionnel, pas de centre
TRISTESSE	Doloroso	Gris-bleu	Goutte (larme)	Pastel, demi-teinte	Tombant vers le bas, monotone
COLERE	Furioso	Rouge	Triangle (éclat)	Dure, Aluminium	Explosion, du centre vers les bords
PEUR	Mysterioso	Noir	Rectangle (portes)	Vide	Filant vers le bas à toute vitesse

Tableau 5 : Eléments graphiques abstraits comme base de la composition. Tableau de l'auteur.

Cette base déterminée, j'avais une idée plus précise du résultat final. Je me suis donc lancée dans une phase d'esquisses pour trouver des représentations à la fois claires et lisibles dans un but didactique, et dont la globalité, l'élan graphique (comprenant mouvement, couleur, matière et forme), évoquerait sans équivoque chez l'enfant l'émotion traitée.

De l'idée des formes propres à chaque émotion est né le concept du module permettant d'isoler chaque paramètre expressif et facilitant la lecture de la partition, avec une possibilité de numérotation. De ce concept de modules déclinables un par un a découlé l'idée de la variation, base de l'improvisation depuis toujours. Or la variation touche également de près l'interprétation, celle-ci n'étant rien d'autre qu'une infime variation. J'ai donc décidé de partir d'une seule phrase de base, pour ne pas compliquer le matériau initial, qui serait variée ensuite de manière improvisée selon les modules donnés, qui contiendraient chacun un paramètre musical expressif.

Au départ, j'avais composé des phrases musicales dans l'idée de les insérer à mes partitions ; puis j'ai pensé que de laisser la phrase au libre choix du professeur permettrait de mieux adapter celle-ci au niveau et besoins personnels de chaque élève, et donc d'élargir le public ciblé. De plus, cette solution exhorte la créativité du professeur lui-même en l'impliquant d'autant plus dans le travail, lui évitant ainsi la lassitude. Très vite j'ai aussi décidé que la phrase musicale devrait rester la même pour les quatre pièces, dans le but d'accentuer la prise de conscience de l'interprétation : les notes en elles-mêmes ne signifient rien, on peut leur faire dire ce que l'on veut.

De ce squelette, j'ai voulu exploiter le côté « ludique », pour démystifier le sujet de l'expressivité, ayant souvent pu constater qu'un élément présenté sous forme de jeu à un jeune le marque d'autant plus durablement en touchant de plus près sa motivation intrinsèque. J'ai donc développé une « règle du jeu » des modules, sans me limiter au principe de la variation, qui resterait une première étape du travail, mais en y ajoutant celui de la cadence improvisée, la cadence restant la forme permettant la plus importante marge d'interprétation dans la musique écrite. Dans un premier temps, le professeur travaillerait donc chaque module séparément en faisant varier la phrase musicale sur chaque élément proposé ; puis l'élève choisirait un certain nombre de modules qui le touchent particulièrement et les réunirait pour composer sa propre cadence sur la phrase, en combinant les éléments et créant une mini-forme semi-improvisée.

Le module permettait aussi d'exploiter directement la créativité de l'élève et de l'amener à réfléchir sur son propre ressenti émotionnel et ses propres connotations, simplement en laissant quelques modules vierges afin qu'il les complète.

La structure et le fonctionnement de l'étude établi, restait à savoir qu'inscrire dans chaque module. Certaines idées ont fusé, mais pas toutes : j'ai donc listé tous les termes musicaux italiens

illustrant le caractère de chacune de ces quatre émotions, puis trouvé à chaque terme des images ou des sons qui me semblaient correspondre. J'ai également puisé dans certaines images de mes recherches plastiques antérieures, ou dans des gestes de la vie de tous les jours, des mouvements qui avaient pu me servir dans mon expérience de professeur à exprimer certains aspects techniques (la corde à sauter pour les contretemps, le coup de poing pour l'accent, etc).

Puis, afin d'assurer une certaine symétrie des études les unes par rapport aux autres, j'ai repris le tableau de Juslin listant les différents paramètres expressifs musicaux (fig. 7, § 2.4.2), et me suis assurée que tous apparaissaient dans au moins un module par étude, de façon adaptée à la technique du saxophone. J'ai également cherché à varier les types de modules au sein d'une même étude (symboles musicaux, techniques contemporaines, images, gestes, onomatopées, paroles, lexique musical expressif...) afin de multiplier les angles d'attaque du problème, pour éviter un blocage de l'enfant sur un type d'expression qu'il ne comprend pas et lui ouvrir des horizons expressifs insoupçonnés. Enfin, j'ai décidé de conserver l'usage des termes italiens dans l'idée de faciliter le transfert ultérieur du travail sur l'expressivité à des pièces du répertoire, en chargeant de sens ces mots si lointains pour l'enfant.

Après avoir trouvé une quinzaine d'idées pour chaque émotion, exploitables par le professeur en fonction de l'imagination de l'élève ou de son niveau, ne restait plus qu'à se lancer dans la réalisation à proprement parler : ciseaux, crayons, gouache, colle, papiers multicolores, feutres... Une fois tout le fonctionnement clarifié, l'étape de fabrication a été relativement courte et m'a, je l'avoue, beaucoup amusé après de longs jours de recherches. Pendant cette période de réflexion, j'avais eu le temps de visualiser un rendu graphique précis et tout est allé assez vite. Quelques idées sont apparues au dernier moment, surtout pour l'étude *Mysterioso*, dont le choix du fond noir posait problème pour faire ressortir les modules : je ne voulais en effet rien dessiner de figuratif, craignant de tomber dans le burlesque en voulant représenter des personnages effrayants, et je voulais garder l'idée du mystère, de la peur de l'inconnu véhiculée symboliquement par la peur du noir. L'idée des portes s'ouvrant sur l'inconnu m'est venue tardivement et j'ai décidé d'évoquer une sorte de « train fantôme » aux wagons mystérieux et inquiétants filant inexorablement dans la gueule béante d'un monstre suggéré (la version proposée dans les annexes VIII nécessite donc un montage, en découpant les fenêtres de la partie supérieure pour ensuite coller les deux feuilles l'une sur l'autre afin que les fenêtres ouvertes révèlent les images de la feuille du dessous). La réalisation graphique terminée, j'ai rédigé une « notice » à l'attention des professeurs utilisateurs (annexe VII), d'abord sous forme de texte, puis sous forme de tableau spécifique à chaque étude et déclinant les objectifs pédagogiques et didactiques précis propres à chaque module, allant de l'expression pure à la technique instrumentale en passant par la réflexion personnelle et l'improvisation. Ces tableaux, pensés pour être fournis dans le même recueil que les partitions proprement dites, étaient aussi pour moi une première façon de voir avec quels outils je pourrai observer l'expérimentation par la suite.

4.4. Mise en place d'une grille d'observation du projet

Avant de me lancer dans l'expérimentation à proprement parler, j'ai élaboré une série de questions à poser aux élèves à différentes étapes du projet afin d'évaluer leur ressenti vis-à-vis de ce travail. J'ai donc préparé un entretien « semi-dirigé », comprenant des questions orientées sur quatre étapes de travail :

- 1) prise de contact
- 2) poursuite du travail
- 3) transfert
- 4) fin de la phase d'expérimentation.

En réalisant ce questionnaire, disponible en annexe (annexe IV), je me suis aperçue de la difficulté de trouver le juste milieu entre des questions trop ouvertes (du type « comment t'es-tu senti ? Est-ce

que ça t'as plu ? ») et trop fermées (« As-tu aimé ? »).

Au départ, je voulais également établir une grille d'observation comprenant des critères précis concernant le comportement de l'élève au début et à la fin de l'expérience. Cependant, après réflexion, j'ai décidé qu'il serait plus judicieux d'observer rigoureusement les premiers essais pour en déduire des critères par la suite, plutôt que d'arriver avec un schéma trop figé en tête. Je suis donc directement passée à la réalisation de mon projet, en octobre 2014. J'ai également distribué tout le matériel finalisé à deux de mes collègues professeurs de hautbois et de clarinette afin qu'ils testent eux-mêmes le dispositif avec leurs propres élèves et m'en fassent un retour.

5. Réalisation du projet

5.1. Expérimentation – récit

5.1.1. Cadre de l'expérience

Evidemment, mes projets d'expérimentation à grande échelle se sont heurtés aux dures réalités de l'enseignement en école de musique : peu de temps (30 à 40 minutes par cours), beaucoup de « programme », d'auditions, d'examens, de musique d'ensemble, d'absences, ainsi qu'un temps d'adaptation et de prise de contact nécessaire car je récupérais trois classes de professeurs différents et étais nouvelle dans les trois établissements. Je me suis donc limitée à un élève par école en les sélectionnant selon leur intérêt pour l'objet de mon étude, leur caractère, ou leur difficulté dans ce domaine, ainsi que leur temps de cours. Restait donc :

- Damien, 14 ans, 3^e année de saxophone, 1^{ère} année de Moyen ; bon élève, appliqué et avec un bon potentiel, Damien est très intéressé par le sujet : durant notre premier cours, il m'a demandé de lui-même ce que signifiait la mention « *espressivo* » au début de sa partition ; après explication et exemples musicaux de ma part, nous avons essayé de créer plusieurs interprétations différentes du même passage sans résultat convaincant et il a réalisé la difficulté et l'intérêt d'un tel travail sur l'interprétation.

- Félicien, 10 ans, 4^e année de saxophone, Élémentaire 2 : timide mais très à l'aise avec l'improvisation, Félicien déborde d'imagination, aime jouer par cœur et raconter des histoires, il n'a pas de grosses difficultés instrumentales.

- Charlotte, 17 ans, 4^e année de saxophone, 2^e année de Moyen. Charlotte est très timide et introvertie, elle est à l'aise avec son instrument mais se contente de jouer les notes en rythme, sans y mettre beaucoup de cœur.

Soit trois élèves d'âge, de profils et de niveaux différents (bien qu'assez proches): un enfant, un pré-adolescent et une adolescente. Tous trois disposent de 40 minutes de cours par semaine. J'ai décidé de commencer mon observation la semaine du 29 septembre et de la « terminer » aux vacances de Noël. Je disposais donc d'environ 9 séances par élève.

5.1.2. Déroulement

J'ai choisi de consacrer entre 5 et 15 minutes par cours à mon projet, dans la limite du possible (auditions et répétitions entravant mes calculs ...). Les cours ont été filmés dans leur intégralité pour me permettre une observation et une analyse plus fine avec prise de recul. Après quelques séances, j'ai mis au point une grille concernant leur comportement durant la phase de prise de contact, étalée sur 1 ou 2 cours (voir § 5.2). Au fur et à mesure que le travail avançait, j'ai établi des grilles pour chaque phase de travail en comparant le comportement de mes élèves à travers les

vidéos des séances.

Nous avons poursuivi notre travail en l'intégrant comme une routine comparable aux gammes, les élèves s'y habituant très vite, mis à part Charlotte qui s'est très vite refusée à l'exercice et avec laquelle j'ai été contrainte d'abandonner après 2 séances. Damien a eu le temps de travailler de façon conséquente la Colère, la Joie et la Tristesse, tandis que Félicien a passé les quatre émotions en revue. L'expérimentation s'est terminée par l'enregistrement de l'élève sur chaque étude, avec réécoute, pour constater ou non une différence de caractère. De mon côté, j'ai scanné les différentes partitions de mes élèves pour recueillir les dessins et symboles trouvés par chacun dans l'optique de les soumettre à l'un et à l'autre pour leur faire comparer et jouer.

5.1.3. *Obstacles*

Je me suis très vite rendue compte que 9 séances ne suffiraient pas, ni à réaliser complètement l'étape de transfert sur le répertoire, ni même à aborder les quatre études avec chaque élève, encore moins à observer une modification de comportement à plus long terme. J'ai donc dû « tuiler » la première et deuxième phase du travail et aborder pratiquement de front le travail sur les études et le transfert dans les pièces en cours. La réalisation de mon expérience n'est donc pas idéale : il aurait fallu bénéficier d'une période beaucoup plus longue s'étalant sur un ou deux ans, sans compter qu'un nombre beaucoup plus élevé d'élèves serait requis pour parvenir à de véritables statistiques de réussite ou d'échec.

5.2. Evaluation de l'outil à l'aide de la grille et analyse des résultats

Les différentes grilles d'observation mises au point au fur et à mesure du travail m'ont permis d'évaluer avec plus d'objectivité le résultat de mon projet. Je procéderai ici à leur analyse. Evidemment, dans le cadre de mon expérience, il sera impossible d'en tirer de quelconques statistiques : le nombre de participants est bien trop restreint malgré les expériences faites par des collègues et rapportées par la suite ; il s'agira donc plutôt d'une étude de cas et les commentaires réalisés ne sont en aucun cas à prendre comme des généralités.

PRISE DE CONTACT	Damien	Félicien	Charlotte
Se montre curieux face à la nouveauté	3	3	0
S'exprime facilement sur l'émotion évoquée, trouve ses propres mots (compétence émotionnelle)	2	3	1
Emet des propositions de sa propre initiative	2	3	2
Se montre enthousiaste et volontaire (ouverture à la nouveauté)	3	3	0
Se jette à l'eau et tente l'improvisation sans malaise (tolérance à l'ambiguïté, prise de risque)	2	3	0
Utilise un vocabulaire adapté et varié propre à l'émotion décrite (comparaison sélective, analogie, métaphore)	2	3	2
Obtient un résultat musical traduisant efficacement l'effet désiré	2	2	2
S'intéresse en priorité aux images	2	3	0
S'intéresse en priorité aux informations écrites, aux symboles	3	0	3

Tableau 6: grille d'observation du comportement de l'élève durant la phase de prise de contact (De 0 à 3 : 0 : pas du tout ; 1 : un peu mais gêné ; 2 : oui sans plus ; 3 : à l'aise)

Question entretien semi-dirigé	Féli cien	Damien	Charlotte
Essaie de te rappeler comment tu t'es senti, ce que tu as pensé quand je t'ai montré cette partition. As-tu été intrigué ? Surpris ? Effrayé ? Content ? As-tu pensé que j'étais devenue folle ? Que tu allais t'ennuyer ? Que ce n'était pas intéressant ? Qu'on allait enfin s'amuser ?	« C'est bizarre, c'est rigolo »	« c'était bien fait déjà...ça m'a surpris, dans un cours de musique c'est un peu surprenant...je me suis demandé où on allait avec tout ça, mais j'ai vite compris, c'est bien »	« j'étais pas à l'aise, déstabilisée, je me suis demandée ce qu'on faisait...on dirait un de ces trucs pédagogiques qu'on nous fait faire à l'école »
Quelles images, quels symboles t'ont tout de suite parlé ? Lesquels as-tu évité ? Saurais-tu expliquer pourquoi ?	«j'aime l'éclair, le tambour : ce n'est pas le dessin, c'est l'idée de l'éclair, ça fait un peu ...grrr , chais pas... »	« agitato, parce qu'il y a un truc d'écrit » « ceux où il faut faire un son avec la voix, parce que je savais pas le faire au sax »	« j'ai joué rallentando, drammatice : quelque chose d'écrit »
As-tu aimé cette façon de jouer de la musique ? Pas du tout, un peu, oui mais sans plus, beaucoup, énormément... ? Peux-tu me dire pourquoi ?	« Oui, beaucoup : On peut faire ce qu'on veut !! »	« Oui, beaucoup : on joue d'autres choses que d'habitude, on voit d'autres effets, c'est pas tout écrit, la présentation ça change »	«Bof... C'est un dessin...j'ai jamais joué quelque chose qui n'est pas écrit ! » (visiblement expérience douloureuse)

Tableau 7 : Tableau comparatif des réponses données aux questions de l'entretien semi-dirigé durant la phase de prise de contact

Dès le début de mon expérience j'ai constaté que le travail était plus facile à aborder avec le plus jeune, Félicien, et Damien, déjà adolescent mais qui avait manifesté un intérêt pour le sujet avant que nous ne commençons. Avec Charlotte, presque adulte et sans intérêt particulier pour cette démarche, le travail a été très difficile à concrétiser : si Félicien et Damien étaient enchantés de la nouvelle présentation sous forme de dessin, elle a eu tendance à le considérer comme un enfantillage, et s'est sentie réellement perdue lorsqu'il a fallu improviser d'après des images. C'est Félicien qui a été le plus rapide à identifier une émotion dans les dessins proposés : spontanément, dès qu'il a eu la première image sous les yeux et sans même que je le sollicite, il s'est tout de suite exclamé « ça, c'est la colère ! ». Damien a aussi fini par cerner l'émotion mais en passant d'abord par d'autres termes comme « explosion », « bruit », « rouge », puis finalement « énervé ». Cela a donc pris beaucoup plus de temps et nécessité des questions de ma part. Quant à Charlotte, il a fallu dix minutes pour qu'elle trouve, à force de questions et d'insistance, l'émotion évoquée, qu'elle mentionne avec une certaine honte ou dégoût. Sans doute, le caractère joue un grand rôle dans les réponses, mais pas seulement : tous trois sont assez timides. Pourtant les garçons parviennent plus facilement à s'exprimer sur leurs sentiments et saisissent rapidement l'intérêt du travail. Sans pouvoir faire de généralités, j'ai donc pu constater certains aspects résumés ici :

- plus mon élève est âgé, plus il est coupé de ses propres sentiments et répugne à s'exprimer sur des émotions
- à niveau et caractère sensiblement égal, mon élève la plus âgée réagit par un blocage complet vis-à-vis de ce type d'improvisation qu'elle n'envisage pas comme un véritable « travail » utile à sa « technique » (au contraire de l'improvisation jazz). Le plus jeune par contre, malgré l'appréhension des premiers instants, se jette à l'eau et découvre rapidement les bienfaits de l'improvisation sur son propre jeu.
- Mon élève le plus jeune se dirige naturellement vers les images, les deux adolescents vers les mots et les symboles
- Les gestes sont assez peu naturellement exploités ; après exemples, seul le plus jeune les reprendra à son compte

POURSUITE DU TRAVAIL	Damien	Félicien
Intègre cet aspect à son travail personnel quotidien (persévérance)	3	3
Se lasse du côté « fun », l'intérêt retombe (pas de persévérance)	0	0
S'attache à des aspects techniques	3	1
Développe un intérêt pour les images (visuel)	2	3
Développe un intérêt pour les mots (cérébral)	3	0
Développe un intérêt pour les gestes, les mimes (kinesthésique)	1	3
S'attache à la globalité	1	3
S'attache au détail	3	1
Fournit plusieurs dessins de son propre cru (fluidité, pensée divergente)	2	3
Fournit des solutions personnelles aux questions posées par les modules (originalité)	2	3
Attend une solution de la part du professeur (pas de prise de risque)	2	1

Tableau 8 : grille d'observation du comportement de l'élève durant la deuxième phase, « poursuite du travail »

J'ai été soulagée de voir que l'enthousiasme du premier contact ne retombait pas chez Félicien et Damien. Avec Charlotte, après deux ou trois tentatives toutes visiblement assez pénibles pour elle, j'ai décidé d'abandonner ce travail et d'aborder la question de l'expressivité de façon plus « classique » : en effet ce travail, peut-être plus que tout autre, nécessite un climat de confiance et d'enthousiasme (variable contextuelle), et je préférerais éviter que ma persévérance ne tourne à l'obstination... Les deux garçons ont tout de suite intégré ces études à leur travail quotidien ; Damien s'est même montré particulièrement motivé en ne travaillant parfois que ça, lorsqu'il manquait de temps dans la semaine. De son côté, Félicien redoublait d'imagination pour trouver de nouveaux dessins et symboles représentatifs de ses émotions. D'une semaine sur l'autre, ils travaillaient de nouveaux modules précis (Damien étant très curieux des nouveaux effets sonores qu'il pouvait produire au saxophone, Félicien débordant d'idées pour interpréter les images). Parfois les propositions qu'ils faisaient n'étaient pas en adéquation avec mes propres idées, Félicien notamment a trouvé de nombreuses solutions très convaincantes dans ses propres possibilités instrumentales que je n'avais pas imaginées. De cette phase de travail, j'ai pu tirer les observations suivantes :

- Les études mises au point se prêtent bien au travail quotidien personnel
- Les élèves sont amenés à pratiquer l'improvisation chez eux pour trouver des idées d'interprétation ou même de façon plus libre pour créer leur propre module
- Dans un premier temps, le matériel fonctionne mieux avec une phrase musicale extrêmement simple, du type « réservoir de notes », sans rythme pré-établi
- Le plus âgé, Damien, s'intéresse plus à la réalisation technique d'effets et aux détails sonores de son exécution ; Félicien, plus jeune, privilégie plutôt la globalité du rendu de l'émotion, la construction de l'improvisation selon un petit scénario sans forcément réaliser « proprement » les effets.
- Alors que Damien attend une « validation » de ma part, voire même reprend mes exemples à son compte et tente de se les approprier, Félicien écoute mes exemples mais ne les reproduit pas : il préfère « sa » colère que la mienne !
- Après que je lui ai montré, Félicien n'hésite plus à utiliser les gestes ou la voix dans ses improvisations, Damien, lui, reste sur la réserve.

TRANSFERT	Damien	Félicien
Fait spontanément le lien entre les études et les indications dans la partition (identification des isomorphismes)	3	1
Réutilise des modules plus précis pour réaliser une intention du compositeur (puiser dans une mémoire)	3	3
Identifie les émotions soulignées par le compositeur	3	3
Parvient à réaliser plusieurs versions d'un même passage (construction d'une solution originale)	2	3

Tableau 9 : grille d'observation du comportement de l'élève durant la phase de transfert

A cause de la trop courte durée de l'expérimentation, la phase de transfert n'a pas été observée dans des conditions idéales : au départ je souhaitais finir la première phase du travail en réalisant l'enregistrement de leurs « cadences » expressives sur chaque émotion puis seulement aborder la question sur un répertoire choisi en fonction de ses possibilités expressives, afin que le sujet soit déjà bien intégré. Devant la réalité du terrain, j'ai dû me résoudre à aborder quasiment de front les deux aspects, en profitant des opportunités fournies par leurs morceaux respectifs. Du point de vue méthodologique, je regrette également de ne pas avoir plus rigoureusement fait état des compétences déclinées dans le tableau 9 *avant* de commencer mon projet, ce qui aurait facilité la comparaison et l'évaluation de l'efficacité du travail accompli. Bien sûr, j'avais globalement constaté que Damien, s'il était capable de déceler à l'écoute des différences entre plusieurs versions émotionnellement différenciées, était incapable d'en proposer lui-même ou même de copier mes exemples sur son instrument. De même, il était totalement démuné face aux indications expressives présentes dans ses partitions et m'avait lui-même sollicité dès notre première rencontre afin d'éclaircir ce point. Félicien, par contre, ne s'était jamais posé de questions de cet ordre, et je n'avais jamais testé auparavant ses aptitudes à distinguer à l'écoute, voire au jeu, deux interprétations différentes. Toujours est-il que de ce travail condensé ressort les impressions suivantes :

- les indications sur les partitions deviennent un paramètre musical à part entière aux yeux de l'élève, il y fait spontanément plus attention et cela renvoie à quelque chose de connu pour lui
- il est capable d'identifier différents passages émotionnels voulus par le compositeur
- « triste » ou « gai » n'est plus une seule abstraction, il est capable de réutiliser un module précis de sa « boîte à outils » pour servir sa décision

Question entretien semi-dirigé	Félicien	Damien
Que penses-tu avoir appris grâce à ce travail ?	« jouer des dessins, faire des sons bizarres... »	« A jouer des émotions pas juste jouer la partition comme ça, et des nouveaux sons autres que des notes comme les notes "Rrrrrr" ou les sons à faire avec la bouche. A faire des petites inpros, à plus jouer différent que sur la partition avec nuances... »
Essaie de te rappeler le début de notre travail sur ces études : qu'est-ce qui est plus facile à faire pour toi maintenant?	« maintenant j'ai plus d'idées, j'arrive mieux à jouer les dessins »	Des aspects techniques (flatt, slap, etc) + « la première fois je ne savais pas du tout quoi jouer, maintenant si, et je peux entendre quand c'est triste, en colère, etc »
Après avoir fait ce travail, penses-tu qu'on peut entendre une différence entre un passage musical joué de telle ou telle manière ? Et qui choisit ces manières de jouer ?	« oui j'entends ! C'est toi qui as choisi, la première fois tu as fait plus triste et ensuite plus joyeux ! »	« oui, il peut y avoir différentes versions, j'arrive à les entendre...c'est plus facile à faire en jouant, j'ai plus de possibilités »
Selon toi, faut-il être en colère pour jouer la colère, triste pour jouer de façon triste, etc ?	« non on peut faire semblant, en utilisant les dessins ! »	« Non il faut penser comment on jouera si on serait en colère et...voilà ! »
Penses-tu qu'il y a une différence entre ce qui est écrit sur la partition et ce que tu joues, même si tu respectes à 100 % toutes les indications du compositeur? S'il y en a une, laquelle ?	« oui il y a une différence parce que sur la partition, il n'y a pas marqué « triste », il manque les nuances, les respirations, et aussi quel son on fait, ça c'est moi qui choisit »	« Oui parce qu'on peut pas jouer exactement pareil pareil que se qui est écrit il y aura toujours une petite différence »

Tableau 10 : Tableau comparatif des réponses données aux questions de l'entretien semi-dirigé à la fin de la phase d'expérimentation

De façon générale, je suis assez satisfaite du travail effectué avec mes élèves: dans le cas de Félicien et Damien, le projet a été une franche réussite. De leurs propres aveux, ils ont beaucoup aimé travailler de cette manière et ont eu la sensation d'apprendre d'une nouvelle façon de nouveaux aspects musicaux. Nous avons fait énormément de musique et l'échange a été riche, tant humainement, par les questionnements sur nos émotions respectives, que musicalement, par le biais des recherches sur le son, des exemples sonores qui m'ont obligée à creuser de mon côté l'aspect expressif, des dessins amenés par l'un et l'autre. Nous avons enregistré leurs versions respectives des quatre émotions (trois pour Damien), et en se réécoutant ils ont pu constater une réelle différence entre les versions. En écoutant la version d'une autre personne (la mienne ou l'enregistrement de l'autre élève), ils ont constaté la similitude globale en reconnaissant l'émotion jouée tout en caractérisant les différences propres à la compréhension des émotions de chacun ; en jouant les dessins de l'autre, ils ont éprouvé la richesse du répertoire émotionnel des individus et sa répercussion sur la musique qu'ils jouent.

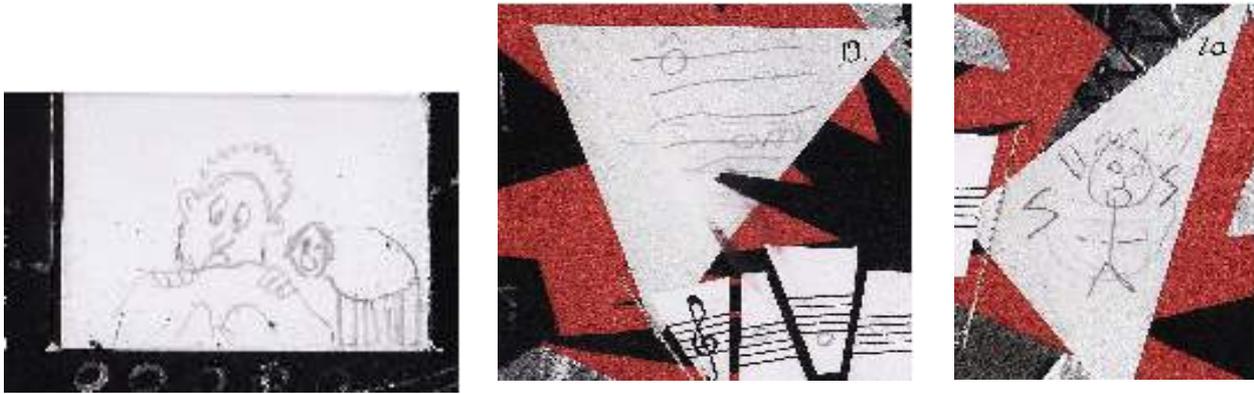


Figure 10 : Modules créés par Félicien et Damien sur « furioso » et « misterioso ». Différences et similitudes de l'expression des émotions chez chacun, comparaison

5.3. Synthèse et interprétation à partir du cadre théorique

Dans cet ultime chapitre, je m'attacherai à faire le lien entre les concepts abstraits détaillés au début de ce mémoire et la réalité de mon expérience :

La **créativité** s'est révélée un socle indispensable à la réalisation de ce projet. Sollicitée chez les élèves sous différentes formes (traits de personnalité, intelligence, facteurs émotionnels), elle a effectivement permis la ré-activation d'émotions présentes dans leur inconscient, sous forme musicale. Les compétences créatives (flexibilité, originalité, aptitudes musicales, compréhension du discours, habileté au transfert) ont toutes été exploitées pour servir celle de la sensibilité esthétique. Ainsi les élèves ont pu éprouver le plaisir de l'expression par la sensation de créativité personnelle ainsi que le concept de semi-création de la partition qu'ils ont constaté par eux-mêmes : tout n'est pas écrit. J'ai également pu vérifier que la créativité variait considérablement en fonction de l'âge, de la personnalité et sans doute aussi du contexte social. Enfin, la créativité a été un élément déterminant pour moi en tant que professeur : trouver des exemples musicaux, des gestes, des bruitages, s'adapter au vocabulaire de l'élève, sans parler de la création du matériel, tout ceci m'a contrainte à sortir du cadre habituel de mes cours et obligée à me renouveler, à chercher des solutions différentes.

Au cours de mon expérience j'ai aussi pu constater l'importance des dimensions émotionnelles de la créativité : les différentes **variables émotionnelles** ont toutes été exploitées, parfois sans succès (variable contextuelle en échec chez Charlotte). La **résonance émotionnelle** s'est révélée un outil efficace dans la recherche d'exemple et le dialogue avec l'élève afin d'être toujours au plus proche de son ressenti. J'ai pu observer un progrès, notamment chez Damien, dans ce domaine : au début, les modules personnels venaient avec difficulté ; à la fin du travail, après une longue période de stimulation de cette résonance, les propositions fusaient.

Travailler sur les paramètres non-solfégiables de la partition a aussi permis de mettre en avant leur propre créativité et de leur faire comprendre l'ampleur du concept d'expressivité.

La **classification des émotions** a permis d'aborder le sujet dans un cadre défini et rassurant, autant pour l'élève que pour moi. Elle aura permis de me limiter (bien que quatre émotions s'avèrent déjà beaucoup pour si peu de temps!). Les **émotions utilitaires** se sont effectivement révélées propices au travail sur l'expression, les élèves s'impliquant beaucoup plus facilement que s'il se fut agi d'émotions esthétiques. Les quatre émotions basiques ont rempli leur fonction, cependant il serait intéressant, si le travail se poursuivait, d'enrichir la palette d'émotions avec des émotions complexes, dont les modules seraient, par exemple, élaborés en collaboration entre élève et professeur, afin d'éviter des propositions inadaptées, et d'approfondir encore la créativité et la compétence émotionnelle de l'élève. La différence entre émotions ressenties, perçues et exprimées a pu être vérifiée par les élèves au cours du travail, pendant la phase de jeu (je ne suis pas

nécessairement en colère pour jouer la colère) et lors de l'écoute de leur propre enregistrement (m'écouter exprimer la colère ne me met pas en colère).

Connotations, processus iconiques et comportement émotionnel désignatif ont joué un grand rôle dans l'activation de la résonance émotionnelle de l'élève. Le fait de proposer des modules décortiquant des paramètres complexes, proposant un dessin comportant un seul élément simple et non une image complexe à l'interprétation subjective a permis d'éviter toute divergence de point de vue sur la traduction de l'image proposée. Les images et symboles étant suffisamment universels, établir un terrain d'entente n'a posé aucun problème.

J'ai aussi pu observer, grâce à la variété des types de modules (dessins/mots/gestes) le canal préférentiel de mes élèves (visuel/ auditif/ kinesthésique) et leur tendance au global ou au détail ou leurs traits de personnalité (tolérance à l'ambiguïté, prise de risque, persévérance) et d'intelligence respectifs (flexibilité, originalité, etc.), ce qui m'a permis de personnaliser ma pédagogie avec eux sur l'ensemble de mon cours.

Les différents paramètres musicaux déployés dans l'**expression des émotions** (timbre, hauteur, intensité, aspects temporels) ont tous été explorés par les élèves et individualisés, permettant une plus grande précision dans l'étape de transfert suivante. Techniquement, le paramètre du timbre est resté le plus difficile à réaliser; mais sans parvenir à un résultat optimal, les élèves ont quand même été sensibilisés à cet aspect ou l'ont constaté par le biais d'exemples de ma part. Le concept « d'expression » renvoie donc à présent pour eux à une série de paramètres techniques distincts et non plus à une idée floue et abstraite.

Les différents objectifs de la **compétence émotionnelle** soulignés en troisième partie ont été abordés, bien qu'il soit impossible à si court terme d'affirmer qu'ils aient été atteints. Même le deuxième objectif, « habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres », a été abordé par l'écoute des versions des autres sur les mêmes émotions et la comparaison des dessins réalisés. Un travail en groupe serait idéal pour approfondir cet objectif. Le schéma de Hallam (fig. 6) mettant en relation travail sur les émotions et motivation intrinsèque s'est pleinement vérifié dans le cas des deux garçons.

Le **transfert** n'a pas pu être expérimenté autant que souhaité, cependant, j'ai tout de même pu observer certains critères qui m'ont semblé s'engager sur la bonne voie. Avec Félicien, encore très jeune, l'identification des isomorphismes entre partition du répertoire et étude est pour l'instant à un stade limité et ne se fait que si je l'accompagne de questions dirigées. Chez Damien, qui a mieux cerné les enjeux du travail sur les études, cette identification est devenue un jeu spontané, il est content de pouvoir éclaircir lui-même certains points obscurs de sa partition. Par contre, il est moins à l'aise dans la production de différentes versions, restant un peu bloqué par un scrupuleux respect du texte, alors que Félicien s'octroie facilement plus de marge de manœuvre.

De façon pratique, le matériel s'est révélé assez simple à utiliser mais a tout de même subi quelques transformations durant l'expérimentation : prévu au départ pour une seule utilisation, il m'a semblé utile de pouvoir changer de phrase musicale centrale de temps à autre, pour même éventuellement intégrer un passage d'un morceau ; pour cela, il fallait pouvoir changer de portée sur la feuille même, ce qui a nécessité un ajustement de la conception des partitions, en créant des portées vierges pré-découpées à insérer dans la partition et pouvant remplacer les anciennes (annexe VIII).

Si l'expérience a réussi dans les limites que je m'étais fixée avec deux élèves sur trois, l'échec de la tentative avec Charlotte m'a montré que ce type de travail n'est peut-être pas adapté à tous: sans pouvoir véritablement le vérifier, on peut avancer l'hypothèse qu'il doit venir assez tôt dans la vie de l'élève afin d'éviter un blocage. Peut-être qu'il est aussi très difficile à aborder en fonction du caractère de l'élève, en particulier adolescent. Dans ce cas, la pratique collective serait

peut-être une bonne alternative. De même, faire ce travail avec un adulte motivé, tenu à distance de ses émotions par son travail, la société, ses inhibitions, serait très intéressant.

Malgré des observations plutôt positives, j'ai eu plusieurs soucis de réalisation, notamment du point de vue du temps de cours qu'il était possible de consacrer à cette expérience en tenant compte des auditions, répétitions, pièces diverses. Une progression technique restant indispensable, surtout en tant que jeune et nouvelle professeur (de ce fait plus anxieuse face aux comptes à rendre à l'institution), je n'ai pas pu y consacrer autant de temps que souhaité. D'autre part, le plus difficile pour bénéficier d'un progrès optimal semble, du point de vue du professeur, de bien négocier le rapport de médiation dans la zone proximale de développement de l'élève : le fait de *déstabiliser* l'élève s'est montré positif (Damien), mais le *désécuriser* a empêché tout apprentissage (Charlotte). L'âge semble également déterminant : trop jeune le niveau technique peut être insuffisant ; adolescent, ce genre d'introspection peut conduire à un blocage, adulte, l'expérience reste à faire. L'hypothèse formulée en troisième partie stipulant qu'attendre un niveau technique solide pour aborder l'expressivité n'était pas nécessaire a été démontrée ; ce travail n'a aucunement nuit au niveau technique du plus « débutant » des trois élèves, et Damien en a au contraire profité pour parfaire ou découvrir des aspects techniques. Enfin, le caractère de l'élève, sa capacité d'adaptation, restent un critère déterminant pour la réussite du projet : d'un autre côté, tenter l'expérience malgré des *a priori* sceptiques peut être une bonne façon de mieux connaître son élève et d'engager un dialogue, mais ici le tact, l'intuition et le sens relationnel du professeur joueront un grand rôle pour éviter les blocages, refus, voire conflits. Si le contenu de cette « méthode » semble essentiel au développement de chaque élève, elle demande, peut-être plus qu'une autre, une grande attention au professeur dans la façon de l'aborder. G. Authelain nous le rappelle sagement :

La qualité d'une expression enfantine ne se mesure pas avec les barèmes qui servent à discriminer habituellement les bons des mauvais élèves. Les vertus de l'échange échappent aux procédés et renvoient aux sources de l'attitude pédagogique. Le savoir-faire de l'éducateur se fonde sur d'autres valeurs que sur l'arsenal des techniques de communication. Il se nomme patience, respect, compréhension à demi-mot, humour, disponibilité, encouragement, absence de jugement, instauration de ces moments où tout peut être dit sans être suivi de reproches. (Authelain, 1995, p. 46).

Les retours que j'ai obtenu sur le travail de mes collègues avec ce matériel ont été eux aussi assez positifs et ont rejoint mes propres observations tout en portant un regard critique sur le matériel en lui-même. Une collègue professeur de clarinette a même voulu expérimenter mon travail sur des cours collectifs, ce que je n'avais pas la possibilité de faire. Leurs commentaires sont reportés en annexe V et VI.

Lors de mes expérimentations futures, il serait intéressant de tester le matériel à plus grande échelle et en se servant d'une phrase musicale complète (incluant rythme, etc) comme point de départ plutôt qu'un simple réservoir de notes pour voir si cela fonctionne. La création d'études supplémentaires, sur la tendresse par exemple, pour varier les champs d'expression (notamment du côté des émotions positives, sous-représentées ici) serait aussi nécessaire mais il faudrait d'abord résoudre le souci posé par la différenciation des paramètres musicaux d'émotions complexes, peut-être en créant des études encore plus personnalisées.

Conclusion

Au cours de ce travail, les interrogations initiales se sont démultipliées pour laisser apparaître un prisme complexe de concepts inter-connectés tous plus passionnants les uns que les autres. Il aura fallu se limiter à l'essentiel et condenser les lectures pour ne laisser émerger qu'un angle d'approche, surtout psychologique, visant des possibilités concrètes d'application.

La création d'un matériel didactique s'est révélée passionnante et m'a permis de m'investir encore plus dans le sujet, d'y trouver matière à remise en question de mon propre enseignement et travail instrumental. Me filmer, évaluer l'outil mis au point, provoquer un dialogue plus approfondi avec mes élèves, tout cela a fait réellement progresser ma pratique pédagogique. Ce projet a également engendré des discussions fructueuses avec mes tuteurs, collègues, maître de stage, professeurs de pédagogie ou animateurs de séminaires spécialisés, et amélioré ma connaissance du matériel didactique existant ou des « méthodes » de chaque professeur sur le sujet.

Ce projet a finalement été réalisé à petite échelle et m'a personnellement convaincue de l'utilité d'une telle entreprise. Suscitant l'intérêt chez d'autres professeurs, il a confirmé que dans ce domaine l'offre reste bien inférieure à la demande. Bien que certaines choses restent à perfectionner et que le projet n'en soit encore qu'à son début, il a prouvé une relative efficacité, a su éveiller l'intérêt de mes élèves et les sensibiliser au sujet. En outre, ce travail leur aura permis de développer non seulement la qualité de leur jeu expressif mais également certains aspects techniques autrement négligés ou sclérosés dans une unique façon de les travailler, ainsi que leur créativité, leur réactivité, leur intelligence visuelle ou kinesthésique, et bien sûr émotionnelle. Sans pouvoir affirmer que ce travail leur apportera à long terme un « mieux-être », j'ai pu observer que le dialogue engagé avec moi et avec eux-mêmes leur permettait d'affirmer leur personnalité, de mieux se connaître. Cette récompense vaut bien, je pense, les quelques minutes d'exercices techniques qu'il aura fallu « sacrifier » à la mise en place de ce travail.

Evidemment, ces études ne se substitueront en aucun cas à un travail technique de fond, surtout en deuxième ou troisième année d'instrument (niveau visé par le matériel) ; cependant, elles sauront l'enrichir de manière utile et ludique et permettront de continuer à capter et à nourrir la motivation intrinsèque de l'élève qui reste le moteur de tout apprentissage.

Nombre d'expériences sont encore à réaliser, allant du travail de groupe à l'agrandissement du répertoire didactique de l'expressivité ou au travail sur les émotions esthétiques, qui dépassent l'ambition de ce mémoire, désireux simplement de faire un premier pas dans cette direction et de clarifier un concept qui m'est cher.

Bibliographie

- Authelain, G. (1995). *La création musicale grandeur nature*. Courlay : Editions J-M Fuzeau.
- Bach, C.P.E. (2002). *Essai sur la vraie manière de jouer des instruments à clavier*. (B. Bertsel, trad.). Paris : Ed. CNRS
- Czikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. (C-C. Farny, trad.) Paris : Éditions Robert Laffont, S.A.
- Gorder, W. D. (1980). Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28, 34-42.
- Hallam, S. (2010). Music Education, The rôle of affect. In *Handbook of music and Emotion* (pp. 791-809). Theory and Research. New York : Oxford University Press.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Paris : Van de Velde.
- Imberty, M. (2010). Souvenirs et réflexions autour de la perception de la musique. In R. Francès, *Cinquante ans de psychologie de la musique* (pp. 34-57). Montauban : AleXitère.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion : Theory, Research, Applications*. New York : Oxford University Press.
- Lacaze, M-F. (1984). *Le geste créateur en éducation musicale*. Issy-les-Moulineaux: Editions EAP.
- Lafortune, L. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'université.
- Lortat-Jacob, B. (2010). Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 23, 11-28.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin .
- McLean, P. (1990). *The triune Brain in evolution : Role in paleocerebral functions*. New York : Plenum Publishing Co.
- Meyer, L. (1956). *Emotion et signification en musique*. Paris : Actes Sud.
- Merieu, P. Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation (s.d). [page web]. In www.meirieu.com consulté le 15.02.2015. Accès URL: <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
- Mialaret, J.-P. (1994). La créativité musicale. In A. Zenatti (Eds.), *Psychologie de la musique* (pp. 233-258). Paris : Presses universitaires de France
- Nicod, F. (1994). La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale. In M. Whirtnier (Eds.), *La créativité dans la pédagogie musicale* (pp. 11-32) . Neuchâtel : IRDP.

- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (pp. 53-71). Paris : ESF.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (1980). *Emotion: Theory, research and experience. Vol.1, Theories of emotion*. New York: Academic Press.
- Sender, E. (2010). Les émotions nous rendent plus intelligents. *Sciences et Avenir*, 744, 50-63.
- Scherer, K. (2004). Which emotions can be induced by music ? What are the underlying mechanisms ? How can we measure them ?. *Journal of New Music Research*, Vol. 33, 3, 1-13.
- Scherer, K., Grandjean, D. & Zentner, M. (2008). Emotions evoked by the sound of music : characterization, classification, and measurement. *Emotion*, Vol. 8, 4, 494-521.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourisson : une perspective psychanalytique et développementale* (A. Lazartigues et D. Pérard, trad.). Paris : PUF.
- Webster, P. (1987). Conceptual bases for creative thinking in music. In Peery, J., Peery, I. & Draper, T. (Eds). *Music and child development* (pp. 158-174). New York : Springer-Verlag.
- Zenatti, A. (1994). *Psychologie de la musique*. Paris: PUF.

Sitographie

- L'alphabétisation émotionnelle, Coop ICEM, (s.d). [page web]. Accès: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15305> dernière consultation le 18.01.2015
- Moods and emotions in our Social Lives, (s.d). [page web]. Accès: <http://2012books.lardbucket.org/books/social-psychology-principles/s06-01-moods-and-emotions-in-our-soci.html> dernière consultation le 18.01.2015
- Notre cerveau: émotions, (s.d). [page web]. Accès: <http://lancien.cowblog.fr/categorie-178054/3.html>, dernière consultation le 18.01.2015
- Piolle, G. (2014, 25 octobre). In Wikipedia Commons [page web]. Dernière consultation le 1.03.2015.
Accès: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert_Delaunay_-_Rythme,_Joie_de_vivre.jpg
- Roue des Emotions de Plutchik, (s.d) . [page web]. Accès: <http://victoirekephale.wordpress.com/2014/06/29/roue-des-emotions-de-plutchik/>, dernière consultation le 18.01.2015