



**HAL**  
open science

## Le développement du savoir-faire musical

Pablo Rojas

► **To cite this version:**

Pablo Rojas. Le développement du savoir-faire musical. Anthropologie sociale et ethnologie. EHESSESS - Paris, 2015. Français. NNT: . tel-01231756

**HAL Id: tel-01231756**

**<https://shs.hal.science/tel-01231756>**

Submitted on 25 Nov 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES  
EN SCIENCES SOCIALES

INSTITUT MARCEL MAUSS (IMM)  
CENTRE DE LINGUISTIQUE ANTHROPOLOGIQUE  
ET SOCIOLINGUISTIQUE (LIAS)

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES SOCIALES (ED 286)

PABLO ROJAS C.

# LE DEVELOPPEMENT DU SAVOIR-FAIRE MUSICAL

THESE DE DOCTORAT  
SOUS LA DIRECTION DE MONSIEUR VICTOR ROSENTHAL

## JURY

Jean-François Bordron (Professeur, Université de Limoges)

Michel de Fornel (Directeur d'Études à l'EHESS, IMM-LIAS)

Maya Gratier (Professeur, Université de Paris Ouest – Nanterre, La Défense)

Antoine Hennion (Professeur, École des Mines)

Victor Rosenthal (Chargé de Recherches à l'INSERM, IMM-LIAS, EHESS)

THESE SOUTENUE LE 20 NOVEMBRE 2015

*Je dédie ce travail à mes parents,  
María Isabel et Santiago, sans qui rien ne se serait fait*



## Remerciements

Je tiens en tout premier lieu à remercier Victor Rosenthal, mon directeur de thèse, qui s'est avéré un vrai mentor au cours de ce trajet, tant par rapport au projet scientifique que dans son rôle d'initiateur et de formateur au métier de l'écriture. J'espère pouvoir garder un peu de sa générosité avec moi.

Le travail présenté ici n'aurait pas pu être réalisé sans le concours des musiciens Muriel Beckouche, Luis Castro, Roland Dyens, Hal Galper et des instrumentistes en formation qui ont prêté attention à mon projet, lui ont accordé de leur temps, et m'ont permis de les rejoindre dans l'intimité de leur métier.

Je voudrais également remercier les chercheurs et enseignants Roberto Arístegui, Carlos Cornejo, Michel de Fornel, Tim Ingold, Jean Lassègue, David Piotrowski, Jaan Valsiner et Yves-Marie Visetti. Chacun a contribué, d'une manière ou d'une autre, à façonner les idées développées dans ces pages.

Je remercie enfin Jean-François Bordron, Michel de Fornel, Maya Gratier et Antoine Hennion, d'avoir voulu faire partie de mon jury de thèse.

Mikael Åkerfeldt, Jaime Alcamí, Antonia Bannen, David Carré, Lucía Castelli, Mara Escobar, Karoll Kaempfe, Diego Martin, Suomi Ponce, Louis Székely, Miguel Trejo et John Zorn m'ont tous aidé à mener à bien ce projet.

Il faut mentionner le Conservatoire à Rayonnement Départemental d'Orléans, le Conservatoire à Rayonnement Régional d'Aubervilliers - La Courneuve, le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, et l'Institut de Musique de l'Université Catholique du Chili, qui ont permis la réalisation de mon travail de terrain.

Cette recherche a été soutenue par la bourse de la Commission Nationale pour la Recherche Scientifique et Technologique du Chili (CONICYT), n° 72090620.



## Résumé

Ce travail de thèse a pour objet le développement du savoir-faire musical. Il s'agit de conceptualiser la façon dont un apprenti instrumentiste s'approprie les savoir-faire des générations antérieures de musiciens. Nous nous appuyons pour cela sur les données d'un recueil longitudinal d'enregistrements de cours d'instruments (guitare, piano et violon). Notre enquête part de l'intuition que le phénomène musical renvoie à un *flux animé*, un *mouvement* qui traverse le champ subjectif et le corps. L'écoute musicale requiert alors la *participation* du sujet – ce qui relève d'un savoir-faire. S'esquisse ainsi une forme de continuité entre perception et savoir-faire qui renvoie à la communauté structurelle de leurs modes de constitution et à leur expressivité intrinsèque. Dès lors, le mouvement qui incarne le phénomène musical n'est pas seulement *cinétique* mais aussi *kinesthésique*.

Le développement du savoir-faire instrumentiste passe par celui de la *topographie musicale* de l'instrument ; ce qui intervient à travers un processus d'exploration où l'apprenti exerce son oreille, éduque son attention, et apprend des gestes spécifiques taillés pour la morphologie de son corps et les caractéristiques de son instrument. La transmission intersubjective d'un savoir-faire (musical ou autre) s'appuie en général sur le *tutorat* qui associe maître et apprenti dans une relation de compagnonnage didactique. Ce processus ne consiste pas à transmettre à l'apprenti des schèmes tout faits mais à le conduire à former ses propres gestes ; des gestes d'une efficacité harmonieuse, conformes à une tradition, dont l'enjeu n'est pas seulement praxique mais aussi esthétique, mythique et stylistique.

*Mots clefs* : Savoir-faire, musique, développement, perception, motilité, motif, engagement participatif, expression, sémiologie, topographie musicale, tutorat, reprise, activité technique.





## Abstract

The present thesis bears on the development of musical skills. It attempts to conceptualize the way an upcoming instrumentalist learns the skills developed by previous generations of musicians. Our research is based on longitudinal fieldwork and recordings of lessons of musical instruments (guitar, piano and violin). We start with the intuition that musical phenomena are best characterized as an *animated flux*, a *motion* carried on and across the body and the subjective field. Musical listening thereby requires active *participation* on the part of the subject – and forms a skill. There is an intimate connection between perception and skill due to structural community of their modes of constitution and their expressive quality. Hence, the motion that incarnates musical phenomena is not only *kinetic*, but *kinesthetic*.

As she progresses through the arcana of instrumentalist craftsmanship, the apprentice develops the *musical topography* of her instrument. She does so via an exploratory process by which she trains her ears, educates her attention, and learns gestures that are cut out to the morphology of her body and the characteristics of the instrument. Skill transmission (musical or otherwise) usually requires *tuition*, a process by which instructor and apprentice engage in a form of didactic companionship. Rather than attempting to hand over ready-made schemes, the process of tuition brings apprentices to form their own gestures. These gestures aim to be harmoniously effective, compliant with tradition, yet their motivation is not merely practical, but also aesthetic, stylistic and mythical.

*Keywords:* Skill, music, development, perception, motility, motif, participatory engagement, expression, semiosis, musical topography, tuition, reprise, technical activity.



## Table des matières

Dédicace .....	1
Remerciements .....	3
Résumé .....	5
Abstract .....	7
Table de matières .....	9
Table d'illustrations .....	13
Introduction .....	15
I. Un panorama des approches cognitivistes .....	17
<i>Cognition et représentation</i> .....	17
<i>Anthropologie cognitive</i> .....	21
<i>Critique des approches cognitivistes</i> .....	24
II. La tradition des savoir-faire .....	26
<i>Les techniques du corps</i> .....	26
<i>L'esthétique du geste</i> .....	29
<i>Savoir implicite, savoir explicite</i> .....	30
III. Savoir-faire et expressivité .....	34
<i>Le caractère développemental des savoir-faire</i> .....	37
<i>Note sur la méthodologie de notre enquête</i> .....	39
IV. Parcours .....	40
1. Le phénomène musical .....	43
1. 1 Psychologie du ton et psychologie de la musique .....	44
1. 2 Dynamisme musical .....	46
1. 3 Temps musical, temporalité vécue .....	53
1. 4 Forme, répétition et variation .....	56
1. 5 Le <i>motif</i> comme opérateur de cohésion dans la variation .....	59
1. 6 Sens musical comme engagement participatif .....	66

1. 7 L'organisation du champ perceptif .....	66
1. 8 Développement et microgenèse .....	70
1. 9 Le caractère physiologique de la perception .....	72
2. Musique et perception .....	75
2. 1 La structure intermodale du champ perceptif .....	75
2. 2 Couplage structurant : le chiasme entre affect et forme musicale .....	81
2. 3 Du cinétique au kinesthésique .....	84
3. Expression et sémiose musicale .....	91
3. 1 Affect et développement .....	95
3. 2 Affect et musique .....	98
3. 3 Une note sur la notion de forme symbolique .....	102
3. 4 L'expression .....	105
3. 5 L'expression n'équivaut pas à « s'exprimer » .....	108
3. 6 L'expression comme phénomène public .....	111
3. 7 Précompréhension et motivation .....	115
3. 8 L'expression esthétique comme geste actif .....	118
3. 9 Expression et savoir-faire .....	120
3. 10 La pratique musicale en tant que maîtrise expressive .....	122
4. Le déploiement d'une topographie musicale .....	129
4. 1 L'apprentissage du mouvement : affinités entre le musicien et son instrument .....	130
4. 2 Les parcours de la main .....	132
4. 3 La qualité exploratoire des gestes musicaux .....	138
4. 4 La dynamique développementale du savoir-faire .....	144
4. 5 Un milieu de pratiques intégratives .....	154
4. 6 L'expression comme force régulatrice du savoir-faire musical .....	157
4. 7 Le rôle de la reprise dans la pratique musicale .....	159
4. 8 La relance intergénérationnelle de la topographie musicale .....	162
4. 9 Imagination et praxis musicale .....	166
4. 10 Coda .....	169
5. Le tutorat musical .....	171
5. 1 Le tutorat comme procès vital de développement .....	173
5. 2 L'assentiment réciproque .....	175
5. 3 Les indications expressives .....	178
5. 4 Reprise et tutorat .....	181
5. 5 <i>Thème</i> : la reprise de motifs... musicaux et au-delà .....	183
5. 5. 1 <i>Variation – respirer est maintenir la musique vivante</i> .....	186

5. 5. 2 <i>Variation – jouer/étudier et le contrôle de l'affect</i> .....	187
5. 5. 3 <i>Variation – l'excellence du virtuose et la formation musicale</i> .....	191
5. 5. 4 <i>Variation – la maîtrise de l'instrument comme maîtrise de soi</i> .....	193
5. 6 Coda .....	194
6. Activité technique et praxis musicale .....	197
6. 1 La question de la technique .....	198
6. 2 L'instrument au-delà de l'extension du corps propre .....	200
6. 3 La technique comme forme symbolique .....	203
6. 4 Critique de l'utilitarisme .....	206
6. 5 Technique, esthétique et expressivité .....	214
6. 6 L'instrument de musique comme <i>réticulé</i> .....	216
6. 7 Coda .....	220
7. Conclusions .....	221
Bibliographie .....	233
Annexes .....	253
4. 4 .....	253
4. 5a .....	258
4. 5b .....	258
5. 5. 2 .....	260
6. 6 .....	260
Clips vidéo .....	Clé USB jointe à l'exemplaire
Index .....	261



## Table d'illustrations

### Chapitre 1

1. Schème d'un passage du premier mouvement de la Symphonie Pastorale de Beethoven .....	58
2. Schème de l' <i>Adagio</i> de la Fantaisie en Do mineur pour piano de W.A. Mozart .....	58
3. Détail de reliure d'un Coran égyptien (1560).....	62
4. Carrelage géométrique .....	63
5. Ornémentations à effet expansif .....	63
6. Sarcophage de Sidonie. Mi- IVe siècle av. J.-C. ....	64

### Chapitre 2

7. Tableau du cycle des tonalités imaginé par Scriabine .....	78
8. Paul Klee « <i>Ancient Sound, Abstract on Black</i> » .....	79
9. Diagramme 1, In Sudnow, 1979, pp. 111-113 .....	86
10. Diagramme 2, In Sudnow, 1979, pp. 111-113 .....	87
11. Diagramme 3, In Sudnow, 1979, pp. 111-113 .....	87
12. Diagramme 4, In Sudnow, 1979, pp. 111-113 .....	88

### Chapitre 4

13. Rodin, Main dite de pianiste [Sculpture] .....	139
14. Mesures 24 à 29 de la « Légende N°2 » de Franz Liszt .....	149
15. Mesures 1 à 16 de la « Légende N°2 » de Franz Liszt .....	150

### Chapitre 6

16. <i>Vihuela</i> à cinq ordres. École italienne (circa 1600) .....	209
--	-----

17. Instrument similaire au luth à sept ordres d'origine vénitien .....	210
18. Détail du manche du même instrument d'origine vénitien .....	211
19. Détail de la rosace d'une <i>vihuela</i> (photo par l'auteur).....	211
20. Variantes d'instruments proches de la guitare (exposition permanente, Musée de la Musique, Paris) .....	219



## Introduction

“*Otra cosa es con guitarra...*”

Expression populaire chilienne

Dans la pratique de son métier, le musicien se trouve sans cesse confronté au défi d’accomplir une sonorité pleinement habitée par la spontanéité de son geste, et qui l’inscrit ainsi dans le flux *vivant* d’une musique qui fait sens. C’est peut-être la véritable motivation de l’art du musicien.

Cet art relève pour une part de la maîtrise de son corps. Cette maîtrise est certes individuelle – c’est *le sujet qui agit* –, et pourtant au niveau même du geste, le savoir-faire musicien est pétri de valeurs pratiques et symboliques issues de la vie collective. Si la *maestria* d’un interprète lui est à bon droit reconnue à titre personnel, son savoir-faire de musicien ne peut pas être *stricto sensu* individuel, pour la simple raison qu’un tel savoir-faire est le fruit d’un processus collectif et d’un mouvement intergénérationnel, parce que son développement, sa réappropriation de maître à élève et même son perfectionnement reposent sur une diversité d’interactions : entre l’instrument de musique, la motilité qu’il réclame, et la morphologie du musicien, se glissent des dispositions et des valeurs publiques, normatives et stylistiques qui entrent en résonance avec des trames perceptivo-techniques et débouchent éventuellement sur l’efficacité harmonieuse du savoir-faire.

Sans vouloir remonter à la formation des savoir-faire musicaux dans l’histoire de la musique, précisons que notre questionnement directeur concerne *le développement et la réappropriation du savoir-faire de l’instrumentiste*. Il s’agit avant tout de décrire et de conceptualiser la façon dont un musicien s’approprie les savoir-faire spécifiques qui se sont développés dans et à travers les pratiques des générations précédentes. Et quoiqu’il s’agisse spécifiquement de la « transmission » du savoir-faire instrumentiste

dont le cadre est souvent celui d'une relation maître-apprenti, nous pensons avoir identifié des aspects paradigmatiques qui pourraient valoir aussi pour l'ensemble des savoir-faire.

Ce positionnement de la problématique de l'apprentissage du métier du musicien en termes de développement du savoir-faire appelle une explication. Aussi, avant de préciser davantage la nature de notre questionnement et la feuille de route de notre recherche, nous allons, dans les pages qui suivent, restituer le cheminement critique qui nous a conduit à cette approche. Il faut d'ailleurs signaler que dans le contexte qui est le nôtre, la métaphore de la « transmission » est pour le moins malheureuse et tend à travestir le phénomène qu'elle est censée décrire. Prise à la lettre, elle fait penser à l'image du passage de témoin lors d'un relais sportif. C'est aussi l'image d'un objet (la connaissance) que l'on reçoit, ou plutôt sa copie, puisque le donneur n'est pas censé en perdre la jouissance. Le savoir-faire est alors compris comme un « stock d'objets mentaux » qui, défiant les lois matérielles, n'abandonne pas leur propriétaire à l'occasion d'une transaction. Avec cette métaphore, et l'objectification des connaissances qu'elle suggère, on a progressivement perdu de vue les caractères dynamiques (i.e. développemental, évolutif, diffusif...) et incarné du savoir-faire, son rattachement à une pratique, à une collectivité, à une tradition. Or, c'est précisément cette métaphore qui est prédominante dans les sciences cognitives contemporaines.

Cet oubli de la nature dynamique, développementale, des savoir-faire va de pair avec leur conceptualisation en sciences cognitives en termes d'expertise, elle-même définie comme un programme optimisé ou comme un répertoire d'axiomes. En privilégiant une perspective purement conceptuelle et formelle, les approches contemporaines de la cognition ont non seulement « débarrassé » les savoir-faire (désormais qualifiés d'expertise) de leurs caractères pratiques et esthétiques mais ont également entériné le divorce entre le plan cognitif et les plans perceptif, affectif, motivationnel et axiologique. Revenir au concept de savoir-faire dans le contexte de la pratique musicale nous permettrait de ressaisir l'unité fonctionnelle d'une habileté pratique incarnée avec ses dimensions perceptives et qualitatives.

## I. Un panorama des approches cognitivistes

Avant de développer notre propos et de présenter la feuille de route de notre recherche, il pourra être utile d'exposer quelques éléments de contextualisation concernant la question des savoir-faire et de rappeler la façon dont cette question a été abordée par les disciplines censées la prendre pour objet. Ce panorama sera sélectif au sens qu'il ne portera que sur les concepts et les travaux en rapport direct avec notre questionnement (ou du moins potentiellement). Mais même incomplet, ce panorama permettra d'esquisser un premier horizon vers lequel notre enquête voudrait s'orienter.

Comme on l'a signalé plus haut, la métaphore de la transmission porte en elle le risque d'une interprétation littérale susceptible d'occulter les conditions d'émergence du phénomène qu'elle veut décrire. Et si, au plan du sens commun, il y a une tendance à penser la connaissance en termes de cumul et accroissement d'« objets mentaux », cette image a également imprégné les conceptualisations dites scientifiques de la « transmission » intergénérationnelle. Nous aborderons la façon dont la psychologie et l'anthropologie contemporaines ont repris cette métaphore à leur compte. Notons que ce n'est pas en soi l'usage du *terme* « transmission » qui pose problème mais la dissolution du *caractère dynamique des savoir-faire* qu'induit son acception *littérale*. Pour notre part, nous soutiendrons que la perpétuation de toute activité technique s'inscrit dans cette dynamique.

### *Cognition et représentation*

Les sciences cognitives sont l'un des principaux courants qui ont façonné la vision contemporaine de la « transmission » des connaissances. Elles s'organisent à partir des années 1950 autour de la psychologie, de la linguistique, de la philosophie de l'esprit, des neurosciences, etc. Fortement influencées par l'essor de l'informatique, elles ont formulé une voie alternative à l'approche behaviouriste de l'esprit. Pour le premier cognitivisme, le fonctionnement mental pourrait être comparé au fonctionnement d'un programme informatique (de type logiciel), opérant à l'intérieur d'un « hardware » (le cerveau) où il est implémenté (Johnson-Laird, 1988). Pour établir ce niveau de détermination informatique, le projet initial des sciences cognitives a eu

recours à la notion formelle de *représentation*, qui désigne les entités/données qui rendent compte du monde et de ses objets. Ces entités expriment la forme élémentaire de codage de l'information telle qu'elle est supposément captée par les sens. Tant l'accès au monde que l'engendrement ultérieur des connaissances se constituent au moyen de telles représentations. Elles formeraient, ensemble, une structure cohésive de type programme optimisé, ou « modèle mental ». Même s'il y a eu plusieurs acceptions et usages du terme *représentation* (cf. Lassègue & Visetti, 2002), on se référera à sa formulation technique, concernant des systèmes abstraits de traitement d'information. Benny Shanon (2008), a proposé une définition synthétique de ce concept à partir de quatre caractéristiques principales : premièrement, les représentations sont des entités formelles à caractère *canonique*, au sens de codes prédéfinis qui forment un ensemble exhaustif. Deuxièmement, elles sont *structurées* à partir d'unités atomiques bien définies (à l'inverse d'une structure indéterminée ou fluctuante). Troisièmement, elles sont *statiques*, car préétablies universellement, et ne changent pas au fil du temps : elles ne sont pas affectées par les processus auxquels elles participent. Enfin, elles sont *abstraites*, en deux sens du terme : a) elles sont immatérielles dans la mesure où elles ne prennent pas la forme d'un langage naturel, et ne sont rattachées à aucune modalité sensorielle particulière ; b) le corps n'a aucun effet sur la définition ni sur l'étude des représentations<sup>1</sup>.

Comment en est-on arrivé au dogme de la centralité des représentations dans l'étude des connaissances et de leur acquisition ? Avant le « *cognitive turn* » des années 1970, l'apprentissage représentait l'orientation principale des recherches en psychologie expérimentale. L'attention principale de ces recherches portait sur l'étude des régularités déterminant le cours de l'apprentissage, et la spécification de ses processus d'organisation. Dès l'avènement du paradigme représentationnel, l'intérêt pour l'étude de l'apprentissage a rapidement cédé la place à celui pour la représentation. Et quoique les raisons de cette transition soient complexes (et difficilement abordables de façon sommaire), notons-en trois principales.

Les deux premières proviennent de l'ouvrage de Shanon (op cit., chap. 13 & 14). Commençons par ce qui correspond *grosso modo* à une critique adressée à la

---

<sup>1</sup> Pour une version plus détaillée de la notion de représentation et d'autres usages du terme, voir Shanon, op cit., ch. 1.

psychologie antérieure à la « révolution cognitive ». Aux yeux des premiers cognitivistes, la recherche psychologique antérieure était incapable d'aborder la question du *contenu* des apprentissages. Selon le cognitivisme, plutôt que de se consacrer à l'étude des *changements* survenus dans le « système », il était plus utile d'étudier les *états* des données à traiter. Ainsi, un basculement progressif eut lieu : l'attention se trouva déplacée de l'étude de l'apprentissage lui-même vers celle des unités discrètes d'information et des entités plus larges (*chunks*) formées à partir d'elles. Et la question de la représentation s'est trouvée au cœur de la recherche en cognition.

La deuxième raison du désintérêt est d'ordre pratique : une approche représentationnelle est de fait incapable de rendre compte de l'apprentissage de manière non triviale. Si l'activité psychique est comprise exclusivement comme computations, les représentations sémantiques correspondantes doivent leur préexister dans le système. Sans le matériel représentationnel, aucune activité cognitive n'est possible, et aucune acquisition de contenus ne peut avoir lieu. Ce qui conduit le projet cognitiviste à recourir à l'innéisme : toute connaissance réside dans le système depuis un temps zéro. Cette incapacité d'aborder la question de l'apprentissage, et le recours ultérieur à l'innéisme, ont été reconnus par Jerry Fodor (1983), lui-même grand promoteur de la perspective représentationnelle. Par définition, un système représentationnel n'est pas capable de créer de nouvelles distinctions : afin qu'un ensemble d'informations soit traité, il doit être défini en termes relevant des distinctions déjà disponibles dans le système cognitif. Si l'information n'est pas définissable dans ces termes, elle n'est pas susceptible d'être détectée ni traitée par le système. Autrement dit, une vision représentationnelle est aveugle aux changements qualitatifs à l'intérieur du système. Bien que ces limitations soient reconnues par Fodor, ce dernier a néanmoins insisté que l'innéisme constitue l'unique solution pour rendre compte de la cognition.

Une troisième raison est d'ordre historico-politique, et correspond au processus d'« américanisation » (*Amerikanisierung*) de la psychologie et des sciences humaines en général, dans la sphère universitaire allemande (Groeben, 1997). Au delà des mutations usuelles de la recherche scientifique, le système académique allemand a dû, dans les années 1950-1970, surmonter des changements radicaux pour s'adapter à la situation sociopolitique de l'après-guerre. Cette adaptation a certes compris la dénazification du milieu académique mais aussi l'alignement progressif des sciences humaines et sociales allemandes (qu'elles se soient compromises ou non avec le national-socialisme) sur les

théories et pratiques nord-américaines. Ajouté à l'émigration forcée des savants juifs aux temps de la dictature nazie, ce processus a bouleversé le paysage académique en introduisant une coupure profonde entre la psychologie allemande d'après-guerre et ses racines antérieures (Cornejo, 2014). Ce mouvement d'ensemble a contribué, sinon à l'extinction progressive, du moins à la marginalisation des concepts de la psychologie allemande des années 1900-1930, et notamment des concepts de *physionomie* ou d'*expression* de même qu'à la marginalisation d'approches théoriques dynamiques telle la Gestalt berlinoise ou la psychologie de la totalité (*Ganzheitspsychologie*), pour ne citer que deux cas particulièrement centraux pour notre propos.

Il est aussi à remarquer que l'intérêt des sciences cognitives pour la question de la représentation est allé de pair avec le désintérêt pour celle du développement. L'idée d'une cognition fondée sur un système représentationnel avait pour contrepartie une distinction nette entre *structure et processus*. Rappelons que dans ce contexte, les unités qui rendent possible une opération cognitive gardent leur indépendance par rapport aux processus computationnels auxquels elles participent. En d'autres termes, le traitement de l'information s'opère à base d'unités qui restent toujours fixes. L'engouement dans les années 1980 pour les systèmes experts en intelligence artificielle a conduit à mettre en avant une vision de l'expertise comme reposant sur l'explicitation d'un ensemble d'instructions. Cet ensemble devait être composé d'une suite d'algorithmes qui, une fois implémentée dans le système, fournirait la solution (univoque) du problème. Dans ce cadre, la transmission des connaissances revenait à l'implémentation de programmes prédéfinis dans un système également prédéfini.

Au fil du temps, cette première approche cognitiviste s'est trouvée confrontée à tous les problèmes que rencontre la notion d'un grand système central de traitement d'information. Des reformulations importantes du modèle sont apparues en réponse aux difficultés de rendre compte de l'apprentissage, ou par exemple, des différences culturelles. Parmi elles, il faut citer le rôle important des courantes « connexionnistes » qui proposaient le fonctionnement parallèle des unités de traitement d'information au niveau local. Leur interconnexion, sujette à des réarrangements, devait permettre une diversification de voies d'assemblage d'informations (McClelland et al. 1986). Cette possibilité d'assemblage et de réassemblage était alors censée expliquer l'acquisition

des nouvelles connaissances. Nul besoin de saisir de nouveaux contenus informatiques, un ajustement des différentes connexions entre unités de traitement devait suffire.

L'approche connexionniste présente des différences significatives par rapport à l'approche proprement représentationnelle : d'abord, elle tient compte de la difficulté à rendre compte du dynamisme caractéristique des processus cognitifs. On se déplace ainsi d'un modèle de stockage de représentations vers un modèle de traitement actuel (« *online* ») d'information. Ensuite, contrairement au cadre des sciences cognitives traditionnelles, le connexionnisme n'établit pas des différences substantielles entre structure et processus. Les modélisations connexionnistes voyaient l'apprentissage comme un mode opératoire constitutif. Quand bien même le système cognitif serait affecté par des *inputs*, il continuerait à se retrouver dans un état d'apprentissage permanent ou de renforcement. De ce point de vue, les règles qui déterminent le fonctionnement du système et la dynamique de l'apprentissage sont équivalentes.

Pourtant, le dynamisme propre aux processus d'apprentissage n'est pas l'unique défi lancé au modèle cognitif traditionnel. La mise en évidence des variations culturelles dans les « modèles mentaux » a posé d'autres difficultés aux théories cognitives à base de représentations. La fréquence de ces variations et notamment celle des différences idiosyncrasiques ne pouvaient que mettre en échec les prétentions universalistes du cognitivisme orthodoxe.

### *Anthropologie cognitive*

C'est une certaine enquête anthropologique qui a servi de pierre de touche au débat sur le rapport entre variation culturelle et invariants cognitifs. En particulier, la formulation cognitiviste s'est trouvée en résonance avec l'anthropologie qui met en avant la notion de *représentation culturelle*. Pour cette approche, la culture « agit » comme un ensemble de règles abstraites ou programmes qui organisent la société. Afin d'y participer comme membre, chaque individu doit internaliser, par des incréments successifs, l'ensemble des représentations qui la constituent.

Alors, en quoi se différencie l'objet d'étude de l'anthropologie cognitive de celui de la psychologie cognitive ? Suivant la métaphore computationnelle, D'Andrade (1981) a introduit la distinction entre *processeur* et *programme*. De son côté, la psychologie cognitive a dédié ses efforts à l'étude des structures universelles du

traitement de l'information. Ces structures étaient comprises comme appartenant au registre du processeur. Quant à l'anthropologie cognitive, elle s'est appropriée le phénomène de perception et d'action pour le concevoir comme un répertoire de croyances acquises (représentations culturelles) variant d'un contexte culturel à l'autre. Ces variations locales relèvent du *programme*. Ainsi, tandis qu'à l'échelle biologique les humains possèdent des structures cérébrales communes, à l'échelle des modèles mentaux, les représentations sont sensibles aux variations d'une culture à l'autre. Le programme de l'anthropologie cognitive s'enracine dans une notion de culture consistant en un corpus de connaissances transmissible entre générations, corpus qui par ailleurs, demeurerait indépendant (au sens qu'il précède) des incarnations qu'il pourrait trouver dans la pratique. La problématique de l'anthropologie cognitive se traduit alors par l'étude de l'organisation formelle desdits corpus de schémas.

Prenons pour exemple l'un des points de vue représentatifs de cette collaboration entre anthropologie et psychologie cognitives. Bien qu'il soit loin d'être le seul représentant de l'anthropologie cognitive, le travail de Dan Sperber (2001), peut nous servir d'exemple pour montrer comment l'internalisation des représentations culturelles est justifiée dans cette approche. Selon Sperber, le partage des connaissances se produit, un peu comme une contamination lors d'une épidémie, par la transmission d'unités discrètes d'information supposant une alternance codage/décodage entre une sphère privée et une sphère publique. Voici un exemple d'Ingold qui synthétise les principes de cette « passation » et en souligne les difficultés :

*« I have a tune in my head: that is a mental representation. I whistle the tune as I walk down the street: that is a public representation. It is public because it exists as a sound pattern that can be heard by other people in the vicinity. For some hearers it may form no lasting impression; for others, however, it may be not only heard but also remembered. For these latter, the tune is now established as a mental representation inside their heads. And they, too, may find themselves whistling it as they walk down the street, just as I did. A transmission of information has thus been effected, but only because every step of behavioural externalization (which transforms the mental representation into a public one) is complemented by a further step of perceptual internalization (which transforms the mental representation “back” into a mental one). And this latter step calls for the operation of a computational device capable of*



*processing the input of sensory data, such as that generated by the impact of my whistling on the receptor organs of hearers, into an enduring representational form* » (Ingold, 2001a, p. 116).

Dans cette critique de Sperber, Ingold remarque qu'un des aspects problématiques de cette passation réside dans l'idée que le dispositif de traitement d'information doit être opérationnel préalablement à la transmission des représentations. Comment est-ce que les représentations nécessaires pour discriminer des *inputs* pertinents ont été « acquises » par le système ? On pourrait faire l'hypothèse que l'enfant « développe » des représentations initiales, et que celles-ci seront « transcodées » ultérieurement au format universel. Néanmoins, ceci suppose un dispositif opérant au préalable et accordant aux *inputs* une spécificité. Cette situation, dit Ingold, est similaire à l'envoi d'un message codé à un récepteur qui n'a pas la clé de son code. On doit commencer alors par lui envoyer un autre message qui lui donne la clé du message originel. Mais le récepteur doit aussi disposer du code qui lui permette de lire ce dernier message, ce qui nous place rapidement dans la situation d'une régression à l'infini. La communication d'information peut avoir lieu à la seule condition que l'émetteur et le récepteur sont en possession du même ensemble de dispositifs d'interprétation informatique. La seule possibilité de résoudre le problème est que chacune des parties dispose, dès l'origine, de mécanismes cognitifs dotés du même décodeur, préalablement à n'importe quel procès d'apprentissage ou de développement.

Mais quelle pertinence aurait un tel dispositif pour penser les savoir-faire qui ne se laissent pas spécifier par une séquence d'instructions universelles (*i.e.* exécutables par n'importe quelle machine à calculer), dont la transmission à l'identique est impossible en raison, par exemple, des différences morphologiques des systèmes, et dont la maîtrise et le perfectionnement ne peuvent intervenir que par une pratique socialement encadrée ?

## *Critique des approches cognitivistes*

C'est notamment sur ce terrain que les approches représentationnelles ont été l'objet de vives critiques, au cours des trois dernières décennies. L'un des présupposés cognitivistes le plus attaqué par ses détracteurs est la thèse qu'une connaissance n'est justiciable de calcul que dès lors qu'elle est au format propositionnel. Hubert Dreyfus (1992) a fait observer que ce sont les tâches quotidiennes les plus simples qui résistent le plus à la formalisation. Les échecs répétés des tentatives de modéliser des savoirs pratiques humains à l'aide des systèmes experts ont amplement illustré les impasses de la recherche en intelligence artificielle des années 1970 et 1980 et démontré leur incapacité à gérer les domaines qui ne sont pas justiciables d'une formalisation en un nombre restreint d'étapes. S'il y a des règles qui jouent un rôle dans le processus d'apprentissage, disait Dreyfus, elles ne jouent qu'à titre d'indications des aspects pertinents d'une situation *pratique*, et ne peuvent pas prétendre au statut de composants d'un algorithme. De surcroît, le fait de disposer d'un ensemble de règles est loin de garantir l'exécution effective d'un savoir pratique. Rien ne m'empêche de lire d'innombrables traités de technique instrumentale sans que cela me permette de jouer ne serait-ce que la plus simple des pièces musicales.

La conception du processus de la connaissance en termes de l'explicitation d'un ensemble d'instructions formelles va généralement de pair avec l'oubli du corps. C'est à partir du constat de l'absence du corps et du monde pratique dans la vision du monde cognitiviste que sont apparues dans les années 1990 les courants de cognition incarnée caractérisées notamment par le concept d'*embodiment* (incorporation de l'esprit) (Johnson, 1990). Si pour le cognitivisme le corps n'était qu'un simple capteur de données au service des processus de calcul mis en œuvre par le système cognitif, avec le concept d'*embodiment* il est devenu possible d'aborder les capacités d'action d'un organisme vivant à partir de son rapport avec l'environnement. On trouve dans la mouvance de cognition incarnée des approches issues de traditions théoriques diverses, notamment l'énaction (Varela, Thompson & Rosch, 1991), la psychologie écologique (Gibson, 1986) et l'approche des systèmes dynamiques (Thelen, 1995). Ces courants ont mis en avant l'idée d'un couplage de l'organisme avec le monde environnant, la perception relevant alors de l'engagement du sujet dans l'exploration de ce dernier,

exploration encadrée par les caractéristiques structurelles de l'organisme et les contraintes matérielles du milieu.

Ce n'est pas le lieu de faire un bilan, même provisoire, des courants de cognition incarnée qui sont d'ailleurs toujours actifs et productifs. Notons que la reprise de la thématique du corps a contribué à battre en brèche le concept cognitiviste des schémas préétablis et à montrer l'incapacité de la doctrine représentationaliste à aborder les reformulations permanentes d'un cours d'action qui caractérisent toute action efficace. Dans tous les cas, le retour du thème perceptif a remis d'actualité la problématique du *vécu* et du *sens*. Comme les approches cognitives se sont concentrées exclusivement sur le traitement de l'information, elles ont mis de côté la problématique du *sens*, le traitant comme un épiphénomène. Pour rappel, les opérations d'attribution sémantique dans le cadre du paradigme informationnel devaient se faire de façon indépendante de toute sémiologie vécue, se conformant ainsi à l'idéal objectiviste de la connaissance du monde fondée sur la saisie de données neutres, auxquelles le sens n'est attribué que dans un second temps.

Avec le retour des problématiques du corps, de la perception, du vécu et du sens, entre en jeu la question proprement psychologique du sujet (Shanon, 2008) et anthropologique du sens pratique. Cette conversion épistémologique est cruciale, car comme nous l'argumenterons, *ce n'est que par un engagement corporel, attentionnel et affectif qu'un savoir pratique trouve ses conditions de formation*. Il nous faudra toutefois faire appel à une phénoménologie d'inspiration merleau-pontienne et à des variantes de la psychologie de la Gestalt pour retrouver la communauté profonde entre perception et savoir-faire. Et nous dirons que cette communauté fondamentale rend indissociables leurs modalités de constitution.

Une remarque s'impose avant de refermer ce panorama des sciences cognitives. Si l'on considère les recherches classiques susceptibles d'être considérées comme portant de près ou de loin sur l'art du musicien, on note que ce n'est pas la notion de savoir-faire (au sens du terme anglais *skill*<sup>2</sup>) qui y était évoquée mais celle d'expertise

---

<sup>2</sup> L'utilisation du terme « savoir-faire » pour désigner le phénomène qui nous intéresse pose certes quelques difficultés notamment si on le prend pour l'équivalent du terme anglais *skill*. Dans notre étude, le terme savoir-faire désigne une habileté, un art (*ars-tekhne*) ou un savoir pratique. En tout cas, le terme savoir-faire ne doit pas être compris comme caractérisant un *know-how*. Notre usage est neutre par

(Ericsson & Smith, 1991 ; voir Lehmann, 1997, pour un exemple dans le domaine musical). La différence entre ces deux termes n'est pas anecdotique. En effet, la notion d'expertise est souvent utilisée dans une logique des systèmes experts. À l'opposé, dès lors qu'on fait appel au concept de savoir-faire on abandonne le formalisme logique et on se focalise sur la dimension pratique située du savoir et du faire.

## II. La tradition des savoir-faire

### *Les techniques du corps*

C'est la notion des « techniques du corps » de Marcel Mauss (1934/2009) qui nous aidera à poser les premiers jalons de la problématique du « développement des savoir-faire » telle qu'on voudrait l'esquisser ici en rapport avec le savoir-faire instrumentiste et l'usage habile du corps qu'il suppose. Cet angle d'attaque nous est d'autant plus commode que Mauss ayant laissé cette notion à l'état d'ébauche nous pouvons la reprendre et lui conférer une plus grande généralité sans trahir sa pensée (Rosenthal, 2012).

Dans son célèbre texte, Mauss part du constat que certains modes d'agir, certaines pratiques dans lesquels les hommes se servent de leur corps avec une saisissante *efficacité* varient d'une société à l'autre. Mais ces variations n'ont rien d'aléatoire, les variantes d'agir efficace en vigueur dans une société s'y maintiennent dans le temps en se rattachent à une *tradition*. Les manières de marcher, courir, nager, dormir, danser ou d'autres exemples cités par Mauss sont autant de « montages physio-psycho-sociologiques au niveau du corps » (Mauss, op. cit. p. 384) qui s'inscrivent dans les manières de faire d'une société et sont consacrées par la tradition.

La saisissante efficacité des techniques du corps ne vient pas d'une structure opératoire préétablie, une sorte de « prêt à porter » mis au point par la nature, mais d'une actualisation continuelle « sur le tas », dans son milieu pratique. La *variabilité* des techniques du corps et leur ancrage dans la tradition en font l'expression de la praxis sociale.

---

rapport à la distinction entre *know-how/know-that* (ou connaissance procédurale vs. connaissance déclarative).

Deuxièmement, puisqu'elles n'obéissent pas à une logique du « préfabriqué » (comme le voudrait l'approche cognitiviste), du moins quant à leur réappropriation de génération en génération, les techniques du corps ne sont pas reproductives, mais *participatives*. Certes, il y a une part de jeu mimétique dans cette réappropriation. Mais, comme on le verra plus loin, ce jeu mimétique ne vise pas une reproduction à l'identique qui, par ailleurs, ne serait ni réalisable, ni forcément désirable au niveau pratique. Le caractère participatif de la réappropriation joue davantage sur la réorganisation du champ perceptif et de la motilité corporelle qui est l'objet de notre enquête. En ce sens, comme le remarque Mauss, si le corps est un outil ce n'est pas au sens d'un médium physique d'action.

Troisièmement, les techniques du corps supposent, dans leur exercice, une incessante actualisation de valeurs issues de la vie collective, ce dont témoigne leur caractère *traditionnel*. Autrement dit, « pour exister, il faut qu[e la technique] ait été apprise (ou inventée) et qu'elle soit pratiquée par quelqu'un, l'un et l'autre n'étant possibles qu'à l'intérieur de groupes sociaux » (Sigaut, 2003/2006, p. 5). D'une part donc, les techniques du corps se manifestent sur la place *publique*, c'est-à-dire qu'elles constituent des manières de faire livrées à l'attention d'autrui. D'autre part, elles sont *reprises* par chaque génération – or toute reprise introduit une *variation* (comme la reproduction à l'identique est impossible, elles doivent à chaque fois être redéveloppées *de novo*).

Dernier point dont l'importance apparaîtra au fil de ces pages : dans les techniques du corps, « acte technique, acte physique et acte magico-religieux sont confondus » (Mauss, op cit. pp. 371). Ce qu'il faut entendre ici par acte magico-religieux n'est pas nécessairement à rapprocher directement à la magie ou à la religion mais à l'imbrication dans l'acte technique de caractères qualitatifs (émotionnels, esthétiques, axiologiques, mythiques, stylistiques ...). Et nous verrons en revenant au développement du savoir-faire musical que dans la technique instrumentiste écoute, motricité, affect, style et mythe sont étroitement imbriqués. Comme l'a résumé Jean-Pierre Vernant : « C'est que l'histoire psychologique de l'homme (...) ne se déroule pas à côté et comme parallèlement à l'histoire technique, économique, sociale et religieuse, etc., elle s'élabore en elles et par elles » (Vernant, 1979, p. 74).

On pourrait reprocher à Mauss un manque de clarté dans la mesure où il ne définit jamais avec précision les limites formelles de ce qui constitue une technique du corps. Cela ne remet cependant pas en cause l'importance capitale de l'étude des techniques, y compris celle des outils et de leurs usages. Mauss a souligné l'autonomie des techniques du corps par rapport à celle des outils, mais il n'a aucunement cherché à nier leur parenté, voire leur filiation. Lorsqu'on étudie le rôle des techniques dans le contexte plus étendu de son œuvre, c'est plutôt l'entrelacs du corps, du mouvement, de l'outil et de l'usage qui attirent l'attention. Ainsi apparaît une perspective plus large de l'*activité technique*<sup>3</sup> :

« [E]n dehors des objets, la façon de s'en servir est de la plus haute importance ». « Tout objet n'est qu'un moment de l'acte industriel. Il s'agit de replacer l'objet à son rang et à sa portion congrue, il faut replacer l'objet technique dans son industrie, l'industrie dans son métier, le métier dans la société ». « Il convient d'étudier : les matières premières – les qualités – l'ensemble de la fabrication de l'objet – son utilisation – mouvements de bras, du corps, par rapport aux effets et par rapport aux moyens. – Méthode de la tenue de l'objet par rapport à la main, aux doigts. Et encore : « pour chaque objet, chaque industrie, étudier : tout ce qui est le corps même de l'industrie en mouvement, les tours de main, les tours de pieds, etc. », y compris « les différents moments de la fabrication, depuis le matériau grossier jusqu'à l'objet fini », afin d'en tracer tout l'« enchaînement organique destiné à produire un effet », avec ses étapes et ses opérations essentielles, avec les « passages d'une forme à l'autre », les « maniements », les « tours de main » et le « travail des doigts » (Mauss in Schlanger, 2012, pp. 94-95).

C'est précisément afin de saisir cet entrelacs que nous faisons appel à la notion de *savoir-faire*, dont le concept maussien constitue alors la forme la plus élémentaire. Quoiqu'elle présente ses propres difficultés<sup>4</sup>, la notion de « savoir-faire » nous paraît

---

<sup>3</sup> On anticipe ainsi une mise en résonance entre ces considérations maussiennes sur la technique et les réflexions de Cassirer sur le même sujet. Ce rapport sera explicité en cours de route.

<sup>4</sup> Par exemple, François Sigaut (2006, p. 138) note que la notion de savoir-faire ne peut pas être réduite à l'adresse, par souci de l'éloigner des savoirs dits formels, conscients, ou explicites. Cependant, observe-t-il, oblitérer toute trace d'une pensée du savoir-faire risquerait de nous mener à une idée d'automatisme. Il résume ainsi : « [C]'est la vieille dichotomie entre la pensée et l'action qui me paraît impossible à

plus adaptée à notre objet d'étude notamment parce qu'on peut y intégrer plus naturellement la dimension perceptive du savoir-faire musicien (et on évite par la même occasion l'embarras de se trouver face à un objet imbriqué en lui-même, la perception constituant elle-même un ensemble de techniques corporelles).

### *L'esthétique du geste*

Nous trouvons un autre versant de la « tradition du savoir-faire » dans le travail d'André Leroi-Gourhan. Il s'agit de sa mise en évidence de la dimension *esthétique* des savoir-faire, qui en un sens prolonge la réflexion de Mauss (« [L]'outil n'est réellement que dans le geste qui le rend techniquement efficace » Leroi-Gourhan, 1965, p. 35), à l'inverse d'autres orientations de son travail, portant sur le développement biologique.

Il faut préciser ce que Leroi-Gourhan entend par esthétique, terme qu'il distingue de son usage habituel, souvent rattaché au travail de Baumgarten (1750/1988) (ou plutôt à la tradition qu'il instaure en esthétique). Contrairement à ce dernier, Leroi-Gourhan est d'abord concerné par la question des *valeurs*. De ce point de vue, les interrogations sur la beauté ou le goût deviennent des cas d'une enquête plus vaste, qui s'enracine dans la constatation de la capacité humaine à formuler des jugements de valeur. S'il y a une « conscience des formes et du mouvement (ou des valeurs et des rythmes) », dit le paléontologue, on est promptement conduit à s'interroger sur la genèse de leur perception (Leroi-Gourhan, op. cit. p. 95). L'aspect le plus substantiel propre à la perception des valeurs et des rythmes est ce qu'il appelle le « comportement esthétique », qui pourvoit en même temps le « tissu de la relation entre l'individu et le groupe » :

« Tout ce qui est fait, outils, gestes et produits, est imprégné par l'esthétique du groupe, possède une personnalité ethnique (...). Dans le cadre traditionnel, l'individu inscrit ses variantes personnelles et puise dans la marge qu'il dispose pour agir une part de son sentiment d'exister comme individu, dans la sécurité que lui offre l'intégration du groupe » (Leroi-Gourhan, op. cit., p. 59).

---

admettre dès lors qu'on s'interroge sur l'action technique » (ibid.). On reviendra sur ce point dans le chap. 3.

Dire alors que le savoir-faire comporte toujours une dimension esthétique est dire que les valeurs qu'il charrie sont à la fois individuelles et sociales (rassemblées dans ce qu'est une véritable stylistique). Dans le cadre proposé par Leroi-Gourhan, la question se pose de telle manière que valeurs, formes et sens cohabitent de façon solidaire dans la réalisation du geste (Rosenthal & Visetti, 1999). On retrouve ainsi un lien étroit avec le principe gestaltiste qui réunit dans le même mouvement forme, sens et valeur, et on affranchit l'esthétique de la dépendance du figuratif, puisque, comme il l'explique, le « comportement esthétique » incorpore aussi bien des aspects techniques et la motricité :

« [E]sthétique fonctionnelle, esthétique physiologique et esthétique figurative forment un véritable cycle dans les produits de l'industrie humaine qui ne sont pas des œuvres purement figuratives. Le sommet de la combinaison cyclique est marqué par celle des catégories à laquelle les produits ressortissent, mais normalement chacune d'entre elles, fût-ce à l'état de trace, apporte son approfondissement à la perception esthétique » (Leroi-Gourhan, op. cit., p. 134).

Cette distinction de trois dimensions du cycle esthétique serait trop abstraite sans la prise en compte des enjeux pratiques du milieu. Cependant, le cycle du « comportement esthétique » (voire, l'interpénétration du « physiologique », du « fonctionnel », et du « figuratif ») nous sera utile quant il s'agira de caractériser une continuité entre les gestes-mouvements du corps du musicien, l'instrument de musique, et la forme musicale. On en vient ainsi à clarifier le choix de la musique pour l'étude du savoir-faire : bien qu'en apparence la musique thématise le vécu esthétique (au sens d'une théorie du beau telle qu'elle a été défendue par Baumgarten), elle constitue pour nous la trame pour nouer ensemble les trois dimensions du cycle décrit par Leroi-Gourhan. Et elle nous rapproche naturellement du domaine de la pratique, sans occulter sa portée axiologique.

### *Savoir implicite, savoir explicite*

Nous avons signalé dans notre bref panorama des perspectives cognitivistes la difficulté de rendre compte d'un savoir-faire en termes de connaissances (*knowledge*), et en particulier, en termes d'un ensemble de règles propositionnelles. Cette difficulté a



été relevée par Pierre Bourdieu (1980 ; 1997) qui, dans sa théorie de la pratique, voulait replacer la maîtrise des habiletés dans leurs contextes spécifiques d'émergence. Les savoirs ne se laissent pas représenter dans un format explicite, car ils résident directement dans des contextes quotidiens d'usage. De même, les participants à une activité ne peuvent pas en être des observateurs détachés. La notion d'*habitus* se place alors au centre de ce que Bourdieu appelle une « connaissance par corps » (une *hégésis*) :

« Le monde est compréhensible, immédiatement doté de sens, parce que le corps, qui, grâce à ses sens et à son cerveau, a la capacité d'être impressionné et durablement modifié par lui, a été longuement (dès l'origine) exposé à ses régularités. Ayant acquis de ce fait un système de dispositions accordé à ces régularités, il se trouve incliné et apte à les anticiper pratiquement dans des conduites qui engagent une *connaissance par corps* assurant une compréhension pratique du monde tout à fait différente de l'acte intentionnel de déchiffrement conscient que l'on met d'ordinaire sous l'idée de compréhension » (Bourdieu, 1997, p. 197).

Deux aspects de la démarche de Bourdieu nous seront utiles ici. Premièrement, pour rendre compte des enjeux de la pratique, Bourdieu voit, tout comme Leroi-Gourhan, la nécessité de se situer à l'échelle du « corps socialisé ». Sans quoi, dit-il, on s'exposerait aux risques de la polarisation entre l'objectif et le subjectif, l'individuel et le social, si caractéristiques de la perspective scolastique pour laquelle le monde est comme un spectacle saisissable d'un seul regard. Ce détachement contraste fortement avec ce qu'on aperçoit dans l'exercice des pratiques : à savoir, une compréhension caractérisée par un *engagement immédiat* « de tension et d'attention ».

Deuxièmement, il souligne le caractère trompeur d'une distinction forte entre enseignement-apprentissage formel et informel (voir aussi Sigaut, 1991 ; Bril, 1991). Avec la notion d'*habitus* Bourdieu fait la distinction entre deux grands problèmes issus de la tradition scolastique (1997, pp. 200-203). D'une part, une conception de l'action comme résultat de causes externes dont elle n'est que l'effet mécanique. D'autre part, une compréhension intentionnaliste de l'action, au sens qu'elle est le produit du dessein d'un sujet rationnel « informé » de ses enjeux. La notion d'*habitus* permet précisément de revenir à ce qui caractérise ces enjeux « sur le tas », où « l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques » (ibid.). :

*« As Bourdieu (1977) found in Kabyle society, not all transmission is informed by expressed and explicit prescriptions. Rather, every society is constituted through processes that ‘go without saying’. These linguistic interjections or silences, these emotional expressions, these seemingly insignificant gestures, tones, and actions in daily interactions act on individuals and contribute, often implicitly, to instilling “a whole cosmology, an ethic, a metaphysic, a political philosophy” » (Berliner, 2013, p. 76).*

Bien que Bourdieu ait caractérisé ce qu’il a appelé une « dialectique de dispositions et positions », et qu’il voyait là un principe génétique, l’accent dans la plupart des cas est mis sur des situations où « l’ensemble dispositionnel » est déjà opérant. La genèse et le développement de l’habitus ne font pas directement l’objet de l’enquête de Bourdieu. Mais cela ne nous empêchera pas de tirer profit des distinctions qui viennent d’être évoquées. Il nous semble que, pour une approche développementale à laquelle nous nous rattachons dans ce travail, la distinction entre « savoirs implicites » et « savoirs explicites » doit être plutôt comprise en termes de dynamiques d’alternances et d’imbrications entre différentes phases de constitution. Dans chaque phase, selon des dynamiques particulières que l’on décrira ci-dessous (chap. 1 & 2), les aspects physiologiques, fonctionnels, et figuratifs seront soit thématés soit relégués à la marge.

Nous ferons nôtre la critique de Sigaut, selon laquelle l’anthropologie a eu tendance à oublier la richesse offerte par les trois conceptions que l’on vient de présenter et qui nourrissent notre enquête, en particulier, la notion de technique (du moins dans les termes dans lesquels on vient de la présenter), et plus spécifiquement, son apprentissage (Sigaut, 1991 ; 1996 ; 2003/2010 ; 2006 ; Ingold, 2000). Même si aujourd’hui on aperçoit un relatif regain d’intérêt pour ce sujet par rapport aux trente dernières années (cf. Chamoux, 1978/2010 ; Chevallier, 1991a ; 1991b), les contributions restent sporadiques et ne constituent pas une vraie reprise de la question. Son état actuel n’est pas loin du diagnostic de François Sigaut, qui s’étend du début des années 1990 (et même avant) jusqu’à ses dernières publications :

« Jusqu’à ces toutes dernières années, et c’est un paradoxe, les ethnologues n’avaient pratiquement pas porté attention à l’apprentissage, au sens où il en est

question ici, c'est-à-dire à l'*apprentissage des techniques*. Tout se passe comme si « apprentissage » et « technique » avaient toujours été deux rubriques séparées, sans connexions entre elles, dans le champ des recherches anthropologiques. En particulier, les nombreuses études sur l'inculcation de la culture dues à des anthropologues américains, dans les années 1930 à 1950 (Herskovits, Klukhohn, Kroeber, Mead), n'ont porté que marginalement sur des aspects techniques. Quant à l'anthropologie européenne, et en tous cas française, il semble, à première vue, qu'elle n'ait rien produit du tout sur ce sujet. Des recherches bibliographiques approfondies infirmeraient probablement cette conclusion. Il reste que, si des études sur l'apprentissage technique ont été faites et publiées, elles sont passées inaperçues, et ce fait même est significatif » (Sigaut, 1991, p. 33, c'est nous qui soulignons).

On pourrait dire que ce manque d'intérêt relève du passé et qu'il vaut mieux se concentrer sur ce qu'il est possible de faire aujourd'hui. Reposer ce diagnostic en termes plus actuels consiste à souligner que les outils nous manquent pour éclairer le phénomène du développement des savoir-faire alors qu'il s'agit de lui rendre toute sa place :

« Il y a bien des faits invisibles au sens le plus problématique du terme, c'est-à-dire que nous ne « voyons » pas alors même qu'ils sont évidents. (...) S'il y a des faits invisibles en anthropologie, ce ne peut pas être pour de bonnes raisons. (...) Je crois qu'il y a des faits invisibles comme il y a des sons inaudibles, parce qu'ils ne signifient rien. Mais ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui sont insignifiants. C'est le tableau des significations de l'anthropologie (et des autres sciences humaines), tel qu'il s'est structuré au cours de son histoire, qui n'a pas de place pour les recevoir. Voilà, à mon sens, la situation dans laquelle nous trouvons et le problème qui nous est posé par les « techniques du corps » - entre autres. Quelles conclusions en tirer ? (Sigaut, 2006, pp. 137-139).

Plus récemment, les phénomènes décrits par Sigaut ont été classés dans la rubrique « transmission culturelle ». Même si l'on met de côté les réserves, déjà évoquées, qu'inspire la métaphore de transmission, le caractère central de cette problématique n'en demeure pas moins patent en anthropologie : « *Whilst ritual,*

*material culture, sexuality, or transnationalism are well-established fields of study, cultural transmission and its workings rarely constitute a starting point for research* » (Berliner, op. cit., p. 72).

### **III. Savoir-faire et expressivité**

Avec ces éléments de contexte, nous pouvons à présent reprendre le fil de notre enquête sur le développement du savoir-faire instrumentiste et en esquisser la perspective générale. Nous avons signalé, dans la section précédente, que la continuité entre perception et savoir-faire définit un premier horizon de notre entreprise. Cette continuité peut, bien évidemment, s'entendre au sens presque trivial de « *je ne peux faire que ce que je suis capable de percevoir sous une forme sensible* ». Mais en un sens plus profond, la continuité entre perception et savoir-faire renvoie à la communauté structurelle de leurs modes de constitution. De là vient l'importance cruciale pour notre propos de la notion d'*expression*. D'une part, toute expérience, toute action, humaine ou animale, est expressive, sinon dans ses objectifs du moins dans sa mise en œuvre ; d'autre part, toute performance musicale a pour vocation même d'être expressive. La notion d'expressivité signifie dans ce contexte que les formes musicales sont directement perçues comme porteuses d'une qualité physiologique, qui se confond avec leur principe organisateur. Le caractère central du concept d'*expression* permet de saisir l'articulation fondamentale entre perception et savoir-faire ainsi que le caractère social de cette articulation (toute expression est en effet publique). Grâce à cette notion d'*expression*, il devient clair que la perception des formes musicales n'a pas pour vocation de reproduire ou de fixer sur un support matériel l'émotion (ou un autre « contenu » sémantique) qui se serait préalablement produite dans l'esprit de l'artiste. Elle relève davantage d'un geste dont l'accomplissement manifeste, dans son déroulement même, la dimension proprement expressive de l'expérience.

La communauté structurelle entre perception et savoir-faire s'étend sur l'ensemble de la pratique musicale mais on la retrouve également dans son apprentissage. Le savoir-faire de l'instrumentiste, tout comme la capacité d'écoute musicale, s'apprennent, se (re)développent, en puisant dans une tradition faite de dispositions collectives, pratiques et symboliques, formées au fil des générations ; la « transmission » de la capacité d'écoute musicale s'entend dès lors comme le

redéveloppement de « montages techniques » (Rosenthal, 2012) à caractère perceptif en fonction du contexte pratique, de la morphologie corporelle et de dispositions formées par la vie collective.

Tout comme la répétition apporte quelque chose de nouveau à la pièce musicale, l'*itération* successive des gestes musicaux à travers les générations d'interprètes donne lieu à une réorganisation des montages techniques et à l'émergence de nouvelles voies expressives qui deviennent alors accessibles à la communauté musicale. Variation et répétition constituent en effet un couple indissociable dans la définition d'un savoir-faire et dans son développement. On repère cette réorganisation itérative des montages techniques tout au long d'un axe qui va de l'intervention des *habitus*, en passant par des instances explicites de transmission, jusqu'à un registre de pratiques proprement instituées (ce dernier supposant des aspects normatifs et stylistiques, cf. Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009).

Cet axe comporte au moins deux aspects centraux pour notre propos : d'une part, il s'agit de différents registres de reprise d'une activité qui rendent effectif le processus de stabilisation d'une pratique ; et d'autre part, il fait appel à une solidarité fondamentale entre l'individuel et le social dans l'appropriation d'un savoir-faire. Comme on l'a indiqué, même si la maîtrise d'un instrument joue au niveau du corps de l'individu, ce n'est qu'au contact des valeurs issues de la vie collective que peut intervenir la réappropriation du métier de l'instrumentiste. On met ainsi en avant l'idée que les savoir-faire se trouvent continûment pris dans un flux de sémiotisation : bien que l'on considère des niveaux d'« expertise » variables, dès que le musicien évalue sa propre compétence et ajuste sa performance à une tradition, dans laquelle il s'inscrit, il est déjà engagé dans une dynamique itérative.

Le développement d'un savoir-faire passe souvent par une forme d'*assentiment réciproque* entre le maître et l'élève dans un jeu d'imitation. Cet assentiment est réciproque dans la mesure où l'instructeur aussi adapte son geste au contexte de face à face, ou plutôt côte-à-côte, le simplifie, l'exagère et même reproduit celui de l'élève. Cependant, ce jeu imitatif n'a pas pour vocation de reproduire à l'identique le geste expressif, mais tend au développement d'un *juste équivalent* sur le plan fonctionnel et/ou expressif. Cet *équivalent* n'est évidemment pas le même lors des différentes phases de la formation d'un instrumentiste. Ni l'image de l'élève maladroit ni celui de l'instructeur expert, prises séparément, ne nous renseignent d'une façon utile sur la

structure du savoir-faire mis en jeu. Seule une relation d'*assentiment réciproque* entre instructeur et élève, dont les ressorts ne sont pas uniquement relationnels (complicité, attachement, confiance ...) mais aussi praxiques et dispositionnels (cf. chapitre 5), est à même de déclencher un tel procès développemental. On fera de cette relation l'exemple typique d'une mise en continuité entre générations d'un savoir pratique, une mise en continuité qui comporte, comme condition de la stabilisation et du maintien de ce savoir-faire, une dimension de variation et d'auto-évaluation. Notre recours à une instance explicite de « transmission » (la relation élève-instructeur) est essentiellement illustratif, et ne nous mène pas à secondariser l'apport des instances implicites de propagation et de perpétuation des savoir-faire.

Une dernière notion nous semble indispensable pour aborder ce tournant : celle du caractère *participatif* de la perception. On peut illustrer aisément ce point dans la mesure où l'écoute musicale requiert une participation (corporelle, affective, attentionnelle, en termes d'anticipation rythmique, mélodique, thématique) de la part de l'auditeur. En un mot, le phénomène perceptif musical requiert la complicité du corps qu'il fait vibrer. Loin donc de l'image d'un spectateur neutre et détaché, la perception est *participative*, au sens, notamment, d'un *engagement* attentionnel, affectif, moteur et postural, que l'on retrouve également dans la mise en œuvre d'un savoir-faire. Et lorsqu'on regarde de plus près les pratiques musicales, la séparation entre la sphère dite intérieure (« l'âme ») et la sphère dite extérieure (« où la musique se joue ») s'efface, au bénéfice d'un champ unique traversé par un flux dynamique.

Voici en grandes lignes la perspective générale dans laquelle se situe notre travail. Comme on peut se douter à partir de l'état des lieux dressé plus haut, on aurait du mal à inscrire les concepts clés de notre questionnement dans les schèmes classiques de la recherche en ethnomusicologie, en anthropologie ou en psychologie de la musique. D'où l'intérêt, nous semble-t-il, de combiner concepts et méthodes de l'anthropologie, de la psychologie génétique et de la sémiotique pour nous doter d'outils conceptuels et méthodologiques en adéquation avec notre entreprise. C'est, dans les grandes lignes, le cadre de travail de l'*anthropologie sémiotique* qui peut, au besoin, puiser aussi dans la philosophie de la culture ou la linguistique (cf. Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009 ; Lassègue, 2010 ; 2015 ; Piotrowski & Visetti, 2015 ; Rosenthal, 2011 ; 2012). Notre étude du développement des savoir-faire musicaux s'y inscrit

naturellement, d'autant qu'elle porte sur des gestes signifiants à caractère expressif qui sont adossés à des montages techniques instituant des valeurs collectives.

### *Le caractère développemental des savoir-faire*

Reprenons à présent la formulation de notre objet d'étude de la nature et du développement du savoir-faire musical de niveau expert (professionnel ou concertiste), et sur la structure du processus qui permet à l'élève de se réapproprier le tel savoir-faire du maître. Cette formulation a son importance : dire *développement* plutôt qu'*acquisition* (terme plus usité) nous fait insister sur le caractère *génétique* du savoir-faire en son principe et mettre en valeur sa *dynamique d'institution* ; de même la mise entre guillemets du terme *transmission*, nous permet de signaler le caractère trompeur de l'image usuelle qu'il évoque, revenir à la notion d'*acte performatif* et abandonner l'idée d'une *structure immatérielle* à transmettre.

Plutôt que d'instructions ou de programme, on parlera d'une *dynamique incarnée* étroitement liée à l'*expressivité inhérente à tout agir ou faire* (Taylor, 1979), d'un faire dont l'objectif est ouvertement expressif (comme c'est le cas de la musique). Comme nous l'avons déjà noté, en nous référant à toute une tradition intellectuelle et scientifique allemande de la première moitié du vingtième siècle (Cassirer, Scheler, la psychologie de la Gestalt), toute action, humaine ou animale, est expressive, sinon dans ses objectifs du moins dans sa mise en œuvre ; quant à la performance musicale, celle-ci a pour vocation même d'être expressive. Plus généralement, on indiquera le caractère fondamentalement expressif de toute perception/action (Werner, Cassirer) qui fait que les formes musicales sont directement perçues comme porteuses d'une qualité physiologique, qui se confond avec leur principe organisateur.

En partant du phénomène de l'écoute musicale, nous allons nous pencher sur le phénomène d'ajustement de l'auditeur à la forme musicale qui se déploie. Cet ajustement n'est pas seulement attentionnel, il ne porte pas simplement sur l'ouverture des sens (comme on tend l'oreille vers l'objet d'écoute), il engage tout le corps. C'est ici que le concept de techniques du corps de Mauss (1934/2009) nous sera utile pour conceptualiser la perception comme un ensemble de techniques du corps. Plutôt que constituer des instruments objectifs qui informent le corps sur son monde extérieur, au prix de la dissolution de son unité, la conception des sens comme un ensemble de

techniques du corps rend non seulement « naturelle » l'unité corporelle mais aussi la continuité perception-action nécessaire pour toute action *efficace*. Dès lors, développer des capacités perceptives ou des savoir-faire spécifiques revient à former ses propres montages à partir de dispositions collectives (pratiques et symboliques) que chaque génération doit se réapproprier. Ces montages n'existent pas de façon indépendante du corps qui en est porteur, et leur perpétuation dépend de leur redéploiement selon des contraintes pratiques.

Le développement du savoir-faire instrumental – et même la préparation d'un concert – ne se situe pas à l'échelle du temps présent, celui d'une *microgenèse*, même si c'est bien l'échelle du présent continu qu'on tend à privilégier. Le développement d'un tel savoir-faire doit être considéré dans son imbrication dynamique dans plusieurs échelles temporelles du développement (Rosenthal & Visetti, 2008). L'échelle microgénétique se prête tout à fait à la caractérisation de l'écoute musicale *hic et nunc*, bien que l'horizon plus large du développement du savoir-faire en question est tout aussi présent pendant l'écoute. Pour parler du « cycle de vie » du développement d'un savoir-faire, on évoquera une échelle *mésogénétique* (cf. Valsiner, 2007), dont l'horizon temporel est intermédiaire entre la microgenèse et l'ontogenèse. L'idée d'un horizon est importante ici dans la mesure où la mésogenèse n'est pas une simple succession de microgenèses. Même au niveau de ces dernières, au plan de l'expérience présente, plusieurs échelles temporelles de développement sont également actives même si elles restent à l'ombre de l'horizon du maintenant. De son côté, au plan mésogénétique, c'est l'horizon de la pratique thématifiée qui garde la haute main, sans pour autant annuler les autres.

Bien entendu, ce n'est pas une unité du temps qui sert d'étalon aux échelles de développement génétique, mais l'unité signifiante et fonctionnelle : celle de l'unité de l'expérience présente, pour la microgenèse, celle de la vie, pour l'ontogenèse, celle thématifiée par le développement du savoir-faire, pour la mésogenèse – chacune jouant sur des durées variables. Un apprenti musicien passe de longues années à maîtriser son instrument. Mais cette entreprise comporte des discontinuités, des pauses dans l'activité, qui est alors mise entre parenthèses. Il y a dans ce procès des périodes d'inattention, des changements d'activité, des récurrences, de grands moments de lassitude et de découragement... Dans le développement du savoir-faire instrumental, des intégrations



au présent (exécution publique, répétition) s'articulent à d'autres plages de temps, plus larges (semaines, mois, années), dans un jeu de l'attention qui alterne la focalisation sur différents horizons thématiques.

La mésogenèse décrit une série de phases caractéristiques qui sont peut-être plus explicites que dans le cas de la microgenèse. Il s'agit des phases qui, tout intermédiaires qu'elles soient, n'en demeurent pas moins stables, au sens où elles dépassent le présent immédiat. L'activité de l'interprète est en fait constituée d'une alternance entre des moments d'immersion (jouer-performer) et de prise de distance (étudier-analyser), où différentes modalités d'attention et de mémorisation jouent un rôle important. C'est au moyen de cette alternance qu'on arrive éventuellement à « fixer » le profil d'une mélodie ou d'une progression. Bien qu'un tel parcours développemental pourrait être décrit comme relevant d'une certaine « familiarisation » (dont fait partie la mémorisation) avec la récurrence d'une forme, c'est la *reprise* répétée de cette forme qui permet de stabiliser sa physionomie. C'est donc à l'échelle mésogénétique qu'il faut analyser les dynamiques d'institution d'un savoir-faire, musical ou autre, car elle seule est pertinente au niveau du jeu de tradition dans la formation du geste.

#### *Note sur la méthodologie de notre enquête*

Cette thèse comporte un volet empirique consistant en un recueil longitudinal et une analyse détaillée d'enregistrements de cours d'instruments de musique (guitare, piano et violon) à différents niveaux de formation, comprenant aussi les commentaires des participants. Le contexte des cours d'instrument a constitué pour nous une condition à la fois authentique et privilégiée pour une exploration fine et bien documentée des questions abordées. Le travail de terrain a comporté une phase de recueil de données dans des conservatoires français (régions Île-de-France et Centre) qui a duré environ 20 mois (entre octobre 2010 et juin 2012). S'y ajoutent des enregistrements réalisés au Santiago du Chili depuis 2007, et les propres expériences d'apprentissage de l'auteur en tant qu'interprète (guitare) à l'Institut de Musique de l'Université Catholique du Chili (IMUC).

L'étude de terrain a été conduite de manière à suivre l'étude d'une pièce musicale appartenant au répertoire spécifique de chaque instrument concerné. Les unités d'analyse pertinentes portent sur la durée d'étude de la pièce musicale dans chaque

dyade maître/apprenti, ce qui inclut également des répétitions et des retours en arrière. Nous avons effectué une analyse multidimensionnelle des enregistrements audio-vidéo (environ 100 heures) de ces situations de côte-à-côte, selon des principes d'analyse ethnométhodologique. Nous nous sommes focalisés sur des aspects de l'engagement participatif (notamment les rapports pratiques entre écoute attentive, motricité, et affect), les requalifications du rapport avec l'instrument de musique, l'organisation de l'activité (notamment le rôle de la répétition dans la pratique interprétative) et les caractères de l'assentiment réciproque entre l'apprenti et l'instructeur.

Pour des raisons de commodité et de cohérence de l'exposé, nous n'avons pas divisé notre travail en une partie théorique, d'un côté, et une partie empirique, de l'autre. Les éléments empiriques et les exemples issus de nos données sont intégrés au texte général selon la rubrique abordée dans les chapitres spécifiques. Leur présentation a certainement un caractère idiosyncrasique. En effet, nous avons choisi de nous concentrer sur des cas uniques porteurs de récurrences présentes dans les situations de réappropriation des savoir-faire musicaux. Cela nous a permis d'exploiter leur richesse qualitative, en rentrant dans leurs détails distinctifs. À l'opposé d'une approche nomothétique, nous avons insisté sur la captation des aspects qui nous semblent les plus propres au phénomène à décrire, sans pour autant nuire à la possibilité de concevoir des généralisations à partir de nos observations.

#### **IV. Parcours**

Nous commençons notre parcours par une tentative de cerner la nature du phénomène musical et par voie de conséquence par une exploration des rapports entre musique et mouvement (chap. 1 & 2). En effet, les idiosyncrasies propres à la musique conduisent très vite à prendre en considération la participation du sujet au phénomène dont il est auditeur. Ce constat rend caduc le cadre interprétatif qui ferait de la perception un exercice neutre et détaché. En ce sens, le phénomène musical nous rend plus tangible une conception participative de la perception où le son à la fois envahit et engage le corps dans sa totalité. Il y a comme une *compénétration vibratoire* réelle entre le moi et le monde. Du point de vue de l'écoute musicale, la distinction entre le cinétique et le kinesthésique perd alors beaucoup de sa pertinence. La distinction nette entre ces deux aspects (mouvement d'une forme et se-mouvoir) s'efface au bénéfice d'un champ continu. Lorsque l'on observe attentivement les pratiques musicales, établir

une distinction forte entre une sphère intérieure et une sphère extérieure semble pour le moins hasardeux.

Un tel champ continu est la condition de ce que nous appelons l'*engagement participatif* et qui caractérise l'écoute musicale attentive. Un certain nombre de notions spécifiquement musicales nous seront utiles dans la mesure où elles enveloppent des relations entre perception et savoir-faire musicaux. Pour ne prendre qu'un exemple, la notion de rythme nous aidera à établir un lien possible entre la temporalité musicale et le caractère développemental de l'écoute au plan perceptif. Nous serons capables, à ce stade, d'explicitier le rôle de l'expression dans le phénomène musical et de rapporter l'expression au savoir-faire musical (chap. 3).

S'il est indéniable que l'accent sera mis sur l'écoute musicale, on se tournera vers la pratique instrumentale grâce à la notion de *topographie musicale* qui vise à décrire le rapport entre le musicien, son instrument et les sonorités qu'il en tire. Il ne s'agira pas seulement de réaffirmer la continuité du champ ainsi constitué mais de voir comment la formation d'une telle topographie entraîne le musicien à participer aux valeurs de la vie collective et aux pratiques instituées (chap. 4). Ce parcours immersif mène l'apprenti à développer des modalités particulières d'agir (sur le plan de l'écoute, de l'attention, de sa motricité...) quand il est accompagné par d'autres musiciens plus expérimentés. On caractérisera ce rapport grâce à la notion de *tutorat* qui nous paraît pertinente non seulement pour rendre compte de la réappropriation individuelle des pratiques et des valeurs, mais aussi de l'organisation de l'activité. On s'éloigne alors d'une perception de l'engagement participatif comme lié au présent immédiat, pour y inclure des alternances entre immersion et recul, qui fournissent un fil conducteur à la pratique quotidienne (chap. 5).

Comme on vient de le dire, tout savoir-faire comporte une dimension technique dans la mesure où elle met en œuvre une *efficacité* harmonieuse. On finira notre parcours en cherchant à montrer qu'une telle efficacité harmonieuse ne repose pas sur une attitude guidée par l'utilité, mais comporte une racine *expressive*. En focalisant l'attention sur cette racine expressive des techniques, nous allons insister sur le caractère de régulation social et psychique de l'activité technique. Il s'agit de décrire ainsi la tension permanente entre technique sédimentée et technique (re)naissante.

L'efficacité harmonieuse de tout savoir-faire expert repose en partie sur des motifs expressifs appartenant à une constellation de valeurs sociales instituées. Ces

deux éléments sont pour nous des *causa felix* (conditions indispensables pour le déroulement « heureux ») de toute activité technique (chap. 6).

## 1. Le phénomène musical

Avant d'en venir au domaine du savoir-faire musical proprement dit, il nous faut aborder l'étude des phénomènes musicaux à un niveau plus général, pour contribuer à mieux situer la discussion. On commencera par se rapprocher du sujet de l'écoute musicale, car toute pratique musicale relève de pratiques d'écoute bien particulières. Et même si l'on peut identifier des pratiques musicales ayant un degré d'indépendance par rapport à l'écoute, elles renvoient finalement à l'exécution du geste sonore et à son écoute attentive. Selon qu'on se situe au niveau du spectateur ou de l'instrumentiste, il est indéniable que la qualité de l'écoute joue un rôle central dans la constitution de ce qu'on appelle le sens musical.

La thèse principale que nous chercherons à défendre dans ce chapitre consiste à dire que le sens musical renvoie à une notion de *dynamisme* perçu, où le mouvement joue un rôle central. Mais cette notion n'aura de sens qu'à condition d'abandonner la vision de la musique comme succession de tonalités dans un espace et un temps neutres au profit d'une conception de la musique comme flux traversant l'espace subjectif et le corps, et où la distinction entre la sphère intérieure et extérieure n'a plus cours (du moins dans un premier temps). Afin d'explorer cette notion de dynamisme perçu, on s'appuiera sur une tradition qui fait appel au mouvement comme trait central de toute forme musicale. Ainsi conceptualisée, l'écoute musicale contribue à la constitution d'une spatialité qui lui est propre.

Dans ce qui suit, nous nous attacherons à exposer le fond conceptuel de cette approche en nous appuyant notamment sur des concepts phénoménologiques, ainsi que ceux de la Gestalt et de la théorie de la microgenèse – pour déboucher sur la notion clef d'*engagement participatif*. La dynamique d'individuation d'une œuvre musicale pendant son écoute peut être décrite comme un procès développemental (ou génétique)

à plusieurs échelles temporelles. La théorie de la microgenèse nous fournira les outils conceptuels pour tenter de comprendre le processus de développement de la forme musicale d'une œuvre au long du temps de son écoute. Elle fait appel à la dimension *physionomique* de la perception, pour penser le lien constitutif, souvent oublié, entre le déploiement dynamique des formes musicales et leur valence expressive.

S'il est vrai que la musique est d'abord un phénomène auditif, la prise en compte de son caractère physionomique l'ouvre immédiatement à d'autres modalités. En particulier, on verra que la musique relève aussi d'un ordre kinesthésique, ce qui devient évident dès lors que l'on prend en compte l'ensemble de ses dimensions : rythmique, mélodique, harmonique et relevant du timbre. En ce sens, l'écoute musicale est toujours plurimodale, et l'engagement participatif qu'elle requiert suppose une structure intermodale. Cela nous conduira à évoquer un *couplage structurant* entre forme (musicale) et sensation dans le déploiement perceptif-kinesthésique d'une œuvre musicale. Cette analyse initiale de la perception de la musique servira de point d'appui pour développer l'hypothèse d'une communauté structurelle entre la perception et les savoir-faire musicaux.

Tout en considérant que notre cible est le développement de l'écoute proprement musicienne (au sens d'une écoute « savante »), on ne manquera pas quelques remarques par rapport à l'écoute mélomane. Il est clair qu'au sens large il existe des différences entre les deux, mais comme on le verra, on ne vise pas à poser une distinction forte entre les deux, comme si les musiciens faisaient bande à part. Car on suppose que l'écoute musicienne prend son point de départ dans une écoute attentive qui n'est pas recouverte par un voile enlevé dès lors qu'on profère la désignation « musicien ». Et bien qu'on considère que nos remarques à ce sujet peuvent être généralisées jusqu'à un certain point, au fil de notre présentation on se souviendra des aspects historiques de l'écoute et d'autres pratiques musicales qui témoignent de sa transformation permanente. Déjà au cours des deux derniers siècles, on observe des différences importantes tant dans l'écoute musicienne que mélomane (Weber, 1997).

## **1. 1 Psychologie du ton et psychologie de la musique**

La différence principale entre notre point de départ et d'autres approches de l'écoute musicale réside dans une orientation qu'on qualifiera de phénoménologique, et

qui prend son inspiration directe des travaux de l'école de la Gestalt et de ses usages contemporains. La notion d'*écoute musicale* qu'on veut proposer sera plus claire si l'on prend la distinction entre *Tönpsychologie* et *Musikpsychologie* (Kurth, 1931 ; Langer, 1946 ; Menstell, 1966) comme point de départ. La première renvoie à l'étude de la perception auditive dans le cadre d'une physiologie sensorielle ; les origines de celle-ci reviennent à la psychologie expérimentale du XIX<sup>ème</sup> siècle, avec Hermann von Helmholtz (1877-1954) comme figure centrale. La seconde aborde la musique en tant que *phénomène* dont les dimensions esthétique et interprétative définissent l'agenda scientifique. De là vient l'intérêt pour les contextes culturels dans lesquels émerge la musique. La *Musikpsychologie* relève d'une tradition académique rattachée à la théorie de l'art, laquelle, avec l'avènement de la psychologie, se redéfinit dans la relation entre la perception et l'esthétique. Il va de soi que les deux disciplines n'ont pas nécessairement vocation à prospérer dans l'opposition réciproque. Mais elles s'y trouvent souvent acculées par la tendance à la polarisation entre les attitudes objectivantes et subjectivantes, que ce soit par rapport à la musique, ou à la perception en général.

En parlant de cette polarisation, Wolfgang Köhler (1937) a bien montré comment l'approche réductionniste a rendu inaccessibles les aspects les plus notoires de la vie psychique, et laissé en friche ses aspects les plus fondamentaux. Köhler soulignait l'insensibilité des recherches psychologiques aux propriétés Gestalt des percepts, qui n'ont pas de la place dans la logique de la physiologie. La perception musicale a servi d'exemple récurrent de cette cécité :

« Les propriétés 'gestaltiques' des unités plus larges ne relèvent évidemment pas des schèmes usuels de la physiologie des sens [i.e. : une cellule réceptrice par stimulus]. Un exemple bien connu est celui du caractère « majeur » ou « mineur » d'une mélodie ou d'un accord. Aucune note n'est mineure en elle-même, alors qu'il s'agit d'un trait essentiel de nombreux thèmes ou accords musicaux. Alors que les traits auditifs de cette nature sont bien connus des musiciens, ils n'ont jamais attiré, chez les psychologues, l'attention qu'ils méritent » (Köhler, 1939, pp. 275-276, notre traduction, crochets ajoutés).

La pertinence de la critique de Köhler des recherches sur la perception auditive reste d'actualité. Les sciences cognitives contemporaines, notamment dans tout ce qui a

trait à la dimension esthétique de l'expérience, souffrent en général des mêmes travers. Les travaux actuels sur l'écoute musicale ont tendance à reconduire la dichotomie de type *Tönpsychologie* et *Musikpsychologie*. On la retrouve aisément en comparant les recherches en neurosciences avec celles de sémiotique musicale (Imberty, 2003). D'un côté, on se prive de la dimension expérientielle de l'écoute musicale, de l'autre, on se prive d'exploiter les enseignements de la phénoménologie de la musique pour l'étude de la perception. On reviendra sur cette tension, et les problèmes qu'elle suscite, plus loin dans notre présentation. Dans l'immédiat, on retiendra du moins que l'ubiquité de cette distinction dans le panorama des études portant sur la musique date du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, qui a vu la consolidation de la psychologie et de l'esthétique en tant que disciplines indépendantes.

## **1. 2 Dynamisme musical**

L'hypothèse d'une communauté structurelle entre la perception et les savoir-faire musicaux qu'on vise à développer s'appuie tout d'abord sur une analyse phénoménologique de la perception de la musique. L'écoute musicale implique en effet une manière bien particulière d'entendre. Cette manière n'est pas exclusive aux musiciens ; elle est le cachet de toute écoute attentive qui cherche à saisir « l'intériorité » d'une mélodie, d'un thème, d'un accord, d'une sonorité, ou de la totalité d'une pièce. D'où son aptitude à être développée et requalifiée par le contact récurrent avec un ensemble plus ou moins varié de formes musicales. Au fil du temps se crée alors un rapport à la musique qui comporte une forme d'*engagement*. On entendra la relation entre un instrumentiste et la musique comme une variante spécifique de cet engagement. Comme on le verra au fur et à mesure qu'on caractérisera ce dernier, il joue le rôle de fil d'Ariane, car même s'il se manifeste de façon moins définie et stable dans les cas de non musiciens, il est condition de l'enrichissement de l'écoute musicale. D'autre part, rester au niveau de ce rapport « participatif » avec la musique aurait pour avantage d'ancrer nos premières analyses dans les plans de la conduite et du vécu, points de passage obligatoires dans la sédimentation des pratiques musicales. Pour y voir plus clair, commençons par une description du phénomène d'écoute musicale centrée sur des aspects perceptifs et vécus de l'auditeur.



L'ouvrage du musicologue autrichien Victor Zuckerkandl « *Sound and Symbol* » (1956), questionne l'étrangeté du sens musical qui ne relève pas d'une correspondance entre un signe et une chose dans le monde : « *How can tones have meaning? [...] Tones do not relate to things, do not express anything about things, represent nothing, betoken nothing, indicate nothing. What is it, then, that is meaningful in tones, that allows us to distinguish sense from nonsense in successions of tones?* » (Zuckerkandl, 1956, p. 16). Si ces questionnements peuvent d'emblée paraître démesurés ou caricaturaux, c'est seulement parce que leur propos est d'interroger la nature du sens musical, qui refuse de s'adapter aux approches qui situent toute sémiologie dans un cadre référentiel (en invoquant des opérations logiques de la philosophie analytique).

Dans ce premier chapitre, nous faisons largement appel à la notion de *mouvement* pour aborder le lien entre forme musicale et perception. Et bien que la compréhension de la musique en termes de mouvement a une histoire riche et profonde (Repp, 1993), les conséquences d'une telle compréhension ne semblent pas toujours explorées en profondeur. Le divorce entre *Tönpsychologie* et *Musikpsychologie* et les contradictions qui en résultent se manifestent le plus clairement dans le présupposé d'une indépendance entre forme musicale et perception.

Pour la plupart de gens, dit Zuckerkandl, une première compréhension du « langage » des tons, même superficielle, ne requiert aucun effort spécial. En écoutant des mélodies ou des pièces musicales, ils sont capables de les percevoir comme porteuses de sens, même à un niveau intuitif ou relativement vague. L'incapacité de percevoir le sens musical correspond à un déficit rare, ordinairement qualifiée d'absence d'oreille musicale ou de surdité tonale<sup>5</sup>, aussi appelée *amusie* (Critchley & Henson, 1977 ; Peretz et al, 1997 ; Peretz et al 2003). Comme dans le cas des agnosies, il est difficile de ranger tous les troubles à décrire dans un ensemble unique, alors que ces troubles relèvent soit de la conduite soit du niveau neural. Dans la plupart des cas on observe des difficultés concernant la différenciation des hauteurs (*pitch*) qui vont de la possibilité de ne discriminer que des intervalles très larges, jusqu'à un « aplatissement » de n'importe quel contour mélodique, la reconnaissance de récurrences rythmiques, ou des combinaisons des deux. Le sujet ne perçoit qu'une suite d'événements sonores indépendants, sans articulation ou cohérence interne. Zuckerkandl remarque que pour

---

<sup>5</sup> *Note-deafness*, telle qu'elle a été nommée lors de sa première description en 1878, par Grant Allen.

celui qui souffre d'amusie, écouter de la musique consiste à n'entendre que des sonorités se succédant les unes aux autres, et jamais une vraie mélodie. Un peu comme entendre une conférence dans une langue qui nous est totalement étrangère, ajouté au fait qu'on aurait même du mal à discriminer des séquences sonores évocatrices de mots ou de syntagmes. Dans tous les cas, ce que l'on entend est dépourvu de *sens*. Invariablement, le résultat est toujours le même : « *a series of tones without meaning* » (Zuckermandl, 1956, p. 17), et encore plus précisément, une série de *sonorités* dépourvues du sens.

L'exemple de l'amusie sert à Zuckermandl d'illustration pour expliciter la thèse que l'écoute musicale ne repose pas sur l'identification d'évènements sonores successifs. La signification vivante propre à l'écoute musicale échappe à toute approche scientifique qui réduirait la musique à une séquence d'évènements purement physiques. En fait, une activité musicale de cette nature serait parfaitement absurde : une simple série d'évènements discrets ne pouvant jamais justifier l'intérêt suscité par la musique. En revenant aux qualités Gestalt (*Gestaltqualitäten*) de Von Ehrenfels (1890-1988), Zuckermandl met en question la prétendue indépendance des occurrences tonales et des processus perceptifs. À partir du point de vue gestaltiste, il se sert de la musique pour mettre en évidence les difficultés que pose la dichotomie entre « monde extérieur » et « vie subjective ». Sa propre thèse consistera à dire que la musique n'est pas une succession de tons mais un flux orienté qui traverse et le champ subjectif et le corps.

Ainsi, pour qui n'est pas atteint d'amusie, le changement de la note finale d'une mélodie familière transforme immédiatement sa structure et l'effet global qu'elle produit. Prenons l'exemple du thème de l'Hymne à la joie de Beethoven, souvent utilisé par Zuckermandl. Il se compose de deux phrases presque identiques, à l'exception des notes finales. La deuxième phrase clôt la mélodie, avant le début d'une autre. Dès qu'on altère cette dernière note, la phrase perd son caractère de « clôture ». La nouvelle note modifie l'ensemble de la mélodie d'une façon qui la laisse comme en suspens (ce qui se produit normalement à la fin de la première phrase). En termes analytiques, l'effet de suspens se produit car le ton originellement situé à la fin, la tonique (premier degré de la gamme), est remplacé par la sus-tonique (deuxième degré) – bien entendu, ici on est toujours dans un contexte diatonique. Avec cette altération, la mélodie familière change de caractère, le ton devient « actif » vers sa fin. L'équilibre originel se trouve alors

perturbé : avec la sus-tonique (deuxième degré harmonique d'une tonalité diatonique), la tension à résoudre par la tonique subsiste, comme suspendue dans l'air. Pour Zuckerkandl, il s'agit ici d'une manifestation de la *qualité dynamique*<sup>6</sup> de toute structure tonale. Cette qualité nous indique que le mouvement musical est porteur d'une dynamique de distension et de restauration d'équilibre. Une altération induit alors une forme de déplacement à la recherche d'un équilibre (qu'il soit effectivement restauré ou non). Ici, pour l'auditeur, il est évident que « l'intrus » est incapable de « clore » la mélodie.

Avec cet exemple, Zuckerkandl nous fait comprendre que l'écoute d'une mélodie (avec ses *qualités dynamiques*) n'est pas réductible au registre des phénomènes de physique ondulatoire. Une description purement physique d'une mélodie ne rend nullement compte de ce que nous entendons. Le caractère « *tensif* » de la musique auquel se réfère Zuckerkandl ne relève pas du comportement d'ondes dans la nature (même si l'on peut établir des correspondances), mais d'un phénomène spécifiquement perceptif. En fin de compte, c'est l'oreille du musicien qui juge ce qui est approprié ou non au niveau musical, et non une mesure physico-ondulatoire. Un ton altéré sur le plan acoustique peut néanmoins être musicalement approprié si son altération est en accord avec la tension globale de l'œuvre. Ainsi, dit Zuckerkandl, le phénomène musical est davantage caractérisé, au plan perceptif, par sa qualité dynamique que par la *hauteur* (quantifiable en termes de fréquence ondulatoire) des notes. Dès que l'on déplace l'attention des qualités dynamiques caractéristiques des formes musicales vers les variations de fréquence ondulatoire (pour ne prendre que cet exemple), la musique devient incompréhensible et, surtout, perd pour l'auditeur son caractère musical.

Non seulement une mélodie n'est pas perçue comme une simple succession de tons, mais chacun de ces derniers joue un rôle actuel et potentiel dans l'organisation globale d'une mélodie. Il y a une forme de détermination réciproque entre chaque ton et le contexte musical dans lequel il apparaît. On aurait du mal à trouver dans l'immense éventail d'œuvres musicales accumulées par l'humanité, une occurrence du *Mi* comme tel (c'est-à-dire comme une instance égale à elle-même). Ce que l'on trouve c'est un *Mi* particulier, doté d'une qualité dynamique qui lui est propre dans une ligne mélodique

---

<sup>6</sup> Dans ce contexte, « dynamique » ne renvoie pas aux variations de volume d'une note ou d'une phrase musicale, comme dans la terminologie musicale traditionnelle. Lorsqu'on aura besoin de signifier l'usage musical de « dynamique » (ou d'autres), il sera indiqué par la notation (s. m.) [sens musical].

donnée, un *Fa* doté lui aussi d'une qualité dynamique spécifique... La prééminence des qualités dynamiques vis-à-vis de la hauteur tonale a été amplement documentée par Zuckerkandl et nous la reprenons à notre compte. Lorsqu'un intervalle est ressenti sous l'angle de la dynamique qui l'anime (c'est-à-dire musicalement), il apparaît alors comme faisant parti d'un mouvement plus vaste ; il devient point d'arrivée, de départ, de déplacement, de retour au point d'origine, de fuite, de transition. Les tons font ainsi partie d'un contexte musical où ils apparaissent comme porteurs d'un mouvement qui les traverse et les dépasse. Ce que l'on « entend » en premier lieu en écoutant la musique, dit Zuckerkandl, sont des *mouvements*. Les tons s'intègrent toujours dans une structure dotée d'une direction, d'un sens<sup>7</sup>. Vu sous l'angle de sa qualité dynamique, un contexte musical est fondamentalement *mouvement*, il incarne une *cinétique*.

Un sceptique pourrait se demander si les qualités dynamiques et le mouvement dont on parle jouent aussi dans la musique atonale (par exemple : dodécaphonisme, sérialisme) ou dans des formes construites autour d'organisations rythmiques (par exemple, des formes d'origine africaine, reprises au fil du XX<sup>ème</sup> siècle par des compositeurs tels que Ligeti, Reich, Riley, etc.). Certes, la gamme diatonique n'est qu'un exemple, mais on pourrait aussi observer la constitution d'un champ dynamique dans la musique atonale. Malgré l'abandon de la hiérarchie établie par la tonique, les systèmes atonaux ont développé leurs propres hiérarchies. Des motifs, des séries et même des notes individuelles contribuent ensemble à la constitution d'un champ dynamique plus étendu, sans forcément suivre la même logique fonctionnelle de la musique tonale.

Se dessine ainsi un ordre fondé sur un champ de *forces* des notes. Chaque note est porteuse d'une force relative aux autres à l'intérieur d'une tonalité ; certaines d'entre elles représentent des « centres gravitationnels », ou des « attracteurs », autour desquels d'autres notes tendent à graviter. Pour ne prendre qu'un exemple assez connu, les premiers et les cinquièmes degrés d'une gamme diatonique sont souvent cités comme parangons de cette force d'attraction. Dans un cadre tonal (diatonique), ils servent de points de repos à atteindre (par l'auditeur). Le jeu mélodique consiste alors souvent en une oscillation entre l'atteinte et l'évitement de ces attracteurs. Toutefois, ces centres de

---

<sup>7</sup> Cette polysémie est intentionnelle : *sens* doit être compris ici à la fois comme direction et comme vecteur sémantique.

gravité changent constamment en fonction des mouvements plus globaux d'alternance entre tonalités et progressions d'accords. Si un passage est en *Do mineur*, le suivant peut bien être en *Mi bémol majeur*. Il est donc nécessaire de prendre en compte des contextes de mouvement plus larges. Les exemples qui viennent d'être évoqués appartiennent au domaine mélodique qui est particulièrement aisé à illustrer.

Il faut néanmoins préciser que ce raisonnement vaut également pour les ordres harmoniques (accords et progressions d'accords) et leur interaction avec des mouvements mélodiques<sup>8</sup> : l'accord de tonique (I) fonctionne comme centre gravitationnel en tension avec l'accord de dominante (V), de telle façon qu'aucun accord n'est plus « haut » ou plus « bas » qu'un autre. C'est plutôt dans leurs mouvements qu'ils organisent un espace tonal où la cadence est résolue (ou non) par rapport à ce centre gravitationnel situé dans un champ plus vaste. Comme il arrive souvent, ce centre de référence gravitationnel ne reste pas fixe, de telle façon que n'importe quelle position fonctionnelle peut devenir le nouveau centre d'organisation harmonique (i.e. modulation). Ceci échappe au sens du mouvement mélodique qui semble suivre une logique de mouvement ascendant et descendant. Une telle polyvalence de la notion de qualité dynamique permet à Zuckerkandl de mettre en valeur l'interaction des forces au niveau de différentes « couches » musicales. Le poids relatif des notes individuelles à l'intérieur d'une gamme ou d'une tonalité encadre ainsi le mouvement mélodique et harmonique.

Une fois admise l'intervention de cet ordre dynamique de forces dans les formes musicales, la raison pour laquelle Zuckerkandl fait appel à une notion de *champ dynamique* devient claire : « La musique est un mouvement dans le champ dynamique des tonalités » (1956, p. 95, notre traduction). La conception de la musique en tant que mouvement permet à Zuckerkandl de montrer comment les différents tons d'une pièce ne sont pas également valorisés. Indépendamment de leurs durées ou intensités, certains jouent le rôle de notes de passage, tandis que d'autres font office de points de basculement d'une section à une autre. Ainsi, deux tons de la même valeur métrique peuvent, dans deux contextes différents, présenter un poids, une valeur, ou une *force*, comme dirait Zuckerkandl, différents. Ici on en revient à un principe gestaltiste : le sens musical se déploie dans un milieu qui n'est pas neutre, chaque note affectant ses

---

<sup>8</sup> L'approche de Zuckerkandl est en affinité avec l'analyse musicale de Ernst Kurth (1931), insistant à sa façon, sur ce genre de dynamisme.

voisines. Les valeurs relatives des notes relèvent donc de la perception, et ne peuvent nullement se réduire à une propriété physique. On pourrait même aller jusqu'à dire que ces valeurs ne sont pas justiciables d'une analyse purement physique.

La notion de champ dynamique nous conduit également à revenir sur un aspect paradoxal de l'écoute musicale. Le mouvement perçu dans la musique n'est pas spatial au sens habituel du terme, car il a lieu sans qu'il y ait déplacement ou mobile, au sens de la cinématique. C'est plutôt une onde résonnante qui transverse le champ subjectif et le corps, sans le moindre déplacement de « choses » dans l'espace. En même temps, les dynamiques musicales nous font ressentir directement et clairement différents niveaux de profondeur, d'interpénétration et de séparation, qui ont le caractère *volumétrique* et *qualifié* d'un *espace* anisotrope, ou, plus précisément, un espace où chaque point porte une force directrice. Ce genre d'espace engendre un dessin de lignes plutôt que l'apparition de points, la formation de textures et de reliefs mouvants plutôt que des plans stables.

En dépit d'une tradition qui voudrait que la musique soit un art purement temporel (Stanbaugh, 1964), il semble clair que les formes musicales doivent également être pensées dans la dynamique de leur déploiement spatial. Bien sûr, il ne s'agit pas de mouvement ou de déplacement dans un espace métrique. Ni d'ailleurs d'un mobile en équilibre. Ce point a été très bien illustré par Bergson (1934/1998) lorsqu'il critiquait l'idée d'une équivalence physique entre changement et déplacement : « Il y a des changements, mais il n'y a pas, sous le changement, de choses qui changent : le changement n'a pas besoin d'un support. Il y a des mouvements, mais il n'y a pas d'objet inerte, invariable, qui se meuve : le mouvement n'implique pas un mobile » (p. 163). « Écoutons une mélodie en nous laissant bercer par elle : n'avons-nous pas la perception nette d'un mouvement qui n'est pas attaché à un mobile, d'un changement sans rien qui change ? Ce changement se suffit, il est la chose même » (op. cit., p. 164). Loin donc d'être une abstraction qui nous écarte des caractères directement perceptibles de la musique, la *spatialité* déployée par la dynamique musicale crée une sorte d'échelle fondamentale qui reste active tout au long de notre écoute. Cette spatialité est en fait largement reconnue et perçue comme telle par les musiciens. Non seulement le vocabulaire technique de la musique abonde en métaphores spatiales, mais les

musiciens trouvent difficile la description précise d'une pièce musicale ou d'une de ses sections sans avoir recours aux images spatiales.

Voilà en résumé la thèse de la prééminence des qualités dynamiques (et surtout du *mouvement*) dans l'écoute musicale. Avant de continuer, il nous sera utile d'explorer les implications de cette thèse pour l'étude de la perception musicale. On s'en servira par ailleurs pour étayer le concept d'*engagement participatif*, notion essentielle pour notre propos.

Il est important de souligner que l'inspiration gestaltiste de son approche de la perception musicale permet à Zuckerkandl de dépasser l'opposition introduite plus haut entre *Tönpsychologie* et *Musikpsychologie*. Comme Zuckerkandl le remarque dans « *Sound and Symbol* », dans la mesure où la musique traverse l'espace subjectif et le corps, l'écoute musicale échappe aux dichotomies intérieur/extérieur et subjectif/objectif. Car dans l'écoute de la musique il n'existe pas de coupure entre un « monde du psychique » et un « monde des objets ». Le phénomène musical ne relève ni de variations physiques d'ondes, ni d'une création purement subjective d'un esprit clos sur lui-même. En disant que ce que nous entendons c'est un mouvement sans déplacement de *choses* dans l'espace, on veut indiquer que notre relation avec la musique n'est pas soutenue par un *objet*. Cette observation est essentielle pour caractériser la relation réciproque entre l'auditeur et la musique : on n'écoute pas la musique en tant que *chose*, mais, pour paraphraser Merleau-Ponty (1964), *selon* ou *avec* elle. Nous reviendrons sur ce point à partir de la notion d'engagement participatif en abordant la dimension ressentie de la musique. Cette dimension permet de comprendre que la forme musicale ne relève pas exclusivement du registre de l'audible. On ressent, dans son déploiement, des tensions de mouvement, des expansions et des contractions, des textures... qui nous donnent ainsi la sensation de profondeur (aussi bien spatiale que figurative) et qui « traversent le corps ».

### **1. 3 Temps musical, temporalité vécue**

La description du phénomène musical comme mouvement nous permet de mieux aborder la question de l'*engagement participatif*, qu'on vient de mentionner. Le

temps musical n'est pas vécu comme une succession homogène de battements rythmiques (ou de pulsations). Les formes musicales ne se présentent pas comme des événements régulièrement organisés dans la grille du tempo. Bien au contraire, on perçoit des modulations sous la forme de distensions et de contractions qui apparaissent dans le déroulement d'une œuvre ; ces modulations ne relèvent pas uniquement du rythme, notamment parce qu'elles renvoient à toute une autre dimension constitutive du phénomène musical : à savoir, les dynamiques tonales, du timbre, de l'intensité... On dirait que le sens musical trouve son unité dans cette élasticité temporelle.

On peut illustrer ce point en revenant sur la pratique musicale. Lorsqu'on demande à un musicien de jouer « au tempo », on lui demande de jouer en accord avec un balancement rythmique qui n'est pas fondé sur une stricte égalité chronométrique. Zuckerkandl cite des expériences où des musiciens professionnels ne remarquent pas les altérations rythmiques par rapport aux pulsations métronomiques. Il en conclut : « *Variations from mathematical equality do not disturb us, if they serve to give the metric wave the form that is musically right. [...] What, on the other hand, everyone notices instantly, what disturbs everyone, is the departures that do not serve the metric wave, but go counter to it* » (1956, p. 211). En disant *onde métrique* (*metric wave*), il n'entend pas onde sonore physique telle que visualisée dans un oscilloscope. Il s'agit plutôt du *balancement rythmique*, ressenti par le musicien et par les auditeurs dans toute expérience de mouvement tonal. La décision de rallonger ou raccourcir la durée, ou la distance entre tons-sons passe toujours par l'oreille du musicien. Il peut certes s'aider d'un métronome ou en battant du pied. Mais savoir garder un tempo quelconque de façon autonome fait partie des défis de la formation de tout musicien. Du même, cette capacité fait partie du phénomène plus global qu'est la recherche d'une cohérence dynamique au niveau des tensions qui jalonnent chaque phrase musicale, et qui constituent une *Gestalt*.

Le temps musical nous apparaît comme irrégulier et inhomogène, certains événements étant plus saillants que d'autres. Cela pourrait paraître surprenant si l'on reste sur une conception chronométrique du temps où chaque seconde, chaque minute est égale à celle qui la précède ou celle qui la suit. Mais notre expérience du temps reste plus proche de sa version musicale que de celle d'une horloge. Comme l'a noté



Merleau-Ponty : « Encore une fois, la 'synthèse' du temps est une synthèse de transition, c'est le mouvement d'une vie qui se déploie, et il n'y a pas d'autre manière de l'effectuer que de vivre cette vie, il n'y a pas de lieu du temps, c'est le temps qui se porte et se relance lui-même. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 485). En ce sens, nous *participons* au jaillissement du temps, avant d'en être des observateurs externes. Cette forme de participation est aussi suggérée par Zuckerkandl, Truslit (in Repp, 1992) et Kurth (Kurth, 1931 ; Menstell, 1966), entre autres (cf. Repp, 1993), lorsqu'ils postulent le primat du mouvement dynamique par rapport à la régularité chronométrique. Pour en revenir au cadre bergsonien, on dira que la musique fait sens dans la mesure où elle apparaît comme *durée*.

« *Here for the first time we encounter, (...) the concept of a time that cannot be divided and measured; that can only be lived and apprehended in immediate intuition. (...) True time is not the succession of instants that rise out of the future and descend into the past; true time is a duration that, however, never stands still, survival of the no-longer-existent in the existent, growth of the existent by constant addition of the not-yet-existent, continuous process* » (Zuckerkandl, op. cit. p. 243).

Pour revenir au phénomène rythmique, on notera que cette perspective se situe à l'opposée d'une vision purement physicienne du rythme comme un simple mouvement oscillatoire régulier. Dans sa monographie « Mise en forme et mouvement dans la musique » [*Gestaltung und Bewegung in der Musik*] (1938, in Repp, 1992), Alexander Truslit présente la notion de mouvement comme porteur d'un caractère unifiant, notion étrangère à la terminologie musicale traditionnelle, où les catégories de durée, hauteur, intensité et timbre (Kennedy & Kennedy, 2007) servent comme point de départ préétabli. Bien qu'on prenne ici le rythme comme cas de figure, Truslit montrait l'importance du mouvement pour rendre compte de n'importe quelle dimension musicale : « *The element of motion in rhythm has been forgotten. Rhythm occurs to make the motion of even the smallest impulses purposeful and harmonious, and to inject new impulses. Its purpose is not to define accents, divisions, groups, or the like; these appear in rhythm without being planned as such* » (Truslit in Repp, op. cit., p. 274). La notion de mouvement chez Truslit est par ailleurs formulée comme déploiement dynamique du son (i.e. agogique) et des sensations vestibulaires qui engagent la totalité

de l'organisme. De même, dans son étude psychologique du rythme, Paul Fraisse (1974) est amené à placer la question au niveau du rapport entre des formes rythmiques et nos capacités perceptives et motrices. Ses observations ont renforcé l'une perspective où les phénomènes de groupement, structuration, accentuation et répétition rythmiques (soient-ils dans la musique ou dans d'autres expressions artistiques) renvoient toujours à une solidarité entre mouvement, affect et motilité.

On voit ainsi l'intérêt de penser tout phénomène rythmé comme requérant la *participation du sujet*. Et dès lors qu'on adopte cette position, le rythme apparaît comme un *opérateur d'ordre, de groupement et de continuité* (tel un liant dynamique). Chaque battement rythmique est en fait une *relance* (anticipation) et s'inscrit ainsi dans une perspective d'*entraînement* (comme une invitation à la danse). Mais le rythme s'inscrit également dans la modalité *expressive* du vécu dont il tire son caractère d'*accentuation*, et plus généralement d'opérateur de *relief temporel*. L'altération d'un accent, de la qualité d'attaque, de groupement rythmique affecte du coup le mouvement perçu d'une œuvre musicale dans son ensemble.

#### **1. 4 Forme, répétition et variation**

Sans qu'ils soient les seuls en cause, ces différents caractères dynamiques, expressifs et participatifs du rythme permettent de comprendre la « fraîcheur » quasi-inépuisable d'une œuvre musicale, dont la magie non seulement résiste à une écoute répétée mais semble même s'enrichir avec les nouvelles écoutes :

*« Time is always new; cannot possibly be anything but new. Heard as a succession of acoustical events, music will soon become boring; heard as the manifestation of time eventuating, it can never bore. The paradox appears at its most acute in the achievement of a performing musician who attains the heights if he succeeds in performing a work with which he is thoroughly familiar, as if it were the creation of the present moment »* (Zuckermandl, 1956, pp. 233-234).

Il faut bien souligner qu'en fait une forme musicale n'est jamais répétée à l'identique. Non seulement la répétition ne détruit pas le sens musical (comme s'il s'agissait d'un bruit répété en boucle ; même s'il y a des limites), la répétition joue un rôle essentiel dans la structuration d'une forme musicale, et son maniement relève de

l'art de la composition. Elle porte d'ailleurs sur différentes échelles musicales. Le compositeur Aaron Copland distinguait cinq types de répétition, qui nous semblent toujours valables : « *Speaking generally, music that is based on repetition for its spinal structure may be divided into five different categories. The first one is exact repetition; the second, sectional, or symmetrical, repetition; the third, repetition by variation; the fourth, repetition by fugal treatment; the fifth, repetition through development* » (Copland, 1939/2009, pp. 100-101). La première va de soi, Copland détaille les formes qui s'étalent à partir des autres quatre catégories :

*II. Sectional or symmetrical repetition:*

- a. Two-part (binary) form*
- b. Three-part (ternary) form*
- c. Rondo*
- d. Free sectional arrangement*

*III. Repetition by variation:*

- a. Basso ostinato*
- b. Passacaglia*
- c. Chaconne*
- d. Theme and variations*

*VI. Repetition by fugal treatment:*

- a. Fugue*
- b. Concerto grosso*
- c. Chorale prelude*
- d. Motets and madrigals*

*V. Repetition by development:*

- a. Sonata (first-movement form)*

Ainsi, on observe un jeu entre répétition, variation et introduction des sections nouvelles ou de transition, qui structure ce qu'on appelle une forme musicale au sens traditionnel du terme. Et même si les distinctions proposées par Copland ne sont pas exhaustives, car on pourrait y inclure le travail des minimalistes, des musiques « *noise* », ou simplement des musiques appartenant à d'autres traditions de l'époque (1939/2009, p. 233), l'importance de la participation de la dyade répétition/variation dans l'organisation des formes musicales est indéniable. Ce jeu structure la forme totale



de vue de la phénoménologie de l'écoute, qui privilégie la *durée*, une phrase musicale ne se répète jamais.

Ces exemples nous révèlent un autre aspect de la temporalité musicale qui mérite d'être relevé : dans une œuvre la répétition ne se manifeste que relativement aux variations. L'impression de « fraîcheur » et d'« enchantement » que produisent les phrases répétées n'est toutefois jamais due à la seule répétition mais à un jeu entre répétition et variation (dans ce sens, on insiste sur le point que même la répétition exacte apporte de la fraîcheur). Ainsi, comme déjà signalé plus haut, un rythme (et plus généralement une forme musicale) n'est pas constitué seulement par la répétition des battements, mais également par leurs variations. Variation et répétition se supportent mutuellement dans l'articulation du mouvement rythmique. On retrouve cette même caractérisation du rythme dans les analyses d'Henri Lefebvre (2004), qui l'exprime dans ces termes : « Les rythmes impliquent des répétitions et peuvent être définis comme des *gestes* et des variations dans des répétitions » (p. 90, c'est nous qui soulignons, notre traduction).

### **1. 5 Le *motif* comme opérateur de cohésion dans la variation**

Répétition et variation sont donc constitutives du flux qui organise le mouvement des formes musicales au sein du champ perceptif. Prise dans le flux de répétition et de variation, une figure locale renvoie alors à la totalité de la pièce. Ce que l'auditeur entend est le déploiement d'un *motif* :

« La dimension temporelle de [la capacité d'une mélodie] à être rejouée dans un procès de « répétition » qui n'est jamais et ne peut être un procès de reproduction d'une entité identique à elle-même, est également décisive. [...] La variation est un processus de production de formes (« *Gestalten* ») toujours nouvelles [...]. Il faut donc « répéter », alors même que *rien* ne se répète véritablement à l'identique. Répéter ici veut dire rejouer, faire entendre une nouvelle fois, non pas une chose identique à elle-même, mais précisément un « motif », à savoir quelque chose d'irreproductible tel quel, et par conséquent d'irremplaçable, ou d'intraduisible » (Soulez, 2005, pp. 28-29).

On doit ici introduire une distinction cruciale pour ce qui est à venir. Soulez souligne le double sens du terme *motif*, dont elle se sert pour montrer le caractère « irreproductible » que nous venons aussi d'introduire. Dans la terminologie musicale traditionnelle, le terme motif désigne une phrase ou un fragment qui définit une unité répétée de façon régulière et continue dans une œuvre musicale : « *[It is] (t)he shortest intelligible and self-existent melodic or rhythmic figure. Every theme or subject perhaps has several motifs, and almost every musical passage will be found to be a development of some motif* » (Kennedy & Kennedy, op. cit.). Or la façon dont Soulez utilise le terme 'motif' renvoie davantage à une organisation qui émerge au sein du champ perceptif.

Ce deuxième usage apparaît lorsqu'elle fait allusion au processus de production de formes (*Gestaltung*). C'est précisément ce deuxième usage qu'il nous voulons introduire ici, et développer dans ce qui suit. Pour nous, l'intérêt de la notion de *motif* réside dans sa capacité d'agir comme *principe d'organisation et de motivation au niveau du champ perceptif*. Un motif renvoie à une forme (dans notre cas musicale) relativement stable, c'est-à-dire dotée d'une cohérence et d'un caractère unifié aux yeux (ou plutôt aux oreilles) de l'auditeur.

En même temps, un motif n'a pas forcément la stabilité propre d'une *Gestalt*, du moins comme le voudrait une vulgate, c'est-à-dire qu'il ne sera pas forcément identifiable ou localisable en tant qu'unité individualisée (contrairement à son sens musical traditionnel). Un motif renverra davantage à une *trame* qui, tout en étant identifiable, peut en même temps être diffuse et susceptible de modulations dans le déroulement de l'œuvre musicale. Il n'est donc identifiable qu'au regard de la totalité de l'œuvre<sup>9</sup>. Par exemple, le thème de « L'art de la fugue » de Bach subit de nombreuses variations dans son développement. On pourrait être tenté de dire que le premier contrepoint correspond à « l'original » et que ceux qui le suivent, à ses variations. Mais qu'est-ce qui fait que les autres versions ne sont 'que des variations' du thème original ? Pour l'auditeur, n'importe quelle variation du thème original appartient au *motif* de « L'art de la fugue », et cela en dépit des changements de la longueur des notes ou des modulations vers d'autres tonalités. Ce qui est déterminant pour le motif est la poursuite de son déploiement, peu importe l'ordonnancement des unités. Dans le déploiement d'une pièce, le développement d'un motif est bien concret, et ne correspond pas à une structure préalable abstraite qui « contiendrait » en elle toutes les variations possibles.

---

<sup>9</sup> On peut même distinguer dans une œuvre une polyvalence des motifs.

La notion de *motif* d'inspiration phénoménologique et gestaltiste développée dans ce travail, s'appuie en partie sur celle de Cadiot & Visetti (2001). Bien que la notion proposée par ces auteurs s'applique en premier lieu au plan linguistique, elle est transposable à d'autres registres sémiotiques. Ici, on reprendra à notre façon quelques éléments qui nous semblent applicables à notre problématique. D'abord, la notion de motif a l'avantage de ne pas représenter une unité fixe ou isolable (ce qui renverrait à une notion de *schéma*, que nous voudrions éviter). Elle est capable de rendre compte des phénomènes propres à l'écoute musicale du point de vue du *déploiement* des formes, c'est-à-dire, d'« une certaine forme de rassemblement ou d'unification qualitative » (op. cit. p. 114). En tant que promoteurs d'*unité* ou de *cohésion*, les motifs mettent en relation des préfigurations pas tout à fait constituées, et permettent de concevoir les manières dont ces formes instables s'appellent les unes les autres, en formant néanmoins des régions pour ainsi dire « condensées ». « On peut en effet chercher à cerner un motif comme un entrelacement d'autres motifs qui le recoupent : ceux-ci seraient en quelque sorte perceptibles sur le fond constitué par le motif que l'on cherche à « définir » » (op. cit. p. 119). « Une définition réussie donne ainsi l'impression (*mythique*, au sens le plus strict) que se trouve ainsi mise à plat, étalée entièrement, une formation originaire qui en réalité n'est pas encore une forme » (op. cit. p. 121). Cet étalement n'empêche pas les motifs de fonctionner comme principe organisateur du champ perceptif (on détaillera d'autres aspects de l'organisation du champ plus loin). Au contraire, ils permettent d'incorporer à la constitution de ce champ des formes beaucoup plus diffuses et difficiles à saisir unitairement ; on dira « atmosphériques ». Pour le moment, soulignons la polysémie du terme motif ; d'une part, il est *récurrent*, de l'autre, il est *condensateur* d'une richesse qualitative qui échappe souvent aux formes « atomisées », du moins une fois qu'elles sont arrachées de leurs milieux.

Il nous semble également utile de retenir de la notion de *motif* son caractère *motivationnel*. Un motif fonctionne comme l'instance organisatrice de l'ensemble des mouvements de la dynamique musicale d'une pièce. Mais cette totalité n'est pas neutre : du point de vue motivationnel, la musique « commande » à suivre les différentes lignes mélodiques qui la composent. Qu'entend-on par cela ? Dans son œuvre centrée sur la dimension dynamique de la musique, Susanne K. Langer (1953) évoque des

mouvements sans déplacement, similaires à ceux déjà mentionnés, dans le registre visuel. C'est le cas, par exemple, des lignes dessinées : « *Lines that intersect in a central point "emanate" from that center, although they never actually change their relation to it. Similar or congruent elements "repeat" each other, colors "balance" each other, though they have no physical weight* » (Langer, 1953, p. 63). Non seulement lignes et couleurs suggèrent le mouvement, mais elles, pour ainsi dire, invitent le spectateur à le prolonger :

« *In a little textbook of decorative drawing, I found this naive, normative statement about ornamental borders: "Borders must move forward, and grow as they move". What do the words "move" and "grow" mean in this context? The*



**Figure 3 : Détail de reliure d'un Coran égyptien (1560)**



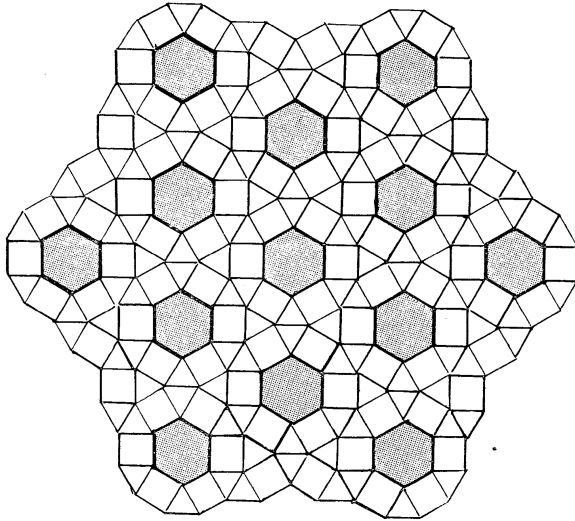


Figure 4 : Carrelage géométrique



Figure 5 : Ornementations à effet expansif

*border is fixed on the surface whereon it is painted, printed, embroidered or carved, and it would be hard to say, with respect to a tablecloth or a title page, which direction is “forward”. The “movement” of the border is not really movement in the scientific sense, change of place; it is the semblance of rhythm, and “forward” is the direction in which the repeated elements of the design seem to be serried. Many*

*borders move in either direction, as we choose to “read” them, but in some there is a strong feeling of one-way motion. Such effects spring directly from the design, forward, backward, outward, is inherent in its construction. Secondly, what is meant by “grow”? A border cannot grow bigger than the margin it adorns, nor would such a wonder be desirable. No, but the series of its repetitions seems to grow longer by a law of its own that makes it continue. That, again, is rhythm, the semblance of life (...). All motion in art is growth – not growth of something pictured, like a tree, but of lines and spaces » (Langer, 1953, pp. 63-64).*

Mais n'est-il pas étrange que le pouvoir *motivationnel* des motifs soit net, plus tangible dans les formes à caractère esthétique ? En fait, Langer a bien remarqué que ces formes thématisent des forces à caractère organique, même s'il s'agit de formes apparemment « inanimées » (notion aussi présente chez Truslit dans sa définition de la

musique en tant que « forme de mouvement biologiquement conditionné » ; in Repp, 1992, p. 267). Les dynamiques en question se manifestent dans toute une panoplie de formes d'art visuel. Prenons par exemple les motifs utilisés dans l'art islamique, réputé par ses complexes « tissages » rythmiques (fig. 3). On retrouve un effet similaire dans les mosaïques et carrelages qui font surgir des reliefs bien définis (fig. 4, Ghyka, 1938, p. 85), ainsi que dans le cas des ornements à séquences répétitives (fig. 5, Gombrich, 1960, p. 50), et d'autres figures organisées par un motif qui vont au delà d'une simple réplication capter des scènes voire des narrations (fig. 6, Gombrich, 1982, p. 75).

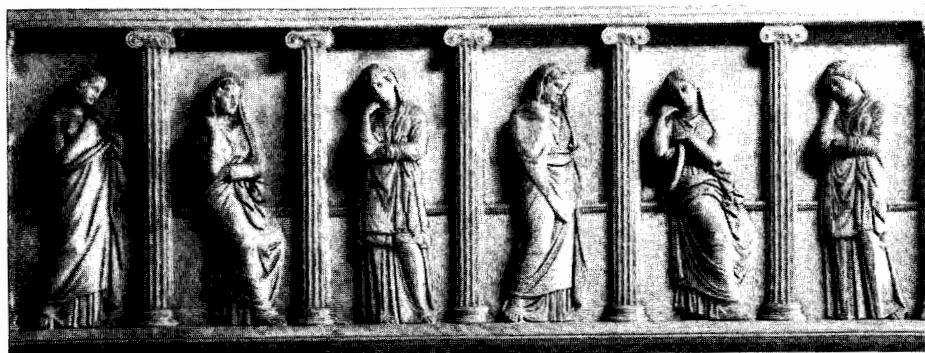


Figure 6 : Sarcophage de Sidonie. Mi- IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Istanbul, Musées Archéologiques

Ainsi, les lignes d'un dessin, des séquences sculptées, tout comme l'écoute de lignes mélodiques nous « entraînent » dans la continuation des formes perçues. Le caractère motivationnel d'un motif renvoie, dans le cas de notre étude, au pouvoir suggestif des formes musicales, qui loin de rester au niveau d'une simple récurrence, tend à l'exercice d'une *force*. De sorte que la métamorphose produite par la musique induit la perception d'un changement des formes, et ce changement se décline au niveau de tout le corps, sans qu'il s'agisse forcément d'un mouvement effectif.

Il n'est pas nécessaire de recourir au cas extrême de la danse pour illustrer la participation à la musique. Les dynamiques musicales nous font agir avec elles, en suivant et en prolongeant le mouvement suggéré. Nous accompagnons attentivement les mouvements sans que le champ de notre perception perde sa stabilité relative. Ainsi, on

verra que le mouvement décrit par la musique n'est pas seulement cinétique, mais *kinesthésique*<sup>10</sup>.

Cette observation met en exergue le caractère d'animation et de qualification de toute perception qu'on abordera dans ce que suit immédiatement. Notons dès à présent que l'affection corporelle impliquée dans l'écoute musicale est loin d'être anecdotique. Comme l'a remarqué Langer : la continuation du mouvement ressenti n'est pas simplement une projection subjective, qui viendrait investir une version originelle, « neutre » des formes mises en jeu. Cette *participation* définit en fait le lien entre perception et savoir-faire : elle permet une première compréhension immédiate et directe du champ des formes musicales.

Jusqu'à ce point, nous avons décrit une approche privilégiant la dimension phénoménologique de la perception des formes musicales. Pensés traditionnellement comme des dimensions distinctes, le temps et l'espace se trouvent articulés dans la notion de *mouvement* en tant que *temporalité* et *spatialité*. Mais le mouvement décrit ne nous est pas extérieur, il n'est pas séparé de notre propre action. On voit également qu'il comporte un caractère motivationnel : dès que j'écoute attentivement, je ne suis pas face à des formes homogènes sur un fond neutre. Je participe à la formation d'un relief musical ou d'un *motif*. Une forme musicale ne se répète jamais à l'identique, et ses variations ne sont jamais des incohérences qui brisent le flux. Il est important de souligner que le fait même de suivre le déploiement des formes musicales leur confère des qualités propres. Comme il est bien connu de tout musicien, entendre une pièce musicale jouée à un tempo trop rapide ou trop lent transforme définitivement son sens (Merleau-Ponty, 2011, p. 109). L'expérience vécue d'une pièce se construit au fur et à mesure de son déroulement comme un processus génétique (au sens développemental du terme) et non pas comme un enchaînement d'événements discrets. Il en résulte une élasticité temporelle où l'auditeur participe corporellement dans la formation de ce relief musical.

---

<sup>10</sup> Cette distinction entre mouvement cinétique et kinesthésique revient à mettre l'accent sur une force qui m'implique et m'attire et par opposition à une force aveugle située dans un plan au-delà de moi-même. Lorsqu'on fait appel aux travaux d'une orientation phénoménologique, on s'inscrit dans la tentative d'affranchissement d'une polarité subjective/objective et son remplacement par une structure qui fait ressortir la tension noétique de l'acte perceptif. On y reviendra.

## 1. 6 Sens musical comme engagement participatif

La perception d'une œuvre musicale peut être caractérisée comme la manifestation dynamique d'une structure expérientielle dotée d'une *topographie sensible* (plus ou moins fluide). Mais cette topographie n'est ni homogène ni isotrope ; elle correspond à une structure de champ différenciée où chaque forme et chaque région porte une valeur et un poids relatifs en cours de stabilisation. On se servira de la notion de *champ thématique* (Gurwitsch, 1964) pour penser la cohésion de la vie perceptive et la possibilité même de la sémiogénèse. Ces différentes notions se voient intégrées dans le cadre de la théorie de la *microgénése* (Werner, 1948 ; Rosenthal, 2004b) pour conceptualiser le processus d'individuation de formes incarnées au sein du champ sonore.

La théorie de la microgénése fait appel à la *dimension physiologique* de la perception, pour penser le lien constitutif, souvent oublié, entre le déploiement dynamique des formes musicales et leur valence expressive. S'il est vrai que la musique est d'abord un phénomène auditif, la prise en compte de son caractère physiologique la rattache immédiatement à d'autres modalités. En particulier, on l'a déjà évoqué, la musique relève aussi d'un ordre kinesthésique, ce qui devient évident dès lors qu'on laisse d'un côté la distinction analytique entre les dimensions dites rythmique, mélodique, harmonique et du timbre, pour entendre la musique en tant que geste holiste. En ce sens, l'écoute musicale est toujours plurimodale, et l'engagement participatif qu'elle requiert suppose une structure intermodale. Cela nous conduira à évoquer un *couplage structurant* entre forme (musicale) et forme affective/kinesthésique dans le déploiement d'une œuvre musicale, qu'on précisera dans ce qui suit. Elle servira de base pour ce qu'on appellera la *topographie musicale* constituée par le travail pratique de tout instrumentiste (voir chap. 4).

## 1. 7 L'organisation du champ perceptif

Les motifs, traditionnellement compris comme assemblages de séquences mélodiques, figures rythmiques, progressions harmoniques, qualités du timbre et dynamiques (s. m.) organisent le champ perceptif de l'auditeur. Les particularités

qualitatives de ce champ forment une topographie sensible, plus ou moins différenciée. Par exemple, certains mouvements musicaux vont se placer au premier plan, tandis que d'autres vont rester à l'arrière-fond. Les relations fonctionnelles entre les éléments locaux et l'atmosphère générale d'une œuvre forment ainsi une *Gestalt* plus ou moins stable. Pour autant que l'attention suive le dynamisme musical, le caractère spécifique de la pièce acquiert alors une identité. On décrira cette organisation dynamique dans les termes de la théorie du champ thématique de Aron Gurwitsch. En voici les éléments principaux résumés par Rosenthal & Visetti (2008) :

« Gurwitsch (1964) a proposé une articulation universelle du champ de conscience en thème, champ thématique et marge – ce dernier terme englobant des aspects fluctuants et mal définis (les franges, inspirées de W. James), en même temps qu'un ensemble de dimensions et d'activités, plus ou moins attenantes à la constitution du thème, mais n'en faisant pas partie. Nous en rappellerons plusieurs idées fondamentales : le contexte ou la relevance, définissant les ordres thématiques (idéalisés comme des ensembles de parcours thématiques possibles, organisant l'attention dans le moment présent) ; le parcours de thématisation lui-même consistant en une série de modifications du champ, dont Gurwitsch a cherché à décliner des figures génériques (élargissement, prise de détail, éloignement/rapprochements, transposition sur d'autres fonds, restructuration, détachement, synthèse globale...) ; les thèmes, identifiés aux réseaux de transformations qui les constituent et les affectent ; enfin les horizons, ensembles de perspectives non nécessairement saillantes ou explicites, étant donné le profil sous lequel le thème apparaît dans le moment, mais caractéristiques du sens idiosyncrasique d'une visée, comme de l'inscription du thème dans tel ou tel ordre thématique éprouvé (ainsi les horizons d'un bâtiment seront différents selon qu'on le voit comme habitation, obstacle ou architecture) » (2008, p. 207).

Mais, comme le précise Rosenthal :

« [...] il faut toutefois garder à l'esprit qu'aucune organisation du champ, aussi impérieuse qu'elle puisse paraître, n'est univoque ou prédéterminée : toute stabilisation du champ est temporelle et relative ; et la tension qui s'y maintient peut toujours servir de support d'un remaniement thématique, et faire basculer vers une organisation neuve. Si la 'figure' incarne le thème focal dont se saisit le

rayon de l'attention, le 'fond' n'est jamais sémantiquement ou phénoménologiquement muet ou inarticulé. La thématization est une figure portée au devant du champ dont elle fait partie et qui la supporte, mais dont le sujet n'ignore ni la présence ni les dynamiques qui d'une façon latente annoncent en lui les figures à venir » (Rosenthal, 2004a, p. 18).

On ne trouve donc jamais de données dispersées qui seraient totalement étrangères par rapport à la totalité du champ. Chaque aspect est porteur d'une *relevance*<sup>11</sup> vis-à-vis d'autres éléments du champ. La structure de relevance est toujours sujette à des fluctuations, même à l'échelle du présent, car s'y articulent les relations entre parcours thématique, thèmes, horizons et marges.

Pour en revenir à la musique, on dira qu'un processus d'articulation progressive se met en place pendant l'écoute d'une pièce, de sorte que chaque motif ou thème émerge dans sa spécificité pour former éventuellement une Gestalt, plus ou moins stable. Dans un premier temps, les basculements qu'on particularise comme mélodiques, harmoniques, rythmiques, articulatoires, ou de timbre semblent entremêlés dans un ensemble diffus, et peuvent même paraître comme un flux dispersé de modulations locales, de sorte que prêter attention à un élément anéantit les autres<sup>12</sup>. Une pièce musicale peut donc paraître d'un premier abord comme une masse indéterminée, un fouillis difficile à saisir de façon cohérente et unitaire. Mais au fur et à mesure de son déploiement, cette sensation de « précarité » thématique cède la place à celle de cohésion, à l'émergence d'un champ thématique articulé (on perçoit, par exemple, des formes plus saillantes qui se couplent d'autres : une pulsation, une forme rythmique régulière, etc.). Ainsi, chaque articulation de la pièce trouve une fonction dans un ensemble en train de se stabiliser.

On peut parler alors de l'émergence d'une *structure de pertinence* interne de la pièce qui confère d'emblée une cohérence au champ. Une fois individuée, toute forme (musicale ou non) apparaît comme inscrite dans un contexte qu'elle contribue par ailleurs à constituer. En effet, tout livré à l'écoute de la symphonie dans mon siège du

---

<sup>11</sup> On utilise cet anglicisme en suivant la traduction de Gurwitsch (1966), au sens d'une pertinence contextualisée.

<sup>12</sup> Comme on l'a suggéré plus haut en reprenant l'argument bergsonien, la compréhension musicale a besoin d'un déroulement progressif que guide l'attention.

troisième rang je n'efface pas complètement de mon champ de conscience ce siège inconfortable ou la personne assise devant moi, même si leur présence paraît comme décalée à la marge : et ils peuvent éventuellement se trouver propulsés au centre, redevenir thèmes à l'occasion d'une conversion du regard. Aucune figure portée au devant du champ ne peut verrouiller définitivement sa structure thématique, empêcher un mouvement de l'attention entre les différents noyaux qui le composent. Le champ thématique est toujours plus encombré qu'il n'y paraît.

Il existe certes des mouvements thématiques plus ou moins récurrents. Le rapport figure/fond sert souvent d'exemple paradigmatique : une mélodie est souvent plus saillante qu'une ligne de basse, la fin d'une phrase anticipe le début de la suivante, etc. Il y a aussi des différences individuelles, pour certains auditeurs, telle ou telle figure sera plus consistante, pour un autre elle paraîtra plus floue ou moins définie. La familiarité de l'auditeur avec différentes formes musicales y sera pour quelque chose. L'immersion dans la pièce en cours modifie la qualité perceptive, et peut lui conférer une profondeur inédite. Les différents degrés et modalités d'une telle immersion amènent à distinguer entre une « écoute musicienne » et une « écoute mélomane » : même si dans le cas de cette dernière on pourrait s'appuyer sur une notion très vague de « familiarité », on verra que la capacité du musicien à reconnaître certains mouvements de pertinence possibles est soutenue par une « éducation de l'attention » (Ingold, 2001a). Ceci ne veut pas dire que ces mouvements lui sont inaccessibles : en réorientant l'attention, l'auditeur mélomane pourrait bien les identifier. Ce n'est pas tant la connaissance formelle de la musique qui nous intéresse ici (un bon parleur n'est pas forcément bon grammairien), mais un savoir entendre qui permet d'emblée de repérer certaines formes et d'identifier les mouvements dont elles relèvent et qui les supportent<sup>13</sup>. Ainsi, un musicien expérimenté saura ce qui est mieux adapté dans un contexte musical donné.

Ce savoir entendre qui caractérise la perception des musiciens est en fait, comme nous allons insister, un *savoir-faire* spécifique. Mais il est important de souligner que ce savoir-faire spécifique ne fait pas des musiciens une catégorie à part : en fait toute

---

<sup>13</sup> Être capable d'attribuer des noms aux différents accords, ou faire de la notation musicale n'est pas une condition suffisante et/ou nécessaire pour être musicien. Ces savoirs peuvent certes être nécessaires pour certains genres de musique. Mais ce n'est pas le cas des musiques qui relèvent, par exemple, des traditions populaires.

écoute musicale relève du savoir-écouter, savoir-se-laisser-transporter-par-le-flux, savoir-anticiper les figures, les motifs (s. m.), les changements de tempo... bref, toujours un *savoir-faire*. S'ils vivaient dans des univers fondamentalement distincts, si leur écoute était radicalement différente, on voit mal comment un musicien et un mélomane pourraient ressentir des émotions similaires, vibrer pareillement pour les mêmes œuvres. Certes, l'oreille du musicien capte souvent bien plus de choses que celle du mélomane. Et inversement, il existe bien des mélomanes dont la culture musicale est plus vaste que celle de beaucoup de musiciens. Plutôt que situer la différence au niveau d'une distinction catégorielle entre musiciens et mélomanes, il faut la faire au niveau des *modalités d'écoute* qui s'installent très tôt dans le développement du savoir-faire, en fonction des pratiques corporelles et des types d'engagement mis en jeu. Cette différence entre une écoute mélomane et une écoute musicienne n'est pas davantage cognitive et ne se laisse pas capter par la notion d'expertise<sup>14</sup>.

On évoquera à cet égard la notion d'un *engagement participatif* aux termes duquel l'émergence d'une forme musicale sensible relève d'un processus de structuration de l'organisme et, de ce fait notamment, déborde le plan proprement auditif. Il faut dire que dès lors que l'on se situe dans la perspective du champ du vécu, la vie perceptive ne peut plus se réduire aux *patterns* d'ondes visuelles ou sonores ; le champ n'est pas une plage à remplir, il est au croisement de différents registres du vécu, participations corporelles, styles d'agir et modes d'accès, il est enfin le lieu d'union du perceptif, de l'affectif, du motivationnel, du cognitif, de l'axiologique et du culturel.

## 1. 8 Développement et microgenèse

En nous appuyant au cadre proposé par Gurwitsch, nous allons décrire le processus de constitution du champ perceptif comme un phénomène développemental. De même qu'une œuvre musicale se déploie dans le temps et que ses modulations émergent progressivement, la structure du champ se différencie progressivement dans le temps du vécu. L'individuation graduelle des formes qui y a lieu est soumise à la

---

<sup>14</sup> Notre approche s'inscrit en faux par rapport aux tentatives de comprendre les savoir-faire comme résidant dans les *propriétés* du système cognitif. Dans le meilleur des cas, on confond alors les différences entre les genres d'écoute et leur résultat (*output*). Au pire, elles sont identifiées avec un composant (héréditaire ou représentationnel) qui serait en amont de l'ontogenèse du « système » (voir Shanon, 2008 pour une critique détaillée de ces approches).



totalité des forces actives même si l'« esquisse » de l'organisation finale apparaît très tôt dans le processus de *microgenèse*.

« Le concept de microgenèse désigne le développement à l'échelle du temps présent d'un percept, d'une expression, d'une pensée ou d'un objet d'imagination. Il définit le surgissement de l'expérience immédiate comme un phénomène dont les antécédents directs procèdent d'une certaine dynamique de différenciation génétique » (Rosenthal, 2004a, p. 17). Ainsi, le déploiement d'une forme ne relève plus exclusivement de la saisie du sensible immédiat, mais également du langage, de l'histoire, des modes d'agir. Lorsqu'il l'a introduite en 1956, Heinz Werner voulait qualifier à travers cette notion le caractère développemental de l'expérience immédiate. Au même titre qu'un organisme biologique suit son parcours d'ontogenèse, l'expérience immédiate suit son parcours microgénétique à l'échelle du temps présent. Il s'agit d'un processus vital dont la dynamique crée un couplage entre un être vivant et son environnement, et sous-tend une relation d'imbrication entre cet être et son monde vital (*Lebenswelt*).

Le développement du champ de l'expérience est caractérisé par sa gradualité. On peut décrire le parcours microgénétique comme une catégorisation dynamique qui va du général et indéfini au plus spécifique et mieux défini. Dans ce parcours, les figurations plus stables ont tendance à se superposer et, de ce fait, occulter les déploiements antérieurs, moins définis. Ces préfigurations (*Vorgestalten*), bien que difficiles à repérer *a posteriori*, ont leur importance dans tout parcours développemental. Elles ont une qualité propre qui ne fait pas d'elles des versions vagues des Gestalts plus définies. À travers diverses situations expérimentales ingénieuses, Werner et ses collaborateurs ont pu démontrer que ces préfigurations ne suivent pas un cours linéaire où chaque déploiement correspondrait à une version améliorée de son prédécesseur. Le parcours de formation peut fluctuer considérablement, sans établir un rapport direct avec une « formation finale ». Cette instabilité du parcours et le mouvement du plus général au plus spécifique qui le caractérise ont un impact important sur l'expérience finale, en y introduisant une certaine profondeur, voire une valence (Rosenthal, 2004a).

Le processus de spécification progressive caractéristique de la microgenèse confère une continuité identitaire aux formes en cours de constitution. De sorte que chaque forme en cours de déploiement contient, en germe, ce qui figurera dans le

champ. Il y a donc une dimension d'*anticipation* dans tout processus de microgenèse. Cela vaut également pour l'engagement participatif impliqué dans l'écoute musicale. Il y a en effet une structure d'anticipation dans le déploiement sensible d'une œuvre musicale, où chaque séquence annonce d'une façon latente celles qui vont la suivre. De même, chaque séquence est soutenue par celles qui la précèdent. Cette anticipation n'a pas le caractère d'une attente spécifique ou d'un programme, elle correspond davantage à un prolongement spontané du geste qui s'inscrit dans une recherche de cohésion. Elle s'inscrit au cœur de l'engagement participatif qui sous-tend le phénomène musical. Si le début d'une pièce est d'une tonalité mineure, le retour ultérieur à celle-ci après un détour apparaîtra comme prolongement du début. La musique joue sur ces mouvements et fait anticiper les basculements thématiques et les variations des motifs.

Mais anticipation signifie également qu'à chaque instant je suis immergé dans un espace déjà circonscrit – ce qui me permet de participer à la formation du champ sensible. Malgré son caractère « en devenir », la structure du champ suppose une cohérence par rapport à ce qui est déjà tacitement impliqué. Il y a une recherche spontanée de continuité et une disposition d'agir qui réorientent ma perception/action dans le monde. On retrouve ici le caractère motivationnel déjà évoqué précédemment par voie de la notion de *motif* : le même jeu de réorientation de l'attention qui intervient dans le parcours d'écoute d'une pièce musicale fonde ce que nous prenons pour sa « forme constituée ». De même, on retrouve le rapport intime entre temps musical et temporalité vécue. En guidant le rayon de l'attention au cours de sa microgenèse, la musique spécifie la forme de la temporalité vécue. Le jeu de l'attention paraît essentiel dans l'appropriation du mouvement musical : il lui confère sa spécificité qualitative, tant au niveau local que global.

### **1. 9 Le caractère physiologique de la perception**

Avec le concept de microgenèse, Werner cherchait à montrer l'intérêt d'étudier l'organisation perceptive dans ses phases progressives de développement qui précèdent la stabilisation du percept final. Or la dynamique de déploiement temporel d'un percept dans son milieu devait jouer sur la qualité perçue. Werner insistait dès lors sur le *caractère physiologique* de l'expérience (Werner, 1948) et sur la centralité de l'affect dans tout processus perceptif. En caractérisant cette organisation comme

physionomique, il mettait en exergue une forme d'indistinction entre le « moi » et le « monde ». « Physionomique signifie que nous percevons les objets comme exprimant directement une 'forme de vie' (indistinctement la nôtre et la leur), et que ce sont alors les mêmes dynamiques qui leur confèrent, à eux comme à nous, une intériorité agissante dont nous sommes ensemble la manifestation » (Rosenthal & Visetti, 2008, p. 191).

Pensée originellement en référence aux caractéristiques des visages humains, l'idée du caractère physionomique de la perception renvoyait chez Werner (et d'ailleurs aussi chez Cassirer et les gestaltistes) à la dimension qualitative des formes perçues, souvent difficile à décrire avec précision. Il s'agissait de dire que toute forme, toute ambiance ou organisation s'offre d'emblée comme une tonalité animée, comme une manifestation spontanée de la vie. Cette dimension physionomique est toutefois rarement thématisée comme telle, et on tend souvent à la réduire à des facteurs subjectifs ou associatifs qui ne font que « polluer la perception véritable ». Afin de souligner la dimension vivante de tout acte perceptif, Werner distingue alors entre un mode perceptif proprement « physionomique » et un autre dit « géométrique technique ». Une attitude analytique joue le rôle déterminant dans cette dernière :

*« For instance, a picture of a bird in the sky, from the geometric-technical standpoint is definable in terms of its shape, its location, etc.; but from the physiognomic view, there is movement without physical displacement: The bird is in flight » [...] « The objects which in the geometrical-technical mode are regarded as things with only spatiotemporal properties are, in physiognomic perception, seen as, e.g., harsh, threatening, depressed, etc. » (Werner, 1978, p. 422). « How is it possible that something which is not human can be sad? The answer is as follows: The quality of sadness is not something which occurs only in a human face (...) Physiognomic qualities are not limited to specific areas of sensory perception, such as the human face, nor are they limited to specific expressions of feelings » (Werner, 1927, in Barten & Franklin, 1978 p. 150).*

Les qualités affectives des formes perçues mettent en valeur le dynamisme à l'œuvre au sein du champ, souvent absent dans les analyses fondées sur les données purement « objectivables » :

*« The most essential characteristic of physiognomic perception is the dynamic. The world of things, as physics teaches us, eliminates the quality of strength. In*

*the physiognomic world, however, the dynamic is perceived directly. Blue is not the adynamic color of the spectrum; rather, it is unendingly outspreading, far-expanding, radiating outward toward the depths » (op. cit., p. 151).*

Au vu de cette perspective, apparaît plus clairement comment la perception de la musique est directement expressive ; les mouvements étant d'emblée tristes, gais, solennels, obscurs, clairs, menaçants, tout comme les différents timbres sont perçus comme pointus, ronds, mous, etc. Il est à noter que le spectre des qualifications physiologiques est potentiellement aussi large que celui des nuances ressenties. Ce qui nous importe à ce stade est le constat que le caractère physiologique de la perception fait qu'une forme musicale ne peut relever exclusivement du registre de l'audible. Son caractère global intègre des tensions du mouvement, d'expansions et de contractions, de textures ressenties, de précipitations rythmiques...

Vis-à-vis de la thématique musicale de notre étude, il est intéressant de noter que la notion de perception physiologique a été précédée chez Werner, par la notion de *qualité pneumatique*, tirée de sa recherche sur le rapport entre la métaphore et le tabou (Werner, 1919 ; Cornejo et al, 2013). Tout être est détenteur d'un *pneuma* (du grec : *souffle* et, par extension, *âme*) qui le remplit et déborde ses bornes physiques. Non seulement le *pneuma* détermine les qualités d'une personne, mais il est transférable. L'étude de Werner montre la parenté symbolique (même en termes étymologiques) entre l'esprit (du latin *spiritus*) qui anime tout être, et la respiration (du latin *respirare*). Il se trouve aussi que la respiration correspond à une figure permanente dans l'histoire de la musique : le terme *pneuma* s'applique aux passages ornements dans le plainchant, ainsi que sa variation *neume* dans le système développé par Aristophane de Byzance (circa 200 avant J.-C.), précurseur de la notation musicale utilisée postérieurement dans le chant Grégorien (Ingold, 2007a, pp. 19-20). Il est à rappeler que les systèmes de notation anciens visaient explicitement à capter le mouvement mélodique par le souffle de respiration (Truslit, in Repp, 1992, p. 267). Remarquons le sens *mythique* du terme : le *pneuma* est le souffle de vie qui habite chaque être, et de même, le souffle qui confère à la musique son caractère vivant.

## 2. Musique et perception

### 2.1 La structure intermodale du champ perceptif

Nous avons déjà indiqué que le phénomène musical serait incompréhensible si l'on cherche à le réduire à sa pure dimension sonore, et la perception musicale, à des événements de nature purement auditive. Il nous faut alors commencer ce chapitre par la considération de la structure intermodale du champ perceptif ce qui inclut non seulement les différentes modalités sensorielles mais aussi la motricité. C'est d'abord Heinz Werner qui a étudié en détail les rapports entre la motricité et certaines modalités perceptives. Dans ses travaux avec Seymour Wapner sur la « *sensory-tonic field theory* » il a mis au jour l'étroite l'imbrication entre des événements sensoriels et l'activité motrice (en particulier, le tonus musculaire). Toute stimulation sensorielle, qu'elle soit extéro-, proprio-, ou intéroceptive affecte le champ sensori-tonique (Werner & Wapner 1952, p. 325). Ainsi, la formation de l'espace perceptif, qu'il soit lié à un événement visuel, à un événement auditif ou qu'il se situe dans un autre registre sensible, implique l'engagement de tout l'organisme. Le clivage entre ce qui est moteur et ce qui est purement sensoriel perd sa pertinence du point de vue d'une théorie dynamique et de l'organisme et de la perception. Werner illustre ce point extensivement à travers des travaux expérimentaux antérieurs (voir Werner, 1945) : l'un de ses exemples vient de l'étude du mouvement stroboscopique. Il montrait comment la présentation des figures rythmiques peut faciliter ou inhiber la perception du mouvement cinématographique, de telle façon que la même séquence d'images qui semblait bouger lorsque présentée en accompagnement d'une figure rythmique, paraîtrait statique en son absence.

C'est dans son article de 1934, « L'unité des sens » que Werner a formulé pour la première fois sa théorie de l'imbrication mutuelle entre les différentes modalités sensorielles, d'une part, et la motricité, de l'autre. Ce faisant, il a posé le principe de l'antériorité génétique d'une saisie intermodale par rapport à la modalisation sensorielle. Il y a dans un premier temps une indistinction entre la sensation corporelle globale et le percept local. A ce stade, on trouve une équivalence fonctionnelle entre les domaines sensoriels et moteurs<sup>15</sup>. L'un des sujets de Werner disait : « À côté de la perception du rouge, il y a aussi un sentiment corporel du rouge. On est complètement rempli par le rouge, on a l'impression d'être en quelque sorte soi-même rouge, d'être intérieurement illuminé par le rouge » (Werner, 1934, pp. 199-200). Ou encore un autre : « Ça descend dans le corps ; ce ne peut donc pas être du vert, qui chez moi se localise en haut, ce ne peut être que du bleu » (op. cit., p. 200).

Bien que ces exemples appartiennent au domaine visuel, l'illustration vaut également pour la modalité auditive. Un son peut être tranchant ou doux, cristallin ou moelleux, etc.<sup>16</sup>. Un sceptique dirait peut-être que tous ces exemples appartiennent aux caractéristiques du timbre. Or, il est facile de montrer que cela vaut pour les autres dimensions musicales : les sept modes (ionien, dorien, phrygien, lydien, myxolydien, éolien, locrien) sont tout aussi bien décrits par leur qualités physiologiques-affectives qui trouvent leurs équivalents en d'autres modalités. Cette circulation des qualités entre

---

<sup>15</sup> L'imbrication de la perception et de la motricité postulée initialement par Werner a été reprise dans les années 1990 par certains chercheurs en sciences cognitives. On peut citer notamment les travaux d'Esther Thelen (1995), d'orientation *énactive*, qui ont mis en évidence ce caractère intermodal au niveau de l'activité cérébrale : « *A view now is that multimodal information is bound together frequently and in multiple sites along the processing stream and that there is no single localized area in the brain where perceptual binding occurs. (...) For instance, in the cat superior colliculus, a midbrain structure widely studied for its role in visual processing, a very large proportion of neurons are responsive not only to visual input, but also to auditory and somatosensory input, and there are strong correspondences between the topographic maps of these modalities, a kind of common 'multisensory space'* » (Thelen, 1995, p. 89). Ces observations neurophysiologiques ne sont certes pas du même niveau que les descriptions phénoménologiques et comportementales de Werner. Mais prises ensemble, elles montrent la possibilité d'établir des corrélats entre ces niveaux d'analyse des phénomènes perceptifs.

<sup>16</sup> Ceci n'est pas un aspect relevant exclusivement du cadre du « monde ordinaire ». Dans leur pratique quotidienne, les instrumentistes (en particulier dans un rapport instructeur/élève) réfèrent à ce genre de qualités physiologiques lorsqu'ils veulent évoquer, par exemple, le caractère d'une phrase ou de toute une pièce. Et il n'existe pas un « langage technique » ou un « métalangage » susceptible de traduire ces indications physiologiques.

les différents registres sensoriels vaut donc pour les gestes musicaux et leur dynamisme : les notes glissent, elles décrivent des mouvements souples lorsqu'elles sont jouées *legato*, ou trépidants lorsqu'elles sont jouées *staccato*. On voit bien sur ces exemples musicaux que les qualités invoquées ne relèvent pas seulement de « l'audible » ni seulement du sensoriel. Le domaine musical permet d'observer des corrélations entre le tonus de l'organisme et les mouvements tensifs des formes. De sorte que le champ sonore et le champ corporel semblent alors former une seule totalité engagée :

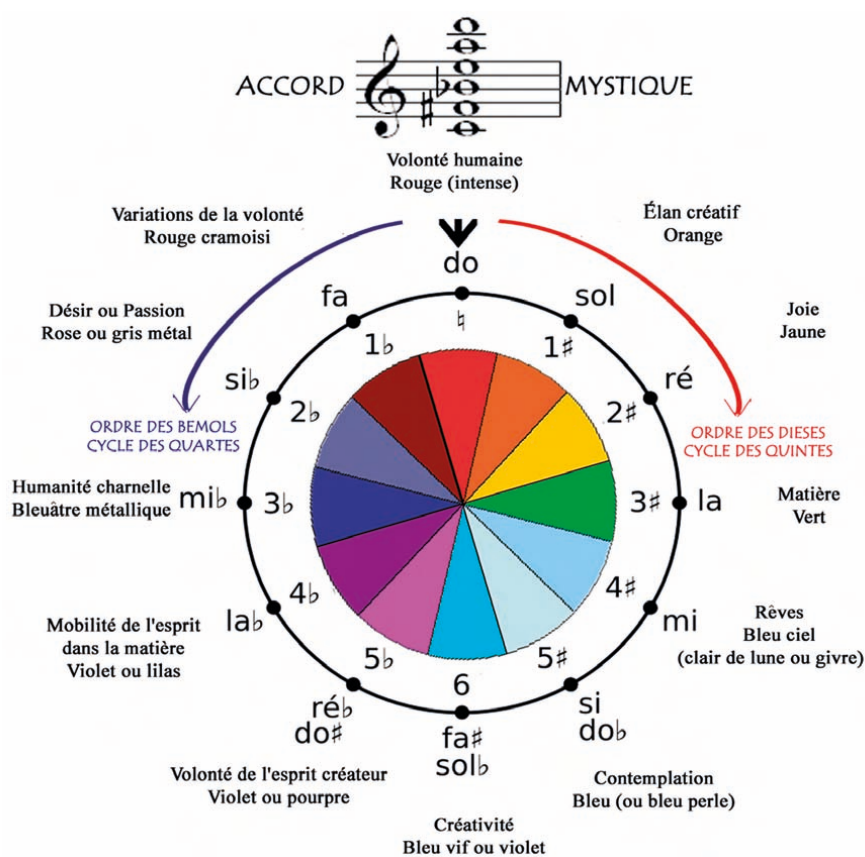
« [P]our exercer une action inductive sur d'autres domaines sensoriels, sons et couleurs doivent être donnés comme sensations corporelles et vitales. Ils ne doivent plus être des couleurs ni des sons objectifs. (...) Les impressions subjectives de couleurs et de sons sont donc beaucoup plus proches les unes des autres que les perceptions [objectives] correspondantes. Il y a des cas où l'impression subjective de couleur se dissout si bien dans une réaction corporelle qu'il n'y a plus de trace de « matière » optique, que le sujet ne peut même plus dire à quelle modalité elle appartient, si elle est de nature optique ou acoustique. (...) C'est le sensorium commune, la sensibilité une, à partir de laquelle les phénomènes spécifiques se différencient dans les divers domaines sensoriels » (Werner, 1934, p. 200 ; voir aussi Werner, 1945).

Plutôt que de promouvoir une différenciation nette entre sensation vitale et perception objective, comme si les deux appartenaient à des domaines différents, Werner suggère que lorsqu'on considère l'antériorité génétique de la sensation vitale, on observe une perméabilité originaire entre les sphères dites « externe » et « interne » :

« Quand on frappe une série de notes au piano, on peut mettre en évidence dans l'appréhension plusieurs stades qui se distinguent en ce qu'un ton est entendu comme plus extérieur ou plus intérieur. Le mode d'appréhension le plus fréquent est celui où l'auditeur entend le son comme tout à fait extérieur, comme provenant d'une source sonore déterminée, comme lié à un certain objet (par exemple à un instrument). Un tel son peut être appelé ton objectif (*Gegenstandston*). Par contre, on a souvent une autre variété d'état de conscience ; le son ne siège pas dans l'objet, mais il remplit la salle ; ce n'est plus un son objectif, mais un son spatial (*Raumton*). Mais il y a encore une toute

autre façon d'éprouver l'impression sonore : le son peut être senti dans le corps de l'auditeur ; celui-ci est comme un vase qui résonne quand il reçoit le son. « Je suis, dit un sujet, rempli de cette matière sonore, comme si j'étais devenu un violon ou une cloche sur laquelle on jouerait » » (Werner, op. cit., p. 199).

Dès lors qu'on observe l'opération de cette structure intermodale sous-jacente à la perception (musicale), on touche à des phénomènes synesthésiques, bien documentés dans la littérature musicologique (par ex. Merriam, 1964, Chouard, 2001/2009 ; Crispini, 2009). Et bien qu'on retrouve souvent une distinction entre les dites « vraies synesthésies » et les « synesthésies forcées » (Merriam, op. cit. p. 91), notre approche de ce genre de phénomènes se fera toujours à partir d'une intermodalité première. Ainsi, comme on voit dans la littérature théorique plus récente autour de la synesthésie (Rosenthal, 2011), l'entrecroisement des registres perceptifs fait référence à une



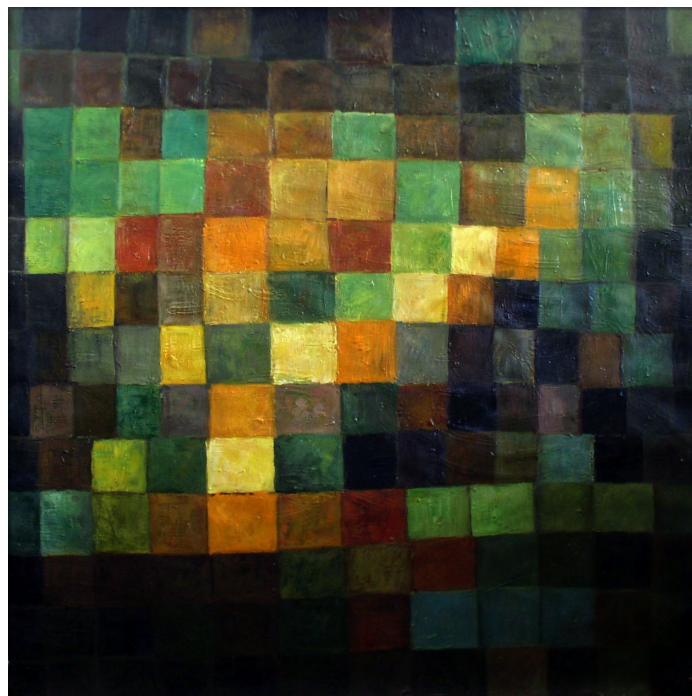
À travers la représentation circulaire et close du système tonal occidental (de droite à gauche par intervalles de quinte juste, on passe par toutes les tonalités, en dièses puis en bémols, de la gamme chromatique / 12 demi-tons, en sens inverse l'intervalle devenant alors une quarte juste), on retrouve le modèle héliocentrique des cosmogonies médiévales. En y superposant des complémentarités de couleurs et des liens spirituels, en référence aux vibrations harmoniques, Scriabine tente de créer un tout capable d'exprimer les liens vibratoires unissant la musique à l'univers. Son « accord mystique » en est l'expression ultime. Tableau du cycle des tonalités (12 degrés de la gamme tempérée) associé au spectre des couleurs et des états psychiques, imaginé par Alexandre Scriabine (1872-1915). (P. Crispini)

Figure 7 : Tableau du cycle de tonalités de Scriabine



indistinction primaire, pouvant se résoudre postérieurement. Les rapports intermodaux faisant si amplement partie de l'expérience esthétique des sujets dits « normaux », on voit comment la distinction entre ce qui est « vrai » et ce qui est « forcé » est de degré plutôt que de nature. Il faut toutefois garder en tête que les manifestations de synesthésie diffèrent desdits croisements, qui nous rappellent « l'unité des sens » annoncée par Hornbostel (1927) et ensuite par Werner (op. cit.). Autrement dit, la distinction entre l'intermodalité originaire et la synesthésie, ou son absence n'est pas claire.

Prenons alors trois cas relevant du registre musical afin d'illustrer ces croisements dans leur versant esthétique. Notre premier exemple est certainement le plus évoqué dans la littérature, à savoir le rapport entre des couleurs et des notes/tonalités musicales. Le terme « chromatisme » leur est commun, quoique les correspondances entre couleurs et tons ne soient pas toujours les mêmes. Merriam note les différences entre les relations établies par Rimski-Korsakov (où la tonalité de La majeur est rosée et translucide) et celles de Scriabine (où la même tonalité est verte) (op. cit. p, 92). Dans la figure 7, on voit le cycle de tonalités proposé par le compositeur Alexandre Scriabine (Crispini, op. cit., p. 63).



**Figure 8 : Paul Klee « Ancient Sound, Abstract on Black », 1925**

Revenant au plan rythmique, on observe l'exercice inverse venant de la peinture, où la couleur fournit un relief à caractère rythmé. Paul Klee, lui-même violoniste, s'y est livré à plusieurs reprises, explorant d'une part les interactions entre chromatisme pictural et chromatisme sonore, mais aussi créant des formations « rythmiques », où les couleurs font des apparitions volumétriques jouant sur l'idée de la variation dans la répétition (voire par exemple, « *Ancient Sound, Abstract on Black* », 1925, fig. 8).

Finalement, on voit des rapports non seulement entre couleurs et dimensions musicales, mais des croisements entre le sonore et le tactile. Claude-Henri Chouard a interrogé György Ligeti sur sa façon de visualiser la musique. Le compositeur répondit :

« C'est totalement synesthésique, couleurs, images tactiles, moirées, superposées émergeant de domaines les plus divers. Mais ce n'est pas tout de suite acoustique. Quand j'ai composé mes dix-sept études pour piano, ce n'était pas une œuvre d'imagination purement acoustique. Ces études pour piano prennent en compte la position des mains, je veux dire les mouvements des dix doigts sur les touches, les dimensions des deux mains et la dimension du piano, éléments qui jouent tous un rôle, parce que j'ai cherché à être réaliste. Je ne voudrais pas écrire des choses injouables. Le plus grand compositeur pour piano c'est Chopin. Frédéric Chopin est un pianiste chez lequel la sensation tactile joue un rôle presque égal à la dimension acoustique. J'ai suivi Chopin dans cette direction. Tous les compositeurs qui pensent piano, Couperin, Scarlatti, Chopin, Debussy, Rachmaninov, en sont des exemples. J'ai n'ai pas cité Bach, Mozart et Beethoven parce qu'ils pensent musique et pas spécifiquement piano. J'ai écrit des études, parce que j'aime la virtuosité, parce que là le sens du toucher prend une très grande importance. C'est toujours une combinaison d'impressions, de pressions sur les mains, et dans les doigts, avec l'imagination musicale, ce qui s'applique à ma façon de travailler le piano. Même ma mélodie est formée tactilement comme chez Chopin. C'est vraiment de la synesthésie totale. Je ne peux pas écouter un son sans voir des couleurs ou des mots. La langue et les couleurs sont toujours liées. J'ai lu que Messiaen a pensé synesthétiquement, toujours en couleurs. C'est aussi très fort chez moi, seulement je ne l'ai jamais écrit, ni jamais dit officiellement » (Chouard, op. cit., pp. 57-58).

Notons la place du lien entre les « possibilités de faire » au niveau de la sonorité et au niveau tactile dans l'imagination musicale. Nous reviendrons sur cette liaison entre le tactile et le sonore dans un instant.

## 2.2 Couplage structurant : le chiasme entre affect et forme musicale

Une autre façon de parler de la profondeur conférée à la forme musicale par le dynamisme physiognomique qu'on vient de décrire consiste à faire appel à un *couplage structurant* entre la forme musicale et l'affect. Dès que le mouvement musical envahit le champ perceptif et le corps, le dynamisme propre à la vie affective s'aligne sur les tensions et les dynamiques musicales. Wolfgang Köhler (1929/2000) l'a résumé ainsi :

« Les processus émotionnels, comme les processus intellectuels, ont des caractéristiques qui apparaissent également dans la musique, c'est-à-dire dans l'expérience auditive. *Crescendo* et *diminuendo*, *accelerando* et *ritardando* en sont de claires manifestations » (p. 234).

Köhler propose une extension de ces termes pour la description de la conduite manifeste, comme pour le reflet de la vie intérieure, porté par des attitudes et gestes corporels :

« Mais ces termes ne s'appliquent pas seulement à des faits auditifs ; ils s'appliquent aussi à des développements perçus sur le plan visuel. Lorsque ces traits dynamiques s'expriment dans la vie intérieure d'une personne, ils peuvent être représentés le plus adéquatement tels qu'ils sont vus et entendus par les autres personnes. (...) Ainsi l'intensité et le rythme accéléré de sa pensée émotionnelle seront exactement rendus par l'*accelerando* et le *crescendo* de ses mouvements, tels qu'ils sont vus par d'autres. Naturellement, le même bouleversement interne peut prendre le tempo de l'*accelerando* ou celui du *reforzando* du comportement vocal. (...) De même, l'hésitation et l'incertitude tendent à s'accompagner de formes de comportement qui, en tant que faits perçus, ressemblent à ces états internes, [comme conduite visible ou auditive de type *ritardando*<sup>17</sup>]. » (Köhler, 1929/2000, pp. 234-235).

---

<sup>17</sup> Section manquante dans la traduction française.

Rappelons que cette convergence entre forme et sensation ne dépend pas d'une modalité perceptive spécifique et n'a pas une modalité *initiale* pour point de départ, mais suppose une certaine « orchestration » de différentes modalités. « Le crescendo s'exécute, s'entend, se voit, se vit, dans l'intensification du rythme et de l'amplitude des gestes du pianiste, et indissolublement dans les sons émis par le piano » (Rosenthal & Visetti, 2003, p. 186). Le caractère *transposable* des formes dynamiques au travers de différentes modalités ou registres expérientiels tant défendu par Köhler (op. cit.) et par les théoriciens de la Gestalt est particulièrement pertinent à cet égard. La transposabilité des formes implique la capacité d'opérer dans une pluralité de milieux, par l'action des dynamiques relationnelles analogues :

« Il n'y a pas simple parallélisme, ou association d'impressions sensibles dans chaque modalité, mais véritable synesthésie, c'est-à-dire unification des modalités par le partage d'une même structure dynamique, qui fait résonner dans chacune une expression isomorphe des autres. Cet engrenage très précis, Köhler propose de le comprendre une fois de plus à partir du concept d'isomorphisme, mais en le pluralisant. L'unité de l'expérience correspondrait à une forme dynamique unique, et caractéristique, qui se retrouverait identiquement dans la pluralité des répertoires sensorimoteurs et émotionnels, et les mettrait ainsi en synchronie. (...) Et cela correspondrait, au niveau neurophysiologique, à la mobilisation d'une certaine dynamique caractéristique. Une fois ce principe énoncé, on s'aperçoit que le postulat d'existence de répertoires disjoints, et aux fonctions parfaitement distinctes, est superflu : ce qui compte avant tout, c'est l'image, d'ailleurs très musicale, de l'investissement d'une certaine région cérébrale par une dynamique de mise en synchronie, selon des rythmes et des amplitudes caractéristiques, qui conditionnent la qualité synesthésique de l'expérience sensible » (Rosenthal & Visetti, op. cit.).

Cette transposabilité n'implique pas la préexistence d'une forme archétypique ou d'un « schéma représentationnel fondateur » de filiation cognitive, dont chaque forme perçue serait une manifestation seconde<sup>18</sup>. La nuance est de taille, car pour une

---

<sup>18</sup> Même si l'on partage les repères de Johnson (2003 ; 2007, ch.11) par rapport aux problèmes liés la réduction du sens musical à un niveau purement conceptuel-référentiel, les « *mappings* » trans-domainiaux proposés par la théorie des métaphores conceptuelles nous paraît problématique, car ceux-ci précèdent la

approche cognitiviste, la notion de forme ne renvoie qu'à une structure neutre et non spécifiée, qui n'a aucune valeur sémantique ou affective (du moins dans un premier temps). Or l'idée d'une résonance entre registres impliqués dans des transpositions, s'entend en amont d'une forme préétablie – elle intervient au niveau du processus même de *constitution* en lui conférant son idiosyncrasie qualitative. À l'instar des variations d'un *motif* musical, il n'y a pas forcément dans l'idée de transposition de « version originelle » du motif. Ce dernier est pour ainsi dire inscrit dans l'ensemble des variations contenues dans la pièce musicale.

Susanne K. Langer a remarqué que ce genre de modulations dynamiques qui suivent les courbes de croissance-atténuation, flux-arrêt, conflit-résolution, vitesse-excitation et quiétude-bouleversement (Langer 1953, p. 27) est aussi caractéristique de l'activité biologique (par ex., les cycles métaboliques, respiratoires, cardiovasculaires, etc.). Au niveau du champ perceptif, le fait que le caractère « croissant » du *crescendo* reste sur le plan de la dynamique (s. m.) ou en tant que sensation d'expansion corporelle est secondaire par rapport au geste holiste de croissance<sup>19</sup>. Car aussi longtemps que le *crescendo* anime le champ perceptif, forme affective et forme musicale seront intimement entremêlées : « *Tone sensations, of course, are subject to the same law as to all other sensations: they too are always colored by feeling. We do not hear flute tones or trombone tones; we hear charming flute tones, solemn or threatening trombone tones. Low tones sound serious, high tones gay, and so on* » (Zuckermandl, op. cit., p. 60). Bien que toute forme soit qualifiable comme porteuse d'une valeur affective, l'exemple des formes musicales est à cet égard le plus frappant, car comme toute forme esthétique elles mettent en avant cette filiation.

---

formation du domaine cible (*target domain*) ; dans ce cas, la musique. Même s'ils incluent une certaine forme de corporalité, les « *mappings* » trans-domaniaux opèrent de telle manière que le domaine source précède tout vécu musical, effaçant son rôle dans la constitution des schémas moteur-sensoriels à la base. Ainsi, on se trouve face au problème développemental de la contribution du vécu musical à la formation des relations trans-domaniales, et on reste incapable de rendre compte de la dimension physiologique de la musique.

<sup>19</sup> Certes, ceci ne nie pas la possibilité d'une alternance entre mon expansion corporelle et celle du mouvement musical lui-même. Je pourrais, dans un deuxième temps, distinguer entre formation tonale et sensation, ou même faire de sorte que cette filiation soit plus ou moins saillante par rapport à d'autres éléments (gestes de l'instrumentiste, mouvement du regard, assentiment réciproque entre musiciens).

Le *crescendo* est un exemple de dynamique du niveau local. Mais les mêmes principes valent pour des dynamiques plus globales : les phrases, les contrastes entre motifs et variations, et certainement la forme complexe que revêt une pièce dans sa totalité. On voit bien que c'est le couplage structurant qui est au cœur de la constitution de formes plus stables et récurrentes, de complexité variable. Cette stabilisation permet l'intégration graduelle de gestes distinctifs dont est faite une pièce musicale : dans ce contexte, l'idée d'une l'organisation unitaire et globale n'empêche pas la possibilité de se focaliser sur un geste particulier. L'alternance des gestes au niveau local est intégrée en permanence dans un ensemble où chaque geste est d'une certaine façon « requis » par d'autres.

### 2. 3 Du cinétique au kinesthésique

Si une structure intermodale est sous-jacente à tout acte perceptif, il est d'autant plus attendu que la perception des formes musicales engage toujours plusieurs registres sensoriels et moteurs-kinesthésiques (voir Werner, 1945 ; Francès, 1984 ; Merriam, 1964). Car si en effet la musique apparaît dans une première approche comme un phénomène auditif, on peut montrer qu'elle relève aussi de l'ordre kinesthésique. Prenons l'exemple du rythme, déjà évoqué plus haut. Une pulsation rythmique n'est jamais répétition à l'identique mais *relance*, il y a intrinsèquement dans le rythme une dimension d'*anticipation* (à ne pas confondre avec l'anticipation d'une pièce familière, même si les deux sont apparentés). Ce qui fait du rythme un phénomène qui requiert une *participation kinesthésique* de l'auditeur (Rosenthal, 2011). Le rythme n'est percevable qu'en tant que mouvement du champ attentionnel et du corps propre : le mouvement rythmique requiert une participation corporelle, on dira d'un *geste*, en suivant Merleau-Ponty.

Cette participation commence au niveau du tonus proprioceptif qui lui donne la forme d'une motivation, au sens d'un engagement. Dès que le champ subjectif est investi par la pulsation rythmique, le mouvement se propage dans l'espace kinesthésique. *Comprendre* un rythme au sens de le saisir et de le rendre intelligible dans un même mouvement, consiste à apprendre à se mouvoir avec et par ses pulsations. Cela n'implique pas nécessairement un mouvement *effectif* des membres (battements des mains ou des pieds, voire la danse). Le premier contact avec le rythme

se situe au niveau proprioceptif en lien avec des processus cycliques de structuration de l'organisme évoqués plus haut : respiration, battements cardiaques, métabolisme, etc. On reprend ici la proposition de Paul Yakovlev (1948) d'un couplage entre trois sphères de motilité de l'organisme : i) La sphère de motilité viscérale, ii) La sphère de motilité d'expression, et iii) La sphère de motilité d'effectuation. L'engagement participatif renvoie tout d'abord à la sphère motrice d'expression des états internes, « *such as hunger, thirst, fear, rage, pleasure, grief, pain and the gamut of the so-called emotions, literally e(x)motions, i.e., internal motions brought out (...) such as facial mimicry, vocalizations, body attitudes and postures* » (Yakovlev, 1948, p. 314, c'est nous qui soulignons), qui caractérisent l'activité de tout organisme vivant.

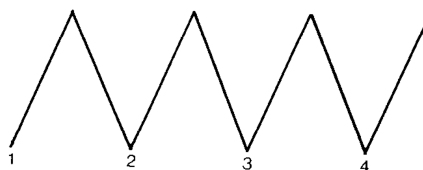
Il est à noter que ces trois « sphères de motilité » de Yakovlev ne correspondent pas à des strates indépendantes, chacune soutenant une simple concomitance séquentielle avec l'autre. La conduite de l'organisme est totale et holistique, et chaque mouvement engage la totalité de l'organisme. C'est ainsi que la dimension affective est indissolublement inscrite dans la motilité corporelle. De façon similaire, Buytendijk (1959) décrivait l'affect comme la phase germinale de l'effectuation musculaire, qu'il observait dans l'innervation prospective du tissu musculaire. Il a souligné le caractère *motivationnel* de la conduite avec sa présentation du corps en tant que lieu d'actualisation d'un « pouvoir faire » conforme à la situation.

Illustrons ce point à l'aide d'un exemple empirique provenant du domaine musical. Robert Francès (1984) a étudié l'effet de l'écoute musicale à différents niveaux de la motilité et de la vie végétative. Pour cela, il a réalisé des enregistrements extensifs de l'activité électrique musculaire, du battement cardiaque, et des l'EEG des sujets à qui on présentait des extraits musicaux. Ses recherches montrent notamment une relation directe entre les réponses galvaniques à l'écoute musicale et les formes musicales, pour les musiciens comme pour les non musiciens. « Il y a là une sorte de régulation des rythmes biologiques sur le schème temporel, thématique, dynamique, de l'œuvre. Tout se passe comme si, pourvu d'une attention orientée vers ses éléments, le musicien les sélectionnait au passage en inhibant plus ou moins l'effet du reste, sans qu'on puisse dire, cependant qu'il est exempt de réactions non-spécifiques » (Francès, 1956, p. 394). Et même si l'attention des non musiciens n'a pas été orientée vers ces éléments de façon spontanée, on peut apprécier les mêmes réponses de manière plus diffuse.

Dans toutes ces expériences, les musiciens et les non musiciens montraient des réponses anticipatrices à la présentation des thèmes musicaux tant au niveau de l'activité galvanique que de la respiration. Il est clair que ces anticipations ne fonctionnaient pas comme des prédictions d'un événement à venir, mais faisaient partie d'un geste d'assentiment avec le mouvement musical. Les conclusions de Francès ont été renforcées par des études postérieures, qui néanmoins introduisent une précision importante : « la tension affective ressentie n'est pas proportionnelle à l'effet dynamogénique manifesté » (Oléron & Euric-Silver, 1963, p. 306). Cette dernière précision renvoie aux considérations qu'on vient de faire par rapport aux sphères de motilité de Yakovlev : car si l'on peut attester des corrélations entre les différentes sphères, les réponses au niveau expressif ne supposent pas son effectuation et peuvent bien rester au niveau du ressenti, sans se rapporter causalement. Et bien qu'on puisse rechercher des réponses à d'autres niveaux, les travaux ultérieurs n'ont fait que corroborer les conclusions principales de Francès, et cela en dépit de l'avancement spectaculaire des techniques d'enregistrement électro-physiologique (Vion-Dury & Besson, 2011 ; pour des observations similaires qui vont au-delà du domaine musical, voir Roll, 2003).

Revenons à présent aux considérations d'ordre kinesthésique qui nous seront utiles en cours de route. Bien que l'entrecroisement des sphères de motilité nous fournit quelques pistes, on ne peut rester au niveau purement physiologique en ce qui concerne la motivation, car celle-ci ne se laisse qualifier en termes causaux. La notion de *motif* nous à clarifier ce point. Dans son étude ethnographique sur la maîtrise du jazz, le pianiste David Sudnow (1978) a remarqué l'étroite continuité entre pulsation musicale et pulsation corporelle :

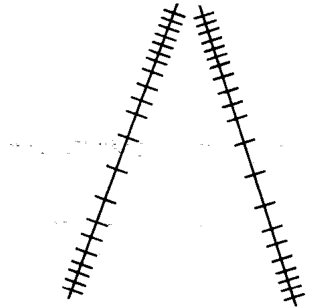
*« If I sustain an evenly accented pulsing, which does not stress the downbeat more than the upbeat, I take a course of movement that may be schematically indicated as follows:*



**Figure 9**

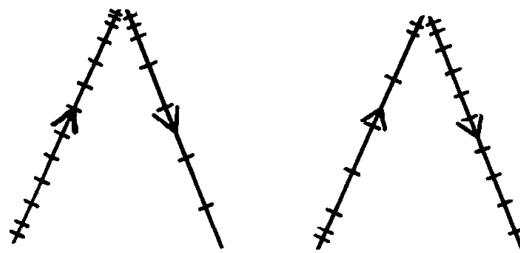


*Counting with this beating, I would not give stress to the 'one' count alone, but would count 1 & 2 & 3 & 4 &, giving equal stress to each swing, and my tapping here assumes the cyclicity of a pendulum:*



**Figure 10**

*We have here not a 'rhythmic structure', with recurrent forms of distributive accents, but merely a 'pulsing'. And accenting is, from the standpoint of bodily movements, a move that proceeds with some thrust; when I reach for a note I strive toward a desired intensity of sound, coming in with a strong stroke or with a let-up that will subdue the intensity. Here is a schematized portrayal of an accenting given on the downbeating, and one with upbeat organization:*



**Figure 11**

*In coordinating a number of articulations to end on a tap, a turnaround phase in the beating – that 'area' when the deceleration of the upbeat phase ceases and a steady speed is sustained (or the phase comes to a virtual standstill) – need not occur at the 'top' of the foot's movement. We can have a trajectory that looks like this:*

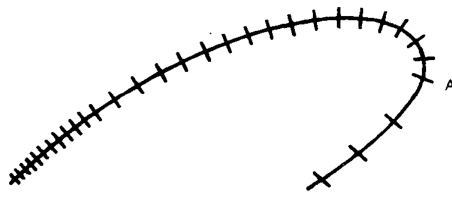


Figure 12

*where a course takes an apparently uniform turnaround (in cases when a change of direction is involved), and the accelerational thrust occurs just before the contact occurs. This is a long even stretch with a hurry-up at the end » (Sudnow, 1979, pp. 111-113).*

On voit comment une simple pulsation, même effectuée par un musicien qui a maîtrisé la régulation des « tempos internes », n'est pas dépourvue d'intensité, ou d'une orientation exploratoire qui, comme on le verra, doit être relancée en permanence. C'est par le tâtonnement continu (accompagné par des mouvements plus aisés, bien sûr) au niveau des gradations d'intensité et des réorientations que l'apprenti sera capable de maîtriser tant des battements rythmiques simples que des figures plus complexes ; maîtrise qui néanmoins, ne sera jamais acquise « une fois pour toutes ».

Par ailleurs, cette valorisation de la forme (même la plus simple) au niveau kinesthésique s'accompagne aussitôt d'une valence affective qui remplit le champ et contribue à orienter l'action. Tout musicien (particulièrement pendant ses années formatives) fait l'expérience du plaisir lié à la fluidité du déplacement moteur. Au niveau motivationnel, lorsqu'on cherche à mener une forme musicale jusqu'au bout, on s'engage dans un parcours plus ou moins aisé qui éventuellement procure au musicien un sentiment d'accomplissement. Cet engagement agit comme d'autres fonctions de l'organisme (« l'appétit vient en mangeant ») : la notion de *force* prend le pas sur celle de forme statique. En faisant appel à ses propres expériences en tant qu'élève de piano, Frank Conroy décrit, dans son roman « Corps et âme », la découverte de cette force et du plaisir ressenti par son protagoniste sous la forme d'une vague :

« Claude aimait particulièrement les sensations produites par le fait de jouer simultanément des gammes différentes – fa majeur de la main droite, ré bémol majeur de la gauche, par exemple – non tant pour les sonorités, encore qu'il fût amusant de fractionner son esprit et d'écouter séparément les deux gammes à la

fois, ou de les entendre converger et diverger harmoniquement, que pour les sensations physiques éprouvées par ses mains, l'impression de vagues lentes qui émergeaient des divers motifs – des vagues dont la forme variait selon les gammes juxtaposées » (Conroy, 1993/1997, p. 82).

Ces exemples nous laissent penser que motivation et anticipation ne sont finalement que deux manières d'invoquer le même phénomène, et font ressortir des dimensions pratiques de sensibilisation, évaluation, mobilisation et protension qui sous-tendent l'efficacité de tout savoir-faire. Mais ne nous précipitons pas. Ce qu'on veut reprendre en rassemblant tous ces éléments est une perspective développementale de la motilité. Elle a été esquissée par Merleau-Ponty, dans ce que Salanskis (2000) a appelé le modèle de *double motilité* (cf. Merleau-Ponty, 2011 ; Rosenthal & Visetti, 2008). Elle est double en tant que l'affect (comme forme de motilité intime) et le déplacement du corps (propre comme celui d'autrui) se confondent et peuvent se constituer en des cours plus différenciés. Comme on le verra dans le chapitre suivant, comprendre le sens musical en tant que mouvement physionomique permet aussi de reprendre l'idée de Merleau-Ponty (op. cit.) selon laquelle la « fonction » du geste n'est pas de « communiquer » (ou « transmettre ») au sens traditionnel du terme, mais plutôt de satisfaire un besoin organique (tout en étant expressif).

Dans le cadre microgénétique qui est le nôtre, on comprend la motilité en tant que *résonance entre phases* : pour nous, il s'agira plus précisément de caractériser les résonances mises en jeu entre motilité expressive et motilité d'effectuation (Yakovlev, 1948) au cours du développement de l'écoute musicale et de la relation avec un instrument. Par là, on verra leur stabilisation progressive à une échelle développementale qui est propre au savoir-faire : une échelle *mésogénétique*, qui échappe aux contraintes du présent immédiat. Se développe ainsi une filiation avec des régimes stylistiques et normatifs, tout en respectant l'imbrication entre l'auditif, la motilité et l'affect.

On conclura ce chapitre en disant que l'idée d'un *couplage structurant de l'organisme* suppose une indifférenciation fondamentale du formel et de l'affectif, portée par le dynamisme musical, et que l'on peut se figurer comme l'action d'une force chargée d'une valeur. Forcer une dissociation entre une dimension « strictement

formelle » (forme musicale comme chose) et la dimension qualitative (forme musicale comme expression) du phénomène musical le viderait de sens. Cette indistinction nous semble constitutive du phénomène musical et être la condition *sine qua non* de tout phénomène esthétique. Elle est incompatible avec les approches cognitivistes qui ne semblent pouvoir prospérer qu'en dissociant forme et sens, forme et valeur, forme et contenu. Nous allons à présent faire appel à la notion plus générale d'*expression* ou d'expressivité pour explorer plus avant cette solidarité fondatrice.

### 3. Expression et sémiose musicale

Dans les deux chapitres précédents, en cherchant à définir et circonscrire le phénomène musical on a convoqué la notion d'*engagement participatif* qui est à la base de l'écoute musicale, et permet de constater que cette dernière n'est pas soutenue exclusivement par l'auditif, mais renvoie davantage à une cohésion des modalités perceptives. En soulignant l'organisation intermodale de l'écoute musicale, on peut ensuite montrer comment l'affect participe de la constitution de toute forme musicale, dans la mesure où celle-ci prend une physionomie idiosyncrasique. En ce qui suit, nous voudrions tout d'abord clarifier le rôle joué par l'affect dans l'engagement participatif qui sous-tend le phénomène musical. Bien que notre engagement émotionnel dans l'expérience musicale soit bien admis au point d'être considéré comme trivial, le rôle spécifique de l'affectif reste souvent obscur, et n'est pas suffisamment spécifié par rapport au processus de sémiotisation musicale. Cette clarification nous permettra de préciser en quoi consiste le caractère *expressif* de l'expérience musicale, qui fait que cette dernière ne soit pas réductible à une simple affectivité.

En effet, c'est la reconnaissance du phénomène de l'expression, et plus généralement de l'expressivité, qui permet de saisir l'implication réciproque dans l'expérience vécue entre le perceptif, l'affectif, le motivationnel et l'axiologique. Faute de disposer d'un concept étendu d'expressivité, les théories cognitivistes n'ont pas été en mesure de saisir l'unité fonctionnelle de ces dimensions de l'expérience et ne pouvaient que les considérer comme relevant de domaines intrinsèquement différents. Ces théories ont par conséquent ignoré l'interdépendance des facteurs quantitatifs et les dimensions qualitatives de la perception, sans laquelle le phénomène musical serait incompréhensible. Que le phénomène musical soit expressif n'implique pas qu'il soit une pure instance émotionnelle. La musique ne relève pas d'une pure émotion, pas plus

que la perception d'un paysage ne se réduit à un registre de purs invariants<sup>20</sup>. Loin d'un simple « supplément d'âme », l'expressivité est au cœur de l'articulation du sensible et de l'intelligible et en fournit la motivation. Cette articulation est indispensable pour la constitution d'un champ thématique et pour rendre possible la conversion de l'attention nécessaire à la réorganisation de ce champ. D'autre part, la dimension expressive de la musique émane directement d'un partage de sens, et n'est pas dépendante d'une subjectivité primaire. Dans ce sens, la musique peut être conçue en tant que vecteur<sup>21</sup> social de l'expressivité. Un exemple est la façon dont les pratiques musicales contribuent à l'institution d'un *sens commun* en développant un répertoire toujours croissant de gestes expressifs. En soulignant le caractère public de l'expression, on verra plus nettement le rôle des phénomènes esthétiques en tant que régulateurs de la vie psychique et sociale. Dès lors qu'elle est entendue en termes de *praxis* vécue, la musique se montre comme champ privilégié pour l'étude du développement d'une *sensibilité commune*.

Que ce soit dans la littérature musicologique, ou en psychologie de la musique, on trouve souvent des rapports entre la compréhension musicale et le sentir qu'elle suscite (Meyer, 1954; Merriam, 1964; Francès, 1984; Budd, 1992; Juslin & Sloboda, 2010). Dans « *Sound and symbol* », Zuckerkandl dit : « *The inwardness, the essence of music cannot be thought but must be felt* » (Zuckerkandl, 1954, p. 6). Dans un esprit similaire, Tolstoï voyait dans l'affect la condition nécessaire pour capter le mouvement caractéristique d'une œuvre d'art. Le « sentir-en-commun » qui caractérise les qualités expressives du travail de l'artiste nous permet de nous glisser dans son intériorité :

« Si bien que cette communication par l'art musical qui semble-t-il, est suscitée de manière si simple et aisée ne se produit que lorsque l'interprète trouve les éléments infiniment petits qui sont nécessaires à la perfection de la musique. Il en est de même dans tous les arts : un rien plus clair, un rien plus sombre, un rien plus haut, plus bas, plus à droite, plus à gauche, en peinture ; une intonation

---

<sup>20</sup> Comme dans l'approche proposée par Gibson (1986). Pour une application de cette approche au domaine musical, voir Clarke, 2005.

<sup>21</sup> Ici on fait appel à la métaphore physique du vecteur afin de signaler la *force* exercée par les dynamismes de la vie perceptive qu'on vise à décrire. Cette force nous place immédiatement au niveau de la transposition, superposition et différenciation de dimensions du vécu. Notons que notre usage de cette métaphore ne coïncide pas forcément avec le sens de vecteur en théorie de systèmes dynamiques.

un rien affaiblie ou renforcée, en art dramatique, ou prise un rien plus tôt, un rien plus tard ; dire un rien trop, un rien pas assez, un rien outré, en poésie, et il n'y a pas de communication d'émotion. Il n'y a de communication que lorsque et dans la mesure où l'artiste trouve des éléments infiniment petits : on ne les trouve que lorsqu'on s'abandonne au sentiment. Aucun enseignement ne peut faire qu'un danseur soit juste en mesure avec la musique et qu'un chanteur ou un violoniste attaque la note juste en son milieu infiniment petit, qu'un dessinateur trace parmi toutes les lignes possibles la seule ligne qui soit nécessaire et qu'un poète trouve la seule disposition qui soit nécessaire pour les seuls mots qui soient nécessaires. Tout cela, seul le sentiment le trouve » (Tolstoï, cité dans Vygotski, 2005, p. 60).

Sans vouloir nier le rôle de l'enseignement dans les arts, Tolstoï signale que, dans tout processus d'apprentissage, on voit la nécessité d'un alignement ressenti avec ces « éléments infiniment petits » pour capter ce qu'une œuvre veut et peut exprimer. En un certain sens, nous suivrons un chemin similaire, en disant que le savoir musical ne se présente pas comme un ensemble de règles (ou d'axiomes) à transmettre qui donneraient le mode d'emploi d'un instrument ou de l'écoute musicale en général. La forme de ce savoir n'est pas spécifiable par le discours dans la mesure où il renvoie à des formes physiologiques dont le sens n'est saisissable qu'en tant que corporellement vécu<sup>22</sup>.

Il nous faudra cependant, avant de poursuivre, trouver quelques repères concernant le rôle de l'affect dans la compréhension d'une œuvre d'art. S'il est évident que l'affect fait partie de tout phénomène esthétique, le rôle qu'il y joue n'est pas toujours clair. Certaines perspectives situent l'affect dans un coin marginal du vécu musical, en faisant un trait fondamentalement « extra-musical » ; pour d'autres, il est omniprésent, conduisant à une perte de spécificité<sup>23</sup>. Cette ambiguïté provient peut-être

---

<sup>22</sup> Affirmer que le ressenti joue un rôle central dans l'engagement dont nous parlons n'équivaut pas à dire, comme l'on verra, que l'expérience musicale soit soutenue par ce qu'on appelle « contamination », comme certains critiques de Tolstoï l'ont suggéré (ce même point est défendu par Cassirer, 1957; Langer, 1953; et Vygotski, 2005).

<sup>23</sup> Cette opposition s'est co-constituée à partir du débat entre les perspectives dites « formalistes » et « expressivistes » en musique. Une analyse historique de ces perspectives (cf. Meyer, 1954 ; Langer, 1953 ; ou Budd, 1992) reste au-delà de notre propos. Cependant, il est important de noter la différence entre l'usage du terme « expression » dans notre enquête par rapport à une perspective dite « expressiviste ». L'utilisation du même terme est la plupart du temps une coïncidence, car les deux

d'une doctrine qui conçoit les aspects quantitatifs et qualitatifs de la perception comme appartenant à deux sphères clairement distinctes. Une telle vision, promue par différents courants esthétiques des deux derniers siècles, trouve ses origines dans les discussions du XVIII<sup>ème</sup> siècle autour des dites « facultés supérieures et inférieures » (Gross, 2002), et continue à résonner avec des théories cognitivistes d'aujourd'hui. Pour notre part, il s'agira de mettre en évidence la dimension *expressive* de l'expérience qui va plus loin qu'un simple transfert d'affectivité. La notion d'expression à laquelle on fait appel ici est d'inspiration phénoménologique et gestaltiste et trouve des synthèses dans les travaux de Cassirer (1972a ; 1972b ; 1991) et de Merleau-Ponty (1945 ; 2011)<sup>24</sup>, pour ne citer que deux des principaux exposants. Même si l'expressif concerne davantage le *vivant* et suppose l'« engagement participatif » qu'on a décrit, notre cible est spécifiquement le rapport entre les dimensions esthétiques et pratiques du vécu.

D'un côté, toute expérience, toute action, humaine ou animale, est expressive, sinon dans ses objectifs du moins dans sa mise en œuvre ; de l'autre, en ce qui concerne notre étude de cas, toute performance musicale a pour vocation d'être expressive. Comme on l'a déjà suggéré, la notion d'expressivité signifie dans ce contexte que les formes musicales sont directement perçues comme porteuses d'une qualité physiologique, qui se confond avec leur principe organisateur. Ainsi, plutôt que privilégier une revalorisation exclusive du versant affectif de la sémiologie musicale, nous allons soutenir que la compréhension esthétique prend la forme d'un *insight* qui réunit dans le même *geste* la perception et l'affectivité, la motivation et les valeurs culturelles. On reprendra alors à notre façon la notion de geste développée par Merleau-Ponty (2011), qui ne se limite pas au registre du mouvement corporel, mais qui intègre aussi d'autres parcours figuratifs au sein du champ (par exemple, le jeu d'alternance de perspectives disponibles dans un cube de Necker). On peut ainsi y rattacher des mouvements imaginatifs et fictifs qui font partie intégrante des phénomènes musicaux, sans installer par là une scission définitive entre une sphère dite « interne » et une autre « externe ».

---

usages émanent de traditions différentes. On reviendra sur cette question dans ce que suit en posant la distinction entre *expression* et *s'exprimer*.

<sup>24</sup> On trouvera une présentation contemporaine de ce sujet dans Rosenthal & Visetti, 2008 ; 2010 et Piotrowski & Visetti, 2015.



Bien que dans les grandes lignes on partage la thèse du primat de la perception, le rôle du geste se limite ici à restaurer une continuité du champ au moment de parler de l'expression musicale et de son versant pratique. Par là même, on vise à la continuité entre les différentes sphères de motilité évoquées plus tôt, ce qui mène à une certaine indivisibilité entre l'affectif et l'effectif. La logique qu'on voudrait suivre est alors celle du geste comme unité ne requérant pas d'« injection » de sens : « Le geste – pour autant qu'on puisse en dessiner des figures génériques – est certes un mouvement, mais qui rassemble forme et valeur dans une même organicité et dans le présent de son accomplissement » (Piotrowski & Visetti, 2015, p. 72). Ces caractéristiques seront cruciales à l'heure d'examiner les dynamiques développementales du savoir-faire, car on se trouve en position de faire montre de basculements au sein du champ perceptif qui restent souvent invisibles à l'œil (ou plutôt à l'oreille) candide, et qui pourtant font partie du « sens commun » d'une communauté de praticiens. Une telle notion de geste rend plus claire, mieux compréhensible, le fait que la perception des formes musicales n'a pas pour vocation de reproduire ou de fixer sur un support matériel l'émotion (ou un autre « contenu » sémantique) qui se serait préalablement produite dans l'esprit d'un artiste. Elle s'apparente davantage à un geste dont l'accomplissement manifeste une dimension de l'expérience tout en le produisant.

### **3. 1 Affect et développement**

Au chapitre précédent, nous avons déjà abordé le lien entre affect et forme musicale avec la notion de *transposabilité*. Afin de mettre en évidence l'impact de ce lien dans un contexte plus étendu, nous allons évaluer la possibilité que l'affect soit un composant transversal du champ perceptif et éventuellement de toute sémiogénèse. C'était au demeurant l'idée défendue par la *Ganzheitpsychologie* aux années 1920-1930. Cette école psychologique (apparentée mais rivale de la Gestalt berlinoise) est celle qui a le plus vigoureusement critiqué la représentation des affects en tant qu'événements discrets. Pour Félix Krueger (1928), fondateur de cette école, l'affectivité se situe au cœur de tout processus perceptif (et même cognitif)<sup>25</sup>. Parmi ses thèses les plus importantes, il soutenait que la difficulté d'arriver à des descriptions

---

<sup>25</sup> Il faut dire au passage que Krueger (1906) était lui-même l'un des précurseurs de l'étude de la musique en termes dynamiques depuis le front psychologique.

fixes de l'affectif (*feeling*), trouve son origine dans son caractère changeant, renvoyant souvent à des complexes diffus et entremêlés. Surtout, leur genèse engage la totalité de l'organisme (op cit. p. 67) :

« *These total-qualities, phenomenologically, all have something in common: that is what I call bewusstseinerfüllende Breite, a spread which fills consciousness completely. Seen from another angle, it is (...) their inability to be indifferent (...) or, positively expressed, their "warmth" or their "weight". Whatever can otherwise be distinguished in or within our experiences qualitatively approximates the qualities mentioned (feeling-like) to such extent that it fills out even the total zone of experience (Erleben) and, on the other hand, does not leave the experiencing person in indifference* » (op cit. p. 69).

On retiendra ici qu'il n'y a pas de temps vécu dénué d'affectivité, comme une sorte d' « état affectif zéro ». L'affect n'est pas un événement circonstanciel dans le champ perceptif, il lui est constitutif au même titre que l'excitation des organes sensoriels. Toute expérience immédiate est donc chargée affectivement, ce qui lui confère une valeur relative (un « poids », pour garder la métaphore utilisée par Krueger). Pour reprendre la terminologie de Gurwitsch (1964), l'affect appartient à la *structure de relevance* du champ perceptif. En dépit des différences entre la *Ganzheitspsychologie* et la Gestalt berlinoise de Köhler, qui préférait étudier des *Gestalten* mieux constituées, toutes deux nous semblent compatibles avec la théorie du champ thématique de Gurwitsch. Ainsi, la thématization des formes plus stables n'empêche pas une influence marquée de structures plus diffuses ou d'états coalescents (ambiances) et donc la coexistence de régions qualitativement différentes au sein du champ thématique. C'est notamment cette coexistence qui fait que l'organisation thématique du champ soit toujours ouverte et susceptible de révision, et de *relance*.

Il faut reconnaître à la *Ganzheitspsychologie* le mérite d'avoir su remplacer la notion d'affect (*feeling*) comme un produit fini du vécu par une perspective processuelle et dynamique où l'affect est un ingrédient nécessaire de tout processus développemental, en particulier au niveau microgénétique. Bien qu'il existe des événements que l'on peut qualifier de plus « chargés » affectivement que d'autres, tout vécu possède une dimension affective, serait-elle peu excitante ou marquée comme ennui. Cette dimension du vécu n'est plus alors comprise comme constituée par des événements ponctuels qu'on qualifierait dans un deuxième temps d'« affectifs », mais

elle est présentée davantage comme tension en permanence active au sein du champ perceptif. Sa qualité diffuse n'implique donc nullement une participation réduite dans la structuration thématique du champ perceptif. À toute configuration globale actuelle correspond un tonus bien particulier qui n'est pas forcément thématisé en tant que tel ; des sensations indifférenciées d'anxiété, de mollesse, de souplesse, de gaité, d'ennui, de gêne, d'urgence, etc. contribuent non seulement à positionner la marge du champ, mais aussi à la qualification des formes qui y figurent en tant que thème (et *vice versa*). Par là même, la forme musicale laisse toujours entrevoir un développement affectif de façon plus ou moins explicite.

L'oubli de la qualité fluide et instable de la vie affective, et de son caractère non causal (comme il a été originalement remarqué par James, (1982/1985), ainsi que la tendance à ne voir dans toute affectivité que des occurrences discrètes et verbalisables (qui lui donnent le caractère de *chose*) ont été à l'origine d'une certaine confusion dont témoigne la littérature psychologique et philosophique (i.e. Reymert, 1928). C'est pour essayer d'y mettre de l'ordre que Valsiner (2001) a introduit la distinction entre émotion et affect, qui correspondraient à différents degrés de stabilisation au sein du champ perceptif :

« *Affect (affective phenomena) is the common descriptive term that subsumes both feelings (as felt by the person) and emotions (as those are expressed, recognized and described in language terms). The notion of feeling is used here as a describer of field-like affective phenomena – of undifferentiated or quasi-differentiated kinds. Feelings are inherently ambiguous (...). Emotions are discrete (point-like) categories that are accessible for labelling, discourse operations, and abstraction/generalization. They are differentiated-articulated and hierarchically integrated* » (Valsiner, 2001 p. 3).

Même si cette distinction, qu'il n'est pas question ici de prendre trop au pied de la lettre, peut paraître secondaire à notre propos, et d'ailleurs discutable dans les caractérisations qu'elle avance (les émotions, par exemple, devraient plutôt être abordées d'abord comme des *conduites*), elle contribue à illustrer l'impossibilité de saisir l'épaisseur de la vie affective sans faire appel à la dynamique qui lui est propre dans un parcours microgénétiq. En ce que concerne le phénomène musical, cette

dynamique réunit dans un seul geste et la forme musicale et la tonalité affective qu'elle charrie, sans qu'il y ait besoin de faire appel à une autre couche sémiotique qui jouerait le rôle de « supplément affectif » dans un deuxième temps. Cette façon de manifester l'affect en l'incarnant définit le caractère *expressif* de l'expérience. C'est précisément ce qu'on vise à faire en évoquant le modèle du geste merleau-pontien. On y voit la mise en jeu de ce qu'on a nommé une « double motilité » (Merleau-Ponty, 2011 ; Rosenthal & Visetti, 2008) : l'affect ferait partie de ladite « motilité expressive » proposée par Yakovlev (1948), toujours en rapport de continuité/discontinuité avec une « motilité effective » (cf. chap. 2).

Ce rapport deviendra de plus en plus clair lorsqu'on thématise les pratiques des instrumentistes dans le chapitre suivant. Pour l'instant, notons qu'on peut bien concevoir l'affectivité comme déployée au plan du « *se-mouvoir* » (Straus, 1935/1989), au sens qu'elle oriente l'action par une anticipation de ce qui est à venir, sans nécessité de le thématiser en tant que figure bien définie. On revient alors au même sens d'anticipation présenté plus haut. Dans ce contexte, la notion de *motif* sert comme « principe de continuité » entre motilité affective et motilité effective. En termes musicaux, le motif fonctionne comme fil conducteur physiologique, affectif, et en même temps comme motivation, germe et achèvement d'un geste expressif, déjà porteur d'une stylistique.

### **3. 2 Affect et musique**

Le rôle de l'affect dans le vécu musical (côté exécutant ou côté auditeur) est abordé dans la littérature principalement sous l'angle du rapport entre les aspects dits quantitatifs et qualitatifs des formes musicales. Deux lignes principales de théorisation se sont imposées à cet effet. La première représente le débat entre le formalisme et l'expressivisme (voir Budd, 1992), où les pôles subjectif et objectif sont mis en opposition dans leurs descriptions respectives du phénomène musical. Dans sa manifestation la plus extrême, cette première polarisation va jusqu'à une réduction de la musique soit en termes d'ondes physiques en interaction, soit en termes de pure affectivité. La deuxième ligne porte sur l'opposition entre ce que Meyer (1956) a nommé le référentialisme et l'absolutisme. Du côté référentialiste, le sens musical porte sur la relation entre des signes musicaux et des entités extra-musicales qu'ils désignent.

Du côté absolutiste, le sens musical n'est pas désignatif, et constitue une espèce de sens singulier, à distinguer de tout autre registre sémiotique. Cependant, l'attribution de ce statut distinct crée une coupure entre le phénomène musical et d'autres modalités du vécu. En fait, le trait partagé par ces deux lignes de théorisation est la division très nette (même si façonnée différemment) entre des événements musicaux et non-musicaux.

La persistance de ces polarisations dans la littérature contemporaine (Juslin & Sloboda, 2010), met, paradoxalement, encore plus en valeur l'intérêt de la notion d'expression vis-à-vis de ces divisions infondées, qui en substance reviennent à vider les phénomènes musicaux de leurs sens et valeurs. Dans ce qui suit, on revient rapidement sur les origines de la discussion, pour ensuite envisager des solutions possibles aux difficultés qu'elle comporte.

Dans son ouvrage remarqué de 1854, « *Vom Musikalisch-Schönen* » (Du beau dans la musique), Eduard Hanslick (1986) a mis en cause la prétendue relation intime entre la musique et l'émotion, dans un argumentaire qui n'a rien perdu de sa vigueur (voir Soulez, 2007). Hanslick a défini une vision *formaliste* de la musique, selon laquelle cette dernière devrait être considérée uniquement en termes de « *formes tonales dynamiques* » (*tönend bewegte Formen*). Son premier objectif était de combattre toute doctrine concevant la musique comme une évocation de sentiments, c'est-à-dire, en définitive, assimilant le contenu musical et le sentiment qu'elle évoque. Pour Hanslick l'établissement d'une relation directe entre la musique et les sentiments paraît vague et injustifiée. Si une telle connexion est admissible, elle ne serait nullement causale : les affects suscités par la musique des grands compositeurs à leur époque sont très différents de ceux qu'elle provoque chez nous. Pensons, par exemple, à la réaction à une symphonie de Beethoven chez un auditeur l'année de sa création et à celle d'une audience contemporaine. On voit bien alors, le remarque Hanslick, que notre écoute musicale est très largement influencée par la tradition musicale et la vie affective de notre temps.

Comme l'on a remarqué plus haut, une partie importante de nos pratiques d'écoute contemporaines ne trouvent leurs origines que très récemment, certaines d'entre elles promues par Wagner (Weber, 1997), comme par exemple le silence exigé dans une salle de concerts. Il en va de même pour la façon dont on interprète la musique en accord avec une constellation axiologique et pratique propre à une époque (pendant le XIX<sup>ème</sup> siècle, Bach a été interprété suivant ce qu'on appellerait aujourd'hui une

stylistique romantique, tandis que de nos jours, les musicologues s'efforcent de retrouver la stylistique propre à l'époque – qu'on la considère ou non comme une fiction).

Revenant à notre histoire, l'argumentaire de Hanslick est marqué par une profonde insatisfaction de la notion de « langage musical », selon laquelle les différents éléments d'une composition représenteraient des émotions particulières :

*“Vehemently he declared ‘that music conveys no meanings whatever, that the content of music is nothing but dynamic sound-patterns (tönend bewegte Formen), and that the theme of a musical composition is its proper content’. But especially the true Wagnerian aim – the semantic use of music, the representation of emotive life – aroused his opposition. ‘It is not mere fencing with words,’ he declares at the very outset, ‘to protest most emphatically against the notion of ‘representation’, because this notion has given rise to the greatest errors of musical aesthetics. To ‘represent’ something always involves a conception (Vorstellung) of two separate, distinct things, one of which must be given, by a specific act, an explicit relation of reference to the other’. Music, in his estimation, can never be used in this degrading fashion” (Langer, 1942, p. 225).*

Hanslick y voyait le danger d'une logique de la « représentation de la vie émotive » qui rendrait compte du sens musical. Suivant cette logique, les événements musicaux joueraient le rôle de signaux fixes d'événements de nature émotionnelle. Par conséquent, la musique serait en fin de compte tributaire d'une vie émotionnelle antérieure à toute expérience musicale. En d'autres termes, il faudrait que la vie émotionnelle ait lieu dans un premier temps, pour être éventuellement captée, dans un second temps, par la musique. L'objection de Hanslick est que cette dernière n'a pas besoin du support d'un registre « originel ». Pour lui, la musique jouit d'une certaine autonomie par rapport à d'autres registres sémiotiques, et ceci lui confère son caractère « intraduisible » (cf. aussi Soulez, 2007).

Viennent ensuite les objections de Hanslick à l'idée d'un « langage musical » dont chaque élément pourrait éventuellement être traduisible en termes discursifs. Si l'on prend cette position, la musique ne saurait être tributaire que d'un plan émotionnel antérieur à sa composition, et les émotions susceptibles d'être exprimées par elle

devraient se limiter exclusivement à celles formulables par un procès discursif référentiel. Il faut cependant souligner que lorsque Hanslick affirme l'incapacité de la musique à véhiculer des significations, il pense toujours à une signification d'ordre strictement référentiel. Loin de nier tout sens musical, il soutient que ce dernier n'a pas à se dévoiler après coup, comme par une reformulation qui rendrait les thèmes musicaux « lisibles » en les verbalisant<sup>26</sup>.

Le fait que Hanslick ait reconnu la participation affective dans le vécu musical peut difficilement être mis en doute. Son propos porte davantage sur la distinction entre l'affectivité propre au vécu musical et la verbalisation des émotions. Même si l'on accepte que ces deux formes aient des traits communs, peut-on décrire le sens musical uniquement en termes d'amour, de colère, de crainte, de tristesse, de douleur, de joie, de gaieté, d'espoir, sans que son expression intime, son idiosyncrasie, son caractère propre nous échappe ? Certes, on arrive à reconnaître les émotions captées par ces étiquettes verbales génériques (gai, triste, ombrageux) à l'écoute d'une pièce, mais ces dernières n'épuisent pas le ressenti de l'auditeur. Car certaines de ces affections musicales sont « intraduisibles » : c'est-à-dire, elles s'incarnent au cours des mouvements qui forment l'œuvre musicale. Aux yeux de Hanslick, cela rend manifestes les faiblesses de la notion d'affect que le sens commun nous a légué, laquelle conçoit les sensations comme des événements discrets et bien définis. Ce qui nous intéresse dans l'analyse de Hanslick pour notre propos est par ailleurs son concept de la musique comme « *formes tonales dynamiques* », car il capte bien les aspects problématiques du recours à un registre sémiotique auxiliaire pour faire de la musique une forme de droit.

Les idées critiquées par Hanslick, en particulier celle du « langage musical », s'expriment dans le paysage contemporain sous la forme des rapports causaux entre formes musicales et affect. Ainsi, les deux domaines sont maintenus à part : « *By the flow of musical discourse, emotional experiences are simulated as well as stimulated* » (Broeckx, 1996, p. 93). Mais, comme l'on vient de l'illustrer à travers les arguments de

---

<sup>26</sup> L'analogie entre musique et langage est devenue un thème récurrent dans nombreuses études cognitives de la musique (voir par exemple Jackendoff, 2009; Tarasti (Ed.), 1995). Cette analogie pose nombre de difficultés dont le traitement nous détournerait de notre but. Suffit-il de dire que notre approche promeut une alternative où le rôle du langage (discursif ou axiomatique) n'a plus de prééminence par rapport à l'ensemble de modalités de sémiologie possibles (Taylor, 1980). Nous visons, au contraire, à nous approcher de cet ensemble de modalités à partir de leur réciprocity et de leur diversification (Cassirer, 1972a).

Hanslick, la simulation ou la stimulation des expériences émotionnelles par la musique reste toujours obscure, précisément parce qu'elle requiert une compréhension causale des phénomènes affectifs.

Quant à nous, il sera plutôt question d'observer les modalités de résonance entre le dynamisme musical et affectif, ce qui suppose une compréhension non-causale de l'affect. Afin de mettre en évidence l'imbrication entre musique et affect, il va nous falloir quelques éléments de contexte avant que l'importance de l'expression ne devienne évidente. D'abord, revenons à l'imbrication entre sens et mouvement musical, qu'Alexander Truslit caractérisait en disant : « *often the inner motion cannot be described well in words and can be captured precisely only by the musical motion itself* » (Repp, 1992, p. 267). On voit ainsi la valeur apportée par la notion merleau-pontienne de geste qu'on évoquait plus haut : lorsque le sens d'une forme musicale est constituée par son propre processus de déploiement au sein du champ, la division entre domaines nettement distincts n'a plus cours. Rappelons qu'afin de souligner l'antécédence génétique de l'expressif Merleau-Ponty va jusqu'à établir l'équivalence entre sens et mouvement (Merleau-Ponty, 2011). Au niveau expressif, il reste difficile de montrer la pertinence de distinctions entre forme et contenu ou contenu et manifestation. Il est vrai que ces distinctions jouent un rôle dans le processus d'institution sémiotique, pourtant elles restent marginales dans une description du dynamisme expressif. On y reviendra.

### **3.3 Une note sur la notion de forme symbolique**

Avant d'aborder dans la thématique de l'expression au sens propre, il sera utile de situer les phénomènes musicaux dans le grand cadre des *formes symboliques* proposé par Cassirer (1972a; 1972b ; 1972c), qui a inspiré fortement notre enquête. Du moins en ce qui concerne l'expression, la notion de forme symbolique se montre solidaire d'une perspective développementale ou génétique et du modèle de geste merleau-pontien évoqué tout à l'heure, et par ailleurs rapproche notre propos du projet d'une *anthropologie sémiotique* (Lassègue, Rosenthal, Visetti, 2009) :

« [...] Les signes symboliques que nous rencontrons dans le langage, le mythe et l'art ne 'sont' pas d'abord pour acquérir ensuite, au-delà de cet être, une signification déterminée : tout leur être au contraire découle de la signification.



Leur contenu spécifique se confond purement et simplement avec la fonction de signifier » (Cassirer, 1972a, p. 49).

Plutôt que de rendre une copie fidèle des formules utilisées par Cassirer, on a choisi de suivre la lecture avancée par Lassègue (2013 ; 2015), qui d'ailleurs nous permettra de maintenir une continuité à travers les domaines des arts et des techniques, tout en respectant le cadre général cassirerien. Dans cette lecture, les formes symboliques « mythe », « langage », et « science » ne renvoient pas à ses objets, mais elles sont plutôt comprises comme opérateurs généraux qui on peut trouver ailleurs (i.e. l'art et la technique). Ces opérateurs généraux sont appelés respectivement « *idiomaticité* », « *transposabilité* » et « *pré-établissement* » des formes (Lassègue, 2013). Ainsi, on ne fera pas ici une adaptation *ad hoc* de la notion de forme symbolique pour l'art en général et la musique en particulier, mais une reprise des aspects centraux qui permettront de conférer une continuité à notre argument. Chacun d'eux nous servira de repère synthétique à laquelle on pourra revenir, en particulier dans notre discussion sur l'activité technique (chap. 6).

Commençons par le caractère **idiomatique** des formes musicales : L'utilisation d'éléments qui du point de vue grammatical ou lexical seraient identiques, ne garantit pas leur équivalence en termes d'usage contextuel (comme l'on a vu avec les aspects problématiques de l'idée d'un « langage musical »). L'efficacité expressive d'une forme ne suppose pas le transfert de traits concrets appartenant à une couche « sensible » vers des traits d'ordre abstrait, comme l'auraient voulu Helmholtz ou des approches de type grammatico-syntaxiques (Jackendoff, 1999). Ainsi, les formations de type « motif » (thème, motif, *lick*, *riff*, ligne, cadence, progression) supposent des racines culturelles qui échappent à toute formulation préalable, qu'il n'est pas possible de décrire *a priori*. Lorsqu'on se situe à ce niveau, on voit effacée la distance entre le concret et l'abstrait, et cette distinction devient inadaptée pour caractériser les origines d'une forme musicale. A travers ce caractère idiomatique, le pouvoir du *motif* est mis en relief, car on repère la disparition, le déplacement ou la promotion de ses particularités dans le développement historique d'une stylistique musicale (tant au niveau de genres contemporains qu'au niveau diachronique). Cet aspect idiomatique est directement rattaché à la dimension physiologique de la perception abordée dans le chapitre précédent :

*« Any type of equilibrium between these organising forces within this field would have direct consequences on the expressive perception of the emerging forms. Therefore, perception and meaning were not considered as two different stages, the mutual relationship of which would always remain problematic, but, on the contrary, were linked to one another [...] »* (Lassègue 2013, p. 19, c'est nous qui soulignons).

Concernant la notion de **transposabilité**, par ailleurs déjà abordée dans le chapitre précédent, il importe de rappeler que toute forme appartient à une diversité de milieux qui servent à maintenir sa cohésion. Ainsi, le sens d'une forme musicale n'est pas déterminé par un domaine sémantique « dédié », qu'il soit désigné comme « réel » ou non (c'est l'un des points qu'on vise à éclairer avec la discussion du rapport entre l'affect et la musique). Dans le contexte de la pratique quotidienne des musiciens, il n'y a aucune étrangeté à rechercher le ronron sombre ou métallique du timbre de la contrebasse pour certains passages d'une pièce. Certes, on a besoin de passer par le langage pour donner cet exemple, mais en termes d'orchestration il s'agit bien d'une évidence. De telle façon, l'organisation des formes n'est pas restreinte aux limites de ce qui appartient au « musical », car sa dynamique se caractérise par un « débordement » continu. À une autre échelle, on ne peut pas nier que la musique émerge d'une réciprocité avec d'autres formes symboliques, pas seulement rattachées au domaine de l'art, tout en restant toujours solidaire du langage et de la technique, pour ne citer que ces derniers.

Finalement, on en vient au **pré-établissement** des formes musicales. La compréhension des formes musicales passe par la compréhension (même tacite) d'une tradition qui leur donne une stabilité relative (bien sûr, tout cela est question de l'échelle sur laquelle on se situe ; dans le cas de la musique, tradition peut valoir pour genre, nationalité, adhésion religieuse, etc.). Ce qui « fait sens » en termes musicaux répond à un (ou plusieurs) système(s) de tempérament, d'harmonie, de mètre, etc. Un tel cadrage normatif dépend aussi de l'interaction que la musique a entretenu depuis toujours avec d'autres registres sémiotiques – historiquement, on trouve quelques-unes de ces racines entremêlées avec des formes antiques de géométrie et de mathématique (Breeze, 2010). Ces aspects normatifs sont continuellement réévalués par la communauté de praticiens-musiciens, et même si on a tendance à s'appuyer sur le confort de leur stabilité, cette dernière est toujours susceptible d'être remise en cause. Comme on le verra par la suite,

ces changements peuvent émerger de l'interaction avec le mythique, dont l'apparente discrétion ne diminue aucunement le pouvoir.

Sans vouloir trop anticiper sur ce qu'est à venir, il sera peut-être utile de préciser qu'on reprendra ces trois dimensions au fil de notre parcours. Elles caractérisent pour nous toute activité sémiotique, et dans l'arc plus étendu de notre enquête, contribueront à établir des liens entre le registre du musical (l'art comme forme symbolique ; cf. Krois, 1995 ; Capeillères, 1995) et le registre du savoir-faire (la technique comme forme symbolique ; Cassirer, 1995a). Néanmoins, pour revenir à nos objectifs plus immédiats, on fera appel à la notion d'*expression*, qu'on juge capable de capter la continuité souvent négligée entre l'esthétique (et plus généralement, l'axiologique), le praxéologique, l'affectif et le mythique.

### 3.4 L'expression

De façon générale, « on qualifie d'expressifs les faits qui manifestent, incarnent, le caractère général, l'état d'esprit, l'attitude d'un être vivant – personne ou animal » (Rosenthal & Visetti, 2008, p. 178). Qu'en est-il alors des productions culturelles (e.g. les œuvres d'art) ? Sont-elles directement expressives, ou leur expressivité ne serait que dérivée ? En termes musicaux, l'expression est généralement définie comme les aspects d'une œuvre musicale, telles que les nuances ou la dynamique (s. m.), que le compositeur n'est pas en mesure de noter (chiffrer) de façon distincte. Il ne peut que confier ces aspects à la perception musicale et à l'intuition de l'interprète, en lui indiquant, par voie de conventions musicales notées sur la partition, la vitesse et le genre d'allure à même d'exprimer (Kennedy & Kennedy, 2007). On voit bien que cette formulation s'accorde mal avec notre idée de couplage structurant exposée précédemment. Cependant, dans la littérature musicologique on trouve encore un autre usage du terme « expression », qui répond à l'idée d'une subjectivité qui serait en quelque sorte « injectée » dans la musique, par le compositeur, par l'interprète, ou par le mélomane (Karlsson & Juslin, 2008<sup>27</sup>).

---

<sup>27</sup> Dans ces cas, l'expression est justement traitée comme explicitation d'une émotion préalable. L'expression est conçue comme une dimension de la musique à apprendre intentionnellement, ce qui nous éloigne de l'acception où elle est configuration de sens par la réalisation d'un geste. Cette acception est aussi celle utilisée par les approches qui abordent l'affect de façon causale (Laszlo, 1968).

Cependant, les difficultés qu'on vient de citer à propos du recours à une couche sémiotique auxiliaire mettent en évidence un brouillard épais qui entoure la nature de cette « injection ». Pour notre part, nous optons pour la formule de Rosenthal & Visetti (op. cit.) pour qui l'expression correspond à une dimension *originnaire* de l'expérience, qui reflète la saisie immédiate d'une « intériorité animatrice » au sein de toute « extériorité », en lui conférant une *physionomie*<sup>28</sup>. D'un côté, toute action, humaine ou animale, est expressive, sinon dans ses objectifs du moins dans sa mise en œuvre ; de l'autre, toute performance musicale a pour vocation même d'être expressive. Nous avons déjà abordé le caractère expressif de toute perception-action (chez Werner, par exemple) ; il en ressort que *les formes musicales sont directement perçues comme porteuses d'une qualité physionomique, qui se confond avec leur principe organisateur*. Il en est de même pour toute action dont la dynamique est porteuse de qualités physionomiques, aussi thématiques dans la dimension esthétique du geste. Il nous reste ici à chercher à mieux cerner l'expressivité des phénomènes à caractère esthétique, et plus particulièrement de la musique, pour en comprendre ensuite l'incidence au cœur des savoir-faire relevant de ce domaine.

Nous avons déjà indiqué que la saisie de l'expression est antérieure à toute différenciation entre modalités ou registres perceptifs. L'expressivité s'incarne notamment par une forme d'engagement de l'organisme dans sa totalité, y comprises les sphères motrices. Notons par ailleurs que le dynamisme propre à la perception physionomique est constitutif du sens. Comme Werner l'a souligné, la saisie des caractères expressifs des formes perceptives est antérieure à la distinction de leurs propriétés formelles ou géométriques :

« Nous pouvons prendre une image optique, par exemple un simple tracé de ligne, dans son sens de pure expression. C'est un caractère physionomique propre qui s'adresse à nous quand nous nous plongeons dans la formation du dessin en la reprenant à notre compte. C'est une 'tonalité' distinctive qui met son empreinte dans la détermination purement spatiale : la montée et la descente des lignes dans l'espace impliquent une mobilité interne, un flux et un reflux

---

<sup>28</sup> Une distinction marquée entre intériorité et extériorité n'a pas de vraie pertinence d'un point de vue expressif. Ceci est particulièrement le cas des phénomènes à caractère esthétique, où les thématiques mettent l'accent sur une continuité entre la forme et le soi-même, l'intérieur et l'extérieur. Une fois rompue cette continuité, le caractère expressif des formes artistiques s'évanouit.

dynamiques, un être et une vie de l'âme. Et il ne s'agit pas là d'une simple projection affective, subjective et arbitraire, de nos propres états internes dans la forme spatiale : mais c'est cette forme même qui s'offre comme une tonalité animée, comme une manifestation spontanée de la vie. Sa prolongation continue et paisible ou son interruption immédiate, sa rondeur et sa clôture ou son profil sautillant, sa raideur ou sa mollesse : tout cela émane d'elle-même comme une détermination de son être propre, de sa 'nature' objective. Mais tout cela s'en va et semble anéanti et effacé dès qu'on prend le tracé linéaire en un autre 'sens', comme image mathématique, comme figure géométrique » (Cassirer, 1972a, pp. 226-227).

Reconnaître la dimension fondamentalement expressive de l'expérience n'implique pas que nous vivons dans un monde animiste où tout objet, toute scène se manifeste à nous comme dotée d'une riche vie intérieure. C'est que la perception n'est pas une pure fonction naturelle dont rêvait une première psychologie expérimentale (comme l'on a vu dans l'entreprise de Helmholtz). En s'appuyant sur l'engagement qui caractérise la stabilisation de toute forme, elle relève aussi d'un savoir-faire fondé sur des formes collectives qui éduquent les sens et guident l'attention. Il en résulte des motifs avec ses variations culturelles au niveau même du percevoir (cf. Ingold, 2000 ; Rosenthal, 2011). C'est donc une certaine éducation de l'attention et une allure générale du champ thématique qui font que l'expressivité originare soit reléguée à l'arrière-plan de l'expérience comme une vague coloration affective quasi-subliminale. Si donc nous ne prêtons pas trop d'attention à ces physionomies c'est que le jeu de l'attention, les enjeux pratiques, l'intérêt en cours et nos attentes spécifiques les font recéder dans une zone du champ où elles restent faiblement thématiques. Est-ce dire qu'une conversion de l'attention suffit pour révéler au grand jour les caractères expressifs usuellement repoussés à la périphérie ?

Pour y répondre, il nous sera utile d'approfondir la notion d'expressivité. Précisons tout d'abord que contrairement à ce que notre discussion antérieure aurait pu laisser entendre, l'expression n'est nullement réductible à une lecture physionomique (Taylor, 1979). Il ne s'agit pas seulement d'un « rendre manifeste » (ou « *audible* », dans le cas de la musique). Nous illustrerons ce point en nous autorisant une adaptation

d'un exemple de Taylor. Si je connais bien un musicien, je pourrai sentir, en écoutant son interprétation, qu'il était fatigué lorsqu'il a joué. Mais cela n'implique pas que l'œuvre musicale jouée exprime cette fatigue. Elle peut très bien exprimer au contraire une forme d'allégresse et de vivacité. « S'agissant des objets expressifs, ce qu'ils expriment/disent/manifestent est quelque chose qu'en un sens ils *font*, plutôt que quelque chose qui peut arriver par eux » (Taylor, 1979, p. 70). « [...] la chose importante avec les objets expressifs est que le verbe d'énonciation s'applique à l'objet au sens propre, et non en un sens dérivé, comme raccourci de l'idée qu'un agent dit ou manifeste quelque chose avec l'objet » (p. 71). Ainsi, dit Taylor, tirer un rideau pour exposer un tableau n'aurait rien d'une action expressive. Une discussion autour de « l'intention originale » de l'artiste est marginale par rapport à ce que l'œuvre d'art exprime. Voici justement le pouvoir de la notion d'expression, où forme et valeur font partie du même geste, sans nul besoin d'aller vers une couche de sens « auxiliaire ». Avant d'aborder la discussion du caractère « agentif » de l'expression au sens « propre », c'est-à-dire non dérivé, des gestes expressifs, il nous faut poser une distinction entre exprimer et « s'exprimer ».

### **3.5 L'expression n'équivaut pas à « s'exprimer »**

C'est Susanne K. Langer (1942, chapitre 8; 1953, chapitre 3) qui a été la première à mettre en garde contre une équation entre l'expression au sens évoqué ci-dessus et une conception intentionnaliste de l'expression (toujours artistique) comme résultant d'une recherche d'« auto-expression » (*self-expression*). Son argumentaire dénonce une manière de parler de l'expression au quotidien où ces deux sens se voient souvent amalgamés, ce qui pose problème pour la thématization adéquate de la problématique de l'expressivité au sens premier. Tout d'abord, les esthétiques intentionnalistes de l'expression (l'artiste qui cherche à s'exprimer) divergent quant à leur façon de concevoir la nature des œuvres d'art. D'une part, « s'exprimer » désignerait la manifestation directe des émotions de l'artiste<sup>29</sup> (1953, p. 25). Dans ce

---

<sup>29</sup> L'idée que la musique est une façon de s'exprimer est souvent associée à des théories esthétiques dans lesquelles la fonction principale de la musique est de procurer du plaisir sensoriel (dont l'origine remonte au pôle subjectif d'une longue dichotomie entre le subjectif et l'objectif en esthétique ; voir Cassirer, 1972b). Langer fait remarquer que cette approche aurait du mal à rendre compte de la vraie portée

cas, l'œuvre musicale aurait pour objectif de transmettre un message (émotionnel) codé sous forme tonale. C'est notamment cette doctrine qui est visée par la critique de Hanslick de la subordination de la musique à un autre registre sémiotique, comme si le sens musical était étranger à la forme musicale.

Langer poursuit cette critique de la doctrine d'une expression seconde en la rapprochant de l'avatar du positivisme logique qu'est le référentialisme. On voit mal en effet comment la référence à des objets ou phénomènes externes à la musique pourrait jouer un rôle central dans la formation du sens musical. Bien au contraire, dit Langer, ce qui s'impose en écoutant la musique c'est son caractère *non représentationnel*. L'écoute musicale ne consiste nullement en une analyse ou en un décodage du flux sonore, mais en une saisie immédiate du pattern ressenti (*felt pattern*) : « *The first principle in musical hearing is not, as many people assume, the ability to distinguish the separate elements in a composition and recognize its devices, but to experience the primary illusion, to feel the consistent movement and recognize at once the commanding form which makes this piece an inviolable whole* » (Langer, 1953, p. 147).

Pour l'approche intentionnaliste, « s'exprimer » consiste à transcrire dans un médium spécifique un énoncé déjà conçu sous une autre forme. Cela revient à postuler *une différence de nature entre un message et son médium d'incarnation*. Et comme ce médium est susceptible de varier, la matérialité du message est secondaire par rapport au message lui-même. On retrouve alors le problème récurrent du concept de la communication en tant que transmission de messages. C'est précisément la difficulté rencontrée dans la discussion entre formalisme et expressivisme une fois franchie la dichotomie entre les dimensions quantitative et qualitative de la forme. Il faut alors supposer, dit Langer, la préexistence d'un message sémantiquement riche, indépendant de toute spécificité de la forme. Il en résulte un clivage total entre forme et contenu, qui, d'après Langer, rendrait impossible toute création artistique. Car si un décalage entre forme et contenu est possible et devient même inévitable à un certain niveau sémiotique (au fait, ce décalage fait partie de l'exercice opéré dans plusieurs approches de l'analyse musical), il est génétiquement postérieur à l'expressivité du fait esthétique :

« *An artistic symbol is a much more intricate thing than what we usually think of as a form, because it involves all the relationships of its elements to one another,*

---

culturelle de la musique (par rapport à d'autres activités), ou de la permanence de son caractère, en dépit des transformations qu'elle a dû subir au cours de son histoire.

*all similarities and differences of quality, not only geometric or other familiar relations. That is why qualities enter directly into the form itself, not as contents, but as constitutive elements in it. Our scientific convention of abstracting mathematical forms, which do not involve quality, and fitting them to experience, always makes qualitative factors “content”; and as scientific rule our academic thinking, it has usually been taken for granted that in understanding art, too, one should think of form as opposed to qualitative “content”. But on this uncritical assumption the whole conception of form and content comes to grief, and analysis ends in the confused assertion that art is “formed content” » (Langer, 1953, p. 51, c’est nous qui soulignons).*

Tant qu’elle est pensée comme un moyen de « s’exprimer », une œuvre d’art ne sera qu’une façon de présenter l’état d’esprit ou les sentiments de son auteur ou d’un interprète. On deviendrait alors musicien en raison du besoin personnel de *communiquer* ses émotions. Corrélativement, la participation musicale de l’auditeur serait restreinte à la réception d’un tel message. Et bien qu’un artiste puisse effectivement souhaiter communiquer ses émotions, ce n’est pas ce qui transparaît le plus d’une œuvre d’art, note Langer. Même si les émotions du compositeur et/ou de l’interprète sont éventuellement accessibles à l’auditeur, l’écoute musicale ne consiste pas en un captage des émotions du créateur.

*« Feelings revealed in music are essentially not ‘the passion, love and longing of such-and-such an individual’, inviting us to put ourselves in that individual’s place but are presented directly to our understanding, that we may grasp, realize, comprehend these feelings, without pretending to have them or imputing them to anyone else. Just as words can describe events we have not witnessed, places and things we have not seen, so can music present emotions and moods we have not felt, passions we did not know before » (Langer, 1942, p. 222).*

Ainsi, l’expérience musicale ne suppose pas une connaissance préalable des émotions que cette œuvre nous ferait revivre. Une œuvre d’art n’a pas pour vocation de reproduire ou fixer sur un support matériel l’affect qui se serait préalablement produit dans l’esprit de l’artiste. *Cela relève d’un geste dont l’accomplissement manifeste une dimension de l’expérience tout en le produisant.* En autres termes, on ne peut anticiper



la signification d'une œuvre musicale avant de la revivre dans l'épaisseur du présent, c'est-à-dire avant de s'engager dans son écoute. Dans le processus de création, l'artiste ne se livre pas seulement à un exercice de rappel qui lui ferait revivre une émotion, déjà éprouvée au passé, et la fixer sur un médium matériel. Une œuvre d'art trouve aussi sa spécificité à travers son propre processus de formation. Précisément, on a choisi la musique puisque ses particularités illustrent ce point fort bien : « *music is an occurrent art* » dit Langer (1953, p. 121). Et bien qu'on puisse admettre que dans une certaine mesure toute forme artistique est « occurrente », la musique n'existe que dans son déploiement dans l'épaisseur du présent, elle a besoin d'un « temps de perception défini » ou, pour reprendre notre vocabulaire, de sa propre microgenèse. A la même époque que Langer, Merleau-Ponty (2011, p. 109) exprimait cette idée de façon radicale en affirmant l'équivalence entre l'appréhension du sens et l'appréhension du mouvement. Un tempo particulier revêt les formes de son caractère idiosyncrasique : il est impossible de changer le tempo d'une section sans altérer son caractère physiologique.

En un mot, le sens d'une œuvre d'art réside davantage dans le *geste expressif* qui la fait exister que dans le message qu'elle serait censée transmettre. Comme l'on a signalé auparavant pour le motif musical, loin d'une simple lecture d'un message préétabli, l'écoute répétée d'une œuvre musicale n'épuise pas son sens. Et même s'il y a des limites, le rôle central de la répétition capte la priorité d'un geste expressif par rapport à la transmission d'un message statique. La signification d'une œuvre « *is not an immutable abstraction, a bare, unambiguous, fixed concept, as a lesson in the higher mathematics of what feeling should be. It is always new, no matter how well or how long we have known it, or it loses its meaning; it is not transparent, but iridescent. Its values crowd each other, its symbols are inexhaustible* » (Langer, 1942, p. 239).

### **3. 6 L'expression comme phénomène public**

S'il est vrai que l'expression comporte une dimension « subjective », du fait même qu'elle est expression, elle m'expose et m'échappe en devenant publique. Elle est intrinsèquement sociale. Car percevoir une forme en tant qu'expressive n'est pas lui imposer un état affectif qui viendrait d'une projection empathique, par laquelle ce genre

de physionomie serait le produit d'un mécanisme d'analogie<sup>30</sup>. Cassirer a présenté une synthèse éloquent de ce point :

« Une certaine théorie psychologique méconnaît les purs phénomènes d'expression quand elle les fait naître d'un acte secondaire d'interprétation en les expliquant comme des produits de l'« empathie ». Le défaut capital de cette théorie et son *prôton pseudos* consiste à renverser l'ordre des données phénoménales. Elle doit au préalable ôter la vie à la perception, la convertir en un complexe de simples contenus de l'impression sensible pour ensuite ranimer ce « matériau » mort de la sensation grâce à l'acte de pénétration affective. Mais la vie qui lui échoit ainsi en partage reste en dernière analyse une simple apparence, l'œuvre de l'illusion psychologique. La perception ne possède pas le caractère de la « vitalité » en vertu d'un droit propre ; elle se borne à l'emprunter à une instance étrangère. On oublie par là qu'en son immédiateté elle ne se donne nullement pour un tout formé de sensations, que certains modes de l'apparaître situés sur un tout autre plan appartiennent à son pur phénomène » (Cassirer, 1923-1929/1972c, p. 89)<sup>31</sup>.

Comme Langer le remarquait dans ses propres termes, le sens se déploie dans l'effectuation du geste musical, sans qu'il y ait besoin d'une opération par laquelle on projette des états affectifs. S'il s'agissait d'une projection, le déploiement des formes reviendrait à piocher dans un « répertoire » d'expériences antérieures. Comment alors serais-je en mesure de constituer ce répertoire si je ne suis pas capable d'éprouver des sensations inédites ? Au contraire d'une projection subjective, l'expression nous renvoie au dynamisme du processus *constitutif* de l'expérience immédiate (à son déploiement graduel à l'échelle du présent), et requiert une disponibilité publique de formes *instituées* (au sein d'une tradition – et au-delà de leur immédiateté et idiosyncrasie).

---

<sup>30</sup> Voir l'argumentation analogue de Rudolph Arnhem (1949).

<sup>31</sup> Il faut dire en passant que la critique de Cassirer n'a pour cible qu'une notion assez restreinte et « psychologiste » d'empathie. Si l'on reprend la piste d'une autre tradition concernée par la notion d'empathie (par ex. Herder, (2002) ; Scheller, (1971)), on voit qu'elle s'approche beaucoup de ce que l'on décrit ici à partir de la notion d'expression. Dans ce sens primordial, l'empathie fait appel à une connaissance directe, sans inférence, qui a été reprise par des théories contemporaines d'inspiration phénoménologique (voir par exemple, Zahavi, 2001 ; 2006).

Le partage de l'affect (et on pourrait faire le cas pour le cadre plus général de l'expression) a été mis en avant par Marcel Mauss dans son étude classique sur « L'expression obligatoire des sentiments » (1921), où il vise à capter leur dimension sociale. Les sentiments ne sont nullement natifs du domaine individuel, mais ils sont fortement encadrés par des pratiques collectives (rites, jeux, chants), qui n'enlèvent rien à l'intimité du vécu. « On le voit très suffisamment par ces exemples, ces rites oraux compliqués et évolués ne nous montrent en jeu que des sentiments, des idées collectives, et ont même l'extrême avantage de nous faire saisir le groupe, la collectivité en action, en interaction si l'on veut » (op. cit., p. 429). Peut-être la façon la plus pointue d'exprimer sa thèse est de dire que le sentiment doit être manifesté pour les autres par ce genre de pratiques, et que par là-même, on se rend capable de réaliser ses sentiments à soi. Ces pratiques collectives conduisent à l'émergence de formes partagées : « [C]es cris rythmiques peuvent devenir des refrains, des interjections du genre eschyléen, coupant et rythmant des chants plus développés (...) Mais même quand ils ne sont pas chantés, par le fait qu'ils sont poussés ensemble, ces cris ont une signification toute autre que celle d'une pure interjection sans portée. *Ils ont leur efficacité* » (op. cit. p. 433, c'est nous qui soulignons). Voici le lien avec notre enquête, car comme l'on verra, dans le contexte de la pratique musicienne, le sentiment sert souvent à organiser l'activité et à la rendre *efficace*. C'est par là que la musique comporte toujours un versant technique, et qu'on peut considérer le savoir-faire musicien comme comprenant un ensemble de *techniques du corps* (Mauss, 1934/2009). On reprendra cette dernière notion à l'heure de discuter la pratique musicienne.

De même que toute forme musicale porte la spécificité de son incarnation, au sens qu'elle ne dérive pas d'une autre forme<sup>32</sup>, elle n'a nul besoin pour exister d'être l'expression d'une subjectivité agentielle opérant en arrière-fond. Si tel était le cas, elle ne serait expressive qu'au sens faible du terme (Taylor, 1979) : elle rendrait manifeste, comme lorsqu'on tire le rideau qui cache un tableau, mais ne serait pas expressive par elle-même. En ce sens l'expressivité ne trouve pas son point de départ dans la subjectivité. Si l'on veut, l'expressivité intervient au plan de l'*intersubjectif*, au sens que lui donnait Taylor en disant que l'expressif est *à la vue de tous*. Donc plutôt que

---

<sup>32</sup> Cela ne revient pas à nier qu'une telle forme soit co-constituée par un ensemble d'autres pratiques symboliques.

renvoyer à une subjectivité primaire, l'expressivité s'inscrit dans la continuité entre l'« intérieur » et l'« extérieur », notamment à travers le mouvement d'alternance (le contraste figure/fond n'étant que le modèle le plus simple) au sein du champ<sup>33</sup>. À cet égard, la musique nous fournit des illustrations éloquentes comme lorsque Zuckerkandl montre l'inefficacité d'une coupure entre le psychique et le physique au moment de décrire la compréhension musicale :

*« There is an immense difference between saying that in hearing music we inwardly enact the motion of the tones, accomplishing it in living participation, and saying that we first generate such a motion in ourselves, as a reaction product to some outside stimulus or other, and then project it outside ourselves. The one statement does not affect the reality of music; the other dissipates it as a phantom »* (1956, p. 122).

Dans son article « Perception des choses et perception de l'expression », Cassirer (1991) parlait du primat de l'expression dans l'institution des rapports avec autrui. Ces rapports ne concernent pas deux entités subjectives indépendantes, qui établiraient un lien à partir de points de vue fixes. Dans la sphère expressive, les personnes n'ont pas à franchir un espace physique qui les séparerait. Elles se trouvent davantage dans une relation d'interdépendance fonctionnelle. Nous sommes mutuellement engagés dans la mesure où la parole, la pensée et toutes les modalités d'expression artistique font partie d'une même unité culturelle, d'un « monde commun » de sens. Ce rapport, disait Cassirer, n'est pas adéquatement décrit par la notion de communication, comprise comme transfert d'états subjectifs ayant besoin d'un décryptage.

Au lieu d'un transfert, d'un déplacement ou d'un franchissement d'espace, le jeu des formes expressives se conçoit davantage en termes de réorientation d'une couche d'expérience partagée. Saisir l'expressivité d'une forme musicale c'est participer au déploiement d'un certain monde de la vie (*Lebenswelt*) – d'ailleurs accessible à tout auditeur. Cependant, le fait que cette expressivité soit accessible à tous n'empêche pas qu'elle soit polyvalente ou qu'elle présente des horizons de sens possibles à développer. Ce qui est exprimé se présente en fait sous une ou plusieurs *modalités* (tel qu'on

---

<sup>33</sup> Continuité qu'on retrouve aussi dans le primat de la perception merleau-pontien (Merleau-Ponty, 2011).

l'exemplifiait avec le physionomique). Comme on le verra plus loin, cette dimension sociale de l'expression nous engage également dans une *manière de faire* distinctive. Elle installe une stylistique au sein des pratiques culturelles, au fur à mesure que des gestes expressifs deviennent emblématisés. On y reviendra.

### 3.7 Précompréhension et motivation

On saisit à présent le caractère pour le moins paradoxal de l'expression dans le domaine artistique. D'une part, l'expression, pour reprendre la formule de Taylor, manifeste les choses « à coup sûr », sans qu'il y ait besoin de l'agentiviser. Mais, d'autre part, cette immédiateté n'empêche pas que l'œuvre d'art soit en un sens inépuisable, qu'aucune de ses occurrences n'épuise son horizon de sens. Comment se trouve-t-il qu'un geste expressif, et en particulier musical, peut à la fois se livrer totalement dans son expression et en même temps rester inépuisable ? Ce paradoxe, si paradoxe il y a, est en fait inhérent au principe herméneutique qui veut que toute écoute des formes musicales soit une authentique découverte. C'est toujours une authentique découverte dans la mesure où cette écoute relève d'un processus génétique de constitution qui ne se reproduit jamais à l'identique.

Il y a, d'une part, le caractère propre du plan physionomique qui rend manifeste une forme de connaissance tacite du monde. Cette connaissance tacite est la condition-même de la continuité de notre expérience : j'entends « la porte qui se ferme », « une voiture qui passe dans la rue », « des cris d'enfants qui jouent » et « un orchestre qui s'accorde » – jamais des bruits dissociés ou abstraits, auxquels je ne pourrais donner un sens qu'en mobilisant mon intellect. En ce sens, ma connaissance, soit-elle implicite ou explicite, s'appuie toujours sur des aspects ou des dimensions familières d'un entour déjà disponible. Mes connaissances actuelles servent ainsi de point d'appui pour les expériences à venir. Et pourtant, à chaque fois que je relis un texte, revois une peinture, ou réentend une œuvre, je m'engage dans une *relance* qui réaffirme, reforme, promeut un versant des occurrences précédentes.

On dira qu'il s'agit là d'une sorte de circularité herméneutique : toute compréhension implique une précompréhension. C'est par ce même procès que nous accédons à une œuvre comme totalité à partir de ses parties, et que nous saisissons les parties en parvenant à une vision totale. Comme l'on vient de dire, l'expression est par

définition sociale, elle ne peut exister en dehors d'une forme culturelle. On dira qu'en un sens *expérience et culture se constituent de concert*. La notion d'expression engage une réciprocité entre phénoménologie et herméneutique (Rosenthal & Visetti, 2010). La relecture d'un texte, la revue d'un tableau, ou la réécoute d'une pièce musicale relance le processus de figuration, avec le soubassement des traces antérieures. Dans le cadre d'une microgenèse, cette circularité herméneutique s'inscrit dans un horizon d'anticipation de perceptions-actions possibles. Sur le plan de l'agir, on parlera alors davantage d'une circularité génétique pour signaler le caractère *motivational* d'une *disposition d'agir (readiness for action)*. Cette disposition se décline au plan pratique à travers les dynamiques de réorganisation de l'attention. Ainsi la motivation engage au sein du parcours génétique une constante réévaluation qui *relance* et stabilise les formes à l'intérieur d'un horizon plus vaste. *L'engagement participatif* relève de cette motivation qui conditionne l'appropriation et la réappropriation d'une forme musicale.

Si jusqu'à présent on s'est cantonné à la problématique de la constitution au niveau microgénétique, au sens d'une mise en forme (*Gestaltung*) relativement stable au sein du champ, il est maintenant crucial d'affirmer que l'échelle développementale qui convient à notre propos est celle de la *mésogenèse*. Sans dire qu'on laisse de côté le vaste abri de la théorie génétique, posons quelques précisions par rapport à ce que caractérise l'unité qu'on vise à décrire.

Notre objet d'étude présente donc des phases qui, bien qu'étant intermédiaires, gardent une stabilité propre, tout en outrepassant le présent immédiat. En dépit de l'imbrication de différentes échelles de développement dont l'horizon est actif même à l'échelle de l'expérience immédiate (ce qui fait que notre vécu n'est pas un simple empilement de microgenèses), le développement d'un savoir-faire ne correspond pas tout à fait à l'échelle microgénétique. Pour parler du « cycle de vie » du développement d'un savoir-faire, on fera appel à une échelle *mésogénétique* (cf. Valsiner, 2007, pp. 302-304), dont l'horizon présente quelques différences par rapport à la microgénétique et l'ontogénétique. Souligner ces différences est important car la mésogenèse ne se laisse pas saisir comme une simple succession de microgenèses. On a vu que si la microgenèse est imbriquée au sein de plusieurs échelles de développement simultanément actives, elle reste cependant attachée à l'horizon du présent continu. Dans le développement mésogénétique, c'est l'horizon de la pratique reprise qui garde

la haute main, sans pour autant ôter les autres. Bien entendu, ce n'est pas une unité de temps qui sert d'étalon aux échelles de développement génétique mais une unité signifiante et fonctionnelle : celle du présent continu pour la microgénèse, celle du cycle vital de l'organisme pour l'ontogénèse, celle du « *savoir-faire* »<sup>34</sup> pour la mésogénèse – chacune jouant sur des durées variables.

Par exemple, un musicien passe en général plusieurs années à maîtriser son instrument (et aura tendance à dire qu'il n'y est pas encore arrivé). Cette entreprise comporte des discontinuités, des pauses et des reprises, rythmes d'activité constante, tout comme des mises entre parenthèse. Loin d'être une ligne toute droite, ce processus suppose des périodes d'inattention, des « aller-retour » dans un ensemble de pratiques enchaînées avec la vie quotidienne, où parfois on cherchera et retrouvera des récurrences heureuses. Ainsi, dans le développement du savoir-faire musical s'emmêlent des intégrations au niveau du présent (d'une exécution publique, d'une répétition) avec d'autres à un horizon étendu (semaines, mois ou années de relation avec le métier) dans un jeu de l'attention alternant entre différents horizons thématiques. Comme on le verra plus en détail au chapitre 5, l'activité du musicien est constituée par une alternance entre différentes « modalités pratiques » : moments d'immersion (jouer/performer) et d'observation (étudier/analyser). C'est grâce à cette alternance qu'on pourra éventuellement fixer (même provisoirement) ou cibler le profil d'une phrase. Bien que toute microgénèse ait besoin d'un « arrière-fond » qui la soutient, c'est la *reprise* d'une forme qui permettra de modifier son parcours de stabilisation physiognomique. Le plan mésogénétique met ainsi en jeu non seulement un parcours de constitution, mais nous rapproche de la thématique de l'*institution*, en tant qu'il renvoie à une tradition dévoilée par le geste même.

Lorsqu'on se situe sur le plan mésogénétique, l'agent caractéristique de basculement est la reprise, directement liée à notre compréhension de la *motivation*. Rappelons que dès qu'on pénètre le terrain de la pratique et de la ritualisation, on prend un certain recul par rapport à l'expérience directe, ce qui permet de poser des points de repère, d'approfondir les jeux et pratiques de l'attention et de la mémoire. Sur ce terrain,

---

<sup>34</sup> A ce point, savoir-faire personnel et reprise intergénérationnelle se voient entremêlés au niveau de la pratique, et c'est ce niveau qui nous intéresse. Car si la distinction entre les deux peut être faite, ils sont inséparables lorsqu'on se situe au niveau de la socialisation des pratiques (la dextérité personnelle n'étant que l'actualisation d'un processus intergénérationnel).

la requalification d'une forme est promue par le rapport entre perception, action et désir décrit précédemment. De la dimension physiologique des formes musicales émane un caractère d'appel (*Aufforderungscharakter* ; Koffka, 1935, p. 353) à poursuivre et à réaliser. L'ensemble des pratiques musicales vise à accomplir une relance expressive des formes qui y sont thématiques. C'est par là qu'on se voit dans l'obligation de respecter l'écologie de ce qu'on a appelé ici les différentes sphères de motilité. Même si on a exemplifié quelques formes d'interaction entre ces sphères, l'imbrication organique de cet ensemble s'avérera plus tangible dès qu'on présente la notion de topographie musicale.

### **3. 8 L'expression esthétique comme geste actif**

Le caractère motivationnel de l'agir explique en partie l'engagement participatif dans tout phénomène esthétique. Loin de consister en une réception ou une contemplation passive, cet engagement me fait voir un monde neuf :

« La beauté naturelle d'un paysage n'est pas la même que sa beauté esthétique. Je peux me promener dans un paysage splendide et sentir tous ses charmes naturels. Je peux jouir de la douceur et de la clémence de l'air ; de l'éclat, de la variété et de la gaieté des couleurs, de l'agréable murmure du ruisseau ou des senteurs des fleurs. Tout ceci me donne un plaisir très intense, d'un genre spécifique et caractéristique. Mais cette sorte de plaisir n'est pas encore une expérience esthétique. L'expérience esthétique commence par un changement soudain de mon horizon de pensée. Je commence à regarder le paysage non plus avec l'œil d'un simple spectateur mais avec l'œil d'un artiste : je forme dans mon esprit une « image » du paysage. Dans cette image, aucune des qualités précédemment énoncées n'est oubliée ou effacée. Même l'imagination artistique la plus forte et la plus puissante ne peut créer un monde nouveau à partir de rien. Mais lorsque l'artiste aborde la nature, tous ces éléments prennent une nouvelle configuration. L'imagination et la contemplation artistique ne nous donnent pas l'aspect des choses physiques mortes ou des qualités sensibles muettes. Elle nous donne un monde de formes mouvantes et vivantes – un équilibre de lumières et d'ombres, de rythmes et de mélodies, de lignes et de contours de motifs et de dessins. Tout cela ne peut être perçu ou reçu de façon passive ; nous



devons construire, ériger ces formes, pour en prendre conscience, pour les voir et les sentir. Cette dimension dynamique donne au matériau statique une nouvelle teinte et une nouvelle signification. Tous nos états passifs sont à présent devenus des énergies actives : les formes que j'aperçois ne sont pas seulement mes états, mais mes actes » (Cassirer, 1995b, p. 190).

Sans chercher à établir une distinction entre une beauté « naturelle » et une beauté « esthétique », ce qui irait à l'encontre de son propos, Cassirer laisse entendre qu'il y a dans l'œuvre d'art un *geste de thématization* d'une dimension du vécu. L'artiste thématise un aspect, ou une dimension de son travail comme porteuse ou dépositaire d'une valeur. Ce geste induit une « manière de faire » (percevoir, semouvoir, faire attention) qui est dès lors idiosyncrasique à la forme artistique, et qui en fait son cachet. Par là même, la valeur qu'on peut dans un premier moment qualifier d'esthétique déborde ce cadre et montre son appartenance aux dynamiques du vivant :

« Et toute grande œuvre d'art nous offre une nouvelle approche et une nouvelle interprétation de la nature comme de la vie. Mais cette interprétation n'est possible qu'en termes d'intuition et non pas en termes de concept ; en termes de forme sensitive et non de signes abstraits. Dès lors que je perds ces formes sensibles de vue, je perds le fondement de mon expérience esthétique. Nous pouvons par là être autorisés à subsumer l'art sous un concept plus général, sous le concept de *l'expression*. Mais en ce cas, nous devons en même temps prendre en considération la différence spécifique du phénomène esthétique. *L'expression n'est pas en elle-même un processus esthétique ; c'est un processus biologique général* » (Cassirer, 1995c, p. 139, c'est nous qui soulignons).

Alors, si l'expression est un phénomène propre au vivant, bien plus englobant que la dimension esthétique du vécu, où réside la spécificité de l'art ? Certes, toute forme artistique thématise l'expression, mais cette focalisation est organisée par un ensemble de pratiques qui donne à l'art son statut d'*activité*. Qu'est-ce qu'on veut dire par « activité » dans ce contexte ? Une activité est « une séquence régulière d'actions mise en œuvre pour elle-même et dont le but a été fixé collectivement » (Lassègue, 2012b, p. 142, notre traduction). C'est-à-dire, les pratiques artistiques érigent des noyaux de construction de sens. On aura l'occasion de parler de l'immersion de l'expression dans

l'activité musicale au sens étendu. Pour l'instant, détaillons le rapport entre l'expression et le savoir-faire.

### 3.9 Expression et savoir-faire

Vu le nombre de travaux et la qualité des auteurs de tout premier plan qui ont abordé d'une façon très approfondie le phénomène de l'expression (à commencer par Cassirer, 1972a ; 1991 ; Merleau-Ponty, 1945, 2011 ; Langer, 1953 ; Taylor, 1997 ; Köhler, 1929 ; Asch, 1958 ; Werner, 1948 ; Arnheim, 1949) on ne peut que s'étonner que les théories de la cognition n'aient pas jugé utile d'en tenir compte. Faute de disposer d'un concept étendu d'expressivité, les théories cognitivistes n'ont pas été en mesure de saisir l'unité fonctionnelle entre plusieurs dimensions du vécu et n'ont pu que les considérer comme relevant de domaines intrinsèquement différents. Car la reconnaissance du caractère *expressif* de l'expérience permet de mettre l'accent sur l'implication réciproque du perceptif, de l'affectif, du motivationnel et de l'axiologique. L'absence d'une vraie prise en compte de l'expressivité et des attitudes esthétiques explique en partie les carences des approches cognitivistes à l'heure d'établir des liens entre des phénomènes perceptifs et des savoir-faire. Ces carences sont alors à leur comble dès que se trouve évoquée la dimension proprement esthétique des phénomènes (Rosenthal, 2004b). La disjonction des dimensions quantitatives et qualitatives de la perception, perpétuée par les théories cognitives, rend incompréhensible le phénomène musical, et plus généralement tout phénomène esthétique.

La solidarité des aspects quantitatifs et qualitatifs de la musique est indispensable tant pour la constitution du champ thématique que pour la conversion de l'attention permettant la réorganisation de ce champ par voie de relances. L'ouverture à l'expression est à la base du savoir-faire musical tant sur le plan de l'écoute que sur celui de l'exécution musicale, dans la mesure où elle rend accessible la couche immédiate de précompréhension du geste musical.

L'exploration de cette dimension expressive a conduit Rudolph Arnheim (1949) à décrire le processus d'apprentissage musical comme l'identification d'un *thème* (ou en l'adaptant à notre cas d'un *motif expressif* ; c'est-à-dire comme l'identification d'un principe conducteur qui permet à l'élève de repérer le caractère qualitatif à développer à travers une pièce musicale. Arnheim illustre son propos avec l'exemple d'un cours de

dessin. Lorsqu'il essaie de capter la physionomie du modèle, « *the student will watch proportions and directions, but not as geometrical properties in themselves. Rather will these formal properties be perceived as being functionally dependent upon the primarily observed expression, and the correctness and incorrectness of each stroke will be judged on the basis of whether or not it captures the dynamic "mood" of the subject* ». De plus, « *...whereas the artificial concentration on formal qualities will leave the student at a loss as to which pattern to select among innumerable and equally acceptable ones, an expressive theme will serve as a natural guide to forms that fit the purpose* » (p. 107, c'est nous qui soulignons). Dans le même texte (p. 106), Arnheim suggère la validité de ce principe pour toute manifestation artistique, y compris la musique, en remarquant que même lorsqu'on demande une description des qualités formelles d'une œuvre, les auditeurs cherchent à revenir sur les qualités expressives. On a vu au chapitre précédent que c'est le cas même pour des musiciens professionnels avec les exemples fournis par les recherches de Robert Francès (1984).

Bien que ce soit à des degrés différents, tant les auditeurs que les interprètes abordent le mouvement d'une œuvre musicale par un geste local (qu'il s'agisse d'un motif, d'une séquence, d'une phrase) déjà conçu comme partie significative de la totalité de l'œuvre, quoique ce rapport soit encore précaire. Non seulement la reconnaissance du thème expressif est antérieure à toute différenciation des composants qui font sens mais aussi la condition de possibilité d'une telle différenciation et son support. La façon dont l'élève d'un cours d'harmonie identifie la sonorité d'une cadence, avant de déchiffrer les intervalles composant chaque accord, repose sur le suivi du *mouvement* et sur la discrimination de sa *couleur*. Afin d'illustrer la participation des qualités physionomiques dans les pratiques musicales, on pourrait se demander comment une cadence (de l'italien *cadenza* – chute) peut être « parfaite », « rompue » ou « fausse » exclusivement à partir d'une description du rapport entre les accords et les tons qui la composent ? Dans ce cas, les noms des cadences suivent le sens physionomique des gesticulations y impliquées<sup>35</sup>.

De façon plus générale, la continuité entre la perception et le savoir-faire s'entend, bien sûr, au sens presque trivial de *je ne peux faire que ce que je suis capable*

---

<sup>35</sup> Comme on l'a suggéré plus haut, ceci va au-delà du tropisme linguistique (Cornejo et al, 2013). S'il est approprié d'y parler de métaphore, la production langagière participe d'un mouvement expressif plus large, comme proposé dans le modèle du geste de Merleau-Ponty (voir Piotrowski & Visetti, 2015).

*de percevoir comme forme sensible*, mais en un sens plus profond qu'on a cherché à montrer ici, elle renvoie à la communauté indissociable de leurs modes de constitution. En ceci réside l'importance de la notion d'expression pour notre propos. Le trait du concept d'expression qui nous est si précieux est sa capacité de saisir l'articulation fondamentale entre perception et savoir-faire (bien au-delà du je ne peux jouer/exécuter que ce que je suis en mesure de percevoir comme structure signifiante), ainsi que leur socialité (toute expression est par force publique). Comme on verra plus en détail dans les chapitres suivants, une communauté étroite entre perception et savoir-faire se retrouve dans les pratiques musicales. Tout comme la capacité d'écoute musicale, le savoir-faire instrumental s'apprend, se (re)développe, en puisant dans une tradition faite de motifs collectifs, pratiques et symboliques, formés au travers des générations ; la reprise (voire la « transmission ») de la capacité d'écoute musicale s'entend dès lors comme redéveloppement de « montages techniques » à caractère perceptif en fonction du contexte pratique, de la morphologie corporelle et desdits motifs issus de la vie collective. Autrement dit, le lien entre perception et savoir-faire réside au moins en partie dans le rapport entre le geste expressif et la récurrence qu'il sollicite. Ce dernier rapport est une action concrète (voire, une activité technique), dont l'« objet » n'est pas résultat, mais sédiment à disposition du praticien qui vise à mieux faire.

La problématique de l'expression met en exergue le caractère inopérant de toute division entre les aspects quantitatifs et qualitatifs de la perception (exemplifiée ici par les discussions concernant la sémiologie musicale) et permet d'expliquer qu'une telle séparation rendrait incompréhensible le phénomène musical. Loin d'un simple « supplément d'âme », l'expressivité motive l'articulation du sensible et de l'intelligible, si une telle distinction est encore valable. L'expressivité servira de point d'appui pour ce qui suit, à savoir l'analyse des aspects particuliers du développement du savoir-faire musical. Elle permet par ailleurs de rendre compte de la dimension herméneutique de l'expérience. Cette dimension est essentielle pour notre propos dans la mesure où tout musicien s'engage dans un ensemble de pratiques qui portent sur des valeurs relevant d'une ou de plusieurs traditions bien spécifiques.

### **3. 10 La pratique musicale en tant que maîtrise expressive**

Avant de clore ce chapitre, on voudrait souligner que le pouvoir expressif des phénomènes musicaux se manifeste naturellement au niveau d'une pratique sensible

(*lived practice*), où tant la musique que d'autres phénomènes à caractère esthétique fonctionnent comme régulateurs de la vie psychique et sociale. Certes, on peut apprendre la richesse stylistique de différents genres à partir de leur description formelle et analytique. Cependant, comme on le disait, le développement d'une sensibilité musicale ne dérive pas d'une coupure entre l'identification conceptuelle et le vécu de tels éléments. Bien que la variété des manières d'analyser une œuvre fasse partie de la pratique musicienne, l'analyse n'est qu'une parmi plusieurs modalités d'engagement musical, toutes supposant une dimension expressive. Comme le disait Cassirer (1991 ; 1995a), donner prééminence à une attitude analytique risque d'inverser l'ordre phénoménal, reléguant l'expressivité au deuxième plan.

Notre discussion sur les polarisations en sémiologie musicale sert à illustrer comment l'adoption d'une telle attitude menace de réduire les phénomènes musicaux (ou leur corrélats sémantiques) à une phase développementale où ils se trouvent sédimentés (*forma formata*), sans pouvoir concevoir leur participation dans un processus vivant (*forma formans*)<sup>36</sup>. Au-delà de notre intérêt particulier pour cette thématique, cette distinction joue directement sur la façon dont on comprend les rapports entre disciplines en sciences humaines, telles que la psychologie, l'anthropologie et l'art<sup>37</sup>.

En revenant à notre enquête, la reprise d'un point expressif où la musique est encore « en devenir » nous met en garde contre la compréhension de cette dernière comme une collection de travaux, ou un stock de connaissances accumulées. La musique apparaît davantage comme une affaire à caractère pratique et esthétique, renouvelée en permanence grâce au propre exercice du métier. Une telle distinction redirige notre attention et la situe au cœur de l'*activité* artistique au lieu de la fixer sur

---

<sup>36</sup> On reprend ici la distinction fait par Cassirer entre *forma formata* et *forma formans* en « Forme et Technique » (1995a), qui trouve à son tour ses analogues linguistiques dans la distinction entre *ergon* et *energeia* chez Wilhelm von Humboldt (1999), et plus tard chez Merleau-Ponty dans la fameuse distinction entre parole parlée et parole parlante (1945). On reviendra plus tard sur la distinction cassirerienne en ce qui concerne la notion de technique. Il est à noter qu'on ne vise pas tant à conserver une telle distinction qu'à revenir sur le dynamisme entre ses polarités.

<sup>37</sup> L'impact réside dans la saisie des problématiques rattachées à ces disciplines dans leur versant développemental, ce qui inclut les différentes strates de sédimentation des phénomènes. Par ailleurs, les distinctions disciplinaires deviennent dans la pratique des approches complémentaires pour mieux cerner le phénomène en question.

ses *objets* (même si on ne vise pas à établir une polarisation). C'est ainsi, envisagés de cette façon, que les phénomènes musicaux peuvent montrer leur potentiel comme terrain d'étude privilégié d'une *sensibilité commune*, car c'est là qu'ils sont en véritable interaction avec un champ d'activités sémiotiques diversifiées qui échappe à ce qu'on appelle à strictement parler « le musical ». C'est-à-dire, qu'une partie de la richesse expressive de la musique en tant que forme artistique réside dans la découverte d'une modalité d'y participer (ce qui la situe illico au sein d'un champ du vécu et d'activités plus vaste) plutôt que dans son traitement restreint en tant qu'objet encapsulé dans une vitrine catégorielle. C'est dans le contexte de l'activité qu'on voit plus nettement l'unité affective, praxique et physiologique du *geste*.

Ainsi, la musique et l'enjeu artistique en général constituent un milieu qui favorise le réarrangement continu d'un champ affectif et praxique partagé. Dans sa « Psychologie de l'art », Vygotski (2005) a proposé l'idée de l'art en tant que *technique sociale du sentiment*, « un outil de la société, grâce à quoi il entraîne dans le cercle de la vie sociale les aspects les plus intimes et les plus personnels de notre être » (op cit. p. 347). Si les pouvoirs de l'art se limitaient alors à l'action de simples indicateurs du sentiment, leur nature ne serait que dérivative et ne serait pas possible d'y reconnaître des actes créatifs à part entière. Par contre, lorsqu'il est considéré comme une technique du sentiment, l'art permet l'expression conjointe de ce dernier au niveau personnel et social. Dans la mesure où l'art thématise la dimension affective de l'expérience, le sentiment devient malléable, susceptible de synthèse et diversification. Sans vouloir entrer dans une discussion sur la notion de Vygotski (qui par ailleurs, n'a pas été spécialement développée), on remarquera qu'elle présente l'avantage de reconduire la solidarité entre l'affectif, les valeurs esthétiques et une certaine matérialité.

Dans un cadre expressif, on voit bien comment la valeur régulatrice de la musique va bien au-delà d'une affectivité comprise comme une simple sentimentalité, car on envisage le développement et la perpétuation des savoir-faire perceptifs *ad hoc*, relancés par la *praxis* musicale. De même, une structure de relevance partagée est constituée, permettant plusieurs types et degrés d'engagement avec des formes musicales rattachées à une stylistique, avec leurs propres possibilités de « maniement ». Comme dans l'opération de reprise lors de l'écoute d'une pièce, la pratique musicale

relance des ensembles de savoir-faire à travers des générations successives, formant, à un moment historique donné, ce qu'on appelle l'oreille musicale.

Comme on le verra dans les chapitres à suivre, dès lors qu'on se situe au niveau de la *praxis*, il devient de plus en plus clair que le rôle de la musique en tant que catalyseur de la vie psychique et sociale n'est pas l'implantation homogène d'une série de prescriptions ou des valeurs explicites. Davantage, elle forme un champ où on trouve plusieurs modalités et degrés de participation, y compris ceux plus marginaux. Les usages sociaux de la musique se présentent sous forme de plusieurs modalités qui incluent le simple remplissage du silence (la musique d'ambiance dans les ascenseurs, les magasins), l'éducation de notre écoute, ou d'autres dimensions du vécu (parfois certaines situations de concert, d'instruction musicale). Selon ces différentes modalités d'engagement, le champ se voit reconfiguré en ses différentes strates, y compris par l'influence des valeurs actives à la marge. Valsiner (2008) a proposé un exemple parallèle au notre avec son étude sur l'ornementation : « *An ornamented world keeps the experiencing person "within the field" – not letting him/her escape, while at the same time not particularly demanding attention or goals-oriented actions in relation to the patterns* » (op cit, p. 77). Ainsi, les ornements (soient-ils musicaux ou d'autre genre) donnent des allures sans qu'elles deviennent forcément thèmes focaux du champ. Pour Valsiner, il s'en suit que le partage d'un mode d'affectivité ne suppose pas un besoin de formuler ces valeurs collectives en termes d'entités bien définies :

« *The way in which development works is not that of active teaching-and-learning in the here-and-now special setting (a school lesson), but rather a bricolage of moments of haphazard social suggestions and occasional links with the environment through concentrated attention. Life is not an institutionalized training ground where the more experienced "social others" – teachers, parents, peers – do their utmost in the lesson framework to bring the "novices" to the ever-expanding horizons of new knowledge. Instead, knowledge is acquired in an ambivalent social maze of limitations, bogus value attributions, pretense of "help" to mask acts of appropriation, and so on* » (op cit. 76).

Ce qui n'équivaut pas à nier le rôle des institutions dans le processus de formation d'une sensibilité commune. Il s'agit davantage de reconnaître que la musique, en tant que vecteur affectif social, réunit en elle une variété de modalités tacites et

explicites de participation. Ces différentes modalités seront pertinentes au moment de discuter le sujet du *tutorat* (chap. 5), où leur interdépendance devient beaucoup plus évidente.

Même s'il ne s'agit que d'une brève introduction à cette problématique, une telle notion d'expression (suivant les pas de celle présentée par Rosenthal & Visetti, 2008 ; 2010) laisse déjà entrevoir une reformulation viable du rôle de l'affect dans la sémiogénèse musicale, en ce qu'elle capte la priorité développementale du physiologique par rapport à une coupure entre les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'action-perception. De ce point de vue, le rôle du sentiment est central, car on observe la participation d'une motilité expressive dans tout phénomène musical (qu'on verra très nettement associée à la motilité effective dans le cas de l'interprète). La perception physiologique fait de l'affect une part constitutive de toute forme musicale, d'autant qu'aucune morphologie ne peut être privée de son caractère motivationnel sans une perte substantielle de sens. Plutôt qu'être cantonnés dans le registre auditif, les phénomènes musicaux mobilisent d'emblée plusieurs registres sensoriels et moteurs, en donnant support à une *continuité intermodale du vécu*. Dès qu'on constate cette continuité, le chiasme entre forme musicale et affect devient de plus en plus palpable, car dynamisme musical et dynamisme ressenti sont indistincts en termes de geste expressif. En thématissant l'expressivité, la pratique musicale articule et développe ce chiasme en permanence. En vertu d'une telle focalisation, on note simultanément les pouvoirs de la musique en tant que vecteur social de l'affect.

Par ailleurs, dans un registre plutôt épistémologique, la notion d'expression met en exergue le caractère non dérivatif du sens musical. En fait, les approches qui rendent compte du sens musical à travers d'un registre sémiotique « source » (soit-il linguistique ou autre), se trouvent le plus souvent face à une division problématique entre contenu et manifestation. En revanche, une approche expressive se débarrasse de la polarité subjectif/objectif, évitant les risques d'un cadrage référentiel, que celui-ci apparaisse sous la forme du sentimentalisme (s'exprimer) ou bien sous celle de schéma fondateur (de type représentationaliste, par exemple). Sans qu'il y ait besoin de faire référence à une strate sémantique fondatrice antécédente au déploiement des formes musicales, nous allons nous focaliser sur leur dynamisme développemental. Loin de faire appel à une séparation entre la musique et d'autres registres sémiotiques,



l'expressivité souligne le caractère transposable des domaines expérientielles, et s'appuie sur leur diversification. Pour le dire avec Merleau-Ponty (2011), on souligne le « débordement » propre au dynamisme des formes musicales et leur caractère de sollicitation. On s'éloigne ainsi du contact avec un monde homogène auquel on devrait infuser de l'affect, et on favorise la participation dans un cycle régulateur motivé et par l'affect et par la forme.

On espère qu'au cours de ces trois premiers chapitres, notre intérêt pour la convergence entre le développement du savoir-faire et d'un *sens commun* est déjà perceptible. À ce point, on a recueilli quelques éléments nécessaires pour une notion de « *sensibilité commune* », qui porte un double sens : le premier, concernant la *structure intermodale du champ perceptif*, qui remonte du moins à Herder (1778/2002) et a été postérieurement raffiné par Werner (1934); le deuxième, concernant la formation et la perpétuation d'une *sensibilité collective*. Cette dernière ne consiste pas en un sens commun constitué par des opinions ou des recensements présents dans le discours, mais plutôt à des dispositions collectives (souvent tacites) à faire et percevoir. On souligne ainsi la solidarité entre ces deux sens, visant au dépassement d'une dichotomie entre le personnel et le social dans l'étude des processus développementaux. D'un point de vue sémiotique, l'idée de l'unité des sens vient de pair avec celle d'un *sensorium culturel*, car la perception musicale s'appuie toujours sur une constellation de pratiques musicales instituées.

Ainsi, tout en nous focalisant sur une pratique sensible (*lived practice*) nous allons aborder, dans ce qui suit, la question du savoir-faire musicien du point de vue du praticien.



## 4. Le déploiement d'une topographie musicale

Nous avons jusqu'ici peu distingué le savoir-faire mélomane et musicien, préférant nous concentrer dans un premier temps sur l'engagement participatif qui sous-tend toute écoute musicale et aborder la nécessité d'un concept étendu d'expressivité sans lequel le phénomène de la musique (mais aussi toute dimension esthétique et toute perception incarnée) serait impensable. Il est temps à présent de nous pencher sur la formation et la transmission du savoir-faire musical, lequel, pour un instrumentiste comporte une dimension manipulatoire, qui comme telle ne relève pas du champ propre du mélomane (cela en principe, puisque dans les faits nombre de mélomanes ont à un moment ou un autre suivi un certain apprentissage instrumental). Pour cela, il nous faudra évoquer les principales dimensions et étapes de la pratique à travers laquelle un instrumentiste se forme. En particulier, on abordera le processus d'exploration de l'instrument par lequel l'élève exerce son oreille (l'écoute), éduque son attention, et apprend un ensemble de gestes taillés spécifiquement pour les caractéristiques morphologiques et manipulatoires de son instrument. Nous allons également analyser la dimension expressive du geste instrumental « effectif ».

Comme on l'a déjà indiqué, la connaissance que le musicien acquiert de son instrument ne se présente pas comme un ensemble de règles (ou d'axiomes) qui expliciteraient le mode d'emploi de l'instrument en question. La forme de ce savoir n'est pas verbalisable dans la mesure où elle renvoie à des structures physiologiques, kinesthésiques, et motrices dont le sens n'est saisissable qu'en tant que corporellement vécu. Cela ne veut nullement dire qu'il soit intransmissible. L'accès à ce savoir est bien évidemment possible au moyen d'une *pratique sensible (lived practice)* dans laquelle les instructions verbales font plutôt figure d'indices auxiliaires. On notera que le développement de cette pratique sensible se produit toujours au sein d'une société, et

qu'elle est rapportée (sous différentes modalités) à une tradition. Cette tradition est faite d'éléments normatifs, structurels, stylistiques et de toute une constellation de genres et de valeurs, formés au travers des générations.

#### **4. 1 L'apprentissage du mouvement : affinités entre le musicien et son instrument**

Commençons par la description du parcours d'exploration que l'apprenti musicien fait de son instrument. En se familiarisant avec l'instrument, l'élève développe l'intuition de ce qu'il est possible d'en faire, au plan musical, éventuellement sur un mode ludique, parvenant progressivement à dégager et à affiner ce que l'on appellera la *topographie musicale* de son instrument. Cette topographie s'appuie sur l'apprentissage des gestes, des mouvements qui font partie de l'idiosyncrasie de l'instrument en question. Par exemple, dans ses premières approches de la batterie, le futur percussionniste apprend à tenir ses baguettes de façon appropriée. Il doit d'abord trouver un point pivot pour chaque baguette à partir duquel se distribuera le poids vers le bout extérieur, en laissant la baguette rebondir légèrement à l'intérieur de la main. Il s'agit bien d'une manipulation à un niveau très local, car la maîtrise de la prise des baguettes lui prendra du temps. De proche en proche, l'apprenti batteur saura observer l'impact de la tenue de sa baguette sur la qualité sonore des frappes, à partir des variations de son mouvement et de la force qu'il exerce. Mais dans tous les cas, il lui sera nécessaire de passer par le contact permanent avec ses baguettes et d'explorer les multiples façons de frapper un fût.

La stabilisation progressive des dispositions kinesthésiques qui fondent le lien entre la sonorité et le mouvement corporel permettra à l'élève de découvrir plusieurs types de gestes efficaces à l'égard de la topographie de son instrument. Ainsi, l'instrumentiste apprend une gamme non seulement comme succession de notes, mais aussi comme parcours à suivre sur le corps de son instrument, cela en empruntant diverses « voies ». Pour l'élève il ne s'agira pas seulement de trouver une voie « privilégiée », mais plusieurs voies alternatives. Progressivement, il deviendra capable par exemple, de voir (donc d'entendre) réapparaître un fragment de gamme dans une pièce. En clair, la connaissance d'une gamme se traduira en termes de déplacements effectués sur l'instrument. Au fur et à mesure que la connaissance de ce dernier s'élargira, en incorporant d'autres gammes, les parcours possibles deviendront à chaque

fois moins fixes et plus contextualisés. De plus, des différents points du parcours apparaîtront comme plus ou moins saillants par rapport à la fonction qu'ils jouent dans l'exécution de la gamme (i.e. ses différents degrés). Ces « points sensibles » de la topographie orientent l'élève en lui révélant son positionnement relatif.

Si le terme « topographie » peut paraître fixe ou statique, cette connotation est liée à une échelle bien particulière. D'un côté, dans le cas des topographies terrestres, cette connotation correspond à une échelle développementale assez brève en termes géologiques. D'un autre côté, s'il s'agit de façon plus générale de topologie (par exemple, en mathématiques), les structures correspondent à des composants de nature plus *qualitative*. Dans ces deux cas, c'est plutôt le dynamisme et la multiplicité qui caractérisent lesdites topographies, comme nous l'argumenterons aussi pour ce que nous appelons ici topographie musicale. On s'inspire ici du travail ethnographique du pianiste David Sudnow qui conçoit le clavier (et ses sonorités correspondantes) en tant que *terrain* à traverser (Sudnow, 1978). La traversée effective affecte la manière dont on perçoit le terrain, ainsi que la création de nouvelles voies, modifiant le terrain lui-même. Ainsi, la figure de la topographie présente une tension : d'une part, elle suggère une stabilisation au travers du temps (je « balise » le terrain de mon instrument, d'une pièce, etc.) ; d'autre part, la traversée permanente de l'instrument réorganise la topographie elle-même (les différentes voies ouvrent vers des usages nouveaux et polyvalents). Comme on essaiera de l'illustrer, cette figure renforce le caractère développemental de la maîtrise instrumentale, et au passage le caractère dynamique de la topographie musicale.

Cette notion s'inspire aussi du travail de Charles Goodwin (1994) sur les savoir-faire du métier d'archéologue. Bien que le terme « topographie » n'y soit pas directement utilisé, nous aussi, quant à l'apprentissage musicale, voulons souligner une réorganisation du champ perceptif et pratique qui mène à la sédimentation du savoir-faire : « *An archaeologist and a farmer see quite different phenomena in the same patch of dirt (e.g. soil that will support particular kinds of crops versus stains, features, and artefacts that provide evidence for earlier human activity at this spot)* » (p. 607).

## 4. 2 Les parcours de la main

Dans sa description détaillée du processus de formation en tant que pianiste de jazz, David Sudnow (1978) souligne trois grands moments dans sa relation avec l'instrument : partant de ses premières rencontres avec le clavier, passant ensuite à la recherche active de sons particuliers, jusqu'à ce qu'il caractérise comme le passage au domaine propre du jazz. Certes, l'acquisition de gestes souples, qu'il faut longuement chercher, lui a pris plusieurs années. Pendant tout ce temps, l'expérimentation de ses propres gestes lui a permis de ressentir l'impact que ces derniers avaient sur la qualité du son. Les dynamiques du couplage entre mouvements sonores et corporels vont mener le pianiste à découvrir une panoplie de gestes ou de voies effectives, qui dessineront la topographie de son instrument. Un regard synthétique sur l'enquête de Sudnow nous donnera un panorama de la reconfiguration des dispositions kinesthésiques et auditives qui se produit dans la pratique musicale instrumentiste<sup>38</sup>.

Sudnow a caractérisé ses premiers six mois face au piano à partir de la façon dont il regardait le clavier. En particulier, il a commencé à repérer les gammes sous forme de chemins à voir et parcourir. À ce stade, il s'approchait du clavier à partir de différentes voies d'accès à trouver et à suivre. Aussitôt, ces voies apparemment « neutres » ont dévoilé des contours et des réquisitions :

*«When a scale was learned at first, I consulted the rule and regarded the individual notes by way of it, finding the arrayed course of keys. In short order a gestalt of the scale as a whole was detected, and I saw the path itself as a figure against the background of the terrain. But the scale was detected not merely as a 'scale to be seen' but a 'scale to be seen and played', and a starting place was given special status within the sight. When I regarded the keyboard to find this diminished scale, for example, I would see the bounded starting point most prominently; looking down from above it went from F up to the next F, for how I had practiced fingering the scale became part of the way it was visually appreciated »* (op cit. p. 21, c'est nous qui soulignons).

---

<sup>38</sup> Comme c'est souvent le cas des descriptions en ethnométhodologie, la prose utilisée par Sudnow joue un rôle central dans la saisie des phénomènes qui y sont décrits. On a décidé de garder les citations intactes pour cette raison. Loin d'être de simples ajouts, elles préservent l'expérience directe du changement phénoménal subit par l'auteur.

Il est important de noter que tout au début, ces contours apparaissaient en tant que chemins *visuels* à parcourir avec les doigts. C'est la vue qui soutenait l'exploration de ce que lui-même appelait le « terrain » du clavier, et qui lui permettait de se déplacer d'une constellation de notes à la suivante. À ce stade, sa pratique se concentrait surtout sur la reconnaissance de gammes et d'accords. Et même si ces chemins devenaient de plus en plus saillants avec l'adoption de cette méthode, les limitations dans la manipulation directe des sons sont devenues progressivement évidentes. L'appui exclusif sur la vue commençait à montrer ses limites : « *After about six months of instruction I had (...) places to go in a theory's terminology on the surface skin of an untouched piano (...) these wheres without hows, places you can make 'music' with a wooden, soundless, practice keyboard* » (op cit, p. 28).

Cela ne veut pas dire que cette période d'exploration sous l'égide du visuel se soit avérée infructueuse. Elle a contribué à une familiarisation avec les sonorités propres à chaque chemin, même si ceux-ci ne pouvaient pas encore être empruntés à volonté. Comme on sera amené à le montrer, savoir jouer une gamme se traduit par un rapport dynamique entre des repères sur le clavier et le mouvement corporel propre. Dans un chemin, un emplacement devient plus saillant par rapport aux autres et ainsi acquiert une valeur relative (une fonction, où la Gestalt *gamme* commence à être pertinente en tant qu'unité audible ; dit en termes physiologiques, elle acquiert une *coloration*) (chap. 1 & 2). Ces « points sensibles »<sup>39</sup> dans la topographie naissante vont guider l'apprenti, fournissant une orientation pour chaque chemin, mais aussi pour ce qui constituera une constellation de chemins imbriqués. À mesure que la solidarité avec l'instrument se développera, incorporant différentes manières de parcourir le clavier, ces chemins deviendront moins fixes, plus contextualisés, et davantage, polyvalents.

Sudnow caractérise une deuxième phase de sa quête à partir d'une recherche active de sons (« *going for the sounds* ») : « *I recognized the pathways' sounds. They had become quite familiar to me. But it is one thing to recognize familiar sounds you are making and another to be able to aim for particular sounds to happen. A different sort of directionality of purpose and potential for action is involved in each case* » (op cit, p. 38). Certes, son écoute préalable n'était pas dépourvue d'une qualité attentive. Cependant, dorénavant sa pratique instrumentale donnait la priorité à la réussite des

---

<sup>39</sup> Comme on l'a indiqué auparavant, le fait d'appeler le septième degré d'une gamme « *sensible* » va bien au delà du domaine purement linguistique, saisissant des qualités physiologiques.

contours mélodiques, il se trouvait à la poursuite de ce qu'il reconnaissait comme le son caractéristique du jazz. À ce stade, la cible de sa pratique était la réussite de cette qualité sonore pour une phrase ou un motif (s.m.). Ceci s'est traduit par un enrichissement qualitatif au niveau du champ perceptif, et en conséquence par une écoute participative, où la solidarité entre les mouvements dans l'espace tonal et les mouvements corporels a connu une intensification bien palpable. Ainsi, ce qui a débuté comme une mise en rapport entre la vue et les mouvements des mains, se prolonge dès lors en une nouvelle intégration permettant des possibilités musicales nouvelles.

Dès que ce tournant vers la construction mélodique s'est opéré, la gamme est devenue moins un chemin fixe obligé qu'un outil permettant le déplacement d'un emplacement à un autre. Elle n'est plus perçue comme un chemin clos : d'une part, elle adopte plusieurs variantes selon différents doigtés (ce qui est aussi le cas sur le manche d'un violon ou d'une guitare) ; d'autre part, une fois qu'on entre dans le registre mélodique, on s'éloigne de la gamme en tant que « forme accomplie » et on peut *jouer* avec. Pour l'apprenti, il ne s'agit plus de trouver une voie privilégiée, même pour une seule gamme, mais plutôt d'explorer plusieurs manières d'y entrer ou d'y revenir.

Si, pour un regard extérieur, une gamme peut sembler une simple succession de positions fixes (notes musicales attribuées) sur le corps de l'instrument (les touches, ou les emplacements sur un manche), dans la description de Sudnow, une gamme devient progressivement chargée d'une sonorité idiosyncrasique.

La qualité sonore distinctive de chaque gamme, ou sa *physionomie* devient ainsi plus tangible, et par là même commence à réclamer une constellation de sonorités possibles. Sudnow était déjà imprégné par les physionomies propres au jazz grâce à son écoute constante des enregistrements et sa fréquentation des clubs. Ultérieurement, sa pratique lui a permis d'identifier le son caractéristique du jazz dans un amas de *licks* (ou petits motifs) et de phrases courtes exploitant ces ressources stylistiques idiosyncrasiques (passages chromatiques, figures rythmiques du *bebop*, séquences d'accords).

Cette réorientation vers la construction de mélodies l'a mis face au défi de trouver un phrasé souple, typique des musiciens de jazz. D'où un changement du regard, la recherche se tourne vers de *possibilités tonales près de la main*, et l'abandon des gammes en tant que chemins prédéfinis. Car l'articulation d'une phrase suppose une



« intentionnalité mélodique », qui procure tant un but que la possibilité d'une répétition fiable :

*« Motivated so predominantly toward the rapid course, frustrated in my reproductive hearing of the recorded piano passages, whatever skills for melodic construction I had were dormant. The simplest sorts of melody work entailed a manner of soundful intentionality that had been virtually obliterated as a possibility by the course of my acquisitions »* (op cit. pp. 41-42).

Au cours de sa troisième année de formation, Sudnow s'est aperçu de la façon dont la recherche de sonorités (« *going for the sounds* ») contribuait au développement d'une telle intentionnalité mélodique. Un couplage graduel entre ses gestes physiques et les gestes musicaux a été enclenché et a entamé sa sédimentation (à ce stade là, par ailleurs, l'appui visuel est devenu beaucoup plus marginal) :

*« As I found the next sounds coming up, as I set up into a course of notes, it was not as if I had learned about the keyboard so that looking down I could tell what a regarded note would sound like. I do not have that skill, nor do many other musicians. I could tell what a note would sound like because it was a next sound, because my hand was so engaged with the keyboard that it was given a setting of sounding places in its own configurations and potentialities »* (op cit, p. 45).

Cette nouvelle approche suppose donc un sens *anticipatoire* du mouvement musical, qui est façonné par les possibilités gestuelles des mains sur le clavier. Cependant, avec l'apparition de cet engagement anticipatoire, on commence à apercevoir un curieux décalage entre le « jeu » et le « chant ». Pour Sudnow, la difficulté était de se déplacer avec ses mains là où il voulait aller avec sa voix (son chant). Il repérait alors un écart entre ses anticipations 'manuelles' et l'endroit sonore où il voulait arriver. Ceci peut sembler contradictoire au couplage entre gestes manuels et musicaux qu'on vient d'évoquer. Mais justement, les exemples fournis par Sudnow mettent en évidence qu'il s'agit de différentes *phases* dans un processus plus étendu d'intégrations successives. Cette contradiction apparente n'est que la dynamique d'approfondissement des pratiques instrumentistes, au service du développement d'une musicalité qui va bien au-delà de l'ouïe. C'est le signe d'une imbrication corporelle qui va au-delà de la manualité pour inclure le corps résonnant dans sa totalité, tel

« moment » ou telle « modalité » valant comme une sorte d'appel ou de cible pour l'ensemble.

Dans la troisième et dernière phase de son apprentissage, un tournant important s'opère, car il se trouve immergé « à la recherche du jazz ». En bref, sa manière de jouer le piano est devenue progressivement indistincte de ce qu'il chanterait :

*« ...[I]t occurs after no more than several instants at the keyboard that I find myself singing. I sing with my fingers. One may sing along with the fingers, one may use the fingers to blurt out a thought, and one may sing with the fingers. There are specific differences in ways of being singingly present with the fingers and the terrain to be identified here »* (op cit, p. 87, c'est nous qui soulignons).

Pendant ce temps, une continuité entre chant et toucher s'est mise à l'œuvre. Les sons qui naguère émergeaient du piano en tant qu'objet externe sont alors tissés à son chant (qu'il soit infra-vocal, ou résonant). Les sons provenant de son instrument ont commencé à être vécus comme provenant lui-même, de telle façon que le piano s'est mis à fonctionner comme « prolongement-de-soi ». Il relie cette transformation phénoménale à l'achèvement d'une parfaite synchronie entre ce qu'on veut écrire et ce qu'on tape lorsqu'on se trouve face au clavier de l'ordinateur.

*« A new sort of hookup between the singing me and these hands was developing, a new way of being singing with the fingers emerging, as next sounds I would project began to come under the mutual jurisdiction of the positional array of the hands. I began to join up in a new partnership with the hands and the sounding terrain, as where we were going together began to slowly integrate into an altogether new way of doing singing at the piano »* (op cit. pp. 95-96).

Cela l'a mené à la jouissance d'une souplesse inattendue, où il ne se sentait plus scindé dans son rapport à la musique, tout en étant toujours capable d'y prendre du recul : « *It was to permit nonstuttering and nontripping disengagements from the terrain when a saying was not at hand, disengagements that would not make the music stop but would be silences of the music* » (op cit. p. 104). Rappelons que le chant est un motif générique aux pratiques instrumentales, particulièrement en ce qui concerne le mouvement mélodique et le phrasé (i.e. : on entend les *respirations* dans une ou plusieurs phrases, et *on fait chanter* une mélodie). Le chant fonctionne comme *motif* récurrent, dans la mesure où le musicien entend le son qui sort de son instrument comme s'il s'agissait de

sa propre voix<sup>40</sup>. Sans qu'il y ait besoin d'être chanteur, le rapport qu'entretient le musicien avec son instrument passe par une disposition à faire de soi-même une *chambre de résonance*.

Rétrospectivement, Sudnow pouvait alors repérer le rapport direct entre son maniement du piano et sa spatialité musicale vécue. Cette transformation attentive lui a permis de parcourir le terrain<sup>41</sup> en utilisant des points de départ et d'arrêt moins fixes :

« *[N]ow I would do jazz sayings that increasingly brought my full 'vocabulary' resources, my full range of wayful reachings, into the service of that jazz on the records, into the hands' ways of pace-ably traversing not from route to route, but doing singings. And the language of paths and path switching, born of my instructed introduction to jazz music and deeply intrinsic to the nature of my selectional negotiations for so long thoroughly situated in the image-guided traverse ways of my past, must be abandoned* » (op cit. p. 141, c'est nous qui soulignons).

Ces exemples empruntés aux expériences de Sudnow soulignent l'intégration progressive d'une souplesse dans l'utilisation de plusieurs tonalités (sous forme de gammes) et la création *in situ* de mélodies de style jazz. Toutefois, il convient de considérer que l'exécution d'une gamme (ou d'une de ses sections) intervient dans un contexte musical bien plus large (la reliant, notamment, à une progression harmonique et à un genre musical). De même, la topographie musicale d'un instrument n'inclut pas exclusivement la connaissance de son registre sonore, mais aussi ses possibilités dynamiques, d'articulation et d'attaque, de qualités de son timbre, etc. La description proposée par Sudnow contribue à illustrer les processus par lesquels on développe une participation cohésive entre tonalités (gammes et/ou modes) et kinesthésie. Même une forme qui, pour un regard externe, semblerait « neutre » (une gamme musicale) relève d'un engagement pratique et singulier.

---

<sup>40</sup> Rappelons ce qu'on disait dans le premier chapitre sur la respiration comme motif récurrent dans la pratique musicale et sa richesse physiologique.

<sup>41</sup> Notons qu'à ce stade, ce que Sudnow appelle terrain est de plus en plus proche de notre usage du terme « champ » ; donc pour lui, clavier et espace tonal s'entre-tissent chaque fois plus densément.

Vues de l'extérieur, les contraintes exploratoires de l'instrument peuvent paraître dans un premier temps paradoxales. On peut supposer qu'aux oreilles d'un élève débutant une gamme est initialement dénuée d'expression musicale. Néanmoins, au fil de sa pratique instrumentale, l'apparente neutralité d'une gamme sera promptement liée à des colorations expressives, comme le proposait Arnhem. On le voit dans le parcours de Sudnow : de proche en proche, les gestes musicaux perdent leur caractère de manipulation d'un objet extérieur pour agir *directement* sur l'expression musicale. La relation entre le dynamisme musical et les possibilités de l'instrument se constitue dans une alternance de gestes qui deviendront à la fois musicaux et corporels. Loin donc de la banalité de l'usage quotidien d'un objet, la *topographie musicale* d'un instrument comporte un ensemble de dispositions kinesthésiques, posturales, tactiles, perceptives-manipulatoires couplées à une palette sonore, à des colorations, intensités et usages traditionnels. Notre but avec cette notion est d'avancer l'idée d'une continuité de champ entre l'instrument, le dynamisme sonore, et l'imagination.

#### **4.3 La qualité exploratoire des gestes musicaux**

L'exploration d'un instrument exige de l'apprenti musicien des gestes beaucoup plus finement ajustés et mieux maîtrisés que tout autre objet ou surface de la vie courante : « *The keyboard is as many sorts of places as there are activities to be undertaken with it, a rather different-looking place to the cleaning lady than to the musician who in the course of play may see past it into the music with a look that is hardly looking at all* » (Sudnow, op cit. p. 10). Les dispositions perceptivo-motrices qui s'y développent doivent s'adapter à la matérialité spécifique de l'instrument. Par exemple, la structure du manche du violon impose à la main gauche une extrême précision dans l'attaque de chaque note sous peine de sonner faux. Cette précision ne pourra se développer que très lentement à raison d'innombrables répétitions, jusqu'à ce que la disposition des notes se stabilise. La maîtrise sonore du violon impose à l'apprenti de contrôler ses propres mouvements avec justesse.

Toutefois, l'apprentissage des gestes corporels ne repose pas sur une simple répétition mécanique. L'apprentissage moteur lié à la pratique instrumentale n'a rien d'une répétition mécanique – sinon il est voué à l'échec. Il consiste plutôt en la

découverte des qualités sensibles des gestes instrumentaux, et en une éducation de l'attention susceptible de soutenir ces gestes (Ingold, 2001a ; 2001b). De même que la répétition peut contribuer à l'approfondissement du sens d'une œuvre, les répétitions corporelles, soutenues par une attention sensible peuvent approfondir la connaissance de l'instrument et du milieu musical dans lequel les gestes s'inscrivent. En ce sens, le cheminement de l'attention dans l'apprentissage d'un instrument est *itératif*<sup>42</sup> plutôt que répétitif.

Richard Sennett (2008, chap. 5) a illustré ce point en repérant les limites de la méthode Suzuki : la motilité exploratoire est délibérément supprimée par le collage des repères visuels sur le manche du violon facilitant la justesse. Le but est d'empêcher que l'enfant soit frustré par les difficultés d'atteindre la justesse qui pourraient l'amener à abandonner l'instrument. Tout cela, affirme Sennett, au risque d'empêcher le développement d'une continuité effective entre l'écoute et l'exploration de l'instrument. La motricité requise se fonde sur la découverte des qualités sensorielles au sein des gestes instrumentaux et sur l'éducation de l'attention qui les soutient (Ingold, 1996). Ce qui n'est pas sans conséquences profondes au niveau corporel pour l'apprenti<sup>43</sup>. De même que l'écoute répétée d'une figure musicale contribue à son intensification ou à son usure, la répétition attentive des gestes musicaux corporels approfondit la connaissance de l'instrument et du milieu musical où ces gestes ont lieu. Cette répétition est particulière en ce qu'elle consiste en un cycle de participation attentive

---

<sup>42</sup> Certes, le terme « itératif » peut signifier répétition, mais on veut mettre l'accent sur l'acception du verbe latin « *iterare* » : cheminer ou parcourir, qui s'approche de la qualité exploratoire du mouvement qu'on vise à signaler.

<sup>43</sup> Ces conséquences sont souvent repérables dans le du corps du musicien, qui se transforme produit des exigences de la pratique quotidienne. Auguste Rodin a capté ces conséquences et a transfiguré un de ses cas dans sa « main dite de pianiste » (Figure 13).



Figure 13 : Rodin, A. (circa 1880), Main dite de pianiste. [Sculpture]. Téléchargée le 30 Août, 2013, du site <http://www.musee-rodin.fr/>

renouvelé en permanence plutôt qu'en une simple répétition mécanique. À la différence des mouvements qui seraient insensibles à leur contexte, les gestes de l'instrumentiste nécessitent un remaniement permanent. Il s'agit d'un engagement fondamentalement itératif, puisqu'il est impossible de revenir au point de départ. Un *monitoring* de l'attention est donc nécessaire pour ce processus de familiarisation ainsi que pour toute performance musicale, quel que soit le niveau de maîtrise de l'instrumentiste. Et de ce fait, le savoir-faire musical non seulement admet, mais *requiert* un certain taux d'échec.

Dans son ouvrage *Du sens des sens*, Erwin Straus (1935/1989) a décrit l'apprentissage des mouvements en termes de « se-mouvoir ». Il notait déjà comment l'apprentissage des gestes spécifiques (il évoquait aussi les instruments de musique) ne relève pas du mécanique, au moins pour deux raisons.

Les mouvements exercés ne sont jamais isolés mais s'intègrent dans une action *orientée*. En accord avec la description que Sudnow a fait pour la recherche du son, Straus montre qu'un tel apprentissage porte davantage sur l'*articulation* des mouvements que sur des gestes indépendants :

« Celui qui veut apprendre à jouer du violon doit pouvoir entendre. Par sa qualité acoustique et sa qualité esthétique, le son dirige l'activité des deux mains. Il détermine la mesure, la direction, la vitesse, le changement, la force des mouvements. Seul fera des progrès l'élève à qui s'offrent instamment dans toute leur richesse les possibilités d'organisation musicale et qui en même temps pénètre dans le domaine des mouvement gradués » (...) « Parler de mouvements individuels (au pluriel) cache le fait qu'aucun mouvement ne commence par lui-même. Nous ne sommes jamais au commencement, le point de départ d'un mouvement est toujours le point final du mouvement précédent. Les mouvements surviennent dans la position de transition ou de changement, la césure est le problème. On n'apprend pas les mouvements isolés selon le principe des essais et des erreurs, mais plutôt l'articulation du se-mouvoir, le mouvement des membres en rapport avec les objets visibles, audibles et tangibles dans leur arrangement spatial » (Straus, op. cit., pp. 408-409).

L'attention de l'apprenti musicien ne porte pas sur des conduites déjà acquises, mais sur le flux d'actions motrices qui ajustent le mouvement au contexte musical. C'est une forme de *dressage*, dira Straus, qui n'est pas rapportable à des structures

préexistant à la réalisation des gestes corporels qui, eux, se plient aux formes de sollicitude concrète de l'instrument :

« L'apprentissage des mouvements ne repose pas sur la répétition de décharges motrices fortuites associées à des représentations kinesthésiques qui pourraient à nouveau les reproduire. On apprend à se mouvoir sur un mode nouveau, mais cela est possible uniquement parce que se mouvoir cache en soi des directions, des frontières et par là possède la possibilité d'une mesure déterminable. Si les éléments de direction et de progrès n'étaient déjà pas contenus dans l'expérience isolée comme telle, elle ne pourrait pas être améliorée par l'exercice. Des sensations isolées de position ne pourraient jamais nous apprendre quelque chose de la position car une position est uniquement une position se rapportant aussi à l'espace, à l'espace corporel, à l'espace des membres, etc. Tout comme la perception de l'espace ne peut être faite de données non-spatiales, la sensation de position ne peut provenir de sensations isolées qui ne seraient pas déjà spécifiques pour la situation, c'est-à-dire qui ne contiendraient pas les relations de proximité et de limitation et qui ne seraient pas des positions transitoires d'un mouvement orienté » (op cit. pp. 410-411).

Abondant dans le même sens, Nikolai Bernstein (1996) suggère que le secret du contrôle moteur réside dans les « corrections sensorielles », c'est-à-dire dans l'ajustement permanent – le « *fine-tuning* » – du mouvement. Dans le cas d'un instrumentiste, cet ajustement repose sur le *monitoring* du mouvement audible, ou la manière dont on « accroche l'oreille » tout au long d'une œuvre (Muriel Beckouche, dorénavant « Muriel », communication personnelle, 13 Mars 2012, voir annexe 4.4). Il faut donc chercher la genèse d'une topographie musicale dans le couplage dynamique des mouvements où, pas à pas, s'installe une synergie entre l'interprète, son instrument et la sonorité, et qui constitue une spatialité musicale<sup>44</sup>.

La qualité exploratoire des mouvements suppose que les gestes musicaux sont en quelque sens *anticipatoires*. En termes microgénétiques, une préfiguration de ce qui constituera une figure plus stable au sein du champ perceptif est disponible en germe

---

<sup>44</sup> On pourrait prendre par exemple la dynamique motrice de la frappe pianistique (cf. Bernstein & Popova, 2003 [1930]).

dès le départ du geste musical. Dans la pratique instrumentale, chaque motif (s. m.) ou phrase annonce implicitement ce qui viendra, et réciproquement, chaque motif est soutenu par ceux qui le précèdent. Une telle anticipation ne doit surtout pas être comprise comme une expectative nette ou un plan à réaliser, mais comme la prolongation d'un geste motivé par une recherche de cohésion, quoique provisoire. Voilà un aspect crucial de l'engagement participatif qui sous-tend le phénomène musical. Sudnow fournit un exemple rythmique d'une telle gestuelle anticipatoire :

*« If I am to play six notes, or seven, three, or twelve, a pacing is established for the reach, is determined at the outset with a pace set in the opening two, and is internally modifiable only in an orderly fashion. If the first two notes are set for a six-noted passage, I may not set out fast and then slow down within the course of a phase toward a 'termination time' and reach destination coincidence. A course of speeded movement is undertaken that implies a number of notes to follow and implicates a manner of forward movement for the hand, a manner of movement that must be brought to the necessary sort of completion if the gesture is to proceed smoothly, without faltering or tripping »* (Sudnow, op cit. p. 114).

C'est-à-dire que chaque fois que je joue, je suis déjà plongé dans un milieu (partiellement) circonscrit, qui pourvoit un support à des formes encore à venir. Malgré sa transformation permanente, la configuration du champ suppose une propension vers une cohérence implicite. Ce caractère anticipatoire du mouvement naît de la recherche spontanée de continuité, reconduisant le parcours d'action-perception<sup>45</sup>.

Quoiqu'on ait besoin d'un certain degré de continuité et d'aisance, comme le remarque Sudnow, c'est la possibilité de vivre des *échecs* qui distingue le mouvement exploratoire du mouvement mécanique. Cette possibilité semble nécessaire au déroulement efficace de la pratique musicale, de même que « parvenir » aux « bonnes erreurs » est crucial pour une exploration réussie de l'instrument. Dès lors que le mouvement exploratoire sera reconnu comme indispensable, il deviendra partie intégrante des gestes intentionnés du musicien<sup>46</sup> : *« I began to do fingering changes with*

---

<sup>45</sup> Pour une description plus approfondie de la notion d'anticipation adoptée ici, voir Rosenthal, 2004b.

<sup>46</sup> Même si nos exemples jusqu'ici concernent la pratique du jazz, l'importance de l'échec est aussi marquée dans les pratiques musicales d'improvisation libre comme dans celles qui s'appuient sur des



*increasing improvisational intent, using 'wrong fingers' and 'struggling fingers' from the standpoint, for example, of the way a very competent sight reader at the piano does fingerings, and 'right fingerings' that often indeed appear quite bizarre from the classicist's perspective – right jazz fingerings* » (Sudnow, op. cit., p. 136). Et même si cet exemple renvoie à une situation d'« étude », la cible reste toujours l'achèvement du contrôle effectif des échecs *in situ*.

Klemp et al (2008) ont illustré et discuté ce point en détail dans leur analyse des « *takes* » (reprises) successives du solo de Thelonious Monk dans « *In Walked Bud* ». Ce qui pourrait être considéré comme fausse note est rapidement incorporé dans le solo et situé dans le contexte plus ample de la pièce. Que telle ou telle note soit entendue comme fausse, ou pas, dépend des notes à venir qui alimentent la phrase dans sa totalité. Un tel constat permet aux auteurs d'arriver à la conclusion qu'une distinction entre modèle et exécution échappe à la continuité si caractéristique de la praxis musicale. La pratique se déploie en ce qu'ils appellent un *circuit* de *mis-takes* et *repairs*. L'erreur est considéré comme : « *an apparent deviation from patterns established by previous notes and used in turn, and in time – just in time – to build a new pattern* » (op cit. p. 7) (*mis-takes*). Et même si le développement d'une telle intention exploratoire peut prendre plusieurs années, l'opposition entre jouer et planifier ne rend pas compte, et de loin, ce qui a lieu dans la pratique efficace.

Il faut par ailleurs remarquer que l'exploration effective d'un instrument engage une participation corporelle très complète. Les mouvements de l'interprète vont bien au-delà de ce qui est strictement nécessaire pour faire résonner l'instrument. En effet, la participation motrice du corps est globale, et ne se résume nullement au mouvement des membres qui contrôlent l'instrument. Car ces mouvements *emportent* le corps tout entier dans les gestes expressifs du musicien. Cela ne frappe pas forcément l'œil non exercé qui pourrait croire que les vocalisations, gesticulations, balancements du corps de l'interprète<sup>47</sup> sont « du cinéma », tant, d'un point de vue 'externe', ils semblent sans

---

formes de notation méticuleuses. Sennett (2008) a défendu cette idée lorsqu'il décrivait sa propre pratique en tant que violoncelliste, en disant qu'on doit être ouvert à l'erreur afin de parfaire sa façon de jouer (même s'agissant de la musique notée) : « *[one has] to be willing to commit error, to play wrong notes, in order to eventually get them right* » (op. cit. p.160).

<sup>47</sup> Les enregistrements des pianistes Keith Jarrett et Glenn Gould, et du violoncelliste Pablo Casals, par exemple, sont connus pour les vocalisations des musiciens qui résonnent à l'arrière-fond.

rapport direct avec la performance musicale. Et pourtant, ces attitudes font partie intégrante de l'engagement participatif qui emporte le corps de l'interprète dans son parcours expressif. Que cela corresponde à un défaut de maîtrise ou d'une façon de se donner en spectacle<sup>48</sup>, ces gestes « non fonctionnels » proviennent d'une motivation qui dirige le mouvement expressif. Le batteur n'a peut-être pas besoin de cligner ses yeux, de serrer ses mâchoires ou de faire des grimaces – et pourtant ce sont là des manifestations d'une négociation intime entre mouvement corporel et trame expressive (on voit ici une illustration de la continuité entre les sphères de motilité expressive et effective, au sens de Yakovlev). On pourrait objecter que ces gestes ne sont pas expressifs par eux-mêmes (au sens fort de Taylor). En effet, on peut très bien écouter un enregistrement sans voir l'interprète, sans que cela nous enlève quoi que ce soit de la musicalité de l'interprétation. On peut très bien apprécier les plats sans jamais mettre un pied dans la cuisine. Il se trouve cependant que la corporéité de l'exécution est toujours à l'arrière-plan de l'écoute : dans l'instantanéité du mouvement musical comme résonance du corps.

#### **4.4 La dynamique développementale du savoir-faire**

Il y a toujours dans le savoir-faire instrumental la présence des échecs ou des ratés, ce qui le différencie d'un procédé mécanique (Rosenthal, 1993). L'élève musicien doit trouver le geste expressif conforme à sa propre corporéité. Il peut certes chercher à imiter les gestes d'un interprète reconnu, dans tous les cas il devra les ajuster à sa propre morphologie pour qu'émerge un *motif dynamique incarné*. Dans la section précédente, on a noté le besoin d'un degré d'aisance qui oriente l'action du musicien. De même, l'échec doit être incorporé dans la pratique afin d'éprouver la qualité *exploratoire* du mouvement. Mais, si les fautes sont inévitables et qu'on ait sans cesse à se reprendre, comment atteindre l'aisance désirée, comment ne pas se bloquer ? Plutôt que d'y voir un paradoxe, on optera pour une formulation où l'échec et l'aisance sont des phases alternantes et motivantes qui organisent le développement du savoir-faire. Au-delà

---

<sup>48</sup> Il y a certes des interprètes qui « surjouent » cet engagement corporel, mais ce « cabotinage » ne fait que se greffer sur un engagement réel (ou le mîmer). Si ce n'était pas le cas, ces gesticulations n'auraient pour effet que de gêner la performance.

d'une adéquation corporelle, ce développement réside dans l'appropriation d'une *structure tacite*, structure qui nous tenons à préciser maintenant.

L'exploration de son instrument permet au musicien de développer petit à petit une relation fonctionnelle entre dynamique musicale et gestes corporels. Nous caractériserons cette relation en nous fondant sur le travail de Michael Polanyi (1958 ; 1975). En particulier, nous nous appuyerons sur sa description de la *structure du savoir-faire*, pour chercher à conceptualiser son développement.

Commençons par une brève introduction à sa pensée. La démarche de Polanyi se situe dans le cadre d'un renversement épistémologique en philosophie des sciences. Ce renversement consiste tout d'abord en une remise en question du postulat positiviste d'une scission fondamentale entre activité scientifique et culture, et parallèlement, entre la sphère de la vie pratique et la sphère conceptuelle. Cette opposition a certes perdu aujourd'hui de son acuité. Toutefois, les considérations de Polanyi au sujet de la connaissance vont très au-delà de cette question. À partir de sa propre expérience de médecin et de physicien-chimiste, Polanyi remarque que la connaissance scientifique, comme toute activité humaine, relève d'un savoir-faire.

L'ensemble des savoir-faire dont un métier se constitue (qu'il soit scientifique ou autre), résulte d'une pratique apprise *sur le tas*, qui reste pour l'essentiel « inexplicable ». Si nous choisissons un exemple issu de la sphère scientifique, nous trouverons qu'il existe dans chaque champ disciplinaire un nombre infini d'hypothèses logiquement correctes mais dont l'examen systématique prendrait une éternité. Si l'on devait appliquer le principe de vérification exhaustive de toutes ces hypothèses, cela rendrait non seulement le travail scientifique impossible, mais aussi les découvertes extrêmement rares. Les présupposés qui nous font élire une hypothèse comme prometteuse, plutôt que toute autre parmi les possibles, sont virtuellement impossibles à expliciter de manière suffisante. Le fait de choisir telle ou telle autre voie de recherche, de privilégier un certain ensemble d'hypothèses n'est pas justiciable d'une justification formelle, dans la mesure où ces choix s'appuient sur des savoirs, des pratiques et des intuitions qui ne sont pas explicitables et qui font sens uniquement au sein d'une communauté qui partage le même *background* (Polanyi, 1961). En mettant en continuité la pratique scientifique et la cognition ordinaire, Polanyi voulait signifier que toute pratique ou métier spécialisé implique l'intégration d'un savoir tacite et d'une pratique sensible propre à son champ d'action.

Pour Polanyi l'une des caractéristiques centrales de tout savoir-faire est sa façon d'articuler deux types de conscience (op. cit. 1975). Son exemple favori pour expliquer cette structure duale porte sur l'utilisation d'outils. Lorsque je me sers d'un marteau pour enfoncer un clou, je focalise mon attention sur les deux objets formant la relation instrumentale, mais je ne le fais pas de la même manière. A chaque coup de marteau, je vérifie l'effet sur le clou que je tiens entre mes doigts. Plutôt que de me concentrer sur le manche du marteau, je me focalise sur la façon dont sa tête frappe le clou. Cela étant, je reste attentif à la sensation du manche dans ma main, sans quoi mes frappes seraient ineffectives ou carrément aveugles. Mais l'attention que je prête au couple clou-tête de marteau est fondamentalement différente de celle qui porte sur la sensation du manche dans ma main. Cette différence peut être décrite en disant que le manche n'est pas perçu comme tel, comme quelque chose *en elle-même*, mais dans la fonction auxiliaire de prolongement de ma main et de renvoi des vibrations de la tête du marteau. Je n'ignore pas la sensation de ma main qui tient le manche dans la mesure où je « compte sur elle » pour ajuster les coups du marteau. Mais les sensations du manche dans ma main ne me servent que de point d'appui pour me focaliser sur l'action d'enfoncer le clou. Ainsi, dit Polanyi, s'établit une relation fonctionnelle de guidage attentionnel de l'action : la conscience périphérique (*subsidiary awareness*) des sensations de la main qui tient le manche sert de support à la conscience focale (*focal awareness*) de l'action de planter un clou.

Un autre exemple de Polanyi porte sur la façon de sonder un lieu inaccessible à la vue avec un roseau, un peu à la manière dont un aveugle utilise sa canne pour explorer son environnement. Que se passe-t-il donc quand je saisis un roseau pour explorer un coin inaccessible ? Dans un premier temps, je sens les vibrations du roseau, et son poids dans ma main, et quand il touche un obstacle, un choc au niveau de ma paume. Mais, d'un coup, son extrémité devient prolongement de ma main, et ce ne sont plus les sensations de ma paume qui priment, mais le contact distal avec les objets touchés par l'autre extrémité du roseau. En d'autres termes, au fur et à mesure de mon « exploration », les vibrations du roseau dans ma paume cesseront d'être consciemment senties comme telles pour être reléguées à la périphérie de mon attention. Ce sont les objets révélés par le passage de la sonde qui priment alors par rapport à l'extrémité proximale du roseau que je tiens à la main. La sensation de la sonde dans ma paume n'a

évidemment pas disparu, elle a tout simplement été reléguée à la périphérie : je continue à en dépendre pour sentir la forme, la consistance, le poids des objets sondés par le roseau sur lesquels porte à présent ma conscience focale.

On peut reprendre ici notre exemple du batteur qui doit certes être attentif à la façon dont il tient ses baguettes, car la « justesse » de sa tenue de baguettes est indispensable pour établir le rapport entre le retour de la surface du tambour et la sonorité recherchée. Mais une fois acquise la bonne prise des baguettes, c'est sur le retour distal de la surface du fût en tant que fonctionnellement lié au retour sonore que doit porter l'attention focale. On voit là une similitude avec la théorie du champ de la conscience de Gurwitsch (1964) : la dynamique du champ perceptif est peuplée d'unités et de régions à statut thématique ou marginal qui lui sont propres. Mais, à tout instant, ce statut peut basculer à la faveur d'une conversion de l'attention. Et ce qui est à la marge, loin de s'exiler dans une forme de vacuité, entretient toujours une relation fonctionnelle avec le thème focal.

C'est sur la base de cette relation fonctionnelle entre les éléments focaux et subsidiaires que Polanyi a proposé le principe de *contrôle dual* de l'action. Toute action, toute expérience dans le monde suppose une extensionnalité (*from-to relation*) : elle s'étend *de* quelque chose (y compris mon corps) *vers* autre chose. La relation fonctionnelle qui sous-tend le contrôle dual de l'action veut que l'objet d'attention focale requiert toujours une « couche de soutien » que constitue le pôle subsidiaire de l'attention. Comme on l'a vu avec l'exemple du roseau, l'emploi des outils (ainsi que des instruments de musique) illustre très bien cette relation : l'outil devient graduellement un prolongement de ma corporéité. Ce type de *transformation phénoménale* est caractéristique de toute connaissance relevant de ce type d'action. Plus généralement, toute action habile (*skilful*) comme toute perception a son extensionnalité et son intentionnalité : d'une part, tout acte attentionnel implique une conscience *de* quelque chose (au sens de Brentano, Husserl), mais d'autre part, il *s'étend de* quelque chose (incluant ma propre corporéité) *vers* autre chose, qui constitue son horizon sensible. Et la perception et l'action habile sont inconcevables sans une visée, laquelle suppose à son tour une participation personnelle au sein de laquelle se forme un lien entre le focal et le subsidiaire (l'excitation de ma rétine ou de mon tympan est subsidiaire par rapport à l'objet perçu). Ainsi, on voit graduellement s'éclairer le rapport entre perception et savoir-faire.

Pour revenir à la formation du musicien, nous pouvons transposer les mêmes principes aux différentes étapes de son apprentissage, commençant par l'exploration de son instrument, par laquelle il découvre de proche en proche le geste qui lui fera entendre la sonorité recherchée. Puis, lorsqu'il sera parvenu à la qualité expressive qu'il estimera (ou que son tuteur estimera) juste, on pourra dire qu'il a réussi une *intégration tacite* entre son geste et la qualité expressive de celui-ci. Par exemple, Sudnow décrivait la manière dont il travaillait un passage en essayant successivement des doigtés possibles jusqu'à trouver celui qui, tout en correspondant à la morphologie de sa main et à son agilité digitale s'avérait adéquat à la musicalité recherchée. Au bout d'un certain nombre de répétitions, le doigté en question se stabilisait et demeurait à l'arrière-fond au service du mouvement expressif de l'œuvre. À ce stade, le pianiste était donc parvenu à l'intégration tacite entre mouvement musical (conscience focale) et doigté (conscience périphérique).

C'est ainsi que le principe de contrôle dual contribue au renforcement cyclique d'un champ continu, où les gestes du corps, ceux de l'instrument et les mouvements musicaux constituent un *chiasme* (au sens proposé par Merleau-Ponty).

On peut illustrer la nature indispensable de la relation fonctionnelle entre les pôles focal et subsidiaire d'un cours d'action par ce qui se produit en cas de sa rupture. Par exemple, si Sudnow (ou un autre pianiste hypothétique) au lieu de se focaliser sur le mouvement de l'œuvre s'attachait au mouvement de ses doigts, il romprait la relation fonctionnelle, son jeu devenant un pur exercice mécanique dépourvu de musicalité, au risque même de perdre le fil, car c'est la trame musicale qui maintient la continuité de l'œuvre et non une séquence de positions des doigts sur le clavier. Mais il suffit que l'attention du pianiste revienne au mouvement musical pour qu'il reprenne sa performance. Le retour à l'intégration tacite est alors immédiat, et repousse les éléments subsidiaires (doigtés) à l'arrière-fond.

La réalité de cette relation fonctionnelle est bien connue des musiciens, particulièrement ceux qui enseignent, car ils se servent des alternances entre le focal et le périphérique afin de réorganiser la topographie musicale de l'apprenti. Regardons comment cela se passe, prenant l'exemple d'un cours de piano (Muriel et Maxime,

communication personnelle, 13 Mars, 2012 ; voir l'annexe 4.4 et les clips vidéo correspondants au chapitre dans la clé USB jointe à l'exemplaire).

L'apprenti (Maxime) joue la « *Légende N°2 : Saint-François de Paule marchant sur les flots* » de Liszt au professeur (Muriel) (clip vidéo 4.4.1, du 0'00'' au 0'53''). Après le filage, Muriel repère des difficultés au niveau de la construction des phrases : Maxime semble avoir du mal à maintenir la continuité du chant (joué par la main droite) tout en respectant le flux de l'accompagnement (joué par la main gauche). Si le phrasé du chant n'est pas clair, les voix se confondent et on ne parvient à bien entendre ni l'ensemble ni les différentes lignes qui le composent.

Ils se plongent alors dans un exercice qui prendra environ une demi-heure de cours. Muriel guide Maxime dans la recomposition d'une intégration apparemment déjà « accomplie » (puisque'il est capable de jouer la pièce en continu). Ils vont isoler ce qui est joué par chaque main pour ensuite reconstituer l'ensemble. L'exercice passe par différentes phases, chacune dédiée à l'écoute attentive de divers aspects du phrasé. Dans un premier temps, Muriel demande de jouer les phrases mélodiques sans l'accompagnement (donc uniquement ce qui est joué par la main droite) afin de mieux les entendre. Ils commencent par travailler le passage suivant :

Figure 14 : Mesures 24 à 29 de la « *Légende N°2* » de Franz Liszt (1972)

Dès qu'il se plonge dans l'exercice, Maxime s'étonne de sa difficulté d'isoler une partie de ce qu'il jouait habituellement en tant qu'ensemble<sup>49</sup> (clip vidéo 4.4.2).

Ensuite, Muriel précise le but de l'exercice : « C'est pas pour des raisons techniques. C'est (...) par rapport à l'écoute de la continuité (...) et de tout ce qui est modulation ». « Ce que je voudrais, c'est que tu prennes davantage conscience de la main droite et du coup, tu vas voir que du point de vue sonore, tu vas mieux équilibrer les deux mains. » (Muriel, op. cit.). Une fois rompue l'intégration chant-accompagnement, on doit passer à 'reconstruire' le chant. Ils focalisent leur attention sur le contour dynamique formé par les accords du chant tout en respectant sa continuité rythmique, afin de faire « sortir la globalité » (Muriel, op. cit.).

Figure 15 : Mesures 1 à 16 de la « Légende N°2 » de Franz Liszt (1972)

Une fois acquise la perception d'une globalité, ils passent à une nouvelle phase de l'exercice, où Muriel lui indique de ne jouer que le chant, mais cette fois, en imaginant les sons qu'il ferait de la main gauche (sans les jouer). Puis elle le rejoint en jouant l'accompagnement, donc en lui servant d' « oreille auxiliaire ». Tout en gardant

<sup>49</sup> Repérez comment pendant les différentes reprises, les gestes, corporels et sonores, s'accompagnent souvent de vocalisations.



l'attention sur le nouveau contour créé, elle lui propose de jouer le passage à deux mains, toutefois en simplifiant le chant, afin de ne pas perdre la dynamique reconstruite (clip vidéo 4.4.3).

A chaque pas, Maxime réentend, fait des nuances, et se laisse accompagner par Muriel afin de focaliser son attention sur ses propres gestes, et leur rapport avec la continuité sonore. Ils reviennent au début de la pièce (voir la partition ci-dessous), et Muriel exagère ses mouvements pour lui montrer comment il s'agite trop dans le clavier (par des mouvements inutiles du poignet) et lui donne des indications pour faire autrement : « Reste sur des doigts tendus » (Muriel op. cit.). En résumé, elle lui montre, toujours en exagérant, comment faire autrement (jouer plus *legato*) pour capter la continuité de la phrase qui lui échappe, et ne pas risquer de perdre la primauté du chant sur l'accompagnement (clip vidéo 4.4.4).

Tout cela lui permettra de reprendre l'intégration tacite, laquelle se trouve renouvelée à la fin de l'exercice (le lecteur peut reprendre le clip 4.4.1, à partir du 0'54'' pour une version intermédiaire, et à partir du 1'45'' pour une dernière reprise).

Comme l'exemple vise à l'illustrer, il faut reconnaître qu'une intégration tacite n'étant jamais définitivement acquise, elle est susceptible d'évolution et justiciable de perfectionnement. Le travail du musicien consiste justement à mettre à profit l'alternance entre le proximal et le distal pour mieux cerner le mouvement expressif de l'œuvre, ou pour y découvrir de nouvelles formes. On reviendra sur cette idée dans la section 4.7.

Une précision s'impose : le concept d'intégration tacite ne doit pas être confondu avec celui d'inférence explicite. La relation fonctionnelle qui sous-tend tout savoir-faire articule deux (ou plusieurs) termes de nature différente. Si donc les pôles focal et subsidiaire de l'attention se retrouvent dans la même équation, c'est en vertu de la relation fonctionnelle qui les réunit et non pas d'une relation algébrique entre entités de même niveau. Cette dernière relation est justiciable d'une *inférence explicite*, laquelle, par définition, opère toujours sur des éléments focaux : « *The difference between a deduction and an integration lies in the fact that deduction connects two focal items, the premises and consequents, while integration makes subsidiaries bear on*

*a focus* » (Polanyi & Prosch, 1975, p. 40). Ainsi, contrairement à l'inférence explicite, l'intégration tacite ne peut pas être justifiée par une opération logique explicite. Si les deux termes d'une intégration tacite sont mis sur le même plan (focal), celle-ci est instantanément dissoute, car le focal et le subsidiaire perdent alors leur lien fonctionnel. L'intégration tacite trouve sa justification seulement dans sa *pertinence* pour le cours d'action qu'elle sous-tend.

Mais cette mise en perspective ne sera pas complète sans ajouter une autre caractéristique de l'intégration tacite, à savoir que tous ses termes ne sont pas spécifiables. Notre exemple du marteau et de la relation entre la tenue du manche et la façon dont sa tête frappe le clou est quelque peu trompeur dans la mesure où il pourrait laisser penser que tous les termes de l'intégration tacite sont connus. Or la façon de me servir du marteau suppose tout un ensemble de connivences pratiques et de connaissances plus ou moins tacites (par exemple, sur la dureté ou la résistance des matériaux) dont le statut n'est pas spécifiable, mais qui, soit se rattachent au pôle subsidiaire, soit restent à la marge, pour ainsi dire, à portée de la main. Cela est d'autant plus évident dans le cas du pianiste dont le jeu suppose non seulement ladite relation fonctionnelle principielle mais procède également de tout un ensemble de connivences pratiques, savoirs (tacites ou explicites) musicaux, personnels, physiologiques, kinesthésiques voire même morphologiques, dont il serait vain de vouloir dresser la liste mais qui donnent à cette relation l'épaisseur propre du vécu<sup>50</sup>.

On peut donc se douter de la capacité de la logique inférentielle de rendre compte des savoir-faire pratiques – ce que Polanyi a été le premier à mettre en évidence, bien avant l'essor des tentatives de mécanisation de l'esprit. Car, disait-il, toute tentative de définir un savoir-faire comme ensemble de règles (ou d'axiomes) est vouée à l'échec, ne serait-ce qu'en raison de l'impossibilité de dresser la liste exhaustive des règles mises à contribution dans n'importe quel savoir pratique. Et pire encore, même les régularités observables dont on peut inférer le principe s'avèrent douteuses, et le principe inféré, inopérant. L'exemple princeps de Polanyi est celui de la bicyclette. Nous ne pouvons pas apprendre à nous tenir sur une bicyclette en suivant une règle explicite qui dit que le déséquilibre doit être compensé par le basculement de la

---

<sup>50</sup> Nous avons traité indirectement de cette question au moment d'aborder la part physiologique de l'écoute musicale et l'indifférenciation entre mouvement tonal et mouvement ressenti. Rappelons-nous également le lien constitutif entre dynamisme qualitatif des gestes musicaux et structure tonale.

bicyclette en direction opposée, tel que son rayon soit proportionnel à la racine carrée de la vitesse de la bicyclette divisée par son angle de déséquilibre. Une telle instruction, remarque Polanyi, est pour le moins inopérante, et il est douteux que notre savoir tacite de nous tenir en équilibre sur une bicyclette dérive d'une telle équation. Le savoir-faire, tout comme la perception, repose sur une structure cohésive qui est indissociable du vécu et ne se laisse pas spécifier de façon exhaustive (comme Bourdieu, 1997, l'a aussi remarqué).

On pourrait dire que Polanyi met ici en évidence la confusion entre l'*explanandum* et l'*explanans* d'un savoir-faire. Penser un savoir-faire comme dépendant d'un ensemble de règles suppose la possibilité de les formuler de façon explicite préalablement à la genèse de ce savoir-faire. Or, les règles, les axiomes qui explicitent le mode d'emploi d'un instrument est toujours élaboré *post factum*, c'est-à-dire après la formation du savoir-faire instrumental en question, et ne valent que comme des indices partiels dont l'utilité dépend de la disponibilité de connivences et de savoirs pratiques qui structurent notre champ vital. D'autre part, définir les savoir-faire comme relevant d'un ensemble axiomatique c'est supposer que les conditions de leur mise en œuvre sont comme préinstallées dans l'organisme (Ingold, 1996 ; 2007). L'ennui est que l'*extensionnalité* sur laquelle repose la relation fonctionnelle entre le pôle subsidiaire et le pôle focal de l'attention ne peut qu'émerger de la pratique incarnée qui sous-tend le développement du savoir-faire. Et puis, le propre d'un savoir-faire est que sa mise en œuvre admet un certain degré d'instabilité (un taux d'échec, on a dit), de sorte que chacune de ses mises en application est une remise en cause et une relance, ce qui fait d'ailleurs qu'il est toujours perfectible (et susceptible de régresser).

Pour résumer, les composantes d'un savoir-faire ne sont pas explicitables, au moins pour deux raisons. Premièrement, il nous est impossible de nous placer en tant qu'observateurs détachés de notre propre action sans l'interrompre ou la rendre déficiente. Deuxièmement, un savoir-faire n'est pas logiquement spécifiable par un ensemble de règles, dans la mesure où il renvoie à des structures physiologiques, à des connivences pratiques ou à l'extensionnalité de la visée dont le sens n'est saisissable qu'au niveau du vécu corporel. Ainsi, la formalisation des « composants » d'un savoir-faire pratique se trouve inmanquablement en contradiction avec l'action globale qu'elle est censée décrire. Il faut néanmoins préciser que Polanyi ne cherche nullement à

dresser un mur infranchissable entre connaissances explicites et savoirs tacites<sup>51</sup>. Il s'agit, tout au contraire, d'affirmer que toute connaissance s'appuie sur l'articulation du proximal et du distal, dont l'alternance rend possibles les *intégrations* subséquentes.

Le concept d'intégration tacite jette un éclairage intéressant sur la problématique du développement du savoir-faire instrumentiste qui nous concerne ici. Tout praticien d'un métier peut se rendre à l'évidence que les intégrations tacites ne sont pas transparentes, et qu'il est toujours possible de les mettre en cause en jouant sur la structure duale de l'attention qui les soutient. Par exemple, un instrumentiste va retravailler le caractère expressif de son interprétation d'une œuvre en revenant sur ses gestes corporels. Il pourra ainsi créer un contraste dynamique (i.e. *piano/forte* [s. m.]) plus marqué entre une mesure et la suivante en modifiant l'attaque d'une touche ; ce qui le conduira à tisser une relation plus stable, laquelle pourra éventuellement être réévaluée. De ce point de vue, le principe de contrôle dual de l'action de Polanyi permet de concevoir le perfectionnement continu du savoir-faire instrumentiste.

#### **4. 5 Un milieu de pratiques intégratives**

Jusqu'ici nous avons mis l'accent sur l'exploration active des possibilités de l'instrument par l'apprenti musicien et la constitution correspondante de sa topographie. On a du coup laissé de côté des pratiques voisines à ce développement, comme la lecture (et l'écriture) musicale. À vrai dire, la lecture musicale vaudrait une analyse indépendante. Toutefois, dans le contexte de la musique occidentale, elle fait partie importante de la pratique quotidienne d'un interprète, et plusieurs de nos exemples la supposent. Nous prenons cependant l'option de ne la considérer que sous l'angle de la recherche de l'expressivité de l'œuvre travaillée. La partition n'a sens pour notre analyse qu'au sein d'un ensemble de pratiques qui concourent au dynamisme du mouvement musical<sup>52</sup>. De ce fait, la lecture musicale est porteuse de colorations

---

<sup>51</sup> Il est à noter que le concept de savoir tacite ne renvoie pas à deux formes de connaissances, comme, par exemple, dans certains usages de la distinction de Ryle entre *know-that* et *know-how*.

<sup>52</sup> Dès lors, et jusqu'à la fin de ce chapitre on est conduit à élargir le champ de notre analyse en diversifiant les horizons à partir desquels les topographies musicales se mettent en place. Ce qui initialement se centrait sur l'acquisition d'une gestuelle efficace (une sorte de diagrammatisation du couplage geste-instrument) se voit rapporté à un réseau intriqué de conditions, susceptibles d'orienter le

physionomiques et elle est comprise par l'interprète comme le pendant de son instrument, et comme porteuse de la topographie musicale qui lui est familière. Un musicien professionnel peut très bien travailler une nouvelle œuvre dans un train, partition à la main, en esquissant le cas échéant les gestes d'exécution. Mais l'exemple de la lecture nous aide aussi à rappeler, après Polanyi, qu'il n'y a pas lieu de faire une distinction fondamentale entre les savoir-faire moteurs et intellectuels.

Comme le remarque Rosenthal (1993) dans le même esprit :

« Cette idée est si profondément enracinée qu'elle se montre invulnérable aux contre-exemples et nous acceptons sans broncher les classifications inconsistantes, voire, ne sommes pas perturbés par des attitudes contradictoires (la lecture et la reconnaissance visuelle des mots sont classées par la psychologie comme des activités cognitives et analysées principalement comme des automatismes d'action). Seulement, outre que la cognition est inconcevable sans l'action propre de l'organisme qui, du point de vue ontogénétique, constitue son point d'ancrage (cf. les schèmes d'action de Piaget), l'action élaborée – par opposition aux réflexes ou aux gestes désordonnés – est elle-même dépendante de l'intellection. L'organisation de la visée objective par le principe du contrôle dual résulte d'une coordination cognitivo-motrice tout en étant orientée par un objectif défini mentalement » (pp. 191-192).

Même les tâches qui semblent appartenir à la sphère purement « intellectuelle » ne peuvent se soutenir par elles-mêmes. Si le biologiste, le médecin ou le marchand d'art acquièrent certes une connaissance experte à base de textes, ces derniers ne peuvent pas former son œil, son oreille ou son toucher. Ce n'est que par la voie d'une pratique incarnée et attentive que biologiste, médecin ou marchand d'art apprennent à identifier (ou plutôt à *sentir*) un nouveau spécimen, les symptômes d'une maladie, ou le coup de pinceau caractéristique d'un peintre. À partir de cette pratique incarnée, dit Polanyi, le texte cesse d'être un objet distal sous l'œil scrutateur du praticien pour se transformer en outil d'observation. Il devient subsidiaire par rapport à *ce qu'il montre*.

---

jeu avec l'instrument (tradition, transmission, style, normativité, jeu de l'imagination, dimensions mythiques attachées au divers registres de la musicalité).

Le même raisonnement vaut pour une partition musicale qui, pour un musicien, n'est pas non plus un objet en soi, même si son déchiffrage joue sur l'alternance d'attention focale et subsidiaire. Et, bien que pour un débutant la lecture d'une partition puisse s'apparenter à un décodage, pour un musicien expérimenté, elle renvoie d'emblée à une topographie musicale, dont elle fait entrevoir les strates (indépendamment de la variété de genres de notation dont on dispose : tablature, notation pneumatique, notation moderne, shōga, etc.). Cette topographie combine en effet la structure harmonique, les *patterns* sonores et stylistiques du contexte historique de l'œuvre, le type de notation, le thème principal et ses variations, les indications de tempo, des enchaînements, de la dynamique, des chromatismes, du timbre... Tous ces éléments façonnent la physionomie de cette topographie musicale, c'est-à-dire à la fois l'allure dynamique et chromatique du flux, l'exposition d'une trame thématique ... en un mot sa *texture*.

La partition pourvoit l'interprète d'un outil mnémotechnique et attentionnel qui peut s'établir uniquement au moyen de reprises : c'est au musicien de donner cette qualité à l'outil (faire de lui un champ axiologiquement « peuplé ») par ses propres gestes, à partir de ce qui est « vraiment le principe d'un terrain. Tu balises ton terrain » (Muriel, communication personnelle, 30 Janvier 2012, annexe 4.5a). Autrement dit, l'orientation que l'interprète peut donner à la lecture ne peut se constituer que dans une continuité effective avec une topographie musicale. Ainsi comprise, la partition est dotée d'une profondeur que l'on chercherait en vain dans la couche de sa signalétique référentielle, mais qui émerge de l'intégration tacite entre un horizon audible (même imaginé) et un horizon kinesthésique. Pour l'interprète, la partition ne correspond donc pas à une couche signalétique formelle qui serait indépendante de sa pratique instrumentale, mais fait partie d'un flux musical qui trouve (ou non) son effectuation dans un geste latent<sup>53</sup>.

Kawori Iguchi a récemment montré que chez les musiciens Funehoko au Japon il n'y a pas de distinction claire entre la qualité de la lecture de la partition et le jeu de la flûte « au sens propre ». L'une est étroitement liée à l'autre dans une boucle

---

<sup>53</sup> A ce propos, comme dans le cas de Sudnow qui a dû abandonner-renoncer à son appui initial sur sa vue, les musiciens doivent apprendre à se servir de la lecture à certains moments, la repousser à la marge, revenir sur elle... (pour une illustration de Frank Conroy, lui-même pianiste, voir l'annexe 4.5b).

fonctionnelle qui rappelle celle décrite par Polanyi. Comme on le voit ci-dessous, dans le contexte musical étudié par Iguchi, la lecture ne peut pas être assimilée au traitement d'une information isolée. En effet, elle se rattache directement à un ensemble de pratiques telles que jouer, chanter, improviser, composer et entendre :

*« When my (more experienced) fellow students claim to « sight-read » a line of unlearned shōga and work out its fingerings, it appeared that it was not because they had acquired a firmer grasp of the logic on which the correspondence between the shōga [notational] characters and yubitsuke [finger-markings] symbols was made, but because they had accumulated enough experience to recognize the resemblance of the new melody to previously learned pieces and lines and were able to deduce how the melody should go by referring to its title, the overall structure of the piece and the position of a line within it » (Iguchi, 2008, p. 258).*

Nul ne niera le rôle que joue dans le déchiffrage la familiarisation avec les différents éléments de notation. Mais la lecture musicienne occidentale (tout comme celle d'Extrême-Orient, comme chez Iguchi) est aussi largement tributaire de contraintes historiques (et la notation et le système de tempérament pouvant changer) comme du niveau de formation du musicien. La topographie musicale n'est pas donc exclusivement constituée de la relation entre la morphologie de l'instrument, le mouvement tonal, et les mouvements du corps propre. La lecture musicale joue également sur la rétroaction continue entre le mouvement corporel (qui comprend la conjonction du tonus et du mouvement effectif) et le mouvement tonal (audible et visible).

#### **4. 6 L'expression comme force régulatrice du savoir-faire musical**

Pour en revenir à l'histoire de Sudnow décrivant sa recherche du son (« *going for the sounds* »), et éventuellement la recherche du jazz (« *going for the jazz* »), le pianiste introduit une orientation motivée comme condition nécessaire d'une pratique musicale efficace. Dans le *mouvement motivé*, les sonorités de l'instrument portent un caractère de réquisition qui guide leur propre achèvement. Comme on a postulé au chapitre précédent, les gestes musicaux sont imprégnés des physionomies

idiosyncrasiques, rarement thématiques en elles-mêmes. La perception de la musique est dans ce sens directement expressive ; ses mouvements sont immédiatement saisis comme obscurs, gais, solennels, sombres, pointus, menaçants, jazzy, etc., juste comme les timbres sont perçus comme métalliques, doux, ronds, froids, etc. De même qu'on a signalé l'extension des formes musicales bien au delà du domaine de l'audible, en ce qui concerne le développement de la topographie musicale, le caractère physiognomique de la perception est le fil conducteur entre motricité, l'affect, l'écoute et l'imagination. Ce fil unitaire sous-tend la continuité du champ évoquée précédemment, et fournit la motivation pour l'accomplissement expressif des gestes musicaux.

Revenons maintenant à la description de Rudolph Arnheim (1949) du processus d'apprentissage musical comme passant par la découverte d'un *thème expressif*, principe conducteur assistant l'instrumentiste dans sa recherche des caractères qualitatifs d'une pièce musicale. Rappelons-nous la prééminence du thème, condition de toute différenciation entre les dimensions du phénomène musical. C'est alors le mouvement propre au *motif* (au sens étendu proposé dans le chap. 1) qui emporte l'attention du musicien. Notre discussion sur le « savoir personnel » (*personal knowledge*) de Polanyi permet d'entrevoir une convergence avec la position de Arnheim concernant le rôle de l'expression : en réunissant leur propos, on voit que porter l'attention exclusivement sur les aspects formels d'une œuvre placerait le musicien face à une multiplicité d'alternatives sans qu'il puisse y trouver un principe cohésif, tandis que la découverte d'un thème expressif le guidera spontanément vers un ensemble cohérent (quoique provisoire).

Pour Polanyi, la pratique d'une sorte de détachement par rapport au sensible pour ne se fixer que sur les particularités formelles (ou purement mécaniques) d'une tâche rendrait le travail du musicien tout à fait impraticable. Tant au niveau de l'écoute qu'à celui de l'exécution, la musique se viderait de sens si on appliquait ce que Polanyi a appelé une analyse destructive (*destructive analysis*), consistant en une focalisation sur des particularités, dépourvues de signification musicale globale<sup>54</sup>. Chercher à dissocier les aspects focaux ou distaux du champ attentionnel pour les considérer comme des entités en elles-mêmes dissout la structure extensionnelle du geste musical et, par là même, sa trame expressive.

---

<sup>54</sup> C'est ce qu'on a cherché à montrer avec l'exemple du cours de piano dans la section 4.4.



En transposant les principes de Polanyi au contexte de notre recherche, on dira que le *thème* ou le *motif expressif* d'une œuvre musicale joue, pour l'interprète comme pour l'auditeur, le rôle de repère attentionnel et mnémonique permanent. La trame expressive forme donc l'horizon de toute la relation fonctionnelle qui sous-tend le jeu du musicien, et guide son cours d'action. Cet horizon permet de relancer à moindre frais la recherche du musicien sans risquer de « brûler » l'œuvre ou de perdre le fil de sa musicalité. Même quand semble trouvée une version « définitive » d'une pièce, le savoir-faire du musicien se joue dans sa capacité de la reprendre sans entamer sa fraîcheur. L'horizon expressif du savoir-faire engage, à chaque relance, à une réévaluation.

#### 4.7 Le rôle de la reprise dans la pratique musicale

Non seulement le savoir-faire musical admet un taux d'échec, mais il semble que ce taux lui soit constitutif. Entre autres critères de la maîtrise instrumentale, on a mentionné l'habileté de rendre un geste spontané et lui conférer une « fraîcheur » bien qu'il soit répété d'innombrables fois. Le musicien se voit, dans la plupart des cas, face au défi du dégât qui vient avec la répétition : toute interprétation réitérative suppose une tendance vers l'automatisme.

Reprenons la situation du cours de piano où Muriel et Maxime retravaillent le phrasé de la « *Légende N°2* » de Liszt. Comme on l'a vu dans la section 4.4, une fois constituée, une intégration tacite peut être reconstruite à plusieurs reprises afin d'achever une organisation désirée. Voici une description détaillée de Muriel sur l'effet potentiellement endommageant de la répétition sur un passage ou sur une pièce. Au-delà des difficultés que son apprenti rencontre pendant le cours, on voit aussi comment elle parle de la nature du métier musical (voir clip 4.7.1, transcription dans l'annexe 4.4)<sup>55</sup> :

« [J]e sens que c'est dans un mouvement de *délitement*. [C]'est en train de chuter. Et (...) c'est tout le temps comme ça. C'est-à-dire qu'avec la musique tu ne peux pas fixer ta construction. [Disons que] tu travailles un passage et à un moment donné (...) t'arrives à la maîtrise du passage. (...) Bon, en réalité

---

<sup>55</sup> Afin d'établir cette version abrégée, on a fait des petites adaptations ou des ajouts pour faciliter la lecture, marqués entre crochets. Les emphases en italiques grasses correspondent à des emphases d'énonciation. Aucune emphase n'a été ajoutée par l'auteur.

qu'est-ce qui se passe ? Fatalement, tu vas réduire ton attention. Tu vas commencer à faire des choses d'une manière automatique en étant moins présent à ce que tu fais. En fait, tu vas **fixer** quelque chose, mais en réalité il faut jamais [le faire], il faut tout le temps être dans (...) la **recréation**. C'est l'histoire de répéter tout le temps [quelque chose] de la même façon, [et] au bout d'un moment, ça **s'use**.

Donc, il faut trouver une manière (...) de régénérer ton attention. (...) **C'est** comme si tu étais face à une sculpture, (...) tu tournes, et du coup, ta sculpture, tu vas la regarder autrement. C'est toujours la même sculpture, mais tu la regardes autrement. Moi, (...) j'essaie toujours de travailler sur **l'attention**. (...) C'est-à-dire, (...) où tu vas accrocher ton oreille. Parce que l'idée c'est d'avoir un fil conducteur de la première note à la dernière. Donc, sur quoi tu vas fixer ton oreille ? Si tu la fixes toujours au même endroit, les autres plans (parce qu'on est quand même dans l'architecture, on n'est pas (...) à deux dimensions) les autres plans, ils se cassent la gueule, parce qu'ils sont pas soutenus par **une écoute**.

Au début, quand tu joues un passage, t'as l'attention maximale, tu découvres ; et [puis] à force, à force, à force de répéter, t'entends moins, t'écoutes plus que l'essentiel. Donc tout ce qui est en dessous, ça se casse la gueule, et ça va, petit à petit, faire tomber le reste. Fragiliser l'essentiel. [Il va falloir alors] (...) remettre de l'attention sur ce qu'on a **automatisé**. De toute façon, si c'était pas comme ça, on travaillerait une œuvre et puis après on la laisserait. Et puis, on pourrait jouer comme ça. Or, c'est pas comme ça que ça se passe. Ça voudrait dire qu'il y a une **reconstruction** permanente ; parce que le temps a un effet destructeur. Et pour compenser l'effet destructeur du temps, il faut ajouter la dimension **constructive**. Ça paraît un peu inévitable. Le temps **use** donc pour combattre l'usure il faut **rajouter** de (...) la curiosité, de l'attention (...), de l'imagination, (...) tu vois ? C'est Sisyphe, mais en même temps (...) je pense [qu'il n'y a] rien d'autre » (Muriel, communication personnelle, 13 Mars, 2012 ; annexe 4.4).

Plusieurs des points soulevés par Muriel contribuent à notre propos : d'abord, s'il est relativement facile de penser à garder ladite qualité exploratoire du mouvement

lorsqu'on entre en contact avec une pièce musicale, on voit comment cette qualité est un achèvement continu. La constitution de la forme musicale requiert ainsi l'exercice d'une *force* permanente de la part du musicien, contre la *dynamique de délitement* décrite. C'est-à-dire, cet effort de « Sisyphé » consiste à développer et à mettre en jeu des pratiques d'écoute qui permettront de faire « tenir debout » une forme. Un sceptique pourrait arguer qu'une telle dynamique relève exclusivement du travail interprétatif des œuvres soigneusement notées. Or elle est aussi présente dans les musiques improvisées, où le cachet d'un genre se constitue par un répertoire de motifs (s.m.). L'improvisateur doit savoir utiliser ce répertoire à discrétion afin de ne tomber pas du côté de la stéréotypie (Bailey, 1993).

L'itération des gestes musicaux suppose alors une qualité exploratoire sans point d'arrêt prédéterminé. Dans ce sens, il s'agit de retenir la forme musicale dans une dynamique de *relances* (voir Rosenthal & Visetti, 2008), étroitement liée à sa dimension expressive, car chaque reprise (efficace) la rend susceptible d'entrer en résonance avec d'autres modalités du vécu. De plus, dès qu'on fait appel à ce cycle de relances, on se situe à une échelle développementale que nous avons qualifiée de *mesogénétique* (chap. 3, 3.7). Comme on l'a dit, à cette échelle, c'est l'horizon d'une *pratique* qui garde la haute main, sans pour autant annuler les autres échelles développementales. Ainsi, l'unité signifiante et fonctionnelle propre à cette échelle est celle du *savoir-faire*. Insistons sur le fait que ce dernier est loin d'être assimilable à une ligne droite, car il suppose des périodes d'inattention, des « aller-retour », des discontinuités, mais également des rythmes d'activité constante.

Le principe extensionnel des savoir-faire s'accorde naturellement avec la pensée génétique et avec la théorie du champ thématique qu'elle reprend à son compte. Dire que la reprise est l'agent de basculement propre à l'échelle mésogénétique, c'est rappeler le rôle central de la *motivation* (telle qu'on l'a présentée plus haut) qui, cette fois, trouve sa place dans une pratique traditionnelle. Car, comme nos exemples visent à montrer, toute reprise située dans le contexte d'une pratique traditionnelle se veut *efficace*. L'itération des gestes musicaux est la recherche soignée d'une physionomie à atteindre.

En conséquence, au-delà du principe extensionnel décrit, on se rapproche aussi de la thématique de l'*institution*, étant donné qu'une constellation de gestes renvoie à une certaine normativité. Rappelons que dès qu'on pénètre sur le terrain de la pratique,

il est possible de prendre un certain recul par rapport à l'expérience directe, en posant des points de repère, en élaborant des jeux et pratiques de l'attention et de la mémoire. C'est au niveau du dressage qu'on repère l'imbrication entre versants personnels et traditionnels : car si la *maestria* du musicien lui est de bon droit reconnue à titre personnel, son savoir-faire est le fruit d'un processus collectif et intergénérationnel. A ce stade, ces versants sont inséparables au sens que la dextérité personnelle est l'actualisation d'un processus de socialisation de sens intergénérationnel.

Nous retrouvons ici la problématique de la topographie pratique à deux niveaux. D'une part, on a évoqué le processus de constitution interprétative, et d'autre part, on a thématiqué les transformations sur l'ensemble des montages techniques propres à la maîtrise de l'instrument. Quoiqu'on puisse formuler cette distinction, on ne voit pas clairement quelle serait sa place dans notre enquête. Car lorsqu'on se situe au niveau de la *praxis* musicale, ces deux « niveaux » ne sont que des phases intégrées dans le processus mésogénétique qu'on veut thématiquer.

#### **4. 8 La relance intergénérationnelle de la topographie musicale**

Jusqu'à ce point, on a mis l'accent sur le principe extensionnel qui soutient le développement de la topographie musicale au niveau du corps en particulier. On a articulé ce principe à partir du couplage qui s'opère entre le maniement de l'instrument et ses potentialités sonores. Ce couplage entre gestes corporels et musicaux permet de retrouver cette recherche expressive transposée à différents niveaux complémentaires. Sudnow en fournit une illustration avec son inclination à chanter afin de mieux capter les dynamiques mélodiques exigées par un certain passage. Quoique ce principe extensionnel soit important, la notion de topographie musicale serait inaboutie sans la dimension axiologique (stylistique) également caractéristique de la pratique musicale, car les gestes ne sont effectivement expressifs que dans la mesure où ils appartiennent à (ou contestent) une tradition particulière. On suivra Lassègue (2012b), en proposant qu'une description de n'importe quelle activité technique demeurerait inachevée autant qu'elle serait uniquement conçue en termes d'extension du corps propre<sup>56</sup>. Afin de mieux caractériser la dimension sémiotique de toute activité technique, la *socialité* des

---

<sup>56</sup> On rejoint ainsi une lignée autour du sujet de l'activité technique tel que dessiné par Mauss, et ensuite poursuivi par Leroi-Gourhan et par Sigaut, entre autres.

gestes techniques doit être présente au moment premier. En termes généraux, « pour se développer, une activité humaine requiert des repères sociaux qui doivent être reconnus comme tels par ceux qui participent à l'activité » (p. 144, notre traduction). Plus spécifiquement, on veut souligner le processus de *tutorat* à travers lequel l'apprenti se trouve socialisé dans une tradition. Le prochain chapitre sera consacré à cette notion. Pour l'instant, nous nous limiterons à signaler quelques points sur la façon dont la tradition participe à la formation d'une telle topographie.

Avec l'effacement de la distinction entre gestes corporels et gestes musicaux, la recherche de l'expression se transpose sur d'autres plans intégrés. Comme on l'a vu dans l'histoire de Sudnow, l'instrumentiste peut faire appel au chant pour mieux saisir la dynamique mélodique qui lui échappe. On dira qu'il s'opère alors une subtile jonction ou indistinction entre la topographie de l'instrument et une topographie audible donnée. Les aspects moteurs qu'on a abordés jusqu'ici doivent cependant être replacés dans le contexte culturel où l'apprentissage du savoir-faire musical a lieu. Ils ne relèvent pas d'une habileté privée mais d'une norme publique : ils reposent sur une tradition faite de dispositions collectives, pratiques et symboliques, formées au fil des générations. De même que l'histoire de notre langue maternelle est antérieure à son apprentissage, l'ensemble des pratiques qui fondent une tradition est institué avant qu'on cherche à s'y conformer. Cet arrière-plan collectif de tout savoir-faire est bien mis en évidence par Polanyi :

*« The structure of knowing, revealed by the limits of specifiability, thus fuses our subsidiary awareness of the particulars belonging to our subject matter, with the cultural background of our knowing. To this extent knowing is an indwelling: that is, a utilization of a framework for unfolding our understanding in accordance with the indications and standards imposed by the framework »*  
(Polanyi, 1961, p. 468).

Comme on l'a déjà signalé, une « manière de faire » intervient dès l'entame d'une pratique. Quoique la pratique individuelle conduise à s'écarter graduellement de la « vulgate », ce processus ne peut se concrétiser qu'à long terme. La familiarisation avec un domaine de savoir pratique est jalonnée par des progrès assez modestes mais qui revêtiront l'apprenti du corset d'une *tradition*. Et bien que la familiarisation avec

cette tradition requière d'imposer un alignement à l'apprenti, la tyrannie de ses pratiques et son carcan stylistique lui permettront d'acquérir une certaine maîtrise de son instrument. Cette tradition est faite d'éléments normatifs, structurels, stylistiques et de toute une constellation de genres et de valeurs. Elle passe par la morphologie des instruments et par la façon différentielle dont on jouera une œuvre de Bach, de Stravinsky, du *bebop*, ou du *tango*. Car tout geste musical est encadré par une stylistique.

Bien que les exemples traités jusqu'ici paraissent porter d'abord sur un aspect bassement « manipulateur », ils illustrent parfaitement une normativité interprétative. Un batteur choisira telle prise de baguettes pour tel passage (ou pour un registre de son instrument) et telle autre pour un autre moment de la même pièce. Ainsi, une modalité de prise en main s'accordera mieux à un genre musical qu'à un autre. Le batteur pourra alors alterner aisément plusieurs modalités coutumières selon les contextes d'une pièce (ou frapper différentes parties du corps de l'instrument). De même, l'interprétation d'une œuvre issue d'une époque donnée obéit à un ensemble de standards esthétiques qui sont en étroite communion avec une dynamique qui lui est propre, tout mouvement effectif étant affecté par l'esthétique de son monde de la vie (*Lebenswelt*).

Au fur et à mesure qu'il se familiarise avec différents genres musicaux, le musicien adapte sa corporéité aux différentes exigences stylistiques. Certes, sa « touche » lui sera toujours idiosyncrasique et gardera une certaine indépendance par rapport au genre : mais la découverte de chacun des styles implique l'apprentissage de ce qui est interdit et de ce qui est permis, avec certains degrés de liberté :

« *[T]hrough repeated work in chord grabbing, an alignment of the field relative to the body's distancing potentials begins to take place, and this alignment process varies in delicacy and need in accordance with the form of the music. The rock-and-roll pianist's capacities for lookless left-hand reaching differ from the baroque specialist's, and these both from the stride-style jazz pianist's. Every musical style as the creation of human bodies entails correspondingly constituted tactile facilities for its performers* » (Sudnow, op cit, p. 13).

On peut donc caractériser l'apprentissage de l'instrumentiste comme le développement de « montages techniques » (Rosenthal, 2011) au moyen desquels l'apprenti met son corps tout entier au service du geste musical. « Et comme une

technique du corps procède de schèmes collectifs, pratiques et symboliques, formés au travers des générations, chaque individu doit se la réapproprier en redéveloppant ses propres montages » (op. cit, p. 21). Tout savoir-faire baigne donc dans une tradition et emprunte une stylistique à laquelle l'apprenti adhère en se réappropriant ses différentes dispositions pratiques et symboliques et en les adaptant à sa propre morphologie. La formation du musicien est donc guidée par des normes antérieures à son apport personnel qui déterminent le centre de gravité *hic et nunc* de la pratique collective de la musique :

« *Every act of personal knowing contributes toward establishing an appropriate standard of excellence. Athletes or dancers putting forward their best are acting as critical experts of their own performances; but whether applying standards to themselves or not, experts are the acknowledged critics of certain things. And when a person is acknowledged as an expert, he is believed to know whether such things fulfil the standard of good specimens of their own kind. Thus the observer's participation in the act of knowing leads to a point where observation assumes the functions of an appraisal by standards which the observer regards as impersonal i.e., generally applicable rather than personally idiosyncratic* » (Polanyi & Prosch, 1975, p. 43).

D'ailleurs, on dispose de différentes modalités de participation lorsqu'on approche une tradition. Dans le cas de l'apprentissage musical, l'instruction directe est loin de constituer la seule manière de se familiariser avec un genre particulier. Pas seulement du fait d'une forte tradition orale (i.e. le jazz, le blues ou d'autres genres d'origine Africaine), mais surtout par l'intervention de modalités indirectes ou tacites de participation dans un cadre stylistique donné. Pour Sudnow, les sonorités propres au jazz qu'il est arrivé à maîtriser étaient déjà préfigurées dans son écoute attentive d'enregistrements et de performances. Valsiner (2008) a illustré ce genre de modalité tacite de participation avec le cas des ornements souvent relégués à un plan « accessoire » ou secondaire. Néanmoins, le fait que leur action soit tacite ne restreint aucunement l'efficacité expressive de ces formes. Plutôt que fonctionner en tant qu'ensemble de prescriptions inaltérables et explicites, la tradition peut souvent opérer en tant que régulateur implicite<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Pour une discussion détaillée, voir le chapitre 12, dans Polanyi & Prosch (1975).

Ainsi, même si cet ensemble de pratiques participe d'un cycle de sédimentation de normes, ces dernières ne sont pas inaltérables. De façon analogue à celle dont les potentiels d'action-perception sont déployés au cours du « couplage » entre le musicien et son instrument, ces normes présentent différents degrés de liberté et de compatibilité *in situ* (c'est à dire, qu'elles ne précèdent pas la *praxis* de l'instrumentiste). L'exercice de la *praxis* musicale émane de et contribue à la perpétuation d'un *sensorium culturel*, d'une sensibilité commune (comme on le précisait au premier chapitre). De manière similaire à la structure de la connaissance tacite (*tacit knowledge*), les aspects normatifs d'un tel *sensorium* opèrent à différents niveaux de prééminence (i.e. : un axe implicite/explicite).

#### **4.9 Imagination et praxis musicale**

Le développement d'une topographie musicale ne réside pas en une simple attribution de coordonnées dans le corps de l'instrument, mais dans un ensemble de valorisations qui ne s'épuisent pas dans l'aspect manipulateur de l'instrument. La constitution d'une telle topographie suppose un exercice imaginatif. On a déjà anticipé cette idée en parlant du a) caractère exploratoire (anticipatoire) des mouvements, b) l'horizon expressif de cette topographie et c) l'ancrage traditionnel de cette dernière. Dès que l'on considère ces aspects, l'imagination comprend un champ bien plus étendu que celui d'une imagination imageante (à la Sartre), incorporant une continuité entre modalités auditives et kinesthésiques. Une telle notion d'imagination va donc de pair avec l'intermodalité de toute action-perception dont nous avons parlé au premier chapitre. En réalité, l'imagination doit être traitée à partir d'un engagement global avec un ensemble de pratiques locales.

Cet engagement participatif, motivateur de l'émergence de potentiels d'action au sein du couplage entre le musicien et l'instrument, suit les lignes de ce que Giambattista Vico (1725/1993) a appelé *fantasia*. Cette notion joue un rôle central dans son argumentation en faveur du primat des pouvoirs imaginatifs dans toute activité humaine. Au lieu d'être prescrit par la rationalité, pour Vico, notre engagement avec le monde est mieux décrit par la genèse du mythe. Dans sa dimension mythique, notre expérience n'est pas orientée vers les « propriétés des choses », mais plutôt vers leur expressivité :



« La *métaphysique raisonnée* enseigne ceci : *homo intelligendo fit omnia*, mais il nous semble que la *métaphysique de l'imagination* pourrait dire avec plus de raison : *homo non intelligendo fit omnia* ; car l'homme par son *intelligence* déploie son esprit et *comprend* les choses, tandis que l'homme dont l'*intelligence* est encore *fermée crée les choses à son image, et en se transformant en elles, il devient pour ainsi dire ces choses mêmes* » (Vico, 1725/1993, p. 147).

Reconsidérer la notion de *fantasia* et le primat de l'imagination dans l'action humaine ne vise pas à reconduire la vieille opposition entre les modalités dites « rationnelles » et « irrationnelles » de l'entendement. Il s'agit plutôt d'une invitation à réexaminer le rôle et la prégnance de l'expressivité, que ce soit dans le cadre de l'activité musicale ou d'autres formes d'activité humaine.

La notion de *fantasia* chez Vico est directement liée à l'affect et au sentiment. Cette liaison se manifeste dans l'engagement participatif présent dans toute activité humaine. Dans le cas de la topographie musicale, cet engagement a été proposé dans deux sens.

D'une part, on a souligné que le rapport avec l'instrument n'est pas fondé à partir de ses propriétés en tant que « chose », mais plutôt avec la constitution de la profondeur et de la continuité du champ. Le rôle de la perception physionomique devient de plus en plus clair dès qu'on s'aperçoit de la qualité animée qui émane des gestes musicaux-instrumentistes. Ces qualités physionomiques ne sont pas décodées, mais *ressenties*. D'autre part, l'engagement participatif vient accompagné d'une motilité anticipatoire, indissociable de l'orientation affective de telles physionomies. Ce point a été souligné avec la caractérisation des dynamiques d'intégration tacite (Polanyi), où nous sommes incapables de devenir observateurs de notre propre action sans l'altérer. Dès lors qu'on considère ces aspects, l'engagement participatif (imaginatif) avec la pratique musicale peut être repensé à partir de son rapport avec le mythe.

Dans son étude sur la sonorité du violon, Ernest E. Boesch (1993) a exploré le rapport entre le musicien et l'instrument à partir de son ontogenèse. Il a postulé que la continuité de champ constitue la condition fondamentale de la maîtrise de l'instrument, où « *artist and violin form a symbiotic whole, the I, so to say, blending into the object,*

*and the object melting into the I* » (op cit. p. 13). Il a suggéré, notamment, que « le son du violon est profondément enraciné dans des mythes culturels », en particulier, celui du « son pur » (op cit. p. 12). Afin de se livrer à cet engagement global, le praticien passe par un processus d'identification avec ces mythes (ce qui peut mener à leur rejet, ou à l'adoption d'autres attitudes envers eux). « *The violin (...) is a recalcitrant object and to master it requires profound transformations of the individual* » (op cit. p. 13).

A travers le développement de la topographie musicale, il y a la recherche d'accord entre les qualités sonores et les qualités personnelles (rappelons à quel point l'exercice musical peut être *Sisyphé*). En ce sens, l'activité technique est motivée par la poursuite des qualités axiologiques : « *Purity of sound, purity of heart, purity of body, thus, all belong to the same myth – although with different connotations* » (ibid.). Du point de vue mythique, la maîtrise de l'instrument devient aussi la maîtrise de soi (on y reviendra dans le chapitre suivant). Si jusqu'à ce point on a insisté sur les qualités esthétiques propres au rapport avec l'instrument, cette perspective ouvre aussi une dimension éthique. Dans l'exemple de Boesch, le mythe de la « pureté sonore » incarne un *ethos* particulier qui régule la praxis musicale. Ceci nous ramène à considérer la praxis musicale en tant que régulatrice de standards :

« *The young learner will from the very outset be caught between the cultural goal of purity and the natural propensity (not only of children) for noise and dirt. The violin, thus, may begin to symbolize not only the resistance of the object world, but also the conflict between natural penchants and cultural requirements* » (op cit. p. 11-12).

L'étude de Boesch fournit une illustration intéressante de la façon dont le mythe participe à la praxis musicale, gardant la cohésion du premier avec les aspects pertinents du développement de la topographie. De plus, elle corrobore la thèse selon laquelle l'expressivité ne participe pas à la musique en tant qu'objet de contemplation désintéressée (une « *commodity* » utilitaire). Notre insistance sur la *praxis* n'est qu'un appel à revenir sur l'engagement vital qui caractérise le rapport avec l'instrument musical, où la recherche d'une prétendue neutralité n'a qu'une place très limitée, si elle l'en a du tout.

Guidé par une motivation plutôt épistémologique, Cassirer a repris l'esprit de la critique de Vico dans son article « La perception des choses et la perception de

l'expression » (1991), qu'on a déjà cité plus haut. Notre tradition scientifique a été érigée sur une négation résolue de la vision mythique du monde, car cette dernière est supposément en contradiction avec le « monde des faits » que définit l'attitude scientifique conventionnelle. Ainsi, la perception de l'expression devait être (et a été, en conséquence) éliminée de toute enquête scientifique. Les qualités expressives et leurs colorations furent de ce fait remplacées par des *qualia* sensoriels, visant à une réduction quantitative des premières. Néanmoins, la coupure d'avec l'expressivité promue par ce « monde des faits » (et par voie de conséquence la coupure entre le « Toi » et le « Moi » que ne peut plus lier l'expression réciproque) devient problématique dès qu'on est face au monde de la culture, car ces deux versants ne se présentent plus de façon séparée. Le langage, le mythe et tous les modalités d'expression artistique forment une unité cohésive (op cit. p. 133), un *sens commun* secondarisé et perdu dans ce « monde des faits » (voir aussi Berlin, 1976, pp. 61ff.). Contre cette tendance, l'expressivité est une invitation à ressaisir un *sensorium commune*, et comme racine intermodale de la perception, et comme partage de sens.

#### 4. 10 Coda

Revenant à un plan plus vaste de l'emploi des outils, et touchant à la socialité du sens, la notion de topographie musicale s'inscrit dans la continuité du postulat défendu par Leroi-Gourhan (1965) de l'union entre l'amovibilité de l'outil et la contextualisation sociale du geste. Voici comment cette thèse est résumée par Bruno Karsenti :

« [O]n voit que l'actualisation de certaines virtualités neuro-physiologiques de l'individu n'est pas prédéterminée par les structures biologiques héréditaires, mais obéit aux exigences d'une forme singulière d'existence collective. Mais surtout, on voit que le corps est l'angle d'approche privilégié pour la compréhension socio-historique de la technique. Précisons : le corps, en tant que corps technique, c'est-à-dire en tant que corps expulsé de lui-même par ses propres forces, et exposé sur l'espace commun du social » (1998, p. 236, c'est nous qui soulignons).

Ainsi, nous nous engageons sur le terrain de l'activité technique. La notion de topographie musicale se montre ainsi tributaire de celle des *techniques du corps* de Mauss (1934/2009). Elle fait donc partie des « façons dont les hommes, société par

société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (p. 365). A l'instar de Mauss, on veut rappeler la relative indépendance de la technique par rapport à l'outil. D'où l'importance de revenir à la notion de savoir-faire, qui suppose l'engagement participatif qu'on a décrit et sa reconnaissance en tant qu'achèvement culturel. En ce sens, l'attention, la mémoire et la perception en général peuvent être conçues comme des techniques du corps (Rosenthal, 2012). On y reviendra dans le chapitre 5.

D'autre part, la notion de topographie musicale fait de l'imagination une composante fondamentale de tout déploiement sémiotique d'action-perception. Nous avons mis l'accent sur la façon dont les instruments de musique adoptent différentes *modalités* (au sens de Rosenthal & Visetti, 2008). En d'autres termes, notre engagement avec les instruments de musique passe par une variété de dispositions à agir, complémentaires et co-présentes dans un parcours génétique. L'instrument se présente alors tel que Gilbert Simondon l'a conçu, comme un *réticulé* (1958, pp. 210ff), un nœud serré, par des trames esthétiques, mythiques, pratiques et traditionnelles, qui restent toujours ouvertes.

D'une manière plus générale, la notion de topographie musicale illustre une forme d'engagement dans des affaires pratiques où, selon les mots de Tim Ingold, l'organisme « *is not limited by the skin* » (2009, p. 153), contrairement aux approches qui le placent au centre d'un système où la sensibilité (*sentience*) n'a aucune place. Par ailleurs, la notion de topographie musicale vise à capter la manière dont « *practical and mythical aspects of value and meaning are intertwined and cannot be severed from one another* » (Lassègue, 2012, p. 155). L'objectif est de parvenir à une description de la racine commune des modalités qui interviennent dans la praxis musicale, et du processus développemental qui maintient et consolide leur solidarité. De ce point de vue, les instruments musicaux peuvent difficilement être perçus comme de simples artefacts (des « objets » dépourvus d'une dimension expressive, évalués à des fins utilitaires), mais comme des réticulés pris dans un tissu plus ample d'activités techniques.

## 5. Le tutorat musical

Nous allons aborder à présent les principaux traits d'un procès essentiel à la formation d'un instrumentiste, celui de *tutorat*. Nous y décrivons les caractères d'interaction didactique qui lui sont propres et qui le distinguent des modèles d'apprentissage à base d'instructions formelles, ainsi qu'une forme caractéristique de compagnonnage et de présence réciproque entre maître et apprenti qui, idéalement, débouche sur une relation *d'assentiment réciproque* et qui, nous le soutiendrons, joue un rôle clé dans la « transmission » et le développement du savoir-faire instrumental.

Au chapitre précédent, nous avons suggéré que l'activité musicale nous met en présence d'un *réticulé* qui, vu de loin, pourrait ressembler à un ensemble hétéroclite, et qui pourtant fait montre d'une saisissante efficacité. Dans le cas du savoir-faire musical, cette efficacité se double d'une maîtrise expressive que certains concertistes peuvent rendre inoubliable. Entre la matérialité de l'instrument de musique, la motilité qu'elle réclame, et la morphologie du musicien, on voit se glisser des valeurs publiques, normatives et stylistiques qui entrent en résonance avec ses dispositions perceptives et débouchent éventuellement sur l'efficacité harmonieuse d'un véritable savoir-faire.

La mise en place d'un tel montage hétéroclite passe en général par l'engagement dans une relation de maître à apprenti où la dimension mimétique (dont la forme la plus élémentaire est le « fais comme moi ») est certes présente, mais qui relève d'abord d'un compagnonnage lequel, à son tour, s'appuie idéalement sur une relation *d'assentiment réciproque*. Nous allons recourir à la notion de *tutorat* pour qualifier cette relation et le processus qui préside au développement de ce montage hétéroclite ayant pour vocation de devenir harmonieux et efficace et qu'on appelle *savoir-faire*. Ce qui distingue le tutorat des formes classiques d'enseignement est qu'il ne consiste pas, ou alors très

exceptionnellement, en la transmission de schèmes tout faits<sup>58</sup> : il s'agit plutôt d'encadrer le développement et la mise en place de gestes qui, tout en étant propres à l'apprenti, s'inscrivent dans une tradition et ont pour horizon un certain idéal d'efficacité harmonieuse.

Le développement du montage cohésif que constitue un savoir-faire passe souvent par une forme d'*assentiment réciproque* entre maître et apprenti dans un jeu d'imitation. Cet assentiment est réciproque tant sur le plan relationnel (complicité, attachement, façons d'être attentif l'un à l'autre, confiance ...) <sup>59</sup> que proprement pratique et dispositionnel : l'apprenti n'est pas le seul à se plier aux exigences du maître, ce dernier adapte aussi son geste au contexte de face-à-face, ou plutôt côte-à-côte, le simplifie, exagère certains de ses aspects et reproduit même le geste de l'élève (pour montrer son caractère « déficient » ou souligner sa « justesse »), comme on l'a vu au chapitre précédent. Il va de soi que le tutorat ne se limite nullement à un jeu mimétique, et d'ailleurs seul l'investissement de l'apprenti dans l'exécution du geste lui permettra éventuellement de découvrir un motif expressif qui lui échappait auparavant. Soulignons aussi que même si l'imitation tient un rôle important dans le processus de tutorat, il ne faut certainement pas y voir la recherche d'une reproduction à l'identique.

D'autre part, l'interprétation musicale comporte toujours un certain degré de variation, qu'il s'agisse de celles entre les différentes versions jouées par le même musicien ou des transformations qui se produisent au passage d'une génération à l'autre. Variation et répétition constituent en effet un couple indissociable dans la définition d'un savoir-faire et dans son développement. Au niveau musical, la découverte par l'apprenti des variantes du geste musical donne lieu à l'élargissement de la topographie de son instrument, qui va de pair avec l'adaptation du nouveau geste à sa morphologie et aux caractères de sa motricité. Ce qui permet éventuellement de produire l'effet expressif voulu. Enfin, tout comme la répétition ajoute une valeur à la constitution de la pièce musicale, l'*itération* successive de gestes musicaux d'une génération d'interprètes à l'autre donne lieu à une révision des montages techniques, et à l'émergence de

---

<sup>58</sup> Ce qui supposerait une rupture entre un design préétabli (maintenu constant à travers le temps) et son implémentation comportementale.

<sup>59</sup> Il ne faut pas s'imaginer que nous cherchons à donner ici une description idyllique du tutorat musical : comme toute relation intense et durable, celle entre maître et apprenti est aussi faite de tensions et conflits qui débouchent éventuellement sur un « crise salutaire » (ou non). Ce n'est pas toutefois notre sujet.

nouvelles voies expressives, qui dès lors deviendront accessibles à la communauté des musiciens.

La part didactique du *tutorat* recouvre une panoplie de modes d'intervention qui vont de l'écoute experte (intervention d'une « oreille auxiliaire ») et de la qualification de la performance de l'apprenti, aux indications comportementales (par exemple, des gestes de type direction d'orchestre) et verbales (où la distinction avec le chant se voit effacée, au bénéfice d'une orientation physionomique). À tous les niveaux, on repère le caractère physionomique de ces interactions, comme par exemple lorsque le maître donne à l'apprenti des indications telles que « là, c'est presque cristallin », « ne rentres pas trop », « fais-la rebondir ». Ces interventions suivent généralement un programme structuré autour d'un répertoire qui est jugé essentiel pour le bon cheminement du parcours d'apprentissage.

Dans la suite de ce chapitre, on va situer le phénomène de tutorat dans le contexte plus général de la vie animale et du développement, avant de revenir à notre cas d'étude musical, à certaines dimensions d'assentiment réciproque entre maître et apprenti, et décrire la façon dont cette figure relationnelle, praxique et dispositionnelle entretient la continuité (ou la discontinuité) intergénérationnelle. On en reviendra enfin à la notion de *reprise*, pour étudier la façon dont les pratiques de tutorat reconduisent des motifs dont les dimensions mythiques, éthiques et esthétiques sont étroitement imbriquées.

## **5.1 Le tutorat comme procès vital de développement**

Changeons momentanément de perspective pour un contexte plus englobant de la vie animale où le tutorat forme la trame du processus développemental et relationnel qui permet à l'animal d'apprendre (en les redéveloppant) les conduites, habiletés, dispositions techniques ou « manières de faire » propres aux membres de son espèce et vitales pour maintenir dualement son environnement et son mode d'existence. En ce sens, le principe du tutorat ne relève pas d'une « technique de transmission et de formation » qui serait propre à l'homme mais renvoie à un phénomène naturel beaucoup plus général qui concerne toutes les espèces animales dont la progéniture connaît une période plus ou moins longue de dépendance vis-à-vis des adultes. On tend souvent à réduire cette dépendance au plan purement nourricier – qui est indéniable – en oubliant

que la vie animale est faite de *conduites*. La période de dépendance est donc mise à profit pour apprendre les manières *efficaces* (comme dirait Mauss) de trouver la nourriture qui convient, de s'alimenter, d'explorer son environnement, de chasser, de se défendre, de se rapporter aux autres... Ces conduites vitales sont acquises avec le temps à travers une relation de coexistence intergénérationnelle et moyennant un encadrement plus ou moins actif (ce qui dépasse le simple principe de mimétisme). Cette vision de tutorat rappelle la conception d'Oswald Spengler (1930/1934) des *techniques comme tactiques vitales* : pour Spengler tous les animaux développent (certes à différents degrés) un ensemble de pratiques de chasse, nettoyage, construction des foyers, etc. L'idée que ce genre de techniques est porteur d'une charge biologique sans pour autant être réductible à cette dernière pourrait à son tour être rapprochée du concept des *techniques du corps* de Marcel Mauss (1934/2009).

Deux aspects du concept maussien nous retiennent ici. Il y a tout d'abord la forte idiosyncrasie sociale des gestes techniques réalisés dans le cadre des pratiques traditionnelles. Il s'ensuit que la réappropriation intergénérationnelle des techniques ne relève pas d'une simple imitation, mais intègre des valeurs collectives tangibles au niveau pratique. De plus, Mauss a remarqué que l'*efficacité* de ces techniques ne se limite pas à l'usage extensionnel des outils ou des objets (tels un marteau ou une bicyclette), car il existe des techniques non moins efficaces qui n'impliquent pas d'outil (du moins au sens traditionnel du terme).

Deuxièmement, le caractère traditionnel des techniques en fait un montage « hétéroclite » où les dimensions corporelles, esthétiques, éthiques et mythiques (par ex. magiques) se trouvent étroitement entremêlées (cf. Mauss, p. 371). Leur transmission, et le tutorat qui l'encadre, reconduit obligatoirement cette figure traditionnelle ; en effet son efficacité dépend de l'intégrité du montage. Pour Mauss, l'efficacité traditionnelle des techniques du corps comporte nécessairement une dimension rituelle irréductible à la physiologie et la psychologie des corrélats d'activité neuronale ou des *patterns* moteurs.

La transmission adhère donc nécessairement aux conditions et aux caractères de la pratique qu'elle cherche à faire revivre chez un autre praticien.

Reste que l'anthropologie et la psychologie s'aventurent rarement sur le terrain de l'activité technique – encore moins sur celui du tutorat – ce qui ne nous aide pas dans notre démarche. Après Mauss, rares sont les travaux qui ont attaqué de front l'activité



technique dans ses dimensions traditionnelles, hormis bien entendu ceux de Sophie de Beaune (2013), d'Ingold (2013), Leroi-Gourhan (1965), Schlanger (2012) Sigaut, (1985 ; 2003/2010), Simondon (1958/2012 ; 2014) ou encore Berliner (2013). Il nous faudra revenir à la pratique musicale pour retrouver le contexte où l'appropriation du savoir-faire permet de percevoir plus clairement l'unité d'une pratique habile avec ses dimensions esthétiques et éthiques.

Mais dans l'immédiat, nous allons reprendre les analyses que Tim Ingold (2000) a esquissées dans l'Introduction à son ouvrage, et plus particulièrement sa définition de cinq caractéristiques de tout savoir-faire. Elle nous sera très utile pour la suite. (a) Toute pratique comporte une *intentionnalité* et une *fonctionnalité* qui lui sont inhérentes et qui se confondent l'une avec l'autre ; elles ne se préexistent pas dans l'esprit de l'agent et ne relèvent pas davantage des propriétés de l'instrument. (b) Le savoir-faire ne peut pas être le fait d'un individu isolé ; il s'appuie forcément sur la participation de l'agent au vécu et au fonctionnement d'une collectivité, et par conséquent sur l'ensemble des rapports qui s'y jouent. (c) Comme on l'a indiqué au chapitre précédent, un savoir-faire ne relève pas d'un simple exercice de force mécanique, il comporte toujours une dimension d'exploration, de soin, et d'évaluation. (d) Les savoir-faire sont transmis de génération en génération, « sur le tas », par la pratique *in situ*, et non au moyen de règles toutes faites (dans le cas de la musique, les seules règles que l'on pourrait éventuellement identifier s'apparentent davantage à des ritualisations). (e) Une pratique habile ne repose pas sur l'exécution d'un *design* préalable, tout au plus elle peut passer par la régénération des outils (qu'ils soient « matériels » ou non, comme dans le cas des techniques du corps).

## **5. 2 L'assentiment réciproque**

Pour tout musicien il est vital de pouvoir entendre les sonorités qu'il produit, car il devra pouvoir les répéter, et réagir promptement face à ce qu'il entend, lit ou imagine en rapport à son propre instrument. Dès qu'on parvient à s'écouter soi-même, on évalue la qualité de ce qu'on joue dans le temps et dans la continuité du flux musical, ce qui représente un grand défi pour un débutant. Cette attitude « évaluative » par rapport à ce qu'on exécute va varier en fonction de la tâche. Ce qui restera constant est le fait que l'on joue toujours *pour une oreille*, celle d'un autre, présent ou imaginaire, ou pour soi-

même<sup>60</sup>. La présence du tuteur est justifiée en partie par le besoin d'*écouter avec*, de la présence d'une oreille affûtée qui écoute avec l'apprenti (dans l'exemple de la section 4.4 on montrait le recours à une « oreille auxiliaire »). Nous trouvons ici une situation paradigmatique dans les rapports maître-apprenti dans laquelle les pratiques constitutives du savoir-faire se trouvent partagées et développées. La présence de l'instructeur fait pour l'apprenti musicien office de « chambre de résonance », pour l'aider à trouver la justesse recherchée, si difficile à atteindre tout seul.

Comme on le verra par la suite, le tutorat comporte aussi la transmission des aspects stylistiques peu visibles pour un tiers dans ces situations usuelles de côte-à-côte, mais qui vont pourtant se manifester dans les gestes musicaux. Car le regard porte la plupart du temps sur les contextes qui illustrent bien l'engagement des participants dans leurs pratiques quotidiennes et capte alors le sens de leurs activités.

Comment se noue dans le procès du tutorat la relation d'*assentiment réciproque* entre maître et apprenti ? Rappelons que la valeur affective des formes perçues (et de nos rapports avec autrui) fait partie intégrante de leur processus de constitution. Cette dimension affective induit une forme de réciprocité : le tuteur adapte ses propres gestes au contexte, en les simplifiant, les exagérant, ou en imitant le geste de l'apprenti pour montrer son caractère « faux » ou sa « justesse ». Ce jeu mimétique vise à la recréation d'un geste musical qui à ce stade peut sembler irréalisable (à l'oreille ou à l'instrument). La tâche du tuteur consiste alors à rendre les qualités expressives des gestes enseignés palpables aux apprentis musiciens, afin qu'ils puissent saisir ce qui  *motive*  la forme recherchée. On dirait que cette forme détient un pouvoir suggestif, qui, associé à des instructions adéquates, encourage la découverte de nouvelles « régions » de sa topographie musicale, et cela a un impact direct sur le mouvement corporel et le sentir (*feeling*). Rappelons que les mouvements musicaux relèvent non seulement de la cinétique, mais aussi de la kinesthésie (Francès, 1984 ; Vion-Dury & Besson, 2011). Langer (1953) a bien remarqué que ce prolongement du mouvement ressenti ne correspond pas à une projection subjective qui investirait une forme « originale » et neutre avec une valeur affective distincte. En ce sens, la *participation* instancie dans la constitution de formes musicales le rapport entre perception et savoir-faire : elle permet

---

<sup>60</sup> La difficulté d'arriver à bien entendre ce qu'on joue devient tangible dès qu'on pense à l'ennui-au désagrément que l'on ressent lorsqu'on entend un enregistrement de sa propre voix.

une compréhension directe du champ des formes musicales – indépendamment de sa précarité initiale. Dès le moment que j’écoute attentivement, je ne suis plus face à des formes homogènes sur un fond neutre.

Le jeu d’imitation dans le procès de *tutorat*, n’équivaut certainement pas à la recherche d’une reproduction à l’identique<sup>61</sup>. Dès que l’on se place au niveau du geste, il est évident que les différences de morphologie entre maître et élève, leurs spécificités motrices et morphologiques, leurs postures et maniement d’instrument, rendent une telle reproduction impossible. Ce que l’on recherche est le développement d’un *juste équivalent* sur le plan fonctionnel et/ou expressif. Bien évidemment, cet *équivalent* ne reste pas le même tout au long du procès de *tutorat*. Sa *justesse* est donc relative au degré de maîtrise de l’apprenti, et idiosyncrasique, c’est-à-dire spécifique à chaque rapport maître-apprenti, même en regard des contraintes traditionnelles.

Afin de mieux saisir en quoi consiste la relation d’assentiment réciproque, regardons de plus près la façon dont d’Alfred Schütz a analysé l’engagement interpersonnel dans une activité conjointe. Considérant les conditions de possibilité de toute interaction sociale, il a pris l’exemple de l’activité musicale pour illustrer l’engagement interpersonnel. Dans son article de 1951, « Faire de la musique ensemble » (*Making music together*), Schütz a caractérisé l’interaction sociale qui a lieu dans ce processus comme une *relation de syntonie (mutual tuning-in relationship)*. D’une part, pour les participants à une activité musicale *hic et nunc* l’émergence d’un sens partagé ne procède pas d’une formulation conceptuelle. D’autre part, les rapports de côte-à-côte en question ne se conforment pas au schéma conventionnel émetteur/récepteur. Dans la relation de syntonie réciproque, « les deux acteurs font l’expérience du ‘Moi’ et du ‘Toi’ comme d’un ‘Nous’ en présence vivante » (Schütz, 1951, p. 79 [2007, p. 118]). Lorsque les musiciens partagent une spatialité et une temporalité (en jouant côte-à-côte, ou lors des cours d’instrument), dit Schütz, ils se trouvent dans un flux d’anticipations réciproques par leurs gestes. « Les expressions du visage de l’autre, ses gestes quand il manie son instrument, en un mot toutes les

---

<sup>61</sup> Merleau-Ponty (2001, p. 30) a bien indiqué en parlant de l’imitation chez l’enfant qu’il ne s’agit pas de copier un comportement (d’une imitation à l’identique) mais de réaliser une action signifiante. L’enfant qui veut dessiner avec un crayon ne s’intéresse pas à la façon dont il tient le crayon, mais plutôt au tracé du dessin en question.

activités liées à l'interprétation s'extériorisent et peuvent être saisies immédiatement par le partenaire » (op cit. p. 95, notre traduction). Les participants à l'activité musicale éprouvent ce qui se passe comme un continu ouvert à des possibilités d'action à venir. Ainsi, pour Schütz, l'engagement des participants est ressenti comme un mouvement anticipatif. Le caractère développemental de ce mouvement suppose un assentiment réciproque toujours soumis à une réévaluation (que ce soit de manière tacite ou explicite) ; il comporte également des moments de fluidité, de rupture soudaine, d'opposition, de tension, etc. Dans le contexte interactionnel décrit par Schütz, mon action et celle de l'autre sont orientées par une compréhension apodictique de ce qui se passe au niveau musical. Il faut remarquer que si Schütz a fait appel à l'exemple de jouer ensemble c'est précisément parce que la musique constitue un milieu où un assentiment réciproque conditionne la réussite d'un faire-ensemble. Et il y a une forme de sens commun propre aux « faire-ensemble musicaux » qui rend aisés de tels assentiments.

Les relations de syntonie se caractérisent par « cette participation au flux de l'expérience de l'autre dans le temps interne, cette existence continue d'un présent vécu en commun » (Schütz, 1951, p. 92 [2007, p. 133]). Elles ne se limitent pas cependant, à l'« ici et maintenant » de la situation ; à l'arrière-plan de ces rencontres Schütz remarque la rémanence de normes stylistiques qui contribuent à guider l'action des participants. Nous allons reprendre à notre compte la description que l'auteur fait du processus qui mobilise l'enseignant et l'apprenti dans le faire-ensemble et les rend capables de « syntoniser mutuellement ». Il s'agit d'un premier pas pour conceptualiser cette forme conjointe d'écoute et d'exécution *in situ*, et d'organiser l'exposé qui suit. Par ailleurs, on trouve aussi dans la thèse de Schütz le rappel du caractère public de l'expression, car c'est au cours de cette syntonisation réciproque qu'une panoplie de valeurs collectives se trouve mise en jeu.

### **5.3 Les indications expressives**

Quel rôle joue alors l'assentiment réciproque dans le développement du « sens commun musical » ? Richard Sennett (2008) a remarqué que les « indications expressives » du tuteur ont un pouvoir effectif dans le contexte de l'interaction côte-à-côte ou en marge de celle-ci (lorsqu'on emprunte les gestes des autres sans le

manifester). Même si ses exemples portent principalement sur l'art de cuisiner, Sennett fait appel à son expérience de violoncelliste pour mieux illustrer son propos. Pour lui, l'assentiment réciproque s'exprime souvent par le principe « *show, don't tell* ». En effet, la voie la plus effective dont dispose l'enseignant pour rendre les managements explicites n'est pas la description, elle consiste à imaginer des manières *ad hoc* de rendre les *savoirs tacites* (cf. Polanyi, 1958) apparents. La description verbale est en général stérile (ce que Sennett appelle « *dead denotation* ») au sens qu'elle manque de pertinence opératoire *in situ* : elle est à la fois rendue trop complexe par la formalisation et insuffisante pour guider le cours de l'action. D'un autre côté, trop détailler ses gestes les fait sortir du terrain de leur pratique.

Les instructions expressives, en revanche, font surgir tout un répertoire de gesticulations, d'expressions figurées et d'analogies. Ces manières de gesticuler et en particulier de parler sont certainement « pleines d'analogies, mais ces analogies ne sont nullement exactes, elles sont lâches, et cela pour une bonne raison » (Sennett, 2008, p. 185, notre traduction). C'est en effet grâce à ce manque de précision (ou en termes positifs, grâce à leur généricité) que peut se manifester l'engagement affectif du praticien. Car cet engagement est rendu possible par le pouvoir évocateur des analogies et des tropismes familiers qui tient de la richesse propre aux divers registres du vécu (on en revient au caractère *transposable* des formes). L'instructeur va par exemple indiquer : « essaie de faire rebondir la note vers la fin », afin de réunir le geste corporel et le geste musical du *ritardando*. Et l'apprenti musicien va petit à petit intégrer ces nouveaux gestes au contexte musical. De par leur nature, les instructions expressives ont la capacité de nous amener à porter un regard frais sur une phrase musicale, et à rendre ses gestes plus aisés ou détendus.

Mais pour cela, l'enseignant doit retrouver par *sympathie* (Scheller, 1971) une situation dont il s'est depuis longtemps éloigné : agir par tâtonnements, se tromper, ressentir les difficultés face à son instrument, avoir du mal à focaliser l'attention sur un aspect spécifique d'un passage, ou d'une pièce dans sa totalité. C'est précisément en se replaçant dans cette disposition que l'enseignant sera capable (ou non) de rendre apparents à l'apprenti les formes implicites des savoirs dont il est porteur.

« *The process of learning by guided rediscovery is most aptly conveyed by the notion of showing. To show something to something is to cause it to be made present for that person, so that he or she can apprehend it directly, whether by*

*looking, listening or feeling. Here, the role of the tutor is to set up situations in which the novice is afforded the possibility of such unmediated experience. Placed within a situation of this kind, the novice is instructed to attend particularly to this or that aspect of what can be seen, touched or heard, so as to get the 'feel' of it for him- or herself. Learning, in this sense, is tantamount to an 'education of attention' » (Ingold, 2001a, p. 141).*

Ainsi, les instructions expressives et imaginatives servent d'indices et fournissent à l'apprenti musicien la trame pour renouer les fils qui orientent ses gestes. En ce sens, les indications expressives transcendent une description banale et *lient la technique avec l'imagination*.

On trouve dans les relations de syntonie décrites par Schütz une autre caractéristique des instructions expressives qui nous paraît intéressante : bien que l'action de l'autre soit indicative de ce qu'il fera ensuite, *cette action ne recèle pas obligatoirement une intention communicative explicite* (cf. Merleau-Ponty, 2011)<sup>62</sup>. Sans être dénotative, l'instruction expressive capte bien la richesse qualitative de l'acte de montrer. Rappelons que Arnheim (1949) a longuement insisté sur le rôle de l'expressivité dans le tutorat musical. Il a notamment souligné l'importance pour le praticien de la découverte d'un *thème* (ou *motif*) *expressif* pour guider son écoute de la pièce musicale et la recherche des gestes qui accompagnent son développement (chap. 4).

Les indications expressives jouent aussi dans le registre de perception apodictique, pour reprendre la formule de Taylor. Leur efficacité réside en effet dans leur capacité d'unifier les plans du mouvement musical, de l'affect et de la motilité (i.e. le chant devient parole, indication, emphase) ; en somme, dans la capacité de mobiliser la topographie musicale de l'apprenti. Car il s'agit au fond d'une sensibilisation et d'une forme de dressage où l'organisation du champ (sa pertinence) ne va pas « de soi » pour l'apprenti. Et ce dressage comporte des relances qui permettent d'approfondir un sens

---

<sup>62</sup> Schütz remarquait, que lorsque les musiciens partagent non seulement une temporalité, mais aussi un espace en commun, ils se placent dans un flux d'anticipations réciproques par leurs gestes, leurs regards, la façon dont ils manient leurs instruments, etc. *Même si ses actions ne sont pas réalisées dans un but communicatif*, elles fonctionnent comme indications de ce que l'autre va faire, ou orientation à-venir.

déjà « préfiguré » ou rethématiser une forme (par basculement attentionnel, exagération, insistance, accentuation, inattention délibérée [mise en marge]).

#### 5.4 Reprise et tutorat

Nous avons jusqu'ici, privilégié l'aspect expressif du tutorat. Toutefois, l'identification du rôle des trames expressives va de pair avec des dynamiques de reprise qui sont en jeu dans l'interaction entre musiciens. Pour Aron Gurwitsch (1979, in « *Part III: Consociate being together* » pp. 95ff), notre engagement dans l'immédiateté des gestes expressifs ne suffit pas pour caractériser leur rôle dans une activité telle que la pratique musicale. Un geste apparemment univoque peut être perçu d'une manière différente selon son contexte d'effectuation et le cadre global de l'activité (il peut, par exemple, être vu comme spontané ou artificiel, authentique ou faux). Ainsi, au côté d'un engagement expressif premier dans le geste ou dans le cours d'action, toute compréhension (y compris les malentendus) prend appui sur un arrière-fond normé qui reste implicite. En son sein se dessine souvent comme un « contrat » tacite entre les participants qui affecte et sa facture et le sens des gestes (qu'ils soient musicaux ou non) accomplis. Nous touchons ici au domaine des formes collectivement instituées où une *stylistique* oriente l'action, en continuité avec des motifs expressifs. Dans le domaine musical, ces normes agissent comme régulateurs de la « justesse » et de la pertinence d'un geste instrumental, dans une situation musicale donnée.

Il nous faudra, d'un côté, banaliser, comme le suggérait déjà Merleau-Ponty (2001, pp. 539-570), le rôle de l'expressivité dans tout parcours de sémiogenèse (*Gestaltung*), pour pouvoir penser la dimension esthétique du vécu dans l'union de l'affect et de la forme musicale. Merleau-Ponty (tout comme Cassirer d'ailleurs) y voyait un trait fondamental de la conscience mythique. Mais, d'un autre côté, et en dépit de son importance dans la pratique musicale, il faut remarquer que la dimension mythique n'épuise pas notre rapport à la musique ni à autrui. Nous ne sommes pas constamment absorbés dans l'immédiateté des traits physiologiques. Mais ces dernières n'ont pas d'exclusivité, même si les formes artistiques les thématisent explicitement ; on le voit davantage comme participant d'une stylistique (et par conséquent, capable de promouvoir plusieurs modalités : Wagner peut bien évoquer sa contribution à l'opéra en tant que genre, mais peut aussi bien évoquer l'usage de son

œuvre en tant que propagande de guerre). Ainsi la dimension expressive cohabite avec une *normativité*, émanation de la vie collective, pratique et symbolique, et de nos rapports personnels avec d'autres. « [C]omprendre un style, (...) c'est, au fond reprendre une certaine intention pratique qui affleure dans les données physiognomoniques et reprendre à son compte un certain nombre d'aspects de cette intention qui est participable par un autre corps que le mien » (Merleau-Ponty, 2001, pp. 549-550). Effectivement, « nous sommes non seulement un corps sensoriel, mais encore un corps porteur de techniques, de styles, de conduites auxquels il correspond toute une couche supérieure d'objets : objets culturels que les modalités de notre style corporel affectent d'une certaine physionomie » (2001, pp. 543, 544).

Le développement des gestes (musicaux) expressifs suppose un socle historique de formes et de valeurs au sein d'une tradition, qui correspond à un corpus musical institué. Des éléments tels un système de tempérament, la préférence marquée pour un groupe de gammes ou de modes, ou les progressions d'accords récurrentes (par exemple, la progression II-V-I du *bebop*), définissent des standards stylistiques. De même, les variétés de métrique exprimées en mesures (i.e. le 3/4, qu'on rapproche de la valse, ou le 2/4, notamment utilisé dans plusieurs genres de musique brésilienne), les différents arrangements d'orchestration, et d'autres idiosyncrasies stylistiques se traduisent par des *réurrences* au niveau des gestes expressifs, et contribuent ainsi au développement de ce qu'on appelle un vocabulaire musical. Ces éléments stylistiques forment une constellation de ressources normatives partagée par une communauté de praticiens. Naturellement, cette dimension traditionnelle a un effet direct sur l'interprétation musicale. Une dimension stylistique capte des emphases interprétatives qui revêtent un aspect de son idiosyncrasie, et manifestent en même temps son pouvoir expressif. Comme on l'a déjà suggéré (chap. 3), l'expression est sociale par définition et ne peut exister en dehors d'une forme culturelle.

Dans le procès de tutorat, les alternances et les intégrations cycliques qu'on a décrites pour le déploiement de la topographie musicale servent de régulateurs de la pratique. Ces dynamiques cycliques font en sorte qu'une intégration est toujours susceptible d'être reprise et réaménagée, en permettant des développements nouveaux et des modulations. C'est en vertu de ce *cycle développemental* que l'instrumentiste se trouve en condition de gérer les différentes dimensions (mélodique, harmonique,



rythmique, du timbre, texturale) d'une pièce et faire de nouvelles découvertes. Dans ce cadre, le tuteur fait office de modérateur, en indiquant à l'apprenti où « accrocher son oreille », selon ce qu'il veut lui faire entendre/ressentir. « Si t'écoutes tout le temps la même chose, tu vas pas pouvoir corriger... ton oreille, il faut qu'elle va d'un point à l'autre... il faut qu'on passe d'un déséquilibre à un autre, comme quand on marche » (Muriel, 09 Janvier 2012, communication personnelle). Voilà un point de départ pour observer l'organisation des routines d'étude et de répétition.

### **5.5 Thème : la reprise de motifs... musicaux et au-delà**

En première approche, on pourrait dire qu'en termes musicaux, la reprise est une répétition : « *In composition, a return to the first section after an intervening and contrasting section. In the works of Rameau, Couperin, etc. the term means a short refrain at the end of a movement and intended to be repeated* » (Kennedy & Kennedy, 2007). Mais la répétition musicale (cf. chap. 1), y compris ses variantes les plus simples, s'intègre dans un mouvement de sémiogenèse. Elle n'est jamais une simple réplique, pour insistante ou monotone qu'elle puisse paraître (les musiques à patterns rythmiques, ou les compositions de Steve Reich, ou de Terry Riley thématisent cette dimension). Dans le contexte d'une œuvre musicale, les reprises portent en elles la force de développements antérieurs, permettant l'écoute renouvelée d'un motif *au niveau microgénétique*. Ce registre de la reprise introduit des variations et des modulations, même si, vue de l'extérieur, la forme n'a apparemment pas changé.

Comme on l'a déjà indiqué, variation et répétition ont partie liée dans le développement d'un savoir-faire. On va y ajouter deux précisions centrales pour notre propos : d'une part, il existe différents régimes de reprise d'une activité dans le cadre d'un processus de stabilisation ; d'autre part, la reprise renforce la solidarité fondamentale entre l'individuel et le social dans l'appropriation d'un savoir-faire. En effet, si la maîtrise d'un instrument réclame une bonne résonance (*fine-tuning*) au niveau du corps propre, c'est dans le contact avec des valeurs issues de la vie collective que la réappropriation du métier peut avoir lieu. Les savoir-faire se trouvent alors continûment (re)pris dans un flux de sémiotisation (Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009, pp. 92-95) : et bien que l'on considère des niveaux d'expertise variables, dès que

le musicien évalue sa propre compétence et ajuste sa performance aux canons d'une tradition, il est déjà engagé dans cette dynamique itérative.

Au chapitre précédent, nous avons abordé le régime de la reprise qui va au-delà du microgénétique, en illustrant comment tout musicien, indépendamment de son niveau d'expertise, doit faire face à ce qu'on a nommé une *dynamique de délitement* propre à l'appropriation d'une pièce musicale (section 4.7). Avec la répétition fréquente de sa totalité ou d'un passage, l'œuvre musicale risque de perdre de sa cohésion si l'interprète fixe son attention toujours (« garde son oreille accrochée ») aux mêmes emplacements. Pour combattre cette tendance, le musicien va alors chercher à entendre ses propres exécutions avec une écoute « fraîche », en faisant basculer son attention. Plus on connaît une pièce, plus on s'y trouve à l'aise, plus on risque de ne plus entendre (et laisser entendre) les gestes musicaux comme s'ils émanaient de leur propre mouvement, perdant alors l'équilibre de la totalité. Tout savoir-faire s'appuie sur un mouvement permanent, et il doit être continûment relancé (par les efforts du musicien) pour rester susceptible d'approfondissement ou d'élargissement. Autrement, il dégénère.

La reprise joue sur des motifs à caractère non seulement esthétique, mais aussi pratique et mythique, consolidant le rapport entre le musicien et son métier au-delà des contraintes du ici-et-maintenant, et même au-delà de l'activité musicale. À ce niveau d'interpénétration des échelles microgénétique et mésogénétique, il faut revenir sur certaines caractéristiques de la notion élargie de *motif* (Cadiot & Visetti, 2001) telle que présentées au chapitre 1 ; 1.5. À tout niveau développemental, le motif engage une contextualisation, différenciation et diversification des formes, où le sens d'une expression n'est dévoilé que par rapport à d'autres (i.e. il est figuré par un antécédent, ou bien il est refondu, rectifié, ou simplement reconduit par les suivants).

On trouve dans le motif *récurrence* et *condensation* d'une richesse qualitative : les motifs promeuvent la mise en relation des préfigurations des qualités génériques qui ne sont pas forcément constituées de manière stable, et mettent ainsi en évidence des tissages flottants qui échappent à la fixité des formes. Ainsi une notion de motif qui voudrait y voir comme une unité « fondatrice », qui préexisterait à son processus développemental n'est pas pertinente. En ce sens, la constitution d'un motif musical

n'est achevée que dans son actualisation permanente. Par là même, un motif fournit un principe de cohésion et de conduction, et pour l'interprète et pour l'auditeur. Ainsi compris, le dessin du geste musical ne nous est pas externe, au sens qu'il fait partie de notre propre figuration sémiotique.

Dans le processus d'apprentissage, la reprise contribue à repérer des récurrences entre différentes situations musicales. Bien qu'il faille tenir compte des idiosyncrasies de différents compositeurs et genres, la constellation de gestes d'instrumentistes garde un certain degré de généralité. Forcé de s'adapter à des différences stylistiques, l'instrumentiste garde ainsi toujours des points de repère, ces adaptations ne constituant pas des changements radicaux. A ce niveau, le musicien est en position d'identifier des continuités entre divers ensembles de gestes/formes qui gardent leurs qualités de *transposabilité, idiomaticité et pré-établissement* (Lassègue, 2012a ; 2015).

Prenons quelques exemples de motifs récurrents au cours du processus de tutorat qui contribuent à l'établissement de ces continuités. Il faut noter que même si ces motifs portent des caractères musicaux, ils opèrent au niveau des transformations phénoménales et des dispositions personnelles, et renvoient à d'autres registres du vécu (mythiques, éthiques, pratiques...).

Afin de mieux illustrer ces différents motifs/variantes dans le contexte du tutorat, nous nous servons d'une « *masterclass* » donnée par le pianiste Hal Galper (dorénavant, Hal) (voir annexe vidéo 5.5 dans la clé USB jointe à l'exemplaire). Afin de mieux profiter du matériel, on conseille de regarder le clip en entier avant de s'arrêter aux moments signalés. Le cours est consacré principalement à trois exercices : le premier consiste à distinguer entre jouer en 4/4 et jouer à la mi-temps (*half-time*), ce qui permet au pianiste de gagner un degré de recul par rapport à ce qui se passe à niveau de la section rythmique (batterie/contrebasse). Le deuxième exercice est ce que Hal appelle une « *technique of extremes* », consistant à exagérer le geste recherché dans la direction opposée afin de délimiter ses « paramètres ». Le troisième exercice consiste à réentendre (dans les deux sens du terme) le rapport au tempo et au rythme en général à partir d'une approche « sonore » au contrôle de l'instrument (à l'opposée d'une approche « mécanique »). Cela se fait à partir de l'écoute de séries d'harmoniques provenant de l'instrument, particulièrement par leur mouvement de sommet et descente (*swell and decay*).

### 5. 5. 1 Variation – respirer est maintenir la musique vivante

Les expériences de David Sudnow (1978) auxquelles nous avons déjà fait appel précédemment nous seront utiles à cet égard : ainsi, il a constaté une identification progressive entre la sonorité émanant de son instrument et sa propre voix. Ses gestes pianistiques se sont accordés à un chant imaginé qui partait des mêmes topographies, un événement qu'il a éprouvé comme une réalisation tout à fait extraordinaire, et à juste titre.

Rappelons que le chant joue le rôle de motif générique dans les pratiques instrumentales, particulièrement en ce qui concerne le mouvement mélodique et le phrasé (i.e. : on entend les *respirations* dans une ou plusieurs phrases, et *on fait chanter* une mélodie). Le chant fonctionne comme un *motif* récurrent, dans la mesure où le musicien entend le son qui sort de son instrument *comme s'il s'agissait de sa propre voix*. Sans avoir besoin d'être soi-même chanteur, le rapport qu'entretient le musicien avec son instrument passe par une disposition à faire de soi-même une *chambre de résonance*.

Avec la notion de topographie musicale, il est aisé de percevoir la continuité entre mouvement musical et mouvement corporel, et les instructeurs tendent dès le début du tutorat à s'appuyer sur des pratiques qui visent à promouvoir cette continuité. Les exercices imaginatifs qui anticipent le mouvement effectif (par exemple, au début d'une pièce), ou l'accompagnent afin d'accentuer sa physionomie, sont récurrents. On suggère à l'apprenti d'écouter les sonorités émanant de l'instrument comme s'il s'agissait de sa propre voix, dans un premier temps de façon ponctuelle (par exemple, en solfiant tandis qu'on joue), pour ensuite le faire de manière de plus en plus spontanée. En ce sens, l'objectif de ce type d'indication est comme de créer une « chambre de résonance auxiliaire » : les tuteurs musicaux savent parfois très nettement ce que leurs élèves entendent d'une pièce selon la façon dont ils l'exécutent. On voit ce dernier point clairement dans le cours de Hal, où il sait parfaitement ce que son élève est en train d'entendre, et plus pertinemment, *comment* il entend : soit en 4/4, soit à la mi-temps (voir 1'50'' : Hal : « *See how it feels ?* » ; 5'30'' : Hal : « *Ok, now, now, see ? You're in 4/4, your head's in 4/4, your foot's in 4/4* » ; 5'50'' ; 6'05'' : Hal : « *Ah, ah,*

*it's creeping in, it's creeping in* » ; 7'05'' ; 7'35'' : Hal : « *No, no, I can see 4/4 happening in your body* »).

Ainsi, par exemple, ils redirigent l'attention vers les aspects négligés ou délaissés, pour rendre les différences tangibles pour l'apprenti. Le chant ressurgit alors comme une figure privilégiée et transversale dans la pratique instrumentale, en particulier dans l'élaboration du phrasé : on écoute les arcs de respiration d'une phrase, en faisant attention de ne pas les dépasser ou les couper court (ce qui compromettrait le rythme respiratoire du musicien) ; on fait « chanter » la mélodie, en lui donnant un contour et en accentuant ses inflexions « respiratoires ». Comme on l'a déjà indiqué (chap. 1 ; section 1.9) la respiration est objet d'une préoccupation constante dans l'histoire des pratiques musicales : des systèmes précurseurs de la notation musicale ont cherché à capter le mouvement des énonciations respiratoires (voir Ingold, 2007a, pp. 18ff.). Revenons au sens mythique du terme : le terme grec *pneuma* renvoie à l'âme qui habite chaque être, mais aussi au souffle du musicien qui confère à la musique sa vitalité. Dans ce versant mythique, le *pneuma* du musicien et celui de la musique font un. Au plan pratique, cela se traduit par le phénomène de continuité entre le chant du musicien et la sonorité de l'instrument.

#### 5.5.2 Variation – jouer/étudier et le contrôle de l'affect

Quel est alors le genre de pratiques qui permettent au musicien de garder un pied dans le flux expressif de ses gestes, et de prendre suffisamment de recul pour renouveler ces derniers ? La pratique musicale s'organise en différents « temps », comme ceux désignés par la distinction entre *étudier* et *jouer*, souvent appliquée aussi bien par les instructeurs que par les apprentis. Ces deux temps correspondent à deux attitudes face à la pratique de l'instrument. Généralement, lorsqu'on dit *étudier*, l'attitude, ou plutôt la disposition, est d'observer ses propres gestes, ce qui permet au musicien d'identifier les difficultés ou les défauts, pour ensuite les isoler au sein des ensembles et les remanier. On explore des voies alternatives pour réaliser le mouvement musical recherché, avec l'espoir de trouver éventuellement les gestes *ad-hoc*. Il y a en ce sens, une *réévaluation* du rapport entre gestes corporels et gestes musicaux. D'autre part, *jouer* fait appel à une disposition où l'on se concentre sur la continuité expressive, *hic et nunc*. Jouer suppose alors un investissement dans la durée (comme Schütz l'a remarqué), où les échecs

peuvent être ignorés ou intégrés sur le tas, dans le moment-même (comme dans l'exemple de Klemp et al, 2008), en privilégiant le déploiement de l'arc total (aspects locaux et globaux compris) de la pièce.

L'alternance entre ces deux attitudes contribue aux intégrations successives qui ont lieu tout au long d'une interprétation. Cependant, et bien qu'elle fasse partie de la pratique instrumentale routinière, une telle alternance d'attitude ne s'est pour ainsi dire institutionnalisée que depuis une période relativement récente.

Dans son étude de l'évolution des pratiques de l'enseignement du piano, James Parakilas (2002) décrit la série de transitions consécutives à l'apparition du pianoforte, puis du piano. La leçon de piano n'est concevable qu'à partir d'un gain d'autonomie de la pratique instrumentale par rapport à la composition et à l'étude de la musique au sens plus large :

*« Piano lessons [...] emerged out of a twofold separation: learning to play keyboard became a distinct branch of learning music, and studying the piano became a distinct form of piano study. Taking piano, in other words, became an activity in itself rather than a part of – and means to – a broader achievement. And what about the invention of practicing? Here, too, a distinction evolved: practicing stopped being a continuation of the lesson and started having a function of its own »* (Parakilas, 2002, p. 112).

Jusqu'à l'apparition du pianoforte, la pratique du clavier (que ce soit du clavicorde, du clavecin, ou de leurs variantes) était toujours mise au service d'autres activités musicales, tel l'accompagnement, la direction d'ensemble ou la composition. L'intérêt portait alors sur la pratique du contrepoint et de l'harmonie, et était donc liée directement à la composition et à la direction d'orchestre. Les premières méthodes de pianoforte se sont par contre orientées vers la musique pour l'instrument solo, instituant la pratique de la répétition en tant qu'activité « indépendante ». Parakilas remarque que déjà dans la méthode de Johan Peter Milchmeyer (1797) s'inscrit en filigrane l'idée que l'ambition de tout pianiste (même amateur) est la virtuosité.

*« It is in this sense that learning the piano became separated from learning music in general: playing solo music at the piano was not considered a way*

*station on the route to composing or directing an ensemble because it took on a cultural status different to that of composing or conducting* » (op cit. p. 114).

Au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, le hiatus entre une pratique musicale centrée sur le plaisir amateur et la poursuite d'une carrière pianistique n'a fait que s'intensifier. En atteste la « division du travail » musical qui s'opère alors : d'une part, la composition et l'exécution sont considérées comme des activités distinctes ; d'autre part, le jeu d'exécution s'est lui-même scindé en deux branches : interprétation et technique (on reviendra sur ces divisions dans notre chapitre final). L'organisation de la pratique musicale est dès lors marquée par des valeurs de « ce qui correspond à telle ou telle pratique ». Dans le cadre de cette division du travail musical, l'exécution impose des contraintes spécifiques à l'interprète. A sa charge de développer des savoir-faire, des gestes (certes, souvent accompagné par le tuteur) qui seront en adéquation avec les exigences de la situation musicale.

La capacité d'alterner les instances de jeu et d'étude (gardons cet exemple dont la récurrence dans la pratique musicale est notoire) suppose bien sûr une maîtrise de la motricité, mais aussi le contrôle des émotions, comme le décrit notamment Mauss (1921). La motilité, et en particulier la motilité expressive, est alors encadrée par le procès de tutorat, et plus spécifiquement, par la pratique ponctuelle de ce jeu d'alternances (i.e. jouer/étudier<sup>63</sup>). Revenant au cours de Hal, (0'06'') l'objectif de l'exercice d'alternances entre jouer en 4/4 et jouer à la mi-temps est justement de gagner un degré de distance émotionnelle par rapport à la section rythmique, afin de continuer à entendre ce que se passe au niveau de l'ensemble, sans s'y « décrocher ». (3'07'') Hal : « *It's a way of counting that keeps you from getting excited* ». (4'09'') Hal: « *So, what you're doing in effect, is making every swing tune a ballad. And you can't get excited on a ballad* ». (11'28''-11'32'') Hal : « *What you're feeling, what's going on in your mind, in your body, your emotions... that's the reality you're dealing with* ».

---

<sup>63</sup> Au-delà du caractère banal de cette distinction au niveau de la pratique, il faut remarquer, comme Cassirer l'a fait, que dans certaines sociétés on ne retrouve aucune distinction entre la *danse* et la *travail* au niveau langagière. Par là, il veut indiquer tant le rapprochement des deux comme les implications de leur séparation (Cassirer, 1930/1995, p. 89).

Ainsi le contrôle des émotions joue sur la stabilité qu'on peut achever au niveau de la forme : « C'est très intéressant, parce que on est déstabilisé aussi parce qu'on fait bien. Ça donne une émotion incroyable » (...) « Ce qui j'ai observé, c'est que, chaque fois que tu as une émotion, quelle qu'elle soit (c'est pas forcément parce que tu rates un truc) tu accélères. (...) Fais l'effort de te raccrocher justement au tempo, pour essayer de contrôler cette émotion » (Muriel, 16 Janvier 2012, communication personnelle, voir annexe).

Dès lors, on voit plus nettement que le tutorat peut fonctionner comme un régulateur social de la vie affective. En-voici un exemple littéraire de la présence de cette dimension affective dans le processus de tutorat :

« Claude joua des pièces faciles de Bach, Couperin, Mozart. Vers la fin, il étudia par cœur la Sonate opus 2 de Clementi, la Sonate en ré majeur n° 8 de Mozart. Jouant pour Menti, il apprit à masquer ses émotions, à ne pas bouger, à se concentrer sur une exécution propre. Mais dans le sous-sol du magasin de musique, c'était différent. Il fermait les yeux afin de mieux percevoir le bain de couleurs, oubliait ses mains, s'oubliait lui-même, écoutait les structures, les lignes entrelacées. Il jouait sans se préoccuper des erreurs, tout à son désir de sentir l'exaltation spéciale qui montait en lui lorsque la musique prenait les commandes, une émotion si intense que les larmes lui venaient parfois aux yeux » (Conroy, 1993/1997, pp. 144-145).

Revenant à l'alternance jouer/étudier, les musiciens sont souvent très conscients de ce qui relève de chacun. Hal montre à son élève une approche « sonore » du contrôle de l'instrument, qui contraste avec l'approche « mécanique » habituelle (11'42'' - 20'52''). On tourne vers l'écoute des harmoniques provenant de l'instrument pour réguler le tempo et les différentes figures rythmiques à partir de la série d'harmoniques qu'on entend comme mouvements ascendants et descendants (*swell and decay*) (11'48'') Hal : « *You can use the machine to manipulate the sound, or you can use the sound to manipulate the machine* » (le premier approche, mécanique ; le deuxième, sonore). Cependant, dès qu'il lui montre cette nouvelle manière d'entendre, il la situe dans le cadre de l'*étude*, car il lui prendra quelque temps pour s'habituer à entendre en fonction de cette approche : (16'07'') Hal : « *Now, you're not gonna be able to bring this to the bandstand (...) this is a problem of keyboard awareness* ». (20'08'') Hal :



« *Don't think about it when you go to play. You just can't bring it to the bandstand. What you're gonna bring to the bandstand is your change of perception, when that occurs. It's a long-term process* ».

Comme on peut le voir, ce dernier exercice nous fait revenir à notre discussion sur la constitution de la topographie musicale. Comme Hal le dit, on est habitués à penser les notes à partir de leur attaque, mais souvent on oublie la qualité rythmique de la fin des notes. L'approche « sonore » oblige le musicien à se concentrer sur cette dernière : (16'52'') Hal : « *Now, this forces you to listen to the tone, to the sound of the note, and most importantly, to the end of it* ». (17'25'') Hal : « *What we're doing is shifting your perceptual point of attention from the beginning of the note, to the end of the note. And interestingly enough, the end of the note is more rhythmic than the beginning of the note* ».

### 5.5.3 Variation – l'excellence du virtuose et la formation musicale

Avec le pianoforte et le développement du piano, apparaît une tension entre deux grandes tendances dans cette division du travail musical (Parakilas, op. cit.). D'une part, la nouvelle approche de l'étude de l'instrument pour lui-même conduit au métier de l'interprète, au développement d'un répertoire dédié, et au perfectionnement de la technique (dans ce cas, pianistique). D'autre part, on continue à préserver la tradition qui faisait de la pratique du clavier un moyen de formation dans le domaine de la musique au sens large (i.e. composition, arrangement, contrepoint, harmonie, etc.).

Dans le premier cas, le mythe à l'arrière-plan de cet ensemble de pratiques est « l'idéal de la machine ». On va privilégier des valeurs telles que la régularité, l'égalité et la précision. Ainsi, la norme du mouvement est celle du mouvement machinal, auquel les mouvements de l'interprète devaient se plier afin d'être justes : « *Correctness for her [the instrumentalist] consists in making her body conform to the machine. She turns her hands into undifferentiated instruments: the rounding of the fingers eliminates the differences in length among them, and the straightness of the wrists gives the player the means to apply a uniform pressure through the fingers* » (Parakilas, op. cit., p. 116, crochets ajoutés).

Durant cette période apparaît, non seulement pour le piano, mais pour les autres instruments de musique, la technique de « gestes hors contexte » (Muriel, 09 Janvier

2012, communication personnelle). On vise alors à défaire les intégrations tacites entre geste musical et geste corporel pour ériger ces derniers en but distal, sans tenir compte des torsions que cela impose à l'apprenti : « *In the name of perfect evenness – a value hardly mentioned in the musical aesthetics of earlier eras – he requires his student to hold all notes for their entire written duration, a practice likewise unprecedented* » (Parakilas, op. cit. p. 117).

Rappelons que tout cela avait pour but le perfectionnement d'une technique propre au XIX<sup>ème</sup> siècle, visant à l'éveil du virtuose. En outre, il faut garder à l'esprit que cette division du travail dans la praxis musicale est symptomatique d'un mouvement culturel beaucoup plus général, associé parfois au taylorisme, mais qui trouve ses racines bien en amont de la pratique instrumentale (il suit les lignes du modèle hylémorphique aristotélicien). Ce mouvement plus vaste a été décrit ainsi par Ingold :

« *In every case, [...] the outcome was the same: to split skilled handicraft into separate components of 'imaginative' design or composition and 'merely' technical execution, with the consequent reduction of manual labour – whether of the printer, builder or mechanic – to the implementation of pre-determined operational sequences that could just as well be done by the machine* » (Ingold, 2007a, p. 26).

Dans le deuxième cas, on continue à assimiler la pratique musicale à une formation de la musicalité au sens large, où ladite « division du travail musical » n'a plus vraiment cours. Dans cette tradition, orientée vers la compréhension du phénomène musical en tant que tout, on trouve par exemple les ouvrages dédiés à la formation des enfants et des adultes de Schumann, tels que « Album pour la jeunesse, Op. 68 » (*Album für die Jugend, Op. 68*) (Schumann, 1848/2007), et « Règles musicales à la maison et dans la vie » (*Musikalische Haus- und Lebensregeln*) (Schumann, 1850), qui prônent l'idéal de faire de la praxis musicale une forme de vie. Plutôt que de renvoyer aux éléments formels de la pratique musicale, l'objectif le plus décisif, selon l'auteur est de faire surgir l'enthousiasme de ceux qui abordent la musique.

De façon plus générale, cette approche vise à faire de la musique une activité d'enrichissement : on serait capable d'y trouver des résonances avec sa propre vie et la vie d'autres : « Ecoute toujours avec attention les chansons populaires. Elles sont une

mine de belles mélodies et elles te permettront de te faire une idée du caractère des différentes nations » (op. cit. XLVII). Quoiqu'on puisse penser de cette approche comme réminiscence du passé, elle se montre beaucoup plus audacieuse que l'« idéal de la machine » quant à ses objectifs : « *children should not be drilled to become virtuosos so as to impress adults, but should play music that would awaken their own, distinctly childish imagination* » (Parakilas, op cit. p. 118).

Le rappel de ces traditions pianistiques ne nous conduit pas à les juger. Il s'agit tout simplement de mettre en évidence une dimension *mythique* dans la pratique musicale, même rattachée aux cadres les plus formels ou académiques. Cela nous sert au passage de rappel que les pratiques d'aujourd'hui sont porteuses de traditions qui se soutiennent les unes les autres, s'opposent ou se contestent. Revenons une dernière fois au cours de Hal : (9'14''-10'54'') : « *Most young pianists who have had extensive classical background, when they go to jazz, think there's a difference between jazz piano technique and classical technique. There is none. Playing the piano is playing the piano. And most of you just throw away years of valuable work by adopting this [gesticule] over-excessive, sloppy, quote-unquote "jazzy" technique, that does not cut it* » (voir le reste de l'exercice, jusqu'à 10'54'').

#### 5.5.4 Variation – La maîtrise de l'instrument comme maîtrise de soi

Revenons maintenant à l'exemple proposé par Ernst Boesch (1993) dans son étude sur la sonorité du violon. On y voit comment le mythe du « son pur » fait ses apparitions au niveau de la pratique, et plus spécifiquement, du tutorat musical. Comme on le remarquait déjà dans le chapitre précédent (section 4.9), dans la formation du musicien, les caractères sonores de sa pratique instrumentale et ses caractères personnels finissent par s'entrecroiser. Insistons sur le fait que, vue sous l'angle mythique, la maîtrise de l'instrument devient la maîtrise de soi. L'évaluation musicale intègre alors les traits de caractère du musicien, que ce soit par de l'interprète lui-même, ou le tuteur.

Ainsi, le tutorat comporte non seulement des dimensions esthétiques et mythiques, mais aussi des caractères *éthiques*. Dans son essai autobiographique « *Lost in Translation* » (1989), Eva Hoffman décrit son vécu d'élève de piano à l'âge de neuf

ans. Les indications expressives de son professeur ne se voulaient pas des instructions normatives explicites, mais plutôt des repères ou points d'appui pour trouver par elle-même la qualité musicale qui lui échappait. La qualité recherchée pouvait alors se manifester dans ses gestes dès qu'elle aurait repéré une qualité analogue dans sa propre vie intérieure, dont elle avait déjà une intuition :

« *Although she never raises her voice, and is unfailingly kind, Pani Witeszczak exercises great authority over me. She is the first in a sequence of music teachers to whom I owe the closest thing I get to a moral education. In this intimate, one-to-one apprenticeship – an apprenticeship mediated through the objective correlative of music – they teach me something about the motions and the conduct of my inner life. When Pani Witeszczak attempts to convey to me what tone to use in a Bach invention, or the precise inflection of a theme in a mazurka, she is trying, indirectly, to teach me the language of emotions. 'Music is a kind of eloquence,' she tells me. 'Ask yourself what it says here. See? This is like someone pleading. And here someone is getting angry, more and more angry, and trying to persuade somebody else, who is not listening'* » (Hoffman, op. cit., pp. 69-70).

Les qualités transposables, idiomatiques et de pré-établissement (Lassègue, 2012a ; 2015) des formes musicales, supposent non seulement l'imbrication de plusieurs registres perceptifs, mais engagent également les caractéristiques de la vie intérieure et des rapports à autrui. En ce sens, le tutorat va bien au-delà de ce qui appartient traditionnellement au domaine du *didactique*.

## 5. 6 Coda

L'*itération* des gestes musicaux à travers les générations d'interprètes forme des *trames* perceptivo-techniques (pour reprendre les formules de Tim Ingold, 2007a ; 2013) dont la facture composite, faite de fils esthétiques, étiques, pratiques et traditionnels, rend possible l'émergence de nouvelles voies expressives. Répétition *et* variation constituent ainsi un couple indivisible dans le développement d'un savoir-faire et dans son évolution. Leur relation paradigmatique rend possible la continuité des savoir-faire pratiques d'une génération à l'autre.

Cette continuité suppose bien entendu une part de variation et d'auto-évaluation, nécessaires pour la stabilisation et la perpétuation d'un savoir-faire (les praticiens transforment toujours leurs manières de faire par rapport à la tradition). On retrouve ici la dimension intergénérationnelle des savoir-faire : en effet, c'est seulement dans le contexte intergénérationnel que l'habileté du musicien peut se (re)développer. Un contexte qui suppose une forme particulière de transmission et de compagnonnage didactique qu'on appelle tutorat. La structure de ce dernier adhère pour ainsi dire à celle des savoir-faire et devient le vecteur essentiel de leur perpétuation. Le tutorat recouvre une panoplie de modes d'interaction qui souvent consistent en indications expressives et pratiques (« plus doux », « ...et là, tu relâches », « fais-la rebondir »), qui portent leur effet à partir de leur caractère esthétique et physiologique, lui-même procédant d'une stylistique. Mais l'efficacité de ces interventions repose sur une singulière figure relationnelle entre maître et apprenti (complicité, confiance, attachement, façons d'être attentifs l'un à l'autre, ...), pratique et dispositionnelle que nous avons qualifié d'*assentiment réciproque*. Elle conditionne aussi le jeu de l'imitation (le mimétisme suppose une relation de confiance et d'identification) qui est indispensable pour la formation des trames perceptivo-techniques d'un savoir-faire, sans pour autant constituer le seul ressort de sa transmission.

Rappelons aussi que le développement et la pratique des savoir-faire musicaux mobilise des gestes signifiants qui sont constamment renouvelés par un cycle de motifs expressifs. C'est à travers ces rythmes cycliques (métaboliques) que le phénomène de reprise charpente le processus de tutorat. C'est à l'aune de ce constat que l'on se rend à l'évidence que les motifs expressifs ne sont pas « transmis » tels des schémas mentaux mais repris au sein d'activités pratiques que comporte tout savoir-faire. Peut-être la conséquence la plus importante en est que ces montages hybrides perceptivo-techniques doivent se reformer à chaque génération (comme à une autre échelle, chaque musicien doit faire face à la *dynamique de délitement* propre au développement d'une pièce musicale).

Mais nous sommes conscients d'être très loin de pouvoir dresser un tableau un tant soit peu satisfaisant du phénomène de tutorat, et cela même en nous limitant à ce qui relève de la transmission du savoir-faire musical. On retiendra peut-être à notre décharge le caractère très fragmentaire des rares conceptualisations qui s'y rapportent.



## 6. Activité technique et praxis musicale

Dès lors qu'un savoir-faire manifeste dans son déploiement une *efficacité* que l'on dit harmonieuse, on estime qu'il comporte une dimension technique. Cette dimension n'est pas nécessairement dépendante des objets ou des outils dont l'activité en question fait usage, mais de la qualité performative de cette dernière. L'efficacité constitue en effet l'enjeu primaire de l'activité technique et des savoir-faire, et cela non seulement au point de vue de *résultat* mais également au point de vue *esthétique*, ou, si l'on veut, *expressif*. C'est à cela que renvoie d'ailleurs la notion d'efficacité harmonieuse : il y est question d'un ensemble habile dont l'action sans heurts ni à-coups satisfait à un certain critère tacite de fluidité et d'accomplissement expressif, c'est-à-dire à une *esthétique du faire*. Il suffit pour s'en apercevoir de contempler l'exemple des techniques du corps à la Mauss (marcher, nager, danser, courir, ...) : l'appréciation de leur efficacité emprunte toujours des qualificatifs esthétiques (fluide, maladroit, gracieux) et renvoie à leur dimension expressive. Pourtant l'activité technique est souvent abordée sous l'angle des objets qu'elle produit sans que soit reconnue la discontinuité de principe entre activité technique et utilité. Or s'il est toujours possible d'assigner à une activité technique (et donc aussi à un savoir-faire) une utilité, cette dernière n'en constitue pas un enjeu primaire<sup>64</sup>. Ce n'est donc pas du côté utilitariste qu'il nous faudra chercher les ressorts de l'efficacité harmonieuse des savoir-faire en général et de la pratique musicale en particulier mais du côté de l'expressivité du faire.

En réorientant l'attention sur l'enjeu expressif des techniques, nous pointons sur le caractère de régulateur social et psychique de l'activité technique. Dans l'usage

---

<sup>64</sup> Une activité technique peut certes être mise au service d'un processus de production et devenir dès lors justiciable d'une appréciation en termes d'utilité. Cependant cette appréciation prend alors pour critères les objectifs de la production, et ne porte pas directement sur l'activité technique elle-même.

quotidien des objets techniques, leur dimension expressive semble passer à l'arrière-plan. Néanmoins, dès lors que l'on considère le mouvement de familiarisation et d'approfondissement au sein de la technique en tant que *praxis*, cette expressivité revient au premier plan. Il s'agit ainsi de décrire une tension permanente entre technique sédimentée et technique (re)naissante : il y a, dans le processus développemental d'un savoir-faire, une redécouverte de l'activité technique à travers les reprises qui reconfigurent le champ d'action possible. Dans le cas du musicien, l'instrument musical révèle son potentiel à partir des possibilités expressives qu'il recèle. Si l'instrument est intelligible, c'est parce qu'il offre au musicien une trame expressive (sa fonctionnalité ne devenant apparente que par les interactions avérées « utiles »). Même si l'instrument peut à juste titre être conçu comme extension du corps propre (*Leib*), les gestes qui engendrent l'espace musical sont peuplés de valeurs instituées par la vie musicale collective. Le musicien perçoit son instrument en tant que *réticulé*, c'est-à-dire en tant que nœud de trames esthétiques, mythiques, pratiques et traditionnelles.

L'efficacité harmonieuse caractéristique de tout savoir-faire est ainsi soutenue par les motifs expressifs appartenant à une constellation de valeurs socialement instituées. Ce sont ces motifs et ces constellations de valeurs qui définissent les conditions de possibilité du déroulement heureux de toute activité technique.

## **6.1 La question de la technique**

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, dès qu'on aborde le sujet de la technique, et notamment en rapport avec la notion de savoir-faire, on a l'impression d'avoir affaire à des questions qui n'ont jamais réussi à s'inscrire dans l'agenda scientifique, et dont les formulations sont tout au plus tâtonnantes. Pour reprendre le diagnostic de Sigaut : « c'est la vieille dichotomie entre la pensée et l'action qui (...) paraît impossible à admettre dès lors qu'on s'interroge sur l'action technique » (Sigaut, 2006).

Nous avons noté dans l'Introduction que la polarisation entre savoirs « formels » et « informels » rend difficile la définition des enjeux propres à l'action technique. Les travaux de Bourdieu (1997), Sigaut (1991 ; 1994 ; 2003/2006), et Bril (1991 ; 2002) nous ont permis d'illustrer les équivoques liées à cette distinction. Sigaut montrait que la distinction entre dressage (qui nous rapproche de l'automatisme) et pensée consciente



et intentionnée, et leurs caractérisations respectives, ne nous aide pas véritablement dans la recherche d'une description adéquate du phénomène technique. Quels que soient ses vertus par ailleurs, la notion d'*habitus* de Bourdieu nous conduit dans les mêmes impasses : dès que l'*habitus* est considéré en tant que « fait acquis », l'activité technique perd son caractère de *possibilité d'agir* et sa dimension protensive (anticipation, imagination, forme inachevée).

À examiner leurs propos de plus près, on trouve chez ces auteurs une perception commune de la difficulté de maintenir séparés les niveaux « physique » et « social » de l'action efficace. C'est précisément ce qui conduit Sigaut à relever l'ambiguïté du terme « efficacité », dont le contexte d'usage doit être forcément spécifié. Ce qui constitue l'action efficace dans le contexte du laboratoire peut être bien différent de ce qui est pertinent dans une performance sportive (Sigaut, 1994). Cette nécessité de spécification conduit à distinguer *action efficace* et *effectivité* : la première correspondant à un processus d'ajustement, la seconde à la production d'effets (ou accessoirement de produits). Ce qui revient à la distinction entre efficacité et utilité (Sigaut, 2003/2006). Elle puise sa justification dans une valorisation pour le moins excessive de l'outil comme emblème paradigmatique de l'action efficace, alors que, pour rappel, la formule maussienne trouvait son équilibre dans l'articulation de l'efficacité et de la tradition. La difficulté que pose une telle valorisation de l'outil est qu'elle va souvent de pair avec celle des « effets » produits, et cela en dépit du fait que sans le savoir-faire l'outil est, pour ainsi dire, muet et paraît même énigmatique (Sigaut, 2006). Ainsi, on voit bien que penser la technique sous l'angle des « effets » produits par l'outil tend à privilégier des *formes accomplies*, tandis que pour nous, il s'agit de décrire une *forme en cours de déploiement*.

Ingold (2001b) suggère que cet ensemble de difficultés trouve son origine dans la conception moderne du contrôle de la nature aux termes de laquelle humanité et nature sont antagonistes. La technique se voit alors séparée de l'expérience pratique des sujets humains et ramenée aux propriétés des appareillages. Ainsi, l'activité technique est comme détachée de son contexte d'émergence sociale, et valorisée principalement à partir de ses *utilités*. Certes, on peut trouver cette conception à plusieurs reprises au fil de l'histoire et dans différentes situations culturelles, mais comme le résume Ingold :

« [Man] became, in effect, an operative, bound to the mechanical implementation of an objective system of productive forces, according to principles of functioning that remain indifferent to particular human aptitudes and sensibilities » (Ingold, 2001b, p.18, c'est nous qui ajoutons les crochets).

Comme on l'a déjà remarqué précédemment par rapport aux idéaux du mouvement mécanique et du son pur en musique, on constate la présence récurrente de cette même tendance dans la question de la technique. S'y ajoute le fait qu'on y procède à la séparation entre design et implémentation, au nom de l'optimisation des séquences opérationnelles. Au niveau de la pratique musicale, cela s'est traduit par une « division du travail », qui dissocie composition et interprétation. Il en résulte une approche de la technique musicale en tant que « geste hors contexte » (Muriel, 09 Janvier 2012, communication personnelle).

Un telle perspective privilégie naturellement une perception des pratiques techniques comme déjà stabilisées ou « accomplies », ce qui revient à présupposer le phénomène qu'on est censé décrire, à savoir le processus de réappropriation et d'approfondissement des pratiques. Lorsque Sigaut remarque que « tout se passe comme si « apprentissage » et « technique » avaient toujours été deux rubriques séparées, sans connexions entre elles » (Sigaut, 1991, p. 33), il ne fait que constater la difficulté d'accommoder deux sens du terme « technique » dans une approche cohérente, voire capable d'envisager une unité entre des aspects changeants et stabilisés du phénomène. Nous reviendrons plus loin sur cette difficulté avec notre proposition sur la façon de tenir les deux bouts. Mais pour cela il nous faut d'abord reformuler le rôle de l'instrument.

## **6. 2 L'instrument au-delà de l'extension du corps propre**

Dans notre présentation du concept de *topographie musicale*, nous avons souligné l'importance du caractère exploratoire du mouvement dans la formation d'une telle topographie. Pour parvenir à un couplage avec son instrument, le musicien doit lutter contre le processus adverse de sédimentation et d'érosion (le *principe de délitement*) de la forme. Et même si l'élève se trouve en présence d'un ensemble de

pratiques bien instituées par la communauté musicienne, il doit forger ses propres montages techniques, ce qui constitue pour lui une vraie découverte.

Dans le chapitre portant sur la topographie musicale nous avons exposé le principe de continuité du champ aux termes duquel la technique musicale n'est pas réductible au maniement de l'instrument. Cet argument peut à présent être généralisé par rapport au maniement de l'outil. Car sans cela, on risque de supposer que les principes opératoires des outils sont transparents dans une action technique (Sigaut, 2006). Or l'outil (ou l'instrument) ne nous dit rien (ou très peu) en soi : il ne devient efficace que dans la mesure où il est couplé à un savoir-faire (*affordance* et intention étant toujours requises).

Sigaut (2006) prend l'exemple de l'usage des couteaux « pour montrer qu'un objet quelconque étant donné, il est impossible de déduire sa fonction, et même certains traits importants de son fonctionnement, de sa forme seule. Ce qui manque, c'est le savoir-faire. L'intérêt de l'exercice est de montrer, de façon très concrète, comment un objet totalement incompréhensible lorsqu'il est examiné dans l'ignorance du faire qui lui donne son sens devient évident et même banal lorsque ce faire est connu. Et ce qui est vrai de l'objet l'est aussi du geste. Le geste sans objet – le mime – est tout aussi incompréhensible que l'objet sans gestes ; c'est ce qui fait du mime un spectacle proche de la devinette » (Sigaut, 2006, 133).

On retrouve dans cette formule la thèse de Leroi-Gourhan affirmant que « l'outil n'est réellement que dans le *geste* qui le rend techniquement efficace » (Leroi-Gourhan, 1965, p. 35, c'est nous qui soulignons). Ainsi devient plus clair ce qu'on veut dire par l'*efficacité* qui caractérise l'activité technique. C'est la thématization excessive de l'effectuation des gestes, comme si l'on pouvait les détacher de l'activité technique ou de la forme musicale en tant que forme expressive, qui crée le problème. Comme on l'a déjà indiqué au sujet de topographie musicale, la séparation artificielle entre geste et forme expressive détruit l'efficacité harmonieuse caractéristique de tout savoir-faire.

Il ne s'agit pas de revenir sur la capacité de l'outil de fonctionner comme une extension du corps propre mais de souligner que son maniement mobilise toujours des valeurs sociales même si celles-ci ne sont pas visibles pour un tiers. Comme l'a remarqué Lassègue (2012b), les outils n'acquièrent pas leur statut de leur capacité

d'effectuer des tâches réalisables par d'autres moyens. Leur valeur provient davantage de la reconnaissance sociale de ceux qui participent aux activités dans lesquelles ils sont impliqués. C'est par là qu'on attribue un rôle central à la tradition qui organise l'activité de ceux qui y participent (ibid. pp. 147-151). Cette dimension sociale rend explicable le partage des savoir-faire (même au sens d'un *sensorium commune*) et permet de saisir comment ce partage forme l'identité d'une collectivité. L'utilisation d'un espace spécifique, des formes langagières communes, des évaluations esthétiques et éthiques bien particulières font tous partie de cette formation sociale (cf. Sigaut, 1994). Le foyer emblématique de cette dimension pour la pratique musicienne est celui du tutorat. Et c'est l'évaluation de la communauté qui va donner sa valeur tant aux échecs et qu'aux réussites de l'apprenti.

Dans notre présentation de la topographie musicale, nous avons souligné que, d'un point de vue génétique, l'efficacité de la technique suppose un passage par l'échec. Rappelons que l'efficacité du geste ne peut intervenir sans reprise. Plus spécifiquement, dans le cas de la pratique musicale cela implique toujours l'engagement dans un geste anticipatoire à caractère expressif, comme dans le cas de toute forme à caractère esthétique. Le rôle de l'échec dans l'activité technique peut être mis en rapport avec la description de Jean-Pierre Vernant de l'évolution technique comme un processus d'objectivation (au sens d'une *effectuation*) de forces, et non de complexification, comme le voudrait une conception de développement linéaire (Vernant, 1996 [1965]). Gilbert Simondon (1958/2012) note de son côté que l'échec du geste technique maintient le rapport entre la figure (habitudes, ensembles gestuels appris) et le fond (les différentes qualités et les forces qui semblent venir du dehors et qui viennent « à la rencontre » du geste) et procède du dynamisme développemental du geste technique. « [S]i un seul geste aboutissait toujours à un résultat identique, si l'action technique était monovalente et sans fissure, il n'y aurait pas apparition de modalités opposées ; la pensée technique serait toujours une saisie implicite de l'efficacité de l'acte accompli, et elle ne se distinguerait pas de cet acte » (Simondon, 1958/2012, p. 277).

Ce dernier point est illustré par l'ethnologue Baptiste Buob (2013) dans son travail sur le métier des luthiers :

« Hors d'un modèle scientifique progressiste, les luthiers se contentent donc le plus souvent de reproduire des modèles de violons : à partir de mesures prises sur d'anciens instruments, le travail consiste principalement à reporter des dimensions, des formes et des épaisseurs. Cependant, dans ce cadre contraignant, les luthiers cherchent toujours le « truc » qui fait un « bon » instrument. Des gestes et des mesures identiques ne produisent pas un même résultat, aussi le luthier n'a-t-il aucune garantie quant au fruit de son travail et repart toujours vers l'inconnu. Sans recette miracle, la fabrication d'un violon est un « perpétuel recommencement ». » (Buob, 2013, pp. 73-74).

### **6.3 La technique comme forme symbolique**

Revenons à présent aux difficultés que pose la notion de technique évoquées plus haut. Une conception répandue de la technique voudrait identifier cette dernière avec les moyens par lesquels la société parvient à exploiter les ressources de la nature grâce à la raison. On serait alors en droit d'évaluer les sociétés sur la base du « niveau de leur réussite » sur ce terrain. Cette vision de la technique caractérise, d'après Ingold (2000, chap. 16), deux grands courants anthropologiques, l'un, affirmant que le changement social va de pair avec le changement technique, puisque les institutions sociales dépendent du niveau de complexité technique ; l'autre, posant que changement social et changement techniques suivent chacun leur propre courbe, et de ce fait qu'il n'y a pas de rapport direct entre le caractère d'une société et son développement technique. Ces deux courants, correspondant respectivement à l'évolutionnisme et au relativisme, ont, dit Ingold, un présupposé commun : la technique et les relations sociales ne relèvent pas du même domaine. Ainsi, la technique se trouve détachée du vécu pratique, car les sujets ne sont que des opérateurs mécaniques d'une force qui leur est externe, celle de la nature. Ingold (2001b) note aussi que c'est cette même logique qui découpe l'activité technique en deux moments, celui de design et celui d'implémentation. On se trouve ainsi face à une notion de technique supposant une indépendance entre la production d'un objet et la dimension subjective du faire.

L'analyse d'Ingold se recoupe ainsi avec nos propres observations concernant le caractère problématique des concepts courants de la technique. La solution de ces difficultés ne nous paraît possible qu'en réinscrivant l'activité technique au cœur de

l'activité humaine et de ses formes symboliques. Il nous faudra pour cela mettre en évidence une imbrication entre relations techniques et relations sociales.

Dans son article « Forme et Technique » (1930/1995), Cassirer propose la distinction entre *forma formata* et *forma formans*. Cette distinction désigne deux manières d'aborder non seulement la technique mais tout régime de forme symbolique (Cassirer reprend cette distinction à partir du travail de Humboldt 1820/2000 sur les langues, qui chez ce dernier apparaît sous la forme *ergon/energeia*, aussi repris par Cassirer). La première aborde la forme technique comme finie, autrement dit, vue sous l'angle de sa stabilité. La seconde, met davantage l'accent sur le processus de déploiement de la forme, la dynamique de son devenir. Dans « Forme et Technique », il s'agira pour Cassirer de postuler la nature fondamentalement dynamique et processuelle de l'activité technique :

« Le monde de la technique reste muet tant qu'on le questionne et qu'on l'examine sous ce seul aspect [la sphère de l'effectué et du créé] ; il ne commence à s'ouvrir et à révéler son secret que lorsqu'on remonte, ici aussi, de la *forma formata* à la *forma formans*, du devenu au principe du devenir » (Cassirer, 1930/1995, p. 64).

Pour Cassirer, c'est de la « forme de l'agir technique » que doit partir la réflexion plutôt que de « l'existence des œuvres techniques ». Car la technique est continuellement dans le procès de renouvellement, ne serait-ce parce que le maniement transforme toujours les outils. En reprenant l'idée de Humboldt, il affirme que les actes techniques ne sont nullement des réceptions de significations « toutes faites », mais impliquent un acte créatif. La technique relève du domaine du possible, du « pouvoir-faire », et non pas du fait acquis. Si on décide d'examiner les phénomènes techniques sous l'angle de leur stabilité, on perd la dimension *intuitive* de leur constitution. Ce qui est en jeu dans la réalisation d'une forme technique est la solidarité entre la manière d'agir et son sens (action et pensée ayant des racines communes).

Ce n'est donc qu'en tant qu'*activité* que la technique se laisse convenablement appréhender et décrire. Par activité, il faut entendre ici « une séquence régulière d'actions mise en œuvre pour elle-même et dont le but a été fixé collectivement » (Lassègue, 2012b, p. 142, notre traduction). En ce sens, seule une approche génétique

nous paraît à même de rendre compte du mouvement « en devenir » de l'activité technique. En tant que *forma formans*, l'activité technique aspire toujours à une nouvelle mise en forme. Comme Lassègue (2012b) le remarque, l'activité technique produit son propre médium de réalisation, et c'est grâce à la continuité de ce mouvement que l'activité peut maintenir son cours « heureux ».

« La technique se soumet à la nature en ce qu'elle obéit à ses lois et les considère comme les postulats inviolables de son agir ; pourtant, sans préjudice de cette soumission aux lois de la nature, cette dernière n'est jamais pour la technique quelque chose d'achevé, de *posé*, mais quelque chose qui est constamment à *re-poser*, à re-former » (Cassirer, 1930/1995, p. 93).

Seule une approche véritablement génétique de l'activité technique nous semble à même de rendre compte de ses diverses modalités d'agir et de l'aborder comme une manière de vivre. Sans quoi les formes propres à l'activité technique auraient l'allure d'un « produit mort ». Car la technique interagit avec l'ensemble des registres du vécu et de pratiques (au niveau global, avec différentes formes symboliques, et au niveau local, au sein, par exemple, des pratiques musicales). On en revient ainsi à l'idée qu'un savoir-faire ne se laisse pas cantonner à un registre unique de sémiose.

Si nous remplaçons la problématique de l'outil par celle de l'instrument de musique, il semble évident que sans ces dimensions expressives et développementales ce dernier nous apparaîtrait inintelligible, et même totalement étrange. Développer un savoir-faire suppose en effet un rapport expressif avec son instrument et les formes musicales qui s'y jouent. Le rapport du musicien avec son instrument n'est pas celui d'un objet quelconque : il est pour lui comme extension de son corps propre, et leur interaction suppose un arrière-fond de connaissances pratiques et stylistiques fondées sur un partage de sens.

L'activité technique, nous semble donc devoir être abordée tant par son versant *ergon* (le devenu) que son versant *energeia* (le devenir). Humboldt (1820/2000), dans son étude sur la variété des langues, insistait sur le fait qu'*ergon* et *energeia* doivent être compris comme des *phases* d'un processus de déploiement plus vaste. Comme on l'a vu dans le cas de la musique et de l'ensemble des pratiques qui la constituent en tant

qu'activité technique (lecture musicale, improvisation, lutherie), c'est l'interaction entre les variations de forme et la reprise de motifs qui assoit leur valeur et leur sens.

En résumé : la cassure entre technique et vie sociale vient d'une dérive théorique qui consiste à privilégier une vision de la technique comme *forma formata*. Le domaine de l'activité technique se restreint alors à la production d'objets techniques et à l'automatisation de leur processus de production (que l'on situe en dehors de tout enjeu social). La méconnaissance de la distinction entre *forma formans* et *forma formata* conduit à secondariser la dimension génétique de l'activité technique au bénéfice de ses produits, qui seraient alors perçus principalement sous l'angle d'utilité. Autrement dit, réduire la technique à sa dimension de *forma formata* conduit à une forme d'*utilitarisme* qui en ferait une « science de la nature appliquée », relevant pour l'essentiel d'un ordre mécanique (cf. Ingold, 2000, chap. 15 & 16). La question de la technique se réduit alors aux rapports entre les produits et leurs moyens de production.

#### **6. 4 Critique de l'utilitarisme**

Nous reprendrons ici dans les grandes lignes la critique de l'utilitarisme dans Lassègue, Rosenthal & Visetti (2009). L'objectif n'est pas tant *ex negativo*, d'insister sur les défauts de l'utilitarisme, que d'exposer *ex positivo* l'intérêt théorique d'aborder l'activité technique à partir de la perspective dynamique *ergon/energeia*. Précisons que cette critique s'inspire de l'approche cassirienne de l'activité technique évoquée toute à l'heure :

« [A]insi posée, la question de la valeur de la technique prend tout de suite un autre sens. Elle ne peut être résolue en mettant en balance l'« utilité » ou la « nocivité » de la technique pour peser si l'une compense l'autre, ou en opposant les biens qu'elle prodigue à l'humanité à l'idylle d'un « état de nature » qui l'aurait précédée » (Cassirer, 1930/1995, p. 90)<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Cassirer n'est pas le seul sur ce terrain. « Les hypothèses relevant de l'utilitarisme classique sont peu prometteuses, car il semble bien difficile de prouver que dans ses formes primitives, l'action outillée ait constitué un avantage décisif en termes de sélection naturelle » (Sigaut, 2012). Voir sur le même sujet la critique d'Ingold vis-à-vis de la biologie développementale (2007b).



Le premier point de cette critique est qu'« il n'est pas possible de définir ou de quantifier des utilités comme s'il s'agissait de réalités extérieures, en elles-mêmes dotées d'objectivité. Les utilités s'objectivent d'abord dans le cadre de transactions, qui comportent leur propre système d'évaluation. Par principe, elles engagent la dimension symbolique d'une estimation des « valeurs » par traduction, ou prise d'effet, d'un ordre pratique vers l'autre » (Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009, p. 75). Ajoutons que l'estimation de valeurs passe non seulement par l'interaction entre le symbolique et le pratique, mais ce qui est censé être utile naît et mène son existence d'utilité à partir de ces interactions. La valeur attachée à la technique (qu'il s'agisse du registre « utile » ou « symbolique ») émane de la *praxis* en cours.

Nous avons abordé au chapitre 5 l'approche didactique de type « l'idéal de la machine » en la comparant à l'éducation musicale qui ne se fonde pas sur une telle « division du travail » musical (chap. 5, section 5.5.3) pour illustrer l'imbrication des ordres du pratique et du symbolique. On pourrait aussi prendre pour exemple la réaction du compositeur et pianiste Camille Saint-Saëns face au « Choral » du triptyque de 1884 pour piano de César Franck, où le pianiste doit se servir de sa main gauche tant pour l'accompagnement que pour le chant, tandis que sa main droite reste toujours au même endroit du clavier. Ce geste technique, souvent utilisé depuis, a été fort critiqué par Camille Saint-Saëns : « Quant à tous ces accords, où il faut constamment lancer sa main gauche par dessus sa droite, ils sont d'une exécution terriblement incommode, et qui exclut tout *élégance d'attitude*. Je plains ses exécutants, dont je ne voudrais pas être » (Saint-Saëns, in Campos & Bouveresse, 2014, c'est nous qui soulignons). On a ici affaire à une critique qui se voulait strictement technique, car lié à l'efficacité (utile) du geste, et qui pourtant déborde du côté esthétique. Car au niveau de la *praxis* (musicale), le plan physiologique-motivationnel et le plan symbolique agissent de telle manière que l'efficacité déployée refuse, en quelque sorte, le clivage entre fonction, valeur et forme.

Le deuxième point critique est que « [l]'évaluation des utilités, dans sa systématisme même, engage des dimensions *mythico-rituelles* (Cassirer, 1923-1929/1972b), et repose sur une imbrication du fictionnel et du pratique » (Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009, p. 76). Nous pouvons illustrer cela avec l'exemple de Boesch (1993) sur le mythe de la « pureté sonore » du violon lequel servirait de point

fixe pour « fusionner » la sonorité de l'instrument avec les caractéristiques de l'instrumentiste (chap. 4, section 4.9). Car le pouvoir-faire résonner c'est pouvoir-entendre, pouvoir-persévérer, pouvoir-ressentir. Comme Muriel le disait à l'une de ses élèves concernant ce que nous avons appelé le « principe de délitement » : « Il faut se mettre dans une situation instable – ne pas être trop à l'aise » (Muriel, communication personnelle, 30 Janvier 2012).

On voit ainsi que la pratique musicale est traversée par une forme d'identification entre résonance vibratoire et résonance des qualités de l'instrumentiste (force, tempérament, mesure). Ces considérations appliquées à la pratique musicale rendent d'autant plus difficile la conception de la musique comme un objet de contemplation détachée, ou utilité (*commodity*).

Le troisième et dernier point que nous voudrions rappeler ici est que « [t]oute échelle de valeur peut 'déborder' son domaine d'application originel, et réorganiser d'autres activités pratiques à partir des médiations et des normes sémiotiques mises en place » (Lassègue, Rosenthal & Visetti, 2009, p. 76). L'activité technique ne relève pas seulement du besoin d'une utilité efficace : l'activité technique déborde l'outil et suppose une expressivité qui lui est foncière (même si dans certains cas elle peut rester cachée).

Dans son exemple du métier de luthier, Boesch (1993) évoque la question de l'équivalence symbolique entre ce qu'on considère comme *bon* instrument et ce qu'on considère comme *bel* instrument : « *Somehow it appears that the old violin-makers felt quality of sound and beauty of shape to be closely related – only a beautiful instrument can sound beautifully* » (p. 8). Ce pourrait être un exemple emblématique du « débordement » du domaine d'application technique originel par le domaine d'activité et son esthétique.

Dans le cas extrême, il s'agit de certains luthiers qui ont développé l'ornementation de leurs instruments à tel point qu'elle allait à contresens de leurs possibilités sonores. Soit par alourdissement, soit par l'inadaptation des matériaux, soit par l'étouffement du son, ce type d'ornementation a rendu ces instruments quasiment injouables. Un exemple est cette *vihuela* à cinq ordres (antérieure mais appartenant à la famille d'instruments de la guitare) issue d'une école italienne de lutherie (fig. 16, d'après Bellow, 1970), dont les ornements font de cet instrument un cas de figure emblématique. Encore plus marqué est le cas de l'instrument d'origine vénitienne,

similaire à un luth de la figure 17 (reproduit d'après Bellow, 1970), rendu injouable à cause de son « bourré » ornemental. Le détail de son manche (fig. 18, d'après Bellow, 1970), est un chef d'œuvre d'imagerie narrative. La dernière image correspond à la rosace d'une *vihuela* (fig. 19, photo par l'auteur), qui en dehors du travail remarquable de marqueterie, n'apporte rien à la sonorité de l'instrument.

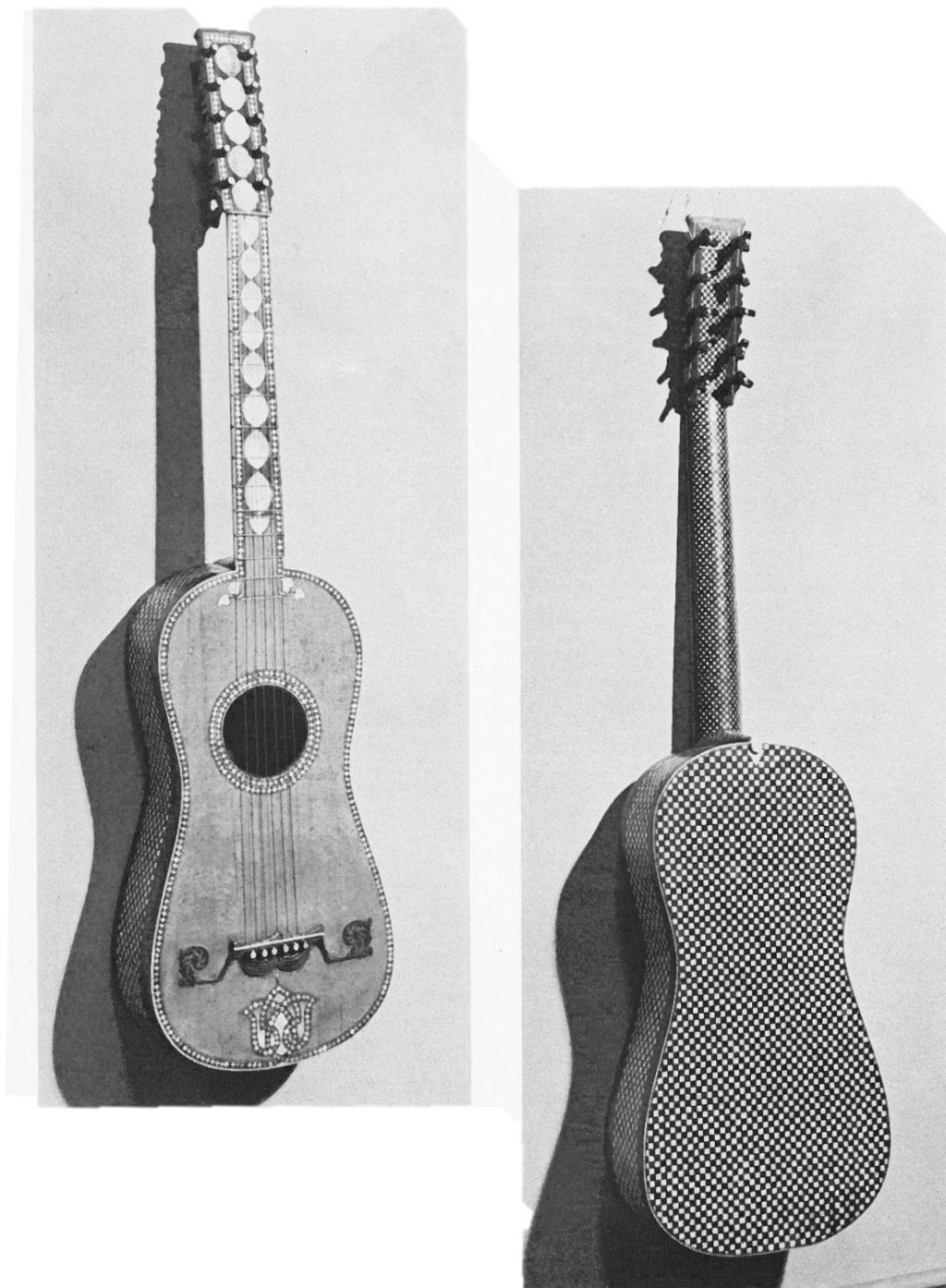


Figure 16 : *Vihuela* à cinq ordres. Ecole italienne (circa 1600)



Figure 17 : Instrument similaire au luth à sept ordres d'origine vénitienne

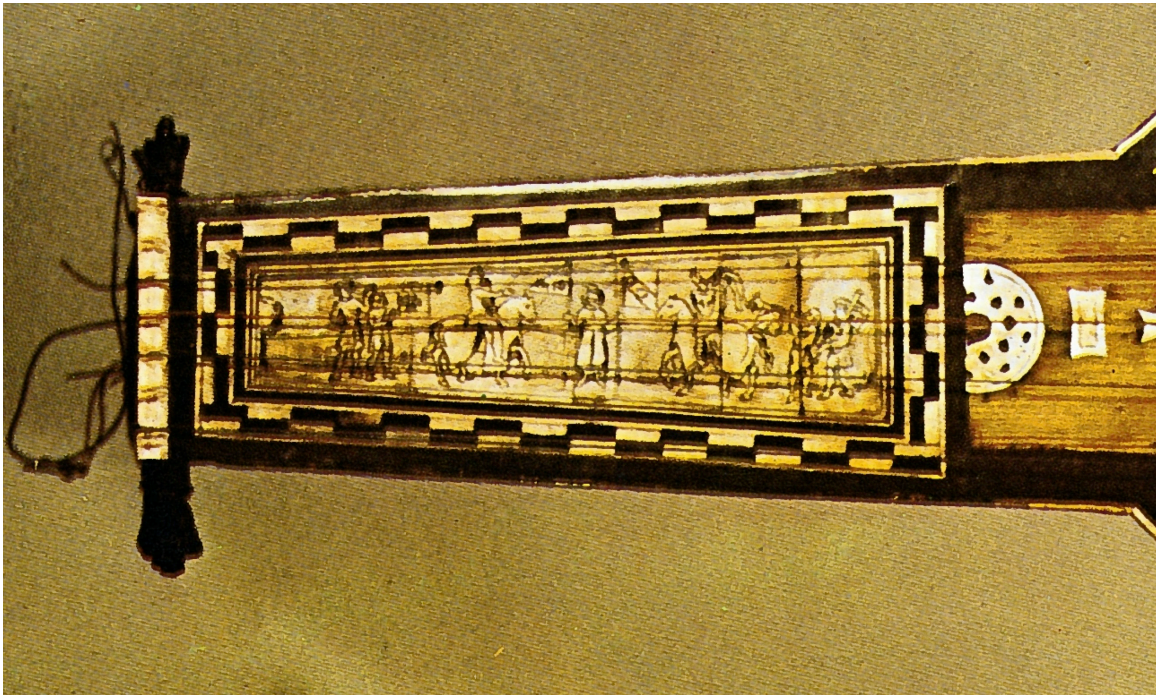


Figure 18 : Détail du manche du même instrument d'origine vénitien



Figure 19 : Détail de la rosace d'une *vihuela*

En regardant de plus près le métier du luthier, on observe nettement l'imbrication entre ce qu'on rattache usuellement au « fonctionnel » et ce qui relève de l'« esthétique ». Comme en témoigne l'étude récente de Baptiste Buob, ceci ne se limite pas aux anciens luthiers, mais s'applique aussi à leurs confrères contemporains : « Selon ces canons gestuels, un bon violon n'est pas seulement doté des qualités sonores, il doit avoir été fabriqué avec habileté : la pratique des luthiers consiste au moins autant à faire montre de leur maîtrise technique qu'à satisfaire l'oreille des musiciens et le regard d'éventuels 'spectateurs' » (Buob, 2013, p. 73).

Toujours selon Buob, c'est grâce au traitement prudent et judicieux du matériau que le luthier est capable de parvenir à une forme adaptée aux exigences du bois. Cependant, il ne s'agit jamais de conformer ses gestes à une grille stricte donnée au préalable, ce que révèle l'asymétrie des détails de l'instrument (comme chez le vivant), invisible pour un œil non averti.

« Un bon geste est un geste fluide qui n'agresse pas le bois, qui suit sa tendance naturelle en l'épousant de façon harmonieuse. Cette harmonie entre l'artisan et la matière imprime un 'style' particulier. L'instrument ne doit pas être comme dessiné au cordeau, mais témoigner de la patte de son fabricant. Loin de chercher à obtenir des instruments parfaitement symétriques, les luthiers veulent que l'objet garde la trace des gestes qui l'ont fait naître. L'apparence pleinement régulière des violons s'estompe lorsqu'on les observe avec attention. C'est l'asymétrie du détail qui donne du 'caractère' à un instrument » (Buob, 2013, p. 80).

On trouve dans ces exemples de la lutherie (et dans d'autres décrits aux chapitres 4 & 5) comme une synthèse des trois points de la critique de l'utilitarisme qui apparaissent dès lors comme des caractères indissociables de l'activité humaine. Et une fois qu'on a explicité le rapport entre expressivité et technique sous la forme d'« efficacité expressive », s'éclaire la façon dont matière sonore, outil, et sens s'expriment mutuellement.

Si nous avons mis l'accent sur la dimension *forma formans* de l'activité technique (et particulièrement dans la démarche artistique) pour mettre en évidence son

caractère expressif, il faut bien reconnaître que la technique suppose aussi un processus de stabilisation, où ses aspects expressifs peuvent passer au second plan. Dans « Forme et Technique », Cassirer remarque que tant l'activité linguistique que l'activité technique constituent des formes symboliques primitives dont l'évolution manifeste un détachement progressif de l'attitude mythique envers le monde. En effet, « ce que semble caractériser l'activité technique en général est une neutralisation de la dimension expressive, du fait que cette dernière agit inconsciemment » (Lassègue, 2012, p. 141, notre traduction). C'est que la technique comporte aussi son versant *forma formata*. Tout en remarquant la place des œuvres d'art dans l'enquête technique, Michael Polanyi a résumé ainsi ce point :

*« ...Works of science, engineering, and the arts are all achieved by the imagination. However, once a scientist has made a discovery or an engineer has produced a new mechanism, the possession of these things by others requires little effort of the imagination. This is not the case in the arts. The capacity of a creative artist's imaginative vision may be enormous, but it is only the vision that he imparts to his public that enables his art to live for others. Thus the meanings he can create for his public are limited by the requirement that they provide a basis for their re-creation by the imaginations of other viewers or readers. The use of a work of art by others is not, therefore, like the use of an invention, such as the telephone. We do not have to recreate A. G. Bell's imaginative vision of the telephone in order to use it, nor do we have to do this in order to know and use Newton's laws. But we do have to achieve an imaginative vision in order to "use" a work of art, that is, to understand and enjoy it aesthetically » (Polanyi & Prosch, 1975, p. 85, c'est nous qui soulignons).*

Certes, l'apprenti musicien n'a pas besoin de récréer la longue histoire des efforts imaginatifs qui ont jalonné le développement de la technique de son instrument à son niveau actuel. Cependant, au niveau local, l'une des particularités de l'activité artistique est qu'elle nous invite, voire même nous force, à ressaisir la « vision imaginative » qu'elle mobilise. Car l'œuvre musicale trouve son sens dans la récréation du geste expressif qui la fait vivre.

Cette dernière remarque prend toute son importance vis-à-vis de la tendance à singulariser l'art par rapport aux techniques et en faire un vecteur privilégié de l'expressivité du vécu. Nous l'avons bien montré au long de ces pages : l'expressivité n'est pas un trait exclusif des pratiques artistiques (voir aussi Lassègue, 2012b ; Simondon, 1958/2012). Cette dimension expressive n'est pas une qualité exclusive des pratiques à caractère esthétique, elle caractérise tout autant l'activité technique où elle se manifeste à travers la dynamique *ergon/energeia*.

## 6.5 Technique, esthétique et expressivité

Comment penser alors le rapport entre expression et technique musicale ? Dans le contexte de la pratique musicale, la technique renvoie souvent aux seuls gestes de maniement des instruments (le plan proximal de la paire proximal/distal chez Polanyi). Cette réduction est bien connue des musiciens : « La technique pure, ce serait choisir un geste hors contexte » (Muriel, 09 Janvier 2012, communication personnelle). Et même si, comme l'on a vu, cet aspect de la technique joue son rôle, il est clair qu'il serait très réducteur de le considérer comme une « pratique en-soi ». On risquerait alors de réduire le rapport avec l'instrument à celui d'un *objet* à manipuler.

Par contre, cette approche de l'activité technique renvoie à l'importance du *caractère exploratoire de gestes* qui vise à dévoiler les possibilités expressives d'une pièce musicale, comme l'attestent les événements quotidiens de la pratique musicale :

« *It is very difficult to achieve an unconscious engagement of the sense of motion through technical exercise alone. The easier way to perfect a performance and technique is to develop technique out of motion. The usual "practicing" works against this effort because it involves only individual limbs; it often results in the loss of the natural motion instinct. Many "technical problems" disappear once motion-based shaping and the resulting natural coordination of the muscles are introduced* » (Truslit, in Repp, 1992, p. 276).

En reportant l'attention sur la racine *expressive* des techniques, nous voudrions souligner le caractère de régulateur social et psychique de l'activité technique. Dans leur usage quotidien, la dimension expressive des objets techniques semble passer à l'arrière-plan. Néanmoins, dès lors que l'on considère la part de familiarisation et



d'approfondissement dans la technique en tant que *praxis*, cette expressivité repasse au premier plan. On revient ainsi au rôle de l'affect en tant que régulateur de *sensorium commune* : « l'expression mythique est le vecteur de l'émotion car c'est l'émotion qui permet de diffuser collectivement l'activité de construction du sens » (Lassègue, 2012a, p.13).

« On peut comparer [l'espace esthétique] à l'espace mythique en ce que les deux, par opposition au schème abstrait projeté par la géométrie, sont des modes parfaitement *concrets* de la spatialité. L'espace esthétique lui aussi est un authentique « espace vital » édifié non pas comme l'espace théorique, à partir de la force de la pensée pure, mais à partir des forces du sentiment pur et de l'imagination. Or le sentiment et l'imagination sont ici déjà sur un autre plan et ont en quelque sorte gagné, comparés au monde du mythe, un nouveau degré de liberté. L'espace artistique lui aussi est rempli et pénétré des valeurs d'expression parmi les plus intenses, il est animé et mis en mouvement par les oppositions dynamiques les plus fortes. Mais ce mouvement n'est cependant plus le mouvement vital *immédiat* qui s'exprime dans les affects mythiques fondamentaux de l'espoir et de la peur, dans l'attirance et la répulsion magique, dans l'avidité de la saisie du « sacré » et dans l'horreur du contact avec l'interdit et le profane, car comme contenu de la présentation artistique, l'objet s'est porté à une nouvelle distance, il s'est éloigné du Moi et ce n'est que là qu'il a acquis son être propre indépendant, une nouvelle forme de l'« objectivité » » ... « il est, grâce à la fonction fondamentale de la *présentation* esthétique ». (Cassirer, 1931/1995, p. 112).

Voilà la spécificité de l'espace esthétique, qui malgré sa distanciation par rapport au monde mythique, garde toujours un lien étroit avec ses racines expressives. Spécificité que l'on retrouve également dans la technique, et, ce qui est plus en rapport avec notre enquête, à l'entrecroisement des dimensions esthétiques et techniques. On a déjà noté que ce caractère expressif se laisse mieux capter de par le versant dynamique (*energeia*) de la forme. Il s'agit de saisir la tension permanente entre technique sédimentée et technique (re)naissante : il y a, dans le développement d'un savoir-faire, une redécouverte de l'activité technique par voie des relances qui reconfigurent le champ d'action possible. Dans le cas du musicien, l'instrument révèle son potentiel à

partir des possibilités expressives qu'il recèle. Si l'instrument est intelligible, c'est parce qu'il présente au musicien une trame expressive. Si l'instrument peut à juste titre être conçu comme extension du corps propre, les gestes qui engendrent l'espace musical sont peuplés de valeurs instituées par la vie musicale collective. Ainsi, le musicien approche son instrument en tant que *réticulé* (Simondon, 1958/2012), c'est-à-dire en tant qu'unité de trames esthétiques, mythiques, pratiques, et traditionnelles, comme on l'a indiqué plus haut. Si l'on conçoit la technique comme un savoir-faire (*skill*) alors l'art et la technique, en tant qu'*activités*, ont une racine commune (cf. Ingold, 1996 ; 2000 ; 2001b). Les phénomènes esthétiques et techniques, en tant que *praxis*, sont alors des régulateurs de la vie psychique et sociale.

## 6. 6 L'instrument de musique comme *réticulé*

Comment dans ce contexte penser l'outil, et plus spécifiquement l'instrument de musique ? Il nous faudra revenir pour cela sur le rapport entre variation et répétition, en rapport avec le développement de l'outil, lui aussi soumis aux alternances entre *forma formata/forma formans*. Il ne s'agit pas de dire que l'instrumentiste est censé intervenir sur l'outil au niveau de sa morphologie, ni qu'elle lui soit indifférente. Nous avons bien vu que l'outil comme chose « en-soi » n'a pas de sens : il faut en effet tenir compte de la continuité de champ que lui confèrent ses modalités d'emploi (à partir de la notion de topographie musicale). À partir de là, on peut caractériser le dynamisme développemental sous la forme d'une alternance entre deux niveaux. (a) D'une part, la topographie musicale passe par des phases de transformation et des phases où elle gagne en stabilité (même si le musicien se retrouve toujours face au *principe de délitement*). (b) D'autre part, la morphologie de l'instrument tantôt conserve une forme stable tantôt se modifie en vertu des potentiels expressifs et pratiques qu'on cherche en lui. La morphologie de l'instrument est alors réévaluée à mesure qu'il satisfait ces recherches. Une telle évaluation passe forcément par le rapport avec l'instrument, au contact direct duquel le musicien *ressent* les possibilités physiologiques qu'il vise à exploiter. Par exemple, lorsque le contact entre la corde, le manche et la pulpe du doigt permet une certaine ampleur du *vibrato*, ou lorsque la pédale du piano obéit aux mouvements du pied et produit l'attaque et la durée recherchés par le contact graduel du feutre avec les cordes. On reviendra sur l'interaction entre ces deux plans dans un moment. Rappelons

pour l'instant que les aspects morphologiques de l'instrument passent souvent à l'arrière-plan au bénéfice du plan expressif de la forme musicale. Ce qui suppose que l'instrument se trouve, pour ainsi dire, à même de mener le geste à sa réalisation « heureuse ». C'est peut-être à cause de cette « conformité », que l'instrument peut souvent garder une modalité d'expression « passive », ce qui pour Cassirer (1943/1995) était la part idiosyncrasique à toute pratique esthétique.

Revenons à présent à un niveau plus général pour mieux relier la mise en forme de l'instrument musical avec la continuité du champ qu'on a décrit plus haut (chap. 4). Même s'il n'a pas abordé le sujet sous l'angle de l'expression, Simondon dans sa description laisse penser que la création des outils, et spécifiquement des instruments de musique, relève d'un phénomène englobant (celui du vivant) qui précède la mise en forme de l'instrument. Ce dernier concrétise une dimension du vécu qui relève d'une forme d'« insertion dans le monde ». On pourrait rapprocher cette idée de ce que Vernant (et aussi Cassirer) voulait dire par « processus d'objectivation » ; comme dit Simondon :

« On peut bien dire qu'une lyre, en tant que productrice de sons, est objet esthétique, mais les sons de la lyre ne sont des objets esthétiques que dans la mesure où ils concrétisent un certain mode d'expression, de communication, déjà existant dans l'homme ; la lyre se laisse porter comme un outil, mais les sons qu'elle produit, et qui constituent la véritable réalité esthétique, sont insérés dans la réalité humaine et dans celle du monde ; la lyre ne peut être entendue que dans le silence ou avec certains bruits déterminés, comme celui du vent ou de la mer, non avec le bruit des voix ou le murmure d'une foule ; le son de la lyre doit s'insérer dans le monde, comme la statue s'insère » (1958/2012, pp. 252-253).

On perçoit dès lors plus clairement les connotations tant esthétiques (et par là, mythiques) que techniques, et maintenant morphologiques, des instruments de musique. Par là même, on comprend que l'instrument de musique trouve sa « mise en valeur » dans l'effectuation du geste adroit. Plus spécifiquement, la valorisation du geste réside dans le jeu de tension et de relâchement de son effectuation, et dans les traits physiologiques qui y sont impliqués. Une guitare ou un piano hors de portée des mains qui les font résonner, pourraient très bien faire partie du mobilier, pour un œil

nonchalant ou indifférent. Ce sont davantage les mouvements qui nous font résonner, et dans les silences pesants qu'ils parviennent à animer, nous engageant dans la valorisation des gestes musicaux.

Examinons maintenant le rapport entre les deux niveaux de la topographie musicale et des changements morphologiques de l'instrument. Dans le premier cas, il s'agira toujours de l'effort d'« habiter » l'instrument et créer de nouvelles voies d'action possibles. Pour ne prendre qu'un exemple, la mémorisation d'une pièce consiste alors en un « balisement du terrain », car plus ce dernier « reste homogène », plus la tâche de mémorisation devient lourde (voir annexe 6.6). La relation avec l'instrument est ainsi envisagée en termes de *force* (rappelons le principe de délitement), qui sert de catalyseur de découvertes et de nouvelles intégrations au sein du champ (au-delà d'une simple extension du corps propre).

Dans le deuxième cas, ce qui semble tout à fait central dans l'enquête de Simondon est la distinction entre l'objet technique « fermé » et celui qui reste « ouvert ». L'objet fermé se décline et se dégrade, non pas à cause de l'usure, mais parce qu'il « a perdu, à cause de sa fermeture, le contact avec la réalité contemporaine, l'actualité qui l'a produite » (Simondon, 2014, p. 401). Cette perte de contact revient, dans le cas de l'instrument musical, à l'expulser du champ continu qui forme sa topographie. Il se trouve alors déconnecté de l'ensemble des pratiques qui le soutiennent, voué à devenir stérile (comme dans le cas des instruments devenus objets décoratifs). L'objet ouvert, par contre, reste toujours couplé aux gestes de l'utilisateur, qui connaît son mode d'emploi, et peut même le réparer. Il détient une sorte de pérennité grâce à la « solidité », ou au caractère « concret » – dirait Simondon – du schème premier de l'instrument, qui reste pratiquement intact. Même si l'on doit, à un moment donné, remplacer des pièces ou les améliorer, l'instrument conserve son intégrité grâce à sa participation à l'ensemble des pratiques qui soutiennent sa pérennisation.

Si nous prenons l'exemple de la famille-motif d'instruments dont la guitare classique est une variation, on comprend ce que signifie l'« ouverture ». Bien que la guitare ait changé considérablement depuis ses débuts sous la forme de *vihuela* (i.e.

registre, timbre, intensité sonore, matériaux utilisés) (fig. 20<sup>66</sup>), sa famille d'instruments préserve sa cohésion interne. « La fonction de l'outil, c'est d'établir un rapport constant et non fallacieux entre le corps de l'opérateur et l'objet sur lequel il agit. Il y a une individualité, mais une individualité intérieurement consistante de l'objet, même de l'outil » (Simondon, 2014, p. 407). Ainsi, en tant que *réticulés*, les instruments de musique peuvent aussi faire objet d'un processus de *délitement*, à l'instar des formes musicales.

En tant que *trame* (ou réticulé), l'instrument rassemble plusieurs plans (technique, moteur, esthétique, mythique). C'est grâce à l'ouverture à d'autres registres sémiotiques que les instruments de musique trouvent une continuité dans leur développement : « l'étude des nœuds des réseaux et leur corrélation est l'objet culturel d'une étude en profondeur des techniques » (Simondon, 2014, p. 439).



**Figure 20 : Variantes d'instruments proches de la guitare (exposition permanente, Musée de la Musique, Paris). Photo par l'auteur.**

---

<sup>66</sup> Si la vitrine ci-dessus expose plusieurs variantes issues de la famille de la guitare, il faut constater la présence d'un intrus : le luth dit « français » dans le coin inférieur à droite n'appartient pas à cette famille (Bellow, 1970).

## 6.7 Coda

Activité technique et savoir-faire jouent dans leur développement sur une articulation précaire et néanmoins durable entre les dispositions individuelles (celles du sujet) et la vie sociale. C'est par la *praxis* que se stabilise et reconduit cette relation réciproque et manifeste la dimension expressive de la technique. L'instrument, quant à lui, n'acquiert sa valeur qu'au contact du musicien, des formes musicales jouées et de l'ensemble des pratiques auxquelles il est soumis (ces dimensions pouvant prévaloir sur sa simple « mise en opération »). Défini comme *réticulé*, l'instrument musical incarne le caractère public de l'expression en tant qu'entrecroisement (*bundle*) de valeurs issues de la vie collective. L'efficacité harmonieuse d'un savoir-faire expert repose dès lors, du moins en partie, sur des motifs expressifs relevant d'une constellation de valeurs sociales et qui forment des *causa felix* (conditions indispensables pour le déroulement « heureux ») de toute activité technique.

La description de la praxis musicale comme une activité technique permet de mieux penser l'articulation entre les différents registres du vécu (esthétique, mythique, pratique et technique) qui s'y trouvent impliqués. Cela nous paraît essentiel face à la trop forte division disciplinaire et la tendance actuelle vers une spécialisation accrue des savoirs (voir à ce sujet Hoel & Folkvord, 2012, p. 4). Nous espérons que la perspective présentée ici nous fait éviter les impasses de beaucoup de recherches sur l'activité technique dont parlait Sigaut. En reprenant le propos de Simondon (1958/2012), Hoel & Tuin (2013) rappellent que : « *The distinction between the manual and the intellectual, the practical and the theoretical disappears once we begin our study of technical objects from the point of view of technical efficacy* » (p. 193). Efficacité dont l'expression constitue un ingrédient indispensable.

## Conclusions

Le point de départ de notre enquête sur le développement du savoir-faire musical tient de cette intuition que ce que l'on appelle le sens musical renvoie à une notion de *dynamisme* perçu, où le mouvement joue un rôle central. Loin de sa description traditionnelle comme succession de tonalités dans un espace et un temps neutres la musique apparaît davantage comme un flux traversant le champ subjectif et le corps, un flux animé qui se joue de la distinction entre intériorité et extériorité. Vue sous l'angle de son déploiement dynamique, la musique est alors fondamentalement *mouvement*, elle incarne une *cinétique*.

Cette première caractérisation du phénomène musical comme mouvement traversant le champ subjectif *et* le corps serait toutefois incompréhensible sans la *participation du sujet*. Le temps musical nous apparaît comme irrégulier et inhomogène, certains événements étant plus saillants que d'autres. Or les phénomènes de groupement, structuration, accentuation et répétition rythmiques qui renvoient toujours à une solidarité entre mouvement, affect et motilité supposent une forme d'*anticipation*. Ce qui signifie que tout phénomène rythmé requiert la *participation du sujet*. Dès lors, le rythme apparaît comme un *opérateur d'ordre, de groupement et de continuité* (tel un liant dynamique). Chaque battement rythmique est en fait une *relance* et s'inscrit dans une perspective d'*entraînement*.

Mais le rythme procède également de la modalité *expressive* du vécu dont il tire son caractère d'*accentuation*, et plus généralement d'opérateur de *relief temporel*. Du point de vue de la phénoménologie de l'écoute, qui privilégie la *durée*, une phrase musicale ne se répète jamais. L'impression de « fraîcheur » et d'« enchantement » que produisent les phrases répétées n'est toutefois jamais due à la seule répétition mais à un

jeu entre répétition et variation. Variation et répétition se supportent mutuellement dans l'articulation du mouvement musical.

Cela étant, la musique n'est pas seulement temps et mouvement, c'est aussi une forme dynamique dans un champ perceptif dont l'unité et l'organisation obéissent à quelques principes. Ce sont tout d'abord des *motifs* qui incarnent ces *principes d'organisation et de motivation* au niveau du *champ perceptif*. Un motif renvoie à une forme relativement stable, c'est-à-dire dotée d'une cohérence et d'un caractère unifié. Il est comme une *trame* qui, tout en étant identifiable, peut en même temps être diffuse et susceptible de modulations dans le déroulement de l'œuvre musicale. Promoteurs d'*unité* ou de *cohésion*, les motifs mettent en relation des préfigurations non encore constituées, et permettent de concevoir les manières dont ces formes instables s'interpellent les unes les autres, et forment des régions pour ainsi dire « condensées ». Les motifs permettent aussi d'incorporer à la constitution du champ, des formes « atmosphériques » plus diffuses et difficiles à saisir unitairement. Le motif est donc *récurrent* et en même temps il est *condensateur* d'une richesse qualitative qui échappe souvent aux formes « atomisées ».

Avec cette description, il apparaît clairement que le mouvement décrit par la musique n'est pas seulement cinétique, il est aussi *kinesthésique*. *Cette forme de participation définit en fait le lien entre perception et savoir-faire* : elle permet une première saisie immédiate et directe du champ des formes musicales. Dès que j'écoute attentivement, je ne suis pas face à des formes homogènes sur un fond neutre. Je participe à la formation d'un relief musical ou de *motifs*. Car le fait même de participer au déploiement des formes musicales leur confère des qualités spécifiques. Le savoir-entendre qui caractérise la perception des musiciens est donc un *savoir-faire spécifique*.

L'*engagement participatif* du sujet dans l'émergence d'une forme musicale relève d'un procès qui déborde bien entendu le plan proprement auditif. En effet, la prise en compte du caractère physionomique de la musique la rattache immédiatement à d'autres modalités. Ce qui fait de l'écoute musicale un phénomène toujours plurimodal ; et d'ailleurs l'engagement participatif qu'elle requiert suppose une structure intermodale. Cela conduit à évoquer le *couplage structurant* entre forme (musicale) et forme affective/kinesthésique dans le déploiement d'une œuvre musicale. On perçoit bien dès lors que la perception de la musique est directement expressive.



La formation de l'espace perceptif engage l'organisme dans son ensemble. Le domaine musical abonde en exemples des corrélations entre le tonus de l'organisme et les mouvements tensifs des formes qui font penser que le champ sonore et le champ corporel forment alors une seule totalité engagée.

Ici s'éclaire la notion de *couplage structurant* entre la forme musicale et l'affect. Dès que le mouvement musical envahit le champ perceptif et le corps, le dynamisme propre à la vie affective s'aligne sur les tensions et les dynamiques musicales. Cette convergence entre forme et sensation ne dépend pas d'une modalité perceptive spécifique et n'a pas une modalité *initiale* pour point de départ, mais requiert une certaine « orchestration » de différentes modalités.

L'idée d'un *couplage structurant de l'organisme* suppose une indifférenciation fondamentale du formel et de l'affectif, portée par le dynamisme musical, et que l'on peut se figurer comme *l'action d'une force chargée d'une valeur*. Imposer une dissociation entre une dimension « strictement formelle » (forme musicale comme chose) et la dimension qualitative (forme musicale comme expression) du phénomène musical le viderait de son sens.

Le caractère motivationnel de l'affect dans l'engagement participatif doit être rapproché du caractère *expressif* de l'expérience musicale. *Les formes musicales sont directement perçues comme porteuses d'une qualité physionomique, qui se confond avec leur principe organisateur*. Loin d'un simple « supplément d'âme », l'expressivité est au cœur de l'articulation du sensible et de l'intelligible et en fournit la motivation. Cette articulation est indispensable pour la constitution d'un champ thématique – toute forme, musicale ou autre suppose un tel champ –, et pour rendre possible la conversion de l'attention nécessaire à sa réorganisation. D'autre part, la dimension expressive de la musique émane directement d'un partage de sens, elle n'est aucunement dépendante d'une subjectivité primaire.

L'affectivité oriente l'action par l'anticipation de ce qui est à venir, sans qu'il soit nécessaire de le thématiser comme une figure bien définie. Dans ce contexte, la notion de *motif* sert comme « principe de continuité » entre motilité affective et motilité effective. En termes musicaux, le motif fonctionne comme un fil conducteur physionomique, affectif, et en même temps comme motivation, germe et achèvement d'un geste expressif, déjà porteur d'une stylistique.

Ainsi, l'expérience musicale ne suppose pas une connaissance préalable des émotions que cette œuvre nous ferait revivre. Une œuvre d'art n'a pas pour vocation de reproduire ou fixer sur un support matériel l'affect qui se serait préalablement produit dans l'esprit de l'artiste. *Elle est comme un geste dont l'accomplissement manifeste une dimension de l'expérience tout en la produisant.*

La solidarité des aspects quantitatifs et qualitatifs de la musique est indispensable tant pour la constitution du champ thématique que pour la conversion de l'attention permettant la réorganisation de ce champ par voie de *relances*. L'ouverture à l'expression est à la base du savoir-faire musical tant sur le plan de l'écoute que sur celui de l'exécution musicale, dans la mesure où elle rend accessible la couche immédiate de précompréhension du geste musical.

La continuité entre perception et savoir-faire s'entend, bien sûr, au sens presque trivial de *je ne peux faire que ce que je suis capable de percevoir comme forme sensible*, mais en un sens plus profond, elle renvoie à la communauté de leurs modes de constitution. Le concept d'expression saisit alors très bien l'articulation fondamentale entre perception et savoir-faire (bien au-delà du je ne peux jouer/exécuter que ce que je suis en mesure de percevoir comme structure signifiante), et leur socialité constitutive (toute expression est par force publique).

Parmi les principales dimensions et étapes de la formation de l'instrumentiste il faut signaler le procès d'exploration de l'instrument par lequel l'apprenti exerce son oreille, éduque son attention, et apprend un ensemble de gestes taillés spécifiquement pour la morphologie de son corps et les caractéristiques manipulatoires de son instrument.

La forme de ce savoir n'est pas verbalisable dans la mesure où elle renvoie à des structures physiologiques, kinesthésiques, et motrices dont le sens n'est saisissable qu'en tant que corporellement vécu. L'accès à ce savoir n'est possible qu'au moyen d'une *pratique sensible (lived practice)* dans laquelle les instructions verbales font plutôt figure d'indices auxiliaires. Le développement de cette pratique sensible se produit toujours au sein d'une société, et se rapporte toujours (sous différentes modalités) à une tradition. Cette tradition est faite d'éléments normatifs, structurels, stylistiques et de toute une constellation de genres et de valeurs, formés au travers des générations.

En se familiarisant avec l'instrument, l'apprenti développe l'intuition de ce qu'il est possible d'en faire, au plan musical, parvenant progressivement à dégager et à

affiner ce que l'on appellera la *topographie musicale* de son instrument. Cette topographie s'appuie sur l'apprentissage des gestes, des mouvements qui font partie de l'idiosyncrasie de l'instrument en question.

La stabilisation progressive des dispositions kinesthésiques qui fondent le lien entre la sonorité et le mouvement corporel permet à l'apprenti de découvrir plusieurs types de gestes efficaces à l'égard de la topographie de son instrument. Ainsi, l'instrumentiste apprend une gamme non seulement comme succession de notes, mais aussi comme des parcours à suivre sur le corps de son instrument. La connaissance d'une gamme se traduit en termes de déplacements effectués sur l'instrument. Au fur et à mesure que la connaissance de ce dernier s'élargit, en incorporant d'autres gammes, les parcours possibles deviennent à chaque fois moins fixes et plus contextualisés. De plus, des différents points du parcours seront plus ou moins saillants par rapport à la fonction qu'ils jouent dans l'exécution de la gamme. Ces « points sensibles » de la topographie orientent l'apprenti en lui révélant son positionnement relatif.

Vues de l'extérieur, les contraintes exploratoires de l'instrument peuvent paraître paradoxales. En effet, aux oreilles d'un élève débutant une gamme est initialement dénuée d'expression. Mais au fil de sa pratique instrumentale, l'apparente neutralité d'une gamme cédera la place à des colorations expressives. De proche en proche, les gestes musicaux perdent alors leur caractère de manipulation d'un objet extérieur pour agir *directement* sur l'expression musicale. La relation entre le dynamisme musical et les possibilités de l'instrument se constitue dans une alternance de gestes qui deviennent à la fois musicaux et corporels. Loin donc de la banalité de l'usage quotidien d'un objet, la *topographie musicale* d'un instrument comporte un ensemble de dispositions kinesthésiques, posturales, tactiles, perceptives-manipulatoires couplées à une palette sonore, à des colorations, intensités et usages traditionnels. On voit alors une continuité de champ entre l'instrument, le dynamisme sonore, et l'imagination.

La qualité exploratoire des mouvements suppose que les gestes musicaux sont en un sens *anticipatoires*. Dans la pratique instrumentale, chaque motif (au sens musical du terme) ou phrase annonce implicitement ce qui viendra, et réciproquement, chaque motif est soutenu par ceux qui le précèdent. Voilà un aspect crucial de l'engagement participatif qui sous-tend le phénomène musical. À chaque fois que je joue, je suis déjà plongé dans un milieu (partiellement) circonscrit, qui pourvoit un support à des formes encore à venir. En dépit de sa transformation permanente, le champ musical tend vers

une cohérence. Le caractère anticipatoire du mouvement naît de la recherche spontanée de continuité, reconduisant le parcours d'action-perception.

C'est la possibilité des *échecs* qui distingue le mouvement exploratoire du mouvement mécanique. Cette possibilité semble nécessaire au déroulement efficace de la pratique musicale, de même que passer par de « bonnes erreurs » est crucial pour une exploration réussie de l'instrument. Dès lors que le mouvement exploratoire sera reconnu comme indispensable, il deviendra partie intégrante des gestes intentionnés du musicien.

L'apprenti musicien doit trouver le geste expressif conforme à sa propre corporéité. Il peut certes chercher à imiter les gestes d'un interprète reconnu, mais dans tous les cas il devra les ajuster à sa propre morphologie pour qu'émerge un *motif dynamique incarné*. L'échec et l'aisance sont des phases alternantes et motivantes qui organisent le développement du savoir-faire. Au-delà de la question de l'adéquation corporelle, ce développement réside dans l'appropriation d'une *structure tacite*. En effet, l'ensemble des savoir-faire (qu'il soit scientifique ou autre) résulte d'une pratique apprise *sur le tas*, qui reste pour l'essentiel « inexplicable ».

Les composantes d'un savoir-faire ne sont pas explicables car, d'une part, il est impossible d'être des observateurs détachés de notre propre action sans l'interrompre ou la rendre déficiente. D'autre part, un savoir-faire n'est pas logiquement spécifiable par un ensemble de règles, dans la mesure où il renvoie également à des structures physiologiques, à des connivences pratiques ou à l'extensionnalité de la visée dont le sens n'est saisissable qu'au niveau du vécu corporel. Ainsi, la formalisation des ingrédients d'un savoir-faire pratique se trouve inmanquablement en contradiction avec l'action globale qu'elle est censée décrire.

L'itération des gestes musicaux suppose une qualité exploratoire sans point d'arrêt prédéterminé. Dans ce sens, il s'agit de penser la forme musicale comme relevant d'une dynamique de *relances*, étroitement liées à sa dimension expressive, car chaque reprise (efficace) la rend susceptible d'entrer en résonance avec d'autres modalités du vécu. De plus, dès qu'on fait appel à ce cycle de relances, on se situe à une échelle *mesogénétique* où c'est l'horizon d'une *pratique* qui garde la haute main. L'unité signifiante et fonctionnelle propre à cette échelle est celle du *savoir-faire*. Ce dernier admet des périodes d'inattention, des « aller-retour », des discontinuités, mais également des rythmes d'activité constante.

La notion de savoir-faire relève du cadre des problématiques de l'*institution*, étant donné qu'une constellation de gestes s'inscrit dans une normativité. Dès qu'on pénètre sur le terrain de la pratique, il est possible de prendre un certain recul par rapport à l'expérience directe, en posant des points de repère, en élaborant des jeux et pratiques de l'attention et de la mémoire. C'est au niveau du savoir-faire qu'on repère l'imbrication entre versants personnels et traditionnels : car si la *maestria* du musicien lui est de bon droit reconnue à titre personnel, son savoir-faire est le fruit d'un processus collectif et intergénérationnel. Ces deux versants sont inséparables : la dextérité personnelle est l'actualisation d'un processus de socialisation de sens qui passe de génération en génération. La dimension sémiotique de toute activité technique suppose ainsi la *socialité* des gestes qui la constituent. En termes généraux, « pour se développer, une activité humaine requiert des repères sociaux qui doivent être reconnus comme tels par ceux qui participent à l'activité » (Lassègue, 2012b, p. 144, notre traduction).

On peut donc caractériser l'apprentissage de l'instrumentiste comme le développement de « montages techniques » au moyen desquels l'apprenti met son corps tout entier au service du geste musical. « Et comme une technique du corps procède de schèmes collectifs, pratiques et symboliques, formés au travers des générations, chaque individu doit se la réapproprier en redéveloppant ses propres montages » (Rosenthal, 2011, p. 21). Tout savoir-faire plonge donc ses racines dans une tradition et emprunte une stylistique à laquelle l'apprenti adhère en s'appropriant ses différentes dispositions pratiques et symboliques et en les adaptant à sa propre morphologie. La formation du musicien est donc guidée par des normes antérieures à son apport personnel qui déterminent le centre de gravité *hic et nunc* de la pratique collective de la musique.

Si cet ensemble de pratiques participe d'un cycle de sédimentation de normes, celles-ci ne sont pas inaltérables. De façon analogue à celles dont les potentiels d'action-perception sont déployés au cours du « couplage » entre le musicien et son instrument, ces normes présentent différents degrés de liberté et de compatibilité *in situ* (c'est-à-dire, qu'elles ne précèdent pas la *praxis* de l'instrumentiste). L'exercice de la *praxis* musicale émane de et contribue à la perpétuation d'un *sensorium culturel*, d'une sensibilité commune. De manière similaire à la structure de la connaissance tacite (*tacit knowledge*), les aspects normatifs d'un tel *sensorium* opèrent à différents niveaux de prééminence (i.e. : un axe implicite/explicite).

La notion de topographie musicale fait de l'imagination une composante fondamentale de tout déploiement sémiotique d'action-perception. Nous avons mis l'accent sur la façon dont les instruments de musique adoptent différentes *modalités* (au sens de Rosenthal & Visetti, 2008). Cela veut dire, que notre engagement avec les instruments de musique passe par une variété de dispositions à agir, complémentaires et co-présentes dans un parcours génétique. L'instrument se présente alors tel un *réticulé* (Simondon, 1958/2012, pp. 210ff), un nœud noué de trames pratiques, esthétiques, mythiques, et traditionnelles.

Si l'on considère les modalités d'intervention dans la praxis musicale, et le processus développemental qui maintient leur solidarité, les instruments musicaux ne peuvent être perçus comme de simples artefacts, ce sont des réticulés au sein d'un tissu plus ample d'activités techniques.

Le développement du montage cohésif que constitue un savoir-faire suppose en général un procès de *tutorat* qui associe maître et apprenti dans une relation de compagnonnage didactique où souvent se crée entre eux une forme d'*assentiment réciproque* dans un jeu d'imitation. Cet assentiment est réciproque tant sur le plan relationnel (complicité, attachement, façons d'être attentif l'un à l'autre, confiance...) que proprement praxique et dispositionnel.

Le jeu d'imitation dans le procès de tutorat, n'équivaut certainement pas à la recherche d'une reproduction à l'identique. Dès que l'on se place au niveau du geste, il est évident que les différences de morphologie entre maître et élève, leurs spécificités motrices et morphologiques, leurs postures et maniement d'instrument, rendent une telle reproduction impossible. Ce que l'on recherche est le développement d'un *juste équivalent* sur le plan fonctionnel et/ou expressif. Bien évidemment, cet *équivalent* ne reste pas le même tout au long du procès de tutorat. Sa *justesse* est donc relative au degré de maîtrise de l'apprenti, et idiosyncrasique, c'est-à-dire spécifique à chaque rapport maître-apprenti, même en regard des contraintes traditionnelles.

Les instructions expressives font surgir tout un répertoire de gesticulations, d'expressions figurées et d'analogies. L'engagement affectif du praticien est rendu possible par le pouvoir évocateur des analogies et des tropismes familiers qui tient de la richesse propre aux divers registres du vécu. De par leur nature, les instructions expressives ont la capacité de nous amener à porter un regard frais sur une phrase musicale, et à rendre ses gestes plus aisés ou détendus. Bien que l'action de l'autre soit

indicative de ce qu'il fera ensuite, *cette action ne recèle pas obligatoirement une intention communicative explicite*. Sans être dénotative, l'instruction expressive capte bien la richesse qualitative de l'acte de montrer.

Pour le musicien, le développement des gestes expressifs suppose un socle historique de formes et de valeurs au sein d'une tradition, définissant des standards stylistiques, et des idiosyncrasies stylistiques qui se traduisent par des *réurrences* au niveau des gestes expressifs. Ces éléments stylistiques forment une constellation de ressources normatives partagée par une communauté de praticiens. Naturellement, cette dimension traditionnelle a un effet direct sur l'interprétation musicale. Une dimension stylistique capte des emphases interprétatives qui revêtent un aspect de son idiosyncrasie, et manifestent en même temps son pouvoir expressif.

Dans le procès de tutorat, les alternances et les intégrations cycliques caractéristiques du développement de la topographie musicale servent de régulateurs des pratiques. Ces dynamiques cycliques font en sorte qu'une intégration est toujours susceptible d'être reprise et réaménagée, en permettant des développements nouveaux et des modulations. C'est en vertu de ce *cycle développemental* que l'instrumentiste se trouve en condition de gérer les différentes dimensions d'une pièce et faire de nouvelles découvertes. Dans ce cadre, le tuteur fait office de modérateur, en indiquant à l'apprenti où « accrocher son oreille », selon ce qu'il veut lui faire entendre/ressentir. Voilà un point de départ pour observer l'organisation des routines d'étude et de répétition.

Tout comme la pratique musicale professionnelle, le développement du savoir-faire musical suppose une part considérable de *répétition* et de *variation* qui ont d'ailleurs partie liée. Il existe certes différents régimes de reprise dans le cadre d'un processus de stabilisation mais dans tous les cas cette dernière renforce la solidarité fondamentale entre l'individuel et le social dans l'appropriation d'un savoir-faire. En effet, si la maîtrise d'un instrument réclame une bonne résonance (*fine-tuning*) au niveau du corps propre, c'est dans le contact avec des valeurs issues de la vie collective que la réappropriation du métier peut avoir lieu. Les savoir-faire se trouvent alors continûment (re)pris dans un flux de sémiotisation : et bien que l'on considère des niveaux d'expertise variables, dès que le musicien évalue sa propre compétence et ajuste sa performance aux canons d'une tradition, il est déjà engagé dans cette dynamique itérative.

L'*itération* des gestes musicaux à travers les générations d'interprètes forme des *trames* perceptivo-techniques (cf. Ingold, 2007a ; 2013) dont la facture composite, faite de fils esthétiques, éthiques, pratiques et traditionnels, rend possible l'émergence de nouvelles voies expressives. Répétition *et* variation constituent ainsi un couple indivisible dans le développement d'un savoir-faire et dans son évolution. Leur relation paradigmatique rend possible la continuité des savoir-faire pratiques d'une génération à l'autre.

Dans le processus d'apprentissage, la reprise contribue à repérer des récurrences entre différentes situations musicales. Bien qu'il faille tenir compte des idiosyncrasies de différents compositeurs et genres, la constellation de gestes d'instrumentistes garde un certain degré de généralité. Forcé de s'adapter à des différences stylistiques, l'instrumentiste garde ainsi toujours des points de repère, ces adaptations ne constituant pas des changements radicaux. A ce niveau, le musicien est en position d'identifier des continuités entre divers ensembles de gestes/formes qui gardent leurs qualités de *transposabilité, idiomaticité et pré-établissement* (Lassègue, 2012a ; 2015). Ces qualités supposent non seulement l'imbrication de plusieurs registres perceptifs, mais engagent également les caractéristiques de la vie intérieure et des rapports à autrui. En ce sens, le tutorat va bien au-delà de ce qui appartient traditionnellement au domaine du *didactique*.

Le développement et la pratique des savoir-faire musicaux mobilise des gestes signifiants qui sont constamment renouvelés par un cycle de motifs expressifs. C'est à travers ces rythmes cycliques (métaboliques) que le phénomène de reprise charpente le processus de tutorat. C'est à l'aune de ce constat que l'on se rend à l'évidence que les motifs expressifs ne sont pas « transmis » tels des schémas mentaux mais repris au sein d'activités pratiques que comporte tout savoir-faire. Peut-être la conséquence la plus importante en est que ces montages hybrides perceptivo-techniques doivent se reformer à chaque génération (comme à une autre échelle, chaque musicien doit faire face à la *dynamique de délitement* propre au développement d'une pièce musicale).

L'efficacité constitue l'enjeu primaire de l'activité technique et des savoir-faire, et cela non seulement au sens *résultatif* du terme mais également au plan *esthétique*, ou, si l'on veut, *expressif*. C'est à cela que renvoie d'ailleurs la notion d'efficacité harmonieuse dont on qualifie les savoir-faire : il y est question d'un ensemble habile



dont l'action sans heurts ni à-coups satisfait à un certain critère tacite de fluidité et d'accomplissement expressif, c'est-à-dire à une *esthétique du faire*.

D'un autre côté, en réorientant l'attention sur l'enjeu expressif des techniques, nous voulons indiquer le caractère de régulateur social et psychique de l'activité technique. Dans l'usage quotidien des objets techniques, leur dimension expressive semble accessoire mais dès lors que l'on aborde la technique en tant que *praxis*, cette expressivité revient au premier plan. Ce n'est qu'en tant qu'*activité* que la technique se laisse convenablement appréhender et décrire. En ce sens, seule une approche génétique nous paraît à même de rendre compte du mouvement « en devenir » de l'activité technique. En tant que dynamique d'alternance entre *forma formata* et *forma formans*, l'activité technique aspire toujours à une nouvelle mise en forme. La technique interagit avec l'ensemble des registres du vécu et de pratiques (au niveau global, avec différentes formes symboliques, et au niveau local, au sein des pratiques musicales).

Activité technique et savoir-faire jouent dans leurs développements sur une articulation précaire et néanmoins durable entre les dispositions individuelles (celles du sujet) et la vie sociale. C'est par la *praxis* que cette relation se forme et se maintient, et c'est par elle que se manifeste la dimension expressive de la technique. L'instrument, quant à lui, n'acquiert sa valeur qu'au contact du musicien, des formes musicales jouées et de l'ensemble des pratiques auxquelles il est soumis (ces dimensions pouvant prévaloir sur sa simple « mise en opération »). Défini comme *réticulé*, l'instrument musical incarne le caractère public de l'expression en tant qu'entrecroisement (*bundle*) de valeurs issues de la vie collective. L'efficacité harmonieuse d'un savoir-faire expert repose dès lors, du moins en partie, sur des motifs expressifs relevant d'une constellation de valeurs sociales et qui forment des *causa felix* (conditions indispensables pour le déroulement « heureux ») de toute activité technique comme de l'art du musicien.

Nous sommes conscients que le tableau que nous venons de dresser présente une ébauche théorique très imparfaite du phénomène d'appropriation du savoir-faire musicien et qu'il laisse sans réponse autant de questions qu'il ne croit ouvrir de pistes nouvelles. On retiendra peut-être à notre décharge l'ambition d'avoir voulu remettre à plat la conception du *phénomène musical*, ressaisir la *pratique musicale comme un savoir-faire*, et aborder à nouveaux frais l'apprentissage instrumentiste dès lors pensé

comme *redéveloppement d'un faire pratique*, redéveloppement adossé à un procès didactique spécifique à la perpétuation des pratiques traditionnelles que désigne le terme *tutorat*. Quelles que soient les imperfections de ce travail, qui au fond est un « *work in progress* », reste que les perspectives ouvertes par cette recherche nous semblent prometteuses et mériter d'être poursuivie, au besoin par de meilleurs que nous.

Sans chercher à alourdir ces conclusions par un récapitulatif fastidieux de ce que nous venons de résumer, retenons pour la clôture ces quelques caractéristiques des savoir-faire liés à des pratiques traditionnelles. Il s'agit tout d'abord du caractère *développemental* des modalités de la *perpétuation* de ces pratiques traditionnelles dont font partie, parmi d'autres, les savoir-faire instrumentistes mais aussi de nombreuses activités techniques. L'appropriation et la perpétuation de ces savoir-faire engagent toujours une *manière de vivre et procède* d'une stylistique. La reprise des savoir-faire d'une génération à l'autre n'est jamais une reproduction à l'identique ; elle comporte toujours une *reconstitution*, une *reformulation* ; elle est un *redéveloppement in situ*. Un savoir-faire représente peut-être de la façon la plus tangible *l'entrelacs du praxique, de l'esthétique, du rituel et du symbolique*. Un objet de choix pour l'anthropologie sémiotique.

## Bibliographie

Arnheim, R. (1949). The priority of expression. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 8(2), 106-109.

Arnheim, R. (1966). The Gestalt Theory of Expression. In *Toward a Psychology of Art*. Berkeley, CA: California University Press.

Arnheim, R. (1984). Perceptual dynamics in musical expression. *The Musical Quarterly*, 70(3), 295-309.

Asch, S. (1958). The metaphor: A psychological inquiry, in *Person perception and interpersonal behaviour* (Taguiri et Petruccio, Eds.). Repris dans Henle (1961), 325-333.

Bailey, D. (1993). *Improvisation: its nature and practice in music*. Boston, MA : Da Capo Press.

Barten, S. & Franklin M. (eds.) (1978). *Developmental processes: Heinz Werner's selected writings*. New York, NY : International Universities Press.

Baumgarten, A.G. (1750/1988). *Esthétique*. Paris : Editions de l'Herne.

Bellow, A. (1970). *The illustrated history of the guitar*. New York, NY : Franco Colombo.

- Bergson, H. (1998). *La pensée et la mouvant*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Berlin, I. (1976). *Vico and Herder: Two studies in the history of ideas*. London : Chatto & Windus.
- Berliner, D. (2013). New directions in the study of cultural transmission. In L. Arizpe & C. Amescua (Eds.), *Anthropological Perspectives on Intangible Cultural Heritage*, 71-77. Berlin : Springer.
- Bernstein, N. (1996). On dexterity and its development. In Latash, M. L. & Turvey, M. T. (Eds.). *Dexterity and its development*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, N. A., & Popova, T. S. (1930/2003). Studies on the Biomechanics of the Piano Strike. In Kay, B., Turvey, M., Meijer, O. (Eds.) *An Early Oscillator Model: Studies on the Biomechanics of the Piano Strike*. *Motor Control*, 7, 3-39.
- Boesch, E. (1993). The sound of the violin. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15(1), 6-16.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). La connaissance par corps. In *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Breeze, W. (2010). De harmonia mundi. In J. Zorn (Ed). *Arcana V: Music, magic and mysticism*. New York, NY : Hips Road.
- Bril, B. (1991). Apprentissage et culture. In D. Chevallier (dir.) *Savoir Faire et Pouvoir Transmettre : Transmission des savoir-faire et des techniques*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Broeckx, J. (1996). Music and language. On the pretended inadequacy of music as a language of feelings. *International review of the aesthetics and sociology of music*, 27(1), 87-93.
- Budd, M. (1992). *Music and the emotions: the philosophical theories*. London : Routledge.
- Buob, B. (2013). De l'adresse. Remarques sur l'esthétique des gestes du luthier. *Gradhiva*, 17, 71-93.
- Buytendijk, F. (1959). Le corps comme situation motivante. In *La motivation : Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cadiot, P. & Visetti, Y-M. (2001). *Pour une théorie des formes sémantiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Campos, R. & Bouveresse, (2014). *Aux origines du piano français : le jeu perlé*. Documentaire, Paris : Service audiovisuel du conservatoire du Paris © CNSMDP.
- Capeillères, J. M. (1995). Postface. In E. Cassirer. *Écrits sur l'art*. Paris : Éditions du Cerf.
- Cassirer, E. (1923-29/1972a). *Philosophie des formes symboliques I*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Cassirer, E. (1923-29/1972b). *Philosophie des formes symboliques II*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cassirer, E. (1923-29/1972c). *Philosophie des formes symboliques III*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cassirer, E. (1944/1972). *An essay on man*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Cassirer, E. (1942/1991). Perception des choses et perception de l'expression. In *Logique des sciences de la culture*. Paris : Editions du Cerf.
- Cassirer, E. (1930/1995). Forme et technique. In « *Écrits sur l'art* ». Paris : Editions du Cerf.
- Cassirer, E. (1931/1995). Espace mythique, espace esthétique et espace théorique. In « *Écrits sur l'art* ». Paris : Editions du Cerf.
- Cassirer, E. (1942/1995). Art & Langage I. In « *Écrits sur l'art* ». Paris : Editions du Cerf.
- Cassirer, E. (1943/1995). La valeur éducative de l'art. In « *Écrits sur l'art* ». Paris : Editions du Cerf.
- Chamoux, M-N. (1978/2010). La transmission des savoir-faire. *Techniques & Culture* 54-55(1), 139-161.
- Chevallier, D. (1991a). Des savoirs efficaces. *Terrain*, 16, 5-11.
- Chevallier, D. (dir.) (1991b). *Savoir Faire et Pouvoir Transmettre : Transmission des savoir-faire et des techniques*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Chouard, C. (2001/2009). *L'oreille musicienne*. Paris : Gallimard.
- Clarke, E. (2005). *Ways of listening*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Conroy, F. (1993/1997). *Corps et âme*. Paris : Gallimard.
- Copland, A. (1939/2009). *What to listen for in music*. New American Library, NY : New York.
- Cornejo, C. (2014). The language of the integrative theory: Reflections on Gerd Jüttermann's Historische Psychologie. *Culture & Psychology*, 20(2), 256-266.
- Cornejo, C., Olivares, H., & Rojas, P. (2013). The physiognomic and the geometrical apprehensions of metaphor. *Culture & Psychology*, 19(4), 484-505.
- Crispini, P. (2009). Sons et couleurs. *Terrain*, 53, 48-65.
- Critchley, M. & Henson, R.A (Eds) (1977). *Music in the brain: Studies in the neurology of music*. London, UK : William Heineman Medical Books.
- D'Andrade, R. G. (1981). The cultural part of cognition. *Cognitive Science*, 5, 179-195.
- de Beaune, S. A. (dir.) (2013). L'esthétique du geste technique. *Gradhiva*, 17(1).
- Dreyfus, H. L. (1992). *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Ehrenfels, C. von. (1890/1988). On 'gestalt qualities'. In B. Smith (Ed.), *Foundations of Gestalt Theory*, 82-117. Munich : Philosophia Verlag.
- Ericsson, K.A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, MA : Cambridge University Press

- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Francès, R. (1956). Recherches électro-polygraphiques sur la perception de la musique. *L'Année Psychologique*, 56(2), 373-396.
- Francès, R. (1984). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Ghyka, M. (1938). *Essai sur le rythme*. Paris : Gallimard.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion*. Oxford : Phaidon.
- Gombrich, E. H. (1982). *The image and the eye*. Oxford : Phaidon.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Groeben, N. (Ed.) (1997). *Zur programmatik einer sozialwissenschaftlichen psychologie. Bd. 1: Metatheoretische perspektiven. 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, menschenbilder, methodologie und ethik*. Münster : Aschendorff.
- Gross, S. (2002). The neglected programme of aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 42(4), 403-414.
- Gurwitsch, A. (1964). *Field of consciousness*. Pittsburgh, PA : Dusquesne University Press.
- Gurwitsch, A. (1966). *Studies in phenomenology and psychology*. Evanston, IL : Northwestern University Press.



- Gurwitsch, A. (1979). *Human encounters in the social world*. Pittsburgh, PA : Duquesne University Press.
- Hanslick, E. (1986). *On the musically beautiful*. Indianapolis, IN : Hackett. Publication originale : 1854.
- Helmholtz, H. (1877/1954). *On the sensations of tone*. New York, NY : Dover.
- Herder, J. G. (2002). *Philosophical Writings*. M. N. Foster (Ed.). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Hoel, A. S. & Folkvord, I. (2012). Introduction. In A.S. Hoel & I. Folkvord (eds) *Ernst Cassirer on Form and Technology: Contemporary Readings*, 1-12. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Hoel, A. S. & van der Tuin, I. (2012). The ontological force of technicity: reading Cassirer and Simondon diffractively. *Philosophy & Technology*, 26, 187-202.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in translation*. London, UK : Vintage.
- Hornbostel, E. (1927). The unity of the senses. *Psyche*, 7, 83-89.
- Humboldt, W. von (1820/2000). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Iguchi, K. (2008). Reading music/playing music: the musical notations of the Kyoto Gion festival and the Nōh flute. *Ethnomusicology forum*, 17(2), 249-268.
- Imberty, M. (2003). Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années. *Circuits : musiques contemporaines*, 13(2), 93-110.

- Ingold, T. (1996). Situating action V: The history and evolution of bodily skills. *Ecological psychology*, 8(2), 171-182.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London, UK : Routledge.
- Ingold, T. (2001a). From the transmission of representations to the education of attention. In Whitehouse (Ed.) *The debated mind*. Oxford, UK : Berg.
- Ingold, T. (2001b). Beyond art and technology. In M. B. Schiffer (ed.), *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque : University of New Mexico Press, 17-31.
- Ingold, T. (2007a). *Lines: A brief history*. London, UK : Routledge.
- Ingold, T. (2007b). The trouble with 'evolutionary biology'. *Anthropology Today*, 23(2), 13-17.
- Ingold, T. (2009). Point, line and counterpoint: from environment to fluid space. In A. Berthoz & Y. Christen (Eds.), *Neurobiology of "Umwelt": How Living Beings Perceive the World* (pp. 141-155). Berlin : Springer-Verlag.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. London, UK : Routledge.
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and nonparallels between language and music. *Music perception: An interdisciplinary Journal*, 26(3), 195-204.
- James, W. (1892/1985). *Psychology: Briefer Course (Works of William James, Vol. 12)*. Cambridge, MS : Harvard University Press.
- Johnson, M. (1990). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago, IL : Chicago University Press.
- Johnson, M. & Larson, S. (2003). “Something in the way she moves” – metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18(2), 63-84.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). *The computer and the mind: an introduction to cognitive science*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (Eds). (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford : Oxford University Press.
- Karlsson, J. & Juslin, P. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of music*, 36(3), 309-334.
- Karsenti, B. (1998). Techniques du corps et normes sociales : De Mauss à Leroi-Gourhan. *Intellectica*, 26-27, 227-239.
- Kennedy, M., & Kennedy, J. (2007). *Oxford Concise Dictionary of Music* 5<sup>th</sup> Edition. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Klemp, N., McDermott, R., Raley, J., Thibeault, M., Powell, K. & Levitin, D. (2008). Plans, Takes and Mis-takes. *Critical Social Studies*, 10(1), 4-21.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York, NY : Harcourt, Brace & World.
- Köhler, W. (1929/2000). *Psychologie de la forme*. Paris : Gallimard.
- Köhler, W. (1937). Psychological remarks on some questions of anthropology. *The American journal of psychology*, 50-1, 271-288.

- Krois, J. M. (1995). L'art, une forme symbolique. In E. Cassirer. *Écrits sur l'art*. Paris : Editions du Cerf.
- Krueger, F. (1906). Die Theorie der Konsonanz. *Psychologische Studien*, 1, pp. 305-387.
- Krueger, F. (1928). The essence of feeling : outline of a systematic theory. In 'The Wittenberg Symposium – Feelings and emotions', Worcester, MA : Clark University Press.
- Kurth, E. (1931). *Musikpsychologie*. Berlin : Max Hesse.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form: a theory of art*. New York, NY : Charles Scribner's Sons.
- Lassègue, J. (2010). *Pour une anthropologie sémiotique ; recherches sur le concept de Forme Symbolique*. Mémoire original pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sorbonne – Paris IV. Retrouvé le 18/07/2010 en <http://formes-symboliques.org/spip.php?article290> © Formes Symboliques.
- Lassègue, J. (2012a). Cassirer, Langage, formes et activités symboliques. In *Philosophie* © Formes Symboliques. URL : <http://formes-symboliques.org/spip.php?article296>
- Lassègue, J. (2012b). Technical Activity as a Symbolic Form; Comparing Money and Language, In A.S. Hoel & I. Folkvord (eds) *Ernst Cassirer on Form and Technology: Contemporary Readings*, 139-160. New York, NY : Palgrave Macmillan.

- Lassègue, J. (2013). Semiotic Anthropology and Cassirer's Legacy. *Occasional Papers for the Swedish Ernst Cassirer Society* (ISBN 978-91-975476-5-9).
- Lassègue, J. (2015). *Ernst Cassirer, du transcendantal au sémiotique*. Paris : Vrin.
- Lassègue, J., Rosenthal, V., Visetti, Y-M. (2009). Économie symbolique et phylogenèse du langage. *L'Homme*, 192, 67-100.
- Lassègue, J. & Visetti, Y-M. (2002). Que reste-t-il de la représentation ? *Intellectica*, 35(2), 7-35.
- Laszlo, E. (1968). Affect and expression in music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27(2), 131-134.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. London : Continuum.
- Lehmann, A. (1997) The acquisition of expertise in music : efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. *Perception and Cognition of Music*, 9, 161-187.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *Le geste et la parole II, La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Liszt, F. (1972). *Légendes*. I. Sulyok & I. Mezō (Eds.). Budapest : Editio Musica Budapest.
- Mauss, M. (1921). L'expression obligatoire des sentiments. *Journal de Psychologie*, 18, 425-434.
- Mauss, M. (1934/2009). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie*, 265-386. Paris : PUF.

- McClelland J. L. & Rumelhart, D. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. In D. E. Rumelhart & J. L. McClelland (eds.), *Parallel Distributed Processing. Vol. 1*, pp. 3-45. Cambridge, MA : MIT Press.
- Menstell, D. (1966). Ernst Kurth and his concept of music as motion. *Journal of Music Theory*, 10(1), 2-17.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne, 1949-1952*. Lagrasse : Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Le monde sensible et le monde de l'expression*. Notes du cours au Collège de France, texte établi et annoté par E. de Saint Aubert & S. Kristensen. Genève : MétisPresses.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago, IL : Chicago University Press.
- Oléron, G. & Euric-Silver, S. (1963). Tension affective et effets dynamogéniques dus à la musique. *L'Année Psychologique* 63(2), 293-308.
- Parakilas, J. (2002). The piano lesson. In J. Parakilas (Ed.) *Piano Roles: Three Hundred Years of Life with the Piano*, 110-149. New Haven, CT & London : Yale University Press.

- Peretz, I., Belleville, S., Fontaine, S. (1997). Dissociations entre musique et langage après atteinte cérébrale : un nouveau cas d'amusie sans aphasie. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 354-368.
- Peretz, I., Champod, A. S., Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 58-75.
- Piotrowski, D. & Visetti, Y-M. (2015). Expression diacritique et sémiogénèse. *Metodo : International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 3(1), 63-112.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: toward a post-critical philosophy*. Chicago, IL : Chicago University Press.
- Polanyi, M. (1961). Knowing and being. *Mind*, Vol. 70(280), 458-470.
- Polanyi, M. & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago, IL : The Chicago University Press.
- Reliure d'un exemplaire de Coran égyptien [Online image]. (1560). Retrouvé le 13 Mai, 2015 du site de l'Art Project du Google Cultural Institute [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e8/Leather\\_binding\\_with\\_lacquer\\_painting\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e8/Leather_binding_with_lacquer_painting_-_Google_Art_Project.jpg)
- Repp, B. (1992). Music as motion: A synopsis of Alexander Truslit's (1938) "Gestaltung und Bewegung in der Musik". *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 265-278.
- Repp, B. (1993). Musical motion: some historical and contemporary perspectives. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-114, 167-178.
- Reymert, M. (Ed.) (1928). *Feelings and Emotions : The Wittenberg Symposium*. London, UK : Humphrey Mildford – Oxford University Press.

- Roll, J-P. (2003). Physiologie de la kinesthèse. La proprioception musculaire : sixième sens ou sens premier ? *Intellectica*, 36-37, 49-66.
- Rosenthal, V. (1993). Cognition, vie et... temps. *Intellectica*, 16, 175-207.
- Rosenthal, V. (2004a). Microgenesis, immediate experience and visual processes in reading. In A. Carsetti (Ed.), *Seeing, Thinking, and Knowing – Meaning and Self-Organisation in Visual Cognition and Thought*, 221-243. New York , NY : Kluwer Academic Publishers.
- Rosenthal, V. (2004b). Perception comme anticipation : vie perceptive et microgénèse. In R. Sock & B. Vaxelaire (Eds.). *L'anticipation à l'horizon du Présent*. Liège : Mardaga.
- Rosenthal, V. (2011). Synesthésie en mode majeur : une introduction. *Intellectica*, 55, 7-45.
- Rosenthal, V. (2012). La voix de l'intérieur. *Intellectica*, 58, 53-89.
- Rosenthal, V. (2014, June) Ways of mindreading. 6<sup>th</sup> Conference on Language, Culture and Mind (LCM VI), Lublin, Pologne.
- Rosenthal, V., & Visetti, Y-M. (1999). Sens et temps de la Gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227.
- Rosenthal, V. & Visetti, Y-M. (2003). *Köhler*. Paris : Les belles lettres.
- Rosenthal, V. & Visetti, Y-M. (2008). Modèles et pensées de l'expression : perspectives microgénétiques. *Intellectica*, 50(3), 177-252.
- Rosenthal, V., Visetti, Y-M. (2010). Expression et sémiotique—pour une phénoménologie sémiotique. *Rue Descartes*, 70, numéro spécial sur les *Usages de Merleau-Ponty*, sous la direction de F. Sebbah & N. Piqué, 26-63.



- Salanskis, J-M. (2000). *Modèles et pensées de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Scheler, M. (1923/1971). *Nature et formes de la sympathie*. Paris : Payot.
- Schlanger, N. (2012). Une technologie engagée. Marcel Mauss et l'étude des techniques dans les sciences sociales. In Schlanger (Ed.) *Marcel Mauss : Techniques, technologie et civilisation*. Paris : PUF.
- Schumann, R. (1848/2007). *Album für die Jugend, Op. 68*. München : G. Henle Verlag.
- Schumann, R. (1850). *Musikalische Haus- und Lebensregeln, Neue Zeitschrift für Musik* [Règles musicales à la maison et dans la vie], 32(36), Beilage [supplément].
- Schütz, A. (1951). Making music together: a study in social relationship. *Social Research*, 18(1), 76-97. Traduction française : « Faire de la musique ensemble : une étude de la relation sociale ». In Schütz, A. (2007). *Écrits sur la musique 1924-1956*, 114-139. Paris : Éditions MF.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London, UK : Penguin.
- Shanon, B. (1993/2008). *The representational and the presentational: An essay on cognition and the study of mind*. Charlottesville, VA : Imprint Academic.
- Sigaut, F. (1985). More (and enough) on technology! *History and Technology*, 2, 115-132.
- Sigaut, F. (1991). L'apprentissage vu par les ethnologues : Un stéréotype ? In D. Chevallier (dir.) *Savoir Faire et Pouvoir Transmettre : Transmission des savoir-faire et des techniques*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Sigaut, F. (1994). Technology. In T. Ingold (Ed.), *Companion Encyclopaedia of Anthropology*, 420-459. London, UK : Routledge.
- Sigaut, F. (2003/2006). La formule de Mauss. *Techniques & Culture [en ligne]*, 40, Retrieved from <http://tc.revues.org/1538>
- Sigaut, F. (2006). Le savoir des couteaux. In S. D'Onofrio & F. Joulian (dir.) Dire le savoir-faire : Gestes, techniques et objets. *Cahiers d'anthropologie sociale*, 1, 133-139. Paris : Éditions de l'Herne.
- Simondon, G. (1958/2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (2014). *Sur la technique (1953-1983)*. Paris : PUF.
- Soulez, A. (2005). « Tout un monde réside dans une phrase musicale ... »: L'approche wittgensteinienne du motif à partir de la musique. *TLE (Théorie, littérature, enseignement)*, 23, pp. 23-38.
- Soulez, A. (2007). Phrases musicales : la musique dans la philosophie de Wittgenstein. *Circuit*, 17(1), 27-47.
- Spengler, O. (1930/1934). *El hombre y la técnica: Contribución a una filosofía de la vida*. Santiago : Editorial Cultura.
- Stanbaugh, J. (1964). Music as a temporal form. *The Journal of Philosophy*, 61(9), 265-280.
- Straus, E. (1935/1989). *Du sens des sens*. Grenoble : Jérôme Millon.
- Straus, E. (1952). The upright posture. *The Psychiatric Quarterly* 26(1-4), 529-561.
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand: the organization of improvised conduct*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Tarasti, E. (Ed.) (1995). *Musical Signification: Essays in the semiotic theory and analysis of music*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Taylor, C. (1979). Action as expression. In *Intention and Intentionality: Essays in honour of G. E. M. Anscombe*. Diamond, C., Teichman, J. (Eds.). Sussex : The Harvester Press.
- Taylor, C. (1980). Theories of meaning. *Man and World*, 13, 281-302.
- Thelen, E. (1995). Motor development: a new synthesis. *American psychologist*, 50(2), 79-95.
- Valsiner, J. (2001). Cultural developmental psychology of affective processes. Invited lecture at the 15th *Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Postdam.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. London, UK : Sage Publications.
- Valsiner, J. (2008). Ornamented worlds and textures of feeling: the power of abundance. *Critical Social Studies*, 1, 67-78.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Boston, MA : MIT Press.
- Vernant, J-P. (1965/1996). *Mythe et pensée chez les grecs : études de psychologie historique*. Paris : La découverte.
- Vernant, J-P. (1979). *Religions, histoires, raisons*. Paris : Maspero.
- Vico, G. (1725/1993). *La science nouvelle*. Paris : Gallimard.

- Vion-Dury, J. & Besson, M. (2011). L'électro-encéphalographie et la musique : apports, limites et perspectives épistémologiques. In (L. Guirard, Ed.) *Cinquante Ans de Psychologie de la Musique. L'Ecole de Robert Francès*. 74-107. Montauban : Alexitère.
- Vygotski, L. (2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Wapner, S. & Werner, H. (1957). *Perceptual development*. Worcester, MA : Clark University Press.
- Weber, W. (1997). Did people listen in the 18th century? *Early Music*, 25(4), 678-691.
- Werner, H. (1919). *Die Ursprünge der Metapher* [Les origines de la métaphore]. Leipzig : Wilhelm Engelmann.
- Werner, H. (1927). On physiognomic modes of perception and their experimental investigation. In Barten, S. & Franklin, M. (eds.), *Developmental processes : Heinz Werner's Selected Writings*. New York, NY : International University Press.
- Werner, H. (1934). L'unité des sens. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 31, 190-205.
- Werner, H. (1945). Motion and motion perception: a study on vicarious functioning. *The journal of psychology*, 19, 317-327.
- Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York, NY : International University Press.
- Werner, H. & Wapner, S. (1952). Toward a general theory of perception. *Psychological review*, 59, 324-338.

Yakovlev, P. (1948). Motility, behavior and the brain. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 105(4), 313-335.

Zahavi, D. (2001). Beyond empathy: phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 151-167.

Zahavi, D. (2006). Expression and empathy. In M.M. Ratcliffe & D. Hutto (Eds), *Folk Psychology Re-Assessed*, 25-40. Berlin : Springer.

Zuckerandl, V. (1956). *Sound and symbol: music and the external world*. New Jersey, NJ : Princeton University Press.



## Annexes

### Chapitre 4 : « Le déploiement d'une topographie musicale »

Voir les clips vidéo correspondants aux sections 4. 4. 1 ; 4. 4. 2 ; 4. 4. 3 ; 4. 4. 4 ; 4. 7. 1

#### Annexe 4. 4

Muriel : Oui, mais même résultat. Là, j'entends une ligne main gauche et j'entends pas des lignes à droite. Or, en fait...

Maxime : °Mais, c'est... C'est comme ça qu'on l'a travaillé, c'est pour ça... ouais.

Muriel: Oui, oui, mais... comment t'expliquer ?... Euh, (3.7'') c'est, c'est, c'est... c'est pas abouti. C'est un...

Maxime : Une étape.

Muriel: Une étape, et après il faut que (tu) absolument... c'est à dire que là t'as l'essentiel comme ça, effectivement l'essentiel c'est ta main gauche. Et seulement dans la mesure où tu n'es pas hyper à laisse sur ce passage, il faut donc que tu renforces autres choses.

Maxime : Ouais.

Muriel: Tu comprends le truc ? Si t'étais très bien là-dedans,

Maxime : °On toucherait pas.

Muriel : Et encore, c'est à dire, c'est pas tellement parce que tu n'y arrives pas maintenant. C'est que je sens que c'est dans un mouvement de *délitement*.

Maxime : *Oui, c'est ça.*

Muriel : T'est en train de... c'est en train de, c'est en train de chuter.

Maxime : Oui, oui, tout à fait.

Muriel : Et ça, c'est tout le temps comme ça.

Maxime : Ouais, ouais, ouais.

Muriel : C'est à dire qu'avec la musique tu ne peux pas fixer//

Maxime : Oui, je sais. Ouais, ouais.

Muriel : //ta construction. Donc, c'est avant de te casser la gueule. C'est à dire que, c'est au moment où tu commences à sentir qu'il y a une insécurité, qu'il faut que tu renforces ce qui est faible.

Maxime : Es-ce que vous faites ça, vous aussi ?

Muriel : Mais oui, moi de toute façon je peux pas t'enseigner autrement de ce que je fais.

Maxime : Non, non, je veux dire si vous fais ça aussi, vous sentez le délitement (par avant) ?

Muriel : Mais *bien sûr*,

Maxime : Ah, ouais, d'accord. °Ouais.

Muriel : mais *bien sûr*...

Maxime : °J'suis pas le seul

Muriel : *et comment*, et comment, et comment.

Maxime : Oui, d'accord.

Muriel : Bien sûr.

Maxime : Ouais, ouais.

Muriel : C'est à dire qu'en fait, tu travailles un passage et à un moment donné t'arrives, euh, dans le un des cas, t'arrives à la maîtrise,



Maxime : Mmm...

Muriel : du passage. T'es bien.

Maxime : Oui, c'est ça.

Muriel : T'es bien. Bon, en réalité qu'est-ce qui se passe ? Fatalement, tu vas réduire ton attention, ton attention va baisser. Donc, tu vas commencer à, à faire des choses d'une manière automatique en étant moins présent à ce que tu fais. Eh, donc c'est ça que va faire que (... ) c'est que, en fait tu vas *fixer* quelque chose mais en réalité il faut jamais, il faut tout le temps être dans

Maxime : ((bâille))

Muriel : la *recréation*.

Maxime : Ouais, ouais.

Muriel : (...) c'est, c'est...

Maxime : Faut être dans l'attention permanente.

Muriel : C'est l'histoire de répéter tout le temps de la même façon, au bout d'un moment ça *s'use*.

Maxime : Ouais, ouais, ouais.

Muriel : Donc, il faut trouver une manière (1'') de... de régénérer ton attention. Et *c'est* comme si tu étais face à une sculpture, et hein, tu tournes, et du coup, ta sculpture, tu vas la regarder autrement. C'est toujours la même sculpture, mais tu la regardes autrement. Et du coup, ça va te donner d'autres...

Maxime : Ok. Donc c'est ça qu'on est en train de faire, d'accord. °Je comprends.

Muriel : (...) C'est ça, hein... enfin, moi, je sais pas si c'est ça qu'il faut faire, mais...

Maxime : °Bah si, c'est sûr... Mais il y a pas mieux, enfin... °c'est sûr.

Muriel : Hein ?

Maxime : II  
n'y a pas mieux, que faire ça.

Muriel : Je ne sais pas, moi, je ne sais pas. Les autres font autrement. Alors, malheureusement je peux pas te, te, te dire autrement que ce que fais (...). Les autres, ils font des rythmes, ils mettent du métronome, c'est bien aussi. (2'') Moi, c'est vrai que je, je, j'essaie toujours de travailler sur *l'attention*. L'attention, c'est à dire, euh, où tu vas accrocher ton oreille. Parce que l'idée c'est d'avoir un fil conducteur de la première note à la dernière. Donc, sur quoi tu vas fixer ton oreille ? Si tu la fixes toujours au même endroit, les autres plans, parce qu'on est quand même dans l'architecture, on n'est pas dans le (...) à deux dimensions, les autres plans, ils se cassent la gueule, parce qu'ils sont pas soutenus par *une écoute*.

Maxime : (1'') Ouais, ouais.

Muriel : C'est simplement ça.

Maxime : D'accord.

Muriel : Ça va marcher jusqu'au moment où ça va plus marcher.

Maxime :  
Ouais, ouais.

Muriel : (...) Au début, quand tu joues un passage, t'as l'attention maximale, tu découvres ; et à force, à force, à force de répéter, tu entends moins, t'écoutes plus que l'essentiel. Donc tout ce qui est en dessous, ça se casse la gueule, et ça va, petit à petit, faire tomber le reste. (2') Fragiliser l'essentiel. (2') Donc, il faut euh (...) les tentations, t'auras, tu fais couler, il faut couler du béton, mais là, c'est pour renforcer, tu vois, le, voilà.

Maxime : ((bâille))

Muriel : Mais là, tout simplement, tu rr... pouls de l'attention. Et hein, cette main droite, tu l'as peut-être jamais écouté.

Maxime : Au tout début, quand j'ai la déchiffrais.

Muriel : Au tout début, quand tu la déchiffrais.

Maxime : Voilà. Voilà.

Muriel : Mais  
tu l'entendais lentement. Donc tu l'entendais//

Maxime :  Ouais.

Muriel : //une note après l'autre.  
Mais t'entendais pas la continuité de la main droite.

Maxime : (( Chant)) Si, parce que j'ai  
travaillé au tempo, la main droite seule.  J'avais tout fait quand même à  
la main droite, séparée et ça...

Muriel : Ouais, mais //c'est pas forcément refaire  
beaucoup, hein ?

Maxime : // Mais bon, disons, s'est, s'est  
revenu quoi, là quand-même, je m'ai rappelé quand on l'a fait ensemble,  
//ça... j'avais dans la mémoire lointaine.

Muriel : //C'est sûr, c'est sûr. Tu pars pas de zéro.

Maxime : Ouais, ouais.

Muriel : C'est, c'est re... euh, redonner de, remettre de l'attention sûr ce qu'on a  
*automatisé*... euh, parce qu'on avait d'autres choses à... (ouais ?).

Maxime :  Ouais, ok.

Muriel : De toute façon, si c'était pas comme ça, on travaillerait une œuvre et puis  
 pres on la laisserait. Et puis on pourrait jouer comme  a. Or, c'est pas  
comme ça que ça se passe.  a voudrait dire qu'il y a une *reconstruction*  
(1'') permanente ; parce que le temps a un effet destructeur. Et pour  
compenser l'effet destructeur du temps, il faut ajouter la dimension  
*constructive*...

Maxime : Ouais... ouais, ouais.

Muriel : C'est...  a paraît un peu, euh...  a  
paraît un peu inévitable. Le temps *use* donc pour combattre l'usure il faut  
*rajouter* de...

Maxime : L'attention.

Muriel : De la curiosité, de l'attention euh... de  
l'imagination, enfin... tu vois ? Alimenter... c'est, c'est... (1'') C'est

Sisyphé, mais en même temps il n'y a rien d'autre, enfin, °je pense rien d'autre.

Maxime : C'est tout le problème... ((rit)) c'est dommage ((rit)).

#### **Annexe 4. 5a**

On voit comment dans la pratique, la partition devient *texture* plutôt que simple texte. Loin de se réduire à une procédure de décodage, elle contribue une profondeur qualitative que les gestes musicaux dévoilent par moyen de reprises. La fonction mnémotechnique de la partition est active au sens qu'elle vise à faire surgir un relief : On le voit par exemple, lorsque Muriel dit à son élève Claire : « ... et tu vois, ça c'est la force de l'intention, c'est-à-dire, de ce que porte le texte. Une fois que tu as le texte, pour le sortir, il faut qu'il y a *autre chose* que le texte » (Muriel, 20 Décembre 2011, communication personnelle). Et presque un mois après : « Mais je voudrais que toi, tu te laisses vivre, parce qu'en fait tu t'interdis quelque chose qui est naturel, et ça crée des tensions. (...) C'est pas la musique qui doit plier à la partition, c'est la musique qui doit faire plier la partition (...) tu essaies d'aller vers ce qui est naturel. Il peut pas tout écrire, le compositeur ». « Ces appuis sont très loin les uns des autres (...) C'est vraiment le principe d'un terrain. Tu balises ton terrain. Soit tu mets une bordure tous les six mètres, soit tu mets une bordure tous les trois mètres. Si tu mets une bordure tous les trois mètres, tu as beaucoup plus de sécurité » (Muriel, 16 Janvier 2012, communication personnelle).

#### **Annexe 4. 5b**

Extrait du roman « Corps et âme », de Frank Conroy (1996, pp. 131-133) :

« Le déchiffrement, avait dit Weisfeld, n'est pas une grosse affaire. C'est mécanique. Une question de coordination entre les yeux et les mains. Cela ne demande aucune réflexion, aucune émotion, aucune sensibilité. C'est comme faire de la dactylographie. Taper à la machine. Un singe pourrait pratiquement y arriver. Un chimpanzé. » Il avait secoué la tête. « Aussi, voici comment nous allons procéder : nous allons séparer les choses. N'écoute pas ce que tu joues, contente-toi de le jouer.

Tu l'écouteras plus tard. Nous remettrons les choses ensemble par la suite, tu vois ce que je veux dire ?

- Je crois que oui, avait répondu Claude.
- Ne t'implique pas, voilà ce que je veux dire. Joue sans penser à ce que tu joues.
- Même si c'est...
- Oui ! Oui ! interrompit Weisfeld. Surtout si c'est... Spécialement si c'est... Parce que alors, tu t'impliques. Joue comme une machine. Ne t'arrête pas, ne réfléchis pas, ne sens rien, Joue les notes.
- Vraiment ? »

Weisfeld fit un signe de tête affirmatif.

« Ce n'est pas amusant.

- L'amusement ne te conduira pas plus loin. » Il hésita, se caressa la moustache.  
« Il y a des plaisirs plus profonds que l'amusement. Il est bon de s'amuser, cela fait avancer certaines choses, aide à en oublier d'autres. Mais ce n'est pas tout. »

Claude s'était donc mis au travail, et, les premiers mois, son incapacité à faire de ses mains les esclaves de ses yeux – exclusivement de ses yeux – avait ralenti son rythme, provoqué des explosions de colère. Aussi au piano blanc, dans sa chambre, n'en pouvant plus de frustration, il envoyait valser la partition, jouait des boogie-woogies jusqu'à en avoir mal aux mains. Debout devant le clavier, il martyrisait le piano, se noyait dans les sons, dans les rythmes. Puis il sortait, faisait le tour du pâté des maisons, revenait, essayait encore.

Un jour, pris d'une impulsion subite, il alluma la radio, mit un programme d'informations, monta le volume, s'assit au piano et se mit à déchiffrer l'une des sections de jeunesse de l'*Art de la fugue* de Bach. Presque aussitôt, il réalisa qu'il venait de faire une découverte importante. Il était capable de détourner une grande partie de son oreille vers la radio tout en conservant suffisamment pour contrôler le piano. L'écoute ainsi fragmentée, il était beaucoup plus facile de suivre les instructions de Weisfeld. Dès lors, ses progrès en déchiffrage s'accéléchèrent rapidement, et six mois plus tard il n'utilisait plus que rarement la radio. »

## **Chapitre 5 : « Le tutorat musical »**

### **Annexe 5.5.2**

« C'est la qualité de ton écoute qui fabrique le son (...) Ne rentres pas dans un système, redécouvre à chaque fois » (...) « Je crois que là, c'est de jouer qui te manque vraiment, c'est de jouer. Il faut être un peu iconoclaste aussi. On est toujours finalement, en lutte contre ou avec soi-même. Il y a quelqu'un de prudent va devoir se délurer et quelqu'un de déluré va devoir se contrôler. Tu vois ? Parce que finalement, c'est un équilibre qu'on doit trouver. Si on est trop d'un côté, c'est pas juste » (Muriel, 09 Janvier 2012, communication personnelle).

## **Chapitre 6 : « Activité technique et praxis musicale »**

### **Annexe 6.6**

« Mémoriser, si c'est pas dans les automatismes, c'est vraiment que chaque point soit relié au précédent » (...) « Ce qui va favoriser la mémorisation c'est ce qui est différent... plus tu est homogène, plus ça sera difficile à mémoriser » (Muriel, 16 Janvier 2012, communication personnelle).

Claire, une des élèves de Muriel, reprend à son tour le « balisement du terrain » : « Tu trouves de l'aisance à jouer un morceau *pas* parce que tu connais les notes, mais parce que ton corps a trouvé la bonne position : à la fois détendue, et comme dit Muriel, l'économie du geste (...) Si tu arrives à sauter en gardant un fil imaginaire (...) tu restes relié à ton clavier... sinon t'est dans le vide... tu sais pas où tu vas, tu paniques. Et donc, si tu veux, déjà une fraction de seconde, ça suffit déjà pour te faire trébucher. Alors que là, si t'es à ton fil conducteur qui te tient tout le temps... euh... physique, solide. Il y a du relief aussi. Tu vois le truc [le clavier] en trois dimensions quoi. (...) C'est ton corps qui pense pour toi » (Claire, 09 Janvier 2012, communication personnelle).

## Index

### A

- absolutisme .....98
- action efficace .....25, 38, 199
- activité technique 28, 41, 103, 162, 175, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206,  
208, 213, 215, 220, 231
- affect 5, 7, 10, 27, 40, 56, 72, 81, 85, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 105,  
110, 113, 114, 126, 127, 158, 167, 180, 181, 187, 215, 221, 223, 224
- Amerikanisierung* ..... 19
- amusie .....47, 48
- anthropologie sémiotique.....36, 102, 232
- anticipation.....36, 56, 72, 84, 89, 98, 116, 142, 199, 221, 223
- Arnheim, Rudolph ..... 112, 120, 138, 158, 180
- art 15, 25, 45, 52, 57, 60, 63, 64, 92, 93, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 115, 119,  
123, 124, 155, 179, 213, 214, 216, 224, 231
- assentiment réciproque.....35, 40, 83, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 195, 228
- attention 3, 18, 19, 27, 28, 31, 32, 39, 41, 45, 49, 67, 68, 69, 72, 85, 92, 107, 116, 117,  
119, 120, 123, 125, 129, 139, 140, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 160,  
162, 170, 179, 180, 184, 187, 191, 192, 197, 212, 214, 223, 224, 227, 231

### B

- Bernstein, Nikolai ..... 141
- Boesch, Ernst ..... 167, 168, 193, 207, 208
- Bourdieu, Pierre .....31, 32, 153, 198
- Bril, Blandine .....31, 198

Buob, Baptiste.....	202, 203, 212
Buytendijk, F. J. J. ....	85
<b>C</b>	
Cassirer, Ernst 28, 37, 73, 93, 94, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 112, 114, 119, 120, 123, 168, 181, 189, 204, 205, 206, 207, 213, 215, 217	
champ perceptif 10, 27, 59, 60, 61, 66, 70, 75, 81, 83, 95, 96, 97, 127, 131, 134, 141, 147, 222, 223	
champ thématique .....	66, 67, 68, 69, 92, 96, 107, 120, 161, 223, 224
chiasme .....	5, 10, 81, 126, 148
cinétique .....	10, 40, 50, 65, 84, 176, 221, 222
cognitivismes .....	17, 19, 21, 24
constitution 5, 7, 25, 32, 34, 43, 50, 58, 61, 67, 70, 71, 83, 84, 91, 92, 115, 116, 117, 120, 122, 154, 161, 162, 166, 167, 172, 176, 184, 191, 204, 222, 223, 224	
contrôle dual de l'action.....	147, 154
Copland, Aaron .....	57, 58
couplage structurant .....	44, 66, 81, 84, 89, 105, 222, 223
<b>D</b>	
délitement.....	159, 161, 184, 195, 200, 208, 216, 218, 219, 230, 254
développement 5, 6, 15, 16, 20, 23, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 60, 70, 71, 72, 89, 92, 95, 97, 103, 116, 117, 122, 123, 124, 127, 129, 135, 139, 143, 144, 145, 153, 154, 158, 162, 164, 166, 168, 171, 172, 173, 177, 178, 180, 182, 183, 191, 194, 195, 202, 203, 213, 215, 216, 219, 220, 221, 224, 226, 227, 228, 229, 230	
<i>dimension physiologique</i> .....	44, 66, 73, 83, 103, 118
dynamisme 21, 43, 51, 67, 73, 77, 81, 89, 102, 106, 112, 123, 126, 131, 138, 152, 154, 202, 216, 221, 223, 225	
<b>E</b>	
écoute musicale 5, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 61, 65, 66, 70, 72, 85, 89, 91, 93, 99, 109, 110, 122, 129, 152, 222	
efficacité 6, 15, 26, 41, 89, 103, 113, 165, 171, 172, 174, 180, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 207, 212, 220, 230, 231	
engagement participatif 6, 40, 41, 43, 44, 53, 66, 70, 72, 85, 91, 94, 116, 118, 129, 142, 144, 166, 167, 170, 222, 223, 225	



esthétique	9, 10, 11, 29, 30, 45, 46, 63, 79, 83, 90, 93, 94, 105, 106, 108, 109, 118, 119, 120, 123, 129, 140, 164, 181, 184, 195, 197, 202, 207, 208, 212, 214, 215, 217, 219, 220, 230, 232
expression	5, 6, 7, 8, 10, 20, 26, 34, 41, 71, 82, 85, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 138, 157, 158, 163, 169, 178, 182, 184, 214, 215, 217, 220, 223, 224, 225, 231
expressivisme	98, 109
expressivité	5, 34, 37, 90, 91, 94, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 154, 166, 167, 168, 169, 180, 181, 197, 198, 208, 212, 214, 215, 223, 231
<i>F</i>	
<i>fantasia</i>	166, 167
formalisme	26, 98, 109
forme musicale	5, 30, 37, 43, 44, 47, 53, 56, 57, 59, 65, 70, 74, 81, 83, 88, 90, 91, 95, 97, 98, 102, 103, 104, 109, 113, 114, 116, 126, 161, 181, 201, 217, 222, 223, 226
formes symboliques	102, 103, 104, 204, 205, 213, 231, 235, 236
Francès, Robert	84, 85, 86, 92, 121, 176
<i>G</i>	
<i>Ganzheitspsychologie</i>	95, 96
Gestalt	20, 25, 37, 43, 45, 48, 54, 60, 67, 68, 82, 95, 96, 133, 233, 237, 241, 246
geste	10, 15, 29, 30, 34, 35, 39, 43, 66, 72, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 98, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 129, 142, 144, 148, 154, 156, 158, 159, 164, 169, 172, 176, 177, 179, 181, 185, 192, 200, 201, 202, 207, 212, 213, 214, 217, 223, 224, 226, 227, 228
guitare	5, 14, 39, 134, 208, 217, 218, 219
Gurwitsch, Aron	66, 67, 68, 70, 96, 147, 181
<i>H</i>	
<i>habitus</i>	31, 32, 35, 199
Hanslick, Eduard	99, 100, 101, 109
<i>héxis</i>	31
<i>I</i>	
idiomaticité	103, 185, 230

imagination 71, 80, 81, 118, 138, 155, 158, 160, 166, 167, 170, 180, 193, 199, 213, 215,  
 225, 228  
 indications expressives..... 178, 180, 194, 195  
 Ingold, Tim 3, 22, 23, 32, 69, 74, 107, 139, 153, 170, 175, 180, 187, 192, 194, 199, 200,  
 203, 206, 216, 230  
 institution .....37, 39, 92, 102, 114, 117, 161, 227  
 instrument 5, 7, 11, 14, 15, 30, 35, 38, 39, 41, 77, 89, 93, 117, 129, 130, 131, 132, 133,  
 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 148, 153, 154, 157, 162, 163, 164, 166,  
 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193,  
 198, 200, 201, 203, 205, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225,  
 226, 227, 228, 229, 231  
 intégration tacite..... 148, 151, 152, 154, 156, 159, 167  
 intermodalité ..... 10, 44, 66, 75, 76, 78, 84, 91, 126, 127, 166, 169, 222  
 itération .....35, 161, 172, 194, 226, 230  
  
*K*  
 kinesthésie..... 137, 176  
 Köhler, Wolfgang .....45, 81, 82, 96, 120  
 Krueger, Félix ..... 95, 96  
 Kurth, Ernst.....45, 51, 55  
  
*L*  
 Langer, Susanne K....45, 61, 63, 65, 83, 93, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 120, 176, 242  
 Lassègue, Jean 3, 18, 35, 36, 102, 103, 104, 119, 162, 170, 183, 185, 194, 201, 204,  
 206, 207, 208, 213, 214, 215, 227, 230  
 lecture musicale ..... 154, 157, 206  
 Leroi-Gourhan, André.....29, 30, 31, 162, 169, 175, 201  
 lutherie .....206, 208, 212  
  
*M*  
 Mauss, Marcel.....26, 27, 28, 29, 37, 113, 162, 169, 174, 189, 197  
 Merleau-Ponty, Maurice 53, 55, 65, 84, 89, 94, 98, 102, 111, 114, 120, 121, 123, 127,  
 148, 177, 180, 181  
 Merriam, Alan.....78, 79, 84, 92  
 mésogenèse .....38, 39, 116

Meyer, Leonard .....	92, 93, 98
microgenèse .....	38, 39, 43, 66, 70, 71, 72, 111, 116, 117
Monk, Thelonious .....	143
morphologie 5, 15, 35, 122, 126, 144, 148, 157, 164, 165, 171, 172, 177, 216, 224, 226, 227, 228	
motif 6, 8, 9, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 72, 83, 86, 98, 103, 111, 120, 121, 134, 136, 137, 142, 144, 158, 159, 172, 180, 183, 184, 186, 218, 222, 223, 225, 226	
motilité 6, 15, 27, 56, 85, 86, 89, 95, 98, 118, 126, 139, 144, 167, 171, 180, 189, 221, 223	
motivation .... 15, 60, 84, 86, 89, 92, 94, 98, 115, 116, 117, 144, 158, 161, 168, 222, 223	
motricité .....	27, 30, 40, 41, 75, 76, 139, 158, 172, 189
mouvement 5, 10, 13, 15, 20, 28, 29, 30, 40, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 64, 65, 69, 71, 72, 74, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 92, 94, 95, 102, 111, 114, 121, 130, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 151, 152, 154, 157, 158, 159, 160, 164, 176, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 198, 200, 205, 215, 221, 222, 223, 225, 226, 231	
mythe.....	27, 102, 103, 166, 167, 168, 169, 191, 193, 207, 215
<i>O</i>	
outil 27, 28, 29, 124, 134, 147, 155, 156, 169, 170, 174, 199, 201, 205, 208, 212, 216, 217, 219	
<i>P</i>	
Parakilas, James .....	188, 191, 192, 193
phénoménologie .....	25, 46, 59, 116, 221
physionomie .....	20, 39, 91, 106, 112, 121, 134, 156, 161, 182, 186
piano 5, 7, 13, 39, 58, 77, 80, 82, 88, 132, 133, 135, 136, 137, 143, 148, 154, 158, 159, 188, 191, 193, 207, 216, 217	
Piotrowski, David .....	3, 36, 94, 95, 121
<i>pneuma</i> .....	74, 187
Polanyi, Michael 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 163, 165, 167, 179, 213, 214	
pratique sensible.....	122, 127, 129, 145, 224

<i>praxis</i>	10, 11, 26, 92, 124, 125, 143, 162, 166, 168, 170, 192, 197, 198, 207, 215, 216, 220, 227, 228, 231
pré-établissement de la forme .....	103, 104, 185, 194, 230
<b>R</b>	
référentialisme.....	98
relance .....	10, 55, 56, 84, 96, 115, 116, 118, 125, 153, 159, 162, 221
reprise	6, 8, 10, 25, 27, 32, 35, 39, 76, 103, 112, 116, 117, 122, 123, 124, 151, 159, 161, 173, 181, 182, 183, 184, 185, 195, 202, 206, 226, 229, 230, 232
Rosenthal, Victor	3, 26, 30, 35, 36, 38, 66, 67, 68, 71, 73, 78, 82, 84, 89, 94, 98, 102, 105, 106, 107, 116, 120, 126, 142, 144, 155, 161, 164, 170, 183, 206, 207, 208, 227, 228
rythme .....	41, 54, 55, 56, 59, 81, 82, 84, 185, 187, 221
<b>S</b>	
s'exprimer .....	10, 94, 108, 109, 110, 126
savoir tacite .....	145, 153, 154
savoir-faire	5, 6, 10, 15, 16, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 65, 69, 70, 89, 95, 105, 106, 107, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 124, 127, 129, 131, 140, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 170, 171, 172, 175, 176, 183, 184, 189, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 205, 215, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232
Schlanger, Nathan .....	28, 175
Schütz, Alfred .....	177, 178, 180, 187
sémiose.....	6, 10, 25, 47, 91, 94, 101, 122, 123, 205
se-mouvoir .....	40, 98, 119, 140
Sennett, Richard .....	139, 143, 178, 179
<i>sensorium commune</i> .....	77, 169, 202, 215
<i>sensory-tonic field theory</i> .....	75
Sigaut, François .....	27, 28, 31, 32, 33, 162, 175, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 220
Simondon, Gilbert.....	170, 175, 202, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 228
Spengler, Oswald .....	174
Straus, Erwin.....	98, 140
structure de pertinence .....	23, 40, 45, 68, 69, 75, 102, 106, 152, 179, 180, 181

style .....	27, 137, 155, 164, 182, 212
Sudnow, David	13, 86, 88, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 148, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 186
synesthésie .....	78, 80, 82
<i>T</i>	
Taylor, Charles.....	37, 101, 107, 113, 115, 120, 144, 180
technique	6, 11, 17, 18, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 41, 42, 52, 73, 76, 103, 104, 105, 113, 122, 123, 124, 162, 165, 168, 169, 173, 174, 180, 185, 189, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 227, 230, 231
technique du sentiment .....	124
techniques du corps.....	26, 27, 28, 33, 37, 38, 113, 169, 170, 174, 175, 197
temporalité .....	9, 41, 53, 59, 65, 72, 177, 180
thème expressif .....	121, 158
Tolstoï, Léon .....	92, 93
<i>Tönpsychologie et Musikpsychologie</i> .....	45, 46, 47, 53
topographie (musicale)	5, 6, 10, 41, 66, 67, 118, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 141, 148, 154, 156, 157, 158, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 180, 182, 186, 191, 200, 201, 202, 216, 218, 225, 228, 229
tradition	6, 8, 9, 16, 26, 29, 31, 34, 35, 37, 39, 43, 45, 52, 99, 104, 112, 117, 122, 130, 155, 162, 163, 165, 169, 172, 182, 184, 191, 192, 195, 199, 202, 224, 227, 229
trame .....	30, 60, 144, 148, 156, 158, 159, 173, 180, 198, 216, 219, 222
transmission .....	15, 16, 17, 34, 36, 122, 171
transposabilité .....	82, 95, 103, 104, 185, 230
tutorat	6, 10, 41, 126, 163, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 181, 182, 185, 186, 189, 190, 193, 194, 195, 202, 228, 229, 230, 232
<i>U</i>	
unité des sens .....	76, 79, 127
utilitarisme .....	206, 212
<i>V</i>	
Valsiner, Jaan.....	3, 38, 97, 116, 125, 165
variation et répétition .....	35, 59, 172, 222

Vernant, Jean-Pierre .....	27, 202, 217
Vico, Giambattista .....	166, 167, 168, 234
Visetti, Yves-Marie 3, 18, 30, 35, 36, 38, 61, 67, 73, 82, 89, 94, 95, 98, 102, 105, 106, 116, 121, 126, 161, 170, 183, 184, 206, 207, 208, 228	
Vygotski, Lev .....	93, 124
<i>W</i>	
Werner, Heinz .....	37, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 106, 120, 127
<i>Y</i>	
Yakovlev, Paul .....	85, 86, 89, 98, 144
<i>Z</i>	
Zuckerandl, Victor .....	47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 83, 92, 114