

CONSERVATOIRE NATIONAL SUPERIEUR DE MUSIQUE ET DE DANSE DE PARIS  
DEPARTEMENT DE PEDAGOGIE

# ENSEIGNER LA RHETORIQUE MUSICALE

---

L'utilisation des principes rhétoriques dans  
l'enseignement de l'orgue et leur contribution à  
l'autonomie artistique des élèves

**Simon Prunet-Foch – Juin 2018**

Mémoire en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitudes à l'enseignement de l'orgue  
Réalisé sous la direction d'Emmanuel Ducreux



## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier fortement Emmanuel Ducreux, pour ses conseils avisés dans la rédaction de ce travail de recherche, et pour soutenir arduement l'importance de l'analyse et de la rhétorique dans l'enseignement musical.

Je souhaite aussi adresser mes sincères remerciements aux professeurs et encadrants de la formation-CA, qui durant trois ans m'ont appris, accompagné, conseillé, orienté, soutenu et recadré. En particulier Olivier Houette pour sa passion, son joyeux dynamisme et son professionnalisme ; Serge Cyferstein pour ses conseils avisés et sa hauteur de vue ; Pascal Terrien et Noémie Robidas pour leur force de conviction, leur passion de la pédagogie et des sciences de l'éducation ; Isabelle Grandet pour son investissement et son entrain pour la musique d'ensemble ; Martine Kaufmann pour tous ces musées et expositions arpentés ; et plus récemment Erwan le Prado pour ses grands talents de pédagogue et de musicien.

Mes remerciements vont aussi à tous ceux qui ont contribué à ce travail de recherche : les élèves qui ont pris part à l'expérimentation, Bérénice, Nathalie, Louka et Cyril, en espérant que cette découverte de la rhétorique porte ses fruits à long terme ; les admirables relecteurs qui ont subi cette prose parfois peu digeste.

J'en profite enfin pour remercier ceux qui me supportent depuis si longtemps dans ces longues années d'études musicales : mes parents, mes frères et sœurs, trente années d'encouragements et de soutien ; mes amis, notamment mes colocataires strasbourgeois, sept années de partage, de joie et de folie douce ; et qui se reconnaîtra, après une belle année qui en laisse présager de nombreuses autres ; et enfin Celui qui supervise depuis le début, m'ayant donné un petit talent et une grande passion.



# Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
<b>PREMIERE PARTIE : LA RHETORIQUE, UN ENJEU PEDAGOGIQUE .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 LA RHETORIQUE A L'EPREUVE DU TEMPS .....</b>	<b>10</b>
1.1.1 <i>La naissance de la rhétorique.....</i>	<i>10</i>
1.1.2 <i>Rhéteurs et orateurs.....</i>	<i>11</i>
1.1.3 <i>Eclosion des écoles de rhétorique.....</i>	<i>11</i>
1.1.4 <i>Une rhétorique normée .....</i>	<i>12</i>
1.1.5 <i>Vers le déclin.....</i>	<i>12</i>
1.1.6 <i>Conclusion.....</i>	<i>14</i>
<b>1.2 LE SYSTEME RHETORIQUE.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 <i>Praxis, Lexis et Axiologie .....</i>	<i>15</i>
1.2.2 <i>Les qualités d'un orateur.....</i>	<i>16</i>
1.2.3 <i>Organisation du discours rhétorique .....</i>	<i>17</i>
1.2.3.1 <i>Invention.....</i>	<i>17</i>
1.2.3.2 <i>Disposition.....</i>	<i>18</i>
1.2.3.3 <i>Elocution.....</i>	<i>19</i>
1.2.3.4 <i>Action.....</i>	<i>20</i>
1.2.4 <i>Conclusion.....</i>	<i>20</i>
<b>1.3 LA RHETORIQUE DANS LA SOCIETE D'AUJOURD'HUI.....</b>	<b>21</b>
1.3.1 <i>Enjeux et pertinence de la rhétorique dans la société actuelle .....</i>	<i>22</i>
1.3.2 <i>Le sens pédagogique de la rhétorique.....</i>	<i>23</i>
1.3.2.1 <i>La rhétorique, une valeur éducative.....</i>	<i>23</i>
1.3.2.2 <i>Science et naturel.....</i>	<i>24</i>
1.3.2.3 <i>Morale et éthique.....</i>	<i>24</i>
1.3.3 <i>Conclusion.....</i>	<i>26</i>
<b>DEUXIEME PARTIE : LA RHETORIQUE, UN ENSEIGNEMENT MUSICAL .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 LA RHETORIQUE COMME UNE HISTOIRE DE LA MUSIQUE.....</b>	<b>28</b>
2.1.1 <i>Les origines de l'enseignement musical .....</i>	<i>29</i>
2.1.1.1 <i>La répartition des disciplines dans le contexte du Quadrivium.....</i>	<i>29</i>
2.1.1.2 <i>Boèce.....</i>	<i>30</i>
2.1.1.3 <i>Un enseignement pratique et spéculatif.....</i>	<i>31</i>
2.1.1.4 <i>Après Guido d'Arezzo .....</i>	<i>32</i>
2.1.1.5 <i>La transformation de l'enseignement musical au XVI<sup>e</sup> siècle.....</i>	<i>32</i>
2.1.2 <i>L'enseignement musical dans les écoles humanistes.....</i>	<i>33</i>
2.1.2.1 <i>Ecole-Eglise-Musique.....</i>	<i>33</i>
2.1.2.2 <i>L'avènement des Cantors.....</i>	<i>34</i>
2.1.2.3 <i>Former des musiciens et des orateurs.....</i>	<i>35</i>
2.1.3 <i>Les théoriciens allemands, vers l'apogée de la rhétorique musicale .....</i>	<i>35</i>
2.1.3.1 <i>Une multiplication des traités.....</i>	<i>35</i>
2.1.3.2 <i>Joachim Burmeister.....</i>	<i>36</i>
2.1.3.3 <i>Johann Mattheson.....</i>	<i>37</i>

2.1.3.4	Le prince des cantors.....	39
2.1.4	<i>La rhétorique non-théorisée dans l'Italie baroque</i> .....	41
2.1.4.1	Le naturel du madrigal.....	41
2.1.4.2	Une rhétorique non-conscientisée.....	42
2.1.5	<i>Le devenir de la rhétorique musicale après 1750</i> .....	43
2.1.6	<i>Conclusion</i> .....	45
<b>2.2</b>	<b>LA RHETORIQUE, OU COMMENT DONNER DU SENS A LA MUSIQUE</b> .....	<b>45</b>
2.2.1	<i>De la sémantique poétique</i> .....	45
2.2.2	<i>... à la sémantique musicale</i> .....	46
2.2.3	<i>Symbolisme et sémiologie de la musique</i> .....	47
2.2.4	<i>Conclusion</i> .....	48
<b>TROISIEME PARTIE : LA RHETORIQUE, UN OUTIL POUR VERBALISER L'ANALYSE</b> .....		<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>AUTONOMIE ET SENS DE L'APPRENTISSAGE</b> .....	<b>51</b>
3.1.1	<i>Qu'est-ce qu'apprendre ?</i> .....	51
3.1.1.1	Apprendre.....	51
3.1.1.2	Cultiver la motivation de l'élève .....	51
3.1.1.3	Le professeur comme médiateur de l'apprentissage .....	52
3.1.1.4	Schéma National d'Orientations Pédagogiques.....	53
3.1.2	<i>L'autonomie chez l'élève musicien</i> .....	53
3.1.3	<i>La verbalisation de la musique</i> .....	55
3.1.3.1	La verbalisation dans l'apprentissage .....	55
3.1.3.2	La verbalisation dans l'enseignement musical .....	55
3.1.3.3	La communauté de verbalisation.....	57
3.1.4	<i>Former son jugement esthétique</i> .....	57
3.1.5	<i>Les stratégies d'apprentissage</i> .....	58
3.1.6	<i>La transposition didactique</i> .....	59
3.1.7	<i>Conclusion</i> .....	59
<b>3.2</b>	<b>L'ANALYSE AU SERVICE DE L'INTERPRETATION</b> .....	<b>60</b>
3.2.1	<i>L'analyse musicale, démarche de musicien</i> .....	60
3.2.1.1	Définition de l'interprétation.....	61
3.2.1.2	Qu'est-ce que l'analyse musicale ?.....	61
3.2.1.3	La partition, une limite à l'analyse ?.....	62
3.2.1.4	L'analyse musicale, une attitude d'interprète .....	63
3.2.2	<i>La complexité de l'analyse musicale</i> .....	64
3.2.2.1	Un savoir savant et complexe.....	64
3.2.2.2	L'écoute intérieure .....	65
3.2.3	<i>Associer l'analyse au geste musical de l'organiste</i> .....	66
3.2.3.1	L'analyse musicale, médiation de l'interprétation .....	66
3.2.3.2	Construire une interprétation.....	67
3.2.3.3	Particularités de la musique d'orgue.....	68
3.2.3.4	Paramètres du jeu de l'orgue.....	69
3.2.3.5	L'apprentissage de l'interprétation à l'orgue.....	70
3.2.3.6	La rhétorique des organistes.....	72
3.2.4	<i>Enseigner la rhétorique aux organistes</i> .....	73

3.2.4.1	Rhétorique et interprétation.....	73
3.2.4.2	Approche rhétorique de l'analyse .....	76
3.2.4.3	Termes rhétoriques et concepts à maîtriser.....	77
3.2.5	<i>Conclusion</i> .....	79
<b>3.3</b>	<b>EXPERIMENTATION .....</b>	<b>80</b>
3.3.1	<i>Supports de l'expérimentation</i> .....	80
3.3.1.1	Contexte de l'expérimentation.....	80
3.3.1.2	Profil des élèves prenant part à l'expérimentation .....	81
3.3.1.3	Choix des pièces.....	84
3.3.1.4	Analyse des pièces de l'expérimentation.....	84
3.3.1.5	Déroulement prévisionnel de l'expérimentation .....	90
3.3.2	<i>Constats de départ</i> .....	91
3.3.2.1	Premiers entretiens d'explicitation d'élèves .....	91
3.3.2.2	Analyse des entretiens .....	92
3.3.2.3	Conclusion .....	96
3.3.3	<i>Enseignement des fondamentaux de la rhétorique musicale</i> .....	96
3.3.3.1	Cadre, plan et méthodes d'enseignement .....	96
3.3.3.2	Cours collectif.....	97
3.3.4	<i>Evolution et fin de l'expérimentation</i> .....	98
3.3.4.1	Seconds entretiens d'explicitation d'élèves .....	98
3.3.4.2	Analyse des entretiens .....	98
3.3.5	<i>Conséquences de l'apport de la rhétorique</i> .....	105
3.3.5.1	Sur la verbalisation de l'analyse .....	105
3.3.5.2	Sur l'interprétation.....	105
3.3.6	<i>Conclusion</i> .....	106
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>108</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>117</b>



# Introduction

## 0.1 La rhétorique

Entendu à l'origine comme l'art de prendre la parole en public, la rhétorique est devenue progressivement l'art de faire valoir la parole, l'art de persuader. La rhétorique englobe un système de pensée et une structuration du discours dont l'axe majeur est de plaire à un auditoire. Le discours rhétorique comporte ainsi trois impératifs : instruire, émouvoir et plaire. Mettant en lumière les maintes exigences d'adaptabilité et de variabilité dont doit faire preuve un orateur, la rhétorique est progressivement devenue « un comportement verbal, dont le moteur est animé par ces deux forces fondamentales » (Molinié, 1992, p.20). Georges Molinié (1944-2014), éminent spécialiste de stylistique française et de sémiotique, explicite ces notions : l'adaptabilité se fait au public, à l'objet, aux circonstances, au but et à soi-même, la variabilité se module selon les goûts, les parties du propos, les matières, les styles, les tons. Le domaine de la rhétorique aborde avant tout les paramètres langagiers et sociologiques mais il s'est étendu au cours de l'Histoire vers d'autres horizons, notamment la musique. C'est ainsi que les « deux forces fondamentales » explicitées par Georges Molinié, se sont progressivement appliquées à l'art musical et la rhétorique musical est devenue à son tour un comportement artistique et pédagogique. L'objet de notre étude est de définir ce comportement, d'en comprendre les paramètres et enjeux, de l'envisager comme un outil pour aborder l'interprétation musicale et de lui donner une application pédagogique.

## 0.2 Où trouve-t-on la rhétorique ?

Reprenons les termes de Georges Molinié : « Le monde de la rhétorique est celui de la vie, du mouvement, du déplacement, des communications et des rapports sociaux » (Molinié, 1992, p.5). Au-delà d'une simple dimension culturelle, la rhétorique émerge d'un jeu social, jeu rendu possible dans l'Histoire à partir du moment où les groupes humains se sont constitués autour de valeurs symboliques qui les rassemblent, les dynamisent et les motivent. Les grands noms de la rhétorique naissent à partir du VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C., dans l'Antiquité classique. Les traités fondateurs d'Aristote, de Cicéron et de Quintilien explicitent la rhétorique en analysant les effets psychologiques produits par la parole sur ses destinataires, les attitudes à adopter vis-à-vis de son auditoire, les effets de style et les structures de raisonnement susceptibles de donner au langage sa force de persuasion. D'un caractère transdisciplinaire, la rhétorique a évolué d'une simple technique pour parler efficacement en public à un des essentiels de la formation de l'individu et du citoyen, liant culture philosophique et morale. L'enseignement de la

rhétorique comme fondamental de l'éducation s'est largement étendu au Moyen-Age et à la Renaissance dans tout le monde occidental. Il est resté très présent jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle avant de connaître un certain déclin. Mais la rhétorique étant présente, même implicitement, dans tous les domaines de la communication et des rapports sociaux, un regain d'intérêt pour ses préceptes et concepts voit le jour dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle dans les milieux scientifiques, intellectuels et artistiques. On a pu même assister récemment à un regain de popularité et une mise en lumière de la rhétorique auprès du grand public par l'intermédiaire du cinéma dans le long-métrage d'Yvan Attal : *Le Brio* (2017).

### **0.3 Une démarche d'artiste-enseignant**

La rhétorique musicale est une notion incontournable de l'enseignement de l'orgue, notamment lors de l'approche du répertoire baroque nord-allemand si empreint des préceptes rhétoriques. Il n'est en effet pas rare qu'un élève-organiste entende, au cours de son apprentissage, les termes de *Stylus Fantasticus*, d'exorde, de péroraison et de figures de rhétoriques. Il semble néanmoins fréquent que ces notions soient limitées à ce répertoire précis et que leur emploi soit réduit au simple fait de nommer certains paramètres musicaux sans qu'il y ait un lien véritable entre analyse et interprétation. Ce premier constat sur l'enseignement de l'orgue et de la rhétorique est cumulé au constat plus général, émanant de notre expérience, que maints élèves organistes peuvent atteindre un niveau technique considérable, pratiquer l'orgue pendant presque une dizaine d'années, sans pour autant se questionner véritablement sur des choix d'interprétation. Force est de constater que comme de nombreux instruments, l'orgue a une complexité technique nécessitant un travail considérable pour être maîtrisée. Mais par rapport à tous les autres instruments, il possède aussi une complexité organologique et mécanique qui rend la prise de recul et l'émancipation des choix d'interprétation plus laborieuse. Cependant, signalons que la maîtrise organologique de base peut être envisagée avec une grande simplicité, le choix des registrations étant un premier choix d'interprétation. Mais de cette simplicité émerge une autre complexité : tous les orgues sont différents, les registrations doivent donc être continuellement adaptées.

Il nous paraît essentiel de trouver un moyen pour pouvoir questionner les élèves sur l'interprétation au plus tôt de l'apprentissage. La rhétorique étant un domaine de recherche que nous sollicitons régulièrement dans notre activité d'artiste-interprète, il nous a donc paru pertinent de chercher à le lier à notre pratique d'enseignant. Cette réflexion s'est aussi appuyée sur le fait que la rhétorique musicale est régulièrement abordée au cours de l'apprentissage de

l'orgue sans être développée à sa juste mesure. Ce travail de recherche s'inscrit donc tant dans une démarche artistique par son objet initial (l'interprétation) que dans une démarche pédagogique (comment l'enseigner).

#### **0.4 La rhétorique, un apport à l'enseignement musical ?**

La rhétorique dans tout ce qu'elle aborde et englobe oriente le musicien à se considérer comme un orateur. En cela, elle génère une large réflexion sur la structuration du discours musical et sur la portée de chaque motif mélodique ou rythmique. Cette réflexion est envisagée avec une prise en considération constante de l'effet psychologique du discours musical sur son exécutant : le musicien, et son destinataire : l'auditoire. La rhétorique pourrait donc être une approche pertinente pour envisager l'interprétation musicale tant dans son contenu que dans sa mise en œuvre et sa réception. Pour cette raison, la rhétorique musicale pourrait avoir une grande pertinence à être enseignée conjointement à l'interprétation musicale. Le cadre théorique de notre étude se situe donc dans la conceptualisation d'une œuvre musicale à la lumière des principes rhétoriques (mettre des mots sur la musique), et son incidence sur l'autonomie. Nous évoquions précédemment, par un constat de départ, les lacunes en termes de choix d'interprétation que nous pouvions rencontrer chez des élèves de niveau intermédiaire ou avancé. Nous avons donc assimilé ces lacunes à un manque d'autonomie pour faire ces choix, manque que l'enseignement pourrait donc tenter de combler. Nous sommes donc partis de l'hypothèse suivante : Les outils et préceptes rhétoriques musicaux peuvent permettre à un élève de niveau intermédiaire (deuxième cycle de conservatoire) d'acquérir un premier degré d'autonomie dans ses choix d'interprétation. La rhétorique musicale pouvant prendre la forme d'un outil analytique, elle induit au préalable la maîtrise d'un vocabulaire technique particulier hérité de la rhétorique classique. Les préceptes rhétoriques sont donc un outil de verbalisation de la musique, et cette verbalisation de l'analyse et de la musique pourrait être une étape propice au développement du sens musical et des choix d'interprétation d'un élève. Notre étude va donc tenter de répondre à la problématique suivante : Comment l'enseignement des principes et préceptes rhétoriques musicaux pourrait permettre à un élève de niveau intermédiaire de s'affirmer en tant qu'artiste-orateur et d'acquérir un premier degré d'autonomie dans ses choix d'interprétation ?

#### **0.5 Plan de la recherche**

La présente étude va élaborer une réflexion progressive pour tenter de répondre à ces différents questionnements. Dans un premier temps nous aborderons la dimension pédagogique

de la rhétorique au travers de son histoire et de ses enjeux sociétaux, ainsi que sa mise en œuvre dans ce que comprend le système rhétorique. Dans un second temps nous aborderons la rhétorique en musique, par les différentes formes qu'elle a pu avoir au cours de l'Histoire, afin d'envisager la rhétorique comme un outil de composition et d'analyse permettant d'aborder la dimension symbolique et sémantique de la musique. Ceci nous permettra de cheminer vers le troisième et dernier point de l'étude où nous questionnerons l'apprentissage de la rhétorique, la mise en œuvre de son enseignement dans le cadre du cours d'orgue, d'un point de vue théorique puis pratique à travers une expérimentation menée auprès de quatre élèves organistes. Notre réflexion sera donc portée sur tous les éléments, principes et préceptes de la rhétorique musicale pouvant être utiles et pertinents pour l'interprétation à l'orgue, puis sur la manière de les transmettre à un élève de niveau intermédiaire.

# Première Partie : La rhétorique, un enjeu pédagogique

## 1.1 La rhétorique à l'épreuve du temps

On ne peut imaginer aborder la rhétorique sans s'attarder au préalable sur ses origines, ses fondements et son devenir au cours de l'Histoire. Il est en effet essentiel, pour comprendre son intérêt actuel, de comprendre les motivations initiales des anciens qui ont pu générer cet art du discours et de comprendre les enjeux fondamentaux de la rhétorique antique. Comprendre aussi l'évolution de l'enseignement de la rhétorique et son déclin au XIX<sup>e</sup> siècle nous permettent de mettre en lumière la portée de cet enseignement et son caractère universel. Nous allons donc aborder brièvement quelques étapes-clés de l'histoire de la rhétorique afin de synthétiser les idées fondamentales à enseigner lors d'une première approche de l'art oratoire.

### 1.1.1 La naissance de la rhétorique

Prenant sa source dans les origines philosophiques de la Grèce Antique, à la fin du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C., chez des penseurs comme Héraclite d'Ephèse (Meyer, 1997, p.5), la rhétorique est née comme art oratoire vers -465 avant Jésus-Christ, dans une Athènes en plein essor démocratique, où la multiplication des procès pour des conflits privés a engendré la mise en place d'un système judiciaire plus réglementé. Comme le résume le spécialiste canadien de la rhétorique, Alexandre Motulsky-Falardeau, « La rhétorique est née du désir de vaincre son adversaire par la parole plutôt que par les armes. » (Motulsky-Falardeau, 2015). On trouve les premiers écrits sur l'art oratoire dans les travaux de Corax et Tisias (V<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) qui œuvraient pour que les citoyens apprennent à défendre leur cause. Dans la société antique gréco-romaine, juristes et hommes publics (hommes politiques) pratiquaient le même art : l'art oratoire. Il était alors difficile de différencier les juristes des hommes publics dont les carrières se confondaient. Au V<sup>e</sup> siècle avant J-C, des professeurs itinérants, les rhéteurs, donnaient des cours de rhétorique dans les matières composant les *artes liberales*. Un autre courant de pensée voit le jour simultanément, principalement dans la démocratie athénienne : le Sophisme. Nous retiendrons quelques noms de ce courant comme Gorgias (c.-480 – c.-375 av. J.-C.) et Alcidamas (c.-420 – c.-360 av. J.-C.). Les sophistes ont vite eu mauvaise réputation et de nombreux philosophes, Platon notamment, se sont opposés à leurs pratiques, les accusant d'utiliser l'art oratoire par attrait pour la manipulation de l'auditoire, au détriment d'une recherche de vérité. Michel Meyer, spécialiste de la rhétorique dans le domaine de l'argumentation, résume bien ce paradoxe initial : « On peut résumer la pensée de Platon en une phrase : puisque la vérité s'impose, à quoi bon la rhétorique ? » (Meyer, 2004, p.13). Des

querelles apparaissent donc dès les origines de la rhétorique et la légitimité de l'art oratoire sera remis régulièrement au cours de l'Histoire. Les sophistes ont néanmoins ouvert la voie à une catégorisation des parties du discours rhétorique qui deviendra ensuite systématique chez Aristote (Motulsky-Falardeau, 2015). C'est justement Aristote (IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), disciple de Platon, qui laissera le premier grand ouvrage sur le sujet : la *Rhétorique* (écrit entre -329 et -323 av. J.-C.). Il envisage la rhétorique comme un art utile, c'est pour lui un « moyen pour argumenter, à l'aide de notions communes et d'éléments de preuves rationnels, afin de faire admettre des idées à un auditoire » (Robrieux, 1993, p.11). Aristote fonde aussi la rhétorique comme science oratoire autonome de la philosophie et induit dans ses écrits toute la rhétorique future.

### 1.1.2 Rhéteurs et orateurs

Dès les premières conquêtes des territoires grecs par les romains, puis à l'avènement de l'Empire Romain (-14 av. J.-C.), les écrits grecs circulèrent puis influencèrent le monde latin. Si les grecs étaient plutôt des rhéteurs (qui enseignent l'éloquence), les latins sont des orateurs (qui prononcent des discours). Des illustres personnages publics latins comme Brutus, Crassus ou encore César, nous retiendront surtout Cicéron (-106 – -43 av. J.-C.), premier grand praticien de la rhétorique. Puissant orateur, il met en place ce qui sera défini comme le modèle cicéronien du discours, comprenant trois impératifs : instruire, émouvoir et plaire. Cicéron attribue à la rhétorique un rôle central dans la société romaine. Le citoyen romain doit en effet s'exprimer publiquement (au Forum) en matière politique, juridique ou économique. La rhétorique donne donc les moyens de s'exprimer clairement efficacement face à ses concitoyens. Suit au siècle suivant, Quintilien (35-100 ap. J.-C.), auteur de *Institution Oratoire* (rédigée vers l'an 92). Dans cette somme éclairée récapitulant l'ensemble de la doctrine rhétorique antique, Quintilien insiste davantage sur le decorum, l'honnêteté, la vertu et la civilité. Au sein de cet ouvrage, véritable traité d'éducation, la rhétorique est au cœur de la formation de l'individu, et elle est envisagée au-delà de la technique avec de nombreux apports sur la philosophie et la morale.

### 1.1.3 Ecllosion des écoles de rhétorique

La tradition latine domine ensuite le Moyen-Age, notamment l'œuvre de Cicéron. La rhétorique médiévale croise souvent la grammaire, la logique et la scolastique (discipline conciliant philosophie grecque et théologie chrétienne). La rhétorique est alors une matière technique constituée d'apprentissages (favoriser les facultés oratoires) et d'exercices (décortiquer les procès-verbaux). On assiste à un fleurissement des écoles de rhétorique,

notamment dans les monastères et les cathédrales, qui annexent les domaines de la littérature et de la poésie. A partir du XV<sup>e</sup> siècle, la redécouverte des sources antiques, notamment le traité de Quintilien, se propage depuis l'Italie vers l'Europe entière. L'enseignement de la rhétorique est alors plus porté sur les passions et les mœurs. Des personnalités de la Renaissance italienne comme Ange Politien (1454-1494), humaniste italien et fondateur de la philologie moderne, insistent en effet sur le rôle de l'individu, du don, de la nature et de la subjectivité au sein de la réflexion rhétorique. Jusqu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, la rhétorique connaît une grande effervescence en Europe, avec des intellectuels comme Erasme (1466-1536), Ramus (1515-1572), Scaliger (1540-1609) ... Les préceptes rhétoriques véhiculés mettent l'accent sur la créativité et l'originalité. C'est une rhétorique des caractères et des mœurs, de la personne et de l'individu. Elle entretient des liens forts avec la religion chrétienne et ses dissensions dues à la Réforme et la Contre-Réforme.

#### 1.1.4 Une rhétorique normée

Durant ce que les français appellent les siècles classiques, à la frontière des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, se déploie sensiblement une rhétorique plus normative et prescriptive. On peut expliquer ce changement d'approche par un lien de cause à effet avec le développement de la langue française à cette même époque où la grammaire est approfondie et émergent des réflexions sur la rationalité de la langue. Georges Molinié explicite ainsi les perspectives de l'enseignement de la rhétorique durant le classicisme :

« Lorsque ces rhétoriciens ne se consacrent pas à légiférer sur le beau style, ni à construire un système philosophique de la langue et de la raison, ils orientent, il est vrai, la rhétorique vers la technique des figures. On notera également que s'est développée, alors, en parallèle, une sorte d'anti-rhétorique (une prétendue anti-rhétorique), une rhétorique du naturel et de la conversation, en liaison avec l'émergence des valeurs de civilité et de grâce, que l'on n'expliquait pas moins dans des manuels spécialisés. » (Molinié, 2004, p.15)

Le paradoxe français est bien illustré dans cette citation. D'un côté une rhétorique réduite à un simple catalogue de figures de style, de l'autre un attrait pour les valeurs philosophiques qu'elle véhicule, chacun tentant d'ignorer l'autre. Il reste néanmoins durant les siècles classiques un goût prononcé de « l'honnête homme », pour l'éloquence et l'élégance du discours propre à la rhétorique.

#### 1.1.5 Vers le déclin

La rhétorique étant enseignée systématiquement dans le cadre scolaire en France jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la classe de première étant la classe de rhétorique, de nombreux ouvrages

sont publiés. Citons des auteurs comme Jean-Baptiste-Louis Crevier (*Rhétorique Française*, 1765), Pierre Fontanier (*Les Figures du Discours*, 1821, ouvrage répertoriant uniquement les figures par ordre alphabétique) ou encore Joseph-Victor Leclerc (*Nouvelle rhétorique*, 1841, grand classique de l'époque réédité plus de dix fois en vingt ans). La rhétorique y est néanmoins abordée avec une approche très scolaire et uniquement didactique. Cette disparité trop grande entre théorie et pratique et l'assimilation de la rhétorique à l'enseignement sous l'Ancien Régime font partie des raisons pour lesquelles la rhétorique finit par perdre toute crédibilité durant le XIX<sup>e</sup> siècle. On retiendra notamment des invectives de Paul Verlaine contre l'éloquence, et de Victor Hugo contre la rhétorique, ces derniers défendant la clarté comme valeur première (Fumaroli, 1996, p.7) :

« Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe !  
Et tout quatre-vingt-treize éclata.  
Sur leur axe on vit trembler l'athos, l'ithos et le pathos. »  
(Hugo, *Les Contemplations*, p. 45)

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la rhétorique comme discipline cesse d'être officiellement et systématiquement enseignée dans les lycées, et la classe de rhétorique devient la classe de première. L'enseignement de la rhétorique est remplacé par l'histoire des littératures classiques, grecques, latines et françaises. Le discours officiel de l'enseignement est antirhétorique, mais la rhétorique survit par une éclosion voire même un éclat d'une culture très élaborée des traditions rhétoriques dans la pratique des cours de français (classes préparatoires littéraires), où les codes d'analyse et d'exposé sont rigoureusement typés. Marc Fumaroli, de l'Académie Française, souligne en effet ce paradoxe en empruntant les mots de Proust dans *Contre Sainte-Beuve*, ouvrage critique de ce dernier :

A une esthétique normative, fondée sur une tradition éprouvée, on a pris le risque de substituer un relativisme du goût, à la fois historiciste et scientiste. A l'étude des chefs-d'œuvre, selon les principes mêmes qui les ont rendus possibles, on a substitué « l'abondance intarissable autant que stérile » des études de milieu, de moment et de tempérament. (Fumaroli, 1996, p.5)

Le déclin de la rhétorique est donc accompagné dans les milieux intellectuels d'une certaine admiration nostalgique à son égard. On peut aussi remarquer une certaine admiration et émulation raisonnée de l'historiciste-libéral Gustave Lanson (1857-1934) dans son ouvrage *l'Art de la Prise* (1909). Ce dernier exprime sa sensibilité aux « plaisirs du texte » bien avant Roland Barthes (1915-1980). Il s'attache néanmoins plus à la forme et à la structure externe du texte sans étayer les principes techniques qui le régissent. Le disciple de Gustave Lanson, Daniel Mornet (1878-1954), ne manquera cependant pas de critiquer vivement les appréciations

de son maître et de dresser un bilan sévère de ses constatations à l'égard de la rhétorique, notamment dans son ouvrage de 1929, *Histoire de la Clarté française, son origine, son évolution, sa valeur*. L'auteur reste en effet très attaché aux valeurs du XIX<sup>e</sup> siècle et au rejet des Lumières de l'ordre ancien auquel la rhétorique serait associée. Malgré quelques discordes, la rhétorique connaît un regain d'intérêt à partir de 1920. Paul Valéry (1871-1945) et d'autres ramènent l'attention du public lettré sur ce qu'ils nomment la « vieille rhétorique ». On assiste parallèlement à l'émergence de véritables écoles d'historiens de la rhétorique aux Etats-Unis et au Royaume-Unis. Dans les années 50, de nombreuses études anglo-saxonnes sont publiées sur le sujet, et en 1968 en France, la Société d'Etude du XVII<sup>e</sup> siècle organise un cycle de conférences dirigé par Jacques Truchet (1921-1998), intitulé *Points de vue sur la rhétorique*.

### 1.1.6 Conclusion

Malgré quelques tumultes, la rhétorique humaniste de la Renaissance, véritable libération du joug de la scolastique, a permis de laisser s'exprimer les passions, l'enthousiasme et l'imagination créatrice. Après un essor durant le Classicisme, les théoriciens du préromantisme, du romantisme et des Lumières lui incomberont un manque de naturel et la négligeront, mais ne manqueront pas de fonder de nouvelles rhétoriques avec de nouvelles conventions stylistiques, assurant ainsi sa pérennité puis sa renaissance au XX<sup>e</sup> siècle. Les propos de Henri Marrou (1904-1977), spécialiste de l'Antiquité ayant notamment développé de nombreux travaux sur l'éducation oratoire à Rome, résument bien le devenir de la rhétorique à travers les âges : « chacune des Renaissances qui rythme l'histoire de la culture européenne est d'abord une renaissance de la rhétorique » (Fumaroli, 1996, p.15). Nous retiendrons de l'enseignement de ces épisodes marquant de l'histoire de la rhétorique le caractère universel de cet art oratoire et la portée symbolique en lien avec la recherche de vérité qu'il a porté dès son origine. Aristote l'envisageant comme un art utile, Cicéron un moyen d'instruire, d'émouvoir et de plaire et Quintilien comme un ensemble de décorum et de vertus, la rhétorique a traversé les siècles pour transmettre plus largement un idéal philosophique, et n'a cessé d'inciter les orateurs à faire preuve de toujours plus de créativité et d'originalité.

## 1.2 Le système rhétorique

Outre les fondements philosophiques de la pensée rhétorique, l'objet de notre étude nous engage à aborder la rhétorique de manière pragmatique afin de pouvoir l'enseigner. Le système rhétorique regroupe l'ensemble des préceptes et principes rhétoriques qui permettent à un

orateur d'accroître sa créativité et la portée de son discours. À l'époque classique, la plupart des discours rhétoriques sont prononcés à l'oral, et l'orateur se doit de donner l'impression qu'il improvise son discours (Reboul, 1991, p.79). Pour arriver à cette illusion d'improvisation, l'orateur met en œuvre un travail préparatoire extrêmement important pour lequel il utilise les codes du discours et les préceptes des grands rhéteurs, comme un guide de construction. Il convient, après avoir tracé l'historique de la rhétorique depuis l'Antiquité jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, d'aborder dès à présent le cœur du sujet afin de comprendre ce qu'il en retourne. La présente partie nous permettra donc de comprendre ce qu'est le système rhétorique, sa structure, ses paramètres, ses fondements, afin de pouvoir aborder par la suite la question du sens de la rhétorique dans la société actuelle, et plus précisément de la question du sens pédagogique de la rhétorique. En effet, comme le stipule Olivier Reboul dans son ouvrage *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique* : « Montrer que la rhétorique est un système, c'est montrer qu'elle a un sens, à la fois très riche et très précis. » (Reboul, 1991, p.80)

### 1.2.1 **Praxis, Lexis et Axiologie**

La rhétorique est à la fois une démarche scientifique (une étude structurée) et une démarche artistique (une pratique reposant sur un savoir éprouvé, une technique). Elle se rapporte à l'action du discours sur les esprits. Le mot rhétorique est emprunté au latin *rhetorica*, repris au grec *rhêtorikê* : art de l'éloquence, et *rhêtorikos* : qui concerne les orateurs et l'art oratoire. L'art de la rhétorique est d'abord défini comme celui de parler en public puis de manière plus générale comme « l'art et la technique d'utilisation des moyens d'expression qui sont à l'œuvre dans le discours » (REY, 2010, article « Rhétorique »). Georges Molinié aborde quant à lui le système rhétorique en remarquant que l'Histoire a engendré trois approches distinctes de la rhétorique : La *Praxis*, La *Lexis* et l'*Axiologie*.

La *Praxis* (pratique en grec) est la science du comportement, elle regroupe la technique, le talent et la virtuosité artistique dans ce qu'on appelle « l'art de persuader ». La *Praxis* utilise essentiellement le langage comme moyen de communication. Par ce biais elle vise les récepteurs (auditeurs, lecteurs, juges ou spectateurs) pour leur suggérer une opinion, leur faire éprouver un sentiment, ressentir une volonté. Pour associer le terme de *Praxis* à un concept évocateur pour les musiciens, nous pourrions retenir que la *Praxis* est une approche de la rhétorique qui vise à faire ressentir à l'auditoire des sentiments qui, au départ, ne les avaient pas émus. La seconde approche est expliquée par Georges Molinié d'après la *Poétique* d'Aristote. Ce dernier aborde dans cet ouvrage éponyme les notions de persuasion, de

métaphore et d'expression : ce qui est entendu par le terme de *Lexis*. Ceci regroupe notamment les ornements du discours et l'arsenal de figures de style. Cette approche de la rhétorique est pertinente, mais la pratique de cette dernière ne doit pas être pour autant réduite à ce seul jeu des figures car sa portée et son analyse sont bien plus vastes. Il sera en effet pertinent de remarquer l'effervescence autour des figures de rhétoriques musicales, notamment dans le XVII<sup>e</sup> siècle allemand, sans pour autant réduire la musique à l'utilisation de ces outils. La dernière approche observée par Georges Molinié se rapproche de l'*Axiologie* (énoncé des jugements de valeur sur la qualité d'un produit), elle met en exergue les dérives de la *Lexis* utilisée comme une fin en soi. Comme l'explique Georges Molinié : « A force de décrire comment s'organise un discours, voire des genres entiers, on en vient naturellement à dire comment doit s'organiser tel ou tel discours, indépendamment même des séances de l'Art. » (Molinié, 1992, p.7), nous avons pu observer dans la partie précédente les conséquences de ce type d'approche au XIX<sup>e</sup> siècle, notamment en France.

### 1.2.2 Les qualités d'un orateur

Aristote avait une vision systématique du monde, où la rhétorique trouve sa place sans prendre, comme on pourrait le penser des sophistes, toute la place. Avant de définir la rhétorique, il prend donc soin de montrer son utilité : « Le vrai et le juste [ont] une plus grande force naturelle que leurs contraires. (...) Et, même si nous possédions la science totale, il y a des gens que nous n'arriverions pas à persuader, car le discours scientifique n'emporte pas, de soi, l'adhésion. » (Molinié, 1992, p.8-9). Par ces mots, le philosophe met en lumière le besoin de se référer à une technique éprouvée au-delà du savoir purement scientifique pour parvenir à diffuser une vérité, cette technique est selon lui la rhétorique. Il définit ensuite cette dernière comme la « faculté de découvrir par l'intelligence (et l'esprit) ce qui, dans chaque cas, peut-être propre à persuader. » (Molinié, p.9). Quintilien définit quant à lui la rhétorique comme la « science de bien parler » (*Institution oratoire*, livre III, chapitre 3), ce qui détermine à la fois sa nature et son objet. Georges Molinié met ces propos en perspective en allant jusqu'à affirmer que « ce que produit la rhétorique serait donc l'éloquence » (Molinié, p.10). Les qualités d'un orateur que donne Quintilien pour arriver à « bien parler » sont :

- ☞ Une certaine véhémence (force impétueuse des sentiments ou de leur expression)
- ☞ Une opiniâtreté louable (persévérance, obstination ou ténacité)
- ☞ Une imagination vive
- ☞ Une énergie qui fait que tous les mots portent

Ces considérations rapportées de Quintilien par Georges Molinié nous paraissent importantes à retenir pour notre étude, car elles s'adapteraient volontiers aux qualités requises pour un musicien désireux de « bien jouer ».

### 1.2.3 Organisation du discours rhétorique

Les quatre parties de la rhétorique selon Aristote et Quintilien sont : l'invention (*Inventio*), la disposition (*Dispositio*), l'élocution (*Elocutio*) et l'action (*Actio*). Les romains y adjoindront une cinquième partie, complémentaire à l'action, la mémoire (*Memoria*). Le présent paragraphe est rédigé d'après l'ouvrage d'Olivier Reboul (*Introduction à la Rhétorique*, 1991), enrichi de nos remarques plus personnelles en vue de la poursuite de la présente étude.

#### 1.2.3.1 Invention

L'invention (*Heurésis* en grec) est la recherche active de tous les arguments et autres moyens de persuasion relatif au thème du discours : inventaire, inventivité, repérage... cette démarche fait appel d'une part aux compétences dans le domaine de recherches relatifs au sujet, mais est aussi tributaire de la créativité de son auteur. L'invention est la démarche initiale d'un orateur en vue de rédiger un discours. Pour ce faire, ce dernier doit réfléchir à trois grands domaines selon les préceptes antiques : le genre du discours, le type d'arguments, et les lieux communs du discours. Il y a trois genres de discours correspondant à trois temporalités : le discours judiciaire (qui accuse ou défend, se rapporte au passé), le discours délibératif (qui conseil et démontre, se rapporte au présent) et le discours épideictique (qui loue ou blâme, qui oriente un choix, se rapporte au futur). Les types d'arguments sont aussi au nombre de trois : l'*Ethos*, le caractère que doit prendre l'orateur pour inspirer confiance et « disposer » son auditoire ; le *Pathos*, ensemble des émotions, passions et sentiments que l'orateur doit susciter dans son auditoire grâce à son discours ; le *Logos*, argumentation proprement dite du discours, il s'agit de la dialectique de la rhétorique (art de raisonner). Quintilien envisage l'*Ethos* et le *Pathos* comme deux types d'affectivités plus que d'arguments. Il semble que cette considération soit plus évocatrice pour des artistes. Réfléchir à ces notions incite en effet l'orateur (ou artiste) à se montrer sensé, pertinent et sincère vis-à-vis de son public, pour cultiver l'*Ethos*. Il lui faut aussi faire un usage raisonné et maîtrisé du *Pathos*, des sentiments et passions qu'il véhicule par son discours (ou son œuvre artistique), ce, en vue de s'attirer la sympathie du public. La dernière composante de l'invention se rapporte à la recherche d'arguments, comment et où les trouver ? La rhétorique nomme les lieux communs (*Topos* en grec) l'ensemble des

arguments universels que développe l'orateur, faisant ainsi référence au conscient collectif du public auquel son discours est destiné. Les lieux communs sont aussi les sujets incontournables dont il faut faire référence en fonction du thème abordé. Il existe nombre de lieux communs dans le domaine musical, à commencer par certains thèmes presque universels qui ne sont jamais employés de façon anodine, mais comme une référence assumée par le compositeur.

### 1.2.3.2 *Disposition*

La disposition (*Taxis* en grec) est la mise en ordre des arguments, elle régit l'organisation interne du discours et en établit son plan. Après avoir choisi, au cours de l'invention, un certain nombre de sujets à aborder et à traiter dans le discours, la disposition est l'étape de mise en ordre et de hiérarchisation des idées, indispensable à la compréhension du discours par l'auditoire. Les rhétoriciens antiques ont établi un plan-type de discours, permettant de synthétiser les différentes idées, de confronter thèse et antithèse et d'agrémenter les sujets principaux d'épisodes ayant un impact direct sur la concentration et la réception de l'auditoire. Le plan d'un discours rhétorique comprend généralement cinq parties :

- ☞ L'exorde (*Exordium*), dont la fonction est de rendre l'auditoire attentif, docile et bienveillant :
  - ☞ Attentif : selon Aristote, l'exorde reste tout de même le moment du discours qui réclame le moins d'attention, il ne s'agit que d'un procédé pour « capter » l'attention de l'auditoire, en partant néanmoins du principe que l'attention est acquise rapidement au début, mais qu'il est plus compliqué de la maintenir par la suite.
  - ☞ Docile : sans référence au rapport de force, gagner la docilité de l'auditoire suppose de le mettre « en état d'apprendre ». Aristote insiste pour cela sur la nécessaire clarté, précision et concision de l'exorde.
  - ☞ Bienveillant : Ceci fait référence à l'*Ethos* précédemment évoqué, il s'agit de mettre en confiance l'auditoire pour solliciter par la suite son adhésion.
  
- ☞ La narration (*Narratio*), dont le but est d'exposer les faits principaux du discours. Elle donne un aperçu de ce que contiendra de manière plus développée la suite du discours. Il s'agit de « mettre l'eau à la bouche » de l'auditoire. Une narration efficace se doit d'être, au même titre que l'exorde, brève et claire.
  
- ☞ La confirmation (*Confirmatio*) : dans une plaidoirie, cette partie du discours rassemble l'ensemble des preuves qui permettent de détruire les arguments adverses.

Elle peut être aussi nommée réfutation (*Refutatio*) dans le cas où il s'agit de contrer la thèse étayée lors de la narration.

- ☞ La digression (*Digressio*) est un moment de détente dont la place privilégiée est juste avant la péroraison, mais cela n'est pas obligatoire. La fonction de la digression est de distraire pour finir de mettre en confiance l'auditoire, d'insister sur une dimension complémentaire au *Pathos* afin de s'attirer ses grâces et sa sympathie.
- ☞ La péroraison (*Peroratio*) est la conclusion du discours. L'affectivité (*Ethos* et *Pathos*) est jointe à l'argumentation, Olivier Reboul voit en cela l'âme de la rhétorique (Reboul, 1991, p.70). Elle est composée d'une succession de trois choses : l'amplification (reprise de manière exacerbée d'un des sujets du discours), la passion (liée à la force de conviction de l'orateur) et la récapitulation des faits (prenant soin de ne rien y ajouter de nouveau).

La disposition est bien entendu un canevas à partir duquel chaque théoricien déclinera sa propre conception du discours. Les notions d'exorde, de digression et de péroraison demeurent néanmoins constantes à tous les grands rhétoriciens, mais le cœur du discours peut se voir adjoindre d'autres sous-parties comme la proposition (*Propositio*), dans un ordre qui peut être variable.

### **1.2.3.3 Elocution**

L'élocution est le domaine propre à la *Lexis* précédemment évoquée. Il s'agit en effet de tous les outils et artefacts utilisés pour enrichir le discours, le rendre plus vivant et persuasif. L'élocution est le point où la rhétorique rencontre la littérature. Pour ce faire, sont utilisées des techniques de rédaction propre à chaque auteur, prenant en considération l'*Ethos* et les *Topoi* déjà établis par l'invention. C'est aussi dans ce domaine que sont abordées les figures de styles, ou figures de rhétorique. Georges Molinié signale donc que l'élocution est la partie de la rhétorique la plus propre à l'orateur. En effet, le travail du style permet de s'exprimer de façon frappante, avec charme et émotion (Molinié, 1992, p.11). Ceci corrobore les propos d'Olivier Reboul, affirmant que l'élocution permet à l'orateur de se mettre à l'écart de la norme (Reboul, 1991, p.75). Ce dernier décline aussi le style d'écriture en trois champs. Il évoque tout d'abord le style noble ou « grave », style stimulant le *Pathos* de l'auditoire, destiné à l'émouvoir. Ce style est généralement utilisé pour la péroraison ou la digression. Le second est le style simple

ou « tenu », s'attachant à développer le *Logos* et à expliquer plus qu'à convaincre. Ce style est utilisé lors de la narration, de la confirmation ou encore dans la récapitulation (durant la péroraison). Le troisième et dernier style évoqué par Olivier Reboul est le style médium ou « agréable », utilisé pour appuyer l'*Ethos*. Il est principalement appliqué à l'exorde afin de mettre en confiance l'auditoire.

#### **1.2.3.4 Action**

La quatrième partie du discours, selon les préceptes antiques, est l'action. En grec, on la nomme *Hypocrisis* ce qui signifie « jeu théâtral ». L'action est la prononciation effective du discours, et doit se préparer « avec tout ce qui peut impliquer d'effets de voix, de mimiques et de gestique » (Reboul, 1991, p.56). Préparer l'action, c'est préparer les tâches (*Erga*) c'est-à-dire la prestation en elle-même, en travaillant le ton de la voix, la tenue du souffle, les mimiques du visage, la gestique du corps. Ces tâches dont doit s'acquitter l'orateur permettent de donner du relief au discours et sont une dernière étape indispensable, un discours étant préparé pour être prononcé à l'oral, devant un auditoire. Les romains adjoindront à ce travail de préparation ce qui deviendra la cinquième partie de la rhétorique : la mémoire. Pour Cicéron la mémoire est une aptitude naturelle et non une technique. Pour Quintilien, au contraire, la mémoire est non seulement un don, mais aussi une technique qui s'apprend. Pour cela, le penseur évoque différentes méthodes. D'une part les procédés mnémotechniques comme décomposer le discours, adjoindre des images aux mots, ou encore retenir la structure du discours dans son ensemble en l'imaginant comme une maison que l'on parcourt progressivement, chaque pièce étant une partie du discours, chaque meuble ou objet un paragraphe. Quintilien précise deux autres choses quant à la mémoire, d'une part qu'elle dépend de l'état physique de l'orateur le jour du discours, d'autre part que l'important est de posséder son discours pour être à même de gérer les objections, voire d'improviser si nécessaire. La mémoire comme cinquième partie de la rhétorique va au-delà de la manière dont l'orateur mobilise sa propre mémoire, il s'agit aussi des procédés utilisés pour entrer en rapport avec la mémoire de l'auditoire et éventuellement jouer de la mémoire collective, en lien avec le *Logos* précédemment évoqué.

#### **1.2.4 Conclusion**

Après avoir abordé les origines et le devenir de la rhétorique de l'Antiquité à nos jours, il était essentiel de s'attarder sur le système rhétorique de manière plus pragmatique pour en comprendre le sens et l'utilisation. Les différentes notions abordées dans cette partie nous ont permis de comprendre comment un orateur, éclairé par les préceptes rhétoriques, envisage,

compose, étaye, mémorise, puis prononce son discours. Une partie des préceptes rhétoriques est donc cette méthodologie du discours, avec toutes les déclinaisons qu'elle peut engendrer. L'importance de l'improvisation ou devrions-nous dire, illusion d'improvisation, dans la prestation orale est bien évocatrice pour tout artiste de spectacle vivant. Les autres notions abordées, comme la prise en compte de l'auditoire, les concepts d'*Ethos* et de *Pathos*, la posture d'orateur (dans l'action et la mémoire), permettent aussi un lien direct avec les autres arts, notamment la musique. Concluons cette partie par les propos d'Olivier Reboul, recentrant toute la technique rhétorique sur la sincérité de l'orateur et la valeur morale de ses propos : « On ne parle pas comme un livre mais comme un homme » (Reboul, 1991, p.80).

### **1.3 La rhétorique dans la société d'aujourd'hui**

De nos jours, la fascination pour l'Antiquité n'étant plus au goût du grand public, l'*Empire rhétorique* selon le terme de Chaïm Perelman dans son ouvrage éponyme de 1977, paraît donc assez lointain hors des milieux intellectuels. La rhétorique reste même une forme creuse et une non-discipline aux yeux de nombre d'enseignants. On lui donnerait au mieux dans le langage courant, l'apanage des figures de style aux noms compliqués, mais en la rendant synonyme de décorum inutile, voire de manipulation, d'hypocrisie ou de mauvaise foi. Nous avons néanmoins pu observer que ces discordes ne sont pas récentes et remontent aux origines de l'histoire de la rhétorique, où son utilisation est supposée aller de pair avec la conscience morale, surtout pour Cicéron et Quintilien. Comme nous le signifiions dans les paragraphes précédents, la culture classique gréco-romaine accorde à la parole une place prépondérante, les discours étant destinés à être prononcés en public. La parole se trouve être ainsi le fondement de toute une société, tant sur le plan législatif que politique, mais aussi dans un cercle plus individuel où les citoyens doivent raisonner et prendre des décisions qui peuvent engager l'ensemble de la société. Souvenons-nous en effet que l'art de la parole a tenté de remplacer l'art de la guerre dans l'avènement de la démocratie. La rhétorique faisant de l'efficacité et de la portée de la parole son objet principal, on peut comprendre l'intérêt et la méfiance qu'elle put susciter dès son origine. Outre le pouvoir de la parole, si important dans la vie des individus et de la collectivité, il est essentiel de réfléchir aux rapports à la vérité et à l'éthique qu'entretient la rhétorique. Cette préoccupation primordiale pour les penseurs, leur permettait de se distinguer des dérives sophistiques, et comme l'affirme Quintilien, « la vraie éloquence, qui est le produit de la véritable rhétorique, la seule digne d'un honnête homme, est forcément une

vertu. » (Molinié, 1992, p.10). On comprend donc le souci des anciens de voir la parole faire l'objet d'un bon usage.

### 1.3.1 **Enjeux et pertinence de la rhétorique dans la société actuelle**

Dans la société actuelle, bien que la parole soit omniprésente dans nos moyens de communication, nous sommes moins conscients de la place qu'elle occupe dans nos vies. La parole paraît aller de soi. Facilitée par certaines homogénéisations linguistiques, elle paraît si naturelle que la rhétorique nous paraît superflue. En somme, il semble que les critiques rencontrées à l'encontre de la rhétorique concerne moins l'usage qu'elle fait de la parole, mais plutôt son inutilité à proprement parlé. Nous vivons aussi dans ce que certains nomment une société de l'image, et pour reprendre la métaphore de Victor Hugo affirmant que « la presse lumineuse de Gutenberg » avait tué l'architecture (*Notre-Dame de Paris*, chapitre : *Ceci tuera cela*), il apparaît que l'image, sans la tuer, aurait détrôné la parole. Pourtant, certaines études évoquent au même titre que la rhétorique du verbe, une rhétorique de l'image, terme employé pour la première fois par Roland Barthes (*Rhétorique de l'image*, 1964). Alors qu'elle fut extrêmement vive dans les temps anciens, ce serait donc la conscience rhétorique qui ferait plutôt défaut actuellement.

L'image appuie aujourd'hui la parole et permet d'exprimer spontanément et de manière très persuasive un point de vue. Le regain d'intérêt considérable de la rhétorique depuis les années soixante-dix, fut donc accompagné de cette prise en considération du pouvoir de l'image. Le professeur canadien Alexandre Motulsky-Falardeau donne une vision encore plus actuelle de ces propos en prenant en compte le foisonnement d'informations souvent contradictoires véhiculées par les médias de masse : « une multitude d'opinions qui réclament une prise de position, des questions de société qui demandent réflexion avant d'opter pour la solution que l'on estime la meilleure. » (Motulsky-Falardeau, 2017). Le chercheur précise que face à cette puissance médiatique, il en découle que ce n'est pas l'individu qui change d'opinion mais les opinions qui se transforment en lui, parfois, sans même qu'il en prenne conscience. La rhétorique est un art éprouvé qui consiste donc en la formation d'esprits critiques et avertis, capables de développer une pensée autonome pour prendre justement conscience de cette somme d'information et la traiter avec un regard analytique et critique. En effet, l'organisation de la pensée est intimement liée à la structuration du discours. Un individu désireux de faire preuve de créativité et d'originalité dans la forme de son discours n'en est capable que s'il cultive le fond de sa pensée, le module, l'affine en vue de le rendre compréhensible. La

connaissance des préceptes rhétorique permet de surcroît une prise de recul face à toute forme de plaidoirie, permettant à celui qui les maîtrise de distinguer le fond de la pensée de la forme du discours. La formation d'esprits critiques et avertis doit donc être effectuée par la synthèse de la pensée et de la parole, ce que propose justement la rhétorique.

En outre, Alexandre Motulsky-Falardeau ne manque pas de soutenir le retour de la rhétorique dans l'éducation, y voyant un enseignement non pas élitiste mais universel (Motulsky-Falardeau, 2017). Il justifie ce postulat par le dynamisme de la pensée que pourrait créer la rhétorique dans l'enseignement ainsi que l'essence même de la rhétorique qui serait stérile si elle n'était associée à une transmission d'une culture.

### 1.3.2 Le sens pédagogique de la rhétorique

#### 1.3.2.1 *La rhétorique, une valeur éducative*

Chaïm Perelman (1912–1984), grand philosophe et fondateur de la « nouvelle rhétorique », a tenté de démontrer par ses nombreux écrits la valeur éducative de la rhétorique. Selon lui, le rôle pédagogique de la rhétorique devient visible quand il faut combattre l'indifférence. (Oliveira, 2001). Combattre l'indifférence relève sans doute d'une conception plus philosophique de la rhétorique où il est question du but recherché quand on parle de la formation de l'homme : pourquoi former un homme ? Si Aristote voit l'homme comme un animal social, exprimant le besoin de vivre parmi d'autres, le besoin de convaincre se trouve alors au même niveau que le besoin d'être convaincu. Pour cela, l'homme emploie la parole pour exprimer ses pensées et ses sentiments. Voilà donc une piste pour l'éducateur contemporain : argumenter auprès de ses élèves plus qu'enseigner de manière transmissive (sens unique où le professeur possède le savoir qu'il transmet à l'élève). En d'autres termes, le postulat de Chaïm Perelman est que le professeur doit envisager l'élève comme un être qui peut (et doit) juger tout ce qu'on lui présente. Cela est possible quand le professeur s'adresse à ce que Perelman qualifie d'homme « complet », c'est-à-dire d'être « qui raisonne mais aussi (...) qui pleure, qui sourit, qui aime et qui hait » (Oliveira, 2001). Un raisonnement à la lumière des préceptes rhétoriques est donc un moyen d'aller au-delà des accords préalables et tacites entre le professeur et son élève, accords sous-entendus donnant toujours raison au professeur. Ces accords proviennent du cadre de l'enseignement, de l'école, de ses règles et des fondements de la relation pédagogique. Il semble cependant que le phénomène pédagogique ne se développe seulement que lorsque l'élève donne son assentiment aux enseignements qui lui sont proposés. Ces échanges entre le professeur et l'élève font donc appel à la valeur éducative de la rhétorique

dans le sens où chacun doit convaincre et être convaincu par l'autre. La rhétorique possède donc une valeur éducative intrinsèque en plus d'être un objet de science, valeur qu'elle a toujours gardé dans l'univers anglo-saxon, contrairement à la France où elle fut décriée.

### **1.3.2.2 Science et naturel**

La rhétorique est étudiée de nos jours d'un point de vue historique : comme un pan entier de la littérature ou comme un thème de l'histoire de l'enseignement français. Elle peut être abordée aussi du point de vue des sciences du langage, notamment lorsque sont traitées la pragmatique et l'argumentation. Mais le regain d'intérêt pour la rhétorique de ces dernières décennies n'aurait pu être pertinent en envisageant la rhétorique seulement comme un objet d'étude purement spéculatif et non pratique. Un regain d'intérêt pour une science implique une certaine pérennité pour qu'il soit notable, et cette pérennité est assurée par l'enseignement de ladite science. La rhétorique n'échappe pas à cette règle, et comme le rapportent ces propos de Quintilien :

« Tout ce que l'art perfectionne a pris sa source dans la nature. La science et le naturel sont nécessaires pour faire un orateur accompli. Le naturel tout seul peut beaucoup sans la science, la science ne peut même pas subsister sans le naturel. Si l'on possède les deux à un degré médiocre, c'est le naturel qui compte le plus. Mais si l'une et l'autre sont à un degré éminent, c'est la science qui compte le plus » (Molinié, 1992, p.10).

Au-delà de la science rhétorique, il est donc encore une fois question du naturel de l'orateur. Précédemment nous évoquions aussi les différentes aptitudes requises chez un bon orateur, édictées par le même Quintilien (véhémence, opiniâtreté, imagination, énergie). Ces aptitudes ou qualités semblent être de l'ordre de l'inné ou de ce que Quintilien qualifie de « naturel ». Elles sont essentielles, mais demandent à être cultivées et enrichies pour pouvoir être efficaces auquel cas elles resteraient vaines face à un auditoire éclairé. Quintilien attire aussi notre attention sur le fait que le naturel, fort important dans la persuasion, demeure secondaire dans le cas où il est accompagné d'une science élaborée et maîtrisée. Il semble donc que la science rhétorique puisse enrichir le naturel que possède un orateur au préalable, et cette science peut (et doit) s'apprendre.

### **1.3.2.3 Morale et éthique**

L'approche traditionnelle et générale de la rhétorique est animée d'un esprit assez utilitaire, il s'agit de connaître, d'apprendre et de maîtriser la rhétorique comme *Praxis*, connaître ses conditions, sa force et sa portée, ce qui passe par l'exercice, la répétition, la

pratique. Mais l'enseignement de la rhétorique implique aussi de prendre en considération le résultat de cet art oratoire et de son effet à court et moyen terme pour ne pas rester uniquement dans la beauté du discours, et envisager sa dimension éthique et morale. Georges Molinié nous alerte en quelque sorte d'une forme de manipulation enseignée à l'heure actuelle :

« Cette masse pédagogique, dont la teneur et le détail constituent la base et l'essentiel de l'enseignement rhétorique, apparaît en parfaite concordance, qualitative et quantitative, avec l'ensemble des techniques et méthodes pratiquées aujourd'hui dans les formations les plus performantes des filières d'information et communication, de moyen de manipulation par les discours, ou de *speech and debate* » (Molinié, 1992, p.17).

On ne peut donc qu'espérer que la rhétorique retrouvant sa juste place dans l'apprentissage de l'art du discours, soit enseignée en vue de soutenir des valeurs morales et éthiques et non l'inverse. La rhétorique s'avère être un savoir-faire et donne donc nombre d'outils indispensables dans les relations sociales et modes de communications actuels. De nos jours, les enseignements de la rhétorique sont dispensés principalement dans les universités de sciences humaines, de langue anciennes et modernes mais aussi dans les écoles de commerce et management. Elle est également l'apanage des prédicateurs religieux tels les oratoriens ou les jésuites. On la retrouve néanmoins dans de nombreux corps de métier, de manière explicite ou non. C'est ainsi que certaines études naissent, ayant pour objet la rhétorique publicitaire, la rhétorique politique ou syndicaliste ou encore la rhétorique artistique.<sup>1</sup> Comprendons donc que la rhétorique est presque omniprésente dans l'enseignement et dans tout mode de communication.

Le lien entre musique et valeurs morales et éthiques peut être entendu dans l'enseignement de la musique comme l'intégrité du professeur et de l'interprète dans leur démarche respective. Il est en effet souhaitable que la démarche artistique soit générée par la recherche du beau, de l'authenticité, de la vérité, etc. et surtout motivée par la volonté de partager une œuvre musicale avec tout ce dont elle recèle. Ces données s'avèrent assez

---

<sup>1</sup> Site internet montrant une analogie entre figures du discours et publicité visuelle : <http://www.pubenstock.com/2013/publicite-rhetorique-figures-de-style-langage-discours/>

Ouvrages relatifs à la rhétorique politique :

GERSTLE, Jacques, et Christophe PIAR, (2016), *La communication politique*, Armand Colin

SALAVASTRU, Constantin, (2005), *Rhétorique et politique. Le pouvoir du discours et le discours du pouvoir*, Éditions L'Harmattan, coll. « Psychologie politique »

subjectives en termes musicaux, mais la recherche de valeurs morales ou éthiques ne se situe pas vraiment dans le rendu musical d'une interprétation proposée, mais plutôt dans l'authenticité de la démarche de celui qui la propose. Nous pourrions donc supposer qu'un enseignant qui cherche à approfondir une interprétation avec son élève, à lui présenter un contexte historique, à lui apporter des solutions pour maîtriser son jeu, et qui le pousse constamment à se questionner pour affiner son interprétation personnelle de la pièce, sera dans une démarche d'intégrité et riche en valeurs morales et éthiques. C'est ce que propose la démarche de rhétoricien. Pour résumer, l'application de la rhétorique à la musique permet un questionnement approfondi relatif à l'interprétation (nous allons le démontrer dans la suite de notre étude), et est en cela une démarche morale et éthique d'un point de vue de musicien.

### 1.3.3 Conclusion

Pour conclure cette partie sur les enjeux de la rhétorique dans la société actuelle, nous nous appuyerons sur les analyses de Georges Molinié portant sur les enjeux de la rhétorique de nos jours. Outre la valeur sociologique de la rhétorique comme outil de communication, cette dernière questionne le domaine de l'art, de l'acceptable et de l'inacceptable. Le philologue définit ainsi la rhétorique dans ce contexte : « [C'est la question] de la mesure, ou de l'ordre, qui définit l'efficacité de l'action interactive entre les individus et entre les groupes sociaux » (Molinié, 1992, p.18). L'approfondissement de la rhétorique permettrait donc de se situer dans la société. Georges Molinié attire aussi notre attention sur la portée décisive de la rhétorique pour tout ce qui concerne l'argumentation. La spécificité du savoir contemporain est en effet d'être consolidé par les apports des connaissances psychologiques, intégrés depuis toujours dans les concepts rhétoriques. Ces composantes prises en compte dans l'établissement du discours depuis l'origine des préceptes rhétoriques se trouvent confirmées par l'apport récent des sciences cognitives. Ainsi, le « redoutable enjeu » (selon le terme de Georges Molinié) de la rhétorique est le fait que la science actuelle permette de relier son dynamisme aux processus fondamentaux neuropsychiques d'acquisition des connaissances. Ceci rejoint d'une certaine manière ce que nous évoquions précédemment au sujet du rapport entre science et naturel. La science actuelle est capable d'expliquer le fonctionnement psychique d'un individu, les mécanismes mis en place qui font qu'il donne son assentiment à un propos ou encore la manière dont certains médias, publicitaires par exemple, peuvent influencer sur notre capacité de décision. La science actuelle permettrait d'expliquer une (infime) partie de ce qui fait le naturel d'un individu, quand les rhétoriciens tentaient depuis plus de deux millénaires d'expliquer que la science pouvait être travaillée mais ne pouvait palier à un manque de naturel. Quoiqu'il en soit,

la rhétorique a initié au cours de son histoire un questionnement particulièrement précis sur la portée symbolique, effective et psychique d'un discours. Ces thèses à présent appuyées par la science, ne peuvent donc que nous conforter dans la pertinence du retour de la rhétorique et de son enseignement dans la société actuelle.

## Deuxième partie : La rhétorique, un enseignement musical

La rhétorique est une science éprouvée, qui possède une portée éducative forte et est enseignée en tant que matière d'érudition ou technique pratique, et ce depuis l'Antiquité. Néanmoins, quel est son rapport avec la musique ? En quoi la rhétorique telle que nous l'avons décrite jusqu'ici peut être utile et appréciable aux musiciens ? Nous avons, dans la première partie, abordé la rhétorique classique, d'abord d'un point de vue historique, puis pratique en expliquant le système rhétorique avant de nous attarder sur ses enjeux et perspectives dans la société actuelle. Dans cette deuxième partie, nous allons dans un premier temps analyser ce qu'est la rhétorique en musique à travers le spectre de l'enseignement de la musique et son évolution jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle. Nous nous attarderons ensuite sur les grands théoriciens de la rhétorique musicale au XVII<sup>e</sup> siècle, en Allemagne notamment, avant de comprendre le devenir de ces savoirs après la période baroque. Dans un second temps, nous porterons notre réflexion sur la sémantique musicale et ses déclinaisons, afin de comprendre la portée de l'usage de la rhétorique en musique.

### 2.1 La rhétorique comme une histoire de la musique

Le rapport entre la rhétorique classique et les autres arts, notamment la musique, fut établi dès les origines, notamment par Quintilien :

« Si l'orateur doit parler de tout, il faudra donc qu'il possède tous les arts. Je pourrais apporter pour réponse les paroles de Cicéron, chez qui je lis : Personne, à mon avis, ne peut être un orateur accompli, s'il n'est versé dans la connaissance de toutes les grandes choses et de tous les arts. (...) Mais que l'orateur s'instruise auprès de l'artisan, du musicien et du plaideur, il parlera mieux que ses maîtres. »  
(Quintilien, *Institution oratoire*, livre II, chapitre XX)

Quintilien conseille aux orateurs de se rapprocher des musiciens, d'une part car la musique est un art, donc un savoir incontournable pour tout homme de sciences de l'époque. Ce rapprochement évoque d'autre part la possibilité que les techniques musicales puissent aussi profiter aux orateurs. Quintilien évoque aussi la posture de musicien qui pourrait être profitable à la posture d'orateur. Nous entendons le terme « posture » dans le sens de l'état dans lequel est l'individu par rapport à sa condition, de la manière dont on se présente vis-à-vis de l'extérieur. Il ne faut néanmoins pas négliger le fait que dans l'Antiquité, le terme « musicien » est employé pour désigner celui qui est capable de théoriser la musique ; d'après les propos de Boèce, rapportés par la chercheuse en littérature latine, Béatrice Bakhouché : « Combien donc est plus remarquable la science de la musique dans la connaissance de la théorie que dans

l'action de la jouer et la pratique » (Bakhouche, 1997, p.231). Nous devrions donc rapprocher les propos de Quintilien plutôt à la posture d'interprète (de praticien de la musique) que de musicien. De nos jours, un musicien est un individu qui se trouve généralement être dans une posture d'artiste et de musicien vis-à-vis du monde extérieur. Cette posture d'artiste-musicien, ou plus génériquement d'interprète, implique de se considérer capable de jouer de la musique, de progresser techniquement dans cet art, de partager via la musique un savoir et des émotions, et d'apporter à un auditoire ce qu'ils ne peut obtenir sans cet intermédiaire (l'interprète).

Le rapprochement entre l'interprète et l'orateur que demande Quintilien amène donc à se poser différentes questions : Comment se positionner vis-à-vis de l'auditoire ? Qu'attendre de l'auditoire ? Quelles qualités pourraient être requises dans le travail préparatoire pour être convaincant ? Comment mémoriser son discours/sa pièce ? Nous avons déjà pu noter dans les chapitres précédents quelques paramètres et préceptes rhétoriques qui pourraient être directement appliqués à la technique musicale, notamment par le rapprochement entre le passage à l'action de l'orateur et la situation de concert du musicien. Dans la Renaissance italienne, on découvre exactement le conseil inverse de la part du savant Galilée, incitant les chanteurs à porter leur attention sur les techniques des orateurs et des acteurs (Macey, 2004, p.453). C'est en effet un retournement de situation et une approche différente qui est envisagée durant cette période. L'engouement de la Renaissance pour les penseurs de l'Antiquité implique ce croisement des disciplines. Nous allons néanmoins remarquer que l'enrichissement mutuel des deux domaines que sont la rhétorique et la musique a toujours été de mise de l'Antiquité à la Renaissance.

## 2.1.1 Les origines de l'enseignement musical

### 2.1.1.1 La répartition des disciplines dans le contexte du *Quadrivium*

L'idéal éducatif de Platon, au livre III de sa *République*, propose des étapes préliminaires pour le jeune âge, avant les études fondamentales.<sup>2</sup> Ces enseignements d'initiation sont constitués d'activités poétiques, de gymnastique, du chant et de la pratique instrumentale. L'enfant est donc incité dès le plus jeune âge à cultiver son imagination créatrice, à maîtriser son corps et sa posture physique, à poser sa voix et à être initié à la musique. Cette étape préliminaire est donc suivie des études plus fondamentales : l'étude des disciplines

---

<sup>2</sup> Pour l'histoire du *Quadrivium*, nous nous référons entre autres aux travaux très pertinents du philosophe médiéval et metteur en scène Gilles Rico (Rico, 2004).

(*Mathemata* en grec). Depuis les pythagoriciens, les disciplines sont étudiées en vue de comprendre les principes de la Nature, fondés sur le Nombre. Sont donc étudiées : l'arithmétique, la géométrie, la stéréométrie (partie de la géométrie, mesure des solides), l'harmonique (théorie musicale) et l'astronomie. Après Platon, les *mathemata* sont reléguées à l'arrière-plan des programmes par les autres penseurs grecs comme Nicomaque de Gêrase au II<sup>e</sup> siècle. Du traité de ce dernier, *Institution arithmétiques*, traduit en latin au VI<sup>e</sup> siècle par Boèce, naît l'expression *Quadrivium*. D'après Boèce, le *Quadrivium* permet de circonscrire de manière adéquate l'ensemble des choses qui existent, c'est une voie qui conduit à la Sagesse et à la vraie philosophie, un cheminement vers les certitudes de la raison et de l'intelligence (Rico, 2004, p.226). L'enseignement des lettres latines et des sciences se poursuit sous diverses formes durant le Moyen-Âge mais garde une répartition des disciplines héritée de l'Antiquité. Les disciplines sont réparties entre le *Trivium* et le *Quadrivium*, ceci formant les sept arts libéraux qui sont le fondement du système éducatif du Moyen-Âge. Le *Trivium* (*trois voies* ou *chemins* en latin) concerne les disciplines du langage : la grammaire, la dialectique et la rhétorique. Elles impliquent une maîtrise de la langue et des lettres, favorisent l'expression, le raisonnement, la persuasion et la séduction. Le *Quadrivium* (*quatre voies* ou chemins, *carrefour* en latin) rassemble ensuite les sciences mathématiques, à savoir : l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie. On trouve donc fréquemment cette répartition des sept arts libéraux dans l'Université du Moyen-Âge.

### **2.1.1.2 Boèce**

Dans le *Quadrivium*, observons surtout que la musique est enseignée comme une discipline à part entière, c'est un enseignement quotidien et obligatoire, au service de l'Eglise. Pour Boèce, le concept de musique recouvre en effet une réalité qui dépasse le cadre étroit du phénomène sonore ou de ce que l'on pourrait entendre par musique au sens moderne du terme. La musique se divise en trois genres selon lui. La *Musica mundana* (harmonie des sphères, croyances pythagoriciennes et platoniciennes sur la musique provoquée par la révolution des planètes), la *Musica humana* (rapports harmoniques entre les corps et l'âme) et la *Musica instrumentalis*. Cette dernière englobe la pratique instrumentale, la composition poétique, le jugement esthétique, et surtout les principes mathématiques régissant le système acoustique. Dans son ouvrage *L'Institution musicale* (510 après J.-C.), Boèce développe en effet la question des rapports numériques fondamentaux qui régissent les consonances, les intervalles, les modes et la notation. Le *musicus* (musicien) est pour Boèce celui qui connaît les principes (par sa raison et sa spéculation) et non celui qui s'adonne à la composition, à la pratique instrumentale

ou au jugement esthétique. Cette vision de la musique sera remise en question par Guido d'Arezzo 500 ans plus tard, imputant à Boèce une vision trop spéculative de la musique, ne pouvant donc profiter aux chanteurs et aux musiciens.

### **2.1.1.3 Un enseignement pratique et spéculatif**

Le *Quadrivium* traverse ensuite l'époque carolingienne (c.750-1000) en restant une discipline-clef des matières enseignées. Avec une certaine effervescence pour les savoirs de l'Antiquité, les nombreuses traductions et commentaires de traités grecs, les sciences spéculatives du *Quadrivium* et plus particulièrement la science musicale réussissent à se frayer un chemin, dans les milieux hautement cultivés de l'école palatine (de la Cour), des écoles claustrales (des monastères) et dans celles des cathédrales. Signe d'universalité, voire de « vulgarisation », le *Quadrivium* ne peut cependant être enseigné dans toute la chrétienté de manière uniforme, l'enseignement musical est donc souvent réduit à la pratique du chant, faute de spécialistes ou de professeurs compétents. Cette pratique du chant devient presque un courant parallèle de l'enseignement musical à l'époque carolingienne, par son caractère plus pragmatique que spéculatif, étant aussi intimement liée à l'office religieux dans une église carolingienne nouvellement unifiée. Dans ces écoles du IX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement scientifique est aussi éminemment concret, comme le montre le recours à la main harmonique pour la musique, la sphère et l'astrolabe pour l'astronomie. Un autre outil pédagogique utilisé notamment dans les écoles monastiques est, par exemple, le monocorde (corde tendue sur une caisse de résonance). Son étude permettait de comprendre les proportions harmoniques, il subsiste par ailleurs de nombreux traités théoriques portant sur sa division. L'enseignement de la musique est donc à cette époque dans une position médiane, entre théorie et pratique, entre spéculation mathématique et enseignement élémentaire de la pratique musicale.

Ces deux courants dissociés perdurent car ils restent en étroite corrélation et fondent tout l'enseignement musical jusqu'à la fin du IX<sup>e</sup> siècle. Le premier courant est plutôt philosophique et cosmologique, il porte sur l'harmonie des sphères, avec une dimension symbolique et spéculative. Le second courant est plus théorico-pratique et orienté vers la rationalisation des pratiques instrumentales, notamment l'enseignement élémentaire du chant. Ces deux courants ont tout de même pour point commun le fondement numérique de l'harmonie et du système acoustique, ce qui leur permet de s'enrichir mutuellement. « La musique se dote donc au IX<sup>e</sup> siècle non seulement de concepts propres et d'une terminologie spécifique, mais

également d'une rationalité mathématique sous-jacente marquant d'autant plus son enracinement épistémologique dans le cadre du *Quadrivium* » (Rico, 2004, p.230).

#### **2.1.1.4 Après Guido d'Arezzo**

Entre le XII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècle, sous l'impulsion de Guido d'Arezzo, inventeur de la portée musicale et de la solmisation (*Micrologus*, c.1020-1030), la musique va progressivement se détourner de son côté spéculatif et mathématique pour s'infléchir vers la pratique artistique, plutôt du côté du *Trivium*. « Au sein même des arts libéraux, la musique est comparée aux préceptes de la grammaire et de la dialectique » (Beaujouan, 1987, p.15). On remarque par exemple dans les statuts de l'Université de Paris en 1215, que les disciplines du *Quadrivium* ainsi que la rhétorique deviennent facultatives, pouvant donc être enseignées les jours de fête. Ce désintérêt croissant amène aussi à ne plus les mentionner dans les statuts de la Faculté des Arts de Paris de 1255. L'enseignement général subit une grande mutation, infléchi par le courant humaniste du XII<sup>e</sup> siècle qui attache une plus grande importance à la forme des textes, et a de ce fait plus recours au livre qu'à l'oralité. La musique prend donc une certaine indépendance, s'orientant vers son courant théorico-pratique. De nouvelles recherches théoriques sont amorcées durant le courant nommé *Ars Nova* (XIV<sup>e</sup> siècle). Philippe de Vitry, Jean de Murs ou encore Simon Tunstede (en Angleterre) perfectionnent la notation musicale pour donner plus de liberté aux vocalises et disloquer le rythme (isorythmie et isopériodicité). On remarque aussi à cette époque un regain d'intérêt pour le *De Musica* de Boèce ainsi que pour les auteurs antiques nouvellement traduits au XIV<sup>e</sup> siècle (Aristote, Quintilien, Platon...), cet intérêt annonçant les prémices de la Renaissance accélérée ensuite par la révolution de l'imprimerie (c.1450).

#### **2.1.1.5 La transformation de l'enseignement musical au XVI<sup>e</sup> siècle**

Suite à « l'ère du *Quadrivium* » durant laquelle la connaissance se transmettait oralement ou par des manuscrits, la découverte de l'imprimerie au XV<sup>e</sup> siècle et notamment de l'imprimerie musicale fin XV<sup>e</sup> modifie en profondeur les conditions d'enseignement. Des profonds bouleversements religieux s'adjoignent à l'humanisme de la Renaissance, dus à la Réforme protestante (initiée en 1517) puis la Contre-Réforme catholique qui suivit. Outre des modifications structurelles de l'enseignement, des constantes persistent dans le contenu de l'enseignement comme l'autorité du maître, l'attention à la mémoire ou encore l'apprentissage

de la grammaire d'après Donatus (IV<sup>e</sup> siècle)<sup>3</sup>. Pour comprendre le fonctionnement, le contenu et les enjeux de la pédagogie musicale à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, il est pertinent d'étudier plus en profondeur les rouages de l'enseignement dans les écoles humanistes postérieures à la Réforme en Allemagne et Alsace.

## 2.1.2 L'enseignement musical dans les écoles humanistes

### 2.1.2.1 Ecole-Eglise-Musique

La réforme religieuse allant de pair avec la réforme pédagogique, on voit en effet fleurir à cette époque nombre d'écoles protestantes. Ces écoles sont fondées à partir de 1524, date des premiers recueils de chorals allemands publiés à Wittenberg, dans le but de former les jeunes générations, d'en faire des prédicateurs aguerris et expérimentés, des pasteurs, des juristes ou encore des médecins ou maîtres d'école. Comme nous le rapporte la musicologue Edith Weber, Martin Luther (père de la Réforme luthérienne) considère la musique comme « un don de Dieu tout proche de la théologie » comme « la servante de la théologie », comme un « des arts supérieurs ». Il exige aussi qu'un maître d'école sache chanter. (Weber, 1987, p.110). A Strasbourg, le pédagogue Jean Sturm (1507-1589), inspiré et encouragé par les réformateurs Martin Bucer (1491-1551) et Wolfgang Capiton (1478-1541), entreprend en 1536 la réorganisation de la Haute Ecole de la ville selon les critères humanistes, fondant ainsi la future Université de Strasbourg (1538). Il y préconise un équilibre entre la connaissance empirique et les principes théoriques, une juste proportion entre les préoccupations pratiques et les buts intellectuels. Ceci induit un enseignement très poussé du latin, un raffinement du style à l'écrit et à l'oral et une grande importance donnée à la mémoire et à la prestation publique (via la musique et le théâtre). Une forme d'éducation se développe dans la société réformée, fondée selon Edith Weber sur l'entité école-Eglise-musique (Weber, 1987, p.111). L'enseignement des écoles humanistes contient les disciplines suivantes : lecture avec explication de texte, grammaire, poésie, rhétorique, théologie, musique, théâtre scolaire. Une fois encore, l'apprentissage de la musique et de la prestation publique (théâtre) est accompagné de l'enseignement de la rhétorique.

---

<sup>3</sup> Ælius Donatus (c.320-c.380) : grammairien et rhéteur latin, professeur de rhétorique. Nous ne savons rien de sa vie, à part un détail : il fut en 354 le professeur de saint Jérôme. Sa grammaire nous est parvenue dans deux rédactions différentes : l'une, abrégée (*ars minor*), l'autre, plus développée (*ars major*). Cet ouvrage eut, dès son apparition, un énorme succès. Il fut commenté, remanié, étudié pendant les derniers siècles de l'Empire Romain et durant tout le Moyen-Âge.

### 2.1.2.2 *L'avènement des Cantors*

Ces fondations d'écoles protestantes en 1524 sont aussi accompagnées de la création du poste de Cantor dans les paroisses municipales. Il nous semble très pertinent d'analyser les fonctions du Cantor telles qu'elles nous sont rapportées par Edith Weber (Weber, 1987, p.112) :

#### ☞ Fonctions musicales au service de l'école

- ☞ Théorie
- ☞ Pratique
- ☞ Chant choral
- ☞ Répétitions des chœurs et ensembles

#### ☞ Fonctions musicales au sein de l'église

- ☞ Culte en tant qu'organiste. Cantor est traduit par *Vorsänger* en allemand, c'est-à-dire « celui qui chante avant l'assemblée », le Cantor doit donc préluder puis accompagner les cantiques, improviser, composer et jouer de l'orgue au sein du culte
- ☞ Direction des chœurs scolaires dans et hors de l'église (pour la ville, les processions, les repas municipaux, les différentes fêtes)

#### ☞ Fonctions extra-musicales

- ☞ Enseignement des mathématiques
- ☞ Enseignement du latin (lecture de texte et grammaire)
- ☞ Enseignement du catéchisme
- ☞ Enseignement de la dialectique
- ☞ Enseignement de la rhétorique

Toutes ces disciplines sont bien entendu au service de la religion. Les Cantors sont des individus très cultivés et peuvent encore selon les postes enseigner l'hébreu, l'histoire ou la philosophie. Le poste de Cantor est alors très prestigieux, et suit de près le prestige du poste de recteur. Notons que par cette organisation de l'enseignement, la pluridisciplinarité est déjà très effective dans les écoles protestantes. Le Cantor étant chargé de l'enseignement de matières diverses, on peut effectivement supposer un croisement des disciplines. Mais au-delà de cette simple hypothèse, on sait que la musique tenait une place prépondérante entre toutes les matières, tant par la pratique du chant choral que celle du chant figuré.

Selon les humanistes, la musique et le latin (langue exclusive de l'enseignement) ont en effet une valeur morale et éthique (Weber, 1987, p.113). Les méthodes pédagogiques utilisées rappellent d'une part la pensée platonicienne utilisant la musique comme facteur de discipline, et d'autre part une utilisation « pragmatique » de la musique. Chaque journée est jalonnée de chants (hymnes latines et chorals luthériens), notamment lors du chant choral pratiqué quotidiennement à midi. Le travail de la mémoire utilise le chant figuré dans la mesure où les

élèves doivent mémoriser les vers latins et de nombreuses mélodies (chantées par cœur). Les règles de grammaire sont aussi mémorisées à partir de mélodies simples. Le principe d'apprentissage est par ailleurs relativement systématique : apprentissage de la règle (*praecepta*), puis son exemple pratique (*exemplum*) et réemploi de la règle (*imitatio*) en composant une petite œuvre musicale pour retenir ladite règle. Les outils à la disposition des élèves sont pour le moins rudimentaires (tableaux muraux, monocorde, main guidonienne, traités), et les élèves prennent l'habitude de travailler par groupes (*Haufen* en allemand).

### **2.1.2.3 Former des musiciens et des orateurs**

Entre érudition et religion, la musique est omniprésente dans la pédagogie en usage dans les écoles allemandes et alsaciennes, elle structure et rythme la journée, sa pratique est quotidienne et obligatoire. Outre l'enseignement prodigué de la rhétorique et de la dialectique comme matières à part entière, on observe aussi un attrait tout particulier pour la récitation et les exercices en public. Ceci est aussi dû à l'art de la scène, cher aux humanistes, et à la pratique théâtrale enseignée au même titre que les autres matières. Sans développer ces pratiques dans la présente étude, retenons tout de même que, par la répartition des fonctions du professeur principal de ces écoles, le Cantor, il y a dans ces écoles un lien étroit entre les arts du langage, le théâtre et la pratique de la musique. Cette dernière est par ailleurs associée aux autres enseignements (latin, grammaire, mémorisation). Dans la culture germanique, fort imprégnée de cette réalité vivante du triptyque école-église-musique, presque encore valable de nos jours, le musicien côtoie donc l'orateur, le prédicateur et l'acteur, quand il n'est pas confondu avec eux.

## **2.1.3 Les théoriciens allemands, vers l'apogée de la rhétorique musicale**

### **2.1.3.1 Une multiplication des traités**

A la fin de la Renaissance en Allemagne, l'élaboration du discours musical est faite en adéquation avec les fondements de l'art oratoire. Après les premiers exemples d'articulations de musique sur le plan d'un discours type *exordium*, *medium* et *finis*, chez Gallus Dressler (1533-c.1589) en 1563, une importante lignée de théoriciens germaniques forge à la rhétorique un modèle rigoureux au début du XVII<sup>e</sup> siècle. Ces théoriciens, inspirés notamment par les traités antiques de référence, appliquent et adaptent les principes rhétoriques à la musique, se fondant sur l'analyse d'œuvres de Lassus (1532-1594), Clemens non Papa (c.1510-c.1556) ou de quelques madrigalistes italiens (Sabatier, 1998, p.108). De nombreux traités musicaux sont ainsi rédigés à cette époque ; traités de rhétorique musicale, bien que certains ouvrages ne

mentionnent parfois jamais le mot « rhétorique ». Citons, par exemple, les incontournables traités suivants :

- ☞ J. BURMEISTER : *Musica Poetica* (Rostock, 1606)
- ☞ C. BERNHARD : *Tractatus Compositionis Augmentatus* (1657)
- ☞ J. MATTHESON : *Der Vollkommene Capellmeister* (Hambourg, 1739)
- ☞ J.J. QUANTZ : *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière* (Berlin, 1752)
- ☞ C.P.E BACH : *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* (Berlin, 1753-62)

Ces différents traités fondateurs décrivent la mise en forme d'un langage musical constitué d'une grammaire, avec sa propre morphologie et sa propre syntaxe, un « langage devenant une construction éloquente lorsque les principes de la rhétorique sont mis en œuvre pour contribuer à son efficacité. » (Clerc, 2000, p.2). Ce rapprochement de la littérature et de la musique se conçoit aisément par la musique vocale, un texte mis en musique ayant à la base sa rhétorique propre pouvant suggérer à la musique une organisation similaire. La musique instrumentale se construit quant à elle à partir des mêmes principes structurels que la littérature et la poésie, bien qu'étant fondée sur une sémantique qui lui est propre. Nous reviendrons sur cette notion de sémantique musicale ultérieurement (au paragraphe < 2.2.2 ... à la sémantique musicale >).

### 2.1.3.2 Joachim Burmeister

Afin de comprendre la mise en œuvre des préceptes rhétoriques dans le discours musical, telle qu'elle est envisagée par ces théoriciens allemands du XVII<sup>e</sup> siècle, prenons tout d'abord l'exemple de Joachim Burmeister (1564-1629). Ce dernier fut *Cantor* dans une école primaire réputée, et c'est au cours de cette période d'enseignement qu'il écrivit ses *Precepta*. Comme le souligne le musicologue Grégory Butler :

« Son intérêt en tant que théoricien se situait moins au niveau d'une conception de la musique comme science qu'au niveau des relations entre les mots et la musique elle-même. Par conséquent, il envisageait la musique non pas comme une discipline formant avec d'autres disciplines du nombre le *Quadrivium*, mais bien comme une discipline sœur du *Trivium*, c'est-à-dire, des arts du langage – grammaire, théorie et logique. » (Butler, 2004, p.645)

Le dernier traité de Joachim Burmeister, *Musica poetica*, publié à Rostock en 1606, propose une série de figures de rhétoriques appliquées à la musique, au chapitre XII (*De ornamentis sive de figuris Musicis*). Il envisage seize modèles de base auxquels s'ajoutent six formules d'ornements mélodiques et quatre d'écriture polyphonique (Sabatier, 1998, p.108). On

remarque donc que Burmeister se concentre essentiellement sur cet aspect de l'*elocutio* qui touche aux ornements et aux figures de rhétorique. Il y adopte néanmoins la méthode du rhéteur qui cherche à identifier des passages exemplaires dignes d'être étudiés en prenant de nombreux exemples musicaux chez ses pairs compositeurs. Voici quelques exemples significatifs de figures rhétorico-musicales tirées du traité de Burmeister :

- ☞ ANAPHORE : répétition, motif repris sur différents degrés, répétition du même mot
- ☞ APOCOPE : simplification, fugue dans laquelle le sujet paraît incomplet à l'une des parties
- ☞ APOPIESIS : (ABRUPTIO, ellipse, SUSPIRATIO), arrêt brutal, silence interrompant le discours, phrase abandonnée avant son terme, laisse l'auditeur dans l'attente
- ☞ HYPALLAGE : répétition en mouvement contraire
- ☞ HYPERBOLE : exagération traduite en musique par un dépassement du registre habituel des voix
- ☞ ANAPLOKE : mise en valeur du texte par l'utilisation de l'homorythmie, usage du double-chœur
- ☞ NOEMA : mise en valeur des affects du texte, ou homorythmie dans des nuances douces

Selon Gregory Butler, les deux tiers des vingt-cinq figures de la liste finale pourraient être assimilés à des procédés de répétition. Mais le musicologue Patrick Macey ne manque pas de signaler que « La musique tolère plus de répétition que le langage n'en déplaie à Tinctoris qui était hostile à la notion de répétition rhétorique » (Macey, 2004, p.440). Comme Dressler, Burmeister adopte un schéma d'organisation rhétorico-musicale. Le terme d'*exordium* est retenu pour qualifier le début d'une pièce, celui de *finis* pour la fin (terme non-rhétorique). Burmeister parle ensuite du « corps de la composition » pour la partie centrale, faisant néanmoins de claires allusions à la *confirmatio* et la *propositio* rhétoriques. La vaste influence de Burmeister s'étendra au-delà du XVII<sup>e</sup> siècle, portant même jusqu'à 160 unités la liste des figures, avec de nombreuses applications jusqu'en 1750. Citons les théoriciens inspirés par Burmeister comme Johannes Nucius (1556-1620), Joachim Thuringus (actif autour de 1625) ou encore Athanasius Kircher (1602-1680). Nous aborderons les travaux de ce dernier dans le chapitre suivant sur la musique italienne.

### 2.1.3.3 *Johann Mattheson*

Un autre exemple d'ouvrage incontournable, un siècle plus tard, nous paraît utile d'être aussi analysé plus profondément : *Der Vollkommene Capellmeister* de Johann Mattheson

(1681-1764)<sup>4</sup>. Cet ouvrage de 484 pages propose une véritable théorie générale de l'art musical. Outre une réutilisation presque littérale des domaines rhétoriques classiques tels que l'*inventio* et l'*elocutio*, Mattheson, y adjoint l'*elaboratio* pour définir les parties du discours musical, et la *decoratio* pour recenser les figures oratoires. Dans ce traité, l'*elocutio* traite par contre exclusivement de « l'art de l'interprète ». Le plan du discours musical que propose Mattheson est en six parties : *exordium*, *narratio*, *propositio*, *confutatio*, *confirmatio* et *peroratio*. La rhétorique musicale y est donc envisagée comme une planification rationnelle du discours musical, mais elle régit aussi le langage sonore par la *decoratio*, la façon de penser et de présenter ses idées par les figures (plus d'une centaine recensées). Dans l'*elocutio*, Mattheson aborde l'art de l'interprétation en évoquant les notions de toucher, de phrasé et de débit ou encore l'accentuation, l'élocution, la respiration des phrases musicales en faisant maints parallèles avec le langage parlé.

Un apport particulier de Mattheson est aussi la théorie des affects (*Affektenlehre*) développée au chapitre III du traité. Les divers styles (*phantasticus*, *antiquus*, *hyporchematicus*...) déterminent la forme musicale propre à l'affect choisi : un seul affect par partie ou section, bien caractérisé, souvent en contraste affirmé avec ce qui précède et ce qui suit. Selon Mattheson, les passions existent comme vertus ou bien comme vices, et les deux types sont capables d'expression musicale, mais c'est seulement par l'intermédiaire des passions vertueuses que l'âme peut être guérie. Ses écrits sont aussi souvent dirigés vers l'auditeur, que Mattheson implique dans une véritable expérience esthétique :

- ☞ L'auditeur entend la musique
- ☞ La faculté perceptive, la sensibilité, survient quand l'auditeur interprète les divers symboles musicaux menant à la reconnaissance d'un affect
- ☞ Il perçoit et comprend l'affect
- ☞ Après une réflexion sur cette expérience, il jouit d'un embellissement moral et, si cela s'y prête, d'une édification religieuse

L'identification des Passions en musique devient donc un élément crucial pour l'expression musicale dans la philosophie rationnelle de Mattheson et ces Passions jouent un rôle de loin supérieur à tout ce que les théories musicales précédentes avaient affirmé et impliqué. D'après

---

<sup>4</sup> Traduit en français : *Le parfait maître de chapelle*. L'étude de cet ouvrage de Johann Mattheson et les citations qui en sont données proviennent de la traduction agréementée de commentaires de Pascaline Latour (cf. Bibliographie)

Mattheson, « le compositeur doit d'abord esquisser un tableau concret de toutes les émotions qu'il entend mobiliser, puis il doit essayer de composer en fonction de ce tableau » (Butler, 2004, p.652). Il existe pour lui des passions simples et des passions complexes combinant plusieurs passions simples. Par exemple, la jalousie est un complexe de sept passions : trahison, désir, revanche, tristesse, peur, honte et amour fervent ; elle permet donc une grande variété d'invention musicale. Dans cette même optique, Gregory Butler explique que pour Mattheson, « la musique doit produire chez l'auditeur les mêmes effets d'agacement, de vexation, de colère et de mélancolie que ceux vécus par une personne affligée » (Butler, 2004, p.652). Malgré ce genre d'extrêmes, l'amour constitue néanmoins l'affect le plus dominant et le plus important pour Mattheson, c'est pourquoi il le traite très en détail.

Un autre article de Mattheson sur les Passions, sans doute le plus cité, se trouve dans son ouvrage *Das Neu-erröffnete Orchestre* (« l'orchestre moderne »), publié à Hambourg en 1713. Les caractéristiques des tonalités y sont notamment décrites. Mattheson y fait aussi référence à l'ouvrage de Christophe Bernhard (1628-1692) *Tractus compositiones augmentatus* de 1657 qui consacre un chapitre entier aux modes. C'est ainsi que la tonalité de do mineur se voit affublée des caractéristiques suivantes : « Surtout agréable, charmant, mais aussi triste, désolé. Porte facilement à la somnolence. Deuil ou sensation caressante » ; mi mineur : « Pensée profonde. Trouble et tristesse, mais de telle manière qu'on espère la consolation : quelque chose d'allègre, mais non pas gai. » ; la majeur : « Ce ton doit saisir. Il brille immédiatement, et plus pour les passions plaintives et tristes que pour le divertissement. » ou encore la mineur : « Allure fastueuse et grave. Mais aussi dirigé vers la flatterie. Par nature, bien modéré, un peu plaintif, décent (respectable), tranquille, invitant même au sommeil. Peut être employé pour tous les mouvements de l'âme. Il est modéré et doux pour le public. »<sup>5</sup> (Clerc, 2000, p.46-47). N'ayant tout de même pas la volonté de livrer dans ses ouvrages une « doctrine universelle », Mattheson rassemble néanmoins dans ses écrits des idées et coutumes bien établies dans les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles allemands sans que nous ayons toutefois la certitude de l'usage de ces préceptes par les compositeurs (Cantagrel, 1998, p. 173-175).

#### **2.1.3.4 Le prince des cantors**

Rappelons qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle en Allemagne, la vie de la société s'organise comme nous l'avons vu précédemment, c'est-à-dire autour de la religion luthérienne avec le triptyque école-

---

<sup>5</sup> Le tableau des affects de tonalités selon Mattheson est donné en annexe

église-musique. L'orgue, instrument-clé de la pensée protestante, effectue le pendant symbolique indispensable de la prédication, tenant une place essentielle dans le culte luthérien. La Parole, centre du culte selon Luther et les autres réformateurs, doit donc trouver un écho dans le rôle attribué à la musique, celle-ci ouvrant un vaste champ de possibilités. L'organiste était donc comme un musicien-prédicateur à part entière devant, en tant que Cantor, répondre du haut de sa tribune au recteur présent en chair. L'organiste devait donc illustrer en musique le propos du prédicateur. La représentation picturale étant interdite dans la religion luthérienne, la musique a pris beaucoup plus d'importance que dans d'autres régions d'Europe et le public s'est donc trouvé d'autant plus initié à cet art. L'une des premières ouvertures à l'entrée de l'orgue dans le culte a donc été le rôle oratoire attribué par Luther à la musique au sein du culte (Charru, Theobald, 1993, p.16). L'œuvre musicale, et notamment le répertoire pour orgue, a eu donc à partir de la Réforme, une portée symbolique forte et est devenu de surcroît une œuvre structurée de façon plus compréhensible, et on peut le supposer, interprétée et écoutée avec une pleine conscience des éléments constituant son discours.

Le traité latin *De Institutione Oratoria* de Quintilien, se voit par ailleurs réédité en 1738, édition préparée et annotée par Johann Matthias Gesner (1691-1661), ancien recteur de Saint Thomas à Leipzig. Entre les années 1737 et 1739, de grands débats esthétiques ont aussi agité le milieu artistique et intellectuel, tenant leur origine d'une polémique lancée par Johann Adolph Scheibe (1708-1776) à l'encontre de Jean-Sébastien Bach au sujet de la rhétorique, Scheibe insinuant que Bach ne se préoccupait pas des règles du discours indispensables pour « composer de manière émouvante et expressive. » (Clément, 2001, p. 67). On peut supposer que Gesner ait pris la défense de Bach dans cette querelle au même titre que Johann Birnbaum, professeur de rhétorique à l'Université de Leipzig et ami de Bach qui écrivit, en mars 1739 :

« Les parties que l'élaboration d'une œuvre musicale a en commun avec l'art oratoire, (M. Bach) les connaît si parfaitement que non seulement on l'écoute avec un plaisir infini lorsqu'il attache ses profondes réflexions sur les similitudes et les concordances entre les deux arts, mais encore on admire l'adroite application qu'il en fait dans ses travaux. Son intelligence de l'art poétique est aussi bonne qu'on peut l'exiger d'un grand compositeur. »  
(Cantagrel, 1997, p.267)

Nous déduisons par ce texte la familiarité évidente que devait entretenir Jean-Sébastien Bach avec les préceptes d'élaboration du discours, soit l'art oratoire. On peut aussi aisément constater dans sa musique, sa maîtrise parfaite de la structure du discours ; il faut néanmoins un travail plus approfondi pour comprendre comment sa pensée créatrice et son imagination ont su s'inscrire dans un cadre plus large émanant des subtilités de l'art rhétorique. En effet, Bach a

effectué une véritable synthèse des styles allemand, italien et français de son époque. La *Clavierübung III* en est un exemple reconnu. Mais cette grande maturité du discours, empreint d'une utilisation très savante du contrepoint rend la structuration et les éléments rhétoriques moins visibles de prime abord dans les partitions. Il est donc nécessaire d'analyser de manière plus approfondie la musique pour pouvoir y déceler tous les enjeux du discours musical.

#### 2.1.4 La rhétorique non-théorisée dans l'Italie baroque

Dans une perspective différente, l'Italie a aussi été inspirée par un grand retour à l'Antiquité à partir de la Renaissance, mais n'en a pas tiré la même somme de traités. Il est en effet remarquable combien la culture germanique se distingue par son caractère didactique voire doctrinale de la culture latine et méditerranéenne. Bien que les prémices de la théorie des affects et des passions prennent leur source en Italie, elle ne connaîtra pas le même engouement théorique qu'en régions germaniques.

##### 2.1.4.1 *Le naturel du madrigal*

Un des premiers compositeurs de la Renaissance italienne à s'intéresser aux effets du discours musical sur l'auditoire est sans nul doute Gioseffo Zarlino (1517-1590). Dans son traité *De Istitutioni harmoniche* (1558), il évoque la nécessité d'émouvoir l'âme et de la disposer à recevoir certaines affections. Il détaille pour cela la qualité affective des intervalles, associant chaque intervalle à un sentiment particulier. Le madrigal italien, qui atteint son apogée dans la deuxième moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, donne rapidement des équivalences convaincantes de rhétorique en musique. En effet, l'examen des madrigalistes et des compositeurs comme Clemens non Papa ou Lasso par les théoriciens allemands ne manque pas de mettre en lumière des formes très claires de discours rhétorique. Par exemple, Michael Praetorius (1571-1621) et Heinrich Schütz (1585-1672) soulignent cette nouveauté du langage italien empreint de rhétorique. Cependant, rien ne stipule que les compositeurs tiraient leur inspiration des préceptes rhétoriques, le madrigal étant assimilé par les compositeurs à un simple jeu poétique. Il semble en effet que les madrigalistes, tels Arcadelt (1507-1568), Cyprien de Rore (c.1515-1565), Lasso (1532-1594), Marenzio (1553-1599), Luzzachi (1545-1607) ou encore Gesualdo (1566-1613) n'aient d'autre objectif que la sincérité, l'humanité et la fidélité à l'expression du texte poétique. Pour ce faire, ils usent de maniérismes, de chromatismes aux tourments expressifs, de figuralismes, tensions et images aux justes équivalences musicales. Il paraît cependant compliqué d'en déduire une quelconque application systématique ou de méthode de composition empreinte de rhétorique classique, l'instinct expressif semblant être l'inspiration

première. Ce langage madrigalesque apparaît donc comme une conséquence naturelle des relations étroites entre texte poétique et musique plus qu'une émanation de la rhétorique musicale théorisée.

#### 2.1.4.2 *Une rhétorique non-conscientisée*

On peut néanmoins supposer que l'ouvrage d'Anastasio Kircher (1602-1680), *Musurgia universalis*, publié à Rome en 1650, put avoir une certaine influence auprès des compositeurs, au moins dans cette ville. Ce traité reprend de très nombreuses figures de rhétorique d'après Burmeister, que Kircher enrichi avec des figures d'usage dans la musique italienne. Sans être certains de sa portée auprès des madrigalistes, ce traité met néanmoins en lumière les efforts déployés par les compositeurs italiens du XVII<sup>e</sup> siècle en recherche d'un langage original. Cet art émotionnel, qui cherche à toucher, à provoquer des larmes, des émotions, axé autour de la théorie des affects, n'est peut-être pas exclusivement tributaire de la rhétorique mais cette dernière pourrait en fin de compte être une sorte de dénominateur commun à toutes sortes de phénomènes artistiques sans que son influence soit forcément exercée de manière consciente. Nous pourrions par exemple évoquer des pages de musique pour clavier de Girolamo Frescobaldi (1583-1643). Ce dernier a pour habitude compositionnelle de juxtaposer des éléments imitatifs et des sections libres (en forme de toccatas ou adagios). Il est certain qu'il cherche par des harmonies surprenantes, des dissonances inexplicables, des lignes mélodiques fort expressives, à agir sur la raison et sur le cœur de l'auditoire. Néanmoins, les œuvres capables de s'apparenter strictement au plan de la *dispositio* sont rares. Il existe un exemple avec la *Toccata seconda* du livre de 1637 où nous pouvons analyser six sections répondant à la *dispositio* (de l'exorde à la péroraison), mais cela reste un exemple isolé.

Il existe d'autres exemples chez les héritiers de Frescobaldi, notamment Froberger (1616-1667), mais il est compliqué d'y déceler une quelconque parenté entre les différents thèmes au sein d'une même pièce comme cela peut être le cas chez les compositeurs nord-allemands de la même époque. Une constante semble pourtant commune aux deux régions, les parties extrêmes qui attirent l'attention et intriguent (exorde) et s'enflamment pour conclure en beauté (péroraison). Nous retiendrons de ces constatations le principe qu'au-delà de l'idée d'introduction et de conclusion, les compositeurs baroques prennent en considération l'influence sur l'auditoire de ces parties extrêmes, et gardent la fonction rhétorique qui leur est associée comme des fondamentaux du discours. C'est ainsi qu'est presque systématiquement associée à l'introduction, l'idée d'exorde, c'est-à-dire le fait de stimuler l'attention du public,

de le rendre docile, bienveillant et de le mettre en de bonnes dispositions d'écoute. Parallèlement, la conclusion est associée à l'idée de péroraison dans la mesure où le compositeur cherche à finir son discours par une certaine amplification (strettes, effets harmoniques forts, etc.) et des éléments sollicitant l'affectivité de l'auditoire (*Ethos* et *Pathos*).

Le musicologue français François Sabatier argumente aussi cette thèse :

« Ces traits d'esprit d'une grande originalité trouvent-ils place dans la docte classification des figures convenues de la rhétorique ? Toute la question est là, et il faudra distinguer ce qui relève de l'invention poétique personnelle et du réservoir à clichés (...). D'où les nuances à envisager lorsqu'on évoque, en musique, l'incidence de cette rhétorique. Il est notable que maintes compositions de la Renaissance partagent cet art libéral, sa volonté de convaincre de la vérité par l'émotion. Mais (...) les musiciens exploitent plus ou moins consciemment des systèmes comparables à ceux des grands rhéteurs de l'Antiquité. »  
(Sabatier, 1998, p.112-113)

Il nous paraît donc important de mettre en lumière cette confrontation des esprits méridionaux et germaniques. Les méridionaux ou latins (français et italiens), attachés à la poésie, la sensualité et l'expression presque instinctive, associent en effet la musique au plaisir et le théâtre au spectacle. Les germaniques, épris d'ordre, de théorie et de science, associent quant à eux de façon primordiale l'usage des arts à la pédagogie et l'enseignement. La musique, comme la poésie, les beaux-arts et le théâtre, se conçoit aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles selon un mécanisme identique à la littérature et exploite, tant dans la structure que dans la syntaxe ou les moyens d'expression, des méthodes comparables à la rhétorique. La rhétorique a donc une incidence considérable sur la musique, car elle permet la « diffusion d'un art qui, par sa volonté d'aller plus loin que les modèles (ou de les exploiter de manière inédite), se démarque sensiblement des références antérieures et progresse. » (Sabatier, 1998, p.113).

### 2.1.5 Le devenir de la rhétorique musicale après 1750

Le devenir de la rhétorique en musique au XIX<sup>e</sup> siècle est bien entendu similaire à celui de la rhétorique littéraire et s'oriente plutôt vers un déclin. Toutefois son usage reste ancré dans la démarche de maints compositeurs et la rhétorique est encore déclinée et utilisée par les romantiques, sans être plébiscitée en tant que telle.

La seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle est marquée par un rejet de l'imitation de la nature et des affects comme objet principal de la musique, ce qui était cher aux baroques. Mais les compositeurs maintiennent la narration comme objet principal de la musique. Ils continuent donc d'utiliser, inconsciemment ou non, une forme de rhétorique de persuasion et d'éloquence.

Cette thèse n'a pas toujours fait l'unanimité parmi les musicologues. En effet, dans *Classic Music* (1980) Leonard Ratner remet en cause ce « rejet » du style ancien tel que le décrivait son confrère Charles Rosen, et trouve de la compatibilité entre baroques et classiques (Bartoli, 2004, p.974). Il rassemble d'ailleurs sous le titre *Rhetoric* différents paramètres de la composition (périodicité, harmonie, rythme, mélodie, « textures », exécution). Il met aussi en valeur la pérennité de la pensée rhétorique et comme le rapporte encore le musicologue français, Jean-Pierre Bartoli :

« L'absence d'une partie du vocabulaire de la rhétorique des affects dans des traités n'assure pas sa totale disparition dans la pratique. (...) Au temps de Beethoven et, à plus forte raison à celui de Mendelssohn, la théorie baroque des affects et des figures rhétoriques était passée de mode, mais les références intertextuelles étaient telles que leur éloquence demeurait et cette éloquence était elle-même rhétorique. » (Bartoli, 2004, p.977-978)

La rhétorique se voit même largement enrichie par certains usages. Par exemple, quand les baroques ne donnaient qu'un seul affect par section ou mouvement, les classiques privilégient le mélange des émotions, la recherche de diversité, avec plus de narrativité mais une structure narrative plus abstraite. On assiste donc à une évolution des formes instrumentales mais toujours avec une perception de la musique comme un discours. Nous pourrions même aller plus loin dans ce raisonnement et supposer que la musique n'est même plus prise comme un discours à la charnière du classicisme et du romantisme mais de plus en plus comme un récit continu, en témoigne par exemple la disparition des signes de reprises chez Beethoven.

Les romantiques développeront de manière très diverse la musique à programme, parfois même au-delà du titre des œuvres, comme pour le 4<sup>ème</sup> *Concerto pour piano* de Liszt (1811-1886), où le compositeur décrit en musique la comparution d'Orphée devant Hadès sans pour autant l'indiquer dans le titre. Le siècle des romantiques est aussi marqué par le but recherché par les musiciens d'accroître le « pouvoir » de la musique et sa signification profonde pour tenter de se détacher de toute référence textuelle, allant jusqu'à tenter de faire de l'instrument un chanteur comme Felix Mendelssohn (1809-1847) dans ses *Romances sans parole*, où il fait preuve d'une éloquence et d'une narrativité (abstraite) sans pareil. Retenons donc que « toute l'esthétique musicale romantique repose sur l'aptitude qu'elle accorde à la musique pour désigner l'indicible. » (Bartoli, 2004, p.1026). La rhétorique musicale a perdu son nom au XIX<sup>e</sup> siècle, mais seulement son nom. Elle demeure présente, voire même implicite chez les romantiques, et comme l'affirme encore Jean-Pierre Bartoli : « [La notion de rhétorique musicale n'est pas discutable] pour le siècle romantique, en dépit du fait que, du côté de la

perspective poétique (c'est-à-dire des stratégies compositionnelles des créateurs), sa théorie, et peut-être même la conscience de son utilisation, aient disparu. » (Bartoli, 2004, p.1043).

### 2.1.6 Conclusion

Quoiqu'il en soit, la rhétorique fut au cours de l'histoire occidentale le couronnement de la science du langage, et la clé de voute de l'éducation humaniste et de la formation intellectuelle. La rhétorique comme « Verbalisation et formalisation idéal du monde extérieur comme de la psychologie humaine » (Bartoli, 2004, p.971), permet en outre de mieux prendre conscience de la continuité de l'histoire de la musique. L'origine commune de l'art de la parole et de la musique durant l'Antiquité a en effet contribué à un avancement et un enrichissement mutuel voire une symbiose de ces deux moyens d'expression au cours des siècles. L'étude de la rhétorique et de son évolution permet de porter un regard nouveau sur l'histoire de la musique, abordant la chronologie via la perception de la musique par les compositeurs. Il paraît en effet pertinent pour un interprète, de s'intéresser de près aux motivations des musiciens et compositeurs, à ce qui put les pousser à écrire de la musique, à leur posture d'artiste et de créateur et à ce qu'ils voulaient défendre au-delà de leurs ambitions de carrière professionnelle. Analyser la musique en la mettant en perspective avec l'évolution de la rhétorique permet donc de comprendre les sources et enjeux du discours musical, et ses rapprochements ou oppositions avec langage musical mettent en lumière le « but » recherché de la musique au-delà du plaisir qu'elle pourrait procurer. Ceci est aussi rappelé par Jean-Pierre Bartoli : « Toute production artistique engendre par elle-même une rhétorique au sens large (c'est-à-dire l'art de captiver et de convaincre), il semble légitime d'étudier la musique de ce point de vue » (Bartoli, 2004, p.1043).

## 2.2 La rhétorique, ou comment donner du sens à la musique

### 2.2.1 De la sémantique poétique ...

Le premier musicologue à réemployer le terme de « rhétorique » au XX<sup>e</sup> siècle sera le musicologue Arnold Schering (1877-1941), s'interrogeant vers 1930 sur la signification et la sémantique musicale. Cette dernière, la sémantique musicale, a constamment convergé, depuis l'apparition du chant grégorien jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, vers la sémantique poétique, ceci répondant au besoin inhérent des musiciens de donner un sens ou une signification à la musique. Le madrigal italien, ou encore l'*Affektenlehre* que nous avons évoqués précédemment sont des exemples de cette convergence entre poésie et musique. Mais nous pouvons remarquer qu'il y eut jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, deux conceptions bien distinctes de la sémantique

musicale : l'une s'orientant vers l'autonomie du langage musical (musique instrumentale « pure »), l'autre mettant en exergue la subordination du langage musical au drame (dans l'opéra ou la musique religieuse notamment). Le musicologue Patrick Macey souligne effectivement cette approche de la sémantique musicale de la période baroque :

« Dans la rhétorique musicale, les analogies sont plutôt établies avec les figures du discours qu'avec les figures de la pensée : tout simplement parce que la musique ne fonctionne pas comme un système sémantique ; en d'autres termes, parce que les phrases ou les harmonies musicales ne font pas référence à des choses spécifiques et concrètes comme le font les mots – à l'exception il est vrai des procédés de figuration, et même dans ce cas, la musique doit être combinée aux mots pour pouvoir avoir une signification précise. »

(Macey, 2004, p.440-441)

La rhétorique musicale, telle qu'elle est envisagée au XVII<sup>e</sup> siècle, notamment en Allemagne, est donc un système permettant en quelque sorte de palier la faiblesse sémantique de la musique « pure » en lui appliquant une signification inspirée des modèles littéraires. Mais à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, les compositeurs français et allemands ont tenté de développer cette idée de la musique « pure » instrumentale en la dotant d'un pouvoir expressif autonome. Ceci a donc amené la sémantique musicale à s'affranchir progressivement de la sémantique poétique et à devenir autonome. Des philosophes, comme Schopenhauer (1788-1860), verront d'ailleurs dans la musique la forme pure du sentiment, et contribueront à une reconnaissance progressive des capacités sémantiques propres à la musique, jusqu'à la capacité d'incarner l'infini et l'absolu.

### 2.2.2 ... à la sémantique musicale

La notion de sémantique musicale nous paraît pertinente à aborder car elle est étroitement liée à la rhétorique, et d'autant plus au XX<sup>e</sup> siècle où l'exégèse de la sémantique musicale a pris sa source dans l'approche rhétorique de la musique. Pour comprendre le fonctionnement sémantique de la musique, il faut distinguer ses significations naturelles et ses significations conventionnelles. Les significations naturelles sont celles qui se passent d'explication et qui sont entendues par toute l'espèce humaine. Les significations conventionnelles sont celles propres à l'une ou l'autre culture, ou à une époque donnée. Il semble que beaucoup de significations que nous croyons naturelles résultent de systèmes codifiés auxquels nous avons été aculturés au cours de notre existence, par exemple le fait d'associer le registre aigu à la hauteur et le grave à la profondeur, ceci étant probablement une conséquence de la graphie musicale évocatrice en ce sens, mais cette distinction peut s'avérer difficilement objective. Comme le souligne l'éminent spécialiste de la sémantique musicale,

Jean-Jacques Nattiez : « L'association symbolique (...) semble naturellement fondée, puisque enracinée dans le fonctionnement du corps (...) qui fournit un cadre à partir duquel se construit la symbolisation naturelle. » (Nattiez, 2004, p.272). C'est ainsi que les sensations physiques et corporelles (kinesthésie, rythmes cardiaques, contractions musculaires, amplitude respiratoire...) peuvent être associées à des paramètres musicaux et forment une symbolique qui peut être personnelle ou partagée au sein d'une même culture. Jean-Jacques Nattiez souligne aussi le fait que l'explication du sémantisme, ressenti durant le jeu et l'écoute de la musique, ne peut être réduite à un seul paramètre mais repose sur une combinaison de paramètres. Ainsi, « le facteur temps joue un rôle décisif, mais il n'est pas unique : c'est le temps, combiné avec une certaine structure rythmique, un profil intervallique donné, une sonorité d'ensemble, qui induit une interprétation expressive dans un sens ou dans un autre » (Nattiez, 2004, p.286). Nous pouvons donc en déduire que la musique ne fonctionne pas tant comme un système sémantique que comme un système symbolique. Nous pourrions aller plus loin en affirmant que la musique est à la croisée du symbolisme et du sémantisme, et c'est ainsi que la rhétorique tente de donner symboliquement du sens, des affects et une structure à la musique, en utilisant des significations conventionnelles proche de la sémantique poétique.

« La musique est bien une forme symbolique, pour reprendre l'expression de d'Ernst Cassirer, c'est-à-dire quelque chose qui, comme une phrase verbale, un mythe, une peinture ou un film, renvoie celui qui la crée et celui qui la perçoit à divers aspects de la réalité, sonore bien sûr, mais également affective, concrète, idéologique, etc. C'est pourquoi on ne saurait prendre la signification linguistique comme modèle de la signification en général. »  
(Nattiez, 2004, p.256)

L'affranchissement de la sémantique musicale par rapport à la sémantique poétique trouve donc une de ses sources dans un affranchissement plus vaste face à la signification linguistique comme vérité universelle. C'est par cette prise de conscience qu'est née, vers 1970, une réflexion plus poussée sur la sémiologie musicale.

### 2.2.3 Symbolisme et sémiologie de la musique

Jean-Jacques Nattiez, en cherchant à bâtir les fondements d'une sémiologie musicale, a ancré son étude dans l'analyse des correspondances symboliques que la musique établit depuis le niveau de sa création jusqu'à celui de sa réception, c'est ainsi qu'il définit la musique comme un « phénomène sémiologique » (Nattiez, 2004, p.256). La sémiologie est une science qui s'attache à l'étude des signes linguistiques, verbaux et non-verbaux. Comme nous l'avons observé précédemment, la sémiologie appliquée à la musique souffre souvent de la confusion

entre *sens* et *signification*, mais cette confusion provient aussi du domaine philosophico-littéraire :

« *Sens* et *signification* ne sont pas parfaitement synonymes. La *signification* se dit du mot considéré en lui-même, considéré comme signe, et le sens se dit du mot considéré quant à son effet dans l'esprit, considéré en tant qu'entendu comme il doit être. » (Fontanier, 2009, p.55).

Si nous relient cette définition à la musique, nous pouvons admettre que la musique, comme les autres domaines artistiques (peinture, poésie, sculpture, cinéma, etc.), serait porteuse de significations par le fait qu'elle est transmise au moyen de « signes », et porteuse de sens car elle véhicule un « effet dans l'esprit ». Le courant sémiologique part donc du postulat que le compositeur s'efforce, au moyen de signes et de phénomènes sonores, de transmettre aux auditeurs des sensations physiques ou psychiques et des sentiments qu'il éprouve lui-même. Une objection face à ce postulat serait néanmoins que le créateur ne chercherait pas à transmettre, mais à suggérer ou évoquer. Ainsi, « signifier » ne voudrait pas dire « délivrer un message » ou « faire comprendre un sens précis », mais simplement susciter des impressions et des émotions en usant de moyens spécifiques, au-delà d'un discours rationnel. Ces propos de Jean-Jacques Nattiez résume convenablement cette hypothèse :

« La musique a la capacité de renvoyer au monde extérieur (...). Car, de la même façon que le langage et la littérature renvoient au monde extérieur, la musique est porteuse de significations : elle peut imiter les cris des animaux et le mouvement, évoquer l'infini, connoter la gaieté ou la tristesse, le calme ou la mélancolie, suggérer une succession d'états d'âme, etc. Mais elle ne le fait pas à la manière du langage et de la littérature, tout simplement parce que (...), la musique ne relie pas les significations dénotées ou connotées selon la logique propre au langage verbal ou à la littérature. (...) La musique n'a pas d'autre contenu que la musique. » (Nattiez, 2004, p.258)

Il faut néanmoins garder à l'esprit que ces postulats de la sémiologie musicale ne sont pas partagés par tous les musiciens et compositeurs au XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, quand Arnold Schoenberg (1873-1951) affirme que la musique parle, Anton Webern (1883-1945) va plus loin en expliquant que « l'homme veut par ce langage [musical] exprimer des idées ; mais non pas des idées que l'on puisse transposer en concepts – des idées musicales. » (Webern, 1960, p. 112). Pierre Boulez (1925-2016) soutient quant à lui que « la musique est un art non-signifiant. » (Boulez, 1981, p. 18). N'existerait-il donc pas autant d'hypothèses que de musiciens ?

#### 2.2.4 Conclusion

Retenons de cette étude de la sémantique et de la sémiologie musicale que la musique s'apparente à une évocation subjective de la pensée, des sentiments, des émotions et des

sensations. L'art musical est porteur de certaines vérités qui peuvent échapper au verbe. La musique peut s'affranchir du texte et de la poésie, elle est néanmoins porteuse de sens, de signification et de symbole, et fait appel tant à des significations naturelles que conventionnelles. L'évolution du langage musical serait donc motivée par le besoin des compositeurs de toujours réinventer un langage musical au-delà de celui existant pour traduire leur pensée, leurs sentiments, leurs émotions ou leurs sensations. C'est en cela que le terme de « nécessité intérieure » (Stévance, 2010, p.175) peut se voir utilisé pour qualifier leur besoin de composer. Le musicien doit donc chercher à comprendre cette démarche intérieure du compositeur, puis la porter et la présenter vers l'extérieur. Pour cela, il associe l'œuvre musicale à son propre univers expressif de sentiments et d'émotions. Le recours à la rhétorique pour tenter d'expliquer des notions telles que la sémantique musicale ou la signification de la musique au XX<sup>e</sup> siècle est extrêmement pertinent, et essentiel à notre étude. Nous verrons dans le chapitre suivant à quel point la question du sens de l'apprentissage est un facteur primordial de la motivation d'un apprenant. Il semble donc essentiel d'être sensibilisé à cette question du sens de la musique et de sa compréhension, au-delà des paramètres techniques, analytiques et organologiques. L'approche rhétorique de la musique est donc un moyen mis à notre disposition pour expliquer le sens, la signification, la symbolique et le contenu de la musique. Sans être une vérité en soit, la démarche de rhétoricien face au discours musical permet d'organiser sa pensée et son analyse, et de surcroît, d'aborder une composition comme un discours structuré, porteur de sens et de signification. Nous allons donc à présent tenter d'explicitier les enjeux et la mise en œuvre de l'enseignement de la rhétorique musicale.

## Troisième partie : La rhétorique, un outil pour verbaliser l'analyse

Notre étude ayant pour objectif principal l'enseignement de la rhétorique dans le cadre d'un cours instrumental, il nous a paru essentiel de nous concentrer dans les deux premières parties sur l'histoire de la rhétorique en lien avec l'histoire de la musique, afin de mesurer la portée, l'enjeu et l'apport des préceptes rhétoriques. Nous avons aussi compris l'ancrage historique de cette science dans l'art du discours et notamment dans le discours musical. Viennent à présent différents questionnements par rapport au sens de l'apprentissage, qui semblent inhérents à la question du *sens de la musique* que nous évoquions précédemment. En effet, en quoi est-ce une nécessité pour un élève de comprendre la musique et de lui donner du sens ? Est-ce que comprendre la musique lui permettrait de progresser techniquement ? Pourquoi et comment enseigner ce *sens de la musique* de façon rationnelle et entendable par un élève de niveau intermédiaire ?

L'enseignement du *sens de la musique* est d'une importance primordiale pour la construction d'une interprétation musicale, il est étroitement lié au fonctionnement de l'interprétation. Pour enseigner le *sens de la musique*, nous proposons dans la présente étude une possibilité parmi d'autres, un outil qui nous semble particulièrement pertinent pour construire une interprétation : la rhétorique. Nous allons, dans un premier temps, porter notre réflexion sur l'apprentissage de la musique, sur le sens de cet apprentissage et son rapport à l'autonomie des élèves par l'intermédiaire de la verbalisation des savoirs. Dans un second temps, nous questionnerons la notion d'interprétation musicale dans ses liens avec l'analyse théorique, ceci afin d'établir les paramètres de l'enseignement de la rhétorique musicale. Pour finir, nous proposerons une étude de terrain avec une expérimentation de l'enseignement de la rhétorique dans le cadre de cours d'orgue.

## **3.1 Autonomie et sens de l'apprentissage**

### **3.1.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?**

#### **3.1.1.1 Apprendre**

« Apprendre » est une capacité innée de tout être humain, c'est une activité qui élargit l'imagination.<sup>6</sup> Les sciences de l'éducation nous enseignent qu'apprendre, c'est construire du sens, trouver du sens dans le contenu de l'apprentissage. Il peut s'agir d'apprendre à partir d'éléments connus, de notre quotidien, à partir de notre projet de vie ou de questions que l'on se pose. Apprendre, c'est aussi s'appuyer sur ses connaissances et représentations antérieures, faire des associations d'idées entre le connu et l'inconnu, l'ancien et le nouveau, être capable d'accepter de modifier ses représentations pour construire un savoir. Apprendre implique de réfléchir à ce que l'on fait, c'est une activité cognitive consciente. Ce processus est une succession d'observations, d'imitations et de répétitions. Pour apprendre, il faut avoir des objectifs précis, être motivé, établir du lien entre ses savoirs et faire appel à toutes sortes de sensations kinesthésiques, de perceptions de l'information, de méthodes de compréhension. Savoir apprendre est donc une compétence complexe, demandant d'engager une métacognition.

#### **3.1.1.2 Cultiver la motivation de l'élève**

Les sciences cognitives révèlent qu'un apprentissage n'est efficace que si l'apprenant s'y engage activement. Pour engager un apprenant, il faut donc que ce dernier soit motivé, il faut attiser sa motivation à se poser des questions afin qu'il cherche à y répondre et que cette motivation soit le moteur de son apprentissage. La motivation est d'une importance primordiale dans le processus d'apprentissage. Il existe deux types de motivation, la motivation extrinsèque (provenant de facteurs extérieurs au sujet) et la motivation intrinsèque (inhérente au sujet). La motivation intrinsèque, quand elle est cultivée et effective, permet à l'apprenant d'être totalement engagé dans son apprentissage. Pour que l'apprenant soit intrinsèquement motivé, il faut qu'il puisse percevoir, l'intérêt, l'utilité (en lien avec ses buts personnels), la valeur et l'importance de son apprentissage. Il faut aussi qu'il en perçoive le coût (l'assiduité, la constance de travail, les épreuves) mais avec un sentiment d'efficacité, d'avancement et une grande confiance dans sa réussite.

---

<sup>6</sup> Les définitions non-référencées sont tirées des cours de sciences de l'éducation, dispensés au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, entre septembre 2015 et décembre 2017, par les chercheurs : Pascal Terrien et Noémie Robidas

### **3.1.1.3 Le professeur comme médiateur de l'apprentissage**

Le professeur a un rôle essentiel face à l'apprenant. Il est, par ses fonctions, garant du contenu de l'apprentissage et de sa mise en œuvre, en cela il tient le rôle de médiateur des connaissances. La médiation est une dimension de l'enseignement mise en relief par les sciences de l'éducation. La musicologue Olga Tchistiakova la définit ainsi :

« La médiation est donc une activité de l'enseignant qui permet un contact entre l'élève et l'objet d'apprentissage et qui est capable d'influencer la « qualité » de ce contact. Dans le domaine de la pédagogie musicale, la médiation sera alors tout acte de l'enseignant susceptible d'influencer le rapport que l'enfant va établir avec la musique » (Tchistiakova, 2002, p.249).

Par ces affirmations, la musicologue envisage le rôle de l'enseignant comme un médiateur capable d'agir sur le rapport à la musique de l'apprenant. L'enseignant accompagne donc l'élève dans des situations de collaboration, soit des médiations. Le terme « médiation » prend en effet en compte la différence de rapport au savoir entre l'enseignant et l'apprenant. Pour être compétent dans son rôle de médiateur, l'enseignant doit être conscient des objectifs que l'élève doit atteindre par la réalisation d'une tâche donnée. La notion d'objectif pourrait être définie comme « un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura ou saura faire après apprentissage » (Raynal et Rieunier, 2007, p.119). Par ces propos, on comprend le lien étroit entre la notion d'objectif et le terme « apprendre », ainsi que le rôle de l'enseignant face à ces deux notions. Nous pouvons aussi faire référence à un article de Philippe Meirieu, grand spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, publié sur son site officiel :

« Apprendre, c'est construire des connaissances et pouvoir les réutiliser à sa propre initiative. Tout individu apprend de manière singulière et en interaction avec les autres ; il le fait à partir de ce qu'il est et sait déjà, en fonction des contraintes et des ressources de la situation dans laquelle il se trouve... Et c'est cette situation que l'enseignant ou le formateur doivent concevoir de manière aussi rigoureuse que possible afin de faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire des rencontres individuelles et de permettre à chacune et à chacun d'accéder à un niveau supérieur de développement cognitif. »  
(Meirieu, 2017, [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com), Dictionnaire, onglet « apprendre »)

Le rôle de l'enseignant est donc fondamental. Il doit faire en sorte de guider l'attention et la concentration de l'élève sur des éléments précis, et l'orienter par des questionnements pour que ce dernier puisse s'approprier des modes de pensée. Cette médiation va, d'un côté, faire prendre conscience à l'élève des buts poursuivis et de l'autre côté, susciter son intérêt vers l'objet (Tchistiakova, 2002, p.249). Quand Philippe Meirieu évoque la possibilité d'un élève d'accéder un « niveau supérieur de développement cognitif », on comprend que l'apprentissage a aussi vocation à permettre à l'élève de prendre son indépendance vis-à-vis du professeur et à assumer

ses responsabilités (« faire échapper l'apprentissage »). Apprendre, c'est en quelque sorte devenir autonome.

#### **3.1.1.4 Schéma National d'Orientations Pédagogiques**

Philippe Meirieu a été l'inspirateur de nombreuses réformes pédagogiques durant les dernières décennies. C'est ainsi que nous pouvons retrouver dans les textes officiels du Ministère de la Culture une mise en lumière de l'autonomie comme un des buts principaux de l'éducation musicale au sein d'un conservatoire :

« La mise en place d'un brevet de fin de 2<sup>e</sup> cycle a été souhaitée pour marquer une étape importante du cursus. Celle-ci correspond à l'acquisition d'une formation de base qui permet à l'élève de tenir sa place dans une pratique musicale de manière relativement autonome et vise à :

- S'approprier un langage musical avec les repères culturels qui y sont attachés
- Avoir acquis les bases de sa pratique permettant de se mesurer à un certain niveau de performance. »

(Schéma National d'Orientation Pédagogique, 2008, p.6)

On comprend dans ces écrits la place primordiale donnée à l'autonomie dans l'apprentissage. Elle est présentée comme un paramètre fondateur des composants de la pratique musicale. L'autonomie est aussi envisagée comme une compétence essentielle à acquérir au cours de son cursus et comme une finalité du processus d'apprentissage qui doit être évaluée et prise en compte, même quand elle n'est qu'au premier stade d'acquisition. Il semble donc essentiel d'orienter son enseignement pour mener les élèves à l'autonomie dans leur apprentissage afin qu'ils puissent acquérir au bout d'un certain temps une pratique autonome de la musique.

#### **3.1.2 L'autonomie chez l'élève musicien**

Le terme d'autonomie vient du grec *Autonomos* – déterminer soi-même (*auto*), la loi (*nomos*). L'autonomie, dans le cadre scolaire, est la capacité d'un élève à mener une activité productive (une tâche) au service d'une activité constructive (un apprentissage), en-dehors de la présence directe d'un enseignant. L'acquisition de l'autonomie consiste à passer d'une attitude de dépendance à l'indépendance, mais cette marge de manœuvre et sa vitesse d'acquisition sont spécifiques à chaque individu, chaque personnalité et chaque caractère. Le travail de l'autonomie implique pour l'élève une adaptation permanente et une nécessité de savoir se situer. Être autonome, c'est aussi être en capacité de se donner des règles, de les tenir et de savoir les faire évoluer pour les adapter, cela nécessite donc de nombreuses compétences qui se construisent sur une longue période.

D'un point de vue psychologique, l'autonomie est l'axe qui permet le développement de l'être humain, l'estime et la réalisation de soi. L'autonomie de l'individu est aussi liée à sa capacité à gérer son environnement, et à la manifestation de cette gestion, c'est pourquoi nous pouvons parler de l'autonomie comme d'une capacité à prendre de la distance dans son propre rapport au temps. Ceci implique qu'il n'est pas possible de dissocier l'autonomie de la métacognition. Raphaëlle Raab, Docteure en sciences de l'éducation, exprime clairement cette hypothèse, citant d'autres chercheurs dans son ouvrage *Construire l'autonomie des élèves... oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ?* :

« L'autonomie intellectuelle et morale est une capacité à penser par soi-même. Elle suppose d'acquérir les moyens de l'autonomie cognitive qui passent par la maîtrise de savoirs et savoir-faire. Il s'agit d'« apprendre quelque chose », c'est-à-dire d'acquérir les moyens de comprendre et d'agir sur le monde (c'est le « quoi », les contenus d'apprentissage) ; mais également d'« apprendre à apprendre » pour « savoir apprendre », c'est-à-dire d'acquérir les moyens d'agir sur soi-même et ses apprentissages (c'est le « comment », à l'exemple des stratégies d'apprentissage ou de la métacognition). Or ces connaissances ne suffisent pas à prédire leur utilisation » (Raab, 2013, p.5).

Cette citation met en lumière le fait que l'autonomie se situe au-delà de la simple acquisition des connaissances dans le sens où elle implique un recul par rapport à ces connaissances ainsi qu'une capacité à les réemployer avec un autre contenu d'apprentissage. Conduire un élève vers l'autonomie implique aussi de prendre en compte différentes dimensions de son être. Dans le cadre d'un cours, il faut donc faire en sorte que l'élève participe activement à son apprentissage (dimension affective), qu'il réfléchisse avec le professeur à la portée de cet apprentissage (dimension métacognitive) et qu'il s'exprime sur ce qu'il a appris (dimension communicative). Cette approche est aussi abordée par Raphaëlle Raab :

« Les pédagogies et les pratiques autonomisantes ont pour enjeu d'allier le cognitif au conatif : l'intellectuel (et le savoir) à l'affectif (et l'émotionnel). Par ailleurs, penser par soi-même suppose un recul critique, une lucidité sur le monde et la pression qu'il exerce, mais également sur ses propres choix et actions : c'est la conscience des actes qu'on assume qui aboutit à la responsabilité » (Raab, 2013, p.6).

Nous pourrions faire un parallèle entre cette citation et les propos de Philippe Meirieu évoqués précédemment où il est question de « responsabilité ». L'apprentissage de l'autonomie et l'apprentissage par l'autonomie mèneraient donc à une responsabilité plus grande des élèves. Cette « conscience des actes » est aussi une démarche métacognitive, permettant un recul sur l'apprentissage et une prise de conscience de la portée de l'apprentissage. Cette réflexion lucide par rapport au monde corroborent les propos d'Alexandre Motulsky-Falardeau dans ce même

article cité au paragraphe <1-3-1> sur la pertinence de la rhétorique dans la société actuelle. Le spécialiste de la rhétorique nous rappelle que cette dernière « s'est toujours appuyée sur la construction d'une mémoire, au sens d'une intégration intelligente de ces propositions sur le monde et sur l'existence que fournissent la littérature, la philosophie ou l'histoire (...) » (Motulsky-Falardeau, 2017). Envisager l'enseignement à la lumière de la rhétorique permettrait donc de mener l'élève vers une pensée autonome et lui donner un regard lucide et réfléchi sur le monde, rejoignant ainsi la dimension métacognitive de l'apprentissage. Nous avons affirmé précédemment que la dimension affective de l'apprentissage prend en compte la participation active de l'élève à son propre apprentissage. Elle est conditionnée par la motivation intrinsèque de l'élève ainsi que son environnement et le regard que l'élève porte à cet environnement. L'impact de la dimension émotionnelle sur l'autonomie est plus difficile à mesurer et analyser, mais l'on peut supposer qu'un rapport émotionnel fort et entretenu avec la musique ne fait qu'accroître la motivation intrinsèque.

### **3.1.3 La verbalisation de la musique**

#### ***3.1.3.1 La verbalisation dans l'apprentissage***

La dernière dimension évoquée pour conduire un apprenant vers l'autonomie est la communication ou plus précisément la verbalisation. Selon la chercheuse Britt-Marie Barth, dans son ouvrage *Le savoir en construction* (1993), le langage est un outil important pour communiquer le sens car comprendre veut dire « accorder le même sens à une situation donnée » (Barth, 1993, p.31). Or, le langage employé durant un cours est souvent de prime abord celui du professeur qui est lui-même porteur de son propre mode de pensée que l'élève peut ne pas comprendre. Il est donc essentiel de faire verbaliser l'élève sur ce qu'il a compris des explications de l'enseignant. « La verbalisation fournit la condition essentielle à toute construction de savoir » (Charlot, 1992, p. 174.). Pouvoir exprimer avec des mots un savoir acquis permet à l'élève de s'appropriier le savoir, de le faire sien et de prendre du recul par rapport aux changements que l'acquisition de ce savoir va procurer dans ses représentations. La verbalisation permet de surcroît au professeur de percevoir ce que l'élève a véritablement compris, de mesurer les manques éventuels et de comprendre la manière de réfléchir de l'élève.

#### ***3.1.3.2 La verbalisation dans l'enseignement musical***

Dans le cas de l'enseignement de la musique, nous avons analysé le pouvoir sémantique de cette dernière en mettant en évidence le fait qu'elle ne véhicule pas de mots, à l'exception de la musique vocale. Il est donc d'autant plus essentiel dans le cadre d'un enseignement

musical de s'accorder sur le vocabulaire choisi pour parler de la musique. Les propos de la spécialiste en didactique musicale, Chrystel Marchand, confirment cette analyse. La musique a le pouvoir d'exprimer l'inexprimable, « on doit néanmoins veiller à ne pas transposer cette thèse au niveau de la didactique et à ne pas évacuer le langage sous prétexte que ce dernier serait impuissant à exprimer ce que la musique seule, sans le secours des mots, peut exprimer. » (Marchand, 2009, p.126). Les savoirs qui régissent l'acte musical prennent leur source dans des échanges langagiers et des écrits. Les écrits sont associés aux théories et aux pratiques qui se manifestent de façon orale dans les situations d'apprentissages. Sur le plan langagier, Jean-Jacques Nattiez nous affirme que la signification musicale « [...] existe donc autrement qu'à l'état verbalisé, mais, qu'il s'agisse d'expériences psychologiques, ou d'autres approches possibles, l'explicitation des significations passe toujours, en dernière instance, par une verbalisation qui représente à la fois la « possibilité » et le « calvaire » de la sémantique musicale. » (Nattiez, 1975, p.190).

La « possibilité » fournit selon lui la matière sur laquelle peut s'exercer l'analyse, c'est-à-dire le paramètre qui peut se trouver modifié par la prise en compte de l'analyse. Cette « possibilité » ouvre un champ de significations extrêmement important qui peuvent être tant objectives que subjectives. Nous avons en effet remarqué dans le paragraphe sur la sémantique musicale que la musique relève d'une signification d'ordre symbolique qu'il est essentiel de prendre en compte mais qui peut s'avérer variable selon les personnalités des interprètes et les cultures dans lesquelles ils évoluent. Cette « possibilité » est presque infinie mais se doit d'être exprimée par des mots, au moyen d'analyses formelles, d'évocations parlantes pour l'interprète ou d'explications de sensations et de ressentis psychologiques. C'est donc cette infinité de possibilités qui rend l'approche sémantique si riche et si complexe. C'est aussi par le fait que la musique puisse signifier pour nous quelque chose qui ne coïnciderait pas avec ce que la musique signifierait véritablement selon son compositeur, que Jean-Jacques Nattiez évoque le « calvaire » de la verbalisation, une action complexe tant par son sujet que sa mise en œuvre. « Le rôle de l'enseignant et en particulier le guidage qu'il exerce, de manière verbale ou non, sont autant de médiations possibles, mais la verbalisation de l'action par l'apprenant en est la colonne vertébrale et nous ne pouvons que regretter qu'elle soit si rarement convoquée, au profit de la parole enseignante. » (Marchand, 2007, p.127)

### 3.1.3.3 *La communauté de verbalisation*

Au-delà de la verbalisation de l'action par l'enseignant ou par l'apprenant, il existe ce que l'on pourrait nommer une *communauté de verbalisation* liée à toute œuvre musicale. L'œuvre musicale ne dit rien en soit, mais elle peut rassembler une communauté autour d'elle par les conventions ou originalités musicales qu'elle comporte. Plus largement, la notion de communauté discursive comporte de nombreux niveaux d'entendement : musiciens parlant de musique, pianistes parlant de piano, interprètes d'une œuvre particulière parlant de l'interprétation de cette œuvre. Une communauté discursive (et dans le cas présent, une communauté de verbalisation), se délimite par le discours et crée un milieu épistémique voire un milieu épistémologique, l'épistémologie étant l'étude des sciences associée à l'étude des techniques. Nous pourrions constater que les musiciens ont tendance à ne pas percevoir cette notion de communauté discursive, elle est néanmoins présente dans tout discours de musicien, qu'il en soit conscient ou non. S'interroger sur la communauté de verbalisation permet aussi de questionner les milieux didactiques sollicités : musicien ou professeur ? enfant ou élève musicien ? La réflexion sur ces notions permet une prise de recul par rapport à la situation d'enseignement et permet à l'enseignant de resituer ses propos en fonction de leur destinataire. Il est aussi plausible qu'un élève ressentant l'appartenance à une communauté de verbalisation dans laquelle serait son professeur, verra sa volonté d'apprendre et sa motivation intrinsèque augmenter.

### 3.1.4 **Former son jugement esthétique**

Un des enjeux principaux de l'enseignement est que l'apprenant comprenne le sens de son apprentissage, c'est-à-dire le sens d'apprendre et le sens de la finalité de cet apprentissage. Pour cela, un des fondements est qu'il comprenne le sens de l'objet de l'apprentissage, en ce qui concerne notre étude : la musique et l'œuvre musicale. Cependant, comment doit être enseigné le sens de l'œuvre artistique qui échappe au pouvoir de la raison ? (Marchand, 2009). Chrystel Marchand nous apprend que la démarche artistique de l'élève-musicien est sujette à ses connaissances explicites (savoirs acquis) et implicites (savoirs innés) mobilisées par ce qu'il connaît déjà en fonction de son vécu familial et culturel. C'est par contre l'enseignant qui oriente ses choix en fonction des goûts de l'élève et de ses propres goûts et en organisant son propre système de valeurs. Par cela, l'enseignant influence l'orientation artistique de ses élèves et leur jugement esthétique (Marchand, 2009).

Il apparaît en effet que dans le cadre de l'enseignement des disciplines artistiques, le développement du jugement esthétique soit inhérent à l'apprentissage. Ce jugement esthétique peut néanmoins être objectif ou subjectif. Le jugement esthétique objectiviste est celui où l'élève est amené à valoriser l'œuvre musicale par la reconnaissance et la maîtrise des éléments qui forment l'ensemble d'une partition et le contexte de composition de l'œuvre. Le jugement esthétique subjectiviste est celui où il a la liberté d'exprimer son « art » avec ses propres critères (ses manières d'être, d'exprimer ses émotions, de se mouvoir) (Marchand, 2009, p. 34-49). C'est aussi par ce jugement esthétique subjectiviste que le champ des « possibilités » évoqué précédemment devient abyssal. Toutefois, nous pouvons affirmer que la formation à la musique va de paire avec la formation du jugement esthétique. Le jugement esthétique pourrait être autant un fondement de l'apprentissage musical qu'un de ses moteurs (et vecteurs de motivation). Ajoutons que selon la chercheuse en didactique, Maria-Alice Médioni, la formation de l'esprit critique, l'indépendance intellectuelle et la formation sociale (capacité à apprendre avec les autres, à se confronter et à argumenter) sont des éléments qui participent à la construction de l'autonomie de l'élève (Médioni, 2001). Le jugement esthétique serait donc aussi un facteur d'autonomie de l'élève.

### 3.1.5 Les stratégies d'apprentissage

Les notions que nous venons d'évoquer rejoignent les conceptions de Britt-Marie Barth selon lesquels l'élève doit construire ses propres savoirs pour devenir intellectuellement autonome. Dans son ouvrage *Le savoir en construction*, la chercheuse nous apprend encore que « les conceptions pédagogiques sont traversées par trois constantes : le manque d'activités et de réflexion communes, une conception trop statique du savoir et l'emploi de mots d'un haut niveau d'abstraction. » (Barth, 1993, p.31). Par « conception trop statique du savoir », Britt-Marie Barth entend le savoir vu comme une suite de bonnes réponses sans relation avec le processus par lequel on y arrive et séparé de son contexte d'utilisation. Par ailleurs, l'emploi de mots d'un « haut niveau d'abstraction » met en relief le langage professoral fréquemment vide de sens pour les élèves qui a pour conséquence un apprentissage souvent passif et un manque d'implication intellectuelle et affective. La chercheuse donne donc ce qu'elle nomme des « stratégies d'apprentissage ». Au nombre de trois, ces stratégies s'organisent en trois étapes :

- ☞ Observation et exploration : l'élève voit, observe, analyse par lui-même. Il expérimente.
- ☞ Clarification et vérification : l'élève, par son imagination, se fait une représentation mentale du résultat à obtenir, de la mise en œuvre de l'apprentissage.

- ☞ Abstraction et généralisation : l'élève peut expliquer son apprentissage avec des mots, est capable de métacognition. (Barth, 1993, p.32)

Le paramètre indispensable d'un bon enseignement est, selon Britt-Marie Barth, d'investir l'élève dans la situation didactique, pour cela il faut opérer à ce que l'on nomme en sciences de l'éducation : la transposition didactique.

### 3.1.6 La transposition didactique

La transposition didactique est la démarche de l'enseignant qui permet de passer d'un savoir savant au savoir enseigné. Dans la présente étude, nous évoquons plus spécifiquement la transposition didactique interne, d'après la formulation du spécialiste de ce concept, Pascal Terrien :

« Cette transposition didactique a deux formes : la première amène le professeur à s'assurer du contenu de ce savoir, à le questionner épistémologiquement, à connaître l'ensemble des éléments qui le constituent, pour pouvoir faire des choix dans l'organisation de son enseignement, voire des « deuils », c'est-à-dire des parcelles de la connaissance qui ne seront pas traitées ; la seconde l'oblige à faire des choix dans l'organisation des savoirs à enseigner, à organiser par étapes son enseignement, à créer des espaces de transaction didactique entre lui et les élèves, ou les élèves entre eux, et à contrôler l'acquisition de ce savoir. Là encore, le professeur fait le choix d'abandonner certains contenus pour se centrer sur d'autres qu'il estime plus importants : il fait des « deuils ». D'une certaine manière, ses choix révèlent ses conceptions de l'enseignement de sa discipline, une forme idéologique de sa pédagogie » (Terrien, 2014).

Pour qu'un savoir savant, c'est-à-dire un savoir de spécialiste du domaine (du professeur), devienne un savoir à enseigner, il faut qu'il devienne un objet d'apprentissage. Pour cela, ce savoir doit subir des transformations afin de le rendre accessible aux élèves et ces transformations sont appelées « transposition didactique ». Nous entendons donc que la transposition didactique interne est une démarche de l'enseignant qui aménage ce savoir à enseigner, en savoir réellement enseigné. Cette transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction de ses élèves et des contraintes qui lui sont imposées (temps de cours, planning d'examens, conformité au Schéma National d'orientations pédagogiques, etc.).

### 3.1.7 Conclusion

Dans le cadre de notre étude, la transposition didactique va donc se concentrer sur les préceptes rhétoriques étudiés et autres concepts développés jusqu'ici. Nous allons tenter de synthétiser les concepts importants à enseigner dans l'histoire de la rhétorique, la mise en œuvre

du système rhétorique dans le discours musical, les qualités et compétences d'un musicien-organiste et la manière de les cultiver. Dans cette transposition didactique, nous prendrons en compte les différentes dimensions de l'apprentissage précédemment évoquées, à savoir la dimension affective (environnement motivation intrinsèque, volonté initiale de jouer d'un instrument, affection pour la musique), la dimension métacognitive (formation intellectuelle, savoir, regard sur le monde) et la dimension communicative (verbalisation). Le but de cette démarche est d'amener un élève de niveau intermédiaire (fin de 2<sup>ème</sup> cycle de conservatoire) vers un premier degré d'autonomie et de prise de responsabilité dans ses choix d'interprétation. Pour pouvoir apprécier l'évolution de l'élève, la transposition didactique impliquera de lui donner des outils afin que ce dernier puisse verbaliser ses idées, le symbolisme et le discours musical. L'objectif secondaire à cette démarche est aussi d'amener l'élève à se questionner à son niveau en tant qu'artiste vis-à-vis du monde qui l'entoure.

### **3.2 L'analyse au service de l'interprétation**

Afin de mettre en œuvre cette transposition didactique de la rhétorique, il semble essentiel d'analyser au préalable ce qu'est l'interprétation musicale. Rappelons en effet que l'objectif principal de cette étude est de comprendre comment enseigner la rhétorique musicale, le moteur de cet objectif étant de permettre aux élèves d'acquérir un premier degré d'autonomie dans leur choix d'interprétation. L'approche rhétorique étant liée à l'analyse musicale, un des objectifs secondaires de notre étude est de mettre en lumière le lien entre analyse et interprétation, la rhétorique étant un outil pragmatique pour opérer cette connexion. L'acquisition de l'autonomie dans l'interprétation implique de s'approprier la musique, de la comprendre et d'en déceler le sens, nous avons abordé ces notions aux chapitres précédents. Attardons-nous à présent sur la nécessité d'analyser la musique en vue de mieux l'interpréter.

#### **3.2.1 L'analyse musicale, démarche de musicien**

L'analyse est un fait symbolique, c'est une manière de regarder et d'entendre une œuvre musicale en associant un signifié à un signifiant « sensible », l'analyse musicale est donc une démarche qui possède donc une « fonction signifiante » (Marchand, 2009, p.80). Le fondement de l'analyse musicale est le questionnement que se pose un interprète face à une œuvre musicale. Quelles questions se posent ? Quels outils d'investigation utiliser pour répondre à ce questionnement ? Nous tenterons de répondre à ces interrogations, mais définissons tout d'abord ce qu'est l'interprétation.

### 3.2.1.1 Définition de l'interprétation

Dans son article sur *Les processus cognitifs dans l'interprétation*, le psychologue Eric Clarke définit l'interprétation comme une forme concrète de la pensée musicale :

« L'interprète cherche à assurer une cohérence totale entre sa conception de la musique et son action, de telle façon que son interprétation exprime sa compréhension de la musique dans tous ses aspects. C'est là, bien entendu, une vision idéaliste de l'interprétation. » (Clarke, 2004, p.342).

Selon le scientifique, l'interprétation de la musique est liée à une recherche d'idéal stylistique où la pensée du compositeur nourrit la réflexion de l'interprète, ce dernier mettant exactement en œuvre cette réflexion dans l'action (dans son jeu). La « vision idéaliste » soulignée par le chercheur a trait à la « cohérence totale » entre pensée et action, ce qui semble effectivement presque utopique, le jeu étant soumis aux aléas du direct et à maints autres paramètres physiques et psychologiques. Analyser l'interprétation donne donc la possibilité d'observer et d'étudier une série de phénomènes : contrôle du mouvement, précision rythmique, lecture, coordination des mains et des pieds, écoute etc. Outre la première condition requise pour établir une bonne interprétation : exécuter correctement les notes, rythmes, dynamiques (Clarke, 2004, p.343), le musicien qui se tient dans la posture véritable d'interprète doit avoir conscience que l'interprétation consiste à réaliser physiquement des idées et conceptions musicales. L'acte d'interpréter la musique nécessite d'aller au-delà de ce qu'offrent la notation ou le modèle transmis oralement (par l'enseignant, d'autres interprètes ou par des enregistrements).

Eric Clarke définit aussi l'*expression*, terme fondamental pour expliciter une interprétation, mais qui peut porter à confusion s'il n'est pas clarifié. « [l'expression est] l'écart délibéré de l'interprète par rapport aux indications de la partition » (Clarke, 2004 p. 344). Par le terme d'écart « délibéré », le chercheur confirme donc le fait que l'interprétation et l'expressivité doivent être des actions désirées et maîtrisées sur le jeu. Ces actions peuvent être travaillées en amont au point de devenir de l'ordre du réflexe lors de la prestation, ce qui est souvent le plus gros du travail préparatoire, mais elles demeureront toujours tributaires de l'état physique et psychologique de l'interprète au moment du jeu, ce qui donne à entendre un caractère « vivant » au sens propre du terme et donne à la prestation « live » une énergie incomparable.

### 3.2.1.2 Qu'est-ce que l'analyse musicale ?

Pour affiner sa conception de l'œuvre musicale qu'il travaille, un musicien procède à l'analyse de la musique. Il peut analyser de plusieurs manières l'œuvre musicale qu'il va

interpréter afin de construire sa propre temporalité de l'œuvre et d'organiser les énergies qui donnent sens à la forme sonore, de son point de vue personnel. Pour cela, l'interprète prend connaissance des moindres détails de la partition et peut procéder à une interprétation de l'œuvre par laquelle il tente de se rapprocher au maximum des intentions du compositeur. Dans cette approche, « histoire, musicologie et analyse s'interpénètrent et s'éclairent mutuellement » (Hakim et Dufourcet, 1991, p.16). Les deux auteurs Naji Hakim et Marie-Bernadette Dufourcet, tous deux organistes, proposent aussi dans leur ouvrage pédagogique, une définition de l'analyse musicale pertinente pour notre étude : « [L'analyse musicale] consiste à étudier les différentes composantes d'une œuvre, pour en dégager l'originalité, l'équilibre entre éléments d'unité et de diversité, et mettre en évidence la démarche du compositeur » (Hakim et Dufourcet, 1991, p.16). Une analyse musicale de ce type permet donc à l'interprète de recréer l'œuvre à partir d'un ensemble de connaissances, de pratiques et de lectures qui la contextualisent culturellement. Elle permet aussi de faire une synthèse entre respect du texte musical, clarté de jeu, équilibre des énergies et des caractères, et portée émotionnelle qu'il souhaite donner à l'œuvre. Bien entendu, par le fait que l'analyse musicale prend aussi en compte les émotions personnelles de l'interprète, elle reste une démarche à l'objectivité relative, aussi méticuleuse soit-elle. La pratique instrumentale d'un interprète pourrait donc être cette synthèse entre analyse méticuleuse de l'œuvre et geste technique éprouvé et maîtrisé qui lui permet de réaliser ce qu'il a conceptualisé par l'analyse.

### **3.2.1.3 La partition, une limite à l'analyse ?**

« De façon générale, l'analyse appliquée à la musique occidentale prend une partition comme objet d'étude, avec l'assertion implicite qu'il s'agit d'une présentation sous forme achevée d'un certain nombre d'idées musicales » (Accaoui, 2011, p.18-19.). Par ces propos, le musicologue Christian Accaoui met en lumière le crédit donné à « l'objet-partition » dans le monde occidental, la partition étant envisagée implicitement comme la meilleure « source de vérité ». L'analyse musicale, dont nous avons déjà pointé l'objectivité toute relative, reposerait sur le postulat que la partition représente le mieux les idées musicales du compositeur. Le musicologue pointe donc que la musique occidentale est d'une certaine manière « limitée » par cette transformation (ou réduction) de la pensée du compositeur en signes. Ainsi, la notation en elle-même n'est pas une donnée objective, cette thèse est aussi soutenue par la professeure d'analyse et d'esthétique musicale, Anne Roubet :

« Les limites de la notation musicale font que la partition ne peut pas être totalement prescriptive : toute partition laisse à l'exécutant une marge de liberté,

et lui impose de faire des choix, dans la mesure où elle admet virtuellement une infinité de réalisations légèrement différentes les unes des autres. »  
(Roubet, 2011, p.259)

Anne Roubet met aussi en évidence « l'illusion de l'exactitude » de la partition. De nombreuses limites apparaissent : documents incomplets, différences d'éditions, fidélité aux manuscrits etc. Toutes ces limites posent encore la question de l'objectivité d'une analyse et de l'authenticité d'une interprétation. La partition ne serait donc qu'une abstraction de la pensée d'un compositeur, et serait ainsi limitée par sa matérialisation en signes musicaux. Se pose alors la question qu'une analyse basée sur une partition serait alors biaisée par avance. Christian Accaoui donne une possibilité de réponse à cette objection en commentant la *Théorie esthétique* d'Adorno (Adorno, 1995, p.483). Il relève pour cela ce qu'écrit le philosophe sur l'interprétation de la notation par l'analyste :

« Les signes musicaux écrits sont inséparables de la lecture que l'analyste en fait, lecture qui y projette les contenus culturels et sociaux, ainsi que les systèmes symboliques musicaux qui structurent sa manière d'entendre : on ne lit pas une partition sans y apporter les multiples savoirs qui structurent notre écoute et les multiples souvenirs des disques entendus ; et ces savoirs et ces souvenirs ajoutent un très grand nombre d'informations non matérialisés par l'écrit. »  
(Accaoui, 2011, p.21)

Nous comprenons par cette impossible dissociation entre partition et savoirs musicaux de l'interprète, que malgré ses limites, la partition reste le meilleur système symbolique pour transmettre la musique du compositeur à l'interprète puis au public. La lecture de ce système symbolique suscite à juste raison l'association des savoirs de l'interprète au discours musical écrit par le compositeur. C'est donc dans la lecture de la partition que le geste musical prend sa source, et par les limites que l'objet-partition implique que la démarche de l'interprète se doit d'être prise en considération. L'analyse musicale fait donc partie intégrante de la pratique instrumentale.

#### **3.2.1.4 L'analyse musicale, une attitude d'interprète**

Cependant, force est de constater que l'analyse musicale « savante », effectuée à partir des partitions, développe des notions et des concepts le plus souvent inaccessibles à l'analyse auditive. Il faut en effet être conscient que pour la grande majorité des auditeurs qui ne peuvent lire la partition, ne serait-ce que durant un récital, l'analyse musicale et la formulation détaillée des phénomènes sonores restent des concepts abstraits et hors de portée de leur écoute. Il ne faut donc pas négliger le fait que la construction d'une interprétation à la lecture de la partition permet surtout à l'interprète de construire et cultiver son rapport à l'œuvre musicale. Ce que ce

dernier donne à entendre lors d'une prestation n'est autre que sa propre recréation de l'œuvre. Le but de l'analyse musicale est donc que l'auditoire perçoive la proximité que le musicien entretient avec l'œuvre musicale plutôt qu'il comprenne en profondeur la démarche analytique effectuée par l'interprète pour donner à entendre l'œuvre musicale.

Nous retiendrons donc pour notre étude que l'une des finalités de l'analyse musicale étant l'interprétation,<sup>7</sup> elle est un outil que l'interprète utilise pour construire son rapport personnel à l'œuvre musicale. Pour comprendre la véritable portée « interprétative » de la démarche analytique, rien de tel que d'observer le point de vue d'un musicien sur ce sujet :

« Sans prise en charge intellectuelle et émotionnelle, le musicien reste prisonnier de ses réflexes et ne peut plus prendre objectivement en considération la véritable substance de l'œuvre. L'interprétation est alors bloquée, et l'élan initial retombe faute d'avoir été nourri des richesses profondes de l'œuvre. »  
(Hoppenot, 1981, p.184)

Cette grande violoniste et pédagogue envisage l'analyse comme une « prise en charge intellectuelle et émotionnelle », l'analyse musicale aspire à trouver les « richesses profondes de l'œuvre ». Nous comprenons ainsi que la pédagogie ne repose pas seulement sur l'objectif de former de savants techniciens mais plus largement d'encourager une attitude artistique.

### **3.2.2 La complexité de l'analyse musicale**

#### **3.2.2.1 Un savoir savant et complexe**

Observant la longueur des cursus de formation musicale, souvent complétés par un court cursus d'analyse, dans les conservatoires français, nous ne pouvons nier que la maîtrise de l'analyse est complexe. L'apprentissage de la musique s'avère en effet conjoint à l'apprentissage de la langue musicale et de ses différentes parcelles. Il suffit de regarder un ouvrage de théorie musicale pour en comprendre l'ampleur : lecture de notes, rythme, tonalités, termes de nuances, de tempo, de mouvement, harmonie, ornementation, styles musicaux, etc. L'apprentissage de la théorie musicale nécessaire à l'analyse demande le même investissement que l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais comme une langue étrangère apprise à l'écrit sans être pratiquée à l'oral, l'apprentissage de la théorie musicale serait dénué de sens s'il omet la connexion à une pratique musicale effective. « Les savoirs musicaux, qu'ils soient pratiques

---

<sup>7</sup> Nous retenons cette approche, utile à notre étude, mais sans omettre le fait que le compositeur peut aussi manier l'analyse avec d'autres buts que ceux de l'interprète.

ou théoriques, nécessitent la mise en œuvre de compétences sensori-motrices et/ou cognitives. Les référentiels sont d'ailleurs souvent organisés selon une approche par compétences et non par programme de savoirs » (Marchand, 2009, p. 58). Par ces propos, Chrystel Marchand souligne le fait que l'enseignement de la musique doit concourir à l'acquisition de compétences (semi-motrices et/ou cognitives) plus qu'à une accumulation de savoirs.

Pour l'enseignant, il s'agit surtout de garder à l'esprit que tout savoir enseigné doit être connecté à la mise en œuvre d'une compétence. L'élève pouvant mesurer le sens de ce savoir, peut ainsi appréhender la portée de ce savoir, son utilité et la conséquence de son apport. Nous évoquions précédemment la complexité et l'ampleur de la théorie musicale à maîtriser, Chrystel Marchand donne une explication scientifique à ce phénomène :

« Sur le plan des savoirs théoriques, la compétence implique la capacité à identifier une classe de problème et à lui appliquer un traitement de nature à trouver la ou les solutions adaptées. Dans le domaine des savoirs pratiques, c'est un répertoire de gestes appropriés qui sera mobilisé pour répondre à la situation » (Marchand, 2009, p.59).

L'ensemble des actions décrites par la scientifique regroupe effectivement les différentes compétences complexes à acquérir pour maîtriser l'analyse musicale et leurs conséquences sur le jeu. Nous retiendrons donc, pour notre étude, que dans le domaine de l'analyse musicale, l'élève doit apprendre à « identifier une classe de problème », trouver des « solutions adaptées » et maîtriser un « répertoire de gestes appropriés ».

### 3.2.2.2 *L'écoute intérieure*

Robert Schumann dans ses *Conseils aux jeunes musiciens*, demande à ses élèves de se « rendre capable de lire toute la musique et de la comprendre par la vue seulement » (Schumann, 1848/1999, p.18). Cette idée de pouvoir maîtriser la musique uniquement mentalement sans passer par le jeu reste encore largement plébiscitée par les pédagogues. Ainsi, Dominique Hoppenot accorde à l'écoute intérieure une place primordiale dans l'apprentissage musical :

« La lecture silencieuse d'un texte est un moyen privilégié d'analyser la partition, de chercher honnêtement à en dégager la structure mélodique, harmonique et rythmique. L'artiste qui « sait ce qu'il fait » et possède la patience profonde des créateurs peut gagner beaucoup de temps et faire progresser son interprétation en travaillant l'œuvre sans instrument. » (Hoppenot, 1981, p.186)

Dominique Hoppenot donne aussi quelques conseils pour perfectionner son écoute intérieure : « Il s'agit à la fois d'éduquer l'oreille, de construire un véritable discours musical, une interprétation, et en même temps de centraliser les sensations musicales et physiques du

musicien en un seul endroit, le chant intérieur. » (Hoppenot, 1981, p.186). Nous retrouvons dans son ouvrage une attention constante à ce « monde sonore » personnel à chaque musicien, qui est un atout majeur de pouvoir entendre intérieurement une partition. Elle envisage le « chant intérieur » comme un des plaisirs indispensables du musicien qui s'enrichit à l'infini. Sans remettre en question ces propos qui nous paraissent bien pertinents dans la formation du musicien, nous admettons cependant qu'entendre la musique intérieurement est une compétence très complexe qui se développe à très long terme durant l'apprentissage. L'écoute procédant d'une action sensible et cognitive de la part du sujet (l'élève), elle est de surcroît complexe à mesurer et analyser pour l'enseignant. Ces concepts rejoignent les différentes compétences selon Chrystel Marchand que nous évoquions précédemment : les « sensations musicales et physiques » pourraient, par exemple, constituer un « répertoire de gestes appropriés ». Nous comprenons aussi que Dominique Hoppenot voit dans l'écoute intérieure un moyen de pouvoir « construire un véritable discours musical, une interprétation ».

Nous avons, au cours des chapitres précédents, mis en évidence l'aspect essentiel du discours musical et l'impact de sa maîtrise sur l'interprétation, dans le cas de notre étude par l'intermédiaire des préceptes rhétoriques. Sans négliger la possibilité de construire son discours par la seule écoute intérieure, il nous paraît néanmoins essentiel d'adjoindre à cette écoute des outils plus pragmatiques et verbalisables pour que les élèves puissent envisager le discours musical de manière plus rationnelle et maîtrisée.

### **3.2.3 Associer l'analyse au geste musical de l'organiste**

#### **3.2.3.1 *L'analyse musicale, médiation de l'interprétation***

Ces différentes réflexions nous mènent donc au cœur de notre étude, à savoir le véritable enjeu que constitue l'enseignement d'un geste musical au travers de l'analyse. Chrystel Marchand, citant le compositeur norvégien Lasse Thoresen, incite les enseignants à développer une méthodologie particulière pour « trouver les moyens d'analyser la musique dans sa réalité sonore et non la partition » ((Marchand, 2009, p. 82,). Nous avons affirmé que le geste musical prend sa source dans la partition, nous nuancerons donc les propos de Lasse Thoresen. La réalité sonore est effectivement la finalité ultime de l'analyse musicale et doit non seulement être l'objectif fixé dès le départ mais elle est aussi la conséquence de l'analyse de la partition, l'analyse pouvant aller jusqu'à justifier une réalité sonore. Nous pourrions donc dans un premier temps envisager l'analyse musicale comme un cheminement (linéaire ou non-linéaire) qui prend sa source dans la partition, en tenant compte des limites de l'écrit. Dans un second temps

nous pourrions extrapoler les différents paramètres analysés pour qu'ils aient une conséquence sur la réalité sonore de l'œuvre analysée et sur le geste musical à accomplir pour sa réalisation. Chrystel Marchand confirme ces propos : « Les concepts musicaux utilisés par l'analyse n'ont de validité que s'ils sont reliés à la réalité qu'ils signifient. En outre, ils ne constituent pas une fin en soi mais une fonction de médiation. » (Marchand, 2009, p.83). La scientifique donne aussi une orientation nouvelle en envisageant l'analyse musicale comme une médiation. Nous pourrions même ajouter que l'analyse musicale, une fois maîtrisée et envisagée comme un des modélisateurs du geste musical, pourrait aller jusqu'à remplacer une partie de la fonction de médiateur de l'enseignant, devenant elle-même outil de médiation.

### 3.2.3.2 Construire une interprétation

Pour pouvoir déterminer les différents paramètres qui constituent une interprétation, il nous a paru pertinent de lister les différents paramètres techniques que l'on peut observer pour évaluer objectivement une interprétation. Ces différents paramètres ont été regroupés et classés dans le tableau suivant :

PARAMETRES GENERAUX	PARAMETRES TECHNIQUES	MISE EN ŒUVRE A L'ORGUE		APPORTS DE LA RHETORIQUE	
Contexte historique	Approche stylistique	Ecoles de composition, particularités organologique,...		<b>INVENTIO</b> Genre de discours Idées générales du discours Lieux communs Contexte d'exécution Caractère(s) de la pièce <b>MEMORIA</b> Jouer de la mémoire collective Représentations (métaphores)	
	Organisation	Place de la pièce dans un recueil			
Œuvre	Fonction de la musique	Concert	Profane Spirituel		
		Accompagnement liturgique	Fonction culturelle Temps liturgique Lien avec un cantique		
	Approche sémantique	Texte d'inspiration / choral utilisé Symbolisme			
	Type de pièce (forme)	Prélude / Toccata / Choral / Suite Française ...			
Forme	Structure du discours	Délimiter les sections			<b>DISPOSITIO</b> Plan du discours
	Analyse formelle	Choix de(s) registration(s)	Tables de registration		<b>INVENTIO</b> Topique - Lieux communs Notation
	Tonalité	Affects des tonalités Registre(s) de jeu (grave ou aigu)	Tempérament Diapason		
Harmonie	Cheminement harmonique	Réalisation du continuo - réduction			<b>ELOCUTIO</b> Figures de style Comment l'orateur se présente-t-il ? Prise en compte du public <i>Ethos</i> <i>Pathos</i>
	Fonctions harmoniques	Cadences, accents, pédales ...			
Polyphonie	Autour de l'harmonie	Ornements Diminution Notes étrangères			
		Écriture contrapunctique	Polyphonie à une ou plusieurs main(s) / pied(s) Singularité / détails de chaque voix		
	Monodie accompagnée		Mélodie principale Accompagnement		
		Autres modes d'écriture	Accords / arpèges ... Effets particuliers		
Mélodie	Articulations Modes de jeu	Staccato-piqué / Détaché simple / Lié / Surlié			
		Phrasés	Regroupement des notes Silences d'articulation		
	Respirations		Inspiration des autres familles d'instruments		
		Nuances	Intensité et timbre utilisés	Registrations / boîte expressive	
Adaptation du mode de jeu					
Gestion du vent Gestion de l'acoustique					
Rythme	Tempo	Stabilité / régularité		<b>ACTIO</b> Situation oratoire Rapport au public "Technique" (diction, virtuosité ...) "Qualité d'âme" (présence, aura ...)	
	Mesure	À mettre en valeur ou non dans l'acoustique	Temps forts		
	Rubato	Discours	Rallentando / accelerando Cadences / points d'orgue Notes inégales		

Tableau 1: Evaluer une interprétation à l'orgue

Pour une meilleure lisibilité, les différents paramètres ont été rassemblés dans huit catégories. Les deux premières, « contexte historique » et « œuvre » rassemblent les différents éléments qui forgent le contexte de création de la pièce interprétée, tout ce qui est « autour » de la partition. Les six catégories suivantes permettent de rassembler les différents paramètres techniques audibles propres à une pièce de musique, que l'on peut donc trouver dans la partition. Ce tableau tente d'être le plus exhaustif possible. Il permet aussi de comprendre de manière schématique la mise en œuvre organistique de chaque paramètre de la musique. Nous pouvons supposer que ces paramètres représentent ce qui peut être jugé objectivement à l'audition d'une pièce, mettant cependant de côté d'autres paramètres plus subjectifs comme la personnalité que l'on pourrait connaître des interprètes au préalable, ou bien les critères visuels. Ce tableau peut de surcroît être utilisé par un interprète, comme un aide-mémoire de tous les points à réfléchir et à prendre en compte pour construire sa propre interprétation d'une pièce. Sans tenter par cette approche schématique et systématique de cloisonner l'interprétation dans un cadre strict, ce tableau nous permet néanmoins de mesurer l'importance de la réflexion et de la pratique instrumentale soutenue pour tenter de contrôler autant de paramètres techniques et musicaux.

### **3.2.3.3 Particularités de la musique d'orgue**

Comme chaque type d'instrument, l'orgue possède des caractéristiques qui lui sont propres et une approche de la musique particulière due à son histoire et à ses paramètres organologiques. Pour comprendre l'interprétation à l'orgue, il est donc essentiel de comprendre quelques-unes de ces approches spécifiques. Tout d'abord, la machine-orgue est un dispositif très élaboré qui n'a cessé d'évoluer depuis sa première création (III<sup>e</sup> siècle av. J.-C.). Jusqu'à la révolution industrielle du XIX<sup>e</sup> siècle, ce fut la mécanique la plus complexe inventée par l'homme. Il faut surtout savoir que, sans dénaturer son principe de base qui est de jouer d'un instrument à vent avec un souffle artificiel et par l'intermédiaire d'un clavier, l'orgue n'a cessé d'évoluer au cours des âges et de bénéficier de chaque nouvelle découverte technologique, allant même jusqu'à doter les instruments récents d'une assistance par ordinateur complexe et fort utile : les combineurs électroniques. Sans rentrer dans les détails, ceci n'étant pas l'objet de notre étude, retenons que les orgues varient énormément en fonction de leur région et époque de fabrication (toucher, timbre, spatialisation, stabilité du vent...). Les organistes doivent donc comprendre ces différences et savoir les maîtriser en fonction du répertoire qu'ils interprètent.

Le deuxième paramètre à prendre en compte est que le répertoire de l'orgue est justement l'un dont la chronologie est la plus étendue, allant de la musique médiévale à nos jours, avec les considérations d'interprétation que cela peut bien entendu engendrer. Ajoutons aussi que le répertoire de l'orgue a été pendant des siècles imprégné d'une fonction liturgique, induite par l'usage de l'instrument. Une large partie du répertoire doit donc être abordée avec une bonne connaissance de ce cadre fonctionnel de création (essentiellement occidentale et d'influence judéo-chrétienne). Les fonctions de l'organiste du culte, telles que nous avons pu les aborder dans les chapitres précédents, ont aussi toujours impliqué un lien étroit avec la pratique de l'improvisation, intimement connecté à la pratique de l'orgue en général. Cette proximité entre interprétation et improvisation perdure encore de nos jours.

#### **3.2.3.4 Paramètres du jeu de l'orgue**

Il nous semble important d'évoquer quelques particularités propres au jeu de l'orgue pour pouvoir cerner les enjeux auxquels un organiste doit faire face durant son apprentissage et lors de l'interprétation d'une pièce. Les orgues importants, autres que les instruments de travail, étant principalement situés dans de grands lieux de cultes, l'organiste doit s'habituer dès le début de son apprentissage, à jouer dans une acoustique en tenant compte de la réverbération. D'autre part, le musicien perçoit assez rapidement que les équilibres et la réalité sonore de ce qu'il joue sont effectifs à distance de l'instrument et non à la place des claviers. Ceci demande à l'interprète de « projeter » son écoute pour imaginer le rendu sonore de ce qu'il joue, sans pouvoir l'écouter autrement qu'avec un dispositif d'enregistrement.

D'autre part, l'orgue étant un instrument qui se joue aussi avec les pieds (le pédalier étant un véritable clavier), l'organiste est donc le seul instrumentiste à devoir jouer sans avoir les pieds au contact du sol. Ceci a un impact sur la stabilité rythmique, l'assise rythmique s'ancrant de manière naturelle par les pieds au contact du sol. Ce paramètre, adjoint à la complexité contrapunctique d'une grande partie du répertoire (la plus développée de tous les instruments) demande donc une attention particulière et soutenue durant l'apprentissage. Autrement dit, la maîtrise d'une pièce d'orgue induit un travail technique et d'indépendance important, qui lors d'un apprentissage demande un temps qui peut être long. L'enseignant doit donc tenir compte de ce laps de temps important pour l'élève, afin que ce dernier puisse avoir un rapport à l'œuvre travaillé au-delà de la maîtrise technique, bien que cette dernière puisse prendre beaucoup de temps.

Le répertoire de l'orgue est extrêmement imprégné de l'écriture contrapunctique, ceci par ses origines d'instrument accompagnateur de motets vocaux, et aussi par sa complexité organologique permettant une maîtrise d'un grand nombre de voix avec une continuité du son (tenue du son à l'infini, intensité égale des nuances selon le toucher, usage des pieds, continuité des voix très audibles dans la polyphonie). Le répertoire de l'orgue est donc imprégné de contrepoint, ceci induisant une complexité de l'apprentissage des pièces et de leur mémorisation. Par ailleurs, ces particularités organologiques sur l'égalité du son et la continuité des voix implique une attention particulière des interprètes sur les rapports entre les notes, ce que nous appelons communément « articulations » (legato, staccato, surlié, détaché simple...). Le rapport à l'harmonie est aussi une des caractéristiques spécifiquement développées par les organistes. Par cette même histoire d'instrument accompagnateur du chant marquant l'origine de la pratique du continuo, le développement de la musique vocale dans l'Allemagne luthérienne, avec l'émergence de ce genre spécifique du choral, a aussi contribué à cette attention particulière à l'harmonie. Retenons surtout que l'apprentissage de l'orgue va, encore de nos jours, de pair avec un apprentissage poussé de l'harmonie.

Le travail des nuances, autre paramètre spécifique à l'orgue, est possible sur un type d'instruments particuliers (à partir du XIX<sup>e</sup> siècle), l'organiste peut effectuer des nuances à partir de la boîte d'expression, cette dernière étant activé par un pied. Ce travail des nuances, permettant une grande expressivité orchestrale, nécessite cependant un apprentissage technique particulier. Néanmoins, les nuances globales sont choisies dès le début d'une pièce et dépendent du choix de registration de l'interprète (timbres utilisés). Tout choix de registration doit prendre en considération les désirs du compositeur et les particularités organologiques de l'instrument. Mais ce choix est un premier parti pris de l'interprète, nous pouvons donc considérer que le choix des registrations constitue un premier acte d'interprétation, avant même le début du jeu.

### ***3.2.3.5 L'apprentissage de l'interprétation à l'orgue***

Par une expérience d'apprentissage de l'orgue durant de nombreuses années et l'observation de différents enseignements de l'orgue prodigués par nos soins et par différents professeurs dans des cadres variés (enseignement régulier, cours particuliers, conservatoire, masterclass, stages), nous avons pu constater que dans les premières années d'apprentissage, les difficultés techniques sont nombreuses à surmonter. L'apprentissage du clavier du jeu aux mains et aux pieds, du jeu sur plusieurs claviers, de la gestion de la polyphonie requièrent toute la concentration de l'élève durant les premières années. L'attention aux articulations et à des

bribes de rubato est souvent abordé assez tôt dans l'apprentissage, étant intimement lié à la maîtrise polyphonique. L'écoute polyphonique et l'analyse harmonique sont aussi abordées de manière pragmatique et concrète vers le deuxième cycle (par la pratique de l'harmonisation de choral et du continuo). Les élèves organistes d'un niveau intermédiaire (deuxième cycle) ont donc une relativement bonne compréhension de ces paramètres analytiques comparés à d'autres instrumentistes. L'organologie complexe de l'orgue est constamment abordée au cours de l'apprentissage, et permet une maîtrise initiale de la machine-orgue dès les premières années. Cependant, nous avons pu noter qu'en dépit d'une attention constante portée par les enseignants à ce paramètre, la variété des instruments et les conditions de travail (les cours étant souvent donnés sur de petits instruments de travail en conservatoire) ne permettent pas aux élèves de maîtriser réellement leur choix de registrations. Nous avons aussi remarqué que malgré une bonne maîtrise de la technique instrumentale, une stabilité rythmique contrôlée, un toucher affiné et un certain recul sur le jeu, nombre d'élèves peuvent arriver à un niveau avancé (fin d'études de conservatoire) sans avoir d'autonomie sur certains des paramètres indispensables de l'interprétation. En voici quelques exemples :

- ☞ Adaptation du jeu à l'acoustique (maîtrise de la « masse sonore »)
- ☞ Choix des variétés de toucher, phrasés, articulations
- ☞ Structure / Hiérarchie des éléments du discours
- ☞ Contexte d'une œuvre et impact sur l'interprétation
- ☞ Choix des registrations (justifié)

Ces constatations peuvent être bien entendu nuancées, et l'apprentissage de ces notions requiert des dispositions matérielles complexes, mais il n'en reste pas moins dommage que nombre d'élèves arrivent au bout de leur cursus sans avoir pris conscience de l'importance de ces paramètres musicaux et de leur incidence essentielle sur l'interprétation.

D'autre part, il semble que le questionnement sur les choix d'interprétation et le sens profond de la musique soient largement laissés au second plan durant l'apprentissage initial. Il arrive aussi d'observer dans l'enseignement musical (notamment en France) un consensus tacite qui implique que l'élève se conforme aux choix d'interprétation de son professeur durant son cursus d'études, puis commence à cultiver ses idées personnelles une fois l'apprentissage terminé. On peut donc assister à un véritable assistanat de la part des élèves, ces derniers étant en attente de toutes les réponses de la part de l'enseignant. Encore une fois, nous tenons à nuancer ces propos qui peuvent paraître trop généralisant. Le cœur de notre étude reste

néanmoins de trouver des solutions pour pallier à ces manques. Comment permettre aux élèves de formaliser et de cultiver des idées d'interprétations dès les débuts de leur apprentissage ? Quels éléments leur donner pour permettre de justifier ces idées, pour qu'ils argumentent leurs choix ? Comment lier l'apprentissage de l'orgue à un questionnement plus large de rapport direct au public, au monde ? Nous avons la conviction que la prise en compte de ces dimensions dans l'apprentissage de l'orgue peut s'avérer pertinente et peut avoir des bénéfices au-delà de la matière musicale. Non seulement, ce questionnement sur le sens musical peut permettre un questionnement plus large sur le sens de l'apprentissage, mais il peut aussi accroître la confiance en soi des élèves et le développement de leur personnalité artistique.

### 3.2.3.6 *La rhétorique des organistes*

Par notre expérience et de nombreux échanges entre pairs, nous avons pu constater que la rhétorique musicale est régulièrement abordée dans le cadre des cours d'orgue. Nous pourrions même affirmer, en référence aux termes rhétoriques, que c'est un *lieu commun* des organistes, et presque leur apanage, à l'exception notable mais fortement installée à présent dans les conservatoires, des différentes classes relevant d'un département de musique ancienne. Il est généralement question de rhétorique dès lors que sont abordées des pièces baroques de l'école nord-allemande (Buxtehude, Bruhns, Scheidemann, Bach...), lesquelles sont parfois structurées selon un plan rhétorique clairement issu de la *dispositio*. Nous avons pu constater précédemment que la rhétorique est en effet un élément incontournable du contexte historique et de création des compositeurs allemands de cette époque, il est donc assez naturel d'en faire mention durant l'enseignement de ce répertoire. Cependant, la rhétorique reste dans ce cadre d'enseignement, un concept souvent abstrait, consistant à nommer les parties du discours musical, à préciser rapidement la présence de figures de style sans rentrer dans les détails et à aborder succinctement le rapport entre discours musical et discours oratoire. Ceci peut être dû à un manque de temps ou de connaissances. Nous avons pu aussi constater que l'emploi des quelques notions de rhétorique se limite généralement au répertoire précédemment évoqué sans applications plus larges. Le répertoire de l'orgue étant extrêmement vaste, et son apprentissage complexe et tributaire de nombreux paramètres organologiques, il est donc assez compréhensible que les élèves ne cherchent pas d'emblée à réemployer les outils rhétoriques dans l'analyse d'autres pièces.

### 3.2.4 Enseigner la rhétorique aux organistes

#### 3.2.4.1 *Rhétorique et interprétation*

Le pianiste et musicologue Jean-Paul Despax affirme que « le caractère d'une interprétation n'est pas une donnée subjective : il résulte de l'emploi par l'interprète d'un certain nombre de moyens rhétoriques que l'on peut décrire en termes musicaux » (Despax, 2011, p.266). Extrapolant ces propos, nous pourrions affirmer que les termes rhétoriques peuvent aussi permettre de décrire les moyens musicaux employés par l'interprète. Le musicologue renforce ces affirmations ainsi :

« Les critères qui permettent de juger la plus ou moins grande conformité d'une interprétation aux indications de la partition sont objectifs : il est tout à fait possible d'évaluer le caractère d'une interprétation selon des critères rigoureux et strictement musicaux, en se fondant sur l'analyse des moyens rhétoriques employés par l'interprète. » (Despax, 2011, p.266)

Nous pouvons, à la lumière de cette citation, expliciter le but de notre étude, et notre démarche va donc se porter sur l'évaluation du caractère d'une interprétation et leur mise en œuvre à l'orgue. Nous avons précédemment abordé l'interprétation par des critères habituels et généraux (cf. tableau 1), nous allons à présent mettre en œuvre une approche de l'interprétation par les « moyens rhétoriques » tels que Jean-Paul Despax les convoque : *tableau page suivante*.

APPROCHE RHÉTORIQUE	APPORTS DE LA RHÉTORIQUE	PARAMÈTRES GÉNÉRAUX	QUESTIONNEMENTS ET MISE EN ŒUVRE À L'ORGUE
INVENTIO	Genre du discours Fonction et sens de la musique L'œuvre et son compositeur	Ecole de composition	Codes stylistique de l'époque Profane ou spirituel
	<i>Ethos</i> et <i>Pathos</i> émotions et passions à susciter	Fonction de la musique	Fonction culturelle Temps liturgique concerné
DISPOSITIO	Organisation et structure du discours	Approche sémantique	Lien avec un cantique ou choral Rapports au sens du texte Mise en valeur de mots particuliers
		Caractère général de la pièce	Registrations et nuances Tempos et rubatos Modes de jeu (toucher, articulations, phrasés ...)
ELOCUTIO	Lexis (tâches de l'orateur) Comprendre la musique Rendre le discours compréhensible Distinguer les éléments / effets du discours Hiérarchiser les éléments Confirmation des choix d'interprétation	Tonalité(s)	Tempérament et diapason idéaux
	Harmonie	Place de la pièce dans un recueil Type de pièce (forme)	cf. Fonction de la pièce
ACTIO	Apprentissage de la pièce <i>Topos</i> (Lieux communs)	Délimiter les sections Fonction(s) de chaque section	Capturer l'auditoire Thèmes principaux (évocations) Exposé d'un caractère général Premier thème / section / fugue Second thème / section / fugue Confrontation des thèmes (ou digression) Remporter l'adhésion de l'auditoire Conclusion
	Contexte d'exécution Prise en compte du public Adaptation au lieu et à l'instrument	Type(s) d'écriture	Peroratio / remporter l'adhésion du public
MEMORIA	Apprentissage de la pièce	Styles d'écriture rhétorique	Style libre et exubérant (presque improvisé) Style sérieux, cadré et strict (contrepoint)
	<i>Topos</i> (Lieux communs)	Cheminement harmonique Fonctions harmoniques	Figures de rhétorique Fonctions structurelle ou expressive affects
ACTIO	Apprentissage de la pièce	Autour de l'harmonie	Modes de jeu (toucher, articulations, phrasés ...) Inspirations d'autres instruments ou du chant
	Contexte d'exécution Prise en compte du public Adaptation au lieu et à l'instrument	Techniques de mémorisation Repères dans la pièce Mémoire collective de l'auditoire Représentations personnelles Public : Amateurs, connaisseurs, jury, dans le cadre du culte, etc. cf. fonction de l'œuvre jouée	Moyens mnémotechniques Cadre harmonique, phrases etc. Solliciter les souvenirs Rapport personnel à l'œuvre
ACTIO	Contexte d'exécution Prise en compte du public Adaptation au lieu et à l'instrument	Adaptation des modes de jeu	Confirmer les choix d'interprétation Requestionner toutes les parties précédentes en vue de l'Actio
		Gestion de l'acoustique Gestion du vent	

Tableau 2: Analyse rhétorique d'une pièce



### 3.2.4.2 Approche rhétorique de l'analyse

Nous avons synthétisé l'approche rhétorique d'une interprétation au sein de ce deuxième tableau, tentant de reprendre les paramètres abordés dans le premier tableau, mais avec un angle d'approche nouveau aux conséquences plus vastes. Le principe de base est d'interroger la pièce à interpréter à la lumière des cinq parties de la construction du discours rhétorique telles que nous avons pu les mentionner dans la première partie de notre étude : *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* et *actio*. Cette approche en cinq parties consiste à éclairer les choix d'interprétation de manière progressive, les parties étant traitées dans l'ordre. Ces choix d'interprétation relèvent, tel que nous l'avons évoqué précédemment, des écarts de jeu par rapport à une version stricte et droite de la partition et une version interprétée. Concernant la musique d'orgue, nous nous attacherons notamment aux paramètres suivants :

- ☞ Registrations
- ☞ Tempo et rubato
- ☞ Modes de jeu et toucher
- ☞ Phrasés et articulations
- ☞ Hiérarchie des éléments du discours
- ☞ Transitions et respirations
- ☞ Gestion de l'acoustique et du vent de l'orgue

Ces paramètres du jeu peuvent donc être confirmés ou infirmés au cours de l'analyse rhétorique. *L'inventio* est une réflexion sur le caractère général du discours musical, sur l'œuvre, son créateur (le compositeur), et sur les émotions et passions suscitées par la pièce et à mettre en valeur dans le jeu. D'après ces premières réflexions, il est donc possible de donner un cadre général du caractère de la pièce, et d'en tirer des premiers choix d'interprétation. La *Dispositio* permet de comprendre et d'appréhender la structure générale du discours musical. Le fait de délimiter et de nommer les différentes sections du discours (segmentées ou enchaîner) permet d'une part, au travers de termes rhétoriques (*Exordium*, *peroratio* ...) de comprendre la fonction structurante de chaque section et d'en déduire des modes de jeu, des articulations, des registrations etc. On arrive donc, par cette approche, à justifier à un deuxième niveau les choix d'interprétation. La troisième partie, l'*elocutio* nous invite à détailler chaque « outil » utilisé par le compositeur pour mettre en valeur un affect et un caractère. Au moyen d'éléments harmoniques, de figures de rhétorique, d'effets particuliers (arpèges, accords répétés, arrêts, juxtapositions de deux éléments antagonistes ...), le compositeur propose au travers de la partition un discours musical à comprendre, à s'approprier puis à rendre compréhensible par

son jeu. A travers l'*elocutio*, l'interprète essaye donc de déceler chaque élément caractéristique du discours afin de confirmer ou d'infirmer ses choix d'interprétation, de les hiérarchiser afin d'en faire ressortir certains plus que d'autres, et d'en déduire des modes de jeu particuliers.

Les deux dernières parties, *memoria* et *actio* sont intimement liées. Elles permettent un questionnement de l'interprète qui doit alors s'envisager comme un « créateur » de la pièce. Ce créateur est donc dans une époque généralement différente de l'époque de composition, avec un public particulier à prendre en compte et, dans le cas de l'orgue, un lieu et un instrument toujours unique et particulier. Ces deux dernières parties de l'analyse proposent aussi de questionner les trois premières parties dans l'optique de l'action finale. Cette action finale de jouer le morceau dans un lieu particulier, pour un public et à un moment donné est donc unique, et doit être prise en compte. Un lien avec l'apprentissage de la pièce est aussi mentionné, l'analyse rhétorique permettant une compréhension plus structurée du discours musical simplifiant ainsi l'apprentissage voire la mémorisation de la pièce. Un véritable questionnement est donc sous-entendu via la *memoria* : Comment l'interprète mobilise-t-il sa mémoire ? Comment entre-t-il en rapport avec la mémoire de l'auditoire ? Et comment joue-t-il de la mémoire collective de l'auditoire ? L'approche rhétorique de l'analyse, telle que nous l'avons synthétisée dans ce tableau implique donc un regard de l'œuvre dans sa globalité : sa création, son discours, ses émotions, son contexte, son exécution etc. Les va-et-vient entre les différentes parties de l'analyse sont presque inhérents à cette approche, ils permettent de prendre en compte tout ce dont la pièce de musique recèle, et impliquent aussi une forte connexion à la démarche personnelle de l'interprète. Cette approche analytique est aussi une prise de conscience que la musique procure des émotions et suscite des passions pour ceux qui la jouent et ceux qui l'écoutent.

#### **3.2.4.3 Termes rhétoriques et concepts à maîtriser**

Nous avons pu observer que l'essence même de l'analyse rhétorique telle que nous l'envisageons peut consister à nommer des éléments ou sections du discours musical, mais ceci dans le but de les associer à une fonction au sein de ce discours, donc d'en déduire un mode de jeu particulier ou autre paramètre évoqué. Il nous semble essentiel de garder cette connexion entre élément d'analyse rhétorique et finalité de technique instrumentale. L'analyse rhétorique telle que nous la proposons est envisagée en vue d'être enseignée à un élève de niveau intermédiaire ; elle implique néanmoins l'usage de différents termes spécifiques en plus de ceux évoqués dans le tableau. Ces différents termes ont une définition historique précisée par maints

rhétoriciens au cours de l'Histoire, nous avons abordé cela au cours de la seconde partie de notre étude. Cependant, la dimension subjective des termes rhétoriques, due aux limites de la sémantique musicale ne permet pas d'obtenir une vérité absolue quant à l'usage de ces termes.

Nous avons par exemple proposé les différentes parties du discours musical telles que Mattheson les théorise en 1739. Les termes d'*exordium*, et de *peroratio* ont une fonction (introductive et conclusive) qui ne prête pas à confusion (première et dernière partie de la pièce), mais les termes pour délimiter le corps du discours, comme *propositio*, *confutatio* ou encore *digressio* peuvent avoir un usage plus subjectif. Leur bon usage nous paraît donc conditionné par le fait qu'ils aient du sens par la fonction qu'ils sous-tendent, sens compris et admis par l'interprète. Un élève pourra donc, par exemple, nommer *digressio* une partie qui, pour lui, se trouve être incluse comme une parenthèse presque humoristique au discours musical, sans être en opposition ou continuité avec le reste du discours. Cette même partie pourra être nommée *confutatio* par un autre élève pour qui cette partie reprend des éléments du discours des deux précédentes parties, comme pour confirmer l'une d'elle ou les confronter. Dès lors qu'un terme possède du sens pour l'interprète et que ce dernier peut justifier son emploi pour qualifier un élément du discours, il nous semble que la démarche rhétorique est respectée.

Avant d'aborder d'autres termes très spécifiques à l'approche rhétorique, notons que dans cette optique, certains termes génériques sont aussi récurrents. Nous parlons ainsi de *discours musical* pour évoquer une œuvre dans un langage musical propre mais aussi à travers les effets qu'elle peut procurer sur un auditoire. Le musicien-interprète qui aborde la rhétorique devient aussi *orateur* dans le sens où il cherche par son jeu à être écouté plus qu'entendu et à ce que l'auditoire comprenne le sens et la portée de son discours musical global. Les termes de *pathos*, d'*ethos* et de *lexis* sont aussi employés pour qualifier certaines attitudes :

- ☞ L'*Ethos* est le caractère que doit prendre l'orateur pour inspirer confiance et « disposer » son auditoire
- ☞ Le *Pathos* est l'ensemble des émotions, passions et sentiments que l'orateur doit susciter dans son auditoire grâce à son discours
- ☞ La *Lexis*, les différentes tâches dont doit s'acquitter l'orateur

Nous avons aussi mentionné les *Topos*, les lieux communs, c'est-à-dire le conscient collectif de l'auditoire que l'interprète peut solliciter, mais aussi son imaginaire propre. Les deux styles principaux d'écriture selon les préceptes rhétoriques sont par ailleurs le *stylus gravis*, style

sérieux, cadré et strict, et le *stylus fantasticus*, style libre et exubérant voire improvisé. Le terme *stylus fantasticus* est incontournable pour les organistes, et caractéristique des compositions nord-allemandes des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, berceau de la rhétorique musicale théorisée.

Nous avons aussi sélectionné une douzaine de figures de rhétorique, d'après Joachim Burmeister, qui semblent pertinentes, évocatrices et utilisables par des élèves de niveau intermédiaire :

- ☞ ACCENTUS : accent mélodique ou harmonique, accord
- ☞ ANAPHORE : répétition d'un élément rythmique, mélodique ou harmonique
- ☞ ANAPLOKE : répétition d'un noème (cf. NOEMA) par un autre chœur, sans autre changement que la provenance, la sonorité ou le timbre
- ☞ APOCOPE : simplification rythmique ou ornementale, contraire de la diminution (augmentation)
- ☞ APOPIESIS (ou ABRUPTIO) : arrêt brutal
- ☞ CIRCULATIO : période musicale où les voix semblent se mouvoir de manière circulaire
- ☞ PLEONASMO : extension du discours, dans une cadence très ornée par exemple
- ☞ SUSPIRATIO : respiration dans un contexte de lamentation
- ☞ HYPERBOLE : exagération d'un ou plusieurs éléments rythmiques ou mélodiques
- ☞ EXCLAMATIO : saut ascendant adjoint d'un accent, interrogatif
- ☞ INTERROGATIO : mouvement conjoint ascendant avec arrêt, interrogatif
- ☞ SYNCOPATIO : Syncope, contre-temps
- ☞ SALTUS DURIUSCULUS : Saut d'intervalle dissonant
- ☞ PASSUS DURIUSCULUS : chromatisme expressif
- ☞ NOEMA : mise en valeur d'un affect du texte

### 3.2.5 Conclusion

L'objet de notre étude étant d'envisager la rhétorique comme un outil pour interpréter et verbaliser une analyse musicale, son enseignement induit l'apprentissage et la maîtrise des

termes et notions que nous venons d'évoquer. Le tableau présenté permet une certaine synthèse des concepts à apprendre et rappelle le cadre de l'approche rhétorique, il peut donc être un outil utile à exploiter par les enseignants et les élèves. Il doit néanmoins être accompagné de nombreuses explications données par l'enseignant. Nous avons conscience de la relative nouveauté de cette approche, ainsi que des limites du systématisme analytique qu'elle pourrait induire. Néanmoins, l'approche rhétorique permet d'aborder indirectement la sémiologie de la musique, en associant le langage musical donné par la partition à un univers expressif de sentiments et d'émotions. La verbalisation de ces sentiments et émotions peut être donnée par un vocabulaire propre à chaque interprète, mais il nous semble que la mise en œuvre dans la technique instrumentale nécessite l'emploi de termes évocateurs et relatifs à cette technique. En cela, les différents termes de la rhétorique que nous venons de lister se révèlent fort utiles. Dans la mesure où nous tenons à garder une grande proximité entre l'analyse rhétorique et la mise en œuvre instrumentale. Par soucis de pertinence et de compréhension, la bonne maîtrise des termes et concepts rhétoriques par les élèves implique aussi une mise en pratique de cette approche.

### **3.3 Expérimentation**

Pour appuyer notre étude, nous avons mis en œuvre une expérimentation de l'enseignement de la rhétorique afin de pouvoir observer dans quelles mesures un élève de niveau intermédiaire pouvait maîtriser ces concepts. Le but de cette expérimentation était, au travers d'un travail concret d'une pièce du répertoire pour orgue, de mesurer la pertinence de l'enseignement des préceptes rhétoriques musicaux, leur maîtrise par l'élève concerné, l'appropriation du vocabulaire rhétorique et son impact sur la verbalisation de l'analyse, et enfin la mise en œuvre de la rhétorique dans l'interprétation de la pièce. Nous allons donc analyser les différentes pièces-support de l'expérimentation puis détailler et analyser les différentes étapes du travail avec les élèves concernés.

#### **3.3.1 Supports de l'expérimentation**

##### **3.3.1.1 Contexte de l'expérimentation**

L'expérimentation s'est déroulée durant le premier trimestre de l'année 2018 à Strasbourg. Plus précisément, elle a été effectuée dans le cadre de cours d'orgue prodigués dans une structure diocésaine de la ville : le Centre d'Action Liturgique et Musicale (CALM) de Strasbourg. Les cours d'orgue, donnés par nos soins, se déroulèrent à l'église Saint-Pierre-le-Jeune Protestant de Strasbourg, sur l'orgue Silbermann-Mülheisen (3 claviers, pédalier, 41 jeux,

traction mécanique, barker, combineur moderne). Cet orgue polyvalent, rendu célèbre par l'intégrale-Bach d'Helmut Walcha enregistrée dans les années cinquante et diffusée mondialement, fut relevé en 2012 par la manufacture Blumenroeder. Il est en excellent état, possède un toucher, et permet d'aborder la totalité du répertoire pour orgue de manière convaincante. Ce cadre de cours, connu des élèves, permettait donc une commodité matérielle et une plus grande spontanéité, les élèves connaissant par avance la composition de l'orgue. L'expérimentation aurait pu se dérouler auprès d'une classe de conservatoire, avec des élèves peut-être plus investis dans leur apprentissage, mais il nous a paru plus pertinent de nous adresser à des élèves aux profils plus atypiques et variés, habitués de nos méthodes de travail, pour lesquels la prise de contact et les habitudes de communication étaient déjà établis, cela simplifiant le travail d'un sujet si particulier et l'analyse de leurs réactions. De plus, les élèves se connaissant entre eux, cette expérimentation fut l'occasion d'un projet pédagogique de classe donnant lieu à des échanges intéressants.

### **3.3.1.2 Profil des élèves prenant part à l'expérimentation**

#### **3.3.1.2.1 Bérénice**

Elève de 20 ans, par ailleurs en Cycle d'Orientation Professionnelle au Conservatoire de Strasbourg, Bérénice a débuté l'orgue en 2016 et, grâce à sa bonne technique pianistique, a vite acquis un niveau d'orgue équivalent à une fin de deuxième cycle de conservatoire ou début de troisième cycle. Bérénice a des ambitions professionnelles musicales qui ne sont pas encore totalement fixées mais qui pourraient s'orienter vers un cursus de *Kirchemusik* dans une Hochschule allemande (cursus actuel de formation des *cantors*). Ses facilités techniques et sa motivation pour l'orgue en font une élève consciencieuse qui travaille assidument et régulièrement. Néanmoins, sa récente découverte de l'orgue, adjointe à une certaine passivité en ce qui concerne l'interprétation, lui laisse encore une grande marge de progression pour tout ce qui concerne les modes de jeu spécifiques à l'orgue, l'usage du pédalier et les connaissances organologiques de l'instrument. Par ailleurs, le niveau de connaissances théoriques de Bérénice (cursus de formation musicale terminé) lui permet de comprendre des notions d'analyse assez avancées. Nous pouvons préciser que Bérénice entretient une certaine distance avec le jeu et que subsistent des crispations de la main pour certains gestes, ceci se matérialisant aussi par une certaine uniformité de l'interprétation et une attente constante des suggestions de l'enseignant. Néanmoins, le bon niveau technique de Bérénice nous permet d'aborder une grande pièce baroque nord-allemande, à savoir un grand prélude de Buxtehude. Nous avons

travaillé, au début de son apprentissage de l'orgue, le *Petit prélude en mi mineur* de Nicolaus Bruhns (1665-1697), travail durant lequel la rhétorique allemande avait déjà été abordée.

#### 3.3.1.2.2 *Louka*

A 23 ans, Louka est actuellement en fin d'études d'illustration à l'École Supérieure des Arts Décoratifs de Strasbourg (ESADS). Avant de commencer l'orgue en 2015, il avait étudié le piano dans un conservatoire d'arrondissement de la ville de Paris durant huit années. Etudiant l'orgue depuis trois ans, Louka a un niveau à peu près équivalent à un milieu de deuxième cycle de conservatoire. Doté d'une bonne technique pianistique de base, d'une bonne sensation du rythme et d'une bonne écoute, Louka n'avait au début aucune connaissance de toute la dimension sacrée de l'instrument, et du fait religieux en général, ayant découvert l'orgue par hasard et ayant commencé son apprentissage par simple attrait musical et organologique. Louka a vite acquis une bonne maîtrise du toucher de l'orgue mais peine encore à approfondir sa technique de pédalier et à progresser réellement, ceci étant aussi dû à un manque de rigueur dans le travail du fait d'un rythme d'études très soutenu par ailleurs. Louka a quelques connaissances de registrations mais distingue difficilement les répertoires et les notions historico-religieuses que la musique d'orgue peut contenir. Il a des notions basiques d'analyse mais ne fait que rarement le lien avec l'interprétation. Ce profil d'élève, à la fibre artistique et à la sensibilité très développée, n'en reste pas moins fort intéressant, par son intérêt particulier à la posture d'artiste dans le monde dû à ses études principales. Louka avait abordé plusieurs fois du répertoire classique français depuis le début de son apprentissage, dont une suite française de François d'Agincourt (1684-1758) travaillée en entier. Il fut choisi de lui faire travailler une première tierce en taille pour l'expérimentation.

#### 3.3.1.2.3 *Nathalie*

Notre plus jeune élève de l'expérimentation, au lycée en classe de première (16 ans), Nathalie a débuté l'orgue en 2014 après avoir étudié le piano durant deux ans. Elle a un niveau équivalent à un début de deuxième cycle de conservatoire et est par ailleurs consciencieuse et régulière dans son travail. Issue d'une famille catholique assez traditionnelle, Nathalie est très au fait de la culture religieuse et en fait volontiers des rapprochements avec le répertoire pour orgue. D'un naturel peu expansif, probablement dû à l'adolescence qu'elle traverse, Nathalie a un très bon état d'esprit mais peut manquer d'entrain et d'énergie dans son travail. Nous pouvons indiquer à ce propos une grande passivité la concernant pour toutes notions d'interprétation. Le travail des registrations est régulièrement repris à l'initial et la sensation du

rythme et la maîtrise de la pulsation (et de ses éventuels changements) sont plus laborieux du fait d'un investissement corporel retenu. Bien qu'elle soit peu expansive quant au plaisir qu'elle pourrait éprouver à jouer une pièce et à s'impliquer personnellement dans le caractère de celle-ci, Nathalie semble tout de même intéressée par la musique et reste constante dans son travail. Il semblait compliqué de prime-abord d'amorcer un questionnement sur l'interprétation et la matière artistique en général, Nathalie se contentant d'être une simple exécutante. Le choix de l'impliquer dans l'expérimentation relevait donc d'un enjeu particulier, quoiqu'un peu incertain. Il fut décidé de lui faire travailler une toccata italienne, pour approfondir la sensation de la pulsation et pour l'inciter à s'impliquer plus amplement dans l'interprétation. Par ailleurs, Nathalie préparant le baccalauréat de français, nous supposons aussi que ce travail sur la rhétorique pourrait trouver une ouverture convaincante sur ses études scolaires.

#### *3.3.1.2.4 Cyril*

Le dernier élève ayant pris part à l'expérimentation fut Cyril, jeune ingénieur en entreprise de 26 ans. Ayant appris le piano en cours particuliers durant six années, Cyril a débuté l'orgue en 2016. Doté d'une technique de clavier encore peu stable, il éprouve certaines difficultés à trouver et se tenir à un doigté fixé, plusieurs défauts de position et de réflexes étant solidement ancrés. Ces éléments limitent la variété du toucher et la stabilité rythmique. Cyril travaille sérieusement, mais de façon assez irrégulière selon ses charges professionnelles et son emploi du temps. Nous essayons depuis le début de l'apprentissage de mettre en place une méthode de travail efficace, afin de dépasser un stade de déchiffrage amélioré dont il pourrait se contenter. Bien que Cyril soit aussi motivé à apprendre en détail le fonctionnement organologique de l'orgue, sa connaissance des registrations reste encore embryonnaire. Il n'a par ailleurs pas de notions d'analyse musicale. Nous gardons néanmoins une attention particulière à sa motivation, l'apprentissage de l'orgue étant pour Cyril une activité de loisir en marge d'une vie professionnelle chargée. Cette motivation pouvait donc être renforcée par un travail d'exégèse sur la rhétorique et une réflexion plus théorique qui ne manquerait pas de le stimuler intellectuellement. Nous avons entrepris pour l'expérimentation de travailler une courte toccata italienne afin que la maîtrise technique ne soit pas d'une exigence insurmontable et que Cyril puisse goûter à l'art de l'interprétation par l'analyse de la partition à la lumière des préceptes rhétoriques.

### 3.3.1.3 *Choix des pièces*

Les pièces choisies pour l'expérimentation ont été déterminés selon plusieurs critères. D'une part, elles ont été choisies en fonction des capacités techniques de chaque élève, de la possibilité de jouer ou non avec pédalier, de la complexité de l'écriture contrapunctique et de la dextérité de chacun. Notre idée était par ailleurs de démontrer que les concepts de la rhétorique étaient applicables à d'autres répertoires que celui de la musique baroque allemande, nous nous sommes donc orientés vers d'autres cultures musicales, à savoir les musiques française et italienne. Il a néanmoins été convenu de rester dans la même période de composition, la période baroque, ceci pour plus de cohérence dans le travail collectif et pour que l'enseignement soit plus accessible dans le cadre d'une première approche de la rhétorique, les concepts de la rhétorique étant tout de même plus limpides et évidents dans le répertoire baroque. Pour finir, nous avons supposé que les pièces retenues soient compréhensibles à la seule lecture de la partition, avant de jouer ladite pièce, par plaisir de l'érudition et pour amorcer une meilleure assimilation des concepts. Les trois pièces choisies furent donc les suivantes :

- ☞ Pour l'Allemagne, le *Prélude en mi mineur BuxWV 142* de Dietrich Buxtehude (1637-1707)
- ☞ Pour l'Italie, la *Toccata pour l'élévation*, tirée de la *Messa delli Apostoli n°31* dans les *Fiori Musicali Op.12*, de Girolamo Frescobaldi (1583-1643)
- ☞ Pour la France, la *Tierce en taille*, tirée de la suite pour le Magnificat du second ton de Jean-Adam Guilain (1680-1739)

### 3.3.1.4 *Analyse des pièces de l'expérimentation*

Pour l'analyse préparatoire des pièces par nos soins, nous nous sommes référés à l'approche établie au paragraphe <3.2.4> « Enseigner la rhétorique aux organistes ». Nous avons donc utilisé le second tableau sur l'analyse rhétorique, puis les différents termes et concepts évoqués. Les présentes analyses restent succinctes en ce qui concerne les parties *Memoria* et *Actio*, cette approche étant plus pertinente à aborder avec chaque élève, en fonction de sa personnalité.

#### 3.3.1.4.1 *Buxtehude – Prélude en mi mineur BuxWV 142*

Cette magistrale pièce nord-allemande, écrite par le compositeur emblématique en matière de *Stylus Fantasticus*, marque l'apogée du discours musical rhétorique. Ce prélude, d'un seul tenant est l'équivalent d'une grande toccata ou fantaisie et n'est pas suivi d'une fugue comme ce pourrait être le cas dans l'habituel dytique « prélude et fugue » que nous connaissons chez Jean-Sébastien Bach. La fonction de cette pièce est multiple, elle peut être employée pour

un concert ou pour le culte (tout comme à l'époque, où Buxtehude jouait des concerts spirituels et des cultes). De manière générale, ce prélude est une pièce démonstrative et sensible, avec des caractères bien affirmés et juxtaposés dans des sections bien distinctes. La tonalité de mi mineur évoque d'emblée le ton de la Passion (IV<sup>e</sup> ton grégorien, mode hypophrygien). Selon les affects de tonalité donnés par Mattheson que nous évoquions précédemment : « Mi mineur : pensée profonde ; trouble et tristesse, mais de telle manière qu'on espère la consolation ; quelque chose d'allègre, mais non pas gai » (Cf. tableau donné en annexe). La structure de la pièce suit le plan de la *dispositio* avec des sections juxtaposées, ponctuées par des cadences (doubles-barres ou changements de mesure). Nous allons donc analyser chaque partie selon ce plan.

L'*exordium* (mes.1) a pour fonction d'attirer l'attention et de capter la concentration de l'auditoire. Cette première partie est d'une écriture virtuose en *stylus fantasticus*, avec un motif initial de *circulatio* en arpèges, ce qui incitera l'interprète à marquer les points de départ et d'arrivée de l'arpège, ainsi que les notes réelles des accords développés. Ce motif de *circulatio* est répété en *anaphore* durant toute la section. Une figure d'*abruptio* apparaît ensuite (mes.13), précédée d'un ornement sans conclusion, ce qui incitera à couper le son de façon sèche. Les harmonies tendues (usage du premier renversement de septième de dominante sur les temps forts), les nombreux ornements et les répétitions d'éléments rythmiques et harmoniques donnent un caractère général assez tourmenté, (on « tourne » autour du mi). L'interprète sera donc tenté de prendre un tempo rapide, avec une certaine liberté de pulsation pour marquer le caractère tourmenté, d'adopter un toucher clair et articulé pour accentuer l'effet virtuose. Certaines ruptures pourront aussi être exagérées pour ressortir d'autant plus dans l'acoustique.

La *Propositio* (mes.17) est une fugue au style plus strict mais avec un caractère encore dynamique, induit par un sujet en deux parties : un motif de *circulatio* descendant en double-croches puis un *passus diriusculus* ascendant en croches. Nous pourrions déduire de cela une articulation avec un détaché simple sur les double-croches, pour que le motif « avance », puis un toucher détaché plus marqué sur les croches pour mettre en valeur le côté dur et laborieux de la montée chromatique. L'interprète pourra aussi veiller à maîtriser la polyphonie, notamment en marquant les entrées du sujet et les cadences (mes.28 par exemple), en ralentissant brièvement, puis en relançant le tempo directement après la cadence. Nous pouvons aussi remarquer des épisodes plus lyriques lorsque la voix de soprano joue un contre-sujet (mes. 33-34), ce qui pourrait impliquer une altération brève du tempo lors de ces motifs pour varier le caractère dynamique de la section. La *propositio* est conclue par une *hyperbole* : accords

répétés, qui peuvent par exemple être joués et répétés de près pour évoquer un vibrato d'archet, effet d'instrument typique dans les cantates baroques allemandes.

Suit la *confirmatio* (mes.47), section en *stylus gravis* contrastant avec la première fugue. Cette seconde fugue possède un sujet en noires et blanches qui semble d'emblée plus lent. Le profil de ce sujet en *passus duriusculus* évoque une lamentation et incite à adopter un toucher souple, legato et très chanté, et un tempo global plutôt calme. Les harmonies ressortant du contrepoint sont plus tendues que dans la *propositio*, du fait du motif chromatique, et il s'agira pour l'interprète de ne pas négliger l'harmonie sous-entendue par l'écriture contrapunctique horizontale. Dans la continuité de la *confirmatio*, la *confutatio* (mes. 66) se caractérise par une adjonction à la fugue d'un contre-sujet en croches. Ce contre-sujet est construit à partir du renversable du sujet de la *confirmatio*, c'est donc un motif de *passus duriusculus* ascendant, au caractère plus torturé et plus laborieux. Ceci incitera l'interprète à adopter une articulation plus marquée, à la noire. Il sera par ailleurs intéressant de mettre en valeur les oppositions des deux sujets en variant les articulations : noires plus liées pour le sujet et croches plus détachées pour le contre-sujet. Nous remarquons aussi la présence du contre-sujet de manière cachée visuellement (mes. 88 et 90), ceci nous rappelle la figure d'*hyperbole*. Nous pourrions donc supposer mettre en valeur ce motif en accentuant les valeurs tenues pour grossir le son, faire ressortir le contre-sujet et donner un effet de crescendo. La registration globale de cette section pourrait être plutôt douce, comme pour la *confirmatio*, un ensemble de fonds avec une anche douce par exemple. L'interprète a aussi la possibilité d'éclaircir la registration pour la *confutatio*, avec l'ajout d'un jeu plus aigu, pour marquer la différence de caractère tout en gardant le même tempo.

L'avant-dernière section de la pièce, la *digressio* (mes.101) marque un changement radical de caractère et une rupture dans le discours. L'écriture est en *stylus fantasticus* à nouveau, très libre, très ornée, et l'on peut supposer qu'il est possible de rajouter d'autres ornements aux ornements écrits et mesurés. L'idée générale, pour interpréter cette section, est de retrouver le cheminement harmonique afin de comprendre sa progression et ses tensions, puis de hiérarchiser les éléments pour mettre en valeur ce qui est nécessaire. Plusieurs registrations sont possibles (douce ou fortes selon les désirs de l'interprète), il nous semble qu'il faut surtout garder une idée de contraste avec les parties qui précèdent et suivent cette section, afin de mettre en valeur l'émotion de cette parenthèse de distraction avant la conclusion.

La *peroratio* (mes.114) forme une conclusion grandiose et enjouée, avec un thème en rythme de gigue à l'italienne, soit un tempo très rapide. Le motif en notes répétées accentue aussi le caractère enjoué et incitera l'interprète à adopter un toucher dynamique et articulé. L'enjeu d'une telle section est de tenir techniquement la virtuosité sans relâcher le tempo. Nous remarquons aussi quelques effets d'accords qu'il serait intéressant de hiérarchiser en fonction de l'harmonie (mes. 135 à 137 et 140 à 143). Nous pouvons supposer une registration cohérente avec le caractère grandiose de cette section, n'hésitant peut-être pas à atteindre le tutti de l'orgue la toute fin (mes.150), lors de cette cadence en *stylus fantasticus*, magistrale et très ornée.

#### 3.3.1.4.2 *Frescobaldi : Toccata pour l'élévation*

Cette pièce italienne du XVII<sup>e</sup> siècle nous rappelle le monde de la rhétorique non-théorisée, évoqué précédemment dans notre étude. Elle est tirée des *Fiori musicali* (« fleurs musicales »), recueil de pièces liturgiques publié pour la première fois en 1635. Cette toccata *per l'Elevatione* est composée pour accompagner la partie centrale de l'office religieux catholique : l'élévation. Ce temps de l'office est un temps de prière et de recueillement où sont évoquées l'idée du sacrifice, de la crucifixion et des souffrances du Christ. Le caractère global de la pièce a donc trait à la lamentation, la douleur et la souffrance. Elle est composée encore dans le IV<sup>e</sup> mode, c'est-à-dire le mode grégorien de la Passion où la douleur est exprimée par le demi-ton initial (mi-fa), et pour lequel la mise en œuvre tonale implique, pour l'écoute d'un musicien d'aujourd'hui, un balancement entre mi mineur et la mineur avec une cadence finale régulièrement ouverte, en demi-cadence de la mineur, avec un accord de mi majeur. Cette suspension finale, très courante dans les pièces baroques du IV<sup>e</sup> mode, évoque une ouverture vers la sérénité, que nous pourrions voir comme un symbolisme musical de la résurrection commémorée aussi lors de l'élévation. La registration de cette toccata est, selon les usages italiens, un jeu de huit pieds, principalisant et doux, le jeu de *prinzipal 8'* d'un orgue italien ayant cette particularité. On peut aussi imaginer utiliser la *voce humana* d'un orgue italien qui est un jeu ondulant au caractère aérien et suspendu.

Cette toccata est divisible en trois sections que nous nommerons *exordium*, *propositio* et *peroratio*. L'*exordium* évoque une écriture en *stylus fantasticus*, la *propositio* est en *stylus gravis*, puis la *peroratio* opère presque à une superposition des deux styles. L'*exordium* (mes. 1 à 6) est une alternance de longueurs et de mouvements. Nous pouvons imaginer que l'interprète attire l'attention avec le tout premier accord en lui donnant une grande profondeur et une certaine intensité, sans aucun mouvement dans un premier temps, comme un point

d'orgue. L'*exclamatio* qui suit (saut au soprano, si-mi), lance le mouvement et le tempo, il s'agira donc de contrôler précisément le relevé de cette note. Cette section est riche de figures de *syncopatio* qui donnent du mouvement si elles sont articulées, puis d'*hyperboles* (mes.4, premier temps) avec des accords très inattendus que l'interprète pourra marquer en les faisant attendre et en les accentuant. La fin de l'*exordium* est en *interrogatio*, comme une question en suspens, ce qui pourra être mis en œuvre par un ralenti pour amener tendrement ledit accord. La *propositio* (mes. 6-17) est la partie centrale de la toccata, elle est dans un style plus sérieux et contrapunctique. Le saut de quarte augmentée, adjoint d'un rythme lombard (double-croche, croche-pointée), qui forme la seconde partie de son thème est un *saltus duriusculus*. Il nous évoque donc la souffrance, que nous pourrions associer au figuralisme du clou planté dans la croix. Nous pourrions appliquer à ce motif un accent sur la première note, suivi d'un silence après la seconde, ce qui formerait un motif de *suspiratio*, comme une impression d'être à bout de souffle. Le chromatisme de la basse (mes. 7 et 8) est un *passus duriusculus*, ascendant cette fois-ci, à articuler spécialement. La cadence (mes.16) pourra être richement ornée, puis dans la tenue de l'accord final l'interprète pourra enchaîner, en étirant le temps, vers la troisième et dernière partie. La *peroratio* est donc composée à la charnière du *stylus fantasticus* et du *stylus gravis*. L'omniprésence du motif de *suspiratio* est aussi marquée par l'apparition de ce rythme aux deux mains (mes.21), ce qui nous donne une idée d'*hyperbole*, qui pourrait être mise en relief par un court *accelerando*. La fin de la pièce est en *interrogatio*, elle donne un sentiment d'espoir et d'ouverture après tant de tension, cette atmosphère pourra être rendue par un ralenti et un toucher doux et contrôlé.

Cette pièce comporte plusieurs enchaînements harmoniques particuliers à déceler, ainsi que de nombreuses figures de rhétorique que l'interprète pourra mettre en valeur. Elle sollicite la mémoire collective de par sa fonction liturgique et donne à entendre une méditation presque hors du temps. L'interprète jouant cette pièce doit avoir à l'esprit qu'il porte une atmosphère particulière, qu'il peut adjoindre de ses représentations personnelles et de figuralismes de la Passion du Christ. L'idéal est d'interpréter cette pièce sur un orgue italien ancien, mais il est possible d'adapter la registration pour se rapprocher de cette sonorité précise, douce et méditative que nous évoquions précédemment.

#### 3.3.1.4.3 Tierce en taille française de Guilain

Cette pièce du Siècle Classique français, est tirée de la *Suite pour le Magnificat du deuxième ton*. Une telle suite a vocation à être jouée avec une alternance orgue / plain-chant,

où l'orgue joue un verset puis la schola grégorienne chante le suivant, ainsi de suite. Le Magnificat est l'hymne principal de l'office des vêpres catholique, office de l'après-midi, c'est une prière adressée à la Vierge Marie. La fonction liturgique initiale de cette suite ne l'empêche pas d'être jouée à l'heure actuelle d'un seul tenant en concert. En France au XVIII<sup>e</sup> siècle, le titre des pièces d'orgue indique le caractère et la registration de ladite pièce. Ici le titre *tierce en taille*, nous indique qu'il faudra jouer le jeu de *tierce* pour la voix de ténor (la *taille* en France). Celle-ci sera accompagnée selon les usages de l'époque par des jeux doux de fond. Le caractère de la pièce est globalement doux et s'apparente à un récitatif de tragédie lyrique française. C'est une pièce très expressive, composée d'une alternance de « vitesse et de longueurs » (selon les termes d'usage).

La pièce est plutôt linéaire, mais est structurée par diverses cadences qui marquent les différentes sections juxtaposées. L'introduction de la pièce (mes. 1 à 4) met en place un caractère général et une atmosphère douce de fonds d'orgue. Un rythme à la blanche avec un motif initial (noire-pointée – croche) est repris en contrepoint, successivement à chaque voix de l'accompagnement, ce qui nous évoque l'idée de « mise en mouvement ». Le *satulus duriusculus* descendant au soprano entre les mesures 3 et 4 (mi bémol-la) est un autre indice du caractère expressif et douloureux de la pièce. Cette introduction pourrait être assimilée à un exorde dans le sens où l'interprète devra, dès les premiers accords, mettre en place le caractère et le rythme de la pièce, et pourra ainsi solliciter le *pathos* de l'auditoire dès les premiers sons. La *tierce en taille* est ensuite plus linéaire, comme un récitatif qui se déroule. La voix de soliste (la tierce), est une mélodie accompagnée, ou plus précisément une mélodie « englobée » dans l'accompagnement. Le style général de la pièce est mesuré mais certains éléments rythmiques, les gammes en triples-croches notamment, nous laissent à penser qu'il est possible (et même recommander) d'adjoindre du rubato à son interprétation.

Nous remarquons l'usage fréquent de l'*accent à la française*, une échappée sur le rythme noire pointée-croche (nombreux exemples mes. 6, 7, 14 etc.). Cet accent a toujours un caractère expressif et peut être joué comme une *suspiratio* en articulant après la croche. Les différentes gammes en triple-croches (comme des « fusées »), nous font penser à des *exclamatio*. L'interprète pourra donc s'appliquer à avoir une finesse de toucher et à détacher la fin du trait pour plus de clarté et de diction (avec un toucher « perlé »). La pièce comporte de nombreux exemples de figures de rhétorique :

- ☞ Un *saltus duriusculus* (mes.9), suivi d'une répétition d'un motif presque similaire mais avec intervalle plus consonnant (mes.10), ceci incitera donc à adopter deux touchers différents
- ☞ Un motif de *circulatio* (mes.15 à 18) : une véritable « mise en mouvement » de la mélodie soliste qui entraîne petit-à-petit l'accompagnement, que l'interprète pourra mettre en relief par un *accelerando* progressif
- ☞ Un *saltus duriusculus* à la fin du premier temps mesure 18, qui interrompt le rythme telle une *abruptio*
- ☞ Des *hyperboles* variées dans les répétitions de motifs (en *anaphore*) : exemples de marches harmoniques (mes. 21-22, 28 à 30, 31 à 33). Ces répétitions incitent à varier le toucher et l'inégalité des doubles-croches. Elles donnent aussi une impression de *circulatio* notamment aux mesures 31 à 33 avec un motif ascendant intégré à mouvement global descendant
- ☞ Une dernière *exclamatio* (mes.34), avec une dernière montée puis une cadence richement ornée. La tierce picarde finale permet d'éclaircir l'atmosphère. L'interprète pourra conduire le ralenti avec une douceur de toucher jusqu'à cet ornement final

Nous remarquons aussi de nombreux retards dans l'harmonie de l'accompagnement, ainsi que des cadences toujours très ornées (mes. 12, 20 et 28) qui incitent à jouer avec une certaine liberté et à marquer une ample respiration juste après, pour faire l'analogie avec un chanteur déclamant un récitatif.

Cette tierce en taille est une pièce que nous pourrions qualifier « d'affects purs » dans le sens où elle est composée de nombreuses figures et motifs, tous enchaînés ou juxtaposés, qui font passer l'auditeur d'une passion à une autre, parfois sans transition. L'interprète pourra aussi adapter chaque effet d'articulation, d'accentuation et de respiration à la réverbération. Sur un orgue ancien à faible pression, avec une registration en fond d'orgue, la gestion du vent sera aussi particulière car les jeux de fonds sollicitent beaucoup d'air, ceci incitera l'interprète à vraiment lier l'accompagnement pour ne pas faire d'à-coup dans le vent.

### **3.3.1.5 Déroulement prévisionnel de l'expérimentation**

L'expérimentation fut pensée en différentes étapes successives. Comme point de départ il fut convenu la réalisation d'un entretien avec chaque élève sur la pièce donnée à travailler, entretien effectué avec une préparation en autonomie de chaque élève. En plus de cours individuels pour approfondir les difficultés techniques propres à chacun et les concepts rhétoriques, un cours collectif d'une journée fut fixé pour générer des échanges entre pairs et une meilleure compréhension globale de la rhétorique. La dernière étape fut réalisée au cours

de cours individuels et consista en un entretien final sur l'analyse rhétorique de la pièce étudiée et sur les apports du travail effectué, puis sur une séquence de jeu de la pièce travaillée. L'objectif fixé était que chaque élève puisse interpréter une pièce à la lumière de l'analyse rhétorique, pour pouvoir conclure le travail. Les différents entretiens et prestations ont été filmés pour en permettre une analyse approfondie.<sup>8</sup> Nous avons tenté de comprendre en dernier lieu ce que les élèves avaient retenu du projet, comment ils avaient pu intégrer les concepts rhétoriques à leur interprétation de la musique et comment leur posture d'interprète avait pu évoluer avec ce projet pédagogique.

### 3.3.2 Constats de départ

#### 3.3.2.1 Premiers entretiens d'explicitation d'élèves

Les entretiens initiaux de l'expérimentation ont été effectués les 27 et 28 janvier 2018 en l'Eglise Saint-Pierre-le-Jeune protestant de Strasbourg, dans le cadre du cours individuel de chaque élève. Ces entretiens ont été préparés en autonomie par les élèves, la partition de chaque pièce à travailler leur étant envoyée une semaine auparavant avec la consigne annoncée de préparer l'entretien. L'objectif communiqué aux élèves était d'exposer au cours de l'entretien leur vision de la pièce donnée et de proposer quelques idées d'interprétation. Il leur était suggéré de s'inspirer du travail effectué habituellement en cours lors de l'apprentissage d'une nouvelle pièce. Les entretiens ont été effectués à partir de l'idée d'un entretien d'explicitation, c'est-à-dire avec le moins d'intervention possible de la part de l'enseignant, en limitant donc nos interventions à quelques questions pour relancer la réflexion de l'élève lors de ses hésitations. Les orientations impulsées par l'enseignant ont été effectuées pour que soient abordées la plupart des notions évoquées dans le premier tableau sur l'interprétation.

Les paramètres à observer pour l'analyse de ces entretiens ont été réfléchis au préalable et devaient concerner les points suivants :

- ☞ Capacité à expliciter un choix d'interprétation
- ☞ Termes techniques employés
- ☞ Connaissances verbalisées :
  - ☞ Modes de jeu
  - ☞ Registrations
  - ☞ Organologie

---

<sup>8</sup> Les entretiens et prestations sonores ont été filmés par nos soins, avec une qualité sonore relative. Ils sont disponibles sur le *drive* suivant : [rhetoriquemusical@gmail.com](mailto:rhetoriquemusical@gmail.com) ; mot de passe : dispositio

- ☞ Vocabulaire propre à l'élève
- ☞ Pertinence et précision de l'analyse musicale
- ☞ Justesse de l'approche analytique
- ☞ Conséquence de l'analyse sur le jeu

### 3.3.2.2 *Analyse des entretiens*

#### 3.3.2.2.1 *Bérénice – Prélude de Buxtehude*

D'après l'enregistrement de l'entretien nous avons pu prendre notes de l'analyse de Bérénice. Elle définit et délimite correctement les cinq sections du prélude et les nomme ainsi : « prélude, première fugue, deuxième fugue, passage bref de transition, fin ». Durant son entretien Bérénice prend la peine de jouer les thèmes principaux de la pièce afin de montrer le tempo et l'articulation qu'elle souhaiterait faire au terme de son apprentissage. Les tempos sont donnés sans justification et se rapprochent pour certains d'un tempo de travail plus que d'un tempo final. L'ensemble est envisagé de manière un peu lisse, sans justification à partir des caractères de chaque section. Nous pouvons par ailleurs noter que la plupart des tempos donnés par Bérénice sont autour d'un battement à 60, en dehors de la dernière fugue qui est prise plus vite. La fugue centrale est envisagée par Bérénice « plus calme » selon ses termes, mais elle n'en déduit pas d'articulations particulières ou de modes de jeu en conséquence. Quand il lui est demandé pourquoi elle choisit ce caractère « plus calme », Bérénice répond que ce qui précède étant plus agité il est normal de jouer cette section plus calme, il y a donc la volonté de faire des contrastes. Concernant les harmonies, Bérénice a indiqué que la pièce était « plus ou moins partout en mi mineur, autour de la tonique et de la dominante » selon ses termes. La seconde fugue est « assez chromatique » mais cela ne lui inspire par d'évocation particulière, la dernière fugue est qualifiée de « vive et éclatante ». Concernant les registrations, Bérénice envisage « quelque chose de vif au début et à la fin », selon ses termes, une registration en « fonds de 8/4/2 et mixtures » pour pouvoir donner un caractère éclatant. Elle concède aussi s'être posé la question quant au terme « prélude » mais n'a pas trouvé la réponse. La pièce est, selon Bérénice, écrite pour être jouée à la fin d'un office religieux, pour une sortie.

Nous avons tenté d'aborder la question de l'interprétation de la pièce et du travail à envisager pour y aboutir, remarquant ainsi que les capacités de Bérénice à expliciter des choix d'interprétation était très moyennes, elle répondit à ce sujet plusieurs fois « non » à des questions sur l'interprétation. Les termes techniques de « chromatisme », « prélude » ou encore « fugue » lui sont familiers, ainsi que quelques notions de registrations. Cependant, les notions

de mode de jeu, d'articulation et d'organologie sont encore très peu sollicitées et, les phrasés de chaque fugue et la finesse de l'articulation restent pour le moins embryonnaires. Les termes propres au vocabulaire de Bérénice sont tels que « éclatant », « vif », « agité », ou « calme », elle est par ailleurs assez précise sur les contrastes entre chaque section sans pour autant envisager une progression dramatique de la pièce de façon plus globale. Le lien entre analyse et interprétation semble souhaité mais il n'est pas encore effectif dans la manière d'envisager l'interprétation qu'exprime Bérénice.

#### 3.3.2.2.2 *Louka – Tierce en taille de Guilain*

Louka note d'emblée et avec humour la connotation probablement religieuse de la pièce qui lui est proposée de travailler, il imagine par ailleurs que c'est une pièce entre deux mouvements « plus longs et plus forts » selon ses termes. Il suppose que cette pièce est d'un caractère doux, lié et solennel, mais ne se souvient plus ce qu'est une « tierce ». Louka indique que la pièce est en sol mineur avec une fin en majeur, à juste titre bien que ce soit une transcription du deuxième ton liturgique sur sol, avec une tierce picarde sur le dernier accord. Il suppose aussi que le tempo est « à la blanche, plutôt régulier » en dehors de « passages avec beaucoup de doubles où l'on peut faire du rubato » selon ses termes. Il pense aussi que le chant est à la main droite, soit au soprano, ce qui est une erreur due au fait qu'il ne regarde que l'introduction pour affirmer cela. Louka justifie un toucher global plutôt lié pour faire ressortir la douceur de la pièce. Il imagine par ailleurs une registration avec des timbres clairs, des bourdons ou des flûtes, et un registre plus fort à la basse pour qu'elle soit plus présente selon ses souhaits.

En guise de méthode de travail, Louka envisage des méthodes habituelles, à savoir un travail lent et le fait de jouer les différentes combinaisons au préalable (mains seules sans le pédalier, pédalier seul, main droite avec pédale, main gauche avec pédale, puis tout ensemble). Il ne fait pas de lien particulier avec des pièces travaillées antérieurement (bien qu'il ait travaillé une suite française entière l'année précédente), ni de véritables liens entre l'analyse et le jeu. Nous pouvons remarquer que Louka est presque obnubilé par le travail du pédalier comme si c'était la principale difficulté à maîtriser, ce qui n'est absolument pas le cas de cette pièce, vu son niveau instrumental. Le vocabulaire employé par Louka est peu technique et manque de précision, il est néanmoins perspicace concernant les caractères généraux : « solennel », « doux », « lié », bien que cela reste sommaire. Son approche de l'orgue nie par ailleurs la possibilité de jouer à plusieurs plans sonores. Nous pouvons donc noter de cet entretien une

faible capacité à expliciter des choix d'interprétation et des modes de jeu propres à l'orgue (en dehors du terme « legato » régulièrement employé). Nous pouvons par ailleurs constater un manque de préparation de l'analyse, qui donne lieu à quelques incohérences et erreurs sur des éléments pourtant explicitement indiqués sur la partition, à commencer par le jeu à plusieurs claviers.

### 3.3.2.2.3 Nathalie – *Toccata de Frescobaldi*

Par sa bonne connaissance de la liturgie catholique traditionnelle, Nathalie n'a aucun mal à supposer que la *Toccata per l'Elevatione* fait référence au moment de l'élévation, soit juste après la consécration dans la messe tridentine. Elle en déduit que l'on attend d'une pièce composée pour cette partie centrale de la messe, qu'elle soit « imposante, plutôt douce et pas trop rapide ». Par le terme « imposant » qu'elle emploie, elle fait référence à une atmosphère imposante par sa lenteur, avec un caractère affirmé et des silences d'articulation, « mais qui resterait très liée au tout début pour garder un côté imposant » selon ses termes. Nathalie pense par ailleurs différencier chaque section par des touchers différents. Elle remarque les rythmes originaux de la toccata et les caractères qu'ils pourraient induire : « rythmes courts », « blanches liées » etc. Nathalie distingue trois sections bien délimitées dans cette courte pièce, chacune ayant son propre caractère qu'elle verbalise ainsi : un « début doux », une « partie suivante avec deux rythmes spéciaux », une troisième partie « plus piquée plus raide ». Elle constate la présence d'harmonies tendues par endroit, notamment au début, avec la présence d'« accords qui s'étalent » selon ses termes. Pour finir Nathalie observe que la pièce n'a pas vraiment de mélodie mais plutôt des motifs qui se répètent, qu'elle arrive d'ailleurs à visualiser en les indiquant sur la partition. Un épisode qui attire son attention est ce moment où « la main gauche prend de l'importance à la fin de la pièce car elle reprend les motifs de la main droite » selon ses propos. Elle imagine aussi une registration douce, à base de bourdons ou de flûtes.

Nous pouvons noter une certaine capacité de Nathalie à expliciter des choix d'interprétation, elle les exprime avec assurance et bonne clairvoyance. Les termes techniques qu'elle peut employer sont justes, comme « articulations », « rythmes », ou « répétitions » mais ils révèlent un certain systématisme basique. Par exemple, le choix des registrations s'avère pertinent, mais il s'avère que Nathalie a l'habitude de travailler systématiquement sur une registration de bourdons et flûtes, ceci n'est donc pas justifié par un choix d'interprétation. Par ailleurs, l'attention particulière portée sur les articulations peut être juste, mais reste assez imprécise en termes de justifications musicales. Son vocabulaire personnel est enrichi par sa

connaissance de la liturgie, mais elle ne l'exploite pas au maximum, et reste dans des généralités sur le côté « imposant » et « doux » pour le général, « piqué » et « raide » pour certains rythmes. Nous aurions pu attendre d'elle certains parallèles avec la messe et figuralismes de la Passion. Toutefois, sa précision pour délimiter les sections de la pièce et attribuer des caractères contrastés à chacune est une chose pertinente. Elle aurait pu cependant affiner son approche en développant des méthodes de travail envisagées et en approfondissant les liens entre analyse et interprétation.

#### 3.3.2.2.4 Cyril – *Toccata de Frescobaldi*

Cyril aborde la *Toccata per l'Elevatione* en distinguant les trois parties de la pièce. Il les caractérise directement ainsi :

- ☞ Première partie à quatre voix : « comme un moment de réflexion »
- ☞ Deuxième partie avec « mouvements qui se reprennent », « qui avance plus »
- ☞ Troisième partie qui est « une synthèse des deux premières »

Le sens du titre reste inexpliqué par Cyril mais il indique une tonalité de mi mineur et un tempo plutôt « largo » pour toute la pièce. Il imagine par ailleurs des changements de registration, supposant des jeux de fonds pour les première et dernière parties, et une registration plus claire (« pour que ça ressorte ») pour la deuxième partie, avec des jeux d'anche douce comme le cromorne. Cyril conçoit la première partie comme un ensemble de quatre mélodies avec un fonctionnement linéaire, des dissonances et « notes qui restent » selon ses termes. Il trouve que c'est cela qui donne du charme à la musique et que « cela traîne volontairement en longueur ». Il suppose donc faire ressortir quelques notes « inattendues » en les jouant avec un « petit soupir avant pour la clarté dans la résonance ». Il indique que la deuxième partie est en canon et que la troisième et dernière en écriture plus verticale. Comme méthode de travail, Cyril propose de travailler la polyphonie sans le soprano dans la première partie pour entendre les voix intermédiaires, les mettre en valeur et les rendre expressives, ce qui est une méthode que nous utilisons régulièrement dans ce genre de configuration contrapunctique.

Nous pouvons noter une certaine capacité de Cyril à expliciter des choix d'interprétation en s'appuyant sur des expressions et méthodes que nous utilisons habituellement en cours. Force est de constater qu'il intègre et réemploie à juste titre certaines notions pertinentes. Les termes qu'il peut employer comme « moment de réflexion », « fonctionnement linéaire », « traînent en longueur », « canon », « écriture verticale » etc. sont évocateurs et révèlent une

certaine précision. La registration proposée est en contradiction avec les usages que nous évoquions précédemment mais reste tout de même audacieuse, nous l'avons par la suite essayé durant un cours individuel et Cyril s'est rendu compte de l'impossibilité de jouer les transitions entre sections avec ses changements proposés. Ceci dénote néanmoins que Cyril n'a pas d'avis préconçu en ce qui concerne les registrations et reste curieux. Il y a donc quelques confusions de termes dans l'analyse mais les sections sont correctement délimitées, le vocabulaire reste assez riche et l'approche globale relativement juste. Les rapports entre analyse et mise en œuvre dans le jeu sont initiés mais peu aboutis à ce stade de l'expérimentation.

### **3.3.2.3 Conclusion**

Nous pouvons remarquer à la suite de ces premiers entretiens d'explicitation que les constats évoqués au paragraphe <3.2.3> « Associer l'analyse au geste musical de l'organiste » sont en partie vérifiés chez les élèves concernés par l'expérimentation. Bien qu'ils aient tous un esprit de synthèse développé et une bonne analyse globale de la partition, notamment pour délimiter les sections de chaque pièce, nous pouvons remarquer l'emploi d'un vocabulaire plutôt courant, manquant de précision et guère technique. Le réemploi des connaissances est par ailleurs assez faible, principalement en ce qui concerne Bérénice et Louka pour qui le style de musique analysé n'était pas une première approche. Outre ces lacunes analytiques, on peut remarquer dans les attitudes des élèves une certaine attente et habitude envers l'enseignant, pour que ce dernier fasse le lien entre analyse et interprétation. En effet, les constats et observations que font les élèves sont réalisés de manière instinctive, et bien qu'ils soient parfois juste, ils ne sont que rarement justifiés par une analyse. Il y a aussi une lacune générale dans le fait que la musique n'est que peu associée à un discours et que le positionnement en tant qu'interprète n'est pas envisagé à la première approche d'une pièce.

## **3.3.3 Enseignement des fondamentaux de la rhétorique musicale**

### **3.3.3.1 Cadre, plan et méthodes d'enseignement**

Suite à ces entretiens initiaux marquant le début de l'expérimentation, la période de travail s'est étalée sur deux mois, avec principalement des cours individuels tous les quinze jours pour chaque élève. Durant ces cours, des notions d'analyse et de rhétorique ont pu être abordées et approfondies, mais il fallut aussi consacrer une grande partie du temps à l'apprentissage basique de la pièce (doigté, sûreté du texte, articulations, liaisons, continuité des voix etc.). La démarche globale adoptée dans l'enseignement fut de s'appuyer sur des notions d'analyse, essentiellement éclairées par les préceptes rhétoriques tels que nous avons

pu les concevoir dans la présente étude, avec un lien constant à l'interprétation. Autrement dit, nous avons tenu à envisager l'analyse rhétorique comme un moteur de la motivation et du travail pour l'apprentissage de chaque pièce. Le travail des élèves ne fut cependant pas toujours régulier et constant, du fait des denses activités professionnelles de certains. Une des étapes marquantes de l'expérimentation fut une journée de cours collectif avec les quatre élèves concernés.

### 3.3.3.2 Cours collectif

Cette journée de cours collectif s'est déroulée le 10 février 2018 de 9h30 à 16h30 dans les locaux du presbytère de Saint-Pierre-le-Jeune protestant de Strasbourg durant la matinée pour un cours théorique, puis dans l'église l'après-midi pour une partie pratique aux claviers de l'orgue de l'église attenante.

La matinée a été initiée par un questionnement collectif et des échanges sur l'interprétation et le sens de la musique en général. Chacun pu s'exprimer avec ses propres mots pour répondre aux questions suivantes : Comment et pourquoi faire vivre une partition ? Qu'est-ce que la musique veut dire pour moi ? Quels outils ou moyens mettre en œuvre réaliser une interprétation ? Comment et avec quoi évolue ma manière de jouer ? Pourquoi, pour quoi et pour qui jouer ? Nous avons ensuite relaté quelques notions historiques sur la rhétorique classique et la rhétorique musicale : la structure du discours, les outils d'analyse, les figures de rhétorique, les rapports entre analyse rhétorique et interprétation, toutes ces notions telles que nous les avons explicitées au point <3.2> « L'analyse au service de l'interprétation ». Nous avons par ailleurs rappelé les principales qualités d'un orateur (donc d'un interprète) selon Quintilien, telles qu'elles ont été formulées dans la première partie : une certaine véhémence, une imagination vive, une opiniâtreté louable et une énergie qui fait que tous les mots portent. La posture d'interprète et d'orateur a aussi été approfondie afin que les élèves prennent conscience qu'un interprète doit « porter » et « emmener » l'auditoire. L'après-midi s'est ensuite déroulé aux claviers où l'analyse des trois pièces de l'expérimentation a été effectuée par les élèves, avec remarques et apports éventuels de l'enseignant. Il y eut l'ajout d'un autre exemple de pièce de Frescobaldi, une *Toccata du Deuxième livre (1637)*, cette pièce reprenant structurellement un plan de *dispositio*.

Cette journée de cours collectif a non-seulement permis des échanges constructifs entre les élèves, sur un thème qui leur était assez étranger de prime-abord. La mise en situation de

l'après-midi permit un prolongement du questionnement sur l'interprétation, sans la contrainte de temps liée au cours individuel. Ce fut donc une bonne occasion pour les élèves de découvrir le monde de la rhétorique musicale et de prendre consciences des enjeux de l'expérimentation, et plus largement de prendre le temps de se questionner sur le sens de la musique.

### 3.3.4 Evolution et fin de l'expérimentation

L'expérimentation a été réalisée sur un temps relativement court (deux mois environ) afin que cela soit un projet pédagogique ponctuel, marquant pour les élèves, et que nous puissions évaluer l'apport effectif des notions étudiées sur un temps donné.

#### 3.3.4.1 *Seconds entretiens d'explicitation d'élèves*

Les seconds entretiens furent fixés au 31 mars 2018 durant les cours individuels de chacun. Le principe d'entretien retenu fut le même que pour l'entretien initial, à savoir un entretien d'explicitation avec des interventions minimales de l'enseignant. Le but annoncé de l'entretien était que chaque élève explique l'interprétation de la pièce qu'il avait travaillée en faisant usage des termes et concepts rhétoriques qu'il pouvait maîtriser. L'idée générale fut donc d'expliquer la pièce étudiée, de verbaliser l'analyse, donc de mettre des mots sur son interprétation, puis de se soumettre à l'*actio* en la jouant. Chaque entretien s'est conclu par une ouverture sur l'analyse d'une autre pièce ou sur un commentaire de ce travail effectué autour de la rhétorique, sur ce que cela avait fait évoluer. Pour réaliser ces entretiens, nous avons en mémoire le second tableau de notre étude, résumant les différentes parcelles de l'analyse rhétorique.

#### 3.3.4.2 *Analyse des entretiens*

##### 3.3.4.2.1 *Bérénice – Prélude de Buxtehude*

Bérénice débute l'entretien en affirmant s'inspirer des registrations d'un orgue nord-allemand pour ce *Prélude*. Elle détaille ensuite chaque section en employant les termes de la *dispositio* et en justifiant l'emploi de chaque terme. Nous pouvons observer que les notions concernant l'*exordium* sont maîtrisées : « caractère improvisé », « dimension impressionnante », « capter l'auditoire ». Bérénice évoque le motif de *circulatio* « à bien lancer et à marquer à chaque apparition » selon ses termes. Elle aborde ensuite la *propositio*, partant d'une « base globale plutôt dynamique » avec des « relâchements plus expressifs », une fin en strettes comprenant par la suite des accords répétés « un peu tendus ». Durant son analyse elle indique sur la partition chaque élément observé. La *confutatio* est composée d'un *passus duriusculus* qu'elle remarque en donnant sa conséquence sur le jeu : lier les notes par deux. Elle

explique aussi comme faire ressortir le *passus duriusculus* dans la seconde partie de la *confutatio* avec le contre-sujet en renversable. Cependant, Bérénice ne fait pas de lien particulier entre l'apparition de ce motif et une notion de caractère à en déduire. Le terme que Bérénice choisit pour l'avant-dernière section est celui de *digressio*, elle explique son choix par le fait que cela marque un plus grand éloignement avec ce qui précède et donne la possibilité de faire « quelque chose de calme avant conclusion » selon ses termes. Elle choisit par ailleurs de jouer cette partie sur une registration originale : au clavier de récit, avec un bourdon de 8' seul et le tremolo. Elle prévoit de jouer cette section de manière libre et orné pour mettre en valeur les dissonances. Pour finir, Bérénice propose de jouer la *peroratio* sur une registration en grand-jeu (à base d'anches), pour mettre en valeur son caractère « très dansant et dynamique ». Elle indique aussi le but recherché par une *peroratio*, à savoir : « conclure de manière grandiloquente pour remporter l'adhésion de l'auditoire ».

La prestation instrumentale de Bérénice est par la suite très convaincante, et malgré la mauvaise qualité sonore de l'enregistrement, cela reste perceptible. Elle joue avec conviction, notamment dans les parties libres, en marquant et en assumant de jouer de forts accents, en les exagérant dans l'acoustique (ce qui est un progrès la concernant). Les tempos qu'elle prend sont contrastés et les registrations qu'elle a choisies sont variées en fonction de chaque caractère explicite. Les fugues (*propositio* et *confirmatio*) sont, au contraire des parties libres, plus droites rythmiquement parlant, mais on décèle une bonne variété d'articulation, surtout dans la première fugue. Nous avons pu constater que par ce travail approfondi, Bérénice a progressé sur l'écoute du rendu sonore de ce qu'elle jouait, en prenant en considération l'effet de chaque notion ou effet dans l'acoustique et sur l'auditoire. Ceci était un des enjeux importants du travail car c'était une notion difficile à intégrer pour elle. Le fait que Bérénice « assume » d'être plus libre durant les parties en *stylus fantasticus* est aussi un grand progrès. Elle a de surcroît progresser dans son travail de l'ornementation. Nous avons pu aussi constater que le travail du toucher peut être encore approfondi, plus varié et plus dynamique, dans la *peroratio* par exemple, bien que cette section fut avant tout un enjeu technique pour Bérénice, la partie de pédalier étant particulièrement virtuose.

Outre une motivation pour les échanges et un bon investissement dans le travail durant l'expérimentation, nous pouvons observer l'aisance acquise par Bérénice pour exprimer oralement une interprétation. Bien que l'usage des termes rhétoriques soit encore laborieux pour être réemployés dans d'autres pièces, il est notable que la cohérence entre analyse rhétorique et

interprétation fut effective pour ce *Prélude en mi mineur* de Buxtehude. Par ailleurs, Bérénice a souhaité commenter par écrit ce projet pédagogique :

« Quand j'ai commencé à étudier la pièce, j'étais un peu désemparée face à la densité et à la diversité de ses parties. J'ai eu honnêtement du mal à "me mettre dedans". Nous avons déjà travaillé une pièce nord-allemande -le *Petit prélude en mi mineur* de Bruhns- de structure similaire et de prime-abord plus évidente je trouve. Pour Buxtehude j'avais tout de suite délimité et remarqué les cinq parties mais je n'arrivais pas encore à leur donner un sens. Je pense que c'est justement le travail sur la rhétorique qui m'a permis de mieux comprendre l'articulation de l'œuvre, la fonction propre à chaque partie et qui l'a rendue plus cohérente à mes yeux. En effet nous avons pour chaque partie cherché les éléments caractéristiques et nommé les figures de style correspondantes. C'est surtout cette recherche de figures de style qui m'a inspirée pour l'interprétation et le toucher. La vision que j'ai de la pièce est désormais plus claire et suite à ce travail j'aborderai sans doute de prochaines œuvres sous un nouvel angle »  
(Mail reçu le 2 avril 2018)

#### 3.3.4.2.2 Louka – Tierce en taille de Guilain

Louka amorce l'entretien en évoquant le caractère tragique de la pièce « qui passe par beaucoup d'émotions différentes ». Il détaille ensuite la registration du jeu de tierce et le fait que ce type de pièce, une *terce en taille*, est une composition comprise dans une pièce plus grande, la *Suite sur le Magnificat* dans le cas présent. Louka précise ensuite que la pièce comporte « beaucoup d'affects, de vitesses et de lenteurs » selon ses termes. Il poursuit son analyse en détaillant l'introduction. Il emploie le terme « exorde » en signifiant que cela permet de « mettre dans l'ambiance et de donner le ton ». Louka a cependant quelques difficultés à exprimer ce qu'il voit réellement dans le contenu musical de cet exorde. Sont ensuite détaillés quelques éléments notoires de la pièce. Louka explique l'usage du rubato par ces propos : « on sort de la droiture de la mesure », puis emploie certains termes du langage rhétorique pour évoquer quelques motifs contenus dans la partition :

- ☞ Le terme *circulatio* comme « quelque chose qui tourne », ce qui a comme conséquence sur le jeu de jouer avec des accélérations et ralentis cyclique pour marquer le mouvement
- ☞ Les *anaphores* sont notées, lorsque le même motif est repris, ce qui incite celui qui joue à accroître son accélération
- ☞ Deux *saltus duriusculus* repris en *anaphore*, ce qui a pour conséquence dans le jeu de différencier et donner du contraste au toucher.

Les *accents français* sont aussi remarquables, Louka en joue en guise d'exemples pour montrer la manière de les articuler. Il remarque aussi la possibilité de jouer les gammes ascendantes ou descendantes en triple-croches en variant l'intensité (*accelerando* ou *descelerando*). Pour finir, Louka évoque la conclusion, qu'il envisage comme une « péroraison, pour tirer dans la lenteur

et pour calmer le jeu » selon ses termes. Il affirme que cela permet de laisser une dernière impression du caractère de la pièce à l'auditeur.

La prestation que donne Louka de la *tierce en taille* de Guilain nous montre sa bonne assimilation des préceptes rhétoriques. L'atmosphère initiale de l'exorde y est très bien menée et les notions verbalisées dans l'entretien sont effectivement interprétées. Nous pouvons remarquer des différences de toucher maîtrisées pour les *saltus duriusculus* en *anaphore*, une tension accrue dans l'accélération du motif de *circulatio* et une bonne approche des *accents français*. Louka hésite néanmoins encore à « tirer » le temps et à ralentir la cadence rythmique, par exemple à la toute fin de la pièce. On dénote aussi quelques failles dans la maîtrise du pédalier, son apprentissage étant encore récent. Doté d'une excellente oreille musicale et d'une bonne maîtrise du toucher de manière générale, nous pourrions attendre de Louka qu'il prenne encore plus conscience des dissonances contenues dans l'accompagnement pour pouvoir leur donner plus de relief à son jeu.

Suite à sa prestation, nous avons pris le temps d'un échange sur le travail effectué lors de l'expérimentation. D'après les commentaires de Louka, nous pouvons affirmer que ce travail lui a permis de prendre conscience du contraste qu'il peut y avoir dans une pièce dont l'interprétation est réfléchie, face à une interprétation « droite ». Louka insiste sur le fait que pour ce genre de pièce expressive qu'est la *tierce en taille* de Guilain, la musique est plus porteuse de sens une fois que l'interprétation est réfléchie. Il exprime aussi sa considération pour le travail de l'interprète, évoquant un rapprochement entre interprétation et raisonnement. L'importance du raisonnement rhétorique est explicitée ainsi par Louka : il trouve qu'au-delà de la part d'instinctif, le cadre rhétorique laisse encore un libre-arbitre à l'interprète et son exécution reste libre. Le raisonnement sur l'interprétation permet de donner une justification et une direction globale à la musique. Louka évoque aussi la pertinence de « l'outil rhétorique » qui peut permettre de mettre des mots sur la musique. Il conçoit que le fait d'isoler des figures permet d'en mieux comprendre le sens et a pris conscience par ce travail du rôle de chaque motif dans le discours musical, ce qui est selon lui une « précision utile pour agir sur l'émotion de l'auditoire ». Ce projet a aussi permis à Louka de prendre conscience que la connaissance du contexte de création est un facteur important du travail de l'interprète, et que la présence d'un enseignant est bénéfique pour pouvoir être guidé dans ce travail. Pour finir, l'échange s'est orienté sur le métier d'illustrateur de Louka, afin de mesurer s'il pourrait réemployer les notions assimilées dans son activité professionnelle. Il a affirmé que le travail de l'interprétation était

moins primordial dans son métier car il pense être plus proche du rôle du compositeur que de l'interprète en tant qu'illustrateur. En ce qui concerne la construction du discours et les éléments de la rhétorique relatifs à cela, il s'est senti inspiré par ces concepts car, selon ses propos, « dessiner est comme raconter des histoires, il faut donc structurer ses pensées et ses propos ».

#### 3.3.4.2.3 Nathalie – *Toccata de Frescobaldi*

Nous pouvons remarquer à l'écoute de l'entretien de Nathalie qu'elle contextualise bien l'œuvre qu'elle étudie. Comme au premier entretien, elle délimite ensuite les sections de la pièce étudiée, mais en leur adjoignant une notion d'écriture : « libre-droit-libre », elle indique par exemple que la deuxième section est en effet reliée au *stylus gravis* du fait de son rythme « plus droit ». Elle évoque la présence d'accords « étrangers » présents pour « exprimer la douleur ». Ces accords sont qualifiés d'*hyperboles* et sont donc « à exagérer » selon Nathalie. Différents motifs qualifiés par des termes rhétoriques sont signalés : *exclamatio* au début de l'exorde et *suspiratio* sur le rythme marquant de la seconde partie, que Nathalie lie à l'idée de mort et de douleur. Elle joue en guise d'exemple ce rythme, pour montrer la différence d'articulation possible dès lors qu'il est qualifié de *suspiratio*. Nathalie attire aussi notre attention sur l'impression d'interrogation présente à la fin du morceau, qui laisse à penser que le morceau ne serait pas terminé. Il est néanmoins compliqué de faire parler Nathalie au-delà des notions abordées en cours, nous pouvons déceler une certaine réserve et une analyse plutôt récitée textuellement que véritablement maîtrisée. La décision est donc prise de lui demander de commenter la nouvelle pièce qu'elle est train de travailler.

Nathalie effectue un commentaire analytique du *Petit prélude en mi mineur – Bwv 555* de Jean-Sébastien Bach (partition en annexe). Elle délimite les différentes sections de la pièce, donne des registrations possibles (pertinentes en l'occurrence). Elle détaille ensuite la première partie : « des accords développés, mais avec des retards ». Nathalie remarque que ces retards anticipent tous les retards présents dans la pièce par la suite, elle conçoit que l'auditeur puisse plus entendre un motif rythmique qu'une mélodie au début de ce prélude. La deuxième partie est, selon Nathalie, plus mélodique. Elle propose donc d'adopter un toucher doux, et d'y faire particulièrement attention à la douceur des relevés. Elle conclue ensuite brièvement sur le caractère similaire de la dernière partie avec la deuxième.

Lors de sa prestation de la *Toccata* de Frescobaldi, Nathalie nous donne à entendre les progrès qu'elle a pu effectuer par ce travail. Les respirations sont contrôlées (et effectives), les

accents plus marqués qu'à son habitude, les ornements joués et des *accelerando* et *rubatos* affectant ponctuellement le tempo sont réalisés. Malgré une implication plus grande dans le jeu comparée à ce que Natalie pouvait faire au début de l'expérimentation, et un réel investissement dans le caractère de la pièce, nous pouvons tout de même constater qu'une marge de progression est encore possible. Nous pourrions souhaiter que Nathalie varie encore plus le toucher dans certaines parties et hésite encore moins à étirer le tempo dans les parties plus libres afin de rendre l'harmonie encore plus expressive. Nous pouvons donc constater des évolutions dans l'approche de l'interprétation que peut avoir Nathalie. Cependant, les termes issus de la rhétorique ne sont pas vraiment maîtrisés et utilisés. Bien que ce travail fut pertinent et put trouver une continuité intéressante pour Nathalie dans la préparation du baccalauréat de français, nous pouvons remarquer qu'elle éprouve encore des difficultés à sortir d'un cadre analytique établi et appris, à envisager une connexion plus effective entre analyse et pratique, et à réemployer ses connaissances théoriques dans différentes pièces.

#### 3.3.4.2.4 Cyril – *Toccata de Frescobaldi*

Dans son analyse de la pièce, Cyril commence par donner des caractères généraux pour chacune des trois sections, avant de détailler quelques motifs rythmiques ou mélodiques particuliers. La première partie est analysée selon les termes suivants : « coulante », « avec beaucoup de retards » et « lecture linéaire ». Il décrit ensuite la seconde partie comme étant plus rigoureuse dans le rythme, « plus animée et plus cadencée ». Enfin, la troisième partie est selon Cyril d'un style plus décousu et sanguinolant. Il voit dans la présence des soupirs et « notes brusques » (selon ses termes), un figuralisme du chemin de croix de la Passion. Il conclut ce résumé en attirant notre attention sur le « moment d'apaisement et l'accord interrogatif à la fin de la pièce », il propose à ce sujet de détacher l'accord final de ce qui le précède pour le faire ressortir. Parmi les éléments plus précis analysés par Cyril, nous pouvons retenir les suivants :

- ☞ Le motif d'*exclamatio* du début : Cyril propose de jouer un silence d'articulation pour faire ressortir ce motif. Un exemple est joué
- ☞ La présence de « retards avec des résolutions aberrantes » est remarquée : Cyril les qualifie d'*hyperbole* et propose de les jouer « en détachant plus ». Un exemple est joué
- ☞ Le motif de *suspiratio* dans la dernière section de la pièce : Cyril propose d'ajouter un silence juste après ce motif pour mieux l'entendre. Un exemple est joué
- ☞ Une « phase d'accélération à la fin » est indiquée par Cyril pour « accentuer le dramatisme de la phrase »

Pour conclure son commentaire de la *Toccata*, Cyril aborde la fonction de cette pièce et indique qu'elle est destinée à un moment central de la messe, pour un temps de recueillement, ceci suggérant l'emploi d'une registration douce.

Cyril donne dans un second temps son appréciation du travail effectué autour de la rhétorique durant l'expérimentation. Il avoue préférer des morceaux « plus toniques et dynamiques » et que la pièce qui lui fut proposée de travailler l'a laissé sceptique dans un premier temps, bien qu'il la trouvât belle. Il a apprécié le fait de travailler un « morceau étonnant, qui a tous les styles » selon ses termes, et a trouvé les « changements de caractères rapides » très intéressants. Il insiste aussi sur le fait que repérer des différences de caractères dans la partition, devait non seulement devenir une habitude et qu'il y serait plus attentif à l'avenir, mais devait être une compétence longue à maîtriser. Pour finir cette appréciation, Cyril a précisé qu'il trouvait la structure des pièces plus évidente à repérer dans des chorals ornés (pièces qu'il avait travaillées précédemment).

La prestation de Cyril nous a permis de comprendre ses progrès effectifs sur l'interprétation d'une pièce plus libre, ce qui était un premier essai le concernant. Nous pouvons remarquer dans l'enregistrement, une bonne qualité d'écoute lors de l'exorde, avec des respirations contrôlées et un toucher doux, avec l'emploi de l'arpègement pour adoucir certains accords. Nous pouvons remarquer que Cyril a plus de difficultés à mener la seconde partie, en *stylus gravis*, où la tenue et l'exactitude du rythme sont affectées. Malgré un ralentissement du tempo, le motif de *suspiratio* reste bon et nous pouvons remarquer que, globalement, Cyril porte une attention particulière au rendu sonore.

Ce projet autour de la rhétorique a été une source de motivations pour Cyril qui a permis d'attiser sa curiosité de la musique lors de séances où il n'avait pas pris suffisamment de temps de préparation. Bien que ses goûts soient portés sur des pièces dynamiques où la régularité rythmique rend la question du rubato secondaire, ce travail nous a permis d'aborder une pièce lente et plus libre où le questionnement de l'interprétation était indispensable, ce qui était un véritable enjeu pour Cyril. Nous pouvons remarquer au terme du projet, que Cyril fait preuve d'une bonne compréhension des termes rhétoriques malgré ses faiblesses d'analyse musicale en général. Le questionnement sur l'interprétation a aussi été bénéfique pour lui, bien que cela paraisse moins essentiel à ses aspirations.

### 3.3.5 Conséquences de l'apport de la rhétorique

#### 3.3.5.1 Sur la verbalisation de l'analyse

Le premier constat que nous pouvons faire, à la suite de cette expérimentation, est que la verbalisation de l'analyse permet un questionnement plus approfondi de ladite analyse et que cette verbalisation offre une garantie de juste compréhension entre élève et enseignant qui peuvent ainsi s'entendre sur la signification des termes employés. Ainsi, certaines notions générales propres au langage de la rhétorique ont été assimilées rapidement par les élèves, par exemple le fait de parler de discours musical, d'affect, de passions, etc. Les noms de figures de rhétorique que nous avons employés, comme ceux de la *dispositio*, le *passus duriusculus* ou encore l'*interrogatio* ou le *suspiratio*, ont d'emblée évoqués pour les élèves. Leur maîtrise en vue de les réemployer spontanément dans d'autres pièces est restée néanmoins plus fragile.

Le cadre d'analyse rhétorique que nous avons utilisé, à partir du second tableau, a aussi permis de donner un canevas pour une analyse sans que cela soit exhaustif ou restrictif. Les élèves ont pu ainsi utiliser leur propre vocabulaire, parfois quelque peu imprécis, pour pouvoir exprimer des idées musicales. Nous pourrions donc imaginer d'étayer ce cadre en incitant les élèves à accroître leur lexique pour exprimer des affects ou des caractères. Cette approche analytique a impliqué, de la part des élèves, une prise de conscience de l'importance d'être précis dans le vocabulaire employé, pour pouvoir avoir la même précision dans l'approche des modes de jeu. Le cadre rhétorique permet en effet l'usage d'un ensemble de termes d'origine littéraires, plus connus des élèves, qui rend l'idée de théorie musicale plus accessible et permet un rapprochement plus effectif entre analyse et interprétation, bien que la maîtrise de ces termes ne soit pas immédiate. Nous pouvons donc supposer que la rhétorique musicale permet une conception ouverte de l'analyse musicale et est accessible à un élève de niveau intermédiaire. Elle offre de surcroît une ouverture sur d'autres champs artistiques et littéraires, cette seconde finalité pouvant être une source de motivations supplémentaire pour les élèves.

#### 3.3.5.2 Sur l'interprétation

Concernant l'interprétation, l'approche rhétorique mise en œuvre durant l'expérimentation a permis aux élèves de faire évoluer leur représentation de l'activité musicale. La notion de discours musical nous a, par exemple, semblé primordiale à aborder. Les élèves ont pu adhérer rapidement à l'approche rhétorique et commencer à assimiler ses concepts dans la mesure où cette approche est moins liée au niveau de technique instrumentale que dans une approche traditionnelle, riche en vocabulaire et paramètres très techniques. D'autre part,

l'emploi des termes évocateurs de la rhétorique a permis aux élèves d'envisager un rapprochement plus étroit entre analyse, fonction et interprétation de la musique.

L'apprentissage de pièces riches de changements de caractères affirmés a aussi contribué à ce que les élèves perçoivent l'importance de l'interprétation et le changement radical que cela peut suggérer entre une version « droite » et une version « interprétée ». Cette prise de conscience a été effective durant l'expérimentation bien qu'un changement radical dans le jeu soit plus complexe à obtenir et percevoir dans un laps de temps restreint. Il faut en effet une période plus longue et un réemploi des outils rhétoriques au sein de d'autres pièces du répertoire pour que les élèves parviennent à en assimiler véritablement les concepts. Parmi les nombreuses notions liées à la rhétorique musicale, il nous par contre semblé que le rapport à la mémoire (*memoria*) ne fut pas assez développé au cours de cette expérimentation, ce qui aurait pu être pertinent. Outre les notions proprement rhétoriques, cette expérimentation a impliqué un questionnement plus large sur la pratique musicale et sur la posture d'interprète, il s'est avéré que ce questionnement a eu un effet fort positif sur la motivation intrinsèque des élèves.

### 3.3.6 Conclusion

Au travers de cette expérimentation, nous avons effectué un travail concret de trois pièces du répertoire pour orgue, auprès d'élèves de niveau intermédiaire (deuxième cycle de conservatoire). Les conséquences que nous venons d'explicitier nous ont permis de mettre en lumière la pertinence de l'enseignement des préceptes rhétorique musicaux au sein de l'enseignement de l'orgue. La maîtrise des préceptes rhétorique et l'appropriation du vocabulaire rhétorique se sont avérés concluants, bien que leur utilisation et leur utilisation de manière autonome soit encore embryonnaire. Nous pouvons néanmoins supposer que la verbalisation de l'analyse par l'intermédiaire de la rhétorique eut un impact positif sur la motivation des élèves et une portée significative dans la mise en œuvre de leur sens musical et leur approche de l'interprétation. En prolongement de cette expérimentation, il nous semblerait intéressant d'envisager une approche rhétorique de la musique au-delà de l'interprétation des pièces étudiées. Il pourrait être fort pertinent, par exemple, de voir son application à l'ensemble du répertoire et à d'autres époques que l'époque baroque, la rhétorique pouvant être un outil d'interprétation plus universel.

De plus, le questionnement sur la posture d'interprète s'est révélé perspicace pour les élèves, cela les a intrigués et a sollicité une réflexion vive de leur part. L'emploi de la rhétorique

n'étant qu'un outil d'analyse parmi d'autres, ce questionnement pourrait avoir aussi des approches plus diverses. Nous retiendrons de cette expérimentation que l'analyse musicale peut être en théorie, commune à tous, mais la manière dont elle est perçue et son impact sur l'interprétation restent très personnelles. L'idée essentielle reste de chercher des concepts analytiques qui aient toujours un lien direct avec la pratique instrumentale. Pour finir, nous pouvons supposer que la verbalisation est un outil utile dans le cadre de l'enseignement instrumental car elle permet une concordance plus grande entre élève et enseignant, elle est aussi une première étape vers l'autonomie de l'interprète, l'usage de la rhétorique en est une déclinaison.

## Conclusion

Il est de grands noms que presque tout individu peut entendre une fois au cours de son existence. Aristote, Quintilien et Cicéron évoquent un lointain passé, une pensée antique, fondatrice de notre culture occidentale. D'autres noms comme Zarlino, Boèce, Burmeister et Mattheson pourraient évoquer, aux musiciens, un passé révolu, au mieux des fondements de notre théorie musicale. Nous avons souhaité, par cette étude, rendre ces noms concrets et leur donner un sens pédagogique pour les nouvelles générations de musiciens.

Nous avons émis comme point de départ l'hypothèse que les outils et préceptes rhétoriques musicaux peuvent permettre à un élève de niveau intermédiaire (deuxième cycle de conservatoire) d'acquérir un premier degré d'autonomie dans ses choix d'interprétation. Notre étude s'est appuyée sur de nombreuses sources historiques, musicologiques et scientifiques pour présenter les outils et préceptes rhétoriques, leurs origines antiques, leur enracinement dans la musique et leur mise en œuvre concrète. Au travers d'une analyse et d'un travail de synthèse, nous avons tenté de rendre la science rhétorique accessible et didactique, que ces notions puissent devenir un outil utilisable par les interprètes. Notre étude, et notamment l'expérimentation par laquelle elle s'est soldée, nous a permis d'ouvrir un large questionnement sur l'interprétation et la posture d'artiste-interprète, par une prise de conscience de l'effet du discours musical sur son exécutant : le musicien, et son destinataire : l'auditoire.

L'expérimentation menée sur une période de deux mois nous a fait mesurer quelques effets de l'enseignement du discours musical. Nous avons pu prendre en considération la pertinence des apports de la rhétorique, et la relative simplicité technique de ses concepts. Nos conclusions nous ont portés à croire que l'usage de ces préceptes s'avérait fort utile, et qu'il pourrait être d'autant plus pertinent d'intégrer totalement la rhétorique à l'enseignement afin d'établir chez les élèves un systématisme et une habitude d'analyse initiale lors de l'apprentissage d'une pièce. La rhétorique est aussi un outil permettant de mettre des mots sur la musique, de lui attribuer un sens en verbalisant des affects et passions liés au discours musical. L'incidence de cette verbalisation peut avoir un effet positif sur l'autonomie des apprenants. En continuité de cette étude, nous pourrions évoquer la possibilité de construire une séquence de cours selon la structure du discours rhétorique et d'en observer ses effets. Un lien avec les répertoires plus récents pourrait aussi s'avérer probant. Nous pourrions également supposer qu'un rapprochement entre théâtre et musique, sur l'inspiration des écoles humanistes du XVI<sup>e</sup>

siècle allemand pourrait avoir une portée significative. Ce sont là autant d'ouvertures possible à la présente étude.

Le sémiologue Georges Molinié tient ces propos : « La rhétorique pour tous, c'est l'idéal de la culture » (Molinié, 1992, p.21). Nous pourrions voir dans la rhétorique une méthode de travail idéale, permettant une synthèse des forces fondamentales d'adaptabilité et de variabilité que nous évoquions dans l'introduction (Molinié, 1992, p.20). Se considérer comme musicien-orateur implique de maîtriser ces fondamentaux en variant son discours musical selon ses propres goûts, selon les propos du compositeur, par l'analyse précise de la pièce interprétée ; et en adaptant ce discours à un public particulier, et à un instrument à chaque fois unique dans le cas de l'orgue. « La rhétorique suppose la reconnaissance des effets produits par le discours sur ses destinataires. Sans cette reconnaissance, il ne saurait être question de rhétorique » (Molinié, 1992, p. 23). La reconnaissance de cet idéal reste encore à étendre, mais la rhétorique était dans l'Antiquité un des essentiels de la formation de l'individu et du citoyen, et nous avons vu qu'elle présente de nos jours, même implicitement, dans tous les domaines de la communication et des rapports sociaux.

Cette matière transdisciplinaire, à également été revalorisée avec l'apparition du concept d'espace public, sous-jacent à l'apparition de la communication de masse en particulier et de la communication en général (Motulsky-Falardeau, 2017). Des écrits récents sur les théories contemporaines ayant trait à la rhétorique, concluent que le contexte communicationnel dans lequel nous vivons favorise son retour dans l'espace public, mais que cela impliquerait que l'enseignement de la rhétorique réintègre le cursus éducationnel de nos sociétés, ou plus largement de toute les couches de la société, en vue d'un enseignement, non pas élitiste, mais universel. (Lucaites et Condit, 1999). Nous pourrions conclure notre propos par la citation suivante d'un spécialiste canadien de la communication, Gilles Gauthier :

« L'effacement des Lumières et de la raison, le recul du positivisme et du scientisme, l'abandon des valeurs d'objectivité et d'universalité au profit de celles de subjectivité et de particularité non seulement favoriserait la renaissance de la rhétorique mais aussi lui conférerait une dimension épistémologique : elle serait un lien de production de sens et, par-là, de construction de la réalité. » (Gauthier, 1999, p.13)

Que la rhétorique soit porteuse de sens, qu'elle créer du lien, ait une dimension épistémologique et soit par ces approches une « construction de la réalité », nous en sommes convaincus et avons tenté par la présente étude de le démontrer et de l'enseigner. L'ambition de la rhétorique est de donner du sens à la musique, celle de la musique serait de fixer le sens de l'existence.





# Bibliographie

## Sources historiques – écrits de musiciens

- Aristote, (2011). *Rhétorique*, trad. fr. Médéric Dufour. Paris : Les Belles Lettres, Collection des universités de France Série grecque, coll. Budé.
- Bach, C.-P.-E. *Versuch über die wahre Art, das clavier zu spielen* (Berlin, 1753-62), traduction française de Dennis Collins. (2012). *Essai sur la vraie manière de jouer des instruments à clavier*. Paris : éd. Robert Martin.
- Boulez, P. (1981) : *Points de repère*. J.-J. Nattiez (éd.). Paris : Christian Bourgois. 2<sup>ème</sup> éd : 1985
- Burmeister J. (2007). *Musica poetica (1606), augmentée des plus excellentes remarques tirées de Hypomnematum musicae poeticae (1599) et de Musica autoschediastike (1601)* Introduction, traduction, notes et lexique par Agathe Sueur et Pascal Dubreuil. Bruxelles : Editions Mardaga, coll. A.M.I.C.V.S.
- Cicéron, (2001) *L'Orateur*, Paris : Les Belles Lettres, coll. Bude Série Latine.
- Harnoncourt, N. (1984). *Le Discours Musical*. Paris : Gallimard.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Paris : Van de Velde.
- Hugo, V. (1973). *Réponse à un acte d'accusation* in *Les Contemplations*. Paris : Gallimard, coll. Poésie, éd. originale : 1856.
- Kirschner, A. (1650). *Musurgia universalis*. Trad. fr. (1662). BNF. Disponible aussi sur le *Grove music online* (recherche : Kircher, Athanasius).
- La Rhétorique à Herennius*, anonyme, (trad. G. Arcand), Les Belles Lettres, coll. « Collection des universités de France Série latine n° 287 », URL : [http://www.mediterranees.net/art\\_antique/rhetorique/herennius/index.html](http://www.mediterranees.net/art_antique/rhetorique/herennius/index.html). Consultée le 28/04/2018
- Mattheson, J. (1739). *Der Vollkommene Capellmeister*. Hambourg. URL : [http://imslp.org/wiki/Der\\_vollkommene\\_Capellmeister\\_\(Mattheson%2C\\_Johann\)](http://imslp.org/wiki/Der_vollkommene_Capellmeister_(Mattheson%2C_Johann)) . Consultée le 28/04/2018.
- Platon, (2011). *République, Tome III, première partie*, trad. fr. Maurice Croiset. Paris : Les Belles Lettres, Collection des universités de France Série grecque, coll. Budé. éd. originale : 1923
- Quintilien, (1989). *Institutions oratoires*, trad. fr. Jean Cousin. Paris : Les Belles Lettres, coll. Bude Série Latine.
- Schumann, R. (1999) *Conseils aux jeunes musiciens*. Cedrus Libani. éd. originale : 1848
- Webern, A. (1980). *1960 : Wege zur neuen Musik, W. Reich (éd.)*, Vienne : Universal Edition. Trad. Fr. *Chemins de la nouvelle musique*, Paris : Lattès
- Zarlino, G. (1558). *De Istitutioni harmoniche*. éd. Originale disponible en ligne. URL : [http://imslp.org/wiki/Le\\_Istitutioni\\_Harmoniche\\_\(Zarlino%2C\\_Gioseffo\)](http://imslp.org/wiki/Le_Istitutioni_Harmoniche_(Zarlino%2C_Gioseffo)). Consultée le 28/04/2018

## Monographies – Articles encyclopédiques – Articles scientifiques – Actes de colloques

- Accaoui, C. (2011). *Analyse musicale*. In Accoui, C. *Éléments d'esthétique musicale*. Paris : Actes Sud, Cité de la Musique.
- Adorno, W. (1995). *Théorie esthétique*. Paris : Klincksieck. p.483
- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale : Écouter, entendre, comprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bakhouche, B. (1997). *Musique et philosophie : le De Institutione musica de Boèce dans la tradition encyclopédique latine*. Bulletin de l'Association Guillaume Budé. Année 1997 n° 3.
- Barth, B.-B. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*. In *Communication*, n°4, (pp. 41-42). Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1985). *L'ancienne rhétorique : aide-mémoire*. In R. Barthes, *L'aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- Bartoli, J.-P. (2004). *Rhétorique et narrativité musicales du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle au début du XIX<sup>e</sup> siècle*. In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. IV, *Histoire des musiques européennes*, pp. 970-1047.
- Beaujouan, G. (1987). *La transformation du Quadrivium au XII<sup>e</sup> siècle*, acte de colloque 5-6 juillet 1985 : *L'enseignement de la musique au Moyen-Age et à la Renaissance*, dans le cadre des *Rencontres de Royaumont*, en coproduction avec l'A.R.I.M.M. (Association pour la recherche et l'interprétation des musiques médiévales). Editions Royaumont.
- Butler, Gregory, (2004) *Rhétorique allemande et Affektenlehre*. In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. IV, *Histoire des musiques européennes*, pp. 643-661
- Cantagrel, G. (1997). *Bach en son temps*. Paris : Fayard.
- Cantagrel, G. (1998). *Le Moulin et la Rivière*. Paris : Fayard.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y., (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Clarke, E. (2004). *Les processus cognitifs dans l'interprétation*, In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. II, *Les savoirs musicaux.*, p. 342-358
- Clement, M. (2001). *Le discours musical*. In *L'orgue*, bulletin des Amis de l'orgue, 2001-II, n°254.
- Compagnon, A. (1999). *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Despax, J.-P. (2011). *Interprétation*. In Accoui, C. *Éléments d'esthétique musicale*. Paris : Actes Sud, Cité de la Musique. p. 266.
- Fontanier, P. (1997). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Fumaroli, M. (1996). *L'Âge de l'éloquence*, in *L'Evolution de l'Humanité*. Paris : Albin Michel.
- Gauthier, G. (1999). *Review*. In *Canadian Journal of Communication*. Vol. 24, n° 4.
- Genette, G. (1966). *Enseignement et rhétorique au XX<sup>e</sup> siècle*, *Annales-Histoire, Sciences Sociales* (p. 292-305), 21<sup>e</sup> Année, No. 2 (mar. - avr., 1966).

- Gerstle, J. & Piar, C. (2016). *La communication politique*. Paris : Armand Colin.
- Hakim, N. et Dufourcet, M.-B. (1991). *Guide pratique d'analyse musicale*. Paris : Combre.
- J.-L. Lucaites & C.-M. Condit. (1999). *Contemporary Rhetorical Theory : A Reader*. New York : Guilford Press.
- Latour, P. (2010). *Der vollkommene Capellmeister de Johann Mattheson : traduction et commentaire*. Thèse rédigée sous la direction de Raphaëlle Legrand, Université Paris-Sorbonne. UFR de Musique et Musicologie.
- Macey, P. (2004). *Rhétorique et sentiments à la Renaissance*. In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. IV, *Histoire des musiques européennes*, pp. 437-462
- Marchand, Ch. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris : L'Harmattan.
- Médioni, M.-A. (2001). *Repères pour une Education nouvelle. Enseigner et se former*. In *Chronique sociale. Mai 2001*, pp.129-131.
- Meyer, L. (1997). *Vers l'invention de la rhétorique : une perspective ethno-logique sur la communication en Grèce ancienne*, in *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, vol. 91. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Meyer, M. (2004). *La Rhétorique*, coll. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France.
- Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris : Le Livre de Poche.
- Molino, J. (1980). *Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIX<sup>e</sup> siècle*, *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 80<sup>e</sup> Année, No. 2, *La Rhétorique au XIX<sup>e</sup> Siècle*. (pp. 181-194).
- Nattiez, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris : Union générale d'éditions.
- Nattiez, J.-J. 2003 *La signification comme paramètre musical*. In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. II, *Les savoirs musicaux*. pp.256-292
- Perelman, C. (2012). *L'Empire Rhétorique*, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris : éd. Librairie philosophique J. Vrin. éd. originale : 1977.
- Raynal, Françoise & Rieunier, Alain, (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, A. (Juillet 2010). *Dictionnaire historique de la langue française*, nouvelle édition, Paris : Le Robert.
- Rico, Gilles, (2004) *La formation musicale dans le contexte du Quadrivium*. In *Encyclopédie pour le XIX<sup>e</sup> siècle*, J.-J. Nattiez, vol. IV, *Histoire des musiques européennes*, pp. 225-237
- Robrieux, J.-J. (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris : Dunod, coll. Lettres sup'.
- Roubet, A. (2011). *Interprétation*. Accoui, C. *Éléments d'esthétique musicale*. Paris : Actes Sud, Cité de la Musique. p.259
- Sabatier, F. (1998). *Miroirs de la musique*, 2 tomes. Paris : Fayard.
- Salavastru, C. (2005), *Rhétorique et politique. Le pouvoir du discours et le discours du pouvoir*. Paris : Éditions L'Harmattan, coll. Psychologie politique.

- Sermain, J.-P. (2005). *La rhétorique dans l'histoire culturelle, la pensée et les textes littéraires du dix-huitième siècle*, Studies on Voltaire and the eighteenth century, n° 10.
- Stévançe, S. (dir.). (2010), *Composer au XXIe siècle Pratiques, philosophies langages et analyses*. Paris : éd. J. Vrin, coll. MusicologieS. Ont collaboré à ce volume : S. Altier, M.-H. Bernard, J. Blais, B. Bossis, R. Bricault, P. A. Castanet, A. Couture, G. Dimitrov, H. Dufourt, J. Goldman, Ph. Leroux, I. Panneton, H. Ravet
- Tarling, J. (2004). *The Weapons of Rhetoric, a guide for musicians and audiences*, Hertfordshire: Corda Music Publications.
- Tchistiakova, O. (2002). *Le rôle médiateur de l'enseignant dans l'apprentissage du piano de l'enfant-débutant*. In Wirthner, M. & Zulauf, M. (2002). *A la recherche du développement musical* (pp. 245-268). Paris : L'Harmattan.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Trad. fr. Françoise Sève, Paris : La Dispute.
- Weber, E. (1987). *L'enseignement de la musique dans les écoles humanistes et protestantes en Allemagne : théorie, pratique, pluridisciplinarité*, acte de colloque 5-6 juillet 1985 : *L'enseignement de la musique au Moyen-Age et à la Renaissance*, dans le cadre des *Rencontres de Royaumont*, en coproduction avec l'A.R.I.M.M. (Association pour la recherche et l'interprétation des musiques médiévales). Editions Royaumont.
- Wirthner, M. & Zulauf, M. (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris : L'Harmattan.

#### Articles et ouvrages consultés sur internet

- Clerc, P.-A. (2000), *Discours sur la rhétorique musicale et plus particulièrement sur la rhétorique allemande entre 1600 et 1750*, URL : <[www.peiresc.org/Clerc.pdf](http://www.peiresc.org/Clerc.pdf)>. Consultée le 12/09/2017.
- Oliveira, R.-J. (2001). *Le Sens Pédagogique de la Rhétorique*. URL : <<http://www.hatt.nom.fr/rhetorique/articles.htm>>. Consultée le 29/04/2018.
- Duteil-Mougel, C. (2005). *Introduction à la rhétorique*. URL : <[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil\\_Rhetorique.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil_Rhetorique.html)>. Consulté le 29/04/2018.
- Motulsky-Falardeau, A. (2015). *Brève histoire de la rhétorique avant Aristote*, in site internet *Ecole de rhétorique*. Rubrique « blogue ». URL : <<https://ecolederhetorique.wordpress.com>>. Consultée le 21/11/2017.
- Raab, R. (2013). *Construire l'autonomie des élèves... oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ?* In Actes du colloque « Les question vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada ». Nantes : 5-7 juin 2013. actes en ligne, URL : <<http://www.cren.univ-nantes.fr/>>. Consultée le 29/04/2018
- Terrien, P. (2014). *De la musique à l'enseignement : la transposition didactique*. La Revue du Conservatoire [En ligne]. Réflexions et matériels pédagogiques. Troisième numéro. Site du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris. URL : <<http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>>. Consultée le 29/04/2018.

Bompaire-Evesque, C. (2002/3). *Le Procès de la Rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Revue d'Histoire littéraire de la France, Vol. 102, (p.176) Presses Universitaires de France. URL <<http://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2002-3-page-389.html>>. Consultée le 13/04/2018.

## Autres

Site internet de Philippe Meirieu : <<https://www.meirieu.com/index.html>>

Site internet montrant une analogie entre figures du discours et publicité visuelle : <<http://www.pubenstock.com/2013/publicite-rhetorique-figures-de-style-langage-discours/>>

Schéma National d'Orientation Pédagogique (2008), France : Ministère de la Culture, avril 2008. URL : < <https://fr.calameo.com/read/00254595299090358c256> >. Consultée le 29/04/2018

Film cité à l'introduction : *Le Brio*. (2017). Réal. Yvan Attal, avec Daniel Auteuil, Camélia-Jordana, Yasin Houicha, Distributeur français : Pathé Production



## Annexes

- ☞ Support écrit de l'expérimentation > plan du dossier fourni aux élèves pour le cours collectif
- ☞ Article d'Alexandre Motulsky Falardeau : consulté sur son site internet le 25/10/17.  
URL < <http://www.ecolederhetorique.com/> >
- ☞ Tableau des affects des tonalités selon Mattheson
- ☞ Partitions des pièces étudiées lors de l'expérimentation :
  - ☞ *Prélude en mi mineur BuxWV 142* de Dietrich Buxtehude (1637-1707)
  - ☞ *Toccata pour l'élévation*, tirée de la *Messa delli Apostoli n°31* dans les *Fiori Musicali Op.12*, de Girolamo Frescobaldi (1583-1643)
  - ☞ *Tierce en taille*, tirée de la suite pour le Magnificat du second ton de Jean-Adam Guilain (1680-1739)
  - ☞ *Petit prélude en mi mineur*, Bwv 555, Johann Sebastian Bach



# Plan du cours théorique sur la rhétorique musicale

---

1. Questionnement sur l'interprétation :
  - Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?
  - Comment l'envisagez-vous ?
  - Quels outils / moyens mettez-vous en œuvre ?
  - Que cela change-t-il dans votre manière de jouer ?
  - Pourquoi / pour quoi / pour qui jouez-vous ?
  
2. Les différents paramètres de l'interprétation
  - Tableau descriptif
  
3. Qu'est-ce que la Rhétorique classique ?
  - Bref historique
  - Les cinq clefs du discours
  
4. La Rhétorique en musique
  - Bref historique
  - L'application des principes rhétoriques à la musique
  
5. Les outils de la rhétorique musicale
  - Questionnement sur l'interprétation
  - Les outils d'analyse
  - Les figures de rhétorique
  - Les particularités de l'orgue
  
6. Être artiste et orateur !
  - Pourquoi ?
  - Comment ?
  - Où chercher des informations ?
  
7. Exemples d'analyses rhétoriques
  
8. Bibliographie sélective

« La lecture silencieuse d'un texte est un moyen privilégié d'analyser la partition, de chercher honnêtement à en dégager la structure mélodique, harmonique et rythmique. L'artiste qui « sait ce qu'il fait » et possède la patience profonde des créateurs peut gagner beaucoup de temps et faire progresser son interprétation en travaillant l'œuvre sans instrument (...). Ainsi à l'abri des séductions sonores et des difficultés techniques, il pourra assimiler l'œuvre comme il le désire, tel un chef d'orchestre préparant son interprétation sur la partition, avant de faire travailler l'orchestre. »

Hoppenot, Dominique, *Le violon intérieur*, Paris, Van de Velde, 1981, p.186



Dans un numéro de la revue *l'Inconvénient* paru récemment et intitulé *La menace des humanités* (n. 18, août 2004), certains auteurs, dont Georges Leroux, souhaitent que la formation générale, à l'école et au Cégep, soit repensée en fonction de l'universalité démocratique et dans la perspective du pluralisme culturel qui caractérise de plus en plus notre société.

Selon le professeur Leroux, une telle formation devrait favoriser un humanisme démocratique qui nous rassemble malgré tout, au-delà des différences. La question est : comment bâtir un lieu commun qui nous permette de vivre ensemble, en évitant d'un côté l'intolérance, de l'autre le pur relativisme ? Pour que l'enseignement des humanités produise véritablement un enracinement politique et non seulement le développement individuel, pour que cette formation puisse s'exprimer dans des débats et des réflexions publics, un art nous semble pertinent : la rhétorique.

Nous entendons, par rhétorique, l'art de persuader et de convaincre, l'art de la délibération et de la discussion, ainsi que le concevait Aristote, et non ce que l'on entend trop souvent sous ce nom : verbalisme, poncifs, clichés, l'usage d'artifice.

Une objection de taille contre la rhétorique est qu'elle a trop souvent permis l'emprise d'une élite sur la société. C'est ce qui explique la réaction du rapport Parent qui jugea que l'enseignement de la rhétorique ne convenait plus à une société ouverte, fondée sur l'égalité des chances. La libéralisation de l'éducation, objectif fort louable et qui a réussi dans une certaine mesure, passait donc par sa suppression. On fit son procès et la rhétorique tua la rhétorique. Or celle-ci ne se réduit pas à une simple habileté logique qui donne un pouvoir sur les autres et elle peut s'enseigner à tous. Vers 1960, plusieurs universitaires, tel Chaïm Perelman, lui ont redonné ses lettres de noblesse, en réaction aux propagandes totalitaires du nazisme et du stalinisme. La réussite de Perelman a été de mettre en évidence les règles de la persuasion qui gouvernent le rapport avec un auditoire quelconque, qu'il soit composé d'une ou de plusieurs personnes.

Notre monde quotidien ne comporte pas de certitudes scientifiques, la vérité est rarement évidente, et cependant il nous faut sans cesse prendre des décisions, ce qui ne signifie pas irrationalité ou chaos. Le domaine de la rhétorique, c'est l'espace qui est laissé à la créativité humaine.

Elle peut être cela parce qu'en démocratie, avec le développement des assemblées de toutes sortes, qui naissent dès que des humains désirent prendre des décisions en commun, les vieilles règles s'appliquent : il faut savoir comment convaincre et conduire une argumentation, dans un contexte où il n'est pas possible d'utiliser une démonstration de type logico-mathématique. Que l'on pense par exemple à l'Institut du Nouveau Monde, créé par Michel Venne, dont l'un des objectifs est d'élaborer des méthodes de délibération et de participation civique pour les jeunes, lors d'activités comme l'Université du Nouveau Monde ou les forums de discussions sur Internet. En outre, les médias véhiculent sans cesse de nouvelles informations, une multitude d'opinions qui réclament une prise de position, des questions de société qui demandent réflexion avant d'opter pour la solution que l'on estime la meilleure. Toutefois devant un tel foisonnement d'informations, souvent contradictoires, devant la puissance des médias, il s'ensuit que souvent ce n'est pas nous qui changeons d'opinions, mais les opinions qui se transforment en nous, sans même que nous en prenions conscience. Or, la rhétorique est un art éprouvé qui consiste en la formation d'esprits critiques et avertis. Elle apprend aussi à se défier des fausses logiques, ce qui est tout simplement apprendre à penser.

C'est avec l'apparition du concept d'espace public, sous-jacent à l'apparition de la communication de masse en particulier et de la communication en général, que la rhétorique a également été revalorisée. Dans un ouvrage récent (J. L. Lucaites, C. M. Condit, S. Caudill, *Contemporary Rhetorical Theory : A Reader*. Guilford Press, 1999), un groupe de chercheurs, étudiant les théories contemporaines sur la rhétorique, concluent que le contexte communicationnel dans lequel nous vivons favorise son retour dans l'espace public. Mais cela implique que l'enseignement de la rhétorique réintègre le cursus éducationnel de nos sociétés, en l'occurrence de la société québécoise, en vue d'un enseignement, non pas élitiste, mais universel.

Bien sûr, comme tout art humain, elle peut être utilisée de manière immorale. Cependant, argumenter est à la base du commerce humain. Puisque l'on n'échappe pas à persuader sauf par la violence, apprenons à bien persuader. À l'école, pourrait s'y intégrer une dimension éthique. Il n'est pas si facile d'affronter par soi-même l'épreuve du dialogue et de la réfutation. Mais cela peut se faire à condition que ceux qui y participent soient égaux. Si on ne peut plus contester les arguments de l'autre

parce qu'il s'arroge un rôle exorbitant, alors le dialogue n'est plus possible. Il ne reste plus qu'idéologie et langue de bois. La liberté est au cœur de ce type de rhétorique, il appartient à chacun de créer ce climat de liberté et de s'ouvrir aux objections possibles des autres. Apprendre ensemble à persuader, c'est-à-dire à s'entendre sur des règles à observer, sur les fautes à ne pas commettre, sur les moyens à ne pas employer sous peine d'être disqualifié, comme une sorte de jeu. Le jeu civilisé du dialogue qui a une fonction médiatique entre la fonction persuasive et les valeurs humaines de respect d'autrui, de liberté de pensée, d'indépendance du jugement et de tolérance. Qui cherche à convaincre renonce à la violence et à l'autoritarisme, puisque les divergences sont inévitables. Les moyens utilisés par la rhétorique sont aussi d'ordre affectif, raison et sentiment étant inséparables. Car pour persuader, il faut être capable de comprendre l'autre, ses sentiments, ses émotions, sinon la persuasion reste sans effet. Elle peut de ce fait participer à la construction d'une communauté.

La rhétorique est avant tout un art de penser, de découvrir des idées, de rechercher ensemble des solutions. C'est pourquoi se pose la question de l'intégration de cette formation dans le cadre des programmes scolaires. L'histoire, les lettres, la philosophie et d'autres matières sont des champs où elle pourrait s'inscrire. Ce pourrait être une occasion de faire sauter le cloisonnement des savoirs qui favorise un cloisonnement des esprits et de développer l'intelligence des relations. La pédagogie elle-même pourrait en être transformée. Car une formation à la rhétorique serait stérile si elle n'était étroitement associée à la transmission d'une culture qui permette à chacun de se façonner une formation générale. Au cours des siècles, elle s'est toujours appuyée sur la construction d'une mémoire, au sens d'une intégration intelligente de ces propositions sur le monde et sur l'existence que fournissent la littérature, la philosophie ou l'histoire, une mémoire créatrice qui est une condition préalable à toute pensée inventive. Bref, il ne s'agit pas de béatifier la rhétorique mais de rendre compte de l'avantage que peut retirer une société démocratique à enseigner, à tous les niveaux de son système d'éducation, cet art de faire valoir la parole, toute parole qui vient du cœur de nos semblables.



## **Résumé**

---

La rhétorique est une science du langage qui n'a cessé, au cours de l'Histoire, d'être une source d'inspiration pour les artistes, notamment les musiciens. Ses préceptes et concepts sont, dans la présente étude, analysés et commentés dans le but d'être enseignés dans le cadre d'un cours instrumental. Outre un historique de la rhétorique classique et musicale, cette étude propose une réflexion sur les liens entre analyse et interprétation musicale. L'objectif de cette recherche est de présenter un outil d'analyse musical, la rhétorique, et de montrer la manière dont il peut être enseigné puis maîtrisé par des élèves de niveau intermédiaire (deuxième cycle), en vue de favoriser leur autonomie et de leur permettre d'effectuer des premiers choix d'interprétation.

## **Summary**

---

Rhetoric is a science of language which did not cease, in the course of History, being a source of inspiration for the artists, notably the musicians. His precepts and concepts are, in the present study, analysed and commented with the intention of being taught as part of an instrumental lesson. Besides a review of classical and musical rhetoric, this study offers a reflexion on links between analysis and musical interpretation. The objective of this research is to introduce a musical tool of analysis, rhetoric, and to show the way he can be taught then controlled by pupils of intermediate level, to favouring their autonomy and allowing them to perform first choices of interpretation.