

L'écoute raisonnée de pièces musicales du patrimoine

L'écoute d'œuvres musicales

Si entendre est inné, écouter s'apprend, et cette rencontre avec la musique que constitue l'écoute obéit à des contraintes spécifiques. Contrairement aux œuvres plastiques, les œuvres musicales ne se laissent découvrir que d'une façon contrainte : leur composante temporelle oblige l'auditeur à y entrer par le début et à en sortir par la fin. Celui-ci ne pourra jamais en avoir une perception globale et simultanée, comme il l'aurait d'un tableau, sauf à en construire dans sa mémoire une image mentale suffisamment fidèle.

Cette construction permet seule de percevoir les caractéristiques spécifiques du morceau, sur laquelle peuvent ensuite s'appuyer des comparaisons avec d'autres morceaux, des questionnements, des hypothèses.

Des émerveillements...

La capacité de la mémoire à construire un reflet sur lequel se fonde l'identité spécifique d'une pièce musicale repose en grande partie sur l'histoire culturelle de l'auditeur, sur ses connaissances, ses références.

Qui d'entre nous peut ainsi entrer dans un extrait de théâtre Nô japonais (<https://www.youtube.com/watch?v=I5j87foiwY0>), en percevoir le sens, ou même seulement le distinguer d'un autre extrait, sans en avoir auparavant été imprégné ?

Nos élèves sont dans cette phase d'imprégnation. Nous devons donc les accompagner, en sachant ménager, lors de la rencontre avec une œuvre musicale, un temps nécessaire à cette imprégnation, souvent plus long que celui dont nous, en tant qu'adultes, avons besoin.

Pour certains de ces élèves, l'école sera le déclencheur du début d'un compagnonnage avec la musique, d'une histoire reposant sur ces premières connaissances, ces premières références. Nous les leur devons...

Les deux stratégies proposées ici poursuivent ce but. Elles reposent sur la prise en compte du facteur temps dans l'acculturation, temps consacré aux écoutes réitérées induites par un questionnement sur des critères objectifs et formels musicaux.

1. Les écoutes comparatives

Première phase :

Lors d'un moment quotidien d'une activité calme ne réclamant pas une attention extrême (rangement, accueil...), l'enseignant, sans rien annoncer, fait entendre un morceau de musique. Dès les premières mesures, les élèves réagissent, mais sont systématiquement invités à se concentrer sur leur tâche. Aucune information ou justification ne leur est donnée, ni pendant son déroulement, ni après.

Chaque jour qui suit, dans les mêmes conditions, réapparaît rituellement le même morceau qui, peu à peu, par imprégnation, devient un élément familier de la classe, dont chacun construit dans sa mémoire une image de plus en plus précise.

Seconde phase :

Au bout d'un temps correspondant à huit ou dix diffusions, au gré de l'enseignant, est proposé aux élèves, dans les mêmes conditions et sans plus d'annonce que précédemment, une autre version du morceau, suffisamment proche pour qu'il soit immédiatement reconnu, mais assez différent pour déclencher l'étonnement (transcription pour orchestre d'une pièce pour piano seul, version vocale d'un morceau instrumental...). La réaction attendue est immédiate et les commentaires au bord des lèvres.

Alors, et alors seulement, l'enseignant propose à la classe que le lendemain soit programmée une première et vraie séance d'écoute, permettant la comparaison point par point des deux versions. Loin de tourner court avec des considérations bipolaires du genre « j'aime – j'aime pas » masquant à grand peine qu'on n'a rien à dire d'autre, cette séance place d'emblée les élèves dans des considérations, des hypothèses et des observations techniques réclamant une réécoute pour vérification et validation. L'enseignant, le spécialiste invité (musicien intervenant, CPEM, parent musicien, professeur de musique du collège de secteur...) peut alors apporter au moment où le besoin apparaît le vocabulaire adapté. Ecoutes et réécoutes se succèdent pour étayer, confirmer ou infirmer les assertions, les découvertes, qui sont notées au fur et à mesure. L'appropriation de la musique s'opère ainsi, dans ces aller et retour à l'issue desquels pourront, enfin, émerger des ressentis construits et argumentés.

2. « la lecture – audition »

La difficulté d'écouter une musique culturellement éloignée réside dans l'incapacité de comprendre ce qui est entendu, dans la méconnaissance du code et des critères esthétiques et, du coup, dans le désœuvrement qui saisit l'auditeur et l'évaporation de son attention.

Mettre en lien cette écoute avec la partition, dans cette situation familière au futur lecteur qu'est la recherche d'indices et l'émission d'hypothèses, transforme un moment passif en un temps d'activité, la partition devient l'objet sur lequel se concentre l'attention, et qui médiatise la musique entendue. D'autre part, l'entrée dans la musique par les yeux en même temps que par les oreilles donne à l'auditeur des éléments d'analyse qui dépassent la simple opinion. Il « entend » par les yeux des détails qui échappent à son oreille...

La partition est distribuée sans annonce ni commentaire à chaque élève (ou à des petits groupes...). Il s'agit de construire une description du morceau, émaillée d'hypothèses et de questions en préalable à la première écoute. L'enseignant n'apporte aucune réponse, il distribue la parole, collecte et affiche ce qui ressort du débat jusqu'à épuisement de la parole. A l'issue de ce temps, doit se dégager une représentation hypothétique de la musique qu'on va entendre.

Alors, et alors seulement, on écoute la première page de l'extrait...

L'échange qui suit permet de mesurer la distance entre l'image que chacun s'était construite et la réalité du morceau. On reprend chacune des hypothèses et des questions qui étaient restées en suspens et on regarde comment elles peuvent évoluer, se résoudre, disparaître...

La visite ultérieure d'un « expert » (parent d'élève, musicien intervenant, CPEM...) peut compléter le travail.

On l'a compris, si écouter, c'est chercher, apprendre à écouter revient à savoir quoi chercher dans cet événement sonore complexe qu'est un morceau de musique.

Toutes les stratégies qui mettent les élèves dans cette posture de recherche et de questionnement sont bonnes, et ouvrent à la constitution d'une collection de pièces et morceaux divers, élément d'une culture commune de classe, préfigurant le bagage commun que constitue la culture.

Une discothèque, en somme. Pas trop fournie. Plutôt formée de quelques œuvres solidement reconnues susceptibles de constituer des premières références.

L'élaboration et l'utilisation d'éléments de codage de paramètre du son ou de son mode de production

Codage et décodage

Dans la transversalité de ces domaines d'apprentissages musicaux, peuvent prendre place les éléments d'un codage des notions rencontrées, permettant de formaliser avec les élèves des options d'interprétation, des choix d'exécution, une mémoire des bonnes idées, des propositions ou des consignes.

Des étiquettes portant dans certains cas des signes tirés directement de la notation musicale

traditionnelle ( ou ,  pour l'intensité, par exemple), ou symbolisant des réalités musicales (///// pour « rapide », / / / pour « lent »...) peuvent être brandies par un meneur de jeu lors d'un moment de production collective, ou insérées dans une bande déroulant un scénario sonore, équivalent en classe de la partition des musiciens... (cf. document Cartes codages musique inspiré de « *la sonorisation d'album* », DSDEN 21).

D'autres étiquettes, portant les verbes des actions productrice de son (taper, secouer, frotter...) peuvent être réalisées et utilisées... (cf. document Cartes verbes d'action musique inspiré de « *la sonorisation d'album* », DSDEN 21).