

## Textes, paratextes, didascalies : des mots pour entrer dans le musical

Fabio Antonio Falcone et Isabelle Mili

### Résumé

La musique et les langues, c'est notamment la musique chantée. En nous plaçant dans le cadre de la réception d'œuvres musicales vocales, l'objectif de cet article est de mettre en perspective deux types de démarches pédagogiques visant à faire des apprentissages musicaux relatifs à des répertoires chantés. Les démarches des actrices et acteurs de la médiation culturelle, d'une part, et celles découlant des partitions musicales considérées comme des milieux didactiques potentiels, d'autre part. Les données examinées dans cette étude sont des dossiers pédagogiques mis à disposition des enseignant·e·s par diverses institutions culturelles ainsi que les partitions des œuvres concernées, mais absentes de ces dossiers. L'analyse de contenu des dossiers nous a conduits à identifier deux types de lexiques qui en sont généralement absents : les indications destinées aux chanteurs·euses figurant dans les partitions – mais qui ne sont ni chantées, ni parlées – ainsi que les descripteurs de la vocalité. En l'espèce, les indications figurant sur les partitions sont destinées à influencer l'interprétation. D'où notre question initiale : ces indications figurant sur les partitions, d'une part, et les descripteurs de la vocalité, d'autre part, sont-ils susceptibles de contribuer à des apprentissages en matière d'interprétation ? Au terme de notre étude, nous répondons par l'affirmative. Nous validons ainsi notre hypothèse de départ selon laquelle les médiateurs·trices et enseignant·e·s peuvent jouer des rôles complémentaires, en accordant chacun·e respectivement une place prépondérante au texte et aux contenus d'enseignement musicaux et plus spécifiquement à l'interprétation.

### Mots-Clés

interprétation musicale, savoirs musicaux, vocalité, didascalies, paratextes, annotations

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

### Auteur·e·s

Fabio Antonio Falcone, Université Genève, Didactiques des Arts et du Mouvement, Pavillon Mail 125, 40 boulevard du Pont d'Arve, 1205 Genève, [fabio.falcone@unige.ch](mailto:fabio.falcone@unige.ch)

Isabelle Mili, Université Genève, Didactiques des Arts et du Mouvement, [isabelle.mili@unige.ch](mailto:isabelle.mili@unige.ch)

**Copyright** Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

# Textes, paratextes, didascalies : des mots pour entrer dans le musical

Fabio Antonio Falcone et Isabelle Mili

## Introduction

Comptine, chanson (berceuse, ballade, mélodie, complainte, lamento...), chants de travail, opéra, Singspiel<sup>1</sup>, mélodrame<sup>2</sup>, mélodie française, Lied, vocalise..., les genres musicaux ayant recours à la voix sont d'une incroyable richesse. Quant aux textes des chants, ils sont eux aussi de genres très variés. Pour ne prendre qu'un seul exemple, celui de l'opéra, ce sont des poèmes, contes, farces, comédies, drames qui apportent leur contribution à la greffe entre musique et texte. Avec une nette prééminence du drame et de la tragédie : *L'amour des trois oranges*, de Prokofiev (dont « le livret revisite la *commedia dell'arte*<sup>3</sup> ») appartient à un sous-ensemble minoritaire. Ce qui domine, ce sont les drames ! Même le texte de *Paillasse* (Pagliacci), de Leoncavallo, est un drame – en deux actes !

Par conséquent, emmener des élèves à l'opéra signifie, le plus souvent, que ceux-ci seront confrontés à un drame, chanté dans une autre langue que le français, et qu'il y aura au moins un mort dans le livret. D'où l'insistance des dossiers pédagogiques sur le déroulement de l'intrigue, même en présence de surtitres : durant la représentation, il s'agit d'éviter que les élèves soient exclusivement focalisé-e-s sur la lecture de surtitres en traduction française et puissent aussi accorder une attention soutenue à la musique et à la mise en scène.

L'objet de cet article est de mettre en perspective deux types de démarches pédagogiques visant à faire des apprentissages musicaux relatifs à des répertoires chantés. Celles des médiatrices et médiateurs culturels, d'une part, et celles découlant de l'observation des partitions musicales considérées comme des objets matériels et symboliques susceptibles de constituer des milieux didactiques (Brousseau, 1998, p. 32) à aménager par l'enseignant-e, d'autre part. En nous plaçant dans le cadre de la réception musicale d'œuvres vocales à l'école, le premier constat effectué porte sur l'absence de moyens d'enseignement officiels, au contraire de la plupart des disciplines enseignées. Une absence qui s'explique aisément, du fait que les programmes d'institutions culturelles varient suivant les saisons et que l'opportunité d'assister à une représentation d'opéra ou à un concert vocal varie d'année en année. Dans ces conditions, comment construire une séquence d'enseignement en préalable à une expérience d'écoute de concert ? Le corps enseignant a généralement à sa disposition un dossier pédagogique créé par une actrice ou un acteur de la médiation culturelle. C'est pourquoi, il nous faut nous arrêter sur la production de ce type de document dans les opéras, les orchestres, les maisons de la culture, etc. En France, le ministère de l'Éducation nationale centralise une grande partie des dossiers constitués par le corps des professionnels en médiation culturelle. Ailleurs en Europe, le corpus de l'ensemble des dossiers pédagogiques créés dans le cadre de la médiation culturelle est plutôt éclaté : pour trouver ces dossiers, ce sont les sites internet des institutions culturelles qu'il faut consulter. Toute recherche sur ce corpus est donc nécessairement tributaire de la mise à jour de ces sites. Dans une première partie, nous nous pencherons sur l'omniprésence de la narration dans ces dossiers pédagogiques et sur ce que ce phénomène produit. Puis nous prendrons une focale très spécifique : dans une deuxième partie, nous analyserons des didascalies d'opéras, mais aussi de mélodies, relevables dans des partitions vocales. Le rôle que peut jouer cet ensemble plurilingue d'indications scéniques ou musicales destinées aux interprètes (ici, des chanteuses et chanteurs) sera examiné dans la perspective d'un aménagement du milieu didactique visant à acquérir un savoir musical relatif à l'interprétation. La question de

---

1 « Nom donné en Allemagne à un genre de théâtre où, comme dans l'opéra-comique français, alternent le parlé et le chanté » (Vignal, 2005, p. 797).

2 Dès 1770 c'est à dire depuis le *Pygmalion* de Jean-Jacques Rousseau, « le genre mélodrame désigne une forme de spectacle d'où le chant est exclu : plus précisément un ouvrage unissant un texte déclamé à un accompagnement musical » (Vignal, 2005, p. 542).

3 Comme l'affirme l'Opéra national de Lorraine, « Avec *L'Amour des trois oranges*, Sergueï Prokofiev signe une partition brillante, une farce jubilatoire et loufoque, mélange d'humour, de dérision et de lyrisme. Inspiré d'une pièce de Carlo Gozzi, le livret revisite la *commedia dell'arte* ».

<https://www.opera-national-lorraine.fr/fr/activity/516-l-amour-des-trois-oranges-prokofiev> consulté le 25.08.2023.

l'intérêt didactique des indications agogiques<sup>4</sup>, comme entrée spécifique dans le musical sans signification fixe, fera l'objet d'une troisième partie. Enfin, nous traiterons dans une quatrième partie d'un lexique encore très timidement abordé : celui des descripteurs<sup>5</sup> de la vocalité. Nous tenterons de cerner la fonction de ceux-ci dans la réception des œuvres « classiques » et « contemporaines ». En conclusion, nous reviendrons à notre questionnement initial : « Indications agogiques, didascalies et descripteurs de la vocalité sont-ils susceptibles de contribuer à des apprentissages en matière d'interprétation ? ».

## Démarche méthodologique

Cette étude s'appuie sur l'examen d'une grande masse de dossiers pédagogiques conçus par des médiateurs et médiatrices culturels mandatés par des institutions extra-scolaires (opéras, orchestres...). Des dossiers rédigés dans le but de fournir au corps enseignant (en milieu scolaire) de la documentation permettant de présenter aux élèves une œuvre musicale où la voix est essentielle. Ces dossiers sont traités comme des données à analyser, notamment en dégagant des constantes dans le corpus pédagogique qu'ils constituent.

Après avoir dégagé des caractéristiques fortes de ces dossiers, nous interrogerons les constantes de ceux-ci, au regard d'un contenu d'enseignement spécifique : l'interprétation. Saisir le geste interprétatif, qui caractérise une version de concert, est un des buts des activités de réception en *live*. Une écoute experte peut-elle se développer sans lexique approprié ? Rien n'est moins sûr. Ce qui nous amènera à nous focaliser sur deux types de lexiques quasi absents de ces dossiers :

- les indications figurant sur une partition à l'intention des chanteurs et chanteuses – mais qui ne sont ni chantées, ni parlées ;
- un champ lexical encore très restreint, celui des descripteurs de la vocalité.

Nous tenterons de dégager la potentielle contribution de ces lexiques plurilingues à des apprentissages en matière d'interprétation musicale. Pour ce faire, nous analyserons plusieurs exemples tirés du répertoire vocal et tenterons de démontrer comment le support partition peut être exploité dans le cadre d'un cours de musique, sans nécessairement passer par la lecture des notes. Un constat : une plongée dans des partitions musicales est indispensable à notre démarche. Sans cette plongée, les propos sur les indications que celles-ci contiennent pourraient paraître parachutées. Nous invitons donc à considérer les nombreux extraits de partitions musicales présents dans cet article comme des échantillons à explorer très partiellement, à la recherche d'indices précis, accessibles aux non-musiciens<sup>6</sup>. Un peu comme un.e non-géographe lit une information météorologique (zone de haute ou de basse pression, par exemple) figurant sur une carte géographique.

### 1. Une logique narrative dans un contexte plurilingue

À l'heure où tous les opéras européens ont en leur sein un programme pédagogique<sup>7</sup>, le jeune « public scolaire » est confronté à un vaste répertoire, comprenant notamment des ouvrages lyriques chantés dans une autre langue que la langue scolaire. Comment tirer parti de cette situation, sur le plan pédagogique ? C'est à cette question que répondent, implicitement, les dossiers pédagogiques proposés par les professionnels de la médiation culturelle.

---

4 « L'agogique est l'organisation des sons dans le temps et les nuances de l'intensité (Bouchard, 2008). C'est une notion parapluie, qui recouvre et recoupe les notions de rythme, de pulsation et d'indications de tempos avec celles de musicalité, de compréhension et d'intelligence du discours musical [...] L'agogique est donc une manière de ne pas exécuter mécaniquement l'œuvre et, de ce fait, est un aspect concret de l'interprétation. [...] Il ne nous apparaît donc pas exagéré de proposer que l'agogique est une action concrète, observable, qui expose les choix, conscients et intuitifs, faits par le musicien. Vue ainsi, elle est bel et bien un aspect qualitatif de l'interprétation » (Lussier, Leduc et Héroux, 2022, p. 119-120).

<sup>5</sup> Le terme descripteur est employé ici au sens que lui donnent Henrich, Bezard Expert et al. (2007), soit description verbale de la perception d'un phénomène sensible. Déjà Schaeffer (1966) affirmait que « Loin d'être subjectifs, au sens d'individuels, incommunicables, et pratiquement insaisissables, les objets sonores, on le verra, se laissent assez bien décrire et analyser. On peut en prendre connaissance. On peut, nous l'espérons, transmettre cette connaissance » (p. 97).

<sup>6</sup> Il n'est en aucun cas indispensable de savoir déchiffrer la musique pour lire cet article.

<sup>7</sup> Par exemple, respectivement pour l'Italie, l'Opéra national du Rhin, la Grèce : <https://www.operaeducation.org/?lang=en> ; <https://www.operanationaldurhin.eu/en/l-action-pedagogique/le-dispositif-educatif> ; <https://www.nationalopera.gr/en/learning-participation/gno-educational-social-activities>

La plupart des dossiers pédagogiques d'opéra s'appuie sur quatre piliers : le livret (de l'italien libretto)<sup>8</sup>, les tessitures des divers rôles, la biographie des compositeurs et des données musicologiques (date et circonstance de création de l'œuvre...). En outre, une activité de chant en classe est souvent prévue, calquée sur un chant choral de l'opéra ou sur une mélodie permettant de mémoriser un ou des leitmotiv (chez Wagner, mais aussi chez Puccini, Berlioz, Mozart...). Par exemple, à propos de *Turandot*, de Puccini, sur un livret d'Adami, les élèves sont invités à chanter en chinois, grâce à une « phonétisation » spécifique :



Figure 1 G. Puccini, *Turandot*, « Mò Li Hūa »

Ces passages chantés par les élèves en classe constituent apparemment un détail de l'œuvre lyrique. Leur fonction est généralement de poser un ou des jalons dans l'écoute. Ils ne nécessitent pas de technique vocale particulière. Dans le cas de *Turandot*, le dossier pédagogique de l'Opéra national du Rhin précise, p. 11 :

Puccini a demandé conseil à son ami le baron Edoardo Fassini-Camossi, très familier avec la culture chinoise puisqu'il était un ancien diplomate italien en Chine. Ce dernier lui a donné une boîte à musique qui jouait quatre mélodies chinoises. Puccini a incorporé trois de ces mélodies dans son opéra, dont la plus mémorable (c'est nous qui soulignons) est la mélodie folklorique «Mò Li Hūa» (Fleur de jasmin).

A titre exceptionnel, les élèves chantent donc en classe un bref extrait, en chinois, d'un opéra chanté par ailleurs en italien. Pourquoi ce choix et pourquoi cet effort de mémorisation ? D'abord parce que la mélodie en question revient à plusieurs reprises, au premier acte, mais aussi ultérieurement. Dans une perspective pédagogique, son rôle de jalon est manifeste. Cela se comprend d'autant plus si l'on considère qu'une représentation de *Turandot* dure environ deux heures et demi. Des repères dans une telle masse de musique ne sont pas un luxe ! Ensuite parce que l'opéra est un monde de syncrétismes : si des élèves découvrent la production de *Turandot* de la saison 2023-24 de l'Opéra Bastille, ils découvriront une scénographie de Bob Wilson dont « l'esthétique emprunte beaucoup au théâtre nô »<sup>9</sup> — d'origine japonaise. Anachronismes, exotisme, placage, hybridations et croisement de perspectives : c'est notamment tout cela qui hante les scénographies. Il s'agit de familiariser les novices avec ce monde polymorphe, parfois éclectique et parfois crypté, dont le temps, soudain, se dilate, lorsqu'un air suspend l'action scénique.

Mais c'est la logique narrative qui est considérée par les dossiers pédagogiques comme primordiale<sup>10</sup>. Ce que préconisent les dossiers pédagogiques, c'est que les élèves reconnaissent et anticipent le déroulement

<sup>8</sup> « Parler de libretto, c'est parler de deux choses conjointes dans l'unicité du mot : d'une part l'objet matériel, le livre en petit, de qualité médiocre, dont la destination essentielle est de permettre au spectateur de suivre, pendant le spectacle [...]; d'autre part, le texte à proprement parler [...] destiné [...] à ne donner qu'une trame et à ne prendre son sens que de la musique qui lui est accolée, de la voix et du corps de celui qui l'interprète. Ce qui fait dire de lui qu'il est un « prétexte », ou un « pré-texte », plus qu'un texte. Dans cette double fonctionnalité utilitaire et dépendante, ce qui constitue le socle de la communication littéraire, le rapport direct, intime, du lecteur avec l'auteur, est remis en question » (Decroissette, 2011, p. 14).

<sup>9</sup> <https://www.theatreinparis.com/fr/show/turandot> consulté le 30.08.2023.

<sup>10</sup> Voir par exemple : [https://www.gtg.ch/wp-content/uploads/2021/11/2122\\_dossier\\_avant\\_spectacle\\_Pecheurs\\_de\\_perles.pdf](https://www.gtg.ch/wp-content/uploads/2021/11/2122_dossier_avant_spectacle_Pecheurs_de_perles.pdf)  
[http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c\\_10746507/fr/dossiers-pedagogiques](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10746507/fr/dossiers-pedagogiques),

de l'intrigue, acte par acte et, si possible, dans le détail pour certaines scènes. Ce type d'attente garantit une approche longitudinale, mais n'est pas nécessairement compatible avec un travail soutenu mettant en évidence les caractéristiques spécifiquement musicales de l'œuvre. Du fait que le temps scolaire est compartimenté et qu'une discipline ne doit en principe pas empiéter sur le temps dévolu à une autre discipline, un des risques de cette démarche est de privilégier le synopsis, les dialogues et la trame théâtrale, aux dépens de découvertes musicales. Que deviendront, par exemple, les écoutes focalisées sur l'orchestration, les moyens vocaux déployés, la structure musicale, la dramaturgie sonore ou encore certaines caractéristiques stylistiques de la composition ou de l'interprétation ? Il se peut que ce type de paramètres soit sur la touche, surtout si les élèves n'ont pas de point de comparaison avec d'autres interprétations. En fait, peu d'élèves de l'école obligatoire peuvent prendre appui sur des souvenirs de représentations de *Carmen*, de *Don Carlos*, de *Siegfried* ou de *La Traviata* !

Une autre limite de la prééminence du narratif est que celui-ci est battu en brèche par un grand nombre de compositeurs depuis plus de cent ans. Un tel rejet se manifeste par des choix de textes émanant de « phares de la modernité » (Fournier, 2021). Il s'agit d'auteurs dramatiques et de poètes dont Hureauux (2022) affirme qu'ils sont engagés dans « une entreprise de dérégulation, qui refuse d'identifier la poésie et le prosaïsme à des mises en forme du discours » (p. 85). Delègue (2004), quant à lui, estime que « la nature de l'expérience poétique » [de Mallarmé, n.d.r.] « le mena à "creuser le vers" et à "penser sa pensée" jusqu'au "néant" » (p. 127). Nous sommes à des lieues de la production d'un Sully Prudhomme, « qui ne veut privilégier ni la raison ni le cœur mais les fait lutter à égalité » (Wanlin, 2011, p. 100).

En évoquant des œuvres de Debussy, Ravel ou Boulez sur des poèmes de Mallarmé, Bonnet (2015) tente de définir le statut particulier de la langue française chez ce poète :

Alors que sa vie durant Mallarmé aura mis toute son entreprise, poésie et prose, sous l'égide de la « musique », non comme art à imiter (il était du reste fort peu mélomane et par ailleurs très éloigné de toute idée d'imitation) mais comme référence quasi-abstraite lui ouvrant un regard extérieur sur la poésie (...), la visée ultime de Mallarmé aura été, par un « isolement de la parole », de faire de la poésie française une langue à la fois étrangère et universelle (p. 51).

Composer dans la perspective mallarméenne, qui reconnaît à la musique une irréductible altérité par rapport à la poésie, c'est aborder la mélodie et le Lied des XXe et XXIe siècles à partir du refus de considérer la musique comme un simple accompagnement, ou comme un enrobage de texte. Illouz (2023) formule ainsi la qualité intrinsèque que Mallarmé reconnaît à la musique : « La musique chez Mallarmé renvoie non pas à une thématique préalablement définie, mais à une structure formelle » (p. 119). Il est significatif que Mallarmé souligne le caractère *quasi-abstrait* de la musique et qu'il insiste sur le découplage entre musique et poésie. Ce qui n'est nullement incompatible avec le fait que l'auteur d'*Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* place la poésie sous l'égide de la musique.

Ce découplage entre texte narratif et musique a aussi pris d'autres formes. Sur les scènes lyriques, *Erwartung*, composé par Schoenberg en 1909, semble avoir donné le coup d'envoi de toute une lignée d'opéras, monodrames, pièces de théâtre musical... où, selon toute apparence, il ne se passe rien. Comme si ces œuvres faisaient cause commune avec la prose de James Joyce et avec le théâtre de Samuel Beckett. Dans *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*, le compositeur Jacques Lenot s'appuie sur une pièce de Jean-Luc Lagarce. Dans son dossier pédagogique, Dauge (2018) commence par rappeler les propos de Lagarce, sur le texte de *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne* : « Un étrange projet, moins une pièce que des plages de texte, une sorte de poème. Allez, le mot est lancé : une logorrhée... ». Ce dossier pédagogique, les enseignant.e.s le trouvent sur le site officiel du réseau français Canopé<sup>11</sup> - un réseau qui leur est destiné. C'est dire qu'un dossier pédagogique portant sur l'opéra de Lenot / Lagarce aurait quelque peine à privilégier l'intrigue !

Sachant que la mélodie, le théâtre musical contemporain et une grande partie des opéras contemporains ont explicitement pris leurs distances avec des poèmes ou des livrets narratifs tels qu'ils existaient au XIXe

---

<https://operavision.eu/fr/feature/ressources-pedagogiques> <https://www.operaliege.be/fiches-pedagogiques-archives/> consulté le 25.08.2023.

<sup>11</sup> <https://www.reseau-canope.fr/notice/piece-demontee-jetais-dans-ma-maison-et-jattendais-que-la-pluie-vienne.html> consulté le 01.09.2023.

siècle, pointe la nécessité de recourir à un autre axe pour que des élèves puissent se familiariser avec de telles œuvres.

Ceci vaut par exemple pour *Leve* (créé en 1992), une pièce de théâtre musical en 13 scènes, au sujet de laquelle le compositeur Hans Wüthrich affirme :

« *Leve* » ne raconte en tout cas plus d'histoire cohérente, mais se contente de juxtaposer des éléments isolés : "Des images, des situations, des idées - concentrées mais transparentes et ouvertes : légères mais en même temps tranchantes. Des choses lentes et soudaines"<sup>12</sup> (Meyer, 2008, p. 575).

Charles (1971) va plus loin et souligne la nécessité de remettre en question tout un héritage : « S'il est un problème qui incite désormais à la rébellion à l'égard des catégories héritées, c'est bien celui de la *signification* de la musique. » (p. 4). Et il ajoute : « nul n'a mieux montré qu'Adorno à quel point il est impossible de traiter la syntaxe musicale comme relevant d'un système fermé » (p. 5).

Privée de son ossature narrative, confrontée à un doute majeur quant à l'attribution de significations qu'il convient de lui attribuer, considérée comme un art quasi-abstrait, la musique affranchie du récit – fût-elle vocale – a besoin d'une médiation et de moyens didactiques particuliers. C'est pourquoi nous proposons ci-après d'explorer des pistes traitant respectivement

- de situations scéniques ponctuelles susceptibles d'influer sur l'interprétation vocale et
- d'un lexique susceptible de réunir une multiplicité d'indicateurs rendant compte de pratiques et d'esthétiques vocales.

## 2. Le paratexte des partitions vocales : un défi pour l'interprète et une ressource potentielle pour l'enseignant-e

Genette (1987) attribue au paratexte une fonction, qui est celle d'« assurer sa présence au monde, sa "réception" et sa consommation, sous la forme aujourd'hui du moins d'un livre » (p. 7). Se pose la question de l'emploi d'une telle définition pour le texte d'un chant, qu'il s'agisse d'une mélodie, d'un Lied, d'un air d'opéra, d'un récitatif, d'un lamento ou d'un autre genre vocal transmis grâce à la partition et au livret. Pour déterminer le rôle des annotations textuelles en complément de la partie notée en signes musicaux, nous commencerons par examiner un genre tout à fait particulier, celui de la vocalise.

### 2.1 Le cas des vocalises (chant sans parole) et de leurs indications pour l'interprétation

Dans le genre de pièce qu'on appelle « vocalise », le chant se déploie généralement sur une voyelle prolongée : un « a », un « o » ou un « ou », voire un « ou » prolongé et suivi d'un « wah ». Ceci sans avoir à prononcer des mots. Préparer, pour une classe, l'écoute d'une mélodie du genre vocalise, c'est donc s'exposer. Faire écouter une ligne mélodique sans texte pourrait renvoyer à l'absence de signification. Une telle prestation vocale ne provoque-t-elle pas une impression d'uniformité – voire d'ennui ? Ce cas est emblématique de l'intérêt qu'il y a à mettre en valeur les indications données par le compositeur ou la compositrice à l'interprète vocal dans la partition, en complément des signes musicaux proprement dits (portées, systèmes, clés, altérations, rythmes, notes, etc.). Des indications en mots, mais qui ne seront pas prononcées par l'interprète vocal et dont on peut estimer qu'elles vont agir sur la réception de l'œuvre, puisque l'interprète est censé en tenir compte, tout en les gardant tacites.

Prenons le cas de deux vocalises, respectivement de Maurice Ravel<sup>13</sup> et de John Cage<sup>14</sup>. Ravel a intitulé la sienne : *Vocalise-Étude* et il a précisé, en sous-titre : *en forme de habanera*. Quelles sont les indications explicitement à l'intention de la chanteuse ? La première — « Presque lent et avec indolence » — est en exergue et figure tant pour le piano que pour la ligne de chant. Par son positionnement et ce doublement, on comprend qu'il s'agit de maintenir cette « presque lenteur » et cette « indolence » tout au long de cette vocalise.

<sup>12</sup> Texte original en allemand : « *Leve* erzählt jedenfalls keine zusammenhängende Story mehr, sondern setzt nur noch Einzelnes aneinander : "Bilder, Situationen, Ideen - konzentriert aber dursichtig und offen : leicht aber zugleich scharf. Langsames und Plötzliches" ».

<sup>13</sup> [https://www.free-scores.com/partitions\\_telecharger.php?partition=66909#](https://www.free-scores.com/partitions_telecharger.php?partition=66909#) consulté le 02.09.2023.

<sup>14</sup> John Cage (1950). *A Flower*. Editions Peters N° 6711.

# VOCALISE-ÉTUDE

(EN FORME DE HABANERA)

MAURICE RAVEL

Figure 2 M. Ravel, Vocalise-Étude, mesures 1-4<sup>15</sup>

La compréhension de ce qui caractérise une interprétation passe par le repérage de signes qui peuvent être traduits par des mots, mais qui apparaissent d'abord comme des symboles ou des abréviations comme dans le cas de points d'orgues (♩), de silences (♩, ♪), de signes d'intensité (*ppp*, *f*), etc. Outre plusieurs passages en trilles (« tr » sur la partition) et d'autres indications d'intensité telles que *p* (de l'italien piano : doux) ou *f* (de l'italien forte : fort) etc., dans Vocalise-Étude de Ravel nous relevons des indications plus ponctuelles et destinées à moduler le chant, successivement : « Cédez légèrement », « Au mouvt », « Rubato », « Rall. », « Au mouvt », « Rubato », « Rall. », « Portando », « Rall. » et « Portando ». Il y a là un lexique plurilingue (le Rubato désignant une forme de retard volontaire de la pulsation, compensé par une accélération à sa suite) et une référence technique, celle du Portando. Ce dernier consiste généralement, dans la pratique du chant lyrique, à ne pas attaquer nettement deux notes séparées par un intervalle, mais à les chanter en les reliant par un glissement léger de l'une à l'autre.

Figure 3 M. Ravel, Vocalise-Étude (partie de chant), dernières 11 mesures

<sup>15</sup>[https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/8/8b/IMSLP06165-Ravel\\_-\\_Vocalise-%C3%89tude\\_en\\_forme\\_de\\_Habanera\\_\(voice\\_and\\_piano\).pdf](https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/8/8b/IMSLP06165-Ravel_-_Vocalise-%C3%89tude_en_forme_de_Habanera_(voice_and_piano).pdf), consulté le 2.09.2023.

Rien de tel dans *A Flower*, de John Cage, pour « voix et piano fermé » (« Voice and Closed Piano »). Avant toute exploration du milieu sonore de cette œuvre, on constatera l'austérité d'un tel assemblage : une mélodie, dépourvue de paroles autant que d'accompagnement pianistique ou mélodique – ceci au profit d'un jeu entre vocalise et rythme tambouriné sur le couvercle d'un piano. Outre une demi-douzaine d'annotations sur les passages qu'il s'agit de chanter avec un vibrato (« Vibr. »), on trouve deux autres indications à l'intention de la chanteuse : « (*like a pigeon*) » et « (*like a wild duck*) ». Dans une perspective didactique visant à faire percevoir des inflexions du chant, on pourrait, à l'écoute et sans autre forme de support que ces deux références à des volatiles, faire deviner les moments où les deux passages concernés sont chantés.

Détail amusant, il y a plusieurs interprètes qui chantent la Vocalise de Ravel en usant abondamment du vibrato, alors qu'il n'y a pas d'indication explicite à cet égard. Pourquoi, en 1907, Ravel ne fournit-il pas d'indication quant au vibrato ? Et pourquoi Cage, en 1950, juge-t-il nécessaire de désigner expressément les passages où le vibrato doit être utilisé ? C'est une question qui mériterait que les élèves fassent des hypothèses. Car l'histoire de la notation des effets vocaux va dans le sens d'une multiplication des précisions, avec une prolifération des signes guidant l'interprétation (Bosseur, 2005).

A partir d'observations de partitions vocales et d'indications qui y figurent se constitue donc un lexique plurilingue, censé agir sur l'émission et la conduite du son par l'interprète. S'en dégagent

- des modes de vocalité (par exemple : *Vibrato vs/ Senza vibrato, Portando*, roucoulant – *like a pigeon* – ou un tantinet nasillard – *like a wild duck*),
- des déclinaisons des effets attendus (mentionnés sur papier) et
- des effets constatés (grâce à l'écoute).

Si ces effets se produisent, alors qu'il n'y a pas de fil narratif dans le texte chanté, on peut à juste titre considérer que la réception de ces vocalises est influencée par ces indications. Dans ce cas, ces indications fonctionnent comme Genette le définit pour l'ensemble des composantes entrant dans l'ensemble qu'il a nommé : « paratexte ». Ce sont bien des organisateurs textuels qui contribuent à une interprétation différenciée et à une réception qui peut déceler cette différenciation.

## 2.2 Didascalies et annotations sur partition

Est-il possible d'extrapoler et de procéder de la même manière lorsqu'il y a un texte à chanter et que le chant prononce des mots ? Sans doute. Outre l'ensemble des indications similaires à celles que nous venons de noter dans deux exemples de vocalises, figurent, dans le cas des opéras, des didascalies<sup>16</sup>. Ce qui amène l'interprète à devoir conjuguer deux types d'indications expressives : celles voulues par le compositeur ou la compositrice et celles qui sont (éventuellement) reprises du livret. Prenons un exemple.

Au début de la XI<sup>e</sup> scène de la *Damnation de Faust* (une « légende dramatique en quatre actes sur des paroles de Gérard de Nerval, Almire Gandonnière et Hector Berlioz<sup>17</sup> »), il est écrit :

MEPHISTOPHELES (*entrant brusquement*)  
Allons, il est trop tard

Cette didascalie – figurant entre parenthèses – peut paraître bien anodine. Ne s'agit-il pas d'un infime détail, qui sert surtout à guider la direction d'acteur ? En l'espèce, cette didascalie n'implique-t-elle pas de celui qui chante le rôle de Méphistophélès qu'il ait l'air pressé au début de cette scène ? C'est bien possible, en effet. Pour qui connaît l'ouvrage, il se trouve que cette irruption soudaine de Méphistophélès – que Marguerite ne connaît pas – jette le trouble chez Marguerite, pousse Faust à mentir et suscite ensuite une réplique d'une ironie mordante chez Méphistophélès :

<sup>16</sup> Selon Genette (1987, p. 223) « le texte dramatique se compose régulièrement de deux registres : le "dialogue", qui est dit sur scène par les acteurs, et les indications scéniques, ou didascalies, qui sont (plus ou moins fidèlement) exécutées par les acteurs et le metteur en scène, et dont le texte n'apparaît littéralement qu'à la lecture ».

<sup>17</sup> Dans un dossier de Barraud (1979) paru dans *L'Avant-scène Opéra* n° 22, p. 46.

MARGUERITE  
Qui est cet homme ?  
FAUST  
Un sot.  
MEPHISTOPHELES  
Un ami.

Didactiquement, la question de savoir si cette « entrée brusque » provoque des effets vocaux dans l'interprétation des trois protagonistes pourrait bien avoir un intérêt. Surtout s'il s'agit de faire comprendre à des élèves qu'il y a une différence importante entre une anecdote (certes relative à la situation scénique) et une didascalie. Une différence qui devrait se répercuter, entre autres, sur la vocalité de Marguerite, son mode d'émission vocale ; par exemple : précipité ou hésitant, faible ou intense, sur le souffle ou timbré. Sans voir le texte de cette didascalie, est-il possible de décrire le changement d'émission vocale de Marguerite entre :

- la fin de la scène XIII qui est un duo entre Faust et Marguerite (où celle-ci chante notamment : « Je ne sais quelle ivresse, Brûlante, enchanteresse, Dans ses bras me conduit. Quelle langueur s'empare de mon être !... ») et
- la scène XIV, qui commence par l'irruption de Méphistophélès dans le duo Faust-Marguerite ?

On pourrait bien sûr faire la même démarche sur la didascalie au début de la scène XVIII, intitulée « La course à l'abîme ». La didascalie initiale de cette scène XIV : « (*Faust et Méphistophélès galopant sur deux chevaux noirs*) » produit-elle des effets sur l'interprétation vocale des deux protagonistes ? On devine que ce galop vers l'abîme pourrait se traduire par des scansionnements, une certaine précipitation, une gradation vers une fin horrible (la didascalie de fin de scène XVII mentionne : « (*Ils tombent dans un gouffre*) »). Et l'on peut s'attendre à ce que le ténor qui chante le rôle de Faust introduise une certaine dose de cri dans son chant.

Mais on pourrait aussi faire figurer dans le désordre les didascalies de certaines scènes de cette *Damnation de Faust* et tenter de les remettre dans l'ordre, uniquement grâce à l'écoute. Quel que soit l'aménagement du milieu didactique, il apparaît que le choix des didascalies est un choix didactique qui peut s'avérer propice à sonder les subtilités des variations des voix et à déterminer une échelle de fluctuations expressives. Ceci en recourant, entre autres, à des pratiques connues (le cri, le murmure, la vocifération, la plainte...), à des métaphores (de douceur, de velouté, de soie, de tranchant...), à des techniques (le *Portando*, le *vibrato*...). Ces pratiques vont dans le sens d'une fonction de l'interprète, qui est de nuancer, varier, moduler son timbre de voix et son émission vocale en fonction de toutes les indications figurant sur la partition – et pas seulement en s'appuyant sur un éventuel récit. Lorsque ces indications sont nombreuses et très variées, cela relève de la prouesse. De même, pour percevoir toute la finesse de ce travail d'interprétation en tant qu'auditrice ou auditeur, il faut des outils, des écoutes répétées. Cela nécessite une posture qui vise à déceler des inflexions, des plus flagrantes aux plus minimes. Parmi ces outils, nous venons de plaider pour que les didascalies et l'ensemble des indications figurant sur la partition sous forme de mots ne soient pas oubliés.

### 3. L'agogique : une entrée dans le musical et la vocalité

Les partitions comportent souvent des indications de tempos, parsemées de ralentis et d'accélération. Sans nous occuper d'une éventuelle trame narrative, examinons l'intérêt de se pencher sur ces variations d'intensité et de pulsations.

Le premier constat porte sur la durée d'une interprétation. On connaît la propension des chef-fe-s d'orchestre à marquer de leur esthétique un *Adagio*<sup>18</sup> ou un *Presto*. Ce qui passe par des différences de durées suivant l'interprétation, pour des mouvements symphoniques identiques. Comme leurs collègues chef-fe-s d'orchestre, les chanteuses et chanteurs ainsi que leurs accompagnateurs et accompagnatrices utilisent le tempo pour marquer leur interprétation. Le Lied de Schubert le plus halluciné, « *Doppelgänger* » (qu'on pourrait traduire par « Le double ») est interprété en 4 : 02 par Jan Kobow et Kristian Bezuidenhout<sup>19</sup> alors

18 [Placé en tête d'une pièce de musique pour en indiquer le mouvement] Posément, sans se presser.  
<https://www.cnrtl.fr/definition/Adagio>.

19 *Schwanengesang*, de Schubert, par Jan Kobow et Kristian Bezuidenhout. CD ATMA classique2339.

que l'enregistrement de Dietrich Fischer-Diskau et Gerald Moore<sup>20</sup> dure 4 : 23. Toujours dans le même cycle de Schubert, *Schwanengesang* (« Le Chant du cygne »), c'est l'inverse pour le Lied intitulé « Kriegers Ahnung » (qu'on pourrait traduire par « Le Pressentiment du guerrier »). Kobow et Bezuidenhout prennent 5 : 17, alors que Diskau-Moore prennent 4 : 30. Qu'est-ce à dire ?

Commençons par regarder l'indication de tempo au début de la partition du « Doppelgänger ». *Sehr langsam* (Très lent) n'est pas une indication précise (comme le serait, par exemple *60 à la noire*, qui signifierait que la pulsation musicale s'aligne sur l'espacement temporel entre les secondes, soit 60 pulsations par minute).



Figure 4 F. P. Schubert, *Der Doppelgänger*, mesures 1-8<sup>21</sup>

Puis cherchons d'autres indications qui laissent aussi une marge d'appréciation aux interprètes. Nous en trouvons au moins deux : un « accel. » à la troisième page (Fig. 5) et deux points d'orgue finaux (∩), pour le piano (Fig. 6) :



Figure 5 F. P. Schubert, *Der Doppelgänger*, mesures 42-47



Figure 6 F. P. Schubert, *Der Doppelgänger*, mesures 53-63

<sup>20</sup> *Schwanengesang*, de Schubert, par Dietrich Fischer-Diskau et Gerald Moore. CD Deutsche Grammophon 463-503-2.

<sup>21</sup> [https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/b/b5/IMSLP60828-PMLP02204-Schubert\\_Werke\\_Breitkopf\\_Serie\\_XX\\_Band\\_9\\_F.S.920-933.pdf](https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/b/b5/IMSLP60828-PMLP02204-Schubert_Werke_Breitkopf_Serie_XX_Band_9_F.S.920-933.pdf), consulté le 07.01.2024.

Notre deuxième constat est qu'il y a plusieurs facteurs, basés sur des indications de différentes natures, qui permettent à un interprète scrupuleux (et donc désireux de ne pas prendre une partition de musique pour un simple prétexte) de prendre des initiatives en matière de tempo et de durée d'une interprétation. Par exemple, dans le cas du *Doppelgänger* :

- l'indication générique en tête de l'œuvre (qui peut être très précise, comme *60 à la noire*, ou sujette à variation, comme ici : *Sehr langsam*) ;
- une accélération ou un ralenti dont le début est noté, mais pas la fin. Dans le cas présent, il est laissé à l'appréciation des interprètes de déterminer où s'arrête l'accélération indiquée au haut de la page trois ;
- un ou des points d'orgue, parce que la fonction du point d'orgue est de prolonger la durée d'une note ou d'un silence, « autant que peut le souhaiter l'exécutant » (Vignal, 2005, 790).

La prise d'initiative par l'interprète en termes d'agogique touche parfois d'autres paramètres musicaux que le tempo. C'est le cas de « Il lamento della Ninfa » de Monteverdi, madrigal en *stile rappresentativo*, où l'indication textuelle placée par le compositeur au début de la pièce ouvre de multiples choix à l'interprète. En haut de la partition, on peut lire :

Mode d'exécution du présent chant. Les trois voix qui chantent avant et après les larmes de la nymphe ont été notées séparément, parce qu'elles sont chantées au tempo indiqué par le geste de la main ; les trois autres parties, qui plaignent la nymphe d'une voix faible, ont été notées dans la partition, de telle sorte qu'elles suivent les pleurs de la nymphe, qui sont chantés au tempo de l'âme, et non à celui de la main<sup>22</sup>.

Monteverdi distingue « un tempo de la main », une pulsation stable qui assure la synchronisation des trois chanteurs, d'un « tempo de l'âme », qui n'est pas soumis à une pulsation métronomique et qui peut s'adapter aux intentions de l'interprète. L'indication textuelle placée par Monteverdi en tête de ce madrigal peut constituer une entrée propice à la construction, par l'élève, de savoirs relevant de l'interprétation, sans avoir nécessairement à convoquer dans le milieu didactique des éléments descriptifs relatifs au déroulement de la « scène ». Comment l'interprète peut-il mettre en œuvre musicalement l'indication textuelle du compositeur ? Comment cette prise de liberté de l'interprète est-elle rendue possible par le compositeur ? Autant d'éléments qui méritent d'être appréhendés par l'élève.

Confrontant différentes versions de l'extrait suivant<sup>23</sup>, l'élève pourrait, par exemple, relever comment une des manières de réaliser ce que Monteverdi appelle le « tempo de l'âme », passe par des choix concernant le rythme.

On s'attendrait, sans être expert en lecture de notes, à ce que les séquences de rondes dans la partie de soprano (cerclées en rouge dans l'exemple) correspondent, à l'écoute, à une séquence de notes de même durée. Cela tient à la répétition de signes graphiques identiques sur la partition.

---

<sup>22</sup> « Modo di rappresentare il presente canto. Le tre parti, che cantano fuori del pianto dela Ninfa si sono cosi separatamente poste, perche si cantano al tempo dela mano ; le altre tre parti, che commiserano con debole voce la Ninfa, si sono poste in partitura, acciò seguitano il pianto di effa, qual ua cantato atempo del animo, & non a quello dela mano » (Monteverdi, 1638, p. 54).

<sup>23</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Om6\\_XJvJ94o](https://www.youtube.com/watch?v=Om6_XJvJ94o) (à 1 :47), <https://www.youtube.com/watch?v=eLrNwBqEoeY> (à 2 :47), [https://www.youtube.com/watch?v=HIVfoH2\\_IWE](https://www.youtube.com/watch?v=HIVfoH2_IWE) (à 0 :41).

Figure 7 C. Monteverdi, *Il lamento della ninfa*, partie II, mesures 5-12<sup>24</sup>

Or chaque interprète attribue une durée différente à chacune des rondes, ce qui relève d'un choix interprétatif relatif au rythme et justifié par les instructions textuelles du compositeur. Dans un deuxième temps, à partir de ce même extrait, il serait possible pour l'élève de relever que c'est par un allègement de la texture polyphonique que Monteverdi rend possible une prise de liberté dans l'interprétation de la partie de la Nymphé. En effet, chaque fois que la Nymphé intervient (en rouge dans l'exemple), les trois voix masculines se taisent (pauses encadrées en brun dans l'exemple), laissant ainsi à la voix de soprano, accompagnée par la seule basse continue (en bleu dans l'exemple), une plus grande liberté.

#### 4. Descripteurs de la vocalité : quelles fonctions dans la réception d'œuvres « classiques » et « contemporaines » ?

Concernant les descripteurs<sup>25</sup> de la vocalité propres aux ouvrages lyriques, il reste de nombreux pans inexplorés. Car depuis le constat de Henrich, Bezard, Expert et al. (2007), peu d'études ont abordé ces descripteurs.

Dans le domaine du chant lyrique en particulier, il existe une terminologie très riche et variée (Guerin 2006 ; Vennard, 1967 ; Miller, 1986). Parmi la multitude de descripteurs utilisés pour décrire la qualité vocale, certains montrent un bon consensus entre les spécialistes de ce domaine. D'autres, plus métaphoriques ou esthétiques, montrent une grande polysémie ou une signification individuelle, malgré leur usage très fréquent (p.1).

Pour un public d'experts, Lalitte, P. & Grepel, V. (2017) proposent de comparer des interprétations entre elles. A partir de différents enregistrements de la même œuvre, ils ont notamment mis la focale sur la durée globale de chaque interprétation et sur la proportion de silence. Il y aurait de quoi exploiter cela dans les

<sup>24</sup> <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/d/do/IMSLP269048-PMLP82381-LamentoNinfa-concert.pdf>, consulté le 27.09.2023.

<sup>25</sup> Selon Henrich, Bezard, Expert et al. (2007), « De nombreuses études ont montré que la perception [de la qualité de la voix] tend avant toute chose à identifier l'objet, afin de le situer par rapport aux catégories mentales déjà construites par le sujet (Castellengo, 1986). Une perception analytique peut avoir lieu seulement dans un deuxième temps (Schaeffer, 1966) et les descripteurs verbaux utilisés sont alors dépendants de la catégorisation initiale de l'objet (Dubois, 1991). Ainsi, nous ne décrivons pas de la même façon une voix parlée ou une voix chantée, et au sein de la catégorie "voix chantée", une voix lyrique ou une voix non-lyrique » (p. 2)

[https://www.researchgate.net/publication/237284755\\_Perception\\_et\\_verbalisation\\_de\\_la\\_qualite\\_vocale\\_dans\\_le\\_chant\\_savant\\_occidental\\_de\\_l%27adulte\\_Apport\\_d%27un\\_groupe\\_de\\_reflexion\\_pluridisciplinaire](https://www.researchgate.net/publication/237284755_Perception_et_verbalisation_de_la_qualite_vocale_dans_le_chant_savant_occidental_de_l%27adulte_Apport_d%27un_groupe_de_reflexion_pluridisciplinaire).

dossiers pédagogiques, en préalable à une activité de réception. Le réseau national des opéras, des scènes et compagnie lyriques<sup>26</sup> fournit, ainsi que beaucoup d'autres sites, des centaines, voire des milliers de captations vidéo aux enseignant.e.s. Ce qui rend la concrétisation de cette exploitation possible.

Dans la même étude, les auteurs affirment que « les descripteurs utilisés par les spécialistes ne concernent pas seulement le son perçu, mais également le mode de production (Wapnick and Ekholm, 1997 ; Garnier et al., 2005). L'imitation est souvent utilisée en complément de la description verbale » (p. 19). Le chœur « In our deep vaulted cell » de la première scène du deuxième acte de l'opéra *Didon and Aeneas* de Purcell porte l'indication « In the manner of an echo » (À la manière d'un écho)<sup>27</sup>. Chaque phrase musicale est d'abord présentée *forte*, immédiatement suivie de la répétition des toutes dernières notes de la phrase précédente, mais cette fois *piano*. En observant la partition, on constate également que le compositeur utilise les termes « loud » (*forte*) et « soft » (*piano*) en correspondance avec les passages de notes où l'effet d'écho est recherché.

Figure 8 H. Purcell, *Didon and Aeneas*, Act II, Chorus « In a manner of an Echo », mesures 144-151<sup>28</sup>

Ces éléments peuvent constituer des signes ostensifs d'un milieu didactique aménageable pour l'acquisition par l'élève de contenus musicaux multiples. En comparant différentes interprétations de ce même extrait à l'appui de la partition, il serait possible, par exemple, de saisir différentes manières de réaliser l'effet d'écho demandé par le compositeur. Si la réalisation proposée par Gardiner à la tête des English Baroque Soloists<sup>29</sup> joue entièrement sur l'opposition entre fort et doux, qui renvoie explicitement aux indications présentes sur la partition, dans d'autres cas, l'effet d'écho est amplifié par la prise en compte d'autres paramètres. On voit ainsi comment Emmanuelle Haïm et le Concerto d'Astrée<sup>30</sup> introduisent, dans certains cas, un très bref silence entre la phrase musicale *forte* et sa reprise *piano*. En outre, l'accentuation de certaines

<sup>26</sup> <https://www.tous-a-lopera.fr/TOUS-A-LOPERA/espace-enseignant.aspx>.

<sup>27</sup> Dans cette scène célèbre, des sorcières en liesse préparent la chute de Didon.

<sup>28</sup> [https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e4/IMSLP674730-PMLP5472-Dido\\_and\\_Aeneas\\_-\\_Full\\_Score.pdf](https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e4/IMSLP674730-PMLP5472-Dido_and_Aeneas_-_Full_Score.pdf), consulté le 27.07.2023.

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=z43eZcieAgk>.

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=I5-al8A4Xck>.

syllabes dans le *forte*, suivie d'un effet nasal sur les mêmes syllabes dans le *piano*, introduisent une variation de timbre de voix. Encore différemment, Jacobs et l'Orchestra of the Age of Enlightenment<sup>31</sup> introduisent à la fin de chaque phrase *forte* un accent qui est amplifié par des voix écrasées et volontairement désagréables. Dans ces deux derniers cas, les signes scripturaux présents sur la partition (« loud » et « soft ») peuvent agir, à l'aide des gestes régulateurs de l'enseignant-e, comme des éléments étayant un milieu didactique matériel et symbolique pour l'acquisition de plusieurs contenus liés à la réalisation d'un effet d'écho, outre la modulation d'intensité.

L'exploration du répertoire lyrique des XIXe et XXe siècles peut s'avérer particulièrement fructueuse dans le cadre de notre démarche, étant donné la précision avec laquelle certains effets vocaux sont notés par les compositeurs. Prenons un effet vocal très simple : le passage du chanté au parlé. La quatrième scène du troisième acte de *La Traviata* de Verdi s'ouvre avec la lecture (parlée) d'une lettre par le personnage de Violetta. Sur la partition, un texte indique « con voce bassa senza suono ma a tempo » (à voix basse, sans son mais à tempo). Suit la partition musicale sur laquelle se superpose le texte de la lettre. À la fin du texte de cette lettre, on trouve sur la partition une indication : « con voce sepolcrale » (avec une voix sépulcrale) en regard des mots de Violetta « è tardi ! » (il est tard !).

352 **And<sup>no</sup> (♩ = 88) (con voce bassa senza suono ma a tempo)**  
 (Violetta trae dal seno una lettera e legge) *«Teneste la promessa... La disfida ebbe luogo... Il barone fu ferito, però migliora... Alfredo è in stranio suolo. Il vostro*

**SCENA IV.**

Viol. Un solo secondo Violino *pp*

V.le Due sole Viole *pp*

Vc. Un solo Violoncello *pp*

Un solo Violoncello *pp pizz.*

**And<sup>no</sup> (♩ = 88)**  
*sagrifizio io stesso gli ho svelato. Egli a voi tornerà pel suo perdono;.. io pur verro... Curatevi... meritate un avvenir migliore... Giorgio Germont...»* **(con voce sepolcrale)**

Clar. in Do

Fag.

Corni I, II in Do

Violetta  
 tardil..

Figure 9 G. Verdi, *La Traviata*, acte III, scène IV<sup>1</sup>

<sup>31</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cYHMNBReuYQ> (à partir de 5.41).

Concernant ce passage de l'opéra, tous les dossiers pédagogiques examinés<sup>32</sup> portent une attention particulière au retour du « Thème d'Alfredo », que Verdi a confié ici à deux seuls premiers violons. Ce thème musical accompagne le texte de la lettre que la protagoniste, Violetta, lit pendant cette scène. Un élément certainement important à faire découvrir à des élèves se préparant à écouter l'opéra de Verdi, surtout si l'on considère que cette scène intervient après environ 1 heure et 45 minutes d'opéra, selon les différentes versions, et que le thème d'Alfredo est chanté au début de l'opéra.

Mais pour quelles raisons Verdi choisit-il d'employer une voix parlée dans cette scène ? Qu'est-ce que la voix parlée ajoute ici, qui ne pourrait pas être exprimé par une voix chantée ? Autant de questions qui nous semblent pertinentes à se poser et susceptibles de nourrir la réflexion des élèves qui découvrent cet opéra de Verdi.

Les cas où la lecture d'une lettre est confiée à la voix chantée ne sont pas rares, de Monteverdi à Tchaïkovski en passant par Massenet. Pourtant, un seul des dossiers analysés souligne l'originalité du choix de la voix parlée employée ici<sup>33</sup>. La scène de Verdi est assimilée par les auteurs de ce dossier au genre du mélodrame et une comparaison est établie avec certaines œuvres qui utilisent elles aussi la voix parlée, notamment *Lélio* où le Retour à la Vie d'Hector Berlioz, *L'Histoire du Soldat* d'Igor Stravinski et *Enoch Arden* de Richard Strauss.

Dans les trois œuvres mentionnées, la voix parlée est le plus souvent attribuée à un locuteur qui s'exprime à la troisième personne, tandis que dans la scène de la lettre de *La Traviata*, Violetta lit à la première personne. Cet élément est à notre avis non négligeable, si l'on cherche à signifier esthétiquement le choix de la voix parlée dans ce contexte spécifique.

Après environ deux heures de prouesses vocales et de virtuosités de toutes sortes, Verdi préconise pour Violetta une voix ordinaire, « basse et sans son ». L'héroïne de l'opéra romantique, vaincue par son destin, s'humanise et s'adresse au public avec sa propre voix, permettant ainsi une reconnaissance de systèmes entre chanteuse et public : toute distance est annulée par le biais de ce choix esthétique, qui produit un effet tragique. Autant d'éléments qui méritent d'être découverts par l'élève. Comment ? Par exemple, à travers des activités de réception au cours desquelles, à l'aide de descripteurs de vocalité relevables sur la partition, on compare différentes œuvres dont les textes recourent au genre littéraire de la lettre. Ceci, afin de saisir, situer et signifier les choix des auteurs d'effets vocaux.

Tout autre est l'effet esthétique produit par l'utilisation du fausset dans un passage de l'air « *Sia qualunque delle figlie* » de Don Magnifico tiré du deuxième acte (scène 1) de *La Cenerentola* de Rossini. Là encore, l'effet vocal est explicitement noté par le compositeur sur la partition, ce qui peut servir de signe ostensif d'un milieu didactique à aménager pour la transmission de contenus d'enseignement multiples.

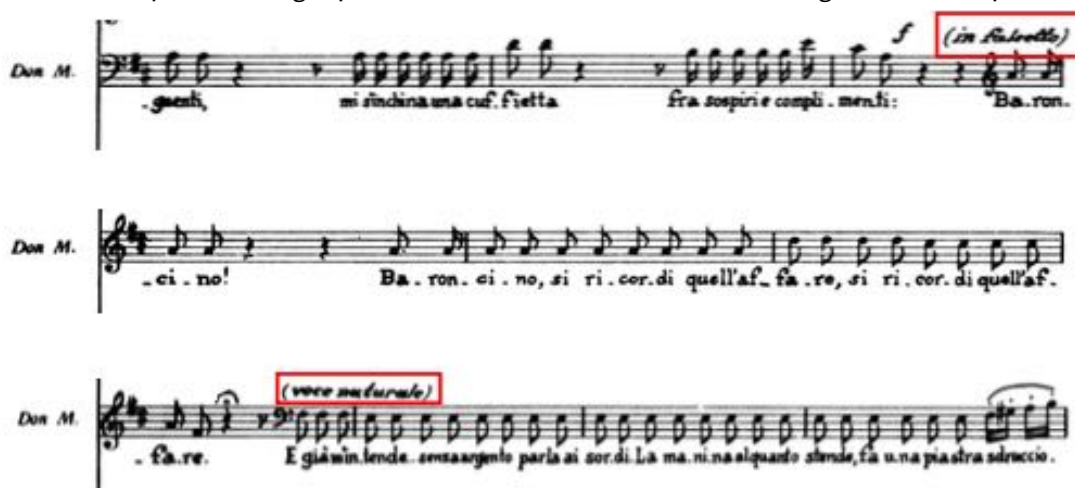


Figure 10 G. Rossini, *La Cenerentola*, acte II, scène I, « *Sia qualunque delle figlie* », partie de chant, p. 510-511<sup>1</sup>

<sup>32</sup> <https://www.calameo.com/toulouse/books/00597181169fb16159c2f>, [http://oasis.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-03/dossier-pedagogique-opera\\_traviata\\_2013-03-17\\_16-43-32\\_458.pdf](http://oasis.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-03/dossier-pedagogique-opera_traviata_2013-03-17_16-43-32_458.pdf), <https://padlet.com/monsieurlemoine/la-traviata-4j108q6upvwzvwvt>, [https://theatreledome.saumurvaldeloire.fr/images/action\\_culturelle/ressources\\_pedagogiques/Dossiers\\_daccompagnement/Dossier\\_daccompagnement\\_La\\_Traviata.pdf](https://theatreledome.saumurvaldeloire.fr/images/action_culturelle/ressources_pedagogiques/Dossiers_daccompagnement/Dossier_daccompagnement_La_Traviata.pdf), <https://docplayer.fr/12227149-La-traviata-dossier-pedagogique.html>.

<sup>33</sup> <https://www.calameo.com/toulouse/books/00597181169fb16159c2f>.

La voix de fausset attribuée à Don Magnifico dans ce bref passage amplifie un jeu de déguisement, produisant ainsi un effet comique. Rossini indique précisément où le passage à la voix de fausset doit intervenir et où il doit s'arrêter. Cependant, si l'on considère différentes interprétations de cet air, on constate que dans certains cas, l'interprète interrompt l'effet du fausset plus tôt que Rossini ne le préconise sur la partition<sup>34</sup> et que, dans d'autres cas, l'effet se prolonge, afin d'amplifier le ressort comique par le recours à une sorte de théâtre dans le théâtre<sup>35</sup>. Par ailleurs, toujours à l'aide des descripteurs de la vocalité présents sur la partition, il peut être particulièrement intéressant pour l'élève de découvrir que la transition de la voix de fausset à la voix naturelle, marquée par un point d'orgue sur la partition, peut également être interprétée de différentes manières. Dans certains cas, le retour à la voix naturelle est soudain<sup>36</sup>, alors que dans d'autres cas, il est précédé d'un silence habité par une gestuelle du chanteur, qui en amplifie l'effet comique<sup>37</sup>.

## Conclusion

Nous positionnant dans le cadre de la réception d'œuvres musicales dans lesquelles la voix joue un rôle prépondérant, nous avons voulu esquisser une approche complémentaire à celles proposées dans les dossiers pédagogiques mis à disposition des enseignant·e·s par plusieurs institutions culturelles. À cette fin, nous avons exploré les pistes fournies par des dossiers pédagogiques francophones destinés à préparer des élèves à la réception d'une œuvre vocale. Des traits distinctifs sont ressortis de l'examen de ces dossiers : le primat du récit et des composantes théâtrales lorsqu'il s'agit d'un opéra, l'attention portée au texte (livret, poème...) de manière générale ou encore la mise en évidence des thèmes mélodiques fonctionnant comme des repères pour l'écoute. De ces dossiers pédagogiques constitués à l'intention des enseignant·e·s par des institutions culturelles émanent peu de propositions visant à acquérir des savoirs spécifiques à la musique. À noter, également, la faible présence de paramètres musicaux susceptibles de jouer un rôle pour l'interprétation. Or l'auditoire d'un concert dont le programme comporte une ou des œuvres vocales est invité à entrer dans l'interprétation de celles-ci, qui n'est bien sûr pas l'œuvre elle-même. Autrement dit, ce qui distingue une interprétation d'une œuvre vocale, parmi d'autres possibles, et ce qui permet d'appréhender le rôle des interprètes, au moment du concert, est marginal dans les propositions pédagogiques de ces dossiers.

Notre hypothèse, qui est qu'une consultation des partitions ouvre la possibilité de compléter ces dossiers en abordant des paramètres liés à l'interprétation, a été mise à l'épreuve. À partir de multiples exemples de dossiers pédagogiques et en nous appuyant sur les livrets des opéras concernés ou sur des textes choisis par les compositeurs de mélodies ou de Lieder ainsi que sur des extraits de partitions, nous avons dégagé des informations à disposition des enseignant·e·s. Et ces informations concernent au premier chef l'interprétation et la marge de manœuvre entre ce qu'on appelle une exécution et une autre exécution. Nous n'avons retenu que ce qui, dans les livrets et les extraits de partitions, remplissait la double condition de :

- compléter les démarches de médiation, en vue de faire acquérir aux élèves des savoirs spécifiques à la musique, en particulier des savoirs relatifs à l'interprétation musicale,
- pouvoir être lu sans connaissance solfégique préalable.

Nous avons fait le pari de délaissier la logique narrative propre à la majorité des dossiers analysés, pour nous intéresser exclusivement à des lexiques presque totalement absents desdits dossiers, à savoir les indications textuelles à l'usage des interprètes, que l'on peut trouver sur les partitions de pièces vocales, et les qualificatifs désignant les effets vocaux déductibles à l'écoute. D'où le choix des didascalies et des indications agogiques, d'une part, et des descripteurs de la vocalité, d'autre part. Ces descripteurs peuvent émerger d'une ou plusieurs écoutes attentives. Ils constituent un lexique relatif aux timbres de voix (velouté, flûté, rauque, nasal, soufflé...), aux choix de registres vocaux effectués par les compositeurs (la voix de fausset, par exemple), aux modes d'émission (chanté / parlé / crié...). Les didascalies, quant à elles, renvoient à des émissions de sons déterminées par l'interprète comme typiques de certaines situations. Les résultats sonores qui résultent du travail d'interprétation et de la palette d'effets vocaux proposée par l'interprète sont censés aller de pair avec des signes de surprise, des élans amoureux, de la tendresse, une

<sup>34</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YJ2L4d1SaKg> (à partir de 2:16).

<sup>35</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ykGOqgZm80l> (à partir de 2:25).

<sup>36</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fJGLxTGpHqU> (à partir de 2:03).

<sup>37</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=O2jBU2kYial>, <https://www.youtube.com/watch?v=lye2SOD9PwQ> (à partir de 2:15).

hésitation, de la peur... Ces sonorités, associées à l'expression d'émotions, viennent colorer, nuancer, infléchir, voire troubler le texte chanté.

Deux types de lexique complémentaires caractérisent les propositions pédagogiques axées sur des contenus d'enseignement spécifiques à la musique et en particulier à l'interprétation musicale. Nous avons constaté que le lexique musical est très varié, parce qu'il concerne une multiplicité de paramètres musicaux, et qu'il s'avère plurilingue et requérant des compétences de polyglotte (Sehr langsam...). Les indications destinées à l'interprète renvoient à toutes sortes de paramètres. Par exemple :

- des techniques d'imitation (« like a pigeon »),
- des techniques de production sonore connues des musicien·ne·s (le trille, le Portando),
- des ralentis, accélérations, suspensions ou modifications du tempo,
- des variations d'intensité et de volume (l'écho, le crescendo, le passage du forte au piano...).

Ce faisant, nous avons constaté que les didascalies et les indications agogiques permettaient même d'aborder des œuvres vocales dépourvues de texte ou composées sur des textes qui ne sont pas des récits et qui sont donc dépourvus d'éléments narratifs. Nous avons montré que le support-partition peut être exploité pour la transmission de savoirs musicaux et, plus spécifiquement, interprétatifs, en l'absence de connaissances solfégiques préalables. Les informations textuelles figurant sur les partitions peuvent être utiles aux enseignant·e·s, même si elles / ils « ne savent pas lire la musique » (selon l'expression consacrée). L'ensemble de ces indications peut contribuer à la construction, par l'élève, de savoirs musicaux interprétatifs, tout en favorisant l'acquisition ou la consolidation de savoirs découlant de paramètres simples de la musique mais aussi du genre concerné (opéra, Singspiel, Lied, mélodie, etc.) et d'effets vocaux. Enfin, nous avons constaté que la comparaison de différentes œuvres par l'entrée de ces indications textuelles permet une transmission de savoirs découlant d'une culture savante, tout en situant chaque œuvre dans son contexte spécifique. Ceci, par exemple, grâce à la comparaison d'un même objet de savoir dans des contextes culturels différents, comme nous l'avons vu dans notre analyse de l'extrait de Verdi.

A la question posée initialement dans cet article : « Indications agogiques, didascalies et descripteurs de la vocalité sont-ils susceptibles de contribuer à des apprentissages en matière d'interprétation ? », nous répondons par l'affirmative et nous validons l'hypothèse de départ, à savoir que les enseignant·e·s et les médiateurs·trices peuvent jouer des rôles complémentaires :

- la médiation accordant au texte chanté une place prépondérante, lorsqu'il s'agit d'initier des élèves à une ou des œuvres vocales ;
- l'interprétation, en tant que geste musical et les contenus d'enseignement spécifiquement musicaux pouvant faire l'objet d'activités complémentaires. Et dans le cas de la vocalité, ce sont de multiples registres sémiotiques qui s'articulent. Par exemple, comme l'affirme Nattiez (1987), « il faut reconnaître que c'est l'existence de l'écriture [sous forme de partition n.d.r] qui a permis à la polyphonie et au contrepoint d'atteindre le degré de complexité que nous leur connaissons chez Gesualdo ou Jean-Sébastien Bach » (p. 99).

Dans *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*, Olivier Roy (2022) distingue une culture au sens anthropologique d'une culture-corpus, la première désignant « l'horizon commun de sens et de représentations propre à une société ou à une communauté donnée », la seconde « un ensemble de productions intellectuelles ou artistiques sélectionnées et considérées comme "bonnes" à connaître ou à pratiquer » (p. 47). Selon l'auteur, alors que la culture au sens anthropologique est implicite et doit être décodée par les membres d'une société donnée, la culture-corpus est explicite et nécessite un travail de sélection et de transmission.

On peut estimer que les démarches de médiation culturelle s'inscrivent dans un « horizon commun de sens de représentations propres à une société ou à une communauté donnée » (pour reprendre les termes de Roy, ci-dessus). Que les arts de la scène doivent être accessibles à tous fait effectivement partie des représentations partagées : pour preuves, les subventions qui sont votées par les autorités politiques et qui sont octroyées aux théâtres, aux opéras, aux orchestres... Que la réception des œuvres au répertoire ou aux programmes des institutions culturelles nécessite une transmission paraît indéniable : les écoles de musique, les conservatoires, les hautes écoles d'arts (visuels, théâtral, de la danse...) forment des interprètes et des professionnel·le·s qui perpétuent des traditions et remettent en cause des héritages intellectuels et esthétiques.

Mais l'école publique pourrait bien osciller entre les deux pôles dont Roy fait mention. Nous avons tenté de démontrer, dans un cas bien particulier de transmission de savoirs liés à la fonction d'interprète d'œuvres vocales, que la transmission d'une culture savante, qui explicite les paramètres de l'interprétation, est possible dans le cadre scolaire. Ceci grâce à un lexique spécifique, à la fréquentation de sources sélectionnées, (parmi lesquelles figurent des partitions) et au choix de contenus d'enseignement mettant en évidence une dramaturgie musicale particulière.

## Références bibliographiques

- Barraud, H. (1979, Juillet-Août). Le mythe de Faust 2 / Berlioz. La Damnation de Faust. *L'Avant-Scène Opéra*, 22, 23-58.
- Lussier, M., Leduc, D., Héroux, I. (2022). Comment intégrer et évaluer la part de l'interprétation dans le processus d'évaluation en musique ? Dans Béland, S., Leduc, D. (dir.). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, tome 2 (p. 102-152). Presses de l'Université du Québec.
- Bonnet, A. (2015). Mallarmé, Debussy, Ravel : les conditions d'une rencontre. In Bonnet, A., Marteau, F. (Éds.). *Le choix d'un poème. La poésie saisie par la musique* (pp. 51-66). Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/54631>
- Bosseur, J. Y. (2005). *Du son au signe : histoire de la notation musicale*. Éditions Alternatives.
- Brousseau, Y. (1998). *La théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Charles, D. (1971). Musique, langage, société. *Musique en jeu*, 2, 3-4.
- Decroisette, F. (2011). *Le Livret d'opéra - Œuvre littéraire ?* Presses Universitaires de Vincennes.
- Dauge, M. (2018). *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne. Pièce [dé]montée. Dossiers pédagogiques « Théâtre et Arts du cirque »*, 278. Éditions Canopé / Comédie française. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associés-dossier-pedagogique-N-18491-30180.pdf>
- Fournier, B. (2021). II. Mallarmé et l'Académie Mallarmé. In Marchal, B. (Éd.). *Spectres de Mallarmé* (pp. 231-247). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.march.2021.01.0231>
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Henrich, N., Bezar, P., Expert, R., Garnier, M., Guerin, C., Pillot, C., Quattrocchi, S., Roubeau B., Terk, B. (2007). Perception et verbalisation de la qualité vocale dans le chant savant occidental de l'adulte : apport d'un groupe de réflexion pluridisciplinaire. In Maimets-Volk, K. Parnutt, R., Marin, M., Ross, J. (Éds.). *Proceedings of the third Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM07)*. 15-19 August 2007. [https://www.researchgate.net/publication/237284755\\_Perception\\_et\\_verbalisation\\_de\\_la\\_qualite\\_vocale\\_dans\\_le\\_chant\\_savant\\_occidental\\_de\\_l%27adulte\\_Apport\\_d%27un\\_groupe\\_de\\_reflexion\\_pluridisciplinaire](https://www.researchgate.net/publication/237284755_Perception_et_verbalisation_de_la_qualite_vocale_dans_le_chant_savant_occidental_de_l%27adulte_Apport_d%27un_groupe_de_reflexion_pluridisciplinaire)
- Hureaux, A. (2022). Vers et prose dans les discours poétiques du XIX<sup>e</sup> siècle. *Romantisme*, 195, 85-97. <https://doi.org/10.3917/rom.195.0085>
- Illouz, J.-N. (2023). Mallarmé, Boulez : Structure, hasard, événement. *Poétique*, 193, 119-134. <https://doi.org/10.3917/poeti.193.0119>
- Lalitte, P., Grepel, V. (2017). Prêt-à-porter ou coupe sur mesure ? Liberté et contraintes de la temporalité dans l'interprétation de la *Sequenza III* de Berio. *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*, 22. <https://revues.mshparisnord.fr/filigrane/index.php?id=829>
- Meyer, T. (2008). "Idealerweise ist bereits der erste Einfall multimedial". Zum Musiktheater von Hans Wüthrich. In Hêche, J., Kunkel, M., Schenke, B. (Éds.). *Au Carrefour des mondes. Komponieren in der Schweiz. Ein Kompendium* (pp. 570-577). Edition Pfau / Dissonance.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Christian Bourgois.
- Roy, O. (2022). *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Seuil.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Seuil.
- Wanlin, N. (2011). La poétique évolutionniste, de Darwin et Haeckel à Sully Prudhomme et René Ghil. *Romantisme*, 154, 91-104. <https://doi.org/10.3917/rom.154.0091>

## **Auteur·e·s**

**Fabio Antonio Falcone** est membre de l'équipe de recherche en Didactique des Arts et du Mouvement (DAM) en tant qu'assistant Post-Doc et chargé d'enseignement. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation, sa thèse a porté sur l'individuation de systèmes didactiques et de pratiques d'enseignement de l'improvisation au clavier, en partant de l'analyse didactique de sources historiques et de méthodes anciennes datant des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Ceci, avec une attention particulière portée à l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts ainsi qu'aux modes de conduite de la progression des apprentissages dans la construction de l'expertise en improvisation au clavier.

**Isabelle Mili**, Professeure honoraire auprès de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Isabelle Mili a enseigné la didactique musicale depuis 1996. Elle a dirigé l'équipe de recherche DAM (Didactique des Arts et du Mouvement), dédiée aux arts visuels, à la musique, à la danse, au théâtre et à toutes les disciplines artistiques enseignées dans les écoles primaires et secondaires ainsi que dans les hautes écoles. Elle a été directrice de l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s (IUFE).

Cet article a été publié dans le numéro 1/2024 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Texte, Paratexte, Didaskalien: Wörter zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit Musik

Fabio Antonio Falcone und Isabelle Mili

## Abstract

Musik und Sprachen begegnen sich insbesondere in der gesungenen Musik. Unser Artikel beschäftigt sich mit der Rezeption von Vokalmusik. Wir präsentieren zwei pädagogische Ansätze, die darauf abzielen, musikalische Lernprozesse im Zusammenhang mit gesungenen Repertoires zu fördern. Zum einen fokussieren wir die Herangehensweisen von Akteur:innen der Kulturvermittlung, zum anderen diskutieren wir den Einsatz von Partituren als didaktische Umgebungen. Unsere Untersuchung basiert auf Analysen von Unterrichtsmaterialien, die Lehrpersonen von verschiedenen kulturellen Institutionen zur Verfügung gestellt werden, sowie auf Analysen von Partituren ausgewählter Werke. In der Dokumentenanalyse treten zwei verschiedene Arten von Informationen hervor, die in der Regel in den pädagogischen Materialien nicht berücksichtigt werden, jedoch die Interpretation der Werke beeinflussen. Es sind dies die Hinweise für Sänger:innen in den Partituren - die weder gesungen noch gesprochen werden - sowie die Deskriptoren zur Beschreibung der Vokalität. Wir gehen deshalb der Frage nach, ob diese Hinweise und Deskriptoren den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der Interpretation unterstützen können. Wir kommen zum Schluss, dass Mediator:innen sowie Lehrpersonen komplementäre Rollen bei der Interpretation spielen können, indem sie jeweils dem Text und den musikalischen Lerninhalten einen hohen Stellenwert einräumen.

## Schlüsselwörter

Musikalische Interpretation, musikalisches Wissen, Vokalität, Didaskalien, Paratexte, Annotationen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Testi, paratesti, didascalie: parole per entrare nel musical

Fabio Antonio Falcone e Isabelle Mili

## Riassunto

La musica e le lingue sono soprattutto musica cantata. Nel contesto della ricezione di opere musicali vocali, l'obiettivo di questo contributo consiste nel mettere in prospettiva due tipi di approccio pedagogico finalizzato all'apprendimento della musica legata ai repertori cantati. Da un lato, gli approcci dei mediatori culturali e, dall'altro, quelli derivati dalle partiture musicali considerate come potenziali ambienti didattici. I dati esaminati in questo studio sono i fascicoli didattici messi a disposizione degli insegnanti da varie istituzioni culturali, nonché le partiture delle opere in questione, ma non incluse in questi fascicoli. L'analisi del contenuto dei fascicoli ci ha portato a individuare due tipi di lessico generalmente assenti: le indicazioni destinate ai cantanti che compaiono negli spartiti - ma che non sono né cantate né parlate - e i descrittori di vocalità. In questo caso, le indicazioni presenti nelle partiture sono destinate a influenzare l'interpretazione. Da qui la nostra domanda iniziale: queste indicazioni nei punteggi, da un lato, e i descrittori della vocalità, dall'altro, possono contribuire all'apprendimento nel campo dell'interpretazione? Alla fine del nostro studio, la risposta è affermativa. Convalidiamo così la nostra ipotesi iniziale, secondo cui mediatori e insegnanti possono svolgere ruoli complementari, dando ciascuno un posto predominante al testo e ai contenuti didattici musicali, e più specificamente all'interpretazione.

## Parole chiave

interpretazione musicale, conoscenza musicale, vocalità, didascalia, paratesti, annotazioni

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2024 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Texts, complementary material, and librettos: Words for discovering musicals

Fabio Antonio Falcone and Isabelle Mili

## Abstract

It is song in particular which brings together music and language. Taking the reception of vocal music as its point of departure, this article sets out to highlight two educational directions for learning music in connection with the sung repertoire. One of these is methods used by individuals working in cultural mediation while the other is methods which can be found in using musical scores as teaching material. The data employed in this study are educational dossiers supplied by teachers at a range of cultural institutions and the written notation of the respective works (which do not form part of the dossiers).

A content analysis of the dossier led us to identify two kinds of vocabulary which are not typically included, these being stage directions for singers in scores (but which are neither sung nor spoken) and descriptors for voice. Details given in such scores are intended to influence artistic interpretation, which led us to our initial research questions: Can directions in the scores and the descriptors for voice help learners interpret a piece? Our study led us to conclude that this is certainly the case and, as such, we can confirm our initial hypothesis that mediators and teachers can play complementary roles by attaching great importance to text and to musical content, and in particular to interpretation.

## Keywords

musical interpretation, musical knowledge, vocality, librettos, complementary material, annotations

This article was published in the 1/2024 issue of *leseforum.ch*