

NUMÉRO 22

JANVIER 2004

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE



UNIVERSITÉ  
LAVAL



NUMÉRO 22

JANVIER 2004

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE



La revue *Recherche en éducation musicale* paraît annuellement et sa publication est assurée grâce au soutien administratif et financier de la Faculté de musique de l'Université Laval. En ce qui concerne la publication, l'administration ou la distribution de la revue, prière de s'adresser au

Directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*  
Faculté de musique  
Pavillon Louis-Jacques-Casault  
Université Laval  
Sainte-Foy (Québec)  
G1K 7P4

*Directeur de la revue :*

Raymond Ringuette

*Collaboratrice :*

Jacqueline Lachance

*Comité de lecture :*

Louise Mathieu, Université Laval  
Raymond Ringuette, Université Laval  
Eleonor Stubley, McGill University

*Réviseur :*

Vincent Brauer

ISSN 0844-5923  
Dépôt légal — 2004  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada

# RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

**NUMÉRO 22**

**JANVIER 2004**

## SOMMAIRE

Appel d'article

Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner

*Pascal Beaugé*

1

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse

*Michel Aucoin*

33

Sommaire des numéros 1 à 21 de la revue

91



## APPEL D'ARTICLE

Toute personne désireuse de soumettre un article au comité de lecture du prochain numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* est cordialement invitée à faire parvenir sur disquette son texte intégral, accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 10 lignes chacun, à :

Raymond Ringuette  
*Recherche en éducation musicale*  
Faculté de musique  
Pavillon Louis-Jacques-Casault  
Université Laval  
Sainte-Foy (Québec)  
G1K 7P4

**DATE LIMITE: LE 1<sup>er</sup> JUIN 2004**

L'article devra porter sur une recherche effectuée qui satisfait aux critères suivants :

- pertinence et actualité du sujet,
- valeur scientifique de la recherche,
- qualité de la présentation et de la structure du texte intégral,
- caractère non mercantile du projet.







# TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA NOTION MUSICALE DE HAUTEUR : DU SAVOIR AU SAVOIR À ENSEIGNER

Pascal Beaugé

---

Pascal Beaugé est professeur de guitare et membre de la SACEM (Société des auteurs compositeurs et éditeurs de musique). À la suite d'un questionnaire personnel sur son métier, il reprend des études en sciences de l'éducation à l'Université de Provence en vue de l'obtention du DEA (Diplôme d'études approfondies) ; réalisées sous la supervision du professeur Samuel Johsua, didacticien des sciences et des mathématiques, ces études se situent dans le domaine de la didactique de la musique. Actuellement, il est doctorant à l'Université de la Sorbonne en musicologie, au sein du groupe de recherche *Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique*, dirigé par le professeur Jean-Pierre Mialaret.

---

## Résumé

La rationalisation de la notion de hauteur en musique, puis sa réalisation sur la portée diastématique vers l'an mille, semblent être – au moins en partie – le fait d'un moine bénédictin, Guido d'Arezzo (991 [?]-1033 [?]). À l'instar des recherches effectuées en didactique des mathématiques, ce savoir musical (la notion de hauteur), par son écriture sur la portée, accomplit le premier maillon de la transposition didactique qui permet au *savoir savant* de devenir un *savoir à enseigner* utilisable lors de l'apprentissage d'une discipline – ici, la musique. Plusieurs transformations, que l'on nomme *mécanismes transpositifs*, vont être ainsi mises à jour : effets dus à la *noosphère*, *dépersonnalisation*, *désyncrétisation*, *décontextualisation*, *désynthétisation*. Ceci nous conduira à identifier de nouvelles notions propres à une « didactique de la musique ».

## INTRODUCTION

C'est la rationalisation de la hauteur et sa réalisation écrite par le système de la portée diastématique qui nous intéresse ici. Elle est étroitement liée aux découvertes d'un moine bénédictin<sup>1</sup> : Guido d'Arezzo (991 [?]-1033 [?]), qui ponctue ses écrits par d'incessants retours aux savoirs que les didacticiens<sup>2</sup> nomment *savoirs savants* et qui, lors de la

- 
- 1 Au sein de cet ordre, la *discretion bénédictine* permettait aux moines, de se consacrer plus attentivement à la discipline que Dieu avait mise dans leur cœur (un don), où ils avaient des aptitudes affirmées.
  - 2 « Si l'on devait risquer une définition, on pourrait dire que la didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier [...] les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution [...] et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant » (S. Joshua et J.-J. Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 2).

*transposition didactique*, deviennent des *savoirs à enseigner* que l'on peut employer à l'intérieur de la classe. Par la prise de conscience de problèmes inhérents à l'apprentissage du chant, Guido a su discerner quels *objets de savoirs* il devait tirer des *savoirs savants* pour en faire, suite à un *apprêt didactique*, des *objets d'enseignement*. Il n'agit plus alors en seul pédagogue, mais grâce à la mise par écrit d'un savoir savant, revêt aussi l'habit du *didacticien en matérialisant sur la portée la notion spatio-verticale de hauteur par des points qu'aujourd'hui on appelle notes*.

Cette invention, comme nous l'avons observé dans la première partie de cet article<sup>3</sup>, nécessitait une connaissance précise des savoirs savants musicaux, mais aussi des connaissances en géométrie pour spatialiser cette notion de hauteur. De plus, la pratique du chant auprès des enfants qu'effectue Guido pendant des années, va lui permettre de mieux cerner leurs difficultés et d'y remédier par des solutions pleinement pratiques mais aussi *praxéologiques*<sup>4</sup>. Deux problèmes principaux se posent à cette époque :

- l'obligation d'apprendre par cœur les formules des chants réunis dans les tonaires (recueils où sont classées les formules suivant leur tonalité liturgique).
- l'impossible évolution de l'*organum*, prémisse de la polyphonie qui ne peut véritablement se construire sans écriture musicale.

### **Didactique des sciences et des mathématiques, didactique de la musique**

Vu les rapports étroits qu'entretiennent, au sein du *quadrivium*, musique, mathématiques et sciences, c'est la didactique de ces deux dernières disciplines qui semble être la plus appropriée pour étudier les phénomènes transpositifs qui ont conduit à l'écriture diastématique. L'étude réalisée ici porte sur un objet de savoir issu des savoirs savants : l'évaluation quantitative pythagoricienne de la notion de hauteur, qui ne peut être enseignée sous cette configuration à un novice. On imagine aisément qu'il est impossible pour un enfant de débiter des études de solfège par l'apprentissage numérique du cycle des quintes... C'est en conséquence, suite à des mécanismes transpositifs, que cet objet de savoir va devenir un objet d'enseignement sous la forme de la portée diastématique.

<sup>3</sup> Pascal Beaugé, « Un savoir musical : la notion de hauteur (1<sup>ère</sup> partie) », *Journal de recherche en éducation musicale, JREM* 1, 1 (printemps 2002) : 55-84.

<sup>4</sup> La praxéologie est une posture épistémologique articulant la pratique (*praxis*) et la théorie par un discours logique (*logos*). Pour Jacques Ardoino et Gaston Mialaret, « la nature de l'action éducative est praxéologique puisqu'elle cherche constamment (ou devrait chercher) une optimisation de l'action en vue d'un objectif à atteindre » (cités dans De Landsheere, *L'éducation et la formation*, p. 629). Pour Chevallard (« Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission », p. 50), « généralement, dans une institution donnée, une théorie  $\Theta$  répond de *plusieurs* technologies  $\theta$ , dont chacune à son tour justifie et rend intelligibles plusieurs techniques  $\tau$  correspondant à autant de types de tâches T » et la praxéologie est, en résumé, constituée de cet ensemble  $[\Theta, \theta, \tau, T]$ .

Suivant les recherches effectuées en didactique des mathématiques par M. Verret (1975), Y. Chevallard (1985) et S. Johsua et J.-J. Dupin (1993), ce savoir va, lors de ce début de transposition, subir des modifications nécessaires à son entrée dans l'enseignement :

- Des effets dus à la *noosphère* conditionnant l'accès de ce savoir dans l'enseignement.
- Une *dépersonnalisation* soulignée par l'oubli du nom de l'inventeur de l'objet.
- Une *désyncrétisation* caractérisée par l'extraction du savoir des stades épistémologiques qui ont jalonné son élaboration.
- Une *décontextualisation* identifiant ce savoir dans le tissu des savoirs savants.
- Une *désynthétisation* dissociant le modèle en concepts distincts, permettant d'objectiver l'enseignement désiré.

La mise en avant de ces mécanismes transpositifs nous conduira à l'introduction d'une didactique propre à la musique, où seul le paramètre de hauteur est ici étudié.

## DES SAVOIRS SAVANTS À L'ENSEIGNEMENT MUSICAL

### Savoirs savants et didactique

Comment a priori désigner un *savoir savant* et déterminer les disciplines en contenant ? Ce débat est vaste et non résolu chez les didacticiens. Chevallard, s'exprimant sur le sujet, pense qu'il est mal aisé de décider de ce qui serait *savoir* et de ce qui *ne* le serait pas :

À une vision restrictive, énumérative, sanctifiée par une haute culture – et relayée par l'école – d'un monde de savoirs canoniques (tel celui des *arts libéraux*, *trivium* et *quadrivium*, qui longtemps imposa ses découvertes aux sociétés occidentales), s'oppose une vision indéfiniment suspecte d'hérésie culturelle et institutionnelle qui prétend faire droit aux « petits savoirs », savoirs populaires, savoirs du quotidien, ignorés ou dépréciés, savoirs en émergence aussi, qui demain peut-être, ou sinon après-demain, seront à leur tour canonisés<sup>5</sup>.

Il serait ainsi concevable d'imaginer plusieurs types de savoirs savants : ceux issus d'une technique, d'une pratique ou d'une théorie tout en gardant à l'esprit que toute praxéologie envisagée comme un savoir, trouve sa justification dans le fait que sa générativité soit

---

5 Yves Chevallard, « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission », p. 51.

créatrice d'autres techniques, d'autres connaissances correspondant à un domaine de pratiques non restrictives.

Pour en revenir aux *arts libéraux*, il est vrai qu'actuellement les disciplines scientifiques enfantées du *quadrivium*, priment sur les disciplines littéraires du *trivium* ; comme si l'a dit Diderot, on ressentait « le besoin de substituer à l'étude des mots, l'étude des choses ». Si les savoirs savants font référence aux sciences du texte et aux sciences de la langue, il est juste de se situer dans le champ des disciplines du *trivium*. Par contre, si on juge les savoirs savants comme de pures productions théoriques, issues des sciences physiques et des mathématiques, c'est l'univers du *quadrivium* qui s'impose. Le didacticien, quelles que soient ses recherches, aura tendance à rester en contact avec la sphère des savoirs savants identifiables, énonçables et contrôlables ; cette proximité lui permettant une vision globalisante du cheminement des savoirs lors de leur transformation au cours de la transposition didactique. Il faut toutefois garder à l'esprit que les savoirs savants sont une nécrose du magma des savoirs « vivants » originels, en élaboration constante, d'où ils sont extraits. En effet, de par leur rédaction ou leur simple énonciation, les savoirs vivants et mobiles du monde des idées vont trouver une réalisation concrète et ainsi s'immobiliser, ce qui va nous permettre de les décrire.

### **Enseignement de la musique en l'an mille et *quadrivium***

Les savoirs théoriques des disciplines du *quadrivium* coïncidèrent avec le réveil d'une conscience scientifique avec Gerbert – moine clunisien, dialecticien féru de théologie et de sciences – nommé pape en 999 (Sylvestre II) par Othon II.

Dresser une hiérarchie des disciplines intellectuelles en mettant au sommet celle qui est la plus spéculative comporte un choix décisif sur la nature des sciences. L'esprit humain est en outre invité à chercher le savoir le plus sublime. Cette réorientation est d'autant plus acceptable qu'elle laisse à ce qui est appelé par la suite la théologie la première place, parce que science du divin<sup>6</sup>.

C'est ainsi qu'après l'étude du *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique), puis du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie et musique), on accédait à celle de la philosophie puis de la théologie. À cette époque, la géométrie apparut comme le parent pauvre parmi les disciplines du *quadrivium*, l'arithmétique bénéficiant de l'amour pour les nombres hérité de l'Antiquité trouvait sa justification dans la Bible : « Tu [Dieu] as tout réglé avec mesure, nombre et poids » (*Livre de la Sagesse* XI, 21). L'astronomie, se concrétisa dans la fixation du calendrier liturgique, l'*ordo*, et la rédaction des traités de comput pour dater les fêtes mobiles.

---

<sup>6</sup> Jacques Paul, *L'Église et la culture en occident*, vol. 1, p. 280.

« L'étude du *quadrivium* s'achevait par celle de la musique, le plus sublime de ces arts et le couronnement de tous<sup>7</sup>. » Il s'agira bien entendu de la *musica speculativa* du *musicus*, savante, théorique, fondée sur les rapports numériques de l'arithmétique, et non de la *musica practica* du *cantor*, réalisation concrète et pratique de la liturgie, les deux se trouvant par la force des choses interdépendantes l'une de l'autre. Ce sont les écrits de Martianus Capella et de Boèce avec son *De institutione musica* qui font référence ; textes auxquels s'ajoutent entre autres, le *Musica enchiridion* et le *Dialogus de musica*, dont les auteurs ne sont pas connus de façon certaine<sup>8</sup>, le *De divisione naturae* de Jean Scot Erigène et plus tardivement le *Micrologus* de Guido d'Arezzo. Dans le cadre de l'enseignement monastique, la musique entretient des rapports très étroits avec les autres disciplines du *quadrivium*, car on ne peut l'étudier sans l'apport de l'arithmétique et de l'astronomie. Elles forment ensemble un noyau culturel indissociable s'appuyant sur l'enseignement ternaire nombre-cosmos-musique.

### ***L'héritage pythagoricien***

Depuis Pythagore, ces trois éléments sont une seule et unique chose ; les proportions numériques expliquent le mouvement des astres que l'on retrouve dans les intervalles musicaux. Pour Platon, la cosmologie repose sur l'idée que l'ordre intelligible de l'univers résulte des proportions numériques et que cet univers sphérique est mû par un mouvement uniforme constitué d'orbites concentriques où se situent les planètes ; les distances entre ces orbites correspondant aux intervalles musicaux. Voici ce qu'explique Platon dans le chapitre X de *La République* :

Au milieu de la lumière [on voit] le fuseau de la nécessité qui fait tourner toutes les sphères [...] Le fuseau tout entier tourne d'un mouvement circulaire. Dans l'ensemble entraîné par ce mouvement, les sept cercles intérieurs accomplissent lentement des révolutions de sens contraire à celui du tout. De ces cercles, le huitième est le plus rapide [...] Sur le haut de chaque cercle se tient une Sirène qui tourne avec lui en faisant entendre un seul son, une seule note, et ces huit notes composent ensemble une seule harmonie.

Aristote rapporte que c'est à Pythagore que l'on doit l'affirmation selon laquelle toutes choses sont des nombres et c'est la *tétraktys*, somme des quatre premiers nombres, renfermant en elle les natures du pair et de l'impair, qui en est désignée comme le fondement. La pensée de concevoir l'univers sur le modèle de l'harmonie du monde est cosmogonique ; Pythagore y voyait le résultat de l'aspiration d'un vide illimité situé hors du ciel et qui, absorbé par celui-ci, y séparerait des unités en instaurant des intervalles. C'est au VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C. que s'élabore la théorie pythagoricienne du cycle des quintes, suite à l'étude de la gamme issue de la pratique des modes grecs et par inclusion, des

---

7 Paul, *L'Église et la culture en occident*, vol. 1, p. 282.

8 Claude Abromont et E. de Montalembert, *Guide de la théorie de la musique*, p. 383-384.

tétracordes et des heptacordes. Dans l'optique de Pythagore, la perfection des rapports de consonance des sons est d'autant plus parfaite que les rapports numériques des longueurs de cordes sont simples. Cette construction utilise le monocorde et s'établit comme suit : une corde de longueur  $l$ , divisée en son milieu donne l'octave supérieure, de même une corde de longueur  $2l$  donne l'octave inférieure et  $3l$  donne la douzième inférieure et ainsi de suite. Le rapport 2 est donc totalement stérile puisqu'il ne donne que la même note reproduite à diverses octaves, il ne sera utile que pour ramener la « valeur absolue » d'une note dans une octave unique. C'est pourquoi, suivant sa recherche de la simplicité numérique, c'est le rapport 3 qui va être utilisé. C'est à dire que si on tend une corde accordée en  $ut_1$ , on obtiendra un  $sol_2$  par division de la corde à ses deux tiers. En poursuivant ce type de division, on détermine ainsi successivement  $ré$ ,  $la$ ,  $mi$ ,  $si$ . En inversant le rapport on trouve le  $fa$  à la quinte inférieure du  $do$  de départ, ce qui revient à une fraction de  $4/3$ . On trouve ainsi toute la gamme dans l'utilisation de la *tétraktys* vue plus haut, ce qui a du être la justification souveraine de leur découverte pour Pythagore et ses disciples ; ceci fit d'une théorie apparemment cosmogonique une loi musicale, puis *La Loi* à laquelle on ne dérogera plus jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle.

Cet empilage de quintes pures, permet en prenant le  $do$  comme référence de donner les rapports de fréquences suivantes<sup>9</sup> :

	$3/2$		$3/2$		$3/2$		$3/2$		$3/2$		$3/2$	
Fa		Do		Sol		Ré		La		Mi		Si
$2/3$		1		$3/2$		$(3/2)^2$		$(3/2)^3$		$(3/2)^4$		$(3/2)^5$

En remplaçant ces notes dans l'ordre de leurs valeurs croissantes à l'intérieur d'une même octave, par la puissance de deux nécessaire on obtient les intervalles suivants :

1	$9/8$	$81/64$	$4/3$	$3/2$	$27/16$	$243/128$	2
Do <sub>1</sub>	Ré	Mi	Fa	Sol	La	Si	Do <sub>2</sub>
$9/8$	$9/8$	$256/243$	$9/8$	$9/8$	$9/8$	$9/8$	$256/243$

Les intervalles purs sont donc : le ton, soit  $9/8$  qui est une seconde pure ; la quarte, soit  $4/3$  ; la quinte, soit  $3/2$ .

---

<sup>9</sup> Jean Lattard, *Musique : gammes et tempéraments*, p. 1-22.

C'est dans cet état d'esprit, avec l'utilisation du monocorde<sup>10</sup>, qu'il faudra appréhender l'apprentissage de la musique, en l'occurrence du chant, dans les écoles monastiques de l'an mille.

## GUIDO D'AREZZO

### Esquisse biographique

Établir les conditions d'études dont a pu bénéficier Guido d'Arezzo dans sa jeunesse et les conséquences de cet apprentissage sur celui qu'il prodigua à ces élèves plus tard, nous semble primordial afin de comprendre ses découvertes et le souci à la fois pédagogique et didactique qu'il a dû parfois mener, tel un combat contre l'ordre religieux établi. Ainsi,

il est très intéressant d'identifier le secteur et l'humus fécond, qui ont donné le jour, la formation culturelle et musicale ainsi qu'une sensibilité théorique et pédagogique extraordinaires à un personnage historique devenu légendaire<sup>11</sup>.

### *Le mystère de la naissance et vie de Guido d'Arezzo*

Guido d'Arezzo, que l'on appelle aussi Guy l'Arétin ou encore Guido Monaco, est né entre 991 et 998 selon les différents biographes. Il existe plusieurs hypothèses sur sa naissance<sup>12</sup>. La légende la situe par une nuit sombre et glacée de l'hiver 998, où une jeune femme d'Arezzo de la famille aristocrate des Ottaviani, aurait demandé à l'abbé du monastère de Pomposa – dans le delta du Pô, sur la côte Adriatique – de recueillir son enfant naturel, Guido, élevé en secret<sup>13</sup>. La tradition italienne du petit village de Talla dans le Casentino (à proximité d'Arezzo en Toscane) voudrait que Guido y soit né en 995, et les habitants du lieu n'ont pas hésité à transformer sa prétendue maison natale en musée dédié à celui que l'on surnomme : « le père de la musique<sup>14</sup> ».

---

10 Le monocorde est un instrument possédant une corde et une caisse de résonance, où l'on emploie un chevalet mobile pour faire varier la longueur de corde vibrante, en corrélation avec les rapports numériques de la gamme pythagoricienne.

11 Angelo Mafucci, « Guido d'Arezzo : i primi venti anni della sua vita ».

12 Il existe de nombreux et hypothétiques lieux de naissance de Guido (dans toute la moitié occidentale de l'Europe !) recensés dans : Michele Falchi, *Studi su Guido Monaco* (Firenze : 1882), cap. III, p. 11-14 et Angiolo Tafi, *Il dramma di un genio, la vita di Guido Monaco* (Città di Castello : Litograf, 1997), p. 19-30 (cf. Mafucci, « Guido d'Arezzo : i primi venti anni della sua vita », note 2).

13 Jean-Pierre Langellier, « Guy d'Arezzo, le père de la musique ».

14 Langellier, « Guy d'Arezzo, le père de la musique ».

Selon Joseph Smits van Waesberghe<sup>15</sup>, biographe de Guido le plus reconnu jusqu'à la thèse développée actuellement par Angelo Mafucci, tout porterait à croire que Guido ait reçu tout son enseignement, religieux et musical, à l'abbaye de Pomposa. A contrario, Angelo Mafucci démontre que Guido est natif d'Arezzo, qu'il y a reçu son enseignement musical à l'école des clercs dont il devint au bout de dix ans cantor, puis y fut ordonné sous-diacre. L'insécurité d'Arezzo à cette époque, l'envie de développer plus encore ses recherches musicales ainsi que le désir de quiétude, pousseront Guido à quitter ce lieu pour la prestigieuse abbaye de Pomposa – ajoutons que la notoriété acquise à Arezzo sera suffisamment grande pour qu'il puisse y retourner, après son échec à Pomposa.

Quoiqu'il en soit, c'est à l'abbaye romane de Pomposa – d'obédience bénédictine – que Guido passera l'essentiel de son existence. Pomposa est à cette époque au faîte de son rayonnement matériel, intellectuel et spirituel, profitant pleinement de la réforme monastique à l'instar de l'abbaye de Cluny, bénédictine elle aussi. Affranchie de la tutelle de Ravenne, de Ferrare et de Pavie, villes proches et influentes, au passé glorieux, Pomposa possède de nombreuses terres, des dizaines d'églises et son abbé rend la justice civile. Sa prestigieuse bibliothèque attire les érudits et sa dimension religieuse fait d'elle une des résidences favorites d'Othon III, troisième empereur du Saint Empire Germanique de 903 à 1002. Pomposa a été construite sur une île fluviale du Pô et il est aisé de penser que cet environnement paisible est favorable à l'étude et à la méditation. Guido profite des moyens mis à sa disposition pour s'adonner à la pratique du chant et approfondir ses connaissances philosophiques et théoriques par la lecture des écrits hérités de la culture greco-latine. C'est dans cette atmosphère religieuse et savante que Guido d'Arezzo, bénéficiant de la *discrétion* bénédictine, consignera ses principales inventions et le résultat de ses recherches documentaires. Il dit dans le prologue du *Micrologus* :

Désireux d'étendre à l'usage de tous notre mode d'étude, si utile, à partir des nombreuses méthodes musicales que j'ai collectées à divers moments, grâce à l'aide de Dieu, j'ai résumé avec toute la concision possible certains points profitables à mon sens, pour les chanteurs<sup>16</sup>.

Il agira donc tant en compilateur, qu'en continuateur toujours à la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement de la musique.

---

15 Joseph Smits van Waesberghe participa au concours de monographie sur Guido d'Arezzo, organisé par le Comité National pour les Hommages à Guido Monaco (Comitato Nazionale per le Onoranze a Guido Monaco), sis à Arezzo pour commémorer le neuvième centenaire de sa mort en 1950. C'est l'ouvrage de ce jésuite hollandais : *De musico-pedagogico et theoretico Guidone Aretino eiusque vita et moribus* – entièrement rédigé en latin – qui obtint le premier prix. Il en résultat une institutionnalisation de cet écrit, comprenant tous les travers d'une telle reconnaissance.

16 Guido d'Arezzo, *Micrologus*, p. 18.



Las des jalousies que ses découvertes provoquèrent auprès des autres moines, Guido quitta Pomposa vers 1025 pour la cathédrale de Saint-Donat à Arezzo, un autre couvent de l'Ordre, où l'évêque Théodald le prit sous sa protection et lui confia l'éducation musicale des enfants, composée de l'étude du chant et de la théorie<sup>17</sup>. C'est ici que la thèse développée par Mafucci prend toute sa valeur, car comme nous l'avons dit plus haut, comment un moine chassé d'une abbaye de renommée si importante que Pomposa, se serait vu confier la plus haute charge dans l'enseignement musical des enfants, si il n'y connaissait ni la cité, ni personnalités importantes ? Vient s'ajouter à ceci le témoignage du moine bénédictin Sigebert de Gembloux (1030-1112), contemporain, chroniqueur et bénédictin lui aussi, qui raconte dans son *Chronicon* :

Année 1028, Guido l'Arétin, d'une grande renommée parmi les musiciens était très illustre à cette époque, en Italie ; on le préférait aux philosophes car *les petits garçons et les petites filles* apprenaient plus facilement les nouveaux chants grâce à sa méthode qu'à travers la voix du maître ou l'utilisation d'instruments<sup>18</sup>.

Ce texte on le comprend est capital, car l'enseignement de Guido était mixte et rend notre propos adapté à l'enseignement musical d'aujourd'hui.

Les succès de l'enseignement de Guido sont si spectaculaires qu'ils parviennent au pape Jean XIX et sur sa demande, Guido d'Arezzo se rend à Rome, sans doute en 1028, avec deux dignitaires religieux d'Arezzo. Cette entrevue est relatée par Guido dans sa lettre écrite au frère Michaeli de l'abbaye de Pomposa, *Epistola de ignoto cantu* :

Le pape Jean qui dirigeait alors l'église de Rome, ayant eu vent de notre école et s'étant émerveillé qu'avec notre *Antiphonaire* les jeunes garçons réussissaient à chanter des mélodies qu'ils n'avaient jamais écoutées, m'invita auprès de lui [...] Le pape fut fort réjoui de mon arrivée, il me parla longtemps et me posa diverses questions ; et en feuilletant plusieurs fois notre *Antiphonaire* comme s'il eut s'agit d'un miracle et en réfléchissant sur les règles écrites au début, sans changer de sujet, il resta là où il était assis tant que je ne réalisai pas son désir en lui apprenant à chanter un verset qu'il n'avait jamais entendu, afin de reconnaître pour vrai et par lui-même la validité de ce qu'il avait ouï dire. Que dois-je te dire de plus alors ? En raison de ma santé fragile je ne pus rester à Rome plus longtemps car la chaleur estivale devenait dangereuse pour moi et que je risquais de mourir dans ces lieux marécageux proches de la mer. En fin nous tombâmes d'accord sur le fait que je reviendrais l'hiver suivant pour présenter notre œuvre au pontife qui en avait eu un aperçu ainsi qu'à son clergé<sup>19</sup>.

---

17 H. Riemann, *Dictionnaire de musique* ; T. Baker et N. Slonimsky, *Dictionnaire biographique des musiciens* ; M.-N. Colette et J.-C. Jolivet, *Guido d'Arezzo. Micrologus* ; J.-P. Langellier, « Guy d'Arezzo, le père de la musique ».

18 Cité dans A. Mafucci, « Guido d'Arezzo : i primi venti anni della sua vita ».

19 Guido d'Arezzo, « Epistola de ignoto cantu », *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II (St Blaise : Typis San-Blasianis, 1784), éd. par Martin Gerbert.

Ce retour ne se produisit jamais.

Après ce séjour à Rome, Guido rendit visite à dom Guido, abbé de Pomposa, qui avait lu l'*Antiphonaire* et l'avait immédiatement approuvé. Malgré ses suppliques et ses regrets d'avoir porté auparavant du crédit aux rivaux de Guido, l'abbé de Pomposa ne put le convaincre de rester, bien qu'arguant que sa place eut été plutôt dans son ancien monastère qu'à l'évêché où il résidait dorénavant. Il semble donc qu'en 1029, Guido se retira au monastère camaldule d'Avellano où il devint prieur ; hypothèse renforcée par la découverte de manuscrits rédigés dans ce lieu, qui sont les plus anciens connus à employer l'écriture diastématique guidonienne<sup>20</sup>. Il y serait mort le 17 mai 1050 – ou en 1033, les biographes étant très partagés à ce sujet.

Concernant une bibliographie guidonienne et d'après Marie-Noëlle Colette et Jean-Christophe Jolivet<sup>21</sup>, ainsi qu'Albert-Jacques Bescond et Giedrius Gapsys<sup>22</sup>, les œuvres authentiques de Guido d'Arezzo (on lui en a prêté beaucoup d'autres<sup>23</sup>) sont : *Micrologus*, *Regulae rhythmicae*, *Aliae regulae* (ou *Prologue à l'Antiphonaire*), *Epistola de ignoto cantu*.

## Les inventions de Guido d'Arezzo

### *Les motivations pédagogiques*

Guido d'Arezzo enseigne le chant grégorien aux enfants dans le cadre de l'abbaye bénédictine de Pomposa. Rapidement il se heurte à une difficulté majeure : on ne peut apprendre la musique que par cœur, et si les neumes sont des aides mémoire efficaces, ils n'empêchent pas qu'il soit nécessaire de déjà connaître la mélodie pour pouvoir correctement la restituer.

Pour lui, « de même que l'on écrit tout ce que l'on dit, de même tout ce qui est écrit se traduit en chant<sup>24</sup> », et sa pédagogie, malgré les réticences de ses pairs, sera basée sur une culture de l'écrit. Il faut garder en mémoire la célèbre phrase d'Isidore de Séville : « Si les sons ne sont pas retenus par l'homme dans sa mémoire, ils se perdent parce qu'ils ne

---

<sup>20</sup> *New Grove*, 1980.

<sup>21</sup> Guido d'Arezzo, *Micrologus*, p. 104.

<sup>22</sup> Albert-Jacques Bescond et Giedrius Gapsys, *Le chant grégorien*, p. 190-191.

<sup>23</sup> Sont notamment apocryphes le *Tractatus correctorius multorum errorum*, qui finit in *cantu Gregoriano* et *Quomodo de arithmetica procedit musica* repris dans les *Scriptores* de Gerbert (1784).

<sup>24</sup> Guido d'Arezzo, *Micrologus*, ch. XVII, p. 78.

peuvent pas être écrits<sup>25</sup>. » La méthode pédagogique de Guido d'Arezzo est donc révolutionnaire pour l'étude de la musique et nécessite l'élaboration de nouveaux outils.

Guido tente donc d'aplanir cette difficulté par la création de la portée musicale et l'écriture diastématique qui en découle. C'est ce qu'il appelle dans tous ses écrits « notre nouvelle notation » et qu'il montrera au Pape Jean XIX lors de son voyage à Rome. Cette écriture remplit son objectif quant à la lecture du chant, ignorée auparavant, ce qui permet aux élèves de se livrer aux premiers déchiffrages de la musique vocale. À cette notation diastématique, Guido ajoutera la « solmisation » où il composera sur un texte une mélodie dont chaque phrase débute par une note différente de l'hexacorde *ut-la*. La solmisation sera complétée par la pratique des nuances permettant une lecture rapide de la musique grâce à l'emploi des hexacordes et les conséquences de l'utilisation de ces nouveaux procédés seront multiples :

- Une réduction du temps de l'apprentissage : un mois au lieu d'une vie (sic !).
- Passer du cadre d'un *apprentissage vicariant* rigide et peu créatif, basé sur l'imitation, à un apprentissage où l'élève va pouvoir construire graduellement son autonomie<sup>26</sup>.
- La possibilité de développer l'*organum* (ou diaphonie) resté à un stade embryonnaire faute de moyens écrits et de chantres capables.

Guido d'Arezzo est pédagogue et en cela il vise des objectifs pragmatiques, quant à la durée d'apprentissage et au rendement optimum ; néanmoins il est aussi très cultivé et ne cesse d'inventer de nouvelles méthodes d'apprentissage. Il atteint ses buts, mais il va plus loin en visant l'autonomisation des pratiques musicales grâce à l'écriture diastématique. Il dépasse alors le cadre de la pédagogie et par son retour perpétuel aux anciens dans l'élaboration d'outils nouveaux, fait figure de savant et de didacticien.

---

25 Isidore de Séville, *Isidori hispalensis episcopi etymologiarum sive originum libri XX*, 2 vol., éd. par E. M. Lindsay (Oxford : Clarendon Press, 1911), L. III, 15, 1, cité dans Duchez, « Des neumes à la portée... », p. 23.

26 Se reporter aux concepts piagetiens de l'apprentissage : Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*.

### *La solmisation*

Assurément la plus célèbre invention de Guido d'Arezzo, elle est exposée dans la lettre au frère Michaeli : *Epistola de ignoto cantu*<sup>27</sup>. La solmisation a deux objectifs majeurs :

- la pédagogie, comme mode d'emploi pratique de son système de notation par la mémorisation de l'hexacorde *ut – la*.
- le pragmatisme, car le chant grégorien alors noté en lettres, ne part pas du bas de l'échelle cantique, mais le plus généralement de notes comprises dans un hexacorde de *ut* à *sol*.

Revenons au texte de Guido d'Arezzo :

Si vous voulez confier à la mémoire quelque note ou neume de telle sorte que, partout où vous le voudrez, dans n'importe quel chant, connu ou inconnu, vous puissiez rapidement la retrouver, à condition de pouvoir l'énoncer tout de suite et sans hésiter, il vous faut placer cette note ou neume en tête de quelque mélodie bien connue, et pour chaque note que doit retenir la mémoire, avoir prête une mélodie de ce genre qui commence par la même note ; comme par exemple la mélodie suivante, dont je me sers pour enseigner les enfants au début, et même à la fin de leurs études :

<i>C</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>DE</i>	<i>D</i> <sup>28</sup>
<b>U</b> t	q	ue	a	n
<i>D</i>	<i>D</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>
<b>R</b> esonare	f	ibris		
<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>E</i>	<i>D</i>
<b>M</b> ira	g	estorum		
<i>F</i>	<i>G</i>	<i>a</i>	<i>G</i>	<i>F</i>
<b>F</b> amuli	t	uorum		
<i>G</i>	<i>a</i>	<i>F</i>	<i>E</i>	<i>D</i>
<b>S</b> olve	p	oluti		
<i>a</i>	<i>G</i>	<i>a</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
<b>L</b> abii	r	eatum		
<i>G</i>	<i>F</i>	<i>E</i>	<i>D</i>	<i>C</i>
<b>S</b> ancte	<b>J</b> ohannes			

<sup>27</sup> Guido d'Arezzo, « Epistola de ignoto cantu », *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II (St Blaise : Typis San-Blasianis, 1784), éd. par Martin Gerbert.

<sup>28</sup> Cette mélodie est dévoilée ici en utilisant une notation alphabétique et non avec une notation diastématique, comme Guido en a l'habitude.

Vous voyez que cette mélodie commence chacune de ses six phrases par six notes différentes. Si quelqu'un, entraîné comme je viens de le dire, connaît le début de chaque phrase de telle sorte qu'il puisse entonner de suite sans se tromper n'importe laquelle de ses phrases, chaque fois qu'il verra les mêmes six notes il pourra les énoncer facilement selon les propriétés de chacune [...] En somme, j'ai disposé de très brèves mélodies sous chacun des sons, de telle sorte que si vous en examinez soigneusement les phrases, vous aurez la satisfaction de trouver dans l'ordre au début de chacune de ces mêmes phrases toutes les descentes et montées de chacune des notes<sup>29</sup>.

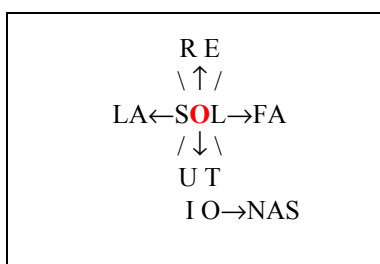
Le texte de l'hymne employé ici semble être de Paul Diacre<sup>30</sup>, et la mélodie fut créée par Guido dans un but entièrement pédagogique. Jacques Chailley pense que :

Comme [le lui] rappelle J. Smits van Waesberghe, tout l'œuvre de Guy d'Arezzo atteste l'absolue franchise de ses revendications de paternité. Rien ne permet de mettre en doute celle-ci, de sorte que tout semble indiquer que *la fameuse mélodie a été non pas empruntée, mais composée par Guy*, à des fins pédagogiques, en utilisant les paroles d'une hymne peu courante [...] <sup>31</sup>.

Cette mélodie est construite de sorte que la première syllabe de chaque hémistiche du texte corresponde à une note et que les six notes obtenues forment une suite diatonique sous la

<sup>29</sup> Guido d'Arezzo, *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, p. 45.

<sup>30</sup> Le texte de Paul diacre est le seul hymne de sa composition qui soit saphique. Des huit syllabes issues des hémistiches de la première strophe de ce texte : UT, RE, MI, FA, SOL, LA, SAN, IO, six forment un cryptogramme. Les quatre syllabes UT, RE, SOL, IO, placées dans un ordre différent donnent le mot RESOLUTIO. Signifiant, au sens premier la « décomposition d'un tout », il sera employé en alchimie pour désigner une des phases de l'Œuvre. Plus chrétiennement, le SOL désigne le soleil rayonnant par son O central qui correspond à l'oméga grec. Dans l'*Apocalypse* de Jean, on trouve trois fois la phrase : « Je [Dieu] suis l'alfa et l'oméga » (*Apocalypse* I, 8 ; XXI, 26 ; XXII, 13). De l'ALFA on tire le LA et le FA, placés de part et d'autre de l'oméga. Ce qui replacé schématiquement permet d'obtenir le cryptogramme ci-contre. Si on ajoute la syllabe SAN inversée, à IO, on obtient IONAS symbolisant le mot RESOLUTIO dans le sens d'une reconstitution des éléments pour une seconde vie (cf. l'histoire de Jonas avalé par la baleine dans la Bible) ; quant au MI restant, il est composé de M (1000) et I (1), le plus grand et le plus petit nombre latin comme un condensé du macrocosme et du microcosme qui complètent ainsi l'alfa et l'oméga (Chailley citant Viret, 1984).



<sup>31</sup> Jacques Chailley, « Ut queant laxis et les origines de la gamme », p. 58.

forme d'une série conjointe de six notes, ce qu'on appelle un hexacorde. Le procédé de la solmisation demeurera en usage jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle.

### *L'acrostiche*

Ce qui caractérise la solmisation est l'emploi des premières syllabes d'un texte, à la manière d'un acrostiche.

Il est vraiment singulier qu'à deux siècles de distance, il [Guido] ait choisi l'un des très rares textes liturgiques, peut-être même le seul, pour lequel, sans que nul n'en ait fait la remarque, une opération similaire, menée elle aussi par hémistiches, avait été tentée. Savait-il que l'« Ut queant laxis » se prêtait à cette extraction de syllabes ? Connaissait-il la valeur symbolique de ces syllabes qu'il allait, comme Paul Diacre, détacher une à une du texte ? Rien n'en est dit. Mais la coïncidence est de taille<sup>32</sup>.

Ceci semble indiquer que si Guido d'Arezzo a réalisé sciemment ce choix, son érudition est loin d'être galvaudée et sa culture s'étendait à d'autres domaines que celui de la musique. De plus, il est coutumier de l'emploi de l'acrostiche. Il l'utilise notamment, avec les lettres de son prénom, en introduction du *Micrologus* et du *Regulae Musicae Rhythmicae*. Voyons la définition que Claude Gagnière donne de cette figure de rhétorique :

Le mot *akrostikhis* vient de *akros*, qui signifie « extrême », et de *stikhos*, qui veut dire « vers ». L'acrostiche est un poème dont les initiales de chaque vers, lues dans un sens vertical, composent un nom – que ce soit celui de l'auteur ou du dédicataire – à moins que ce ne soit un mot clé, en rapport avec le sens de l'œuvre. Cette contrainte supplémentaire que s'impose le poète confère à son œuvre une troisième dimension : à l'horizontalité du vers et à la profondeur du texte, l'acrostiche vient apporter **la verticalité**<sup>33</sup>.

Ici aussi, la « coïncidence est de taille » et cette dimension est trop importante musicalement pour que Guido d'Arezzo y ait recours accidentellement car c'est cette idée même de verticalité qui le conduira à l'écriture diastématique.

32 Chailley, « Ut queant laxis et les origines de la gamme », p. 58-59.

33 Claude Gagnière, *Pour tout l'or des mots*, p. 28-29.

### *Le système des hexacordes*

Les hexacordes sont une suite de cinq notes consécutives disposées sur une échelle diatonique. Dans l'échelle alphabétique, de  $\Gamma$  (*sol*<sup>1</sup>) à *ee* (*mi*<sup>4</sup>) se placent sept hexacordes :

$\Gamma$ .	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	a.	b.	ll.	c.	d.	e.	f.	g.	aa.	bb.	lll.	cc.	dd.	ee.
ut	ré	mi	fa	sol	la																
		ut	ré	mi	fa	sol	la														
				ut	ré	mi	fa	sol	la												
					ut	ré	mi	fa	sol	la											
								ut	ré	mi	fa	sol	la								
													ut	ré	mi	fa	sol	la			
															ut	ré	mi	fa	sol	la	

Les hexacordes dont l'*ut* correspond à un  $\Gamma$ ,  $G$  ou  $g$  (*sol*) de l'échelle alphabétique, sont dits « par bécarre » ; ceux dont l'*ut* correspond à un  $C$ ,  $c$  ou  $cc$  (*do*), sont dits « par nature » ; ceux dont l'*ut* correspond à un  $F$  ou  $f$ , sont dits « par bémol ». Bémol vient du *b* rond ou « mol », il est équivalent au *si* bémol actuel et évite, lorsque l'intervalle *fa-si* apparaît dans le chant, d'obtenir un triton (trois tons consécutifs, considéré comme l'intervalle le plus dissonant d'entre tous et totalement prohibé<sup>34</sup>). Bécarre vient du  $\parallel$  carré, il est équivalent au *si* naturel.

Lorsque cet ensemble d'éléments est disposé en tableau comme ci-dessus, le nom complet de chacun des degrés se lit dans chacune des colonnes verticales : *Gamma ut, A ré, B mi, C fa ut, D sol ré, E la mi, F fa ut, G sol ré ut*, etc.<sup>35</sup>.

Ce sont les premières lettres localisées, complétées par les syllabes de solmisation qui vont donner leur nom aux trois clefs (*claves*) toujours employées aujourd'hui, à savoir : clefs de *sol*, clefs de *fa* et clefs d'*ut*. Régulièrement répartis sur les trois degrés  $F$ ,  $C$  et  $G$ , dans l'étendue de la gamme, les hexacordes permettent de saisir la gamme dans un ordre logique et de la chanter en reconnaissant l'emplacement et la propriété des intervalles – ton ou demi-ton.

La méthode de solmisation par les hexacordes est aisée à retenir et d'un usage facilité par le faible ambitus du chant grégorien. Toutefois, lorsque cet ambitus dépasse la sixte, ou lorsqu'il y a dans la mélodie un accident, on passe à un autre hexacorde ; c'est ce qu'on nomme une muance.

<sup>34</sup> Christian Meyer, « Mathématiques et musique au Moyen Âge ».

<sup>35</sup> Nicolas Meeùs, « La "gamme double française" et la méthode du si », p. 30.

Système des nuances : se disait, dans l'ancienne musique, de la manière d'appliquer aux notes du clavier les noms ou les différentes syllabes en usage depuis Guido, de manière à toujours faire tomber les syllabes *mi*, *fa* les deux degrés formant un demi-ton<sup>36</sup>.

### *La portée guidonienne*

La portée guidonienne est caractérisée par trois éléments graphiques qui permettent une lecture précise de la hauteur des sons :

- Quatre lignes parallèles et équidistantes verticalement superposées, dont une ligne jaune correspondant à la note *C = do* et une ligne rouge correspondant à la note *F = fa*. Les lignes noires, dont le nombre varie, sont situées, entre les lignes de couleur pour *A = la*, au-dessus pour *E = mi*, en dessous pour *d = ré*.
- Des points (issus du *punctum* neumatique), placés sur et entre les lignes représentant les sons qui deviennent ainsi des notes élémentaires.
- Des clefs (*claves*) situées au début des lignes colorées qui fixent la hauteur de celle-ci. On remarque que le *do* (jaune) et le *fa* (rouge) correspondent aux notes supérieures des demi-tons de l'échelle diatonique<sup>37</sup>.

Dans le *Prologue à l'Antiphonaire*, présenté au Pape, Guido explique :

ainsi on dispose les voix (*voces*) de sorte que chaque son, autant de fois qu'il est répété dans le chant, soit toujours situé à une unique place. Ces places, pour que tu puisses les trouver au mieux, des lignes épaisses y conduisent et certaines positions se trouvent sur les lignes et d'autres sont dans l'intervalle médian entre les lignes. Tant de fois que ces sons sont sur une ligne ou dans une interligne, elles sonnent de façon identique [...] Nous posons deux couleurs, à savoir le jaune et le rouge ; couleurs grâce auxquelles j'expose une règle qui te sera très utile et par laquelle tu peux reconnaître précisément tout neume et toute voix en sachant de quel ton il est et à quelle lettre du monocorde il correspond : ainsi, très opportunément, tu as le monocorde et les formules dans les tons et leur usage commun [...] À chaque endroit où tu vois le jaune, c'est le C [= *do*], à chaque endroit où tu vois le rouge c'est le F [= *fa*]. Ainsi, une tierce sous le jaune se trouve le A [= *la*] utile pour le premier et le second mode. Juste en dessous du jaune se trouve le B [= *si*] utile pour le troisième et le quatrième mode [et ainsi de suite pour tous les modes]<sup>38</sup>.

36 Littré.

37 Duchez, « Des neumes à la portée... », p. 45.

38 Guido d'Arezzo, *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II, p. 35-36 et « Tres tractatuli Guidonis Aretini : Guidonis "Prologus in Antiphonarium" », p. 66-72.



Sur le papier, on obtient à peu de chose près les résultats figurés dans les exemples 1 et 2 :

**EXEMPLE 1. Notation alphabétique (exemple tiré du *Micrologus*, Guido d'Arezzo, 1784a, p. 12).**

Légende : - - - - - (jaune) ; - - - - - (rouge)

**EXEMPLE 2. Notation alphabétique neumatique élémentaire (*punctum*), ici simplifiée.**

Légende : - - - - - (jaune) ; - - - - - (rouge)

Les lignes de couleurs permettent de mieux situer l'emplacement des demi-tons (*mi-fa* et *si-do*), directement placés sous elles<sup>39</sup>.

39 On attribue aussi à Guido d'Arezzo la main guidonienne, procédé chironomique et mnémotechnique des hexacordes, mais cette paternité est fortement contestée par les musicologues, et d'ailleurs, Guido n'en fait pas mention dans ses écrits.

## ANALYSE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA NOTION DE HAUTEUR EN MUSIQUE

**Transposition didactique et travaux de Guido d'Arezzo*****Les travaux de Guido d'Arezzo rentrent-ils dans le cadre d'une transposition didactique ?****Un projet d'enseignement*

Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner<sup>40</sup>.

Guido d'Arezzo a fait le choix, comme l'y autorise la *discrétion bénédictine*<sup>41</sup>, d'enseigner le chant aux enfants.

Comme mes dispositions naturelles et l'exemple des gens de bien me rendaient plein de zèle pour l'intérêt commun, je choisis, parmi d'autres possibilités, d'enseigner la musique aux enfants<sup>42</sup>.

Par ses inventions, il a pour idée principale d'améliorer l'enseignement du chant grégorien qu'il dispense à ses élèves. Il est donc tout à fait impliqué dans une dynamique de projet et de changement. Dans les deux versants du projet, tels qu'ils sont définis par Jacques Ardoino<sup>43</sup>, Guido d'Arezzo a un « projet programmatique » qui se situe dans une optique de rendement, dans la durée d'apprentissage du chant de ses élèves ; tandis que son « projet visée » tend à les rendre autonomes. Il dit lui-même dans le prologue du *Micrologus* :

Au bout du compte, la grâce divine advint et certains d'entre eux [les enfants], s'étant entraînés, grâce à l'emploi de notre notation, à imiter le monocorde, chantaient en moins d'un mois des chants qu'ils n'avaient ni vus ni entendus, à première lecture, avec une telle sûreté que cela offrait un spectacle extraordinaire pour bien des gens. Et pourtant, celui qui n'en peut faire autant, je ne sais de quel front il ose se prétendre musicien ou chanteur. C'est pourquoi j'éprouvai une grande peine à l'égard de nos chantres qui, même s'ils persévèrent cent ans dans l'étude du chant, ne sont pas capables pour autant d'exécuter d'eux-mêmes la moindre antienne qui soit<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> Chevallard, *La transposition didactique*, section 1.1, p. 39.

<sup>41</sup> Voir note n° 1.

<sup>42</sup> Guido d'Arezzo, *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II, p. 3 et *Micrologus*, p. 17.

<sup>43</sup> Jacques Ardoino, « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? ».

<sup>44</sup> Guido d'Arezzo, *Micrologus*, p. 17-18.

Guido effectue un tri *didactique* parmi les savoirs qu'il a identifiés comme savoirs savants musicaux, afin de n'en reprendre que ceux compréhensibles et adaptés à l'apprentissage du chant :

C'est pourquoi, désireux d'étendre à l'usage de tous notre mode d'étude, si utile, à partir des nombreuses méthodes musicales que j'ai collectées à divers moments, grâce à l'aide de Dieu, j'ai résumé avec toute la concision possible certains points profitables, à mon sens, pour les chanteurs<sup>45</sup>.

Il y a bien identification des savoirs et *désignation de contenus de savoirs* comme *contenus à enseigner*. Guido se place en savant : il connaît la musique et vraisemblablement les écrits majeurs rédigés jusqu'à cette époque, ce qui lui permet d'opérer, non seulement un choix parmi ceux-ci, mais aussi d'en faire une réécriture tempérée et adaptée aux enfants.

### *Une transposition didactique*

1.3 Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*.

1.4 Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut-être appelé plus justement « transposition didactique *stricto sensu* ». Mais *l'étude* scientifique du processus de transposition didactique [...] suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représenté par le schéma :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement<sup>46</sup>.

Ce qui nous intéresse ici, c'est la transposition didactique *stricto sensu*, celle qui va nous mener d'un savoir savant à un savoir à enseigner, c'est à dire le premier maillon de cette transposition. Étudier ce qu'induisent les inventions de Guido d'Arezzo dans la classe est un autre travail. De même,

on peut en particulier décrire un travail de transposition qui mène du savoir « savant » au savoir à enseigner, consigné sous la forme de chapitres de manuels scolaires par exemple<sup>47</sup>.

Ce travail Guido l'a fait ; c'est en particulier le cas du *Micrologus*, qui sera le manuel le plus copié durant le bas Moyen Âge. Mais il ne s'arrête pas à la réécriture. Plus qu'un simple compilateur-rédacteur, il innove, invente et crée, toujours dans un but pédagogique, la solmisation et le système des hexacordes qui n'entraînent pas une réelle transposition

---

45 Guido d'Arezzo, *Micrologus*, p. 18.

46 Chevallard, *La transposition didactique*, p. 39.

47 Samuel Joshua et Jean-Jacques Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 193.

didactique directe, mais cette façon naturelle et durable de faire induit qu'il doit forcément y avoir une transposition qui s'impose quelque part. Ils sont en fait une adaptation de savoirs déjà définis sémiotiquement de façon différente et leur prétention, purement pratique, ne révèle pas de nouvelle théorisation. Il en va tout autrement de la création de l'écriture musicale développée par Guido d'Arezzo. Sa quête, d'abord pratique, va devenir praxéologique et aboutira à un *objet de savoir didactique* qui est *la rédaction de la notion spatio-verticale de hauteur par l'écriture des notes sur une portée diastématique*. C'est cette transposition, des savoirs savants issus des théories pythagoriciennes à la notation diastématique guidonienne des savoirs à enseigner, que nous nous proposons d'analyser.

### ***La noosphère***

Un objet d'enseignement peut selon les cas être frappé :

- d'obsolescence *externe*, si celle-ci est le fruit de l'environnement social ;
- d'obsolescence *interne*, si celle-ci provient du milieu même où cet objet d'enseignement est produit et où l'on juge que ce savoir est trop ancien par rapport aux découvertes récentes.

Ces différentes obsolescences impriment alors un changement d'objet et ainsi le mécanisme de transposition didactique se met en marche.

Mais celui-ci a des producteurs précis, même s'ils opèrent dans le cadre de mécanismes subtils. Les « parents », les porte-parole de l'Institution scolaire, les représentants du pouvoir politique, certains spécialistes de la discipline que leur trajectoire personnelle conduit à s'intéresser de près à l'enseignement, tous ces producteurs font partie de ce que Chevallard appelle la « noosphère », lieu où l'on pense le fonctionnement didactique<sup>48</sup>.

Ainsi la noosphère gravite autour et dans les phénomènes transpositifs, présidant à la vie et à la mort des objets d'enseignement. C'est elle aussi qui définit les savoirs savants « dignes » d'être transposés pour figurer dans les manuels scolaires ou les programmes.

L'écriture diastématique, création nouvelle du millénaire, ne révèle pas d'obsolescence particulière. C'est un objet d'enseignement révolutionnaire à l'époque de Guido d'Arezzo, qui même si il s'est aujourd'hui banalisé, n'en perd pas moins ses qualités de clarté.

### ***Le double rôle pédagogique et savant de Guido d'Arezzo et le rôle joué par la noosphère***

Guido est avant tout un pédagogue et c'est sous cette seule dénomination qu'il est cité dans toutes les biographies le concernant. Toutefois, c'est suite aux problèmes d'enseignement

---

<sup>48</sup> Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 200.

que l'amènent à rencontrer la fréquentation quotidienne des enfants, qu'il devient peu à peu un savant dans sa discipline et qu'il dépasse le cadre pédagogique de son exercice. Ce double emploi fait de lui un auteur et un acteur de la noosphère. L'institution pour Guido est ainsi constituée :

- L'abbé est son supérieur direct et dirige matériellement et moralement l'abbaye.
- L'abbaye appartient à un ordre (ou sous-ordre) dont elle dépend. Ici il s'agit du très puissant ordre des bénédictins.
- La papauté sise à Rome où le Pape, la plus haute autorité morale et religieuse, est synonyme de la puissance suprême. Celui-ci joue aussi, en tant que conseiller des rois ou empereurs – et indispensable à leur couronnement – un rôle politique majeur.

Ce qui est remarquable dans l'histoire de Guido d'Arezzo, c'est que la noosphère, face à sa nouvelle notation diastématique et ses autres inventions, se manifeste sous deux formes totalement inattendues narrées dans l'*Epistola de ignoto cantu*<sup>49</sup> :

- Ses pairs, les moines de son abbaye, sont jaloux de lui et vont même jusqu'à persuader l'abbé d'être malveillant avec lui.
- La plus haute autorité politique et spirituelle, le Pape Jean XIX, crie au miracle en découvrant le *Prologue à l'Antiphonaire* et la nouvelle notation.

Guido se trouve donc dans la position, qui aujourd'hui semblerait extraordinaire pour un homme isolé, d'être soutenu par l'institution au plus haut niveau et rejeté par son entourage qui pourtant pourrait bénéficier, au premier chef, de ses découvertes. Les conséquences de cette attitude de la noosphère vont être doubles : Guido va se mettre définitivement hors du monde au monastère camaldule d'Avellano ; sa notation diastématique sera adoptée assez rapidement par la communauté musicale monastique, pour définitivement se répandre dans le monde occidental jusqu'à nos jours.

### **Conséquences de la mise en texte de la notion de hauteur dans les mécanismes transpositifs**

#### ***Dépersonnalisation***

Le savoir à enseigner se présente comme « un texte du savoir ». Cette « mise en textes du savoir » assure d'abord sa *dépersonnalisation*. Les processus réels qui ont conduit à l'élaboration des savoirs sont gommés. L'indécision, les allers et retours, la subjectivité du

---

49 Guido d'Arezzo, *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II.

chercheur sont mis de côté. Le texte suit un ordre « logique » qui a peu à voir avec l'espace de problèmes qui a été celui du chercheur. C'est le prix à payer pour que le savoir quitte son producteur et la sphère strictement privée pour devenir *public*<sup>50</sup>.

La noosphère a eu pour effet de pousser Guido d'Arezzo à s'isoler plus encore du monde. Si le mot « solmisation » reste toujours lié à sa personne, il est néanmoins indéniable que lorsqu'on évoque les notes de musique peu de gens, même musiciens, en connaissent véritablement la source. Il en est de même pour la portée diastématique guidonienne. Bien que tous les musicologues n'attribuent pas la création ou l'idée compilatrice de ce type d'écriture musicale à Guido d'Arezzo, celle-ci s'est parfaitement *dépersonnalisée* puisqu'elle ne trouve d'autre géniteur identifiable. De plus, l'écriture diastématique est complètement intégrée par les musiciens ou les apprentis musiciens dès qu'il s'agit de coucher sur le papier quelque musique que ce soit. C'est un savoir totalement *public* et c'est comme tel qu'il est enseigné.

On peut noter qu'une *repersonnalisation* aura lieu au sein des classes lors de l'apprentissage au travers du professeur de musique et de l'appropriation que feront les élèves de cet objet.

### ***Désyncrétisation***

De même, le savoir est extrait de son environnement épistémologique où il s'est initialement ancré, et subit donc une *désyncrétisation*<sup>51</sup>.

En ce qui concerne la notion de hauteur et son élaboration épistémologique, nous avons vu précédemment qu'elle fut longue et difficile. Après de longs errements pour distinguer les notions qualitatives de grave et d'aigu, il a fallu en déterminer les dimensions quantitatives. Ceci fut permis par un retour aux savoirs savants pythagoriciens, boéciens et aux calculs mathématiques qui les composent. Mais il est intéressant de remarquer que si ce retour est bien effectué, la notation diastématique n'est pas stigmatisée par celui-ci et ce n'est pas en visualisant une gamme que l'on peut calculer le cycle des quintes ou trouver l'endroit où se trouvent les demi-tons, si on ne le sait déjà. Donc, il y a de fait, un éloignement par rapport aux savoirs savants. On peut aussi constater que les errances épistémologiques qui ont conduit à cette notation, n'apparaissent pas non plus à la lecture de la musique sur la portée. Il y a donc eu une véritable désyncrétisation du savoir.

Il est à noter que les élèves éprouvent les mêmes difficultés épistémologiques à cerner les notions de hauteur par le tri que peut en effectuer la notion de grave et d'aigu. Il devra

---

50 Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 195.

51 Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 195.

alors s'opérer dans la classe une *resyncrétisation* de ces savoirs, une reconstruction épistémologique personnelle de ceux-ci.

### ***Décontextualisation***

L'objet d'enseignement n'est pas toujours clairement identifiable dans les savoirs savants, il devient alors le fruit d'une réflexion sur un problème – ici celui de la hauteur – dans un contexte précis. Il faut donc reconstruire cet objet par une recherche épistémologique afin d'éviter d'inutiles travers. Cette reconstruction ne peut être effectuée à l'école car l'effort contextuel est trop important.

Guido d'Arezzo a eu la chance de revêtir à la fois, l'habit du pédagogue qui rencontre des difficultés sur le terrain, et celui du moine-chercheur qui peut s'extraire du contexte socioculturel dans lequel il exerce son métier de professeur, pour entamer des recherches en toute sérénité dans la bibliothèque – que l'on sait prestigieuse – de son monastère. C'est grâce à sa double culture issue de l'étude du trivium et du quadrivium, de la philosophie et de la théologie, qu'il peut faire une lecture scientifique des écrits mathématico-musicaux et philosophiques des penseurs néoplatoniciens qui traitent différemment du même sujet. Il en tirera une écriture géométrique de la musique, qui pourtant auparavant ne requérait peu, voire pas du tout de connaissances dans cette matière. Celle-ci permet une démonstration, une objectivation simplifiée de la notion encore diffuse de hauteur par une spatialisation géométrique sur la portée.

Cet objet d'enseignement subira dans la classe une *recontextualisation*, par exemple, grâce à la mise en place, par le professeur de chant, de situations d'apprentissage où sa préoccupation devra être de rester dans la *zone proximale de développement*<sup>52</sup> des apprenants.

### ***Désynthétisation***

Dans un cadre didactique, le modèle n'est pas une donnée de départ, mais justement l'objectif déclaré de l'enseignement. En conséquence, la dissociation du modèle en concepts réputés indépendants et que l'on met ensuite en relation paraît inhérente à tout projet didactique : c'est la *désynthétisation du modèle*<sup>53</sup>.

---

52 Sur la zone proximale de développement, voir Lev Semenovič Vygotski, *Pensée et langage*, p. 270 et suivantes.

53 Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 197.

Le concept de hauteur est étroitement lié aux concepts qui définissent les sons graves et les sons aigus<sup>54</sup>. Concepts d'autant plus flous, qu'ils font appel à des métaphores cœnesthésiques, sans spatialisation intrinsèque, mais avec des effets spatialisants ; métaphores kinesthésiques, esquisse d'une spatio-verticalité anthropomorphique des sons sans précision géographique ; métaphores grammaticales aux repères sémiologiques et sémantiques puissants<sup>55</sup>. À ces champs il convient d'importer tous ceux issus des concepts de la géométrie, discipline indispensable à l'écriture diastématique. Il s'agit donc d'un tissu conceptuel complexe. Un tri dans cette pléiade de concepts s'avère nécessaire pour rendre transposable le savoir savant. Celui-ci va donc se synthétiser et perdre de sa vivante complexité. Ainsi il va devenir intelligible pour le plus grand nombre et sa transposition didactique va devenir réalisable ; c'est-à-dire par une simplification et une fragmentation du savoir savant en savoir à enseigner, ce qui se passe dans l'écriture diastématique composée d'une portée et de points échelonnés dessus. On perd les principes épistémologiques et psycho-socio-cognitifs constitutifs de celle-ci mais on gagne la possibilité de l'enseigner.

Le système didactique va fonctionner sur la base d'une double fiction :

- a / l'affirmation de la possibilité de distinguer au moins certains concepts des relations où ils sont impliqués ;
- b / l'affirmation de la possibilité d'une reconstruction cumulative du modèle à partir d'une telle différenciation<sup>56</sup>.

C'est ainsi que l'écriture diastématique, par sa disposition par rapport à une échelle verticale, permet de visualiser les notions de grave (*punctum* placé vers le bas), d'aigu (*punctum* placé vers le haut) et par le fait, la notion de hauteur.

L'objectif déclaré de l'enseignement est de pouvoir se libérer momentanément des impressions dégagées par les interrogations que posent les concepts liés à la notion de hauteur. Cette autonomie, obtenue grâce à cette *désynthétisation*, n'empêche pas la reconstruction cumulative du modèle. Ce qui a été temporairement perdu ou provisoirement caché, réapparaît dès que l'on approfondit la lecture du texte. En effet, toutes les finesses de l'élaboration épistémologique et les concepts qui y sont invités peuvent être remis à jour par une lecture herméneutique des notes sur la portée.

54 Sur l'élaboration de la notion de grave-aigu et l'épistémologie du paramètre de hauteur, voir Beaugé, « Un savoir musical : la notion de hauteur... ».

55 Beaugé, « Un savoir musical : la notion de hauteur... », p. 75-77 et Duchez, « La représentation spatio-verticale du caractère musical grave-aigu... », p. 61-63.

56 Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 197.



C'est donc, après un passage dans le champ disciplinaire de la géométrie, une nouvelle modélisation qui est possible. Toutefois,

ce processus ne peut pas reproduire le cheminement historique, puisqu'il est inévitablement finalisé dans un cadre scolaire : il s'agit de construire une modélisation précise et connue d'avance. Ce processus crée finalement un cadre épistémologique artificiel, tout à fait spécifique du projet didactique<sup>57</sup>.

### ***Notion de hauteur et « objet de savoir »***

#### *L'« objet de savoir » et la notion de hauteur*

Pour Joshua et Dupin,

« l'objet de savoir » est quant à lui définissable dans le domaine du « savoir savant », c'est-à-dire celui qui est reconnu comme tel par une communauté scientifique. Mais même alors il n'est pas enseignable sous cette forme. Des mécanismes doivent assurer son extraction du domaine « savant » et son insertion dans un discours didactique. Une fois ce traitement réalisé, le savoir didactique est intrinsèquement différent du savoir savant qui lui sert de référence<sup>58</sup>.

Les mécanismes transpositifs ont eu, comme nous l'avons vu précédemment, des effets de dépersonnalisation, de désyncrétisation, de décontextualisation, et de désynthétisation de la notion de hauteur. Son insertion dans le discours didactique s'est effectuée par le biais de l'écriture diastématique sur la portée musicale. Il est vrai que des pertes épistémologiques jalonnent ce changement d'état d'*objet de savoir* à celui d'*objet d'enseignement*. Ainsi, contrairement à l'écriture neumatique, si un gain au niveau de la précision de la verticalité de la hauteur du son a bien été réalisé, c'est au détriment de l'attaque, de l'articulation de celui-ci. L'écriture diastématique est aussi une transposition des *savoirs savants* issus des théories pythagoriciennes et on remarque sans peine que cette écriture ne recèle pas les subtilités numériques du *cycle des quintes*. L'écriture diastématique est un objet d'enseignement qui réalise un compromis entre :

- les calculs de rapports d'intervalles effectués par l'école pythagoricienne ;
- les données psychocognitives qui gravitent autour des concepts de grave et d'aigu et donc de hauteur ;
- la réalisation par recours à la géométrie, d'une échelle spacio-verticale dont les degrés sont inégaux. Ils peuvent en effet représenter le ton ou le demi-ton.

<sup>57</sup> Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 197.

<sup>58</sup> Joshua et Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, p. 194.

Comme on peut le constater, la notion de hauteur est complexe et l'enseigner telle quelle se heurterait à l'incompréhension générale. L'écriture diastématique n'est pas une simplification de cette notion de hauteur mais elle puise en son sein ce qui est nécessaire pour répondre à des soucis purement musicaux et solfégiques. On peut, par exemple citer les acousticiens, qui s'intéressent eux aussi à cette notion, mais dont les objets qu'ils en tirent sont différents.

### **Cheminement didactique de la notion de hauteur et de l'écriture diastématique**

#### *Un objet complexe*

Comme nous l'avons vu lors de la désynthétisation du modèle, le concept de hauteur est étroitement lié aux concepts qui définissent les sons graves et les sons aigus. Concepts d'autant plus flous, qu'ils font appel à des métaphores cœnesthésiques, sans spatialisation intrinsèque, mais avec des effets spatialisants ; des métaphores kinesthésiques, esquisses d'une spatio-verticalité anthropomorphique des sons<sup>59</sup> mais sans précision géographique ; métaphores grammaticales aux repères sémiologiques et sémantiques puissants. La notion de hauteur est donc à la fois une notion multiforme et conceptuelle, et ne peut être enseignée telle quelle à des enfants. Il convient alors de recourir à d'autres disciplines pour y trouver des outils capables de quantifier cette notion. Le recours est double :

- un retour aux savoirs savants mathématiques qui donnent à la notion de hauteur une échelle quantitative par la construction numérique des rapports musicaux du cycle des quintes. Construction représentée matériellement par les graduations du monocorde ;
- l'appel inévitable à la géométrie pour représenter sur le papier (un plan P), les notes dans un système de coordonnées cartésiennes<sup>60</sup>.

Nous sommes donc en présence de six influences :

- la cœnesthésie, indiciblement ancrée en nous-mêmes ;
- les notions conceptuelles de grave et d'aigu ;
- la kinesthésie, qui s'apparente plus à un savoir technique ;

<sup>59</sup> Duchez, « La représentation spatio-verticale du caractère musical grave-aigu... », p. 61.

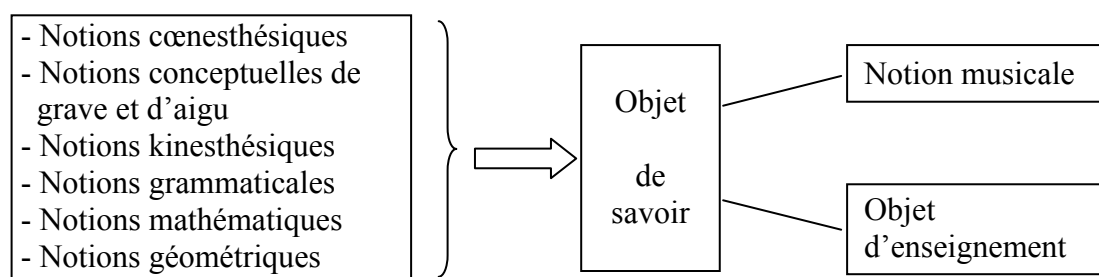
<sup>60</sup> Denis Lorrain, « Quelques petits êtres... ».

- la grammaire, voisine des lettres, qui fait appel aux modèles d'apprentissage et à la didactique du français<sup>61</sup> ;
- les mathématiques, avec un recours à des savoirs savants théoriques très stables et déterminés ;
- la géométrie, théorisée et précise dans l'écriture d'une échelle normée dans l'espace vertical.

C'est la **géométrie** qui est retenue pour son côté pratique lisible. C'est aussi une matière du *quadrivium* déjà incluse dans le cursus scolaire des enfants, donc qu'ils peuvent appréhender avec moins de difficultés. Ceci s'opère par une perte de sens épistémologique très importante et immédiate, mais il est intéressant de souligner que cette perte n'est en rien définitive puisque le fait de chanter permet justement de retrouver les émotions cœnesthésiques perdues momentanément, les accentuations grammairiennes par l'interprétation du texte et les effets kinesthésiques par les différentes tensions imprimées aux cordes vocales.

L'altération majeure se situe surtout au niveau des repères numériques des rapports mathématiques, un temps comblée par l'usage du monocorde, qui disparaîtra avec lui et l'emploi d'instruments à clavier (orgue, puis piano où les longueurs des cordes sont dissimulées).

En résumé, on assiste donc à la naissance d'une notion musicale issue de plusieurs notions appartenant à des disciplines différentes, notion qui cumule l'emploi d'objet d'enseignement. Schématiquement on peut représenter ce début de transposition ainsi :



<sup>61</sup> Voir Jean-François Halté, *La didactique du français*.

### *De l'objet de savoir à l'objet à enseigner*

Pour Michel Verret, « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement<sup>62</sup> ». C'est un souci pragmatique qui a conduit Guido d'Arezzo à l'écriture diastématique. Cet objet d'enseignement lui permet de soulager l'apprentissage du chant et de réaliser à l'aide du monocorde un compromis praxéologique acceptable. Toutefois l'écriture diastématique guidonienne souffre d'un défaut de construction important auquel l'écriture actuelle n'a pas remédié. La gamme diatonique compte sept notes réparties en ton et demi-tons, or l'espace réservé à ces intervalles inégaux dans la gamme sont égaux sur la portée. De plus, la gamme chromatique qui comprend douze demi-tons doit s'intégrer sur la portée dans huit espaces (lignes et interlignes), ce qui n'est pas la façon la plus simple de procéder...

On constate que le passage d'un objet de savoir en objet à enseigner n'existe pas sans une réelle transposition didactique et qu'il y a des pertes au niveau du sens et de l'épistémologie. De plus, la transposition n'indique pas que cet avatar s'accompagne forcément d'une simplification, même pragmatique et cette écriture n'obéit pas à des règles géométriques élémentaires – la proportionnalité – car elle est régie par des contingences musicales. Ce qui est mis en évidence ici, c'est le danger toujours réel de convoquer la transdisciplinarité dans l'élaboration d'objets d'enseignement.

L'objet d'enseignement sous-entend que l'élève peut, après l'apprentissage :

- définir ou expliquer la construction de la, ou des notions mises en présence ;
- donner les principales propriétés de ces dites notions ;
- reconnaître un certain nombre d'occasions d'emploi ;
- être capable de convoquer à nouveau les notions musicales extraites de l'apprentissage à bon escient et face à des situations inédites.

### CONCLUSION

L'écriture diastématique revêt la particularité d'être à la fois un objet d'enseignement et une notion musicale. Avant même d'être l'objet d'un enseignement, l'écriture diastématique est déjà impliquée dans l'élaboration d'autres savoirs savants : l'*organum* ou la diaphonie qui sont la base de l'édifice polyphonique de la musique. Ainsi les objets de savoirs polyphoniques ne seront, sous la forme d'objet d'enseignement, compréhensibles et sujets à l'apprentissage qu'avec l'écriture diastématique. Cette notation est donc à la fois

---

<sup>62</sup> Michel Verret, *Le temps des études*, p. 140.

un nouvel objet d'étude, dans le champ de nouveaux savoirs, et un fabuleux outil d'étude puisqu'il permet la conservation écrite des objets en question. La notation diastématique agit donc comme un révélateur, au sens photographique du terme, puisqu'il permet de dévoiler ce qui est latent et en émergence dans le creuset des savoirs savants. Par la suite, dans l'histoire musicale, l'*organum* va se développer et peu à peu vont apparaître les théories contrapuntiques – dans l'horizontalité de la partition – considérées comme les plus élaborées de la musique occidentale. À l'identique vont se déployer les théories de l'harmonie – dans la verticalité de la partition – dont l'étude se réalise par l'analyse de la composition des intervalles.

### « Objet d'étude » et « outil d'étude »

La notation diastématique n'est plus aujourd'hui un véritable objet d'étude. La musique contemporaine exige certaines recherches vers une nouvelle écriture, qui entraînent le début d'une *obsolescence interne* de ce savoir. L'apparition de musiques micro-intervalliques, exploitant tout le spectre sonore ne peut plus se contenter des lignes de la portée. Chaque compositeur actuel a souvent son écriture musicale personnelle et un consensus serait nécessaire pour que l'écriture diastématique soit réellement remise en cause ; par contre, tant que ces recherches n'aboutissent pas, cette écriture, même si elle est aménagée, reste l'outil d'étude de prédilection des savants de la discipline (les compositeurs et les musicologues). Il est vrai qu'une refonte totale du système d'écriture musicale pourrait générer le même refus, d'une partie de la noosphère, que celui suscité par l'introduction des mathématiques modernes dans les années 70<sup>63</sup>.

Véritable outil générique de la musique, l'écriture diastématique reste donc actuellement sans concurrence et a reçu l'appui de tous les grands compositeurs. Mais, comme le dit Harry Halbreich,

le rationalisme de type cartésien ayant atteint sans doute ses limites, c'est l'autre moitié de notre cerveau, encore largement en friche, qui va être amenée à se développer, suscitant une musique d'une nouveauté et d'une modernité que nous ne pouvons pas même encore soupçonner Halbreich<sup>64</sup>.

### Didactique de la musique et didactique du solfège

En étudiant la notion de hauteur, nous nous intéressons plus à la didactique du solfège qu'à une didactique généraliste de la musique. Il est un point à souligner : le solfège repose principalement sur des *théories* musicales, donc requiert des connaissances plutôt proches d'une didactique issue de matières scientifiques ; même si, comme nous l'avons vu, cette

---

63 Chavallard, *La transposition didactique*.

64 Harry Halbreich, « Paysage après la bataille... ».

scientificité est confrontée à des notions conceptuelles parfois puissantes. Nous sommes, dans l'étude du solfège, face à des savoirs pour la plupart quantifiables, donc plus facilement identifiables. En effet, qu'en serait-il d'une didactique musicale étudiant les phénomènes d'interprétation, d'esthétisme, de couleurs sonores essentiellement qualitatifs ? Il serait donc intéressant d'approfondir cette question, en cherchant si l'appui d'autres savoirs et d'autres didactiques issus de disciplines différentes que scientifiques peuvent être convoquées, et si c'est le cas, dans quelle mesure.

### **Pédagogie musicale et didactique du solfège**

La pédagogie musicale est un sujet qui a été amplement développé ces vingt dernières années, elle occupe d'ailleurs un rôle prépondérant dans l'obtention du Certificat d'Aptitude nécessaire à tout professeur de solfège qui veut enseigner dans un Conservatoire National de Région ou une École Nationale de Musique<sup>65</sup>. Mais comme nous pouvons le constater, un retour aux savoirs par l'intermédiaire du développement d'une didactique de la musique permettrait, sans doute, de remédier à de réels problèmes rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage de la musique.

Loin d'être en concurrence, ces deux versants de l'enseignement sont complémentaires et il est agréable de penser qu'il y a aujourd'hui mille ans, Guido d'Arezzo avait amorcé cette complémentarité.

### **Références**

- Abromont, C. et E. de Montalembert. *Guide de la théorie de la musique*. Collection Indispensables de la musique. [Paris] : Fayard; H. Lemoine, 2001.
- Arduino, J. « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? ». *Pour* 94 (mars-avril 1984) : 5-13.
- Baker, T. et N. Slonimsky. *Dictionnaire biographique des musiciens (Baker's Biographical Dictionary of Musicians)*, 3 vol. Paris : Robert Laffont, 1995.
- Beaugé, P. « Un savoir musical : la notion de hauteur (1<sup>ère</sup> partie) ». *Journal de recherche en éducation musicale, JREM* 1, 1 (printemps 2002) : 55-84.
- Bescond, A.-J. et G. Gapsys. *Le chant grégorien*. Collection Traditions musicales. Paris : Buchet/Chastel, [2000].
- Chailley, J. « Ut queant laxis et les origines de la gamme ». *Acta Musicologica* 56, 1 (1984) : 48-69.

---

<sup>65</sup> Cette exigence concerne la France.

- Chavallard, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1991.
- Chavallard, Y. « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique ». *Skholê* 7 (1997) : 45-64.
- De Landsheere, V. *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- Duchez, M. E. « La représentation spatio-verticale du caractère musical grave-aigu et l'élaboration de la notion de hauteur de son dans la conscience musicale occidentale ». *Acta Musicologica* 51, 1 (1979) : 54-73.
- Duchez, M. E. « Des neumes à la portée. Élaboration et organisation rationnelles de la discontinuité musicale et de sa représentation graphique, de la formule mélodique à l'échelle monocordale ». *Revue de musique des universités canadiennes* 4 (1983) : 22-65.
- Gagnière, C. *Pour tout l'or des mots*. Collection Bouquins. Paris : Robert Laffont, 1996.
- Guido d'Arezzo. « Micrologus », « Regulae Musicae Rhythmicae », « Aliae Regulare », « Identitem in Antiphonarii sui Prologum Prolatae », « Epistola de ignoto cantu ». *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum* II, éd. par M. Gerbert, 2-50. St Blaise : Typis San-Blasianis, 1784 (réimpr. Hildesheim : Olms, 1963).
- Guido d'Arezzo. « Tres tractatuli Guidonis Aretini : Guidonis "Prologus in Antiphonarium" ». *Divitiae Musicae Artis*, A. III, éd. par J. Smits van Waesberghe. Buren : F. Knuf, 1975.
- Guido d'Arezzo. « Guidonis Aretini "Regulae rhythmicae" ». *Divitiae Musicae Artis*, A. IV, éd. par J. Smits van Waesberghe. Buren : F. Knuf, 1985.
- Guido d'Arezzo. *Micrologus*. Traduction et commentaires par M.-N. Colette et J.-C. Jolivet. Paris : IPMC, 1993.
- Halté, J.-F. *La didactique du français*. Que sais-je, 2656. Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- Halbreich, H. « Paysage après la bataille : bilan d'une fin de siècle post-moderne ». *Crescendo* 5 (mars 1994).
- Joshua, S. et J.-J. Dupin. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

- Langellier, J.-P. « Guy d'Arezzo, le père de la musique ». *Le Monde* (vendredi 21 juillet 2000).
- Lattard, J. *Musique : gammes et tempéraments*, p. 1-22. Paris, New York : Diderot, Arts et Sciences, 1996.
- Lorrain, D. « Quelques petits êtres... ». *Musique et mathématiques*, éd. par Y. Genevois et Y. Orlarey. Lyon : Aléas, 1997.
- Mafucci, A. « Guido d'Arezzo : i primi venti anni della sua vita ». *Rivista Internazionale di Musica Sacra* 2 (2003) [En ligne] [http://musicologie.free.fr/publirem/mafucci\\_it.html](http://musicologie.free.fr/publirem/mafucci_it.html) (Page consultée le 16 janvier 2004).
- Meeùs, N. « La "gamme double française" et la méthode du si ». *Musurgia — Analyse et pratiques musicales* VI, 3/4 (1999) : 29-44.
- Meyer, C. « Mathématiques et musique au Moyen Âge ». *Quadrivium : Musiques et sciences*, 107-121. La Villette, Paris. IPMC, 1992.
- Paul, J. *L'Église et la culture en occident*, vol. 1 : *La sanctification de l'ordre temporel et spirituel*. Paris : Presses Universitaires de France, 1986.
- Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neufchâtel, Montréal : Delachaux et Niestlé, 1993.
- Riemann, H. *Dictionnaire de musique*. Paris : Payot, 1931.
- Verret, M. *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion, 1975.
- Vygotski, L. *Pensée et langage*, 270-273. Paris : Éd. Sociales/Messidor, 1985.



# SUSANNE LANGER ET LE SYMBOLISME ARTISTIQUE : ESSAI DE SYNTHÈSE

Michel Aucoin

---

## Résumé

Cet essai<sup>1</sup> a pour but de retracer, à travers l'œuvre de Susanne Langer, l'essentiel de la pensée de cette philosophe sur le symbolisme artistique. Cette synthèse a été réalisée à partir des principaux ouvrages dans lesquels Langer aborde plus particulièrement les problèmes de l'art : *Philosophy in a New Key*, *Feeling and Form* et *Mind : An Essay on Human Feelings*. Deux autres écrits de Langer ont également servi à préparer cette synthèse. Il s'agit de *Problems of Art*, dans lequel elle développe les idées exposées dans *Feeling and Form* et clarifie davantage certains aspects de sa théorie esthétique, et de *Philosophical Sketches* qui, cette fois, contient en germe les idées qu'elle devait développer d'une façon plus systématique dans *Mind : An Essay on Human Feelings*. La lecture de ces autres écrits permet d'une part une meilleure compréhension de certains aspects importants de la théorie esthétique de Langer et, d'autre part, de mieux cerner certains liens organiques de cette théorie.

## INTRODUCTION

D'après Susanne Langer, chaque grand courant philosophique est issu d'une idée génératrice qui se présente comme une perception jusque-là inédite de la condition humaine. Cette perception soulève à son tour de nouvelles questions auxquelles les philosophes doivent tenter de répondre. Une fois ces questions résolues, une page se tourne dans l'histoire de la philosophie. C'est ainsi, selon Langer, que naissent et meurent les grands courants philosophiques.

Ainsi, assistions-nous, au début du XX<sup>e</sup> siècle, à la disparition graduelle de plusieurs écoles de pensée, toutes issues de la philosophie cartésienne : l'empirisme, l'idéalisme, le réalisme, la phénoménologie, l'existentialisme, et le positivisme. Dans les pays industrialisés, cette évolution coïncidait avec la naissance de la culture scientifique dont les assises reposent sur la seule réalité physique, c'est-à-dire celle qui est l'objet de la perception sensorielle. Cette culture, parce qu'elle réduit la connaissance à la simple somme des expériences sensorielles, se trouve ainsi à dédaigner la métaphysique. Or, parallèlement au progrès de cette culture scientifique continuent d'évoluer les mathématiques, discipline qui, contrairement à la science, ne repose pas sur l'expérience sensorielle mais plutôt sur le symbole, considéré comme représentation de l'abstraction. Et, parce que la recherche scientifique a dû, pour se développer, faire de plus en plus appel aux principes mathématiques, cette nécessité a eu comme conséquence d'amener graduellement

---

1 Cet essai a été publié une première fois dans la présente revue, alors qu'elle portait le titre de *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale* (n° 2 [septembre 1983] : 5-112).

la méthode scientifique à élargir ses préoccupations du champ de l'observation empirique à celui de la traduction et de l'interprétation de symboles primaires (symboles qui représentent autre chose en vertu d'une correspondance). Cette nouvelle tendance scientifique n'a pas manqué de susciter l'intérêt de certains philosophes pour qui le phénomène du symbole ou de la transformation symbolique deviendra l'idée génératrice d'un nouveau courant philosophique appelé « logique symbolique ». Le chef de file de ce nouveau système de pensée a été le philosophe allemand Ernst Cassirer<sup>2</sup>.

Susanne Langer, contemporaine de Cassirer et l'un des principaux représentants de cette nouvelle école de pensée, a consacré la plus importante partie de son œuvre à l'étude de ce phénomène de la transformation en symbole. Or cette étude, qui touche à plusieurs aspects de la vie humaine, accorde une importance toute particulière à l'activité artistique. Langer a consacré au moins une vingtaine d'années de sa vie à l'élaboration et à la formulation d'une théorie systématique de l'art car, pour elle, le symbolisme artistique se situe au cœur même de la logique symbolique.

Avec des penseurs tels que Cassirer, Wittgenstein, Weiss, Dewey, Bell, Fry et Rader, Langer figure parmi les grands esthéticiens de notre époque. Même si sa théorie a fait l'objet de beaucoup de controverses, son influence a néanmoins été considérable dans le domaine de la philosophie et de l'éducation. Au moins une vingtaine de thèses de doctorat ont été consacrées soit à l'analyse et à la critique de sa philosophie de l'art, soit à l'application de cette théorie aux différents domaines de l'éducation artistique. La tendance actuelle, au Canada et aux États-Unis, qui vise à rendre l'éducation musicale à la fois plus fonctionnelle et plus humaniste est sans doute attribuable en partie à l'influence de Susanne Langer. En effet, l'un ou l'autre de ses ouvrages figurent habituellement parmi les lectures exigées dans les cours offerts par les universités et qui portent sur la philosophie de l'éducation ou sur les fondements et principes de l'enseignement de la musique.

### **But et plan de l'essai**

Le présent essai a pour but de retracer à travers les principaux ouvrages de Susanne Langer, l'essentiel de la pensée de cette philosophe sur le symbolisme artistique. Cet essai ne prendra donc pas la forme d'une critique ou d'une analyse, mais bien celle d'une synthèse qui sera faite à partir des ouvrages dans lesquels Langer aborde les problèmes de l'art; il s'agit notamment de *Philosophy in a New Key*, *Feeling and Form* et *Mind : An Essay on Human Feelings*. Si les autres écrits de Langer n'ont pas été retenus, tout comme, d'ailleurs, certains chapitres des ouvrages mentionnés précédemment, c'est précisément parce qu'ils traitent de sujets autres que l'art.

---

2 Le développement de ce courant est bien décrit dans la thèse de Lorraine M. Gagnon (« An Analysis and Evaluation of the Role of Symbol and Semblance in the Philosophy of Art of Susanne K. Langer », p. 12-21).

Dans un premier temps, la lecture de ces trois ouvrages qui constituent l'essentiel de l'œuvre de Langer, nous permettra de retracer les étapes successives que cette philosophe a franchies au cours de l'élaboration de sa théorie esthétique. Chacune de ces étapes apparaît d'ailleurs très clairement comme étant la suite logique de la précédente puisque Langer elle-même estime que ces trois ouvrages forment un continuum et constituent en réalité une seule et même étude portant sur le symbolisme.

[...] I must beg the reader to regard *Feeling and Form* as, in effect, Volume II of the study in symbolism that began with *Philosophy in a New Key*<sup>3</sup>.

Et pour situer *Mind : An Essay on Human Feelings*, elle nous prévient que :

This essay has arisen out of a previous book, *Feeling and Form*, which in turn arose from a predecessor, *Philosophy in a New Key*<sup>4</sup>.

Le plan de notre synthèse est donc basé sur le contenu de ces trois ouvrages.

Deux autres ouvrages de Langer nous ont également servi à préparer cette synthèse. Dans le premier, intitulé *Problems of Art* et qui regroupe une série de conférences, Langer y développe les idées exposées dans *Feeling and Form* et clarifie davantage certains aspects de sa théorie esthétique. Le second, *Philosophical Sketches*, réunit quant à lui une autre série de conférences qui, cette fois, contiennent en germe les idées qu'elle devait développer d'une façon plus systématique dans *Mind : An Essay on Human Feelings*. La lecture de ces deux ouvrages permet d'une part une meilleure compréhension de certains aspects importants de la théorie esthétique de Langer et, d'autre part, de mieux cerner certains liens organiques de cette théorie.

Toujours dans le but de mieux comprendre la théorie esthétique de Langer, il nous a paru utile de consulter un certain nombre de travaux traitant de cette théorie. Il ne pouvait s'agir ici de procéder à un inventaire exhaustif qui, en l'occurrence, aurait largement outrepassé le cadre d'un essai comme celui-ci. Nous nous sommes donc limités aux thèses de doctorat recensées dans les *Dissertation Abstracts International*. Parmi ces thèses, nous avons rejeté celles dont l'objet principal consistait en l'application des principes de Langer aux différents domaines de l'éducation esthétique, pour ne retenir que les études, analyses ou critiques de la théorie esthétique de Langer. Ces thèses sont les suivantes :

« Susanne K. Langer's Two Theories of Art », par Samuel Lawrence Bufford;

« An Analysis and Evaluation of the Role of Symbol and Semblance in the Philosophy of Art of Susanne K. Langer », par Lorraine M. Gagnon;

---

3 Susanne K. Langer, *Feeling and Form; a Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key*, p. vii.

4 Langer, *Mind: An Essay on Human Feelings*, p. xv.

« An Analysis and Critique of the Philosophy of Art of Susanne Langer », par Richard M. Liddy;

« Formalism, Expression Theory and the Aesthetics of Susanne Langer », par Lissa W. Light.

Ce sont là tous les documents qui nous ont permis de cerner l'essentiel de la pensée de Langer sur le symbolisme artistique, et grâce auxquels nous aborderons successivement : la théorie du symbolisme, le symbolisme artistique, l'illusion en tant que principe de la création artistique et enfin, la puissance du symbole artistique.

### **Actualité du sujet**

Langer soutient qu'il existe chez l'être humain un besoin impérieux qui ne peut se satisfaire autrement que par l'expression artistique. Puisque, selon cette théorie, l'art constitue un besoin qui, chez l'humain, est aussi fondamental que celui de parler, il s'ensuit que cette forme d'expression ne doit pas être considérée comme une activité superflue, surtout dans le domaine de l'éducation. Adhérer à cette philosophie, c'est accepter comme principe fondamental que l'éducation esthétique est aussi importante que toute autre forme d'éducation. En fait, la philosophie de Langer contient une solide théorie esthétique sur laquelle on peut s'appuyer pour justifier non seulement l'importance mais aussi la nécessité de l'enseignement des arts. De plus, la musique tient une place importante dans cette théorie qui en révèle une compréhension profonde; c'est plus qu'il n'en faut pour la rendre particulièrement attrayante aux yeux du musicien éducateur.

En outre, le fait que la définition de l'art que donne Langer s'applique non seulement à tous les médiums d'expression artistique mais aussi à l'art de toutes les époques, de tous les styles, et de toutes les origines ethniques, constitue une raison supplémentaire pour inciter les musiciens éducateurs du Québec à étudier la théorie esthétique de Langer dans la mesure où ceux-ci se voient invités par le ministère de l'Éducation à se préoccuper d'associer tous les arts à leur enseignement.

## **LA THÉORIE DU SYMBOLISME**

### **La transformation symbolique**

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, Susanne Langer est l'un des principaux représentants du courant philosophique qui a donné naissance à cette nouvelle

idée clé qu'on a appelée « transformation symbolique<sup>5</sup> ». Or, toute la pensée philosophique de Susanne Langer s'appuie sur cette idée même et gravite autour de la théorie esthétique qui en constitue ainsi le thème central. De sorte que, si l'on veut comprendre cette théorie et en dégager les lignes de force, comme c'est notre propos, il faut remonter à la source même de cette théorie et de cette pensée, c'est-à-dire au concept même de « transformation symbolique » pour en connaître la nature et la portée.

Selon Langer, ce concept qu'on pourrait aussi appeler la transformation en symbole, constituerait chez l'être humain un besoin fondamental qui se situerait à la base même de son comportement. Elle va même jusqu'à affirmer que la transformation symbolique serait le phénomène par le biais duquel l'intelligence de l'homme se distinguerait en premier lieu de celle de l'animal, le comportement de ce dernier étant principalement déterminé par des besoins biologiques :

[...] I believe there is a primary need in man, which other creatures probably do not have, and which actuates all his apparently unzoologized aims, his wistful fancies, his consciousness of value, his utterly impractical enthusiasms [...]

This basic need, which certainly is obvious only in man, is the *need of symbolization*. The symbol-making function is one of man's primary activities [...] It is the fundamental process of his mind, and goes on all the time<sup>6</sup>.

Langer affirme également que l'acte de penser chez l'être humain ne signifie pas simplement que celui-ci peut enregistrer des impressions, les associer entre elles et les mémoriser, mais plutôt qu'il peut transformer les impressions sensorielles en symboles tels que les mots, les raisonnements, les rêves, les fantaisies conscientes, etc. Elle considère donc le cerveau humain comme une espèce de transformateur d'impressions; penser, pour elle, signifie donc symboliser, c'est-à-dire transformer en symboles.

### **Le signe et le symbole**

Si l'on veut clarifier davantage ce phénomène spécifiquement humain qu'est la transformation des impressions sensorielles en symboles, il faut au préalable expliquer ce que Langer entend par le mot symbole.

Elle précise d'abord que le mot ne doit pas puiser son sens dans sa qualité même mais plutôt dans sa fonction, de sorte que pour arriver à définir un mot avec précision, on doit le mettre en relation avec les termes qui le définissent. C'est à partir de ces postulats que Langer définit le mot « symbole » qu'elle oppose à celui de « signe ».

---

5 Gagnon, « An Analysis and Evaluation of the Role of Symbol and Semblance in the Philosophy of Art of Susanne K. Langer », p. 120-21.

6 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 40-41.

### *Le signe*

L'utilisation du signe serait, selon Langer, une manifestation très primitive d'intelligence, qu'on retrouve aussi bien chez l'animal que chez l'être humain. Ces signes ont pour fonction d'indiquer l'existence passée, présente ou future d'un objet, d'un événement, d'un phénomène ou d'une condition et servent de stimulus, incitant à l'action le sujet qui les reçoit. Ils peuvent être d'origine naturelle ou artificielle. Donnons comme exemple d'un signe naturel, la lumière du jour qui indique que le soleil s'est levé et que le moment est également venu pour l'homme de se lever. La même action pourrait être provoquée par un signe artificiel, disons la sonnerie du réveille-matin. La définition du mot « signe » renferme donc une triple relation entre le sujet (l'homme endormi), le signe (la lumière ou la sonnerie) et l'objet (le soleil ou le réveille-matin). Cet exemple montre bien comment le signe annonce au sujet un objet ou un phénomène naturel et comment l'homme (et aussi l'animal) arrive par l'intermédiaire des signes à la connaissance la plus élémentaire du monde qui l'entoure.

[...] the interpretation of signs [...] is the most elementary and most tangible sort of intellection; the kind of knowledge that we share with animals, that we acquire entirely by experience [...].<sup>7</sup>

### *Le symbole*

Mais il existe un domaine de l'expérience humaine qui dépasse celui de nos réactions aux signes que nous recevons. Ce domaine qui, selon Langer, est de nature spécifiquement humaine, c'est celui du symbole. Le symbole diffère en effet du signe en ce sens qu'au lieu d'inciter le sujet à réagir devant un état de chose, il provoque plutôt chez lui un acte de penser qui va lui permettre de concevoir le phénomène.

Symbols are not proxy for their objects, but are *vehicles for the conception of objects*. To conceive a thing or a situation is not the same thing as the « react toward it » overtly, or to be aware of its presence<sup>8</sup>.

Le symbole est donc un modèle ou une maquette qui représente un objet ou un phénomène autre que lui-même et il ne remplit bien son rôle que dans la mesure où il permet au sujet qui le reçoit de se forger une conception exacte de la chose représentée.

Par exemple, la photographie d'une personne n'est pas un signe, puisqu'elle n'annonce aucunement la présence passée, actuelle ou future de la personne qu'elle représente; elle est plutôt un symbole puisqu'elle permet simplement au sujet de se faire une conception de cette personne. Par contre le bruit des pas de quelqu'un est un signe et non un symbole

7 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 59-60.

8 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 60-61.

puisque ce bruit ne fait qu'annoncer la présence d'une personne. Ce qui distingue fondamentalement le signe du symbole, c'est que le premier a pour fonction d'annoncer l'objet au sujet tandis que le second a pour fonction de le lui désigner. Cette désignation ou « dénotation<sup>9</sup> », pour reprendre l'expression de Langer, constitue essentiellement la fonction du symbole qui établit la relation complexe entre lui-même et l'objet. Le symbole dénote l'objet. Alors que la fonction du signe, comme on vient de le voir, comprend une relation entre trois termes essentiels, soit le sujet, le symbole et l'objet, la fonction de dénotation, elle, qui est propre au symbole, implique une relation entre quatre termes : le sujet, le symbole, la conception et l'objet.

Mais, le symbole remplit une autre fonction que celle de la dénotation et c'est celle que Langer appelle la « connotation<sup>10</sup> », c'est-à-dire, cette propriété qu'a le symbole de suggérer ou de transmettre certains attributs ou certaines qualités qui sont propres à l'objet qu'il désigne. Le symbole dénote l'objet et en connote les qualités. La connotation est donc cette propriété du symbole qui permet au sujet de concevoir ou de conceptualiser l'objet dénoté.

Par exemple, le mot table évoque immédiatement dans l'esprit de celui qui l'entend : « un objet formé essentiellement d'une surface plane horizontale, généralement supportée par un ou plusieurs pieds, sur lequel on peut poser des objets<sup>11</sup> ». Le mot « table » connote donc les attributs particuliers de l'objet qu'il désigne. Un symbole ne devient efficace que dans la mesure où nous nous entendons tous sur le concept qu'il représente. Cependant, même si tout le monde peut s'entendre sur le mot « table », cela n'empêche pas que ce concept puisse varier d'un individu à l'autre (on peut concevoir une table de style baroque, de style québécois, ou encore une table à trois, quatre ou cinq pieds, etc.). Ce sont d'ailleurs ces variantes dans la conception individuelle des symboles qui font que chaque individu a sa vision particulière du monde.

Pour résumer, disons que le symbole, tel que le définit Langer, est un véhicule qui nous permet de concevoir des objets, dans le sens large du terme : « [...] it is the conceptions, not the things, that symbols directly mean<sup>12</sup> ».

### **Le symbole discursif et le symbole non discursif**

Après avoir bien établi la définition du symbole, Langer en distingue deux espèces qu'elle étudie dans un chapitre de *Philosophy in a New Key*, intitulé « Discursive and

---

9 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 64.

10 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 64.

11 Définition du *Petit Robert*.

12 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 61.

Presentational Forms ». Ce sont ces deux concepts de « symbole discursif » (« discursive symbol ») et de « symbole non discursif » (« presentational symbol ») que nous allons maintenant essayer de cerner.

### *Le symbole discursif*

Par symbole discursif, Langer entend le langage sous toutes ses formes. Pour qu'un symbole soit discursif, il doit d'abord faire partie d'une série de symboles dont chacun contient une signification qui est conventionnelle et comprise de tous. Langer donne ici l'exemple du discours humain dans lequel chaque mot constitue un symbole qui dénote un objet (au sens large du terme) et permet une conceptualisation de cet objet. Ces mots ou symboles sont toujours disposés dans un ordre linéaire unidirectionnel qu'on appelle forme propositionnelle. Si l'on veut comprendre le sens de la proposition, il faut d'abord comprendre successivement le sens de chacun des mots qui la compose. Plusieurs propositions peuvent ensuite être reliées de façon linéaire et former des concepts encore plus complexes (phrases, paragraphes, chapitres, discours, etc.), et ce, qu'il s'agisse de langage parlé ou écrit. C'est ainsi que, selon Langer, le processus du discours humain nous amène à percevoir le monde d'une façon symbolique.

Ainsi, le langage serait l'expression la plus extraordinaire de ce besoin humain, purement instinctif, qu'est celui de transformer l'expérience en symboles. L'homme primitif, grâce à cet instinct, aurait d'abord transformé chaque impression sensorielle en un concept distinct. Et c'est par cette conceptualisation qu'il aurait ensuite réussi à faire le lien entre certains phénomènes naturels de son environnement. Langer prétend en outre que c'est cette forme primitive de conceptualisation qui a donné naissance à la pensée rationnelle et que le langage constitue une sorte d'image logique de cette pensée.

To understand language is to appreciate the analogy between the syntactical construct and the complex of ideas, letting the former function as a representative, or « logical picture », of the latter<sup>13</sup>.

Mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, cette pensée humaine ne peut exister sans le langage. Langer soutient même que le langage a précédé la pensée. Le mot n'aurait d'abord été qu'une réaction vocale instinctive permettant d'exprimer une réaction émotive devant un phénomène; et cela probablement à l'occasion d'un rituel. L'homme primitif, en répétant la même vocalisation chaque fois que le même phénomène se reproduisait, aurait finalement associé le son qu'il créait au phénomène naturel qui le provoquait. L'hypothèse de Langer, c'est que le processus de la conceptualisation qui caractérise la pensée humaine a débuté lorsque l'homme primitif a commencé à associer ce son au phénomène sans que

---

13 Langer, *An Introduction to Symbolic Logic*, p. 30-31.



ce dernier ne se produise. Ce serait à partir de cet humble début que les langues humaines auraient graduellement évolué pour en arriver à leur complexité actuelle.

Le domaine du symbole discursif renferme cependant plusieurs modes d'expression autres que celui du discours. Ces symboles peuvent en effet prendre la forme de chiffres (mathématiques), de formules scientifiques, de codes (le code morse, par exemple), de courbes statistiques, etc. L'équation mathématique, par exemple, est appréhendée de la même façon que l'est la proposition; chaque élément doit être compris successivement avant que l'on puisse en arriver à la compréhension de la formule entière.

### *Le symbole non discursif*

Passons maintenant au symbole non discursif que Langer appelle « presentational symbol ». Alors que par le symbole discursif, l'être humain dispose d'un moyen qui lui permet de désigner les choses du monde de l'expérience sensorielle, plusieurs aspects de la vie humaine ne peuvent, cependant, à cause de leur nature, être exprimés par cette forme de symbole. En outre, lorsqu'il s'agit de traduire ou d'exprimer, donc de faire connaître, tout ce qui relève du domaine de la réalité subjective (domaine de la vie affective sans correspondance avec les objets extérieurs), le symbole discursif s'avère impuissant. Ce domaine comprend tout ce qui compose l'univers intérieur de l'homme, ses émotions, ses sentiments, ses passions et ses désirs dans leur infinie variété de nuances subtiles. Un sentiment n'est pas vécu de la même façon que l'est une pensée rationnelle. Cette dernière s'élabore d'une façon progressive et linéaire, alors que le sentiment est vécu d'une façon spontanée et instantanée. Lorsque nous ressentons de la tristesse, nous ne pouvons pas diviser ce sentiment en ses éléments structurels comme s'il s'agissait d'une pensée rationnelle. Certes, nous pouvons raisonner sur la cause ou l'objet d'un sentiment, mais le sentiment lui-même, avec toute sa complexité, ne peut être vécu qu'en tant que quelque chose de complet et d'indivisible.

Ainsi, de par la façon dont elles sont vécues, les expériences de la vie subjective ont une structure très différente de celle de la pensée rationnelle. Et puisqu'un symbole, pour exprimer ou désigner une chose, doit avoir une structure semblable à celle-ci, il s'ensuit que le symbole discursif, tout en étant très approprié à l'expression de la pensée rationnelle, est incapable d'exprimer le sentiment, non plus que toute autre expérience de la vie subjective.

Or, puisque c'est par la transformation de l'expérience sensorielle en symboles, qui sont à leur tour perçus par les sens, que l'homme arrive à la connaissance de la réalité objective (le monde qui l'entoure), Langer soutient que si nous voulons comprendre le domaine de la réalité subjective, il est nécessaire que ce domaine puisse s'incarner dans des modèles ou des formes symboliques qui soient accessibles à nos sens. Elle affirme qu'il existe

effectivement des schémas symboliques autres que le langage discursif, capables d'exprimer, donc de présenter à nos sens, les expériences de la vie subjective :

I do believe that in this physical, spacetime world of our experience there are things which do not fit the grammatical scheme of expression [...] they are simply matters which require to be conceived through some symbolistic schema other than discursive language<sup>14</sup>.

Langer qualifie ces schémas de « presentational symbols », expression que nous traduirons littéralement, faute de mieux, par « symboles présentationnels » parce qu'ils désignent des formes qui sont présentées à nos sens pour être senties et perçues instantanément dans toute leur complexité.

Puisqu'elle soutient que ce genre de symbole ne dénote ou ne représente rien qui lui soit extérieur mais qu'il incorpore plutôt ce qu'il symbolise, elle ne peut par conséquent le désigner par le mot « representational » ou « représentatif ». Elle invente donc pour désigner ce symbole le terme « presentational », par opposition à « representational ».

La caractéristique principale du « symbole présentationnel » réside dans sa capacité de ramener à un seul symbole, les complexités multiples d'une expérience affective. Or ce symbole ne constitue pas pour autant une expression émotive spontanée du sentiment humain; il en est plutôt une expression logique, c'est-à-dire imaginée, organisée et présentée de façon à être perçue par les sens.

Selon Langer, il existe une forme de symbolisme particulièrement bien adaptée pour exprimer ce domaine de la vie intérieure qui est inaccessible au langage discursif. Cette forme, c'est la musique. La musique, dit-elle, ne dénote rien mais ne fait que connoter les émotions dont elle est le symbole.

### **Le rituel et le mythe**

Mais avant d'aborder le domaine de l'art proprement dit, Langer étudie deux formes plus primitives de « symboles présentationnels ». Ces symboles, en effet, fruits de l'imagination, des rêves, des fantaisies conscientes, des désirs, des passions, des émotions, etc., seraient les précurseurs à la fois de l'art et du langage.

Langer pense que la première forme de réflexion que l'homme primitif a pu faire sur le monde extérieur est née d'images statiques – ainsi nommées parce qu'elles ne représentent qu'un seul concept – qui auraient pénétré son esprit par l'intermédiaire des perceptions sensorielles. En regroupant par la suite ces images entre elles d'une certaine façon, l'homme en serait arrivé à une vision plus complète du monde qui l'entourait. Et ce serait

---

14 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 88.

surtout par la pratique du rituel et par la création du mythe que l'homme primitif est parvenu à ce regroupement d'images.

### *Le rituel*

L'homme primitif, qui ignorait la cause des phénomènes naturels dont il était témoin comme, par exemple, la pluie, le tonnerre, la maladie, la naissance, la mort, etc., aurait eu tendance, selon Langer, à attribuer cette cause à des animaux ou des objets familiers de son environnement. Ainsi un animal très fécond serait devenu l'incarnation de la fécondité alors qu'un animal tueur d'hommes serait devenu l'incarnation de la mort. D'autre part, l'homme primitif, faisant peu de distinctions entre rêve et réalité, aurait eu tendance à attribuer également des pouvoirs surnaturels sur sa vie, à des objets ou à des animaux dont il aurait été victime, dans son subconscient, lors de ses rêves. Et ces objets ou ces animaux auxquels il attribue désormais toutes sortes de pouvoirs, il les rend responsables des expériences qui lui causent ses angoisses, ses tourments, ses joies, bref de tout ce qui lui procure des émotions vives. Ces objets ou ces animaux auraient ainsi perdu leur identité ou fonction propre et seraient devenus non seulement des provocateurs d'émotions mais aussi des objets sacrés, c'est-à-dire des instruments à l'aide desquels l'homme primitif tentait d'exercer un certain contrôle sur les événements de sa vie.

Ce sont ces objets sacrés, que Langer appelle également symboles de vie, qui auraient donné naissance aux religions primitives. Le rituel de ces religions, qui aurait d'abord été un simple défoulement d'émotions individuelles devant l'objet sacré, serait par la suite devenu plus démonstratif au bénéfice de la tribu. Les gestes et les vocalisations individuels devant le sacré, d'abord spontanés, seraient devenus fixes et conventionnels en étant répétés par les autres membres de la tribu; tel geste ou tel son symbolisant désormais une pensée ou un état affectif particulier, c'est-à-dire un concept quelconque.

Langer affirme même que le rituel constituerait une des premières sources de cette activité essentiellement humaine qu'est la conceptualisation. Et ce serait à partir de cette forme primitive de conceptualisation que la pensée rationnelle et l'expression artistique auraient évolué. Elle ajoute que dans le cas où le geste rituel est accompli dans le but de rendre perceptible un état affectif, il ne constitue pas l'expression spontanée de cet état mais plutôt son expression logique, le geste n'étant pas le résultat de l'émotion vécue mais plutôt le résultat de l'émotion imaginée.

Si le « symbole présentationnel » est une expression logique du sentiment humain et si le geste rituel est aussi une expression logique du sentiment humain, il s'ensuit que le geste rituel est un « symbole présentationnel ».

### *Le mythe*

Alors que le rituel est issu du rêve, le mythe, selon Langer, aurait évolué à partir des contes qui tireraient leur origine des fantaisies conscientes.

Ces contes qui sont des récits d'aventures imaginaires, destinés à distraire, auraient eu pour but la satisfaction personnelle du conteur. Or, à partir du moment où les sujets de ces récits deviennent plus fabuleux, mettant en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique les forces de la nature et les aspects de la condition humaine, nous assistons, selon Langer, à la naissance du mythe. Ces mythes ne représentent plus un monde imaginaire ou fantaisiste mais sont plutôt un moyen par lequel l'homme exprime la dualité de son existence, c'est-à-dire le conflit entre ses aspirations profondes et ses limites.

Le mythe constituerait en outre une forme de philosophie primitive grâce à laquelle l'homme aurait tenté de comprendre les vérités fondamentales de la vie. Et cette philosophie primitive aurait constitué un médium favorisant l'évolution de la pensée rationnelle et du langage.

Or, puisque les personnages du mythe incarnent ou symbolisent des concepts très complexes tels que les forces de la nature et l'orientation morale humaine, Langer prétend que ces êtres surnaturels constituent des exemples de « symboles présentationnels<sup>15</sup> ». Cette faculté de pouvoir ramener des concepts très complexes à un seul symbole constitue en effet une caractéristique importante du « symbole présentationnel » tel qu'il a été défini.

Ainsi le rituel et le mythe, en plus d'être à la source de l'évolution de la pensée rationnelle et du langage humain, auraient aussi été des formes primitives de « symboles présentationnels ».

## LE SYMBOLISME ARTISTIQUE

### **Vers une définition de la musique**

Comme nous l'avons déjà mentionné, Langer conçoit la musique comme une forme de « symbole présentationnel » particulièrement bien adaptée à la représentation d'expériences de la vie subjective. C'est surtout dans les trois derniers chapitres de *Philosophy in a New Key*, et en s'appuyant sur ce concept du « symbole présentationnel », qu'elle tente de définir la musique. L'ébauche de la définition qu'elle propose découle ainsi logiquement de sa théorie du symbolisme que nous venons d'exposer. C'est d'ailleurs en

---

15 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 191.

cherchant à appliquer à tous les arts la définition qu'elle avait donnée de la musique que Langer a été amenée par la suite à élaborer sa théorie esthétique.

Nous entrons donc dans le vif du sujet de notre essai, qui a pour but de faire la synthèse de la pensée de Langer sur le symbolisme artistique.

### ***Musique — forme pure***

On pourrait se demander pourquoi Langer a choisi la musique, de préférence aux autres arts, comme pierre angulaire de sa théorie esthétique. La réponse à cette question, nous la trouvons dans *Philosophy in a New Key* lorsqu'elle affirme que de toutes les formes d'expression artistique, la musique est celle dont les éléments sont les plus dénués de tout symbolisme discursif<sup>16</sup>.

On comprendra mieux la portée de cette affirmation si on compare la musique aux autres arts.

La poésie, par exemple, est le résultat d'une organisation bien particulière de mots qui, pris séparément, sont des symboles conventionnels représentant des concepts précis. Les arts plastiques, de leur côté, utilisent couramment – cela est peut-être moins vrai aujourd'hui puisque cette forme d'art est devenue moins figurative – des symboles conventionnels représentant des paysages, des personnages, des objets réels, etc. Or les éléments qui constituent la forme musicale, sont quant à eux non représentatifs; un son, un silence, une formule rythmique, une nuance, un accord ne représentent aucune image, aucune idée, aucun concept précis.

Music, on the other hand, is preeminently non-representative [...] It exhibits pure form not as an embellishment, but as its very essence; we can take it in its flower – for instance, German music from Bach to Beethoven – and have practically nothing but tonal structures before us : no scene, no object, no fact<sup>17</sup>.

Ainsi, selon Langer, la forme musicale est essentiellement une forme pure, dépouillée de tout symbolisme discursif, puisque les éléments mêmes qui la composent ne représentent aucun concept précis.

### ***Musique — « symbole présentationnel »***

Cet état de choses n'implique pas, cependant, que Langer accorde à la musique un statut supérieur à celui des autres formes d'expression artistique. Elle prétend plutôt que de tous

---

16 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 209.

17 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 209.

les arts, la musique est celui dont les éléments (sons, rythmes, nuances, etc.) sont les plus dégagés de symbolisme conventionnel. Ce qui n'est pas le cas des mots dans un poème et des scènes ou des personnages représentés dans une peinture.

La musique n'est donc pas une forme de symbolisme discursif, mais plutôt un « symbole présentationnel ». De toute façon, elle est considérée comme un symbole. Cela suppose qu'elle remplit certaines conditions, possède certaines caractéristiques qui permettent de lui reconnaître valeur de symbole.

La première de ces conditions est que les éléments qui composent l'art musical contiennent certaines propriétés qui rendent ces éléments utilisables comme symboles. Or Langer soutient que la musique respecte cette condition :

[...] there is no doubt that musical forms have certain properties to recommend them for symbolic use : they are composed of many separable items, easily produced, and easily combined in a great variety of ways; in themselves they play no important practical role which would overshadow their semantic function; they are readily distinguished, remembered, and repeated; and finally, they have a remarkable tendency *to modify each other's characters in combination*, as words do, by all serving each as a context<sup>18</sup>.

La deuxième condition qui permet à la musique d'être considérée comme une forme symbolique, c'est qu'il existe une relation connotative entre la forme musicale proprement dite et la forme de la chose dont elle peut être le symbole, relation connotative qui suppose une analogie entre la structure de la forme musicale d'une part et celle de l'objet (au sens large du mot) qu'elle symbolise, d'autre part.

Puisque la musique est un « symbole présentationnel » qui a comme fonction d'exprimer le domaine de la vie affective, elle doit avoir une structure formelle analogue à celle de la vie affective.

Or, Langer soutient que plusieurs des caractéristiques de la forme musicale s'apparentent de très près à celles de la vie affective. Par exemple, de même qu'en musique on perçoit le rythme comme une récurrence régulière d'éléments tels que les pulsations, les accents métriques, les cycles harmoniques, etc., qui assurent une sorte de chaîne sur laquelle se trame la forme, ainsi, dans la vie biologique de l'homme, le rythme se présente-t-il sous la forme d'une récurrence régulière de changements physiologiques tels que les battements de coeur, la respiration, les cycles menstruels, etc.

De même que dans l'œuvre musicale le rythme peut être affecté par d'autres paramètres tels la mélodie, l'harmonie, les nuances, etc., et devenir plus accentué, plus rapide, plus lent, plus ou moins régulier, ainsi le rythme biologique peut-il être affecté par les

---

18 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 228.

changements d'émotions et devenir tantôt plus rapide, tantôt plus lent, au gré des hasards de la vie quotidienne.

On peut voir une autre analogie entre la musique et la vie affective si on étudie le jeu du phénomène « tension-détente » dans l'un et l'autre domaine. En effet, la forme musicale vit littéralement de cette succession d'impressions de tensions et de détentes que crée l'alternance des dissonances et de leurs résolutions, soit les consonances, de l'alternance des *accelerandi* et des *ritardandi*, de celle des *crescendi* et des *decrescendi*, de toutes celles enfin qu'utilisent les techniques de composition ou d'interprétation. De leur côté, les émotions sont également caractérisées par un va-et-vient constant entre tension et détente, car elles ne sont jamais parfaitement stables mais oscillent continuellement entre deux extrêmes pour devenir de plus en plus ou de moins en moins vives.

Toutes ces analogies qui associent la forme musicale et la structure des émotions et des sentiments, montrent bien que la musique possède les caractéristiques nécessaires qui nous permettent de la considérer comme un symbole de la vie affective. Ce sont aussi ces analogies qui assurent la relation connotative entre la forme musicale et la vie affective.

Tout symbole pour qu'il soit discursif doit, selon Langer, obéir à une troisième condition. Cette condition, c'est l'existence d'un vocabulaire. Or, puisque selon elle, la musique n'obéit pas à cette condition, on ne peut, comme c'est le cas pour le langage, la considérer comme un symbole discursif. Langer prétend que la musique demeure néanmoins un symbole mais que ce symbole, au lieu d'être discursif, est plutôt « présentationnel ».

Pour démontrer la différence fondamentale qu'elle voit entre le symbolisme discursif et le symbolisme musical, elle compare ainsi la musique au langage. Dans le cas du langage, le vocabulaire constitue l'élément structurel de base; chaque mot ou symbole intégré à un vocabulaire représente et communique un concept fixe et conventionnel; le regroupement des mots permet la représentation des concepts plus complexes. Telle est la structure du langage discursif. Or contrairement au langage, les éléments structurels de la musique (les sons, les nuances, le rythme, etc.) n'ont pas de connotation fixe. Ces éléments ne possèdent pas les caractéristiques d'un vocabulaire : pris séparément, ils n'ont pas de signification précise comme dans le cas des mots et ne peuvent être traduits.

### *Musique — forme significative*

On objectera peut-être que la forme musicale possède néanmoins la faculté de communiquer des sentiments et des émotions et que, pour cette raison, elle en est le langage. C'est conclure trop vite. Langer soutient en effet que même s'il existe une relation connotative entre la forme musicale et les formes de la vie affective, cette connotation n'est pas fixe ou permanente et peut varier selon l'auditeur, voire même chez un seul auditeur lors de différentes auditions. Puisqu'une des caractéristiques du langage veut que les

concepts qu'il représente soient fixes et compris de tous, on ne peut donc pas à proprement parler considérer la musique comme le langage des sentiments.

Il est vrai que dans certains cas, l'œuvre musicale peut être soumise à une utilisation symbolique analogue à celle qui est coutumière au langage. Ainsi l'audition d'une œuvre musicale pourrait éveiller une réminiscence de nature tout à fait extramusicale chez celui qui l'écoute. Mais Langer soutient que dans de tels cas, la réminiscence (ou quelque autre réaction que peut susciter l'écoute d'une œuvre) prend alors toute la place dans l'esprit de l'auditeur pour qui la musique ne devient plus qu'une toile de fond.

Or, tel n'est pas le véritable rôle de l'art musical qui consiste plutôt à présenter et à faire ressentir à l'auditeur les tensions et les résolutions qui sont présentes à l'intérieur même de la forme musicale. Ces tensions et ces résolutions ne prennent d'ailleurs toute leur signification que dans la mesure où elles sont profondément analogues aux manières d'être du sentiment humain, c'est-à-dire de la vie affective.

A work of art presents feeling [...] for our contemplation, making it visible or audible or in some way perceivable through a symbol [...] Artistic form is congruent with the dynamic forms of our direct sensuous, mental, and emotional life<sup>19</sup>.

Langer en arrive ainsi à une première définition de la musique : « music is "significant form" »; et elle ajoute : « [...] which they [le public] can grasp or feel, but not define; such significance is implicit, but not conventionally fixed<sup>20</sup> ».

La musique est donc une forme significative dont le contenu reflète la manière d'être du sentiment humain.

Par cette définition, Langer s'oppose à ceux qui prétendent que la musique est une forme d'expression de soi, de la même façon que peuvent l'être le rire, les pleurs, les cris, etc. L'art musical n'est pas plus à même de remplir cette fonction, dit-elle, qu'il ne l'est de jouer le rôle de symbole discursif. Selon elle en effet, il faut établir une nette distinction entre l'expression personnelle proprement dite des émotions et le fait de leur représentation à l'intérieur de la forme musicale :

[...] music is not self-expression, but *formulation and representation* of emotions, moods, mental tensions and resolutions [...] Feelings revealed in music are essentially *not* "the passion, love or longing of such-and-such an individual", inviting us to put ourselves in that individual's place, but are presented directly to our understanding, that we may grasp, realize, comprehend these feelings, without pretending to have them or imputing them to anyone else<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Langer, *Problems of Art*, p. 25.

<sup>20</sup> Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 241.

<sup>21</sup> Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 222.



Un exemple concret nous aidera à clarifier davantage la position de Langer. Si un compositeur entend un cambrioleur dans sa maison, va-t-il, pris de panique et de peur, sortir son papier à musique pour exprimer l'émotion qu'il ressent ? Peu probable ! Il aura plutôt une foule de réactions physiques et émotives qui seront une véritable « expression de soi ». Par la suite, le souvenir de l'expérience lui inspirera peut-être la création d'une œuvre musicale. Mais, puisque l'émotion provoquée par l'incident est passée, l'œuvre ne pourra pas être considérée comme l'expression de cette émotion. Le compositeur, parfaitement maître de lui-même, va plutôt créer d'une façon logique une forme musicale dont la structure sera analogue à la manière d'être de l'émotion qu'il se rappelle avoir vécue. De son côté, l'auditeur, à l'écoute de cette composition, ne sera pas non plus pris de peur ou de panique, mais ressentira ou percevra une forme renfermant des tensions, qui s'apparentent à une émotion vive, sans qu'il puisse pour autant définir la nature exacte de cette émotion.

La position de Langer est claire : la musique n'est pas l'expression émotive du sentiment, mais son expression logique; son rôle n'est pas de l'exprimer mais d'en révéler la nature même. Ce qui l'amène à définir également l'art musical comme une représentation de la morphologie du sentiment. Telle est, selon elle, la véritable fonction de la musique considérée en tant que forme significative.

Mais sur la base de cette définition, de quels critères disposons-nous maintenant pour juger de la qualité de la musique ? Langer répond que c'est dans la recherche structurelle que réside cette qualité et qu'elle doit être jugée en fonction du degré d'analogie qu'on peut établir entre la structure de l'œuvre musicale et celle du sentiment humain. C'est ce que Langer appelle « artistic truth<sup>22</sup> » et que nous traduisons par « vérité artistique ». « Artistic truth [...] is the truth of a symbol to the forms of feeling<sup>23</sup> ».

Lorsque Langer parle d'émotion esthétique, elle réfère à cette émotion qui résulte de la perception, par l'auditeur, de cette complexité structurelle qu'elle qualifie de « vérité artistique<sup>24</sup> ». Nous allons revenir sur ce concept dans les pages qui suivent.

### **Théorie de l'art**

Dans *Problems of Art, Philosophical Sketches*, et davantage dans *Feeling and Form*, Langer applique à l'art en général, l'essai de définition de la musique que nous avons exposé dans les pages précédentes. Elle cherche ainsi à formuler une définition générale de l'art qui, d'une part, puisse s'appliquer à toutes les formes d'expressions artistiques,

---

22 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 260-262.

23 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 262.

24 Langer, *Philosophy in a New Key*, p. 260.

passées, actuelles ou futures et qui, d'autre part, exclut tout ce qui n'est pas œuvre artistique.

Langer soutient que pour arriver à donner une définition précise d'un concept, on doit le mettre en relation avec les termes qui le définissent. Suivant cette même démarche, nous citerons d'abord diverses définitions que Langer est amenée à donner de l'art au long de ses ouvrages pour essayer par la suite de cerner la signification des termes utilisés dans ces définitions.

Voici donc sept définitions différentes de l'art que Langer a formulées :

1. Art is the creation of forms symbolic of human feeling<sup>25</sup>.
2. Art is the creation of forms expressive of human feeling<sup>26</sup>.
3. All art is the creation of perceptible forms expressive of human feeling<sup>27</sup>.
4. [...] art is the creation of "expressive forms" or apparent forms expressive of human feeling<sup>28</sup>.
5. Art is [...] the creation of expressive forms visually, audibly, or even imaginatively perceivable forms that set forth the nature of human feeling<sup>29</sup>.
6. The primary function of art is to objectify feeling so that we can contemplate and understand it<sup>30</sup>.
7. Only one function belongs to good art alone, and is what makes it good: the objective presentation of feeling to the beholder's direct perception<sup>31</sup>.

Même si elles diffèrent dans leur formulation, ces citations semblent traduire une théorie uniforme et cohérente de l'art. Dans les cinq premières, qui sont des définitions proprement

---

25 Langer, *Feeling and Form*, p. 80.

26 Langer, *Feeling and Form*, p. 60.

27 Langer, *Problems of Art*, p. 80.

28 Langer, *Problems of Art*, p. 109.

29 Langer, *Problems of Art*, p. 111.

30 Langer, *Philosophical Sketches*, p. 80.

31 Susanne Langer, « The Social Influence of Design », *Who Designs America* cité dans Lorraine Gagnon, « An Analysis and Evaluation of the Role of Symbol and Semblance in the Philosophy of Art of Susanne K. Langer », p. 45.

dites, trois termes reviennent constamment : « form », « feeling » et « creation »<sup>32</sup>. Dans les définitions 2, 3, 4 et 5, Langer utilise chaque fois l'adjectif « expressive » pour qualifier le concept « form » tandis que dans la première définition, elle préfère employer « symbolic ». Quant aux deux dernières citations, elles décrivent la fonction de l'art plutôt qu'elles ne s'attachent à en définir la nature. Mais parce que Langer elle-même affirme que le sens attribué à un mot dérive de la fonction plutôt que de ses qualités, nous nous sommes permis d'ajouter ces deux citations aux définitions précédentes. L'on remarquera enfin que le mot « feeling » apparaît dans les sept définitions; nous verrons plus loin dans quelle mesure ce concept est fondamental dans la théorie de l'art de Langer.

### *La forme symbolique*

Mais d'abord, si l'on admet que l'art ne peut exister qu'à l'intérieur d'une forme quelconque, regardons en premier lieu la fonction qui, dans le domaine artistique, est couramment attribuée au mot forme. En musique par exemple, ce terme désigne surtout des structures familières telles que la sonate, le madrigal, le rondeau, etc.; en poésie : la ballade, l'élégie, le sonnet, etc. Or, ce n'est pas cette fonction que Langer attribue au mot forme, dans les définitions de l'art citées ci-dessus. Elle lui accorde à la fois ce sens courant de la configuration d'un objet et une signification plus abstraite qu'elle explique ainsi :

[...] "Form" in its most abstract sense means structure, articulation, a whole resulting from the relation of mutually dependent factors, or more precisely, the way that whole is put together<sup>33</sup>.

Lorsqu'il crée une œuvre d'art, l'artiste procède à une mise en forme en réunissant des éléments qui étaient au préalable indépendants les uns des autres. Si l'on s'interroge sur la raison d'être de cette mise en forme que constitue la création artistique, voici la réponse qu'apporte Langer : la forme artistique est un symbole, et tout symbole permet la perception de choses qui ne peuvent être perçues directement par nos sens. Elle prend comme exemple une mappemonde. Celle-ci représente d'une façon symbolique le globe terrestre qui, à cause de ses dimensions, ne peut être perçu par le sens de la vue. Mais pour que la mappemonde soit une représentation symbolique de la terre, il doit exister un lien logique, une certaine analogie, entre la structure de la carte et la structure même de la terre. Effectivement, cette analogie existe dans la relation qu'on peut observer entre les lignes de démarcation qui représentent sur la carte les continents et les océans, et qui sont conformes

---

32 Nous n'étudierons ici que les concepts de « form » et de « feeling ». Étant donné l'importance qu'occupe le concept de « creation » dans la théorie esthétique de Langer, nous lui consacrerons une section subséquente de cet essai.

33 Langer, *Problems of Art*, p. 16.

à la configuration même des continents et des océans du globe terrestre. La mappemonde constitue donc une forme logique qui rend en quelque sorte la terre perceptible à nos yeux.

### *La forme expressive : l'art et le sentiment*

Or, selon Langer, l'art est aussi une forme logique qui possède une certaine analogie avec l'objet dont il est le symbole. Et comme nous l'avons expliqué dans la définition de la musique, cet objet (au sens large du mot) que l'art symbolise, c'est le sentiment humain.

Selon Langer, tous les médias d'expression artistique possèdent une quelconque analogie avec la forme du sentiment<sup>34</sup>, à la manière de ce qui se passe pour la musique comme nous l'avons expliqué précédemment. Cette analogie apparaît dans l'alternance de tensions et de détentes qui caractérise la vie affective et qui, dans l'œuvre d'art, est créée par l'agencement des éléments constitutifs de la forme<sup>35</sup>.

On comprend mieux avec ces explications le sens de cette définition de Langer qui présente l'art comme étant « the creation of forms symbolic of human feeling », c'est-à-dire, la création de formes symbolisant le sentiment humain.

Pour reprendre notre exemple, l'art est donc un symbole qui représente le sentiment humain tout comme la mappemonde est un symbole qui représente le globe terrestre. On aura noté, toutefois, que Langer, dans toutes les définitions de l'art que nous avons citées d'elle, n'accorde jamais le qualificatif « représentative » à la forme; elle utilise plutôt celui d'« expressive ». Sans doute peut-on dire que la mappemonde « exprime », dans une certaine mesure, les caractéristiques des configurations du globe terrestre, mais ce faisant on utilise une métaphore qui a pour objet d'enjoliver le style. L'emploi d'une figure de rhétorique ne peut cependant suffire à expliquer pourquoi Langer évite systématiquement de qualifier la forme artistique de l'adjectif « représentative » et qu'elle lui préfère constamment le qualificatif « expressive ».

C'est que l'art, comme l'entend Langer, ne représente pas le sentiment de la même façon que la mappemonde représente cet objet qui lui est extérieur, la terre. Langer soutient même que l'art ne représente ou ne désigne rien qui lui soit extérieur; il ne rend pas sensible un objet absent. Sa fonction consiste plutôt à présenter, à exprimer et à rendre sensibles les caractéristiques de sa propre forme. L'art n'est donc pas un signe qui annonce la présence d'un sentiment, pas plus qu'il n'est un symbole qui le désigne. Mais si l'art ne désigne rien de ce qui est en dehors de lui-même, comment Langer peut-elle ensuite

---

34 Sentiment traduit ici le mot « feeling » qui, pour Langer, représente tout ce qui relève de la vie affective (*Problems of Art*, p. 15).

35 Nous expliquerons davantage la nature de cette analogie dans la section portant sur les principes de la création artistique.

considérer cette forme d'expression comme étant un symbole du sentiment humain ? C'est que, dit-elle, le jeu entre tensions et détentes qui caractérise la structure de la forme artistique est analogue au jeu entre tensions et détentes qui caractérise la manière d'être du sentiment humain. Même si l'art ne dénote pas un sentiment précis, il en connote cependant les qualités puisque celles-ci sont inhérentes à sa forme.

"Music sounds as feelings feel". And likewise, in good painting, sculpture, or building, balanced shapes and colors, lines and masses look as emotions, vital tensions and their resolutions feel<sup>36</sup>.

La forme artistique exprime donc son propre contenu. L'art est un symbole du sentiment non pas parce qu'il nous réfère à celui-ci, mais parce que celui-ci est, en quelque sorte, contenu dans sa forme. C'est ce qui permet à Langer de qualifier ainsi les arts : « They are images of feeling, that formulate it for our cognition<sup>37</sup> ». La citation suivante résume bien sa pensée :

A work of art is an expressive form, and therefore a symbol, but not a symbol which points beyond itself so that one's thought passes on the concept symbolized. The idea remains bound up in the form that makes it conceivable<sup>38</sup>.

---

36 Langer, *Problems of Art*, p. 26.

37 Langer, *Problems of Art*, p. 25.

38 Langer, *Problems of Art*, p. 67.

### *Le symbole conventionnel dans l'art*

Même si Langer ne considère pas l'art comme étant un symbole conventionnel ou discursif, c'est-à-dire, un symbole représentant quelque chose qui lui est extérieur, elle ne nie pas pour autant que l'œuvre d'art puisse comporter des symboles conventionnels. Elle établit en effet une nuance entre ce qu'elle considère comme étant « the art symbol » qui est le symbole artistique (la forme expressive) tel que nous venons de l'expliquer et « the symbol in art » ou les symboles conventionnels qui sont présents dans la forme expressive<sup>39</sup>. Ces symboles conventionnels, ce sont tous les éléments que le créateur utilise dans la composition de l'œuvre pour leur propre valeur symbolique. Par exemple, une croix dans une peinture, des mots dans un poème, sont des symboles qui gardent leur valeur particulière de symboles conventionnels; mais selon Langer, ces symboles et leur signification ne font partie de l'œuvre qu'en tant qu'éléments de la composition de cette œuvre qui, elle, est cependant prise dans son ensemble et perçue comme un tout indivisible. Langer résume ainsi ces deux fonctions du symbole qui sont simultanément présentes dans l'œuvre d'art :

The symbol in art is a metaphor, an image with overt or covert literal signification; the art symbol is the absolute image [...]<sup>40</sup>.

### *L'objectivation du sentiment*

Nous sommes maintenant en mesure de comprendre ce que Langer entend, dans les deux dernières définitions, par l'expression « objectivation du sentiment ». L'artiste, par l'intermédiaire du symbole artistique dont la forme est analogue à celle du sentiment humain, rend ce sentiment, cette réalité subjective intérieure, susceptible de contemplation, de perception, et même d'études objectives de la part de celui qui le perçoit (« beholder »). L'artiste objective donc ainsi le sentiment; il le rend perceptible à l'intérieur même de la forme qu'il crée. L'art nous révèle donc quelque chose de tout à fait spontané et subjectif, tout en étant une forme d'expression logique et objective, comme nous allons le voir.

Langer considère l'art comme étant une forme d'expression logique et objective, avon-nous dit. Cela tient non seulement à l'analogie ou au lien logique qu'elle voit entre la forme esthétique et celle du sentiment humain, mais aussi parce qu'elle oppose le concept d'expression logique au concept d'expression émotive. L'art n'est pas, selon Langer, l'expression de soi ou l'expression émotive du sentiment. L'artiste en effet, face à une expérience qui lui procure une émotion vive, ne réagit pas en créant une œuvre d'art. Il réagit plutôt comme tout être humain, par une foule de réactions physiques et émotives qui sont de véritables « expressions de soi ». Par la suite, le souvenir de l'expérience l'inspirera

---

39 Langer, *Problems of Art*, p. 135-136.

40 Langer, *Problems of Art*, p. 139.

peut-être et l'incitera à créer une œuvre d'art; mais puisqu'il ne ressent plus l'émotion provoquée par l'incident, l'œuvre ne pourra être considérée comme l'expression de cette émotion. L'artiste, parfaitement maître de lui-même, va plutôt créer, d'une façon logique, une forme artistique dont la structure s'apparente à la structure de l'émotion qu'il se rappelle avoir vécue. L'art n'est donc pas, selon Langer, l'expression émotive du sentiment mais son expression logique.

## **L'ILLUSION : PRINCIPE DE LA CRÉATION ARTISTIQUE**

### **L'illusion première**

L'œuvre d'art comporte, selon Langer, quelque chose qui la distingue de tout autre objet de fabrication humaine. Et ce « quelque chose » que l'artiste crée et non qu'il fabrique, elle le définit comme étant une apparence pure ou une illusion. Ce serait en outre l'aspect particulier de cette illusion – qu'elle qualifie de « primary illusion », expression que nous traduirons par « illusion première » – qui permettrait de classer les différentes manifestations artistiques dans l'un ou l'autre des grands médiums d'expression tels que la musique, les arts plastiques, la danse, etc.<sup>41</sup>.

Dans cette section, nous allons d'abord étudier la nature de cette illusion ainsi que les principes qui guident l'artiste dans sa création. Nous verrons ensuite l'aspect particulier que prend cette illusion dans chaque médium d'expression artistique.

Comme Langer affirme que l'art renferme d'autres illusions qui, tout en étant de nature moins évidente que l'illusion première, n'en sont pas moins importantes, nous traiterons de ces illusions secondes (« secondary illusions ») dans la dernière partie de cette section.

### ***Peinture — espace virtuel sous forme d'une image virtuelle***

#### *Création et fabrication*

Quand on parle d'un artiste, estime Langer, on dit généralement qu'il crée son œuvre et non qu'il la construit ou qu'il la fabrique. Les artistes eux-mêmes, dit-elle, n'acceptent pas qu'on considère le fruit de leur travail sur le même plan qu'un objet fabriqué par un manufacturier, voire par un artisan de quelque métier qu'il soit; ils se voient plutôt comme appartenant à une catégorie spéciale et même marginale de la société, celle des créateurs.

Loin de réfuter cette idée courante qui veut que l'artiste soit un créateur, Langer elle-même utilise le mot création dans la plupart des définitions qu'elle applique à l'art. Elle consacre

---

41 Langer, *Feeling and Form*, p. 102-103.

en outre une partie importante de son étude sur le symbolisme artistique, à rechercher les principes qui guident l'artiste lorsqu'il crée une œuvre d'art. Ces principes qu'elle cherche d'abord à préciser en étudiant les arts plastiques, elle les applique par la suite aux autres médiums d'expression artistique.

Si l'artiste est un créateur, il possède par conséquent le pouvoir extraordinaire de donner l'existence à quelque chose qui auparavant n'était pas; ce qui équivaut à tirer quelque chose du néant<sup>42</sup> ! Or, comme d'ailleurs Langer le remarque, le travail de l'artiste-créateur consiste surtout à réunir, à agencer et à disposer des matériaux préexistants dans un ordre nouveau; on peut dès lors se demander en quoi ce travail diffère de celui du cordonnier, du charpentier ou du cuisinier, qui eux fabriquent, construisent ou préparent, alors qu'on dit de l'artiste qu'il crée.

Pour démontrer la différence fondamentale entre ces métiers et l'activité artistique, Langer compare la fabrication d'un soulier à celle d'une œuvre d'art. Lorsqu'il fabrique un soulier, le cordonnier, tout comme l'artiste, fait un agencement de matériaux préexistants; il taille le cuir, coud celui-ci avec du fil, colle les semelles, etc. Le tout prend ainsi cette forme familière que nous désignons par le mot soulier. Rien n'a été créé; rien n'a été tiré du néant. On pourrait objecter que la forme du soulier n'existait pas auparavant et que cette forme a donc été créée. Langer soutient qu'au contraire cette forme est plutôt un nouvel arrangement du cuir et que d'ailleurs, le soulier n'est toujours considéré que comme un objet en cuir.

*La peinture, considérée comme abstraction ou apparence, et l'espace virtuel*

Revenons maintenant à l'art, et prenons l'exemple de la peinture. Si nous considérons celle-ci comme une création, elle doit être différente de celle du soulier en ce sens que quelque chose qui n'existait pas auparavant doit surgir de cet agencement de matériaux (toile, pigments, etc.).

Pour soutenir sa thèse qui veut que l'art soit en effet une forme de création, Langer donne l'exemple suivant. Lorsque nous contemplons un tableau, ce qui apparaît à nos yeux n'est pas une structure de pigments sur une toile, mais plutôt une structure d'espace contenant des formes diverses, des volumes revêtus de couleurs, etc.; en somme, un tout que nous appelons communément une image. Cette image apparaît parce que la pensée fait abstraction des matériaux qui, grâce à leur agencement, l'ont fait naître. Cette image ne jaillit pas du fait que ses différents éléments formels seraient contenus dans les matériaux de base qui la composent et qui, une fois agencés, nous la feraient se révéler. Elle apparaît plutôt parce que la pensée du contemplateur fait abstraction des matériaux d'où naît cette

---

42 Cette affirmation découle de la définition du verbe « créer » du *Petit Robert*.



image. Elle surgit en quelque sorte comme par enchantement une fois tous les matériaux réunis. Elle est une création de l'artiste.

The image presented on a canvas is not a new "thing" among the things in the studio. The canvas was there, the paints were there; the painter has not added to them [...] Something arises from the process of arranging colors on a surface, something that is created, not just gathered and set in a new order: that is the image<sup>43</sup>.

Cette image qui apparaît sur la toile, Langer la qualifie d'apparition ou d'« apparence pure<sup>44</sup> ». Pourquoi apparence pure ? Parce que l'image globale et les différentes parties qui la composent n'apparaissent pas en tant que forme de pigments, à la manière du soulier qui apparaît comme une forme de cuir. Cette apparence pure, cette sorte d'apparition est donc quelque chose de nouveau, qui semble en quelque sorte surgir du néant, qui n'est pas lié au monde physique tangible et qui de plus ne possède aucune signification pratique. L'espace, les structures, les volumes perçus sur la toile, n'obéissent pas aux critères d'objets concrets ordinaires. Nous ne pouvons pas les toucher, en mesurer la profondeur, ou encore les peser. Ce que nous contemplons n'est qu'une vision pure, une apparition, un « espace virtuel »<sup>45</sup>.

Ce concept « d'espace virtuel », Langer l'emprunte au domaine de l'optique; cette branche de la physique qualifie en effet d'espace virtuel l'image qui apparaît sur la surface d'un miroir, parce que l'impression d'espace et de profondeur qui s'en dégage n'est qu'illusoire. L'espace ainsi que les objets qui y sont contenus ne sont pas réellement présents à l'intérieur du miroir. Cette illusion spatiale est toutefois le résultat de la réflexion d'un espace réel et ne peut être considérée comme une création, tandis que l'« espace virtuel » qui apparaît dans un tableau n'est pas dû à un espace réel qui y serait réfléchi; rien dans l'espace réel (le monde physique) n'est relié directement à l'« espace virtuel » qui apparaît sur la toile.

Cette illusion spatiale, cette image virtuelle est quelque chose que crée l'artiste.

The canvas existed before, the pigments existed before; they have only been moved about, arranged to compose a new physical object [...] But the picture, the spatial illusion, is new in the sense that it never existed before, anywhere, not did any of its parts. The illusion of space is created<sup>46</sup>.

La création par l'artiste de cette illusion qu'est l'espace virtuel constitue un des principes fondamentaux de la création artistique. Et c'est par ce principe que l'artiste réussit à abstraire les éléments qui sont perçus visuellement, de tout lien avec la réalité tangible; ce

---

43 Langer, *Feeling and Form*, p. 47.

44 Langer, *Feeling and Form*, p. 48-49.

45 Langer, *Problems of Art*, p. 28-29.

46 Langer, *Problems of Art*, p. 29.

qui nous oblige à voir l'œuvre d'art d'une manière différente de celle avec laquelle nous voyons un objet ordinaire, c'est-à-dire sans considérer sa fonction, sa raison d'être, son but pratique ou son lien avec les objets qui l'entourent. Lorsque nous voyons une chaise, par exemple, nous supposons immédiatement que c'est un objet qui sert à s'asseoir. Nous la considérons peut-être comme faisant partie du mobilier d'une salle à manger, ou comme représentative d'un style ou d'une époque quelconque. Or l'image d'une chaise qui apparaît dans un tableau n'a aucune signification pratique ni aucune continuité avec l'espace réel (nous ne pouvons la toucher, nous asseoir dessus ni la déplacer). Elle n'est qu'un « objet virtuel », dont la seule raison d'être est de participer à la création de l'« espace virtuel » dans lequel elle existe. Et cet « espace virtuel » qui contient cette « chaise virtuelle », n'existe que pour la perception visuelle, laquelle nous permet de saisir le contenu expressif de l'image. Comme le dit Langer :

The picture [...] is an apparition. It is there for our eyes but not for our hands, nor does its visible space, however great, have any normal acoustical properties for our ears. The apparently solid volumes in it do not meet our common-sense criteria for the existence of objects; they exist for vision alone. The whole picture is a piece of purely visual space<sup>47</sup>.

#### *L'influx vital (« vital import »)*

On pourrait se demander si, pour exister, l'œuvre d'art a besoin de s'élever ainsi au-dessus de la réalité et, le cas échéant, quel est le but de cette abstraction. Cette dissociation de la forme de son lien avec le monde physique ordinaire a pour but, selon Langer, de libérer l'image de toute signification concrète et matérielle. On peut dès lors lui attribuer une signification nouvelle, un contenu chargé d'une autre réalité, celle-ci de nature immatérielle. Ce contenu, Langer le définit par l'expression « vital import » que nous traduisons par « influx vital » puisqu'il désigne la vie telle que nous la ressentons intérieurement. C'est cette qualité de toute bonne œuvre d'art que nous saisissons et ressentons comme étant l'analogie d'un sentiment, d'une émotion, d'un état de conscience ou de tout autre état faisant partie de notre vie affective.

Vital import is the element of *felt life* objectified in the work, made amenable to our understanding. In this way, and in no other essential way, a work of art is a symbol<sup>48</sup>.

---

47 Langer, *Problems of Art*, p. 28.

48 Langer, *Problems of Art*, p. 60.

Si on tentait maintenant de faire la synthèse des différents éléments de la théorie de Langer que nous avons exposés jusqu'ici, on pourrait la formuler brièvement comme suit :

La forme artistique est une image virtuelle qui fait abstraction du monde réel et qui est en même temps chargée d'un influx vital exprimant la manière d'être du sentiment humain. Pour créer cette forme, l'artiste doit suivre trois étapes :

- 1) créer et soutenir l'illusion essentielle, c'est-à-dire l'espace virtuel;
- 2) abstraire les éléments de cette illusion du monde réel qui l'entoure et ;
- 3) articuler cette forme de façon à ce qu'elle coïncide sans équivoque avec la forme du sentiment humain, c'est-à-dire donner à cette forme un influx vital (« vital import »).

#### *Mouvement ou transformation imaginaire*

Mais par quel moyen l'artiste réussit-il à faire de cette forme pure, dissociée de la réalité physique, une forme qui devient symbolique du sentiment humain? Langer soutient que l'artiste réussit ce tour de force en agençant les éléments de la forme de façon à créer une illusion de mouvement ou de croissance. Expliquons d'abord comment l'artiste arrive à créer cette illusion et nous démontrerons ensuite comment cette illusion permet à la forme de devenir un symbole du sentiment humain.

Une illustration empruntée à *Feeling and Form* nous aidera à comprendre le caractère de cette illusion<sup>49</sup>. Si nous regardons la ligne de la figure 1, cette ligne nous apparaît comme étant stable.

**Figure 1**



Mais si on agrémente cette ligne d'arabesques (voir figure 2), on peut créer une illusion de mouvement.

**Figure 2**



---

49 Langer, *Feeling and Form*, p. 64.

Ainsi l'artiste, en agencant les formes, les lignes, les couleurs de son tableau, réussit-il à créer une illusion de mouvement, de direction, de rapprochement, d'éloignement, de croissance, etc. Cette impression de mouvement est une pure illusion puisqu'en réalité, rien n'est déplacé, et que tout reste parfaitement inerte. C'est cette illusion de mouvement qui semble perpétuel à l'intérieur d'une forme permanente qui amène Langer à qualifier la forme artistique de « forme vivante<sup>50</sup> ».

Voyons maintenant de quelle façon cette forme vivante s'apparente à la structure de la vie et plus particulièrement à celle de la vie affective. Selon Langer, le principe même de la vie, que celle-ci soit végétale ou animale, réside justement dans ce changement, dans cette croissance ou ce mouvement continu (la naissance et la mort des cellules, la respiration, la circulation sanguine, etc.) qui fonctionne à l'intérieur d'une forme stable. Si ce changement, cette croissance biologique cesse, la forme permanente qu'est le corps et ses organes, meurt aussitôt. Ainsi, le mouvement continu agissant à l'intérieur d'une forme stable constitue-t-il le principe même de la vie.

De même que la stabilité de la vie biologique est assurée par une évolution perpétuelle, de même aussi l'équilibre mental, ce qui forme notre caractère et notre personnalité, est-il assuré par un changement perpétuel de nos désirs, de nos sentiments, de nos émotions, de nos aspirations profondes, bref de tout ce qui relève de la vie affective.

De même également, grâce à cette impression de mouvement ou de changement perpétuel qu'elle crée à l'intérieur d'une forme qui est stable, la peinture s'apparente-t-elle de très près à la vie en général et plus particulièrement à la vie affective.

La création d'un espace virtuel contenant une image virtuelle qui donne l'impression du mouvement est donc ce qui constitue l'illusion première que crée le peintre dans son tableau. Et c'est la création de cette illusion, qui surgit du néant comme par enchantement, qui distingue l'œuvre picturale de tout autre objet de fabrication humaine.

La création de cette illusion ou de cette apparence à l'intérieur de laquelle une forme vitale est insufflée, constitue le principe de base de la théorie esthétique de Langer, principe qu'elle applique à tous les médiums d'expression artistique.

---

50 Langer, *Feeling and Form*, p. 65.

Tout comme l'artiste-peintre crée un espace virtuel, illusion première du médium d'expression qu'il utilise, ainsi les sculpteurs, les musiciens, les poètes, etc., créent-ils chacun une illusion qui est propre à leur médium d'expression respectif. Et comme ces diverses formes d'illusions premières sont de nature différente, c'est à partir de ces critères que Langer distingue quatre grandes catégories d'art :

- l'art plastique qui inclut l'art pictural, la sculpture et l'architecture;
- la musique;
- la danse;
- l'art littéraire<sup>51</sup>.

Cette dernière catégorie, Langer la désigne par le mot « poesis » que nous traduisons naturellement par « poésie » mais qui, d'après son étymologie grecque (poien : faire; poiesis : création), englobe tous les genres de création littéraire, y compris l'art dramatique<sup>52</sup>.

### *La sculpture et l'architecture — deux autres formes d'espace virtuel*

De même que l'art pictural a pour effet de libérer notre perception visuelle de toute attache avec le monde pratique, nous proposant plutôt de voir l'image virtuelle qui constitue son illusion première, de même les autres catégories d'art libèrent-elles chacune leur propre mode de perception de la réalité et l'orientent-elles vers un monde virtuel qui constitue leur illusion particulière.

Langer aborde l'étude des autres médiums d'expression artistique en examinant d'abord le cas de la sculpture et de l'architecture qui forment en effet, avec la peinture, les trois grandes manifestations de cette conception spatiale qu'elle désigne par « espace virtuel<sup>53</sup> ». Mais alors que pour le peintre c'est l'image virtuelle qui rend cet espace visible, le sculpteur et l'architecte, eux, créent leur propre conception d'espace virtuel.

### *La sculpture — volume cinétique virtuel*

Selon Langer, la sculpture, tout en étant essentiellement un « volume », diffère toutefois du volume qui correspond à l'espace contenu dans un récipient, telle une boîte par exemple. Elle prétend que le volume de la sculpture rend visible un espace (celui qu'elle occupe) qui

---

51 Langer, *Feeling and Form*, p. 102-103.

52 Langer, *Feeling and Form*, p. 213.

53 Langer, *Feeling and Form*, p. 87.

était vide auparavant, donc invisible, de sorte que la sculpture donne une forme à l'espace qui l'entoure et le rend, pour ainsi dire, visible.

Or, en plus de donner une forme à l'espace qu'elle occupe, la sculpture donnerait également vie à l'espace qui l'entoure. Et cet espace représenterait, pour la sculpture, quelque chose d'indispensable, voire même de vital.

Mais pour quelle raison cet espace vital est-il nécessaire à la sculpture? C'est, dit Langer, que la sculpture « est » l'apparence d'un être organique et que tout organisme a besoin d'une forme pour exister. Et cette forme ne peut être édifiée et conservée que dans un environnement que Langer qualifie d'« espace vital<sup>54</sup> ». Elle décrit d'ailleurs ainsi l'existence de tout organisme vivant :

[...] they build themselves up, deriving matter from their chance environment; and their parts are built to carry on this process as it becomes more complex, so the parts have shapes necessary to their respective functions; yet the most specialized activities are supported at every moment by the process which they serve, the life of the whole. It is the functional whole that is inviolable. Break this, and all the subordinate activities cease, the constituent parts disintegrate, and "living form" has disappeared<sup>55</sup>.

Ainsi, une fois mise en mouvement, la vie prend inévitablement certaines formes qui sont nécessaires à l'exercice des fonctions vitales et ces formes de la vie ne peuvent exister que dans la mesure où un environnement, un espace vital, leur fournit les éléments dont ces fonctions biologiques ont besoin pour entrer en jeu.

Or, même si une sculpture n'a rien d'organique, Langer prétend néanmoins que sa forme est analogue à la forme même de la vie.

Only its form is the form of life, and the space it makes visible is vitalized as it would be by organic activity at its center. It is *virtual kinetic volume*, created by – and with – the semblance of living form<sup>56</sup>.

Langer précise également que pour prendre ainsi l'apparence d'une forme vivante, il n'est pas nécessaire que la sculpture soit figurative puisque celle-ci est l'expression d'un sentiment biologique plutôt qu'une suggestion de fonction biologique<sup>57</sup>. Elle ajoute également que là où ce sentiment biologique est exprimé, nous avons inévitablement l'apparence d'une forme qui, nécessaire et inviolable, organise à la fois l'espace qu'elle remplit et l'espace qui l'entoure.

54 Langer, *Feeling and Form*, p. 88.

55 Langer, *Feeling and Form*, p. 88-89.

56 Langer, *Feeling and Form*, p. 89.

57 Mais elle ne dit pas par quels moyens le sculpteur arrive à créer l'impression de cette expression d'un sentiment biologique.

La sculpture est donc pour Langer un volume cinétique virtuel, c'est-à-dire un volume organisé en une forme qui donne l'impression d'être une forme vivante. À nos yeux dit-elle, l'espace qu'occupe cette forme est vivifié, comme s'il y avait en son centre une activité organique.

Pour mieux comprendre cette hypothèse selon laquelle la sculpture est une apparence de forme vivante, comparons-la à un objet ordinaire, par exemple, une boîte. Puisque celle-ci est inerte, ne possédant aucune vie organique, l'espace qui l'entoure ne peut constituer son espace vital. Cet objet inerte peut faire partie de notre champ de perceptions sensorielles en tant que matière visuelle et tactile. D'autres humains peuvent également faire partie de notre environnement (champ de perceptions); et même si nous possédons tous notre espace vital particulier, nous partageons cependant certains éléments de cet espace : nous respirons le même oxygène qui provient des plantes qui nous entourent, nous touchons les mêmes objets, le mouvement de nos membres ainsi que nos déplacements peuvent être limités par les mêmes obstacles, nos yeux voient les mêmes objets, etc.

Or Langer prétend que même si la sculpture peut être présente dans notre environnement en tant qu'objet tactile, elle existe surtout pour le sens de la vue. En effet, lorsque nous la regardons, explique-t-elle, nous faisons abstraction du fait qu'elle est un objet réel. Sa forme n'a rien d'utilitaire comme celle, par exemple, d'une assiette ou d'une boîte; elle semble plutôt être le résultat de fonctions organiques. Et cette apparence de forme vivante que Langer désigne par « volume cinétique virtuel » semble être maintenue dans un espace virtuel qui l'entoure et qui constitue son espace vital. Mais puisque cet espace vital qui entoure la sculpture est un espace illusoire – la sculpture étant en réalité un objet inerte, n'ayant donc pas d'espace qui lui maintient la vie – nous ne pouvons partager les éléments de cet espace; en effet, nous ne pouvons respirer le même air (la sculpture ne respire pas), nous ne pouvons voir ou toucher les mêmes objets (la sculpture ne voit pas ni n'a de sensations tactiles). Ainsi, selon Langer, la sculpture n'existe dans notre champ perceptuel que pour le seul sens de la vue. Nous pouvons certes la toucher, mais si nous voulons saisir son contenu expressif, qui est sa raison d'être, nous devons la contempler en tant que « volume cinétique virtuel », lequel n'existe que grâce à un environnement virtuel<sup>58</sup>. Et c'est en créant cette double apparence que le sculpteur donne naissance à l'espace virtuel qui constitue l'illusion première de l'art plastique.

#### *L'architecture — domaine ethnique virtuel*

Le troisième mode important d'expression de l'art plastique est l'architecture. Cette forme expressive crée également son espace virtuel particulier.

---

58 Langer, *Feeling and Form*, p. 92.

Même s'il est difficile de faire abstraction des fonctions utilitaires qui sont essentielles à l'architecture et qui jouent un rôle important dans la détermination de la forme, Langer prétend néanmoins que le but premier de cet art est la création de quelque chose de virtuel ou d'une illusion. Ce quelque chose de purement imaginaire qui est créé et traduit par l'artiste (l'architecte) en impressions visuelles, c'est celle « d'un univers ethnique virtuel »<sup>59</sup>. Langer entend par là que l'image qui apparaît de telle ou telle forme architecturale et qui est une sorte d'illusion créée par l'artiste, est celle d'un environnement physique humain : « The architect creates [...] a physically human environment that expresses the characteristic rhythmic functional patterns which constitute a culture<sup>60</sup> ». C'est en quelque sorte la création d'un environnement culturel total polarisé et ainsi rendu visible. C'est l'image d'une culture.

En agençant les formes de façon à ce qu'elles apparaissent comme étant interdépendantes, l'artiste crée ainsi un symbole de l'environnement réel (la nature) où tout est fonctionnel. Il organise également la forme de façon à ce que celle-ci incorpore les sentiments, le rythme, la passion, la sobriété, la frivolité avec lesquels l'être humain accomplit, dans son univers ethnique culturel, ses actes journaliers.

Ainsi, selon Langer, l'architecture est, d'une part, le symbole de la fonction existentielle qui galvanise un environnement culturel, et d'autre part, le symbole du rythme et des états affectifs avec lesquels l'être humain accomplit ses actes à l'intérieur de cet environnement. Langer n'explique cependant pas par quels moyens l'architecte arrive à créer cette double illusion dans la forme architecturale.

La sculpture et l'architecture, selon Langer, se complètent parfaitement.

The two art forms are, in fact, each other's exact complements: the one, an illusion of kinetic volume, symbolizing the Self, or center of life – the other, an illusion of ethnic domain, or the environment created by Selfhood. Each articulates one half of the life-symbol directly and the other by implication; whichever we start with, the other is its background<sup>61</sup>.

Ceci expliquerait l'importance que prend à l'intérieur de formes architecturales (cathédrales, édifices publics, etc.) la présence de formes sculpturales.

L'architecture constitue donc le premier effort de l'homme pour créer son propre univers d'après le modèle que lui fournit la nature. Cette apparence spatiale, tout en existant dans l'espace réel, est cependant distincte de l'environnement réel (la nature) puisqu'elle constitue par elle-même un environnement total.

---

59 Langer, *Feeling and Form*, p. 95.

60 Langer, *Feeling and Form*, p. 95.

61 Langer, *Feeling and Form*, p. 101.



### *La musique — temps virtuel*

Alors qu'en art plastique, l'artiste crée un espace virtuel, en musique, le compositeur crée un temps virtuel. Ce temps virtuel constitue d'ailleurs l'illusion première de la musique, de la même façon que l'espace virtuel constitue l'illusion particulière de l'art plastique.

The purpose of all musical labor [...] is to create and develop the illusion of flowing time and its passage [...]<sup>62</sup>.

Ce temps virtuel naît grâce au principe que Langer considère comme fondamental à l'art musical, c'est-à-dire, la création de formes audibles qui semblent se déplacer dans un espace temporel. Le compositeur crée cette impression de formes mouvantes, en agencant d'une façon successive les différents éléments musicaux, c'est-à-dire les sons, les silences, les nuances, etc. Or, puisque ce processus n'implique aucun déplacement physique, ce mouvement n'est qu'une illusion et l'espace temporel qu'il rend perceptible (audible) est également purement imaginaire. Là réside, selon Langer, l'essence même de l'art musical.

What [...] is the essence of *all* music? The creation of virtual time, and its complete determination by the movement of audible forms<sup>63</sup>.

Ce temps virtuel, c'est le temps subjectif qui existe grâce au fait que l'être humain subit constamment des tensions qui alternent avec des détentes.

The phenomena that fill time are *tensions* – physical, emotional, and intellectual. Time exists for us because we undergo tensions and their resolutions. Their peculiar building-up, and their ways of breaking or diminishing or merging into longer and greater tensions, make for a vast variety of temporal forms<sup>64</sup>.

Ainsi, ces tensions et détentes qui caractérisent la vie subjective créent les formes temporelles diverses qui constituent le temps subjectif.

Ce temps subjectif, poursuit-elle, ne doit pas être confondu avec le temps pratique ou scientifique tel qu'il est mesuré par l'horloge. Le temps scientifique est objectif et unidimensionnel; il est constitué par une simple succession de moments de durée égale arbitrairement déterminée par des phénomènes mécaniques tels que le mouvement du balancier de l'horloge. Ce temps, étant une invention de l'homme, n'est pas le temps réel; le temps réel est celui que vit subjectivement chaque individu. Et la musique, selon Langer, représente l'image de ce temps vécu.

---

62 Langer, *Feeling and Form*, p. 120.

63 Langer, *Feeling and Form*, p. 125.

64 Langer, *Feeling and Form*, p. 112-113.

Musical duration is an image of what might be termed "lived" or "experienced" time – the passage of life that we feel as expectations become "now", and "now" turns into unalterable fact. Such passage is measurable only in terms of sensibilities, tensions, and emotions; and it has not merely a different measure, but an altogether different structure from practical or scientific time<sup>65</sup>.

Ainsi, la musique crée l'apparence de ce temps vital subjectif et c'est cette apparence qui constitue l'illusion caractéristique de cet art. En d'autres mots, le rôle essentiel de la musique est de créer l'« image » d'une durée virtuelle, laquelle n'est perceptible que par le seul sens de l'ouïe. Or puisque nous ne pouvons entendre passer le temps réel – celui-ci étant vécu par chaque individu d'une façon subjective – le temps que la musique nous fait entendre n'est pas réel, mais virtuel. Et c'est grâce à la présence de formes sonores qui semblent se mouvoir, exprimant ainsi des tensions et détentes qui sont analogues aux tensions et détentes qui caractérisent les formes temporelles de la vie subjective, que nous avons l'impression, à l'audition d'une pièce de musique, d'entendre le passage du temps. On le voit, les formes musicales sont virtuelles, leur mouvement est virtuel (rien n'est physiquement déplacé) et toute la composition est une apparence. La musique est donc essentiellement, grâce à l'emploi de formes sonores, une image, c'est-à-dire une apparence du passage du temps réel (subjectif).

Pour Langer, aucun symbole discursif n'est capable d'appréhender ce temps réel. La musique, dit-elle, accomplit quelque chose qui échappe à la science et à la philosophie; elle rend perceptibles les formes dynamiques du temps réel.

Elle ajoute également que même si l'essence de la forme musicale est de se révéler en tant que durée, elle doit cependant faire abstraction de l'ordre temporel dans lequel elle existe de la même façon qu'un tableau doit faire abstraction de la réalité tangible. Ainsi, lorsque nous écoutons une œuvre musicale, c'est comme si le temps physique était en suspens; pour saisir le contenu expressif de l'œuvre qui est la manière d'être du sentiment humain, nous devons baigner dans l'image du temps que nous entendons. Et ce temps doit remplacer pendant sa durée (si nous demeurons absorbés par la musique), non seulement le temps physique et objectif, mais aussi notre propre temps subjectif, puisque nos tensions et détentes se confondent avec celles de la musique.

#### *La forme musicale et la vie du sentiment*

On pourrait maintenant se poser la question, à savoir comment le compositeur crée cette analogie qui existe entre les tensions et détentes caractérisant les formes du sentiment humain et les tensions et détentes présentes dans les formes musicales. Pour y répondre, voyons d'abord comment Langer décrit la vie du sentiment. L'organisation vitale, dit-elle, constitue la structure de tout sentiment. La vie affective est une succession d'émotions qui

<sup>65</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 109.

sont toutes liées entre elles, qui se succèdent, se superposent, s'entrelacent, et dont la fin de l'une constitue toujours le début d'une autre. La trame des sentiments est ainsi caractérisée par une structure rythmique complexe de durées temporelles qui se succèdent. Et c'est cette organisation d'émotions qui constitue la vie du sentiment.

Pour que la musique soit l'image de cette vie des sentiments, il faut qu'elle organise jusqu'à la conception que nous en avons. Or Langer soutient que le compositeur, en créant une forme musicale, organise les événements sonores de la même façon que s'organisent les événements de la vie des sentiments; la fin d'un événement musical coïncide toujours avec le début d'un autre; ces mêmes événements peuvent aussi se superposer et s'entrelacer. La trame musicale est ainsi assurée, comme c'est le cas pour la vie du sentiment, par une succession rythmique d'événements temporels.

Ainsi, parce que les événements musicaux se déroulent de la même façon que les événements de la vie des sentiments, la forme musicale donne l'impression, à son audition, d'être l'image sonore du temps vital subjectif.

#### *Le rôle de l'interprète*

La musique, n'existant qu'en tant que durée sonore, pose un problème si on veut la présenter à un auditoire. Ce problème, qui n'existe pas pour l'art plastique, c'est celui de l'interprétation.

Langer dit que le compositeur travaille à partir d'une idée, d'un état émotif qu'il veut exprimer dans une forme sonore destinée à des auditeurs. Cette idée qui est l'idée première de la composition musicale, elle la qualifie de « forme matrice ». Cette « forme matrice » donnera naissance, dans la mesure où le compositeur maîtrise bien son métier, à une forme musicale qui est une analogie sonore en puissance du déroulement temporel d'un état émotif<sup>66</sup>; même une fois que le travail de partition est terminé, l'œuvre musicale n'existe encore qu'en puissance. Pour que cette forme musicale existe, il est nécessaire de l'interpréter. Et c'est ici que se situe le rôle de l'interprète qui consiste à rendre cette forme musicale perceptible au public. Tâche très délicate, parce que s'il veut être en mesure de rendre l'idée du compositeur, c'est-à-dire l'idée du sentiment que celui-ci a voulu exprimer, l'interprète doit percevoir d'une façon intuitive le contenu expressif de l'œuvre en puissance. Il ne doit jamais se servir de la partition dans le but d'exhiber ses sentiments personnels. Il doit plutôt confondre ses propres sentiments avec ceux que lui suggère la partition, et créer ainsi un symbole audible de la manière d'être du sentiment humain que le compositeur a voulu exprimer.

---

66 Langer, *Feeling and Form*, p. 130-131.

La véritable interprétation musicale demeure néanmoins un acte aussi créateur que l'est la composition.

Real performance is as creative an act as composition, just as the composer's own working out of the idea, after he has conceived the greatest movement and therewith the whole commanding form, is still creative work. The performer simply carries it on<sup>67</sup>.

Ainsi l'interprète complète-t-il l'œuvre musicale en la transposant du niveau de la pensée (telle qu'elle existe dans la partition) au niveau de l'expression sonore (physique).

### *La danse — puissances virtuelles*

Langer prétend que de tous les arts, la danse est celui dont l'origine remonte le plus loin dans le passé. Cette forme artistique proviendrait des rites primitifs.

Ritual has always been a natural and fertile source of art. Its first artistic product is the dance. Ecstatic people probably pranced before they danced; but the intuitive perception of expressive forms in that prancing invited composition, the making of dance<sup>68</sup>.

L'homme primitif aurait perçu le monde qui l'entourait comme un royaume peuplé de forces mystiques et la danse aurait été pour lui la première façon d'objectiver ce royaume dominé par des puissances immatérielles.

Elle va même jusqu'à prétendre que c'est grâce à la danse que l'homme primitif en serait arrivé à percevoir la vie comme un tout et non comme une succession de moments.

Dance is, in fact, the most serious intellectual business of savage life: it is the envisagement of a world beyond the spot and the moment of one's animal existence, the first conception of life as a whole – continuous, superpersonal life, punctuated by birth and death, surrounded and fed by the rest of nature<sup>69</sup>.

De plus, la danse n'aurait été dans ses premières manifestations qu'une espèce de rituel magique par lequel l'homme primitif sollicitait le concours des puissances bénéfiques et cherchait à conjurer les forces maléfiques. Ainsi, le danseur se croyant possédé par une force mystique ne se sentait plus responsable de ses gestes; c'est plutôt cette force mystique qui agissait à travers lui.

Mais lorsque l'homme est devenu moins superstitieux, la danse aurait perdu ce pouvoir d'invocation des esprits et serait devenue plutôt le symbole du monde perçu comme un

---

67 Langer, *Feeling and Form*, p. 139.

68 Langer, *Feeling and Form*, p. 121.

69 Langer, *Feeling and Form*, p. 190.

royaume de puissances immatérielles. Langer n'explique cependant pas comment cette évolution ou transformation s'est faite.

Elle affirme néanmoins que la danse dans toutes ses manifestations, qu'elle soit un rituel magique ou religieux, une activité sociale ou un spectacle artistique, vise d'abord à créer un « realm of virtual powers<sup>70</sup> », expression que nous traduirons par « royaume de puissances virtuelles ». Le lieu de la danse, qu'il soit l'espace autour du totem, l'autel, la salle de danse ou la scène d'un théâtre, devient le royaume où la danse elle-même incarne les puissances qui l'habitent; et ces puissances, que Langer qualifie de virtuelles, elle les considère comme étant l'illusion caractéristique créée par la danse : « The primary illusion of dance is a virtual realm of Power<sup>71</sup>. »

L'élément de base qui permet au danseur de créer cette illusion de puissances virtuelles, c'est le geste. « Gesture is the basic abstraction whereby the dance illusion is made and organized<sup>72</sup>. » Pour elle, les gestes du danseur ne sont pas des gestes réels mais plutôt de simples apparences de gestes, c'est-à-dire des gestes virtuels. Alors que le geste accompli dans la vie courante constitue, dans les formes multiples qu'il peut prendre, une expression toujours spontanée qui a pour but de signaler nos désirs, nos intentions, nos sentiments, nos états physiologiques et psychologiques, etc., le geste de la danse, au contraire, n'est pas spontané mais plutôt imaginé et contrôlé. De sorte que si le mouvement du geste est réel, la spontanéité de ce mouvement, elle, n'est qu'apparente et c'est pour cette raison que Langer qualifie ce geste de virtuel. Le danseur n'accomplit pas son geste dans le but d'exprimer ses émotions intérieures, ni de signaler ses désirs ou ses intentions; il cherche plutôt à créer une impression de conflit entre des émotions, des désirs et des aspirations qui émanent de puissances immatérielles en opposition et qui, par ses gestes, sont rendus visibles.

Ainsi le danseur, par ses gestes virtuels, articule (rend visible) et maintient le jeu entre des puissances, également virtuelles, qui s'opposent. Et ces puissances sont virtuelles puisqu'elles ne sont pas réellement présentes; elles sont une illusion que crée la gestique du danseur.

Langer soutient aussi que cette impression de la présence d'une puissance naît du fait que le danseur, par ses mouvements, semble vaincre les lois de la gravité et de la résistance matérielle qui contrôlent et limitent normalement notre liberté de mouvement; le danseur semble donc se mouvoir grâce à des puissances ou des forces invisibles, surnaturelles qui agissent à travers lui.

---

70 Langer, *Feeling and Form*, p. 193.

71 Langer, *Feeling and Form*, p. 175.

72 Langer, *Feeling and Form*, p. 174.

De plus, pour que le lieu où la danse se déroule devienne le royaume où puissent apparaître ces puissances virtuelles, il est nécessaire que tous les matériaux de la danse, la musique, le décor, la scène, le corps des danseurs, etc., deviennent des abstractions de la réalité. Ainsi libérés de toute fonction pratique, ces matériaux deviennent comme les éléments par lesquels s'édifie un royaume virtuel peuplé de puissances également virtuelles, le tout créant une espèce de monde imaginaire.

Alors que l'homme primitif considérait les puissances du royaume virtuel de la danse comme de véritables puissances magiques, l'homme civilisé, lui, est conscient du fait que ces puissances ne sont que virtuelles ou imaginaires. Néanmoins, la danse des cultures dites civilisées demeure toujours un effort visant à créer un royaume de puissances, même si celles-ci sont devenues virtuelles. La danse sociale elle-même crée une force magnétique imaginaire qui semble unir les danseurs dans un monde autre que le monde réel.

Pour que la danse devienne un spectacle artistique, le danseur doit transformer la scène, pour lui-même et pour son public, en une sorte de royaume autonome, complet et virtuel, à l'intérieur duquel tout geste est virtuel et crée l'illusion de puissances, également virtuelles, qui agissent en interaction.

Ainsi la danse contient, comme la musique et l'art plastique, son illusion propre, première, qui est celle de la création d'un royaume virtuel peuplé de puissances virtuelles.

### ***L'art littéraire — vie virtuelle***

#### *La poésie en général*

L'hypothèse de Langer, selon laquelle toute forme d'expression artistique est un symbole non discursif qui présente la morphologie du sentiment humain, trouve sa vérification à la fois la plus critique et la plus forte dans l'art littéraire.

La littérature, comme le langage, est bel et bien composée de symboles discursifs, c'est-à-dire de mots et de propositions. Langer soutient néanmoins que même si les mots constituent le matériau de base de l'art littéraire, l'œuvre écrite, prise dans son ensemble, ne constitue pas pour autant une forme discursive.

Le poète, selon elle, vise une toute autre fin, qui est de nature créative.

The initial questions [...] are not: "What is the poet trying to say, and what does he intend to make us feel about it?" But: "What has the poet made, and how did he make it?" He has made an illusion, as complete and immediate as the illusion of space created by a few

strokes on paper, the time dimension in a melody, the play of powers set up by a dancer's first gestures<sup>73</sup>.

Malgré le fait que le langage discursif constitue le matériau de base avec lequel le poète façonne son œuvre, ce que celui-ci crée, si l'on suit l'idée de Langer, relève de l'imaginaire, du non discursif :

[...] what he creates is not an arrangement of words, for words are only his materials, *out of which* he makes his poetic elements<sup>74</sup>.

Et elle ajoute : « He has made an illusion by means of words [...]»<sup>75</sup> ». Or, de la même façon que dans la peinture l'image virtuelle surgit grâce à l'arrangement particulier que l'artiste tire des couleurs, de même aussi l'illusion poétique naît de l'arrangement particulier que le poète fait des mots. Cette illusion ou cette apparence n'est pas, selon Langer, une représentation de la réalité mais plutôt, comme d'ailleurs l'image virtuelle d'un tableau, une apparence pure, c'est-à-dire une abstraction de la vie réelle. Et ce qui apparaît dans l'art littéraire comme étant une création du poète est une apparence d'événements, de personnages, de réactions émotionnelles, d'expériences, de lieux ou de conditions de vie. Cette apparence que crée le poète constitue l'élément de base de l'art littéraire. Même si cet élément peut être tiré de la vie réelle, le poète, pour transformer un événement vécu en élément poétique, doit l'abstraire de son lien avec la réalité. La fonction du poète n'est donc pas de rapporter les événements de la réalité (comme c'est le cas, par exemple, du journaliste) mais plutôt de composer, de façonner et d'organiser l'événement de façon à créer l'apparence d'une nouvelle expérience humaine, c'est-à-dire une expérience virtuelle dissociée de tout lien avec l'existence réelle. Et ces expériences virtuelles qui forment les éléments poétiques, il les organise de façon à créer une nouvelle réalité, l'illusion d'une séquence de vie.

C'est donc grâce à ces apparences d'événements, qui constituent d'ailleurs l'abstraction particulière de l'art littéraire, que le poète crée l'illusion de la vie.

The poet's business is to create the appearance of "experiences", the semblance of events lived and felt, and to organize them so they constitute a purely and completely experienced reality, a piece of *virtual life*<sup>76</sup>.

Et cette illusion de la vie constitue l'illusion première de toute forme d'art littéraire. Toute œuvre littéraire (poème, roman, nouvelle, pièce de théâtre, etc.), qu'elle soit inspirée d'un événement réel ou imaginaire, constitue en effet une création; et cette création, le poète la

---

73 Langer, *Feeling and Form*, p. 211.

74 Langer, *Feeling and Form*, p. 211.

75 Langer, *Feeling and Form*, p. 211.

76 Langer, *Feeling and Form*, p. 212.

réalise dans le but de présenter un symbole du sentiment humain. Or ce n'est pas en rappelant des objets, des personnes ou des événements qu'il éveille ces sentiments, mais plutôt en créant avec des mots, une structure ayant une certaine analogie avec la structure même du sentiment humain.

A poem always creates the symbol of a feeling, not by recalling objects which would elicit the feeling itself, but by weaving a pattern of words-words charged with meaning, and coloured by literary associations – akin to the dynamic pattern of the feeling<sup>77</sup>.

Langer soutient en outre que le fait d'organiser les mots dans une structure qui s'apparente à la structure dynamique du sentiment humain, constitue la fonction première de toute forme littéraire.

All writing illustrates the same creative principles, and the difference between the major literary forms, such as verse and prose, is a difference of devices used in literary creation<sup>78</sup>.

Nous allons maintenant passer à l'étude des divers moyens (« devices ») par lesquels les différents genres littéraires donnent naissance à une forme qui s'apparente à la forme de la vie du sentiment.

### *La poésie lyrique*

La poésie lyrique, qui regroupe les genres issus de la poésie grecque tels que l'ode, le sonnet, l'hymne et l'élégie, est une forme artistique qui exprime un événement particulier de la vie affective, comme par exemple, une simple pensée, une émotion, un état d'âme ou encore l'expérience intense d'une humeur particulière. Ainsi, la poésie lyrique est l'expression d'une petite parcelle, d'un simple épisode subjectif de ce qui constitue l'histoire d'une vie non pas réelle, mais virtuelle.

Langer précise que le poème lyrique, pour exprimer cette parcelle de vie subjective, ne doit pas nécessairement être une représentation ou un reportage exact racontant l'épisode en question (même si cela peut parfois être le cas). C'est plutôt en créant une structure de mots à l'aide de rimes, de rythmes et d'autres techniques propres à l'art poétique, que le poème lyrique devient analogue à la structure même du sentiment qui se dégage de l'événement subjectif particulier qu'il veut exprimer. Or, que le poème soit figuratif ou abstrait, le sentiment qui s'en dégage et qui surgit grâce à l'organisation particulière des mots, est plus important que le sens discursif des mots ou des propositions.

Le poème lyrique constitue en outre, selon Langer, une sorte de contemplation de l'expérience subjective particulière d'où se dégage une émotion ou un sentiment. Et elle

---

<sup>77</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 230.

<sup>78</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 213.



précise que ce n'est ni le lecteur ni le poète qui contemplent l'expérience mais que c'est plutôt le poème lui-même qui semble être le contemplateur. Et puisque l'acte de contemplation s'accomplit toujours dans le moment présent, ceci explique le fait que le poète lyrique utilise toujours la première personne du présent. Ainsi, il donne à la fois l'impression que c'est le poème qui parle et que l'événement a lieu à l'instant même. Le poème lyrique ne décrit donc jamais une idée passée et le lecteur garde toujours l'impression que l'idée ou la pensée exprimée, accompagnée de l'émotion qui s'en dégage, est en train de se façonner. Ainsi, selon Langer, le poème lyrique semble être figé dans une sorte d'éternel présent. Mais pour que cette impression s'en dégage, le poème doit se différencier de son auteur; ce n'est pas l'anecdote d'une expérience subjective que nous lisons, mais une expérience subjective virtuelle qui semble être en train de se dérouler. On pourrait peut-être se demander pourquoi cette expérience subjective est virtuelle. C'est en comparant cette expérience avec les expériences de la vie réelle que Langer répond à cette question : dans la vie réelle, dit-elle, l'expérience subjective contient toujours un passé qui la précède et un futur qui la suit. Ainsi, une expérience est-elle toujours le résultat d'expériences antérieures en même temps qu'elle provoque toujours d'autres expériences qui lui succèdent. Or le poème lyrique est la présentation d'une seule et unique expérience subjective qui n'est liée ni au passé ni à l'avenir. Cette expérience qui semble plutôt être figée dans un éternel présent apparaît donc comme libérée du concept de temps. Le présent dans lequel se produit l'expérience poétique est donc un présent virtuel.

L'expérience subjective qui apparaît dans un poème lyrique constitue une expérience virtuelle qui existe dans un présent également virtuel. Le poète lyrique a donc comme tâche de créer l'expérience virtuelle d'une vie virtuelle qui se produit dans un présent également virtuel. Ces trois illusions composent ensemble, selon Langer, l'illusion première de la poésie lyrique.

### *La narration*

Après avoir montré comment l'illusion de la vie apparaît dans la poésie lyrique en tant que simple événement virtuel, Langer passe à l'étude de formes littéraires de plus grande envergure, c'est-à-dire les formes narratives qui comprennent, entre autres, l'épopée et le roman.

La narration, qui consiste en un récit détaillé d'une suite de faits, constitue, selon Langer, une forme d'organisation qui a, pour l'art littéraire, l'importance qu'occupe la représentation dans l'art pictural figuratif. De même qu'en art pictural la représentation constitue un moyen qu'utilise l'artiste pour créer et organiser un espace virtuel, de même en littérature la narration constitue-t-elle un moyen que le poète<sup>79</sup> emploie pour créer l'illusion propre à cette forme artistique et qui est celle d'un mode de vie virtuelle.

---

79 Par le mot poète, Langer désigne l'auteur de n'importe quelle œuvre littéraire.

Or cette vie virtuelle qui apparaît dans la forme narrative est plus qu'un simple événement virtuel; elle est, selon Langer, l'apparence de tout un passé de la vie d'un individu, que celui-ci soit un personnage fictif ou un personnage réel. Et l'élément que l'auteur doit d'abord créer afin qu'apparaisse ce passé virtuel, c'est la mémoire virtuelle.

On pourrait être porté à croire que le passé d'une vie, tel qu'il apparaît dans un roman par exemple, est virtuel parce qu'il naît de l'imagination plutôt que de la mémoire de l'auteur. Et puisque le passé personnel d'un individu existe sous la forme de souvenirs dont la somme constitue la mémoire, le roman nous donne l'impression, parce que l'auteur utilise les verbes au temps passé, que les faits relatés proviennent d'une mémoire. Mais puisque ces faits proviennent plutôt de l'imagination de l'auteur, nous pourrions considérer cette mémoire comme purement fictive, comme une mémoire virtuelle. Selon Langer, cette conclusion serait hâtive. Elle prétend en effet que même les récits historiques, les biographies et les autobiographies, bref les récits fondés sur des événements réels, constituent également des récits de passés virtuels qui semblent surgir d'une mémoire virtuelle. Or, les événements rapportés dans ces genres littéraires ne naissent certainement pas de l'imagination; ils proviennent plutôt soit de la mémoire réelle, soit de documents qui, eux, racontent des faits provenant également de la mémoire réelle.

Mais alors, qu'entend donc Langer par mémoire virtuelle ? Et en quoi celle-ci diffère-t-elle de la mémoire réelle ?

Le *Petit Larousse* définit la mémoire (réelle) comme étant la faculté de conserver les idées antérieurement acquises; Langer, de son côté, la définit plutôt comme un mélange confus et désordonné de souvenirs restés gravés dans notre conscience et dont la suite historique peut difficilement être reconstituée. Ce méli-mélo de souvenirs constitue d'ailleurs le passé personnel de chaque individu. Selon Langer, lorsque nous faisons la lecture d'une œuvre littéraire qui utilise la technique narrative, nous avons l'impression (à cause de l'utilisation du passé grammatical) de percevoir une mémoire qui est en train de faire revivre pour nous le passé d'une vie. La mémoire ainsi objectivée devient perceptible pour l'entendement. Les souvenirs de cette mémoire devenue perceptible, en plus d'être reliés d'une façon parfaitement logique, sont tous présentés avec une égale clarté dans leurs moindres détails et semblent contenir les émotions et les sentiments même qui accompagnent les expériences vécues qu'ils représentent. Or la mémoire véritable n'est certes pas aussi bien organisée, aussi précise et chargée d'autant d'émotions.

Ainsi cette mémoire qui apparaît grâce à la forme littéraire n'est pas une mémoire réelle mais une mémoire fictive, une mémoire virtuelle. Et ce passé contenu dans cette mémoire, Langer prétend qu'il est également virtuel. L'écrivain crée ainsi une mémoire virtuelle relatant le passé virtuel d'une vie virtuelle.

The prose fiction writer, like any other poet, fabricates an illusion of life entirely lived and felt, and presents it in the "literary" perspective which I have called the "mnemonic mode" like memory, only depersonalized, objectified<sup>80</sup>.

Voyons maintenant comment Langer peut appliquer la théorie exposée ci-dessus à la biographie et à l'autobiographie puisque ces genres littéraires ont comme objet de rapport des récits de vies réelles.

Malgré le fait que ces genres littéraires soient inspirés de la réalité, l'œuvre globale constitue toujours néanmoins, selon elle, un exemple de passé virtuel. Les événements présentés, même s'ils sont issus de la réalité, ne constituent que le matériel de base par lequel l'illusion d'une vie passée virtuelle est créée. Pour justifier ce raisonnement qui au premier abord semble contenir une contradiction, Langer explique la différence fondamentale qui existe entre le passé virtuel, tel qu'il apparaît dans la forme littéraire, et le passé personnel, tel qu'il existe dans la mémoire de chacun.

This past, however, which literature engenders, has a unity that actual personal history does not have; for our accepted past is not entirely experiential. Like our apprehensions of space, of time, and of the forces that control us, our sense of the past derives from memories mixed with extraneous elements, assumptions and speculations, that present life as a chain of events rather than as a single progressive action. In fiction, however, there is nothing but virtual memory; the illusion of life must be experiential through and through<sup>81</sup>.

Et puisque la structure du passé virtuel tel qu'il apparaît dans toutes les formes narratives, incluant la biographie, l'autobiographie et même le récit historique, est toujours la même, Langer en conclut que tous ces genres littéraires présentent un passé fictif, lequel est une création de l'auteur.

Le passé virtuel, qui apparaît grâce à la mémoire virtuelle, constitue ainsi le mode particulier de vie virtuelle qui est présent dans la littérature narrative en tant qu'illusion première de cette forme d'expression artistique.

### *L'art dramatique : la comédie et la tragédie*

De la même façon que la sculpture représente une expression particulière d'art plastique, le drame représente une expression particulière d'art littéraire. Le drame crée en outre un mode particulier de vie virtuelle.

[...] drama presents the poetic illusion in a different light: not finished realities, or "events", but immediate, visible responses of human beings, make its semblance of life<sup>82</sup>.

---

**80** Langer, *Feeling and Form*, p. 291.

**81** Langer, *Feeling and Form*, p. 264-265.

**82** Langer, *Feeling and Form*, p. 306.

Et alors que la forme narrative utilise la langue écrite pour projeter l'image de la vie dans son passé virtuel, le drame utilise plutôt l'action et l'élocution, pour projeter l'image de la vie, non pas dans son passé virtuel mais dans son futur virtuel. Ainsi, alors que le mode narratif est celui de la mémoire, le mode dramatique est celui de la destinée.

Toute action, dit Langer, qu'elle soit instinctive ou délibérée, est normalement orientée vers le futur. De même, chaque situation dramatique, même si elle sous-entend des actions passées, se projette inévitablement dans l'avenir. L'action dramatique, tout comme l'action de la vie concrète, a toujours lieu dans le présent, mais comporte toujours une conséquence qui, elle, appartient au futur. Cette conséquence devient à son tour un nouveau présent et engendre d'autres actions qui sont également orientées vers le futur.

Il y a cependant, selon Langer, une différence fondamentale entre l'action dramatique et l'action telle qu'elle se produit dans la vie courante.

Par exemple, lorsque dans la vie courante nous voyons un homme sur un escabeau en train de peindre le mur d'un appartement, nous ne restons pas dans l'attente d'une conséquence fortuite de cette situation (que l'homme tombe de son escabeau, par exemple); l'individu en question pourrait peindre ainsi pendant plus d'une heure sans que rien d'insolite ne se passe. Or dans une action dramatique, l'homme qui est en train de peindre représente un futur embryonnaire pour le spectateur; celui-ci reste en effet dans l'attente que l'action de l'homme ait une conséquence immédiate, conséquence qui doit avoir une certaine importance pour l'intrigue. Ainsi une pièce de théâtre qui, dans une durée d'à peine quelques heures, présente l'histoire d'une période plus ou moins grande d'une vie, ne doit comporter que des scènes ou des jeux importants qui placent le spectateur dans l'attente de leurs conséquences. De sorte qu'on doit exclure toute action ou tout geste (manger, se brosser les dents, etc.) qui n'a pas d'incidence sur le développement de l'intrigue.

Langer n'est donc pas d'accord avec ceux qui prétendent que l'action dramatique se déroule dans un perpétuel moment présent.

It has been said repeatedly that the theater creates a perpetual present moment; but it is only a present filled with its own future that is really dramatic. A sheer immediacy, an imperishable direct experience without the ominous forward movement of consequential action, would not be so. As literature creates a virtual past, drama creates a virtual future. The literary mode is the mode of Memory; the dramatic is the mode of Destiny<sup>83</sup>.

Ainsi, selon Langer, l'action dramatique n'est qu'une apparence d'action réelle, une abstraction de la réalité. Par ces mises en situation qu'elle qualifie de virtuelles naît l'intrigue d'une vie virtuelle, ce qui constitue, on l'a déjà vu, l'illusion première de l'art poétique. Et puisque cette vie virtuelle est toujours orientée vers l'avenir, elle prend l'allure

---

**83** Langer, *Feeling and Form*, p. 307.

d'une destinée virtuelle. Cette destinée représente une pure création, une apparence qui constitue l'illusion première de l'art dramatique.

Langer prétend aussi que la tragédie et la comédie ne représentent pas l'essence de l'art dramatique, mais ne sont que des moyens que le dramaturge utilise pour construire le drame.

La comédie serait la présentation du destin en tant que hasard virtuel. Le héros de la comédie, tout en étant continuellement désorienté par des événements fortuits, finit toujours par retrouver son équilibre en triomphant de ses mésaventures grâce à la ruse, la chance, l'ironie, l'humour ou le raisonnement philosophique. La comédie est donc la présentation de la vie en tant que jeu contre le mauvais hasard, mais un jeu d'où le héros, c'est-à-dire l'homme, sort toujours vainqueur. Elle est l'image du destin en tant que chance virtuelle.

Par contre, alors que la bonne fortune constitue le futur virtuel créé dans la comédie, la fatalité est le futur virtuel créé dans la tragédie. La tragédie représente en effet l'homme en face des exigences inévitables de la vie, c'est-à-dire l'homme luttant contre son destin. L'action de la tragédie, c'est le héros utilisant tout son potentiel et l'épuisant au cours de la pièce. La tragédie représente ainsi la vie qui croît, qui atteint son apogée, qui décline et qui meurt. Elle est donc une représentation de la vie dans sa totalité.

Langer résume ainsi la différence qu'elle établit entre la comédie et la tragédie.

Tragedy is the image of Fate, as comedy is of Fortune. Their basic structures are different; comedy is essentially contingent, episodic, and ethnic; it expresses the continuous balance of sheer vitality that belongs to society and is exemplified briefly in each individual; tragedy is a fulfillment, and its form therefore is closed, final and passional<sup>84</sup>.

### *L'illusion seconde*

Après avoir montré comment l'artiste crée une illusion première qui est spécifique à chaque médium d'expression artistique, Langer affirme qu'il existe également en art des illusions qu'elle qualifie de secondes. Ces illusions, tout en étant moins évidentes que l'illusion première, se décèlent toutefois par l'analyse.

Par exemple, alors que le temps virtuel constitue l'illusion première de l'art musical, les sons, les silences, le timbre, les nuances, bref tous les éléments qui servent à la création de l'œuvre, donnent également naissance, selon Langer, à des illusions secondes. En effet, la distance ou l'espace qui semble exister entre les intervalles harmoniques n'est en réalité qu'un espace imaginaire ou virtuel puisque cet espace ne se mesure pas d'une façon

---

84 Langer, *Feeling and Form*, p. 333-334.

physique. Or ces espaces dits harmoniques contribuent largement (surtout en musique occidentale où l'harmonie est un élément prédominant) à créer des formes audibles qui semblent se déplacer dans un espace temporel. L'espace et le mouvement constituent donc, en musique, ces illusions secondes grâce auxquelles apparaît l'illusion première, c'est-à-dire le temps virtuel.

Ainsi « l'espace virtuel » qui est l'illusion spécifique de l'art plastique, se retrouve également en musique en tant qu'illusion seconde.

[...] what is the primary apparition in plastic art – virtual space – may appear as a secondary apparition in music, whose essential stuff is virtual time. There are spatial effects in music; and careful study – not fancy – shows that these are always effects of virtual, not actual, space [...]<sup>85</sup>.

Pour soutenir sa théorie de l'illusion seconde, Langer prend également l'exemple de l'art plastique : lorsque le peintre agence les formes, les lignes et les couleurs de son tableau, il crée ainsi une illusion de mouvement. Et puisque le mouvement ne peut exister que dans un espace quelconque, cette impression de mouvement (rien n'est physiquement déplacé) que crée l'artiste est l'élément principal qui en art pictural contribue le plus à créer l'illusion spécifique de l'art plastique, c'est-à-dire « l'espace virtuel »<sup>86</sup>.

[...] in plastic arts all movement is a secondary illusion, but its appearance as "spatial rhythm" is so normal that few people realize it is secondary<sup>87</sup>.

Ces illusions secondes existeraient également, selon Langer, dans tous les arts. Ainsi le temps virtuel, qui est l'illusion spécifique de la musique, se retrouve également en littérature narrative où il prend l'aspect d'un passé virtuel qui contribue à créer l'illusion d'une vie virtuelle; en art dramatique, le geste virtuel contribue également à donner naissance au futur virtuel.

L'illusion spécifique des différents médiums d'expression artistique existe donc grâce à la présence d'illusions secondes qui l'engendrent et la supportent. De plus, l'élément qui constitue l'illusion spécifique d'un médium d'expression peut, comme nous l'avons vu, se retrouver dans un autre médium en tant qu'illusion seconde.

---

85 Langer, *Problems of Art*, p. 83.

86 Langer, *Problems of Art*, p. 83.

87 Langer, *Mind: An Essay on Human Feelings*, p. 230.

## LA PUISSANCE DU SYMBOLE ARTISTIQUE

### L'expression artistique et la morphologie du sentiment humain

Arrivée à ce stade de l'explication de sa théorie de l'art, Langer croit le moment venu d'élucider trois des principaux problèmes philosophiques que soulève cette théorie :

So far I have dealt systematically with the making of art symbols, every one of which is a "work". Now that the principles of their creation and articulation have been discussed with respect to each of the traditional great dimensions: plastic arts, music, dance, poetry [...] it is time to come to grips with some of the major philosophical problems which this theory of art raises<sup>88</sup>.

Langer présente les trois problèmes sous forme de questions auxquelles elle répond d'une façon systématique et que nous présenterons textuellement. Chaque problème sera suivi d'une synthèse de la réponse que lui apporte Langer. Elle pose le premier de ces problèmes sous la forme de deux questions que voici :

How can a work of art which does not involve temporal sequence – a picture, a statue, a house – express any aspect of vital experience, which is always progressive? What community of logical form can there be between such a symbol and the morphology of feeling<sup>89</sup>?

Ces questions, qu'elle avait discutées brièvement dans la première partie de *Feeling and Form*, elle les approfondit davantage dans les derniers chapitres de ce même ouvrage ainsi que dans *Problems of Art* et *Philosophical Sketches*. Ainsi, dans *Feeling and Form*, elle affirme que si nous voulons comprendre le lien qui existe entre l'art et l'expérience vécue, il est d'abord nécessaire de comprendre l'importance du rapport qui existe entre le sentiment et le principe de la vie ou de la forme organique, c'est-à-dire de la forme qui résulte d'une activité organique comme, par exemple, la forme du corps humain. Elle distingue ici les quatre attributs qui caractérisent toute forme de la vie :

- 1) la vie est dynamique et sa continuité est assurée par des changements perpétuels;
- 2) elle est une forme organique dont les parties (les organes vitaux) sont des centres d'activité interdépendants;

---

<sup>88</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 369.

<sup>89</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 370.

- 3) elle est un système global (le corps) qui est maintenu grâce à des processus rythmiques tels que battements de cœur, ondes cérébrales, respiration, etc.;
- 4) et finalement, elle est régie par la loi de la croissance et de la dégénérescence<sup>90</sup>.

Langer soutient en effet que les caractéristiques de nos désirs, de nos sentiments, de nos émotions, bref de tout ce qui relève de notre vie affective et qui constitue également le contenu de l'œuvre d'art, comportent une certaine analogie avec les caractéristiques de la forme organique.

D'après la théorie de Langer, il existerait, même chez les formes de vie très élémentaires, une sorte de sentiment provenant de la sensation que procure le rythme des fonctions biologiques. Ces sensations, dit-elle, prennent nécessairement une forme semblable à celle des fonctions auxquelles elles sont liées (un rythme, une croissance, une dégénérescence, etc.)<sup>91</sup>. Or chez les formes d'organismes aux sens beaucoup plus évolués, il existerait, en plus des sentiments que procure la sensation des fonctions biologiques, d'autres sentiments et sensations ainsi que des désirs et des émotions qui seraient des réactions aux stimuli qui proviennent du monde extérieur. Ces sentiments, sensations, émotions et désirs, de même que les actions qui peuvent en découler seraient aussi caractérisés par une organisation rythmique semblable à celle des fonctions biologiques.

Or chez l'animal, les réponses aux stimuli sont instinctives et indépendantes les unes des autres, alors que chez l'être humain, ces réponses sont symboliques et plus complexes. L'homme relie en effet ses perceptions les unes aux autres grâce à son imagination et à sa mémoire; il se fabrique ainsi une image symbolique plus complète du monde extérieur.

Puisque l'homme, au lieu d'organiser ses perceptions du monde extérieur en images statiques, les organise plutôt en une vision globale du monde qui l'entoure, il s'ensuit que les émotions et les sentiments qui accompagnent nos perceptions ne constituent pas des réactions indépendantes les unes des autres, mais forment plutôt le flux continu de la vie du sentiment. Et de même qu'il nous est impossible, à l'état d'éveil normal, d'arrêter le cours de nos pensées, de même est-il impossible d'arrêter le flux des sentiments qui accompagne ces pensées.

Or Langer soutient que ces fonctions cérébrales, qui sont essentiellement humaines, possèdent les mêmes caractéristiques que celles qui sont propres aux fonctions vitales (fonctions biologiques) et à partir desquelles elles ont évolué; elles démontrent le même dynamisme, la même unité inviolable (la perte d'un organe vital entraîne la mort du corps), la même organisation, le même rythme continu, la même croissance et la même

---

<sup>90</sup> Langer, *Problems of Art*, p. 52-53.

<sup>91</sup> Langer ne donne cependant pas d'exemples concrets pouvant appuyer cette théorie.



dégénérescence. Ainsi les principes de la vie du sentiment sont ceux-là mêmes qui régissent la vie biologique, c'est-à-dire la forme vivante.

Pour que l'expression artistique soit possible, il doit exister, dit-elle, une certaine analogie entre la morphologie de la forme artistique et la morphologie de la vie du sentiment. Elle prétend en outre que la forme artistique est caractérisée, comme l'est la forme de la vie du sentiment, par un rythme continu formé de tensions et de détentes. Dans l'image virtuelle d'un tableau par exemple, ce rythme apparaît, selon elle, grâce à la disposition et à l'organisation particulière que l'artiste fait des éléments qui constituent cette image (lignes, contours, masses de couleurs, etc.).

Plastic art, like all other art, exhibits an interplay of what artists in every realm call "tensions". The relations of masses, the distribution of accents, direction of lines, indeed all elements of composition set up *space-tensions* in the primary virtual space. Every choice the artist makes – the depth of color, the technique – smooth or bold, delicately suggestive [...] full and luminous [...] – every such choice is controlled by the total organization of the image he wants to call forth. Not juxtaposed parts, but interacting elements make it up. Their persistent contrast affords space-tensions: but what unites them [...] is space-resolution<sup>92</sup>.

Ainsi l'espace virtuel d'une peinture se caractérise par un jeu d'équilibre et de déséquilibre, d'éloignement et de rapprochement entre ses éléments constitutifs. Et ce jeu crée, selon Langer, une illusion de tensions spatiales qui se résolvent dans l'image virtuelle globale. Or, puisque ce jeu entre tensions et détentes est le principe même qui régit la vie du sentiment, l'artiste puise les idées qui inspirent l'organisation des éléments de son tableau, à même le spectre des émotions. En outre, parce que les tensions et leur détente existent simultanément dans l'espace virtuel du tableau, l'art est capable d'exprimer dans une seule image métaphorique l'apparence de la vie et plus particulièrement la vie du sentiment.

That spectrum of emotions is the organizing "idea" in the non-temporal arts. The life of feeling is shown in timeless projection. Only art, which creates its elements instead of taking them from the world, can exhibit tension and resolution simultaneously, through the illusion of "space-tensions" and space-resolutions<sup>93</sup>.

En raison de la similitude que Langer observe entre la forme artistique et la structure même de la vie, qui va des formes biologiques les plus rudimentaires aux structures complexes du sentiment humain, l'œuvre d'art, même en étant un objet inerte (comme dans le cas d'un tableau), serait le seul objet de fabrication humaine capable d'exprimer l'expérience de la vie dans toutes ses dimensions.

---

92 Langer, *Feeling and Form*, p. 370.

93 Langer, *Feeling and Form*, p. 373.

## L'intuition

Passons maintenant au deuxième problème que soulève la théorie de l'art de Langer, problème qu'elle formule ainsi : « How can the import of an art symbol (i.e. a work of art) be known to anyone but its creator?<sup>94</sup> ».

Elle soutient que cette connaissance du symbole artistique est acquise grâce à un processus fondamental de l'activité intellectuelle humaine, « l'intuition »<sup>95</sup>.

Elle nous prévient toutefois que si l'on veut comprendre l'importance du rôle que joue l'intuition dans la perception d'une œuvre d'art, il est d'abord nécessaire de libérer ce concept de tout sens mystique, transcendantal, irrationnel ou romantique. L'intuition ainsi délivrée de toute signification adventice peut être considérée en son sens propre comme quelque chose qui relève non pas de la pensée discursive mais de la compréhension directe, c'est-à-dire, d'une forme de connaissance n'ayant pas recours au raisonnement. L'intuition comprend donc toute perception cognitive de propriétés formelles, de relations, de significations ou d'abstractions qui ne requiert pas de raisonnement déductif. Langer voit d'ailleurs une différence fondamentale entre l'intuition et le raisonnement : alors que la première permet de jouir d'une connaissance immédiate de la chose perçue, le deuxième exige une méthode de déduction logique pour arriver à la connaissance. Langer ne considère donc pas l'intuition comme une méthode par laquelle on arrive à la connaissance, mais plutôt comme un processus inconscient qui accompagne la perception. Cependant, tout en étant inconscient, ce processus procure néanmoins une connaissance.

Même si elle oppose intuition à raisonnement, Langer ne considère pas pour autant que l'intuition soit quelque chose d'illogique qui relève d'un talent spécial permettant un contact suprasensible avec la réalité. Elle ne décèle en outre aucun conflit entre l'intuition et le raisonnement discursif.

C'est d'ailleurs grâce à l'intuition, dit-elle, que la logique elle-même existe. « Reason is a systematic means of getting from one intuition to another, of eliciting complex and cumulative intuitions<sup>96</sup> ».

Elle explique cette affirmation, en prenant l'exemple du discours : le sens d'une proposition, dit-elle, émerge de l'organisation des mots, d'une façon spontanée, donc intuitive. Or tout discours a pour but de construire, d'une façon cumulative, des intuitions qui sont de plus en plus complexes et le raisonnement n'est que le moyen par lequel on

---

94 Langer, *Feeling and Form*, p. 374.

95 Langer, *Feeling and Form*, p. 375.

96 Langer, *Problems of Art*, p. 66.

créé un lien logique entre les intuitions (propositions) successives d'un discours. Ainsi l'intuition, loin d'être en conflit avec le raisonnement, en constitue le fondement même.

L'œuvre d'art, tout en étant une forme symbolique, ne constitue pas, comme le discours, un système conventionnel de symboles. Son contenu n'est pas non plus divisé en unités distinctes que l'individu saisit séparément. L'objet d'art est plutôt un symbole unique et global dont le contenu, qui exprime quelque chose de vital, d'émotif et de complexe à la fois, est présenté dans une seule image que l'individu saisit spontanément d'une seule et même intuition. Et cette intuition se fait grâce à cet acte élémentaire d'abstraction que nous avons déjà étudié auparavant et par lequel les éléments artistiques sont libérés de toute signification pratique, ainsi que par une interprétation immédiate, spontanée qui se fait sans le concours du raisonnement déductif, c'est-à-dire sans avoir à créer de liens logiques entre plusieurs intuitions.

Puisque le contenu du symbole artistique, c'est-à-dire son influx vital, ne relève pas de la raison, on ne peut l'expliquer, le démontrer ou le traduire; il ne peut être que présenté.

The only way to make the feeling-content of a design, a melody, a poem, or any other art symbol public, is to present the expressive form so abstractly and forcibly that anyone with normal sensitivity for the art in question will see this form and its "emotive quality"<sup>97</sup>.

Il en résulte que le seul moyen dont dispose l'artiste, selon Langer, pour faire connaître son œuvre, est de l'exposer à l'intention et à « l'intuition » du public.

### **La vérité en art**

Maintenant que nous comprenons l'importance de l'intuition dans la perception de l'œuvre d'art, passons à un autre problème que soulève cette perception. Ce troisième problème, Langer le pose ainsi : « What is the measure of good art? Consequently : What is good taste in art?<sup>98</sup> ».

Puisque toute la théorie de l'art de Langer s'appuie sur le postulat selon lequel le symbole artistique contient dans sa forme même ce qu'il symbolise et qu'il ne réfère, en aucune façon, à quelque chose qui lui est extérieur, il devient impossible de mesurer la qualité de l'art d'après l'exactitude ou la fidélité avec laquelle ce symbole représente, désigne, évoque ou dépeint un objet, ce mot étant pris ici dans son sens le plus large.

Ce n'est donc qu'à partir de son propre contenu qu'on peut saisir une œuvre d'art et non en se référant à quelque chose qui lui est extérieur; et la forme de ce contenu est analogue à la

---

97 Langer, *Feeling and Form*, p. 380.

98 Langer, *Feeling and Form*, p. 370.

structure même du sentiment humain. Or, puisqu'il est impossible de décrire avec exactitude la structure du sentiment humain, l'expression artistique ne peut, non plus, être exacte ou inexacte; elle est plutôt, selon Langer, vraie ou fausse<sup>99</sup>. Et cette vérité artistique se mesure, dit-elle, d'après le degré d'analogie qu'il est possible de ressentir (cette analogie n'étant pas d'ordre intellectuel) entre la forme artistique et la structure du sentiment humain.

Langer distingue trois niveaux de qualité expressive dans les œuvres d'art, niveaux qui correspondent à leurs différents degrés de vérité : « In good art the expression is true, in bad art false, and in poor art unsuccessful<sup>100</sup> ». Elle ajoute également que là où aucune intention ou aucune impulsion d'exprimer quoi que ce soit n'entre en ligne de compte (elle prend l'exemple du mannequin), l'objet fabriqué n'a rien d'une œuvre d'art.

Dans toute bonne œuvre d'art (on parle ici de celle qui appartient au plus haut niveau de qualité expressive), l'artiste doit formuler et rendre perceptible l'idée d'un sentiment ou d'une émotion qu'il peut avoir vécu, imaginé ou perçu chez quelqu'un d'autre. Dès lors, on pourrait être porté à conclure que le symbole artistique représente le sentiment ou l'émotion en question. Cette conclusion serait cependant hâtive et nous écarterait de la pensée de Langer; car l'idée d'un sentiment à exprimer n'est qu'un point de départ ou pour reprendre l'expression même qu'elle utilise, une « matrice »<sup>101</sup>. Or, même si cette matrice est souvent à l'origine d'une œuvre d'art, il peut arriver aussi qu'elle naisse du travail de l'artiste. Celui-ci, en effet, tout en manipulant les instruments de son art sans but précis, voit parfois apparaître dans ses esquisses une idée de sentiment qui vaut la peine d'être explorée et son travail consistera en une mise en forme de cette révélation, de cette idée de sentiment. Puisque « l'idée-mère » qui donnera peut-être naissance à un véritable chef-d'œuvre apparaît souvent à l'occasion de l'observation d'un travail qui paraissait inutile, Langer en conclut que l'artiste ne doit pas attendre dans l'oisiveté que surgisse l'inspiration nécessaire à la création d'une œuvre.

Pour Langer, peu importe que l'idée inspiratrice provienne de l'artiste ou de son œuvre; une fois qu'il a l'idée en tête, il doit, au fur et à mesure que son travail progresse, se laisser guider par elle. Lorsque la mise en forme est commencée, l'idée, qui peut s'exprimer progressivement ou de façon soudaine une fois tous les éléments réunis, n'appartient plus à l'artiste mais plutôt au médium d'expression (la toile dans le cas de la peinture). À chaque étape de cette mise en forme, l'artiste doit tirer son inspiration, non pas de sa propre vie émotive, mais du sentiment qui existe à l'état d'embryon dans le médium qu'il exploite. Ainsi lorsque l'artiste développe sa propre création, un symbole de la vie affective humaine

---

99 Langer, *Feeling and Form*, p. 380.

100 Langer, *Feeling and Form*, p. 380.

101 Langer, *Feeling and Form*, p. 389.

prend graduellement forme. Et grâce à cette réalité que lui-même a rendu perceptible, l'artiste découvre des possibilités de vie subjective qui peuvent même, éventuellement, dépasser sa propre expérience personnelle. Langer prétend même que la création artistique peut contribuer à élargir la capacité intellectuelle de l'artiste et faire évoluer sa personnalité.

Si l'on accepte cette idée de Langer, une bonne œuvre d'art est donc celle où l'artiste réussit à bien rendre<sup>102</sup> « l'idée-mère » qui a inspiré son œuvre. Et cette œuvre est « vraie » dans la mesure où elle exprime véritablement l'idée du sentiment qui en a été l'embryon. Là où l'artiste réussit à concevoir et à exprimer par son œuvre une idée d'émotion ou de sentiment qui transcende son expérience vécue, nous sommes, selon Langer, devant une œuvre de génie : « Talent is special ability to express what you can conceive; but genius is the power of conception<sup>103</sup> ».

Puisque la création d'une œuvre d'art implique toujours une certaine adresse technique, une technique déficiente peut empêcher l'artiste de réaliser la vision première qui l'a inspiré. Le résultat donne alors une œuvre qui ne réussit pas à exprimer pleinement l'idée d'un sentiment. Ce niveau de qualité expressive, Langer le qualifie de « poor art ».

Dans les œuvres où « l'idée-mère » est imprégnée d'émotions personnelles superficielles, que celles-ci soient conscientes ou non, la clarté en est toujours grandement affectée. Et l'art qui est ainsi corrompu à sa base, manquant de franchise et de spontanéité, Langer le qualifie tout simplement de mauvais.

Même si elle ne l'affirme pas de façon explicite, cela nous paraît découler logiquement de sa pensée : le bon goût en art consiste en cette capacité de reconnaître la différence entre une œuvre d'art qui est géniale, bonne, pauvre, ou tout simplement mauvaise. Et reconnaître ces différences équivaut à percevoir le degré de vérité de l'œuvre d'art.

### **L'art et son public — le « beau » en art**

Jusqu'à présent dans cette section, il a été question de l'art tel que Langer le considère du point de vue de la « création ». Qu'advient-il de l'œuvre d'art lorsque son créateur l'a terminée et qu'elle devient objet du domaine public ? À ce moment se posent de nouveaux problèmes que Langer formule ainsi : « By what standards shall they measure it? What is it to them? What is its public importance?<sup>104</sup> ».

---

**102** Nous utilisons ici le verbe « rendre » plutôt qu'« exprimer » parce que, suivant la pensée de Langer, c'est plutôt la forme artistique elle-même qui fait acte d'exprimer.

**103** Langer, *Feeling and Form*, p. 408.

**104** Langer, *Feeling and Form*, p. 391.

Le public ne perçoit pas l'œuvre d'art du même point de vue que l'artiste. Devant une œuvre d'art, il doit porter certains jugements de valeur, et ces jugements suscitent souvent une foule de questions que Langer résume ainsi :

How do we know that we have understood its creator's message? How can we judge the value of this particular piece, and rate it properly among others – his and other people's? If we do not like it, is that our fault or his? Should we accept it even if we cannot find it beautiful<sup>105</sup>?

Des questions de cette nature relèvent surtout d'une conception où l'œuvre d'art est considérée comme objet porteur de message. Or, nous avons déjà clairement établi dans les pages précédentes que, suivant la théorie de Langer, l'art ne communique aucun message mais exprime plutôt son propre contenu. En nous exposant sa propre conception du rapport qui existe entre l'art et son public, Langer démontre la futilité de toutes ces questions. D'après cette conception, lorsque le public perçoit l'œuvre d'art, il n'entre pas en contact avec l'artiste mais plutôt avec l'œuvre elle-même.

Ainsi, le sentiment contenu dans la forme artistique n'est pas communiqué par l'artiste (celui-ci étant absent); il est plutôt une révélation qui provient du contenu de l'œuvre. En face d'une œuvre d'art, le public n'a donc pas à se préoccuper du message que cette œuvre peut porter. Il doit plutôt simplement la contempler dans l'espoir que cette contemplation provoquera chez lui une émotion esthétique. Cette émotion esthétique, que Langer définit d'ailleurs comme un genre d'effet psychologique, un sentiment animé ou un plaisir intense, est provoquée par la révélation d'un contenu expressif. Le degré d'intensité de cette émotion esthétique, qui n'appartient pas à l'œuvre mais uniquement à celui qui la ressent, constitue le critère le plus sûr auquel on puisse recourir pour juger de la qualité de l'art.

Cette qualité expressive de l'art, qui est capable de provoquer une émotion esthétique chez les personnes sensibles à un médium artistique, est celle qu'on désigne communément par le mot « beau ».

Every good work of art is beautiful; as soon as we find it so, we have grasped its expressiveness<sup>106</sup>.

Même l'œuvre d'art de génie, poursuit Langer, ne peut provoquer l'émotion esthétique que dans la mesure où l'amateur (le public) est capable de saisir le contenu expressif, c'est-à-dire la « beauté » de sa forme.

It is simply the joy of great art, which is the perception of created form wholly expressive, that is to say, beautiful<sup>107</sup>.

---

105 Langer, *Feeling and Form*, p. 393.

106 Langer, *Feeling and Form*, p. 96.

107 Langer, *Feeling and Form*, p. 405.

Et elle ajoute : « Beauty is expressive form<sup>108</sup> ». L'art plus que toute autre chose constitue ainsi le miroir de tout ce qui est profondément enfoui dans le tréfonds de la vie subjective humaine. Grâce au contact avec l'œuvre d'art, la vie subjective nous apparaît dans toute sa complexité, sa profondeur et sa grandeur. Et ce contact avec l'œuvre d'art, plus que toute autre expérience humaine, moule, selon Langer, la vie de nos sentiments. L'art, en enrichissant ainsi la vie des individus, enrichit par le fait même la vie d'une société. Une culture, selon Langer, est davantage le fruit des grandes œuvres d'art que des grandes conquêtes militaires ou technologiques. L'art n'est certes pas une activité sociale superflue; il constitue plutôt le cœur même de toute culture.

Terminons cette synthèse par une citation de Langer qui exprime en une formule saisissante toute la portée de sa théorie esthétique :

Art education is the education of feeling, and a society that neglects it gives itself up to formless emotions<sup>109</sup>.

## CONCLUSION

Si nous avons entrepris la présente synthèse de la pensée de Langer sur le symbolisme artistique, c'est qu'il nous a semblé que cette pensée contenait une solide théorie esthétique sur laquelle on pourrait étayer les bases philosophiques de tout programme d'enseignement des arts et de la musique.

Maintenant que nous avons retracé les grandes lignes de cette pensée, une idée principale semble se dégager de notre synthèse : l'art, tel que l'entend Langer, est une forme symbolique par laquelle l'homme réussit à objectiver les sentiments humains et à sonder les profondeurs même insoupçonnées de la vie affective de l'homme. Le contact avec l'art, la fréquentation de l'œuvre d'art enrichissent non seulement la vie des individus mais aussi la vie de toute la société.

Au terme de cette synthèse, l'art nous apparaît également comme un besoin qui, pour l'être humain, est aussi fondamental que celui de parler. Il s'ensuit donc que l'expression artistique ne doit pas être considérée comme une activité superflue, surtout dans le domaine de l'éducation mais, au contraire, comme une activité permettant le plein épanouissement du potentiel individuel et social. Adhérer à la philosophie de Langer, c'est en effet accepter comme principe fondamental que l'éducation esthétique est aussi importante que toute autre forme d'éducation.

---

<sup>108</sup> Langer, *Feeling and Form*, p. 396.

<sup>109</sup> Langer, *Philosophical Sketches*, p. 84.

Puisse notre travail inciter les artistes et les musiciens éducateurs du Québec à étudier cette théorie, dont l'importance et le caractère universel peuvent singulièrement contribuer à l'enrichissement de l'enseignement des arts chez nous.

### Références

- Bufford, Samuel L. « Susanne K. Langer's Two Theories of Art ». Thèse de doctorat inédite, The University of Texas at Austin, 1969.
- Chronister, Floyd Brown. « The Practical Significance of Susanne Langer's View on the Emotion-Intellect Dilemma in Music Education: A Philosophical Analysis and Appraisal ». Thèse de doctorat inédite, University of Kansas, 1969.
- Curran, Trisha. « A Theory of Film Criticism Derived from Susanne K. Langer's Philosophy of Art ». Thèse de doctorat inédite, The Ohio State University, 1978.
- Engle, Bethany W. « The Implications of the Philosophy of Susanne K. Langer for Art Education ». Thèse de doctorat inédite, The University of Alabama, 1971.
- Feinstein, Hermine. « A College Drawing Curriculum Integrating Langer's Theory of Symbolization and Aspects of Hemispheric Processes ». Thèse de doctorat inédite, Stanford University, 1979.
- Gagnon, Lorraine M. « An Analysis and Evaluation of the Role of Symbol and Semblance in the Philosophy of Art of Susanne K. Langer ». Thèse de doctorat inédite, University of Notre-Dame, 1971.
- Langer, Susanne K. *An Introduction to Symbolic Logic*. New York : Dover Publications Inc., 1967.
- Langer, Susanne K. *Feeling and Form; a Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key*. New York : Scribner, 1953.
- Langer, Susanne K. *Mind: An Essay on Human Feelings*. Baltimore : Johns Hopkins Press, 1967.
- Langer, Susanne K. *Philosophical Sketches*. New York : New American Library, 1964.
- Langer, Susanne K. *Philosophy in a New Key*. Cambridge : Harvard University Press, 1951.
- Langer, Susanne K. *Problems of Art*. New York : Scribner, 1957.



- Langer, Susanne K. *The Practice of Philosophy*. New York : Henry Holt and Company, 1930.
- Lewis, Donnie R. « Implications for Music Education from Susanne Langer, Abraham Maslow, Marshall McLuhan, Jerome Bruner, Max Kaplan, and Jean Piaget ». Thèse de doctorat inédite, The University of Mississippi, 1972.
- Liddy, Richard M. « An Analysis and Critique of the Philosophy of Art of Susanne K. Langer ». Thèse de doctorat inédite, Pontificia Universitas Gregoriana, 1970.
- Light, Lissa W. « Formalism, Expression Theory and the Aesthetics of Susanne Langer ». Thèse de doctorat inédite, University of New York, 1980.
- Lust, Marianne E. « Form into Feeling: Susanne Langer's Philosophy of Art as Theoretic Basis for a Humanistic Education ». Thèse de doctorat inédite, Boston University School of Education, 1979.
- Papageorgopoulos, Menos A. « The Language of Tragedy: An Essay on the Tragic Form by Means of a Critical Analysis of Susanne K. Langer's Theory of Expression ». Thèse de doctorat inédite, The Pennsylvania State University, 1973.
- Phelan, Cecile M. « The Influence of Susanne K. Langer's Symbolic Theory on Aesthetic Education ». Thèse de doctorat inédite, Temple University, 1972.
- Tromble, William W. « The American Intellectual and Music: An Analysis of the Writings of Susanne K. Langer, Paul Henry Lang, Jacques Barzun, John Dewey, and Leonard Bernstein – with Implications for Music Education at the College Level ». Thèse de doctorat inédite, The University of Michigan, 1968.
- Wade, Ralph E. « Susanne K. Langer's Musical Aesthetics with Implications for Music Education ». Thèse de doctorat inédite, Indiana University, 1965.



**SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 21 DE LA REVUE**  
**CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN**  
**ÉDUCATION MUSICALE**

Numéro 1

Septembre 1982

**Sommaire**

Présentation, Lucien Brochu	5
Recherche de Howard G. Tappan sur le chant choral et le rendement scolaire, présentée par Michel Aucoin	21
Recherche de Mario S. Abril sur la polymétrie et les chiffres indicateurs, présentée par Luc Bernard	25
Recherche de Charles H. Wood sur l'utilisation de stimuli en lecture à vue, présentée par Nicole Delisle	33
Recherche de Gary R. Sudano sur la théorie esthétique et l'éducation musicale, présentée par Marie Landry-Losier	43
Recherche de Henry H. Smith sur l'identification auditive et le développement auditif, présentée par Guy LeFrançois	53
Recherche de Stanley L. Schleuter sur les traits de personnalité, les aptitudes et la formation musicales, présentée par Lucie Longpré	61
Recherche de Burton R. Hoffmann sur l'utilisation de l'opéra au niveau primaire, présentée par Yves Patry	65
L'informatique, la pédagogie musicale et le laboratoire d'informatique musicale de l'Université Laval, Yolande Pélissier	73
Recherche de Janice K. G. Hodges sur les aspects pédagogiques du Mikrokosmos de Béla Bartok, présentée par Brigitte Prévost	85

Numéro 2

Septembre 1983

**Sommaire**

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse, Michel Aucoin

Introduction	5
La théorie du symbolisme	12
Le symbolisme artistique	27
L'illusion : principe de la création artistique	47
La puissance du symbole artistique	93
Conclusion	109
Bibliographie	111
Les sources de la pensée de Susanne Langer, Jean-Claude Paquet	113
L'influence de Susanne Langer dans les programmes d'éducation musicale du Québec, Raymond Ringuette	125

Numéro 3

Mars 1984

**Sommaire**

Recherche de Jonathan D. Horton sur l'enseignement du solfège en sixième année, présentée par Monique Boivin	5
Recherche de Walter J. Jones sur le duo pour flûtes traversières en France au XVIII <sup>e</sup> siècle, présentée par Nicole Boivin	11
Recherche de Robert M. De Yarman sur le développement des habiletés rythmiques et tonales à la maternelle, présentée par Nicole Delisle	21
Recherche de Raymond Ringuette sur la formation des musiciens éducateurs à l'Université Laval, présentée par Marie Landry-Losier	35
Recherche de Lewis A. Phelps sur l'opéra et le chant choral au niveau secondaire, présentée par Odette Létourneau-Corriveau	43

La recherche en éducation musicale en France, Jean-Pierre Mialaret	53
Recherche de Edgar J. Thompson sur l'enseignement de la lecture rythmique assisté par ordinateur, présentée par Yolande Pélissier	73
Recherche de Richard W. Lucht sur l'enseignement du piano instrument fonctionnel, présentée par Céline Potvin	79
L'enseignement de la danse au primaire, Brigitte Prévost	91
Recherche de Gary A. Sigurdson sur la présentation de concerts d'orchestre à des élèves de cinquième année, présentée par Lucie Rodier	103
Recherche de James E. Croft sur l'éducation esthétique dans le cadre des cours d'orchestre d'harmonie, présentée par Réal Vautour	115

Numéro 4

Septembre 1984

### Sommaire

Le programme d'éducation esthétique du CEMREL : ses principes fondamentaux, ses objectifs, son contenu et sa démarche pédagogiques par Brigitte Prévost

Numéro 5

Janvier 1985

### Sommaire

Recherche de Margaret L. Stone sur les origines de la diffusion des méthodes Orff et Kodaly, présentée par Francine Déry	5
Recherche de Reta R. Phifer sur l'enseignement des formes musicales au primaire, présentée par Maryse Forand	27
Recherche de J. Jefferson Cleveland sur l'état de la musicothérapie au Massachusetts, présentée par Hélène Grondines	45
François Delalande, <i>La musique est un jeu d'enfant</i> : recension de Claude Lagacé	55
Recherche de Karl James Glenn sur le rôle de la télévision dans l'éducation	

musicale de la jeune enfance, présentée par Marie-Claude Paquette et Céline Potvin	63
Recherche d'Anne Walsh sur la vie et l'oeuvre de Claude Champagne, présentée par Michelle Paré	91
Recherche d'Earl Norwood sur la construction d'un test devant servir à mesurer l'habileté à percevoir la justesse des sons, présentée par Yolande Pélissier	101
Recherche de Dorothy S. Wilson sur la voie d'enfant, présentée par Alice Poulin	111
Recherche de James B. Conway sur les Études d'exécution transcendante de Liszt, présentée par Monique Rancourt	139
Recherche de Cecil Leeson sur les principes régissant la production du son au saxophone, présentée par Réal Vautour	143
Numéro 6	Juin 1986

### Sommaire

Enquête sur l'importance que disent accorder à un ensemble d'éléments d'apprentissage en éducation musicale, au niveau primaire, les enseignants du système scolaire du Québec

Numéro 7	Janvier 1987
----------	--------------

### Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant	5
Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle	15
Jean-Paul DesPins, <i>Le cerveau et la musique</i>	35
Recherche de W.C. Jarvis sur l'effet de la verbalisation dans la	

---

reconnaissance et l'exécution à l'instrument de la notation musicale, présentée par Claude Duchesneau	51
Recherche de J.C. Jorgensen sur les facteurs qui incitent les élèves à faire partie d'un orchestre d'harmonie, présentée par Victor Falardeau	65
Robert Francès, L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants	75
Recherche de J.L. Eaton sur l'influence qu'ont certains acquis de la formation musicale sur l'habileté à lire à vue au clavier, présentée par Danielle Nicole	97
Recherche de J.N. Anderson sur l'utilisation d'enregistrements dans l'apprentissage de la clarinette, présentée par Marie-Claude Paquette	105
Parutions récentes	117
Recherche de J.H. Friesen sur la mue vocale chez l'adolescent, présentée par Alice Poulin	121
Recherche de J.M. Sorensen sur le rôle des petits ensembles dans l'apprentissage instrumental au niveau secondaire, présentée par Réal Vautour	133

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

**Sommaire**

Présentation : Raymond Ringuette

**Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec** 11

Allocutions de bienvenue

Monsieur Denis Gagnon, vice-recteur à la recherche de l'Université Laval 15

Monsieur Gilles Simard, vice-doyen à la recherche de la Faculté des arts de l'Université Laval 17

Communications

L'évaluation en musique spécialisée  
Martine Lepage 19Enquête auprès des finissants de niveau secondaire afin d'établir les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale  
Denise Jamison 21Guide pédagogique de l'enseignement musical au premier cycle du primaire : analyse du déroulement des activités d'apprentissage selon les critères temporo-séquentiels et visuo-spatiaux  
Marie-Claude Paquette 29Description de l'évolution d'une enfant de 6 ans, présentant des troubles de communication et de comportement, dans un programme privé d'éducation musicale  
Chantal Bélanger 33Analyse de la situation des arts au primaire dans la région 02  
Claire Bouchard 37



---

La musique canadienne pour piano solo et les effets spéciaux Françoise Lafortune	49
Pédagogie de l'imaginaire Jocelyne Desjardins	63
Évaluation des objectifs du programme de piano de l'extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval Michèle Royer	69
Neuropédagogie et éducation musicale Jean-Paul DesPins	85
Folklore et éducation musicale Urbain Blanchet	89
L'acquis musical : élaboration d'une technique utilisable chez les jeunes de six à douze ans Danielle Nicole et Marlène Dumais	93
Atelier : L'informatique dans l'enseignement de la musique Gilles Simard et Martin Prével	97
Présentation des travaux de recherche en éducation musicale réalisés à l'École de musique de l'Université Laval Raymond Ringuette	105
Table ronde « La recherche en éducation musicale au Québec : perspectives d'avenir »	113
Allocution de clôture Monsieur Lucien Poirier, directeur intérimaire de l'École de musique de l'Université Laval	125

Numéro 9

Janvier 1990

**Sommaire**

L'expérience selon John Dewey Alice Poulin	11
---	----

Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau-conscience Jean-Paul DesPins	47
La problématique entourant l'application pédagogique de l'ordinateur en musique : recension d'écrits 1965-1988 Nicole Rodrigue	65
Conception et mise à l'essai d'un système à base de connaissances d'aide à l'évaluation formative en musique. Marie-Michèle Boulet, Dorvalino de Melo, Louise Lavoie, Pierre Labbé, François Lemay	81
Chronique du livre Gilles Simard	101

Numéro 10 Janvier 1991

### Sommaire

La formation musicale et le système scolaire québécois Nana Esther Pineau	9
L'enseignement du piano aux personnes âgées autonomes Francine Dufour	29
Politique culturelle concernant les écoles de musique privées au Québec Denise Jamison	47

Numéro 11 Janvier 1992

### Sommaire

Do fixe ou do mobile ? : Un débat historique Louis Daignault	9
Opinion de spécialistes en musique concernant l'utilité de la technologie musicale dans le système scolaire du Québec Diane Trudel	23

Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale André Picard	33
Description d'un système conseiller en composition musicale Marie-Michèle Boulet, Francine Dufour, Louisette Lavoie	57
Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants Marc Lafontaine	71

Numéro 12

Janvier 1993

### Sommaire

Appel d'article	7
Mot du directeur de la revue	9
<b>Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992</b>	11
Mot du président du comité organisateur	13
Allocution de bienvenue François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval	15
Communications	
Le micro-ordinateur et la musique : où en sommes-nous ? Yves Laforest	19
Après-MIDI : Hypermédia ? Louis Daignault	25
Technologie musicale : opinion de spécialistes en musique au Québec (enquête) Diane Trudel	33
Écouter, entendre Nil Parent	35

---

L'enseignement d'un cours d'orchestration à l'Université de Montréal, avec l'usage de l'ordinateur afin de simuler l'orchestre Alan Belkin	45
Description des ateliers	
Logiciels en formation auditive Judith Cornellier-Sanschagrin	49
Sonographe ou jeu sonore imagé Marc-André Demers	49
Discrimination auditive des paramètres sonores Maurice Périard	49
Ordinateur, synthétiseur et pédagogie en musique Yves Lemay et Hélène Béchard	50
Pédagogie par projet dans un studio de musique audionumérique Jean-Louis Van Verren	50
Introduction à Hypercard François Belleau	50
Harmonisation et arrangement assistés par ordinateur Richard Ferland et Henri Tourigny	51
Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire Edmour Bélanger	51
Musicologie et ordinateur Yves Chartier	51
Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? »	53
Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire Denise Hébert	55
L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ? Jean-Claude Paquet	63

Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche Jacques Rhéaume	69
L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ? Gilles Simard	75
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	77

Numéro 13

Novembre 1994

### Sommaire

Appel d'article

**Actes du colloque sur l'écologie sonore : « De l'expressivité du silence à la pollution par la musique » tenu au pavillon La Laurentienne de l'Université Laval, le samedi 9 avril 1994**

Introduction	1
Allocution d'ouverture Michel Gervais, recteur de l'Université Laval	
Communications	
Crescendo - decrescendo R. Murray Schafer	3
Silences, silence Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence Lise Gobeil et André Renaud	53

Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles »	69
Jacques Boulay	
Pierre Dansereau	
Lorne Giroux	
Maryvonne Kendergi	
R. Murray Schafer	
Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ?	
Raymond Héту et Martin Fortin	83
La pratique des loisirs bruyants : analyse d'un sondage	
Éric Huard	99
Ces instruments et ces méthodes qui agressent le développement auditif des enfants	
Jean-Paul DesPins	105
Play - le déclin d'une culture musicale	
Nil Parent	113
Hearing and context	
John Beckwith	123
Atelier « 1. Que devrait-on faire pour protéger le droit au silence dans notre environnement ? ; et 2. Qu'êtes-vous prêt à faire pour promouvoir le respect du droit au silence dans votre environnement ? »	
Animateur : Nérée Bujold	129
Seconde table ronde « Équipe de recherche interdisciplinaire sur l'écologie sonore »	133
Yves Bédard	
Nérée Bujold	
Pierre-Charles Morin	
François Parent	
Animatrice : Marie-Michèle Boulet	
Allocution de clôture	
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153

## Annexe

Avant-propos (extrait de la revue *Sonances*, juillet 1985)

Jacques Boulay

155

Numéro 14

Janvier 1996

**Sommaire**

## Appel d'article

Études sur l'anxiété reliée à l'exécution musicale

André Picard et David R. Bircher

1

Étude d'une application créative musicale avec l'ordinateur

Louis Bureau

29

Numéro 15

Janvier 1997

**Sommaire**

## Appel d'article

Étude exploratoire d'une approche coopérative en musique

Gaétan Boucher

1

L'utilisation d'un séquenceur MIDI par un spécialiste de l'enseignement de la musique au niveau primaire : étude de cas

Bryan Rancourt

29

Définitions de l'acquis musical et de l'aptitude musicale d'après deux grands courants de théories d'apprentissage : théories associationnistes et théories de champ

Paul Richard

41

The effects of vocal music on young infants : mother tongue versus foreign language

Jolan Kovacs-Mazza

55

Processus, produits et composition musicale assistée par ordinateur

Louis Daignault

65

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

**Sommaire**

Appel d'article

- La notion d'appui vocal : analyse et critique de certaines ambiguïtés  
couramment véhiculées dans la littérature de la pédagogie vocale  
    Guylaine Tittlit 1
- L'intégration d'un babillard électronique dans l'enseignement universitaire  
    Sylvain Caron 35

Numéro 17

Janvier 1999

**Sommaire**

Appel d'article

- Mélodia 3 : essai et validation d'un système conseiller pour l'acquisition de  
trois stratégies d'analyse de la mélodie dans un contexte de dictée musicale  
    Judith Cornellier-Sanschagrïn 1
- L'écoute de la musique à haute intensité : un aspect de la pollution sonore  
    Renaud Bouillon 39
- Élaboration d'un programme de piano adapté aux aînés  
    Judith Cornellier-Sanschagrïn et Francine Dufour 51



Numéro 18

Janvier 2000

**Sommaire**

## Appel d'article

Pertinence de la recherche en enseignement pour l'éducation musicale en milieu scolaire

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

**Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 16 octobre 1999 : « Comment gérer son stress en situation de concert ou d'examen »**

51

## Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

Nature, contrôle et pédagogie du trac (deuxième partie) : une « pédagogie de l'appropriation » comme approche éducative de l'anxiété reliée à l'exécution musicale

André Picard 65

Comment préparer les élèves en piano pour un examen, un concours ou une audition publique ?

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

**Sommaire**

## Appel d'article

Nouveau volet international Raymond Ringuette	1
Programmation et création musicale au secondaire Louis Daignault et Frédéric Murray	3
Teaching Boys to Sing Through Their Voice Change : In Search of Practical Tools for the Classroom and Choir Rehearsal Patricia Abbott	23
<b>Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le dimanche 22 octobre 2000 : « Est-ce que ça vaut encore la peine d'enseigner la musique ? »</b>	35
Allocution de bienvenue Raymond Ringuette	37
Communications et ateliers L'enseignement de la musique... Est-ce que ça vaut la peine?... Oui, mais à condition que... François Baby	39
L'enseignement de la musique a-t-il encore sa place de nos jours ? Jean-Nicolas Boursiquot	45
Encore la peine... Quelle peine ? Chantal Masson-Bourque	49
Enjeux et défis d'une école de musique privée Danielle Nicole	53
La musique classique : une fenêtre ouverte sur le bon et le beau Martin Paquet	57

L'enseignement de la musique et quelques concepts actuels en sciences de l'éducation Jacques Rhéaume	61
Quelques bonnes raisons d'enseigner la musique : une approche philosophique Denis Simard	67
L'enseignement de la musique : plus pertinent que jamais Georgette Sinclair Desgagné	73
Compte rendu de la plénière Judith Cornellier-Sanschagrin	77

#### VOLET INTERNATIONAL

La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <i>Prométhée et Mystère</i> Laure Muller	107

Numéro 20

Janvier 2002

#### Sommaire

Appel d'article

<i>Le marteau sans maître</i> de Pierre Boulez : un essai pédagogique d'écoute dirigée Martin Le Sage	1
--	---

Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? Isabelle Héroux	17
--	----

### VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002	37
Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le « projet musical et pédagogique », champ d'initiation Françoise Regnard et Alain Lammé	39
L'éducation musicale en Amérique du Nord et en Espagne : deux cheminements contrastants María Teresa Moreno Sala	57

Numéro 21 Janvier 2003

### Sommaire

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue <i>Recherche en éducation musicale</i> Raymond Ringuette	1
Élaboration de principes sur la mise en forme des messages musicaux dans les systèmes d'apprentissage multimédia interactif (SAMI) en éducation musicale Frédéric Murray	3
Les <i>Préludes pour piano</i> de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire Francis Dubé	19
JFREM 2004	41

---

<b>Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 12 octobre 2002 : « Du baroque au contemporain : interprétation et matériel »</b>	43
Compte rendu Jocelyne Lebel	45
Johann Sebastian Bach ou le discours sans parole : quelques principes de base pour l'interprétation de ses œuvres au piano Vincent Brauer	47