

Entre sons et signes : pratiques instructives et multimodales dans la répétition d'orchestre

Monika MESSNER (Graz)¹

Summary

This contribution analyses how, in the interaction between the conductor and musicians during orchestra rehearsals, musical concepts are transmitted through the multimodal interaction between language, music and the body. While musical concepts are guided by the score, which provides the foundation for interpretation, they are also conveyed, proposed, and instructed by the conductor, who incorporates their own interpretive ideas during rehearsals. Conductors use linguistic resources to describe expressive nuances, phrasing, or musical dynamics, and may also “musicalize” their verbal instructions through tonal nuances, rhythm, tempo, or vocalizations. Gestures, facial expressions, gaze and body movements play a supporting and illustrative role on both levels. These instructional practices occur in an exchange with musicians, who implement the instructions and propose their own musical interpretation. The conductor can then revise and provide further instructions until satisfied. This article focuses on these instructional sequences and their sequential unfolding, demonstrating how different semiotic resources interact to translate music into language and language into music, thereby generating meaning. The analysis is based on video recordings of orchestra rehearsals in France and Belgium, transcribed and analysed using multimodal conversation analysis.

Understanding a sentence is much more akin
to understanding a theme in music than one may think.
(Wittgenstein 2009, frag. 527)

Introduction

Cette contribution se propose d'analyser comment, dans les échanges entre le.la chef.fe d'orchestre et les musicien.ne.s lors des répétitions, des concepts musicaux sont transmis par l'interaction multimodale entre langage, corps et musique. Les concepts musicaux sont dictés par la partition, qui fournit la structure de base de l'interprétation musicale, mais ils sont aussi donnés, proposés et instruits par le.la chef.fe d'orchestre, qui apporte sa propre

interprétation dans le cadre des répétitions. Il.elle utilise des ressources linguistiques pour décrire par exemple des nuances expressives, le phrasé ou la dynamique de la musique. Le.la chef.fe d'orchestre peut également donner une expression musicale à ses instructions verbales, par exemple en « musicalisant » les mots à travers des nuances tonales, un rythme et un tempo spécifique, voire par le recours à des vocalisations. Aux éléments verbaux et vocaux se joignent les gestes, l'expression faciale, le regard et les mouvements du corps qui jouent un rôle d'illustration et de soutien. Ces éléments peuvent également se combiner pour donner naissance à des métaphores multimodales, qui transposent des idées musicales abstraites en actions perceptibles (le.la chef.fe d'orchestre peut, par exemple, recourir à la métaphore verbale d'une vague pour évoquer le son d'un motif musical, tout en mimant l'oscillation par un geste de la main). Les pratiques instructives linguistiques, vocales et corporelles du.de la chef.fe d'orchestre s'inscrivent dans un échange avec les musicien.ne.s qui, à leur tour, mettent en œuvre les instructions tout en proposant leur idée musicale. Le.la chef.fe d'orchestre peut à son tour corriger cette version et donner de nouvelles instructions jusqu'à ce qu'il.elle soit satisfait.e.

Dans cette contribution, l'accent sera mis sur de telles séquences instructives et leur déroulement. Il s'agira de montrer comment interagissent les différentes ressources sémiotiques pour, d'une part, mettre la musique en langage et, d'autre part, mettre le langage en musique et produire ainsi du sens. Le corpus d'analyse est constitué de vidéos réalisées lors de répétitions d'orchestres en France et en Belgique. Les données sont transcrites et examinées en adoptant les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle multimodale.

Seront traitées dans l'article les questions de recherche suivantes :

- Comment les chef.fe.s d'orchestre mobilisent-ils.elles des ressources multimodales pour verbaliser et transmettre leurs idées musicales pendant les répétitions ? Et comment ces ressources s'inscrivent-elles dans l'interprétation de la partition et la construction de sens musical ?
- Dans quelle mesure le langage peut-il être « musicalisé » pour soutenir l'instruction musicale ? Comment les concepts musicaux sont-ils rendus perceptibles par des moyens linguistiques, prosodiques, vocaux et corporels ?

Située dans le cadre de l'analyse conversationnelle, la présente contribution abordera pour le genre interactionnel de la répétition d'orchestre la question des spécificités, des possibilités et des contraintes des pratiques musicales par rapport à la conversation et dans la conversation. L'étude discutera également le statut de la musique, du corps et des tours de parole dans le processus de communication, et examinera le rôle joué par l'utilisation d'artéfacts matériels.

Musique et langage

« Sprache interpretieren heißt: Sprache verstehen; Musik interpretieren: Musik machen. » (Adorno 1963, 12 ; « Interpréter la langue signifie : comprendre la langue ; interpréter la musique : faire de la musique »). Dans cette phrase souvent citée, Theodor W. Adorno

défend une position qui domine encore aujourd'hui la discussion sur les différences qui existent entre le langage et la musique. Celles-ci s'expriment notamment dans la question de savoir comment il faut parler sur la musique. Comme une simple verbalisation des contenus musicaux ne semble pas adéquate, c'est bien à la pratique musicale elle-même qu'il faut recourir pour transmettre ces contenus. Le topos de l'indicibilité correspond au fait que la musique – contrairement au langage – ne peut pas se référer à des contenus extra-musicaux. Se pose alors la question fondamentale de savoir ce qui peut et ce qui doit être verbalisé à partir de la musique et comment une telle transformation peut se faire à travers le système de signes linguistiques (cf. Kehr 2021). Plus précisément, en se référant au musicologue américain Charles Seeger (1977) : qu'est-ce qui est communiqué par les discours sur la musique ? Qu'est-ce qui est communiqué par la musique même ?

Dans une perspective sémiotique, il est possible d'appréhender les différences fondamentales qui existent entre le langage et la musique. Bierwisch (2008) souligne trois aspects (cf. également Heinz/Overbeck 2012, iv) : premièrement, la musique n'a en principe pas de signification conceptuelle ni propositionnelle, elle doit donc être considérée comme un code iconique et non symbolique. Cela implique que la musique ne renvoie pas directement à des concepts définis comme le font les mots (p.ex. le mot *chien* désigne un animal) et ne formule pas non plus de propositions vérifiables (p.ex. elle ne dit pas : « Le ciel est bleu »). Deuxièmement, il résulte de ce constat que l'on peut certes parler de la musique, mais que la musique en elle-même n'est pas verbalisable ; sa signification ne peut pas être réalisée par le langage. La troisième différence constatée par Bierwisch est le fait que les formes musicales et leur sens font naturellement partie du domaine mental du comportement humain ; elles ne suivent aucune conceptualisation concrète, mais constituent néanmoins un domaine de processus mentaux intenses. Nous savons que les langues naturelles doivent être conçues comme des combinaisons de symboles dont les éléments, en raison de la nature conventionnelle, ont accès à tous les aspects de l'expérience conceptuellement organisée. Les idiomes musicaux, en revanche, sont des systèmes iconiques dont la signification est soumise à une similitude structurelle avec le signal qui la représente (cf. Bierwisch 2012).

Malgré leurs différences, le langage et la musique sont des phénomènes qui présentent des points communs essentiels. Pour les deux, des systèmes de notation fixant optiquement les propriétés structurelles des signaux acoustiques sont possibles (cf. Vallespir 2010). De plus, tous deux sont des possibilités essentielles d'exprimer quelque chose à travers des signaux acoustiques (cf. Bierwisch 2012).

Stöckl (2011), dans son étude sur les ressources linguistiques utilisées pour capturer les sons musicaux dans un corpus de revues musicales anglaises, adopte une position similaire. Selon lui, la musique est un phénomène ambivalent du point de vue de sa « descriptibilité » linguistique. Sa forme acoustique et matérielle en fait d'abord un objet concret et saisissable ; d'autre part, sa fugacité linéaire et sa nature holistique et complexe constituent un phénomène difficile à verbaliser. Cependant, la musique a elle-même quelque chose de langagier et de textuel : en tant qu'objet sémiotique, elle obéit à une syntaxe forte, peut être notée graphiquement et se traduit en son. La description linguistique de la musique

peut donc s'orienter sur sa structuration syntaxique marquée. Il en résulte des dimensions descriptives qui découlent des éléments structurels de la musique, comme le rythme, le tempo, la mélodie, l'harmonie, l'instrumentation ou la dynamique.

Dans les répétitions, les chef.fe.s d'orchestre recourent aussi bien au langage qu'à des vocalisations pour transmettre leurs idées aux musicien.ne.s. Tout ce qui se passe au niveau interactionnel entre le.la chef.fe d'orchestre et les musicien.ne.s s'appuie sur la partition de l'œuvre répétée, c'est-à-dire que les tours de parole du.de la chef.fe d'orchestre s'orientent sur ce qui est écrit dans la partition et sur la manière dont il.elle imagine la mise en œuvre de celle-ci :

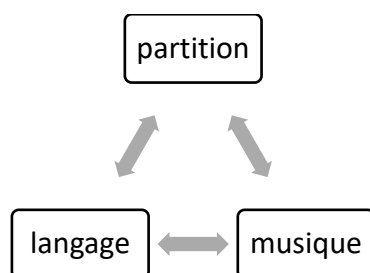


Fig. 1. Interdépendance de la partition, du langage et de la musique dans une répétition d'orchestre

Neumann (1986, 223) distingue deux types de discours sur la musique, associés à une répartition fonctionnelle : a) le langage poétique, ayant un caractère connotatif, qui sert le plus souvent à effectuer une « transformation » des contenus musicaux dans le système de la langue par le biais d'analogies ; b) le langage théorique ou terminologique qui a un caractère dénotatif et qui est utilisé principalement pour le décryptage, soit l'explication métalinguistique par un système de signes secondaire. S'y ajoute la langue utilisée pour donner des instructions à l'orchestre, pour évaluer la musique, indiquer des mesures dans la partition ou encore s'adresser à des groupes de musicien.ne.s (cf. Stöckl/Messner 2021). De plus, quand les chef.fe.s d'orchestre communiquent verbalement avec les musicien.ne.s et lorsqu'ils.elles chantent des passages de la partition pour leur donner une idée de la mise en œuvre attendue, on remarque que des gestes, des mouvements corporels, des expressions faciales et des regards entrent en jeu et soutiennent de manière illustrative les énonciations verbales et vocales (cf. Stöckl/Messner 2021 ; Messner 2023).

Si dans les répétitions, les chef.fe.s d'orchestre emploient le langage de manière instructive, celui-ci constitue souvent un cadre dans lequel s'intègrent des séquences chantées, presque toujours accompagnées de gestes illustratifs (cf. Messner 2024). Cependant, les idées musicales communiquées au niveau verbal sont parfois vagues et manquent de précision (cf. Messner 2020). C'est pourquoi les chef.fe.s d'orchestre font usage de démonstrations vocales et gestuelles pour signaler par exemple les notes qui doivent être accentuées. En recourant à ce type de démonstrations, de manière iconique, ils parviennent à reproduire de façon particulièrement fidèle ce que les musicien.ne.s réalisent sur leurs instruments.

Dans ce qui suit, l'accent sera mis sur les pratiques de « musicalisation » du langage et les procès de verbalisation de la musique par les chef.fe.s d'orchestre dans leur communication avec les musicien.ne.s. Étant donné que la partition comme objet matériel constitue la base de la communication, son rôle est également pris en compte.

Caractéristiques clés des répétitions d'orchestre

La répétition d'orchestre est un type d'interaction institutionnelle caractérisée par l'orientation vers une tâche (Drew/Heritage 1992 ; Arminen 2005 ; Koivisto/Niemi 2020) qui consiste à créer une performance musicale dans un certain laps de temps. L'absence de public est une condition préalable importante pour l'accomplissement de cette tâche principale, ce qui permet d'ouvrir un espace créatif pour l'expérimentation (Hinz/Roselt 2011 ; Matzke 2012). L'interaction dans une répétition d'orchestre est associée à des identités institutionnelles typiques ainsi qu'à leurs droits et responsabilités respectifs. Ces identités sont inscrites dans des rôles complémentaires : d'une part, le.la chef.fe d'orchestre, qui est responsable des questions conceptuelles de la performance, et, d'autre part, les musicien.ne.s, qui sont responsables de la performance (Messner 2023). Le.la chef.fe d'orchestre donne généralement des instructions, corrige, évalue et commente ce que l'orchestre a joué. Il.elle est considéré.e comme ayant une autorité déontique (Stevanovic/Peräkylä 2012) sur les aspects interprétatifs de la performance musicale et sur l'agenda interactionnel local, de même que sur la progressivité de la répétition (cf. Löfgren 2023, 209). Les musicien.ne.s, à leur tour, jouent et interprètent la musique et répondent aux instructions du.de la chef.fe d'orchestre en musique (cf. Stöckl/Messner 2021).

Les répétitions d'orchestre sont donc caractérisées par deux activités entrelacées : d'un côté, les parties jouées, au cours desquelles le.la chef.fe dirige et les musicien.ne.s jouent ; et de l'autre, les « discussions régulières », au cours desquelles les parties jouées sont commentées et corrigées (cf. également Krug et al. 2020). Ces deux activités peuvent toutefois s'imbriquer l'une dans l'autre, par exemple lorsque le.la chef.fe d'orchestre donne des instructions aux musicien.ne.s pendant qu'ils.elles jouent (Messner 2023, 2024). Le contexte dans lequel s'inscrit la collaboration entre le.la chef.fe et les musicien.ne.s joue également un rôle déterminant : il englobe les caractéristiques propres de l'œuvre, les conditions matérielles de travail, les compétences des musicien.ne.s ainsi que les dynamiques sociales au sein de l'ensemble (cf. Ravet 2015).

Une autre caractéristique de l'interaction dans des répétitions d'orchestre est le fait qu'elle soit basée sur une partition déjà écrite. Il s'agit de mettre en musique cette dernière, de lui conférer une forme concrète par la représentation musicale. En même temps, la partition peut aussi être modifiée et interprétée dans l'alternance entre les activités instructives du.de la chef.fe d'orchestre et les performances des musicien.ne.s (Messner 2023). Cela va de pair avec l'émergence d'idées nouvelles et avec la mise en pratique (mémorisation, stabilisation) d'idées déjà acquises.

Corpus et méthode

Les données de cette étude proviennent de trois orchestres symphoniques basés en France et en Belgique. Il s'agit de vidéos enregistrées en 2016 et 2017 lors de répétitions avec des chefs d'orchestre invités (ex. 1 et 2) ou avec le chef d'orchestre principal (ex. 3). Au total, le corpus pour cette étude comprend 23 heures de matériel vidéo. Pour l'analyse, trois exemples représentatifs ont été choisis afin d'illustrer comment fonctionne la communication entre le chef d'orchestre et les musicien.ne.s.

Le point de départ méthodologique est l'analyse conversationnelle multimodale (Sidnell/Stivers 2005 ; Deppermann 2013 ; Mondada 2013 ; Hofstetter/Kevallik 2020), qui vise à examiner de manière intégrée les différentes ressources sémiotiques – verbales, vocales, corporelles, matérielles – mobilisées par les participant.e.s dans leurs interactions, en tenant compte de leur coordination temporelle et de leur organisation séquentielle. Cette méthodologie a été appliquée à des contextes artistiques instructives, tels que la danse (cf. p.ex. Broth/Kevallik 2014), le théâtre (cf. p.ex. Schmidt/Deppermann 2023), l'orchestre (cf. p.ex. Messner 2023 ; Meissl 2024), l'opéra (cf. p.ex. Löfgren 2023), le chœur (cf. p.ex. Emerson et al. 2017), l'enseignement de la musique et les classes de maître (cf. p.ex. Tolins 2013 ; Sambre/Feyaerts 2017) pour analyser les interactions complexes où la coordination simultanée de plusieurs modalités permet d'établir un ordre interactif. Son emploi ici est justifié par la nature multimodale des répétitions d'orchestre, où les chefs d'orchestre combinent langage, gestes, vocalisations et partition musicale pour transmettre des concepts musicaux. En adoptant une perspective éémique, l'analyse s'efforce de saisir les catégories pertinentes pour les participant.e.s eux.elles-mêmes.

Dans la présente étude, la transcription linguistique suit les conventions GAT 2 (Selting et al. 2011). Ces conventions permettent de représenter non seulement le contenu verbal, mais aussi des caractéristiques telles que le chevauchement des paroles, les pauses, les intonations, les accentuations, les allongements ou encore la respiration ainsi que le volume et la vitesse d'expression. En complément, les activités corporelles et gestuelles sont transcrites selon Mondada (2018), ce qui permet de saisir le rôle des gestes dans l'interaction.

Analyse

Les trois exemples suivants choisis pour l'analyse montrent comment trois chefs d'orchestre répétant avec trois orchestres différents interagissent avec les musicien.ne.s durant les phases de discussion sur la musique et les phases où l'orchestre joue et le chef dirige. Les extraits ont été sélectionnés pour leur richesse interactionnelle, la clarté des phénomènes multimodaux qu'ils présentent et leur capacité à refléter des pratiques instructives fréquemment dans le corpus. Ils permettent d'observer une diversité de ressources sémiotiques (langage, gestes, prosodie, vocalisations), des styles de direction propres à chaque chef d'orchestre et des pratiques instructives typiques. Les exemples révèlent beaucoup de ressemblances dans la

transmission verbale, vocale et corporelle des concepts musicaux, mais aussi des différences, surtout dans la combinaison de ressources sémiotiques à l'intérieur des gestalts multimodales (Mondada 2014), dans la position séquentielle des démonstrations vocales et gestuelles ainsi que dans d'autres pratiques instructives, par exemple la mise en évidence d'un contraste entre une version préférable et une version non-préférerable d'un même passage musical. Ainsi, les extraits offrent un terrain d'analyse propice pour mettre en lumière à la fois les régularités et les variations dans la mise en langage et la mise en musique des idées musicales pendant les répétitions d'orchestre.

Exemple 1 : La musique mise en langage à travers une métaphore multimodale

Dans cet extrait, Gianandrea Noseda, chef d'orchestre italien invité, répète l'œuvre *Messa da Requiem* de Giuseppe Verdi avec l'Orchestre de Paris. Il instruit les violonistes sur la façon d'articuler et d'interpréter un passage musical, qui est en relation directe avec un solo du bassoniste², en employant une métaphore multimodale. Les langues parlées pendant la répétition sont le français (langue de l'orchestre) et l'italien (langue maternelle du chef d'orchestre et langage de spécialité musicale). Dans la transcription, « C » indique le chef d'orchestre, « PV » le premier violon (qui est assis à l'extrême gauche du premier rang, cf. fig. 2), « part. » la partition et « fig » les figures insérées dans la transcription.

```

1 C <<f> ah:: *una COsa>&* $(0.4) eh::~ %fja pa pa% Mda lDAM
  c >>tourne les pages de la partition&
    >>regard-->part. ~ %regard-->basson%
      *lève l'index droit* Mregard-->part.-->
        $.....tend l'index droit en avant-->(3)
2 lpa da <<acc> fda fde fde-M>
  --->M
3 C ~&et quand nous avo:ns$ la: *f!ti: lta:m* (0.5)~
  ~regard-->violons ,,,,,~
    &...tend l'index gauche vers la gauche&
      ,,,,,,$
fig *passe la main droite sur la main gauche*
  #fig.2
4 C %[(0.5)]
  %.....regard-->part.-->(6)
5 PV [mhm ]

```



```

6 C <<f> &*PO:chI:SSIMO> #vibr%~a:to> (.) PO:chI:Ssimo~ MvibrATO, M
      --->%~regard-->violons ~ Mregard-->part.M
      &tient la main gauche à la hauteur de la poitrine-->
      *le pouce et l'index se touchent-->

```

fig

#fig.3



```

7 C %S:Ulla tastiera (.) sur la% ~TOUCHE,* ♦(0.3)~ M#(0.2)
      %regard-->violons % ~regard-->part. ~ Mplisse les yeux-->
      -----* ♦le pouce et l'annulaire se
      touchent-->

```

fig

#fig.4



```

8 C ~et TRA:NSM%PARENTI:SSIMO.
      ~tourne la tête vers la gauche-->
      ,,,,,, M%regard-->violons-->
9 C ▲(0.7)▲ [(0.3)]
      pv ▲hoche la tête▲
10 PV [(mhm)]

```

Cet exemple commence par une référence du chef d'orchestre à un passage solo du bassoniste (l. 1-2). Cette référence est introduite au niveau verbal (« ah una cosa », l. 1) et complétée au niveau vocal (« ja pa pa ... da de de », l. 1-2) ; le chef d'orchestre tient également compte de la ligne mélodique (voir les flèches dans la transcription indiquant des sauts de hauteurs de son). Son attention alterne entre la partition et le bassoniste. La direction de son regard vers le bassoniste et la prise en compte de la ligne mélodique au niveau prosodique permettent de situer la démonstration vocale dans un contexte participatif et instructif. En même temps, cette séquence sert de base pour l'instruction suivante adressée aux violonistes (l. 3-8). On observe également que le chef d'orchestre utilise des gestes qui soutiennent les énonciations verbales et vocales. Tout d'abord, il lève l'index droit (l. 1) ; il s'agit d'un geste indiquant un acte de langage (« Faites attention ! »). Ensuite, il tend l'index droit en avant (l. 1-3) ; c'est un geste de pointage (cf. Kendon 2004) à travers lequel il désigne le destinataire (le bassoniste).

Par la suite, le chef d'orchestre coordonne le solo du basson avec l'accompagnement des violons (« et quand nous avons », l. 3). Il s'adresse à eux par son regard et par un geste de la main gauche : il pointe l'index vers la gauche, dans la direction des violonistes. Puis, il vocalise l'accompagnement des violons et simultanément il fait un geste de soutien : il passe la main droite sur la main gauche ; ce geste imite le coup d'archet des violons (cf. fig. 2). Il s'agit d'une activité d'identification, de localisation d'un certain passage musical des violons dans la partition, en relation avec la démonstration vocale précédente adressée au bassoniste. Sans ce contexte, les deux sons vocalisés à l'intérieur du tour de parole du chef d'orchestre (« ti » et « tam », l. 3) ne pourraient pas être attribués précisément. Leur nature floue est atténuée également par le fait que les sons s'alignent sur la mélodie et sont prononcés avec une hauteur différente : le premier plus haut, le second plus bas.

Dans la suite de l'exemple, le chef d'orchestre redirige son regard vers la partition (l. 4) ; simultanément, le premier violon, qui est assis à gauche du chef d'orchestre, au premier rang à l'extérieur (voir le cercle jaune, fig. 2), montre une certaine réciprocité en énonçant un « mhm » d'approbation. Une telle réaction du premier violon n'est pas rare dans ce contexte, car c'est lui qui représente l'ensemble de l'orchestre et qui est le premier interlocuteur du chef d'orchestre, par exemple lorsque se posent des questions sur le phrasé, les coups d'archet, l'articulation, le volume, le doigté, etc. (cf. Messner 2023, 11). Puis, le chef d'orchestre passe à une instruction verbale qu'il énonce deux fois (« pochissimo vibrato », l. 6). Pendant l'instruction, son regard alterne de nouveau entre la partition et les violons (voir également l. 1). Il utilise un geste pour illustrer la directive verbale : il tient la main gauche à la hauteur de la poitrine, le pouce et l'index se touchent (cf. fig. 3). Ce geste peut être décrit comme un geste iconique, c'est-à-dire que le chef d'orchestre saisit un objet de petite taille, léger et fin, comme p.ex. un fil (cf. Bräm/Boyes Bräm 1998, 225). De cette manière, il soutient la mise en relief prosodique (voir l'accentuation) de l'expression « POchISSIMO » au niveau gestuel. Il continue son instruction verbale (« sulla tastiera sur la touche », l. 7) – avec une répétition, mais il change de langue (il passe de l'italien au français) – et il ajoute un autre aspect concernant un lieu précis sur le violon (« sur la touche »). Ce qui est intéressant, c'est la combinaison des yeux plissés et d'un geste comparable à celui qui précède (l. 7-8). À travers les yeux plissés, le chef d'orchestre imite un mouvement réalisé avec effort, c'est-à-dire qu'il indique une certaine intensité (cf. Poggi/Ansani 2022). Avec la main gauche, il saisit de nouveau un petit objet léger, mais cette fois-ci avec le pouce et l'annulaire (cf. fig. 4). Il conclut la séquence instructive en ajoutant encore un troisième aspect qui concerne l'interprétation musicale (« transparentissimo », l. 8). Il le marque comme l'aspect le plus important de toute la séquence instructive en l'accentuant au niveau prosodique et en maintenant la manifestation physique qui indique l'effort et l'intensité. Le premier violon confirme de nouveau le tour de parole du chef d'orchestre en hochant la tête (l. 9) et en utilisant une particule d'approbation (« mhm », l. 10). Ces signaux sont interprétables comme signes de compréhension, c'est-à-dire que le premier violon montre qu'il a compris (et avec lui l'orchestre) comment il fallait mettre en œuvre l'idée musicale du chef d'orchestre à l'instrument et à la musique.

L'exemple en question illustre comment une image musicale du chef d'orchestre, qui concerne l'articulation, est transmise aux musicien.ne.s à travers des instructions qui culminent en une métaphore multimodale. Cette métaphore se compose de l'expression « transparentissimo » (l. 8) au niveau verbal, d'un geste iconique au niveau corporel et du plissement des yeux au niveau mimétique (cf. fig. 4) ; s'y ajoute aussi la prosodie, sous forme d'accentuation, pour mettre en relief l'expression verbale. Tous ces éléments sont coordonnés dans une gestalt multimodale située localement. Pris au sens littéral, le terme « transparentissimo » se rapporte au canal sensoriel visuel : *transparent* se dit d'un corps qui laisse passer sa lumière. Au sens figuré, ce terme indique quelque chose de clair et limpide. En transférant ce concept visuel (le concept source) à la couleur du son dans la musique (le concept cible), le chef d'orchestre crée une métaphore nouvelle au niveau terminologique (cf. Lakoff/Johnson 1980 ; cf. également Kehr 2021). Celle-ci reste cependant vague, puisque le chef ne spécifie pas comment l'appliquer à la musique. Il illustre son idée musicale aux niveaux gestuel et mimétique, mais cette illustration n'est pas destinée à être imitée par les musicien.ne.s, elle vise à rendre le concept musical plus compréhensible (cf. Szczepek Reed 2021 ; Schmidt/Deppermann 2023). En fait, le premier violon, par sa réaction approuvative (l. 9-10), signale la compréhension. De plus, le chef d'orchestre, après avoir fait rejouer le passage par l'orchestre, passe à la séquence suivante, ce qui suggère que la performance des violonistes a été jugée satisfaisante.

On remarque que le chef d'orchestre utilise des vocalisations pour localiser la partie de la partition à laquelle se réfère son instruction (cf. Ivaldi et al. 2021, 10 ; cf. également « location-indexing depiction » chez Löfgren/Hofstetter 2021, 8). Ces vocalisations occupent des positions syntaxiques et fonctionnent donc de la même manière que des unités lexicales (cf. Hofstetter/Keevallik 2020, 114). Combinées à des instructions verbales, elles forment des structures lexicales musicales complètes capables de transmettre des idées musicales liées à un certain endroit dans la partition. Remarquons en outre que les vocalisations du chef d'orchestre ont l'air d'être choisies de manière arbitraire, c'est-à-dire que leur forme et leur combinaison ne suivent aucune règle.³ Bien que le chef retrace la mélodie, le rythme et l'articulation tels qu'ils apparaissent dans la partition ou tels qu'ils ont été élaborés au cours de la répétition, les syllabes chantées ne pourraient pas être clairement classées sans le contexte verbal et sans le regard du chef d'orchestre qui indique les groupes de musicien.ne.s concerné.e.s. Pour atteindre l'intersubjectivité, il est donc indispensable de lier des ressources vocales à des ressources multimodales (cf. Messner 2024). Cependant, le langage peut aussi être très vague (cf. l'expression « transparentissimo ») et ne prend tout son sens que lorsqu'il est combiné avec des ressources corporelles.

L'exemple que nous venons de commenter montre encore que la prosodie a un rôle à jouer pour mettre en relief certaines parties de l'instruction, comme le terme « transparentissimo », qui est articulé de manière accentuée et avec des voyelles allongées, ou l'expression « pochissimo vibrato » qui est énoncée en haussant la voix. L'accentuation au niveau prosodique coïncide précisément avec le moment où l'expression corporelle du chef d'orchestre est à l'apogée, sur un maximum d'effort (cf. fig. 4). Ensemble, l'effort corporel

et l'effort vocal produisent une incitation : ils encouragent les musicien.ne.s à le reproduire en musique (cf. également Hofstetter/Keevallik 2023, 69). Dans l'exemple 2 aussi, le chef d'orchestre entreprend des efforts à différents niveaux pour communiquer à l'orchestre ses concepts musicaux.

Exemple 2 : Des descriptions verbales et des démonstrations vocalo-gestuelles en alternance

Dans cet exemple, Antony Hermus, chef d'orchestre néerlandais invité, répète la *Symphonie n° 8* d'Antonin Dvořák avec l'Orchestre de l'opéra de Rouen. Tout d'abord, il instruit les musicien.ne.s verbalement, vocalement et gestuellement pendant la musique. Après avoir interrompu le morceau, il passe à une première instruction concernant les altistes et ajoute une deuxième instruction qui concerne tout l'orchestre. Pendant ces deux séquences instructives, des descriptions verbales alternent avec des démonstrations vocalo-gestuelles. L'exemple se conclut par une transition d'une phase de discussion vers une nouvelle phase de musique. Les langues parlées pendant la répétition sont le français (langue de l'orchestre), l'anglais (lingua franca) et l'italien (langage de spécialité musicale). Dans la transcription, « C » est le chef d'orchestre, « MM » sont les musicien.ne.s et « HB » est un hautboïste.

```

1 C  [<<ff> ~ (0.2) &#!ACCENT! * (0.3) #!TI: !~*&> <<p> %ta da ta>
c  >>dirige-->(5)
      ~regard-->flutistes          ---->~          %regard-->partition
      -->(3)

```

&lève le poing gauche &
déplace brusquement le poing vers l'avant

```
fig          #fig.5          #fig.6
```



```

2 MM [ɔ((jouent)) ---->
3 C (1.2) !TA! (1.5) !TA! (1.2) !TA!% ~(.) <<f> piano!> ~
      ---->% ~regard tout droit~
4 MM ---->
5 C %(1.3) okay$ &(0.5) sorry schschsch & (0.5)
      %regard-->part.-->(7)
      ,,,, $ &ouvre largement les bras&
6 MM ---->
7 C &(0.4) c'est possible% ~CE:NT xxx& LONG!~
      ----->% ~regard-->altistes-->(9)
      &ouvre largement les bras ----->&
8 MM ----->

```

9 C (0.4) <<cresc> &#ja:: †tada: †tada: †tadi: †tadi: †tadi:~ %tadim&
 ----->~ %regard-->
 &passe la main droite sur son bras part.>(16)
 gauche tendu &
 *déplace le haut du corps vers l'avant *

fig

#fig.7



10 C (.) quand possible. (.) °h::: euhm::: (0.2)
 11 [&(0.2) pour pour les cO:RDES (0.6)&
 &tend les index vers le haut ---->&
 12 HB [♪((joue)) ♪]
 13 C euh::: ne- pour tout le monde,
 14 CENT! (.) euh cinquante-neuf
 15 (0.5) &!JAM! (.) PA DAM !PAM! &
 &bouge les mains en rythme&
 16 (0.8) &le premier SHO:%~RT! &
 ---->%~regard-->premier violon-->
 &rapproche la main droite de la main gauche &
 17 (0.5) *#!JAM!*~ %PA DAM PAM &#!PAM!& pa dam pam
 ---->~ %regard-->flutistes-->
 rapproche la main droite de la main gauche
 &déplace la main droite brusquement
 vers l'avant&

fig

#fig.8



#fig.9



18 C &#!JAM! PA% ~dam pam †!PAM! (0.5)&
 &lève la main droite ----->&
 -->% ~regard-->part.-->
 19 fort~%&ISSIMO& (0.3) *#!PLUS!*
 ---->~%regard-->violons-->
 &avance brusquement les bras au niveau des hanches&
 *avance brusquement les bras au niveau
 des hanches*

fig

#fig.10



20 C &(0.7)% ~(ja eh) vraiment plus.&
 ----->% ~regard-->part.-->(23)
 &tient les bras pliés à hauteur des hanches, les mains serrées dans
 les poings &
 21 (0.5) &<<f> CE:NT cinquante neuf> (.) s'il vous plaît *(2.5) *
 &ouvre largement les bras-->(23) *se lève et s
 rassoit*
 22 cent cinquante-neuf.
 23 (1.0)~& %\$!Tsch! (.) !AH!
 ----->~& %regard-->MM-->>
 \$dirige-->>

Cet exemple peut être subdivisé en trois parties : a) le chef d'orchestre instruit les musicien.ne.s pendant une performance musicale (l. 1-4) ; b) il les instruit pendant une interruption de la musique (l. 5-20) ; c) il passe d'une discussion sur la musique à une nouvelle performance musicale (l. 21-23). Ces trois parties sont réalisées comme suit : dans la première, pendant que les musicien.ne.s jouent (l. 1-4), le chef d'orchestre énonce verbalement des instructions prospectives (« accent », « piano ») et chante simultanément avec la musique. En chantant, il utilise aussi des gestes expressifs, p.ex. il déplace brusquement le poing vers l'avant en vocalisant la syllabe accentuée « ti » (l. 1, cf. fig. 5). Son regard oscille entre les flûtistes, en tant que groupe de musiciens destinataires, et la partition. Il interrompt la musique en utilisant le marqueur discursif « okay », l'adjectif « sorry » et l'interjection « sch » (l. 5). Simultanément, au niveau gestuel, il s'arrête de diriger pour ouvrir largement les bras, un geste d'interruption ; de plus, il focalise son regard sur la partition. Tous ces signaux sont utilisés pour marquer une transition d'une performance musicale vers une discussion sur la musique (cf. également Messner 2023). Il est intéressant de remarquer que les musicien.ne.s n'arrêtent pas tout de suite de jouer, mais continuent jusqu'à ce que le chef d'orchestre répète son geste d'interruption (l. 7-8). Cela peut s'expliquer par le fait qu'à ces points de transition, les musicien.ne.s ont tendance à continuer ou à terminer une phrase musicale ou une cadence, même si le chef d'orchestre a déjà donné un signal d'arrêt de la musique (cf. Weeks 1996 ; Messner 2023).

Pendant que l'orchestre joue encore (l. 8), le chef d'orchestre prononce une instruction liée à un certain point dans la partition (« c'est possible cent xxx long ») et dirige son regard vers le groupe de musicien.ne.s concerné (ici : les altistes, l. 7). Ce qui suit peut être décrit comme une démonstration vocalo-gestuelle de l'instruction verbale (l. 9) : le chef d'orchestre

chante le passage musical en question et utilise simultanément des gestes qui imitent le coup d'archet des altistes (cf. fig. 7) et aussi la ligne mélodique (voir déplacement du haut du corps vers l'avant). Il conclut cette séquence instructive adressée aux altistes par une intonation descendante, donc une action aux niveaux verbal et prosodique ; on remarque ensuite des signaux d'hésitation qui signalent le passage à une nouvelle activité de caractère instructif (« °h », « euhm » ; l. 10).

Au début de la deuxième séquence, le chef d'orchestre s'adresse au niveau verbal aux musicien.ne.s impliqué.e.s (« pour les cordes », l. 11) ; cette attention portée sur ce groupe comprend aussi une auto-correction (« ne pour tout le monde », l. 13). Simultanément, un hautboïste continue de jouer (l. 12), mais le chef d'orchestre n'en prend pas note, il poursuit en situant une mesure dans la partition (« cent cinquante-neuf », l. 14), il passe à une démonstration vocalo-gestuelle de cette mesure (il chante « jam pa dam pam » et bouge les mains en rythme, l. 15) et y ajoute une instruction verbale (« le premier short », l. 16). Jusqu'ici, le regard du chef d'orchestre est focalisé sur la partition, c'est-à-dire qu'il s'adresse aux musicien.ne.s en identifiant un passage musical qui doit être corrigé. Il instruit ce passage aux niveaux vocalo-gestuel et verbal, et durant toutes ces activités il s'oriente sur la partition. Pendant l'instruction verbale, il dirige son regard vers le premier violon (l. 16). Puis, il produit une deuxième version de sa démonstration vocalo-gestuelle (l. 17), plus longue que la première et accompagnée de gestes plus expressifs : d'abord, il rapproche la main droite de la main gauche (cf. fig. 8) ; puis, il déplace la main droite brusquement vers l'avant (cf. fig. 9). Par un regard en direction des flûtistes, il les implique aussi comme destinataires dans son activité instructive. En fait, à ce point dans la partition, les cordes et les bois ont le même motif musical à jouer en alternance. La démonstration vocale du chef d'orchestre continue avec les mêmes syllabes chantées (« jam pa dam pam »), mais les gestes changent (l. 18) : il lève la main droite. De cette manière, sur le plan gestuel, il anticipe déjà l'instruction verbale suivante (« fortissimo plus », l. 19). Le mouvement vertical de la main peut être décrit comme un geste se référant au volume de la musique (cf. Bräm/Boyes Bräm 1998) : un geste vers le haut correspond à l'instruction verbale « fortissimo plus ». Le chef d'orchestre met cette instruction en relief à travers une accentuation au niveau prosodique (« !JAM! PA dam pam !PAM! ») et un geste expressif : il avance les bras au niveau des hanches (cf. fig. 10). Puis, il répète la directive (« vraiment plus », l. 20), mais cette fois-ci sans mettre l'accent dessus.

À ce point, la séquence instructive est terminée (voir également la prosodie descendante, l. 20) et le chef d'orchestre passe à une phase dans laquelle ses instructions seront appliquées à la musique par l'orchestre. Tout d'abord, il indique la mesure de départ pour les musicien.ne.s (« cent cinquante-neuf », l. 21) et en même temps, il ouvre largement les bras – un geste comparable à celui que nous avons vu au point de transition entre la performance musicale et la discussion sur la musique (cf. l. 5 et 7). Ici, ce geste est utilisé pour attirer l'attention de tou.te.s les musicien.ne.s et signaler une transition imminente, cette-fois-ci dans le sens opposé, c'est-à-dire d'une discussion vers une performance musicale. Finalement, le chef d'orchestre répète l'indication de la mesure de départ (« cent cinquante-neuf », l. 22). En prononçant des interjections fortement accentuées (« !TSCH! », « !AH! »), en commençant

à diriger et en portant le regard vers l'orchestre (l. 23), il lance une nouvelle performance musicale.

Dans cet extrait, le chef d'orchestre utilise une série de démonstrations vocalo-gestuelles en alternance avec des descriptions verbales pour transmettre aux musicien.ne.s ses idées musicales. Il inclut ces démonstrations tant pendant la performance de l'orchestre que pendant la discussion de cette dernière. Les comportements corporels et vocaux peuvent être décrits comme des « depictions » (Clark 2016, 324s). Il s'agit de scènes physiques iconiques créées et montrées par des participant.e.s et utilisées comme ressources d'interaction, afin que le.la destinataire puisse s'en servir pour imaginer les scènes représentées. Font partie de ces *depictions* diverses ressources appartenant à des modalités différentes : au niveau corporel, les gestes, la posture, le mouvement de la tête, l'expression faciale et le regard ; au niveau phonique, l'onomatopée, la vocalisation, etc. (Clark 2019). Pendant que les musicien.ne.s jouent (l. 1-4), le chef d'orchestre est impliqué dans une sorte de « multiactivité » (Haddington et al. 2014) : il dirige, il utilise des gestes expressifs, il chante, il instruit au niveau verbal (voir « accent », l. 1), il s'adresse aux musicien.ne.s concerné.e.s à travers le regard et il inclut la partition dans l'activité instructive. Pendant la discussion sur la musique (l. 5-20), il combine des vocalisations, des gestes, des mouvements du corps et du regard dans des démonstrations qui sont en relation avec les instructions verbales « long » (l. 7), « le premier short » (l. 16) et « fortissimo plus » (l. 19). Ces démonstrations ont un caractère illustratif, car elles transmettent des aspects instructifs, comme le font les descriptions verbales. Notamment, pour illustrer l'instruction verbale « le premier short » au niveau vocalo-gestuel (l. 17), le chef d'orchestre emploie les syllabes brèves « jam » et « pam » (elles représentent la première syllabe du motif musical), il met un accent extra fort sur ces deux syllabes chantées et il déplace la main droite brusquement vers l'avant. La relation entre les syllabes et la partition est à la fois indexicale, c'est-à-dire que les syllabes renvoient à un certain point dans la partition comme le ferait un démonstratif ; celle entre les syllabes utilisées et la musique est iconique, c'est-à-dire qu'il existe un lien de similitude entre le signifiant et le signifié (des sons courts). Cette observation est liée à la signification telle qu'elle se produit en musique : le sens est linéaire comme le signal. Ce qui signifie qu'un signal plus long signifie une durée plus longue, un signal plus faible représente un son plus contenu (cf. Bierwisch 2012, 17).

Le geste du chef d'orchestre (cf. fig. 9) peut aussi être décrit comme iconique, car « [it] looks in some way like what it means, its significant » (Ekman/Friesen 1969, 60). La forme de la main – le pouce et l'index qui se touchent – indique que le chef d'orchestre est en train de saisir le son comme un petit objet (voir également ex. 1). Le brusque mouvement de la main vers l'avant coïncide avec l'énonciation de la syllabe « pam », ce qui met encore plus en relief le caractère court et accentué de cet élément. Pendant que l'orchestre joue (l. 1), le chef d'orchestre emploie un geste comparable : il déplace brusquement le poing gauche vers l'avant (cf. fig. 6). Lorsqu'il énonce l'instruction « fortissimo plus » (l. 19), il bouge vivement les bras en avant, au niveau des hanches (cf. fig. 10). Tous ces gestes sont liés à un certain effort, à une force corporelle qui se reflète aussi dans les instructions verbales et les vocalisations énoncées simultanément, toutes les deux avec des accents. En musique,

pour élever le volume sonore ou pour intensifier l'articulation, il est nécessaire d'augmenter la force musculaire. De même, le chef d'orchestre imite l'effort physique des musicien.ne.s et, de cette manière, leur offre un modèle d'interprétation (cf. également Schmidt/Deppermann 2023) qui est très proche de ce qu'ils.elles font sur leurs instruments.

Dans l'exemple, on observe également que les démonstrations vocalo-gestuelles sont insérées dans des descriptions verbales : elles les précèdent ou leur succèdent, leur ordre séquentiel peut donc varier. Si elles apparaissent avant les instructions verbales (cf. l. 15), elles peuvent d'une part être décrites comme des « prés », c'est-à-dire des actions envisageant des consignes plus complexes (cf. Terasaki 2004). En même temps, elles offrent une première impression de l'idée musicale du chef d'orchestre. D'autre part, elles servent de base à de nouvelles instructions verbales (cf. l. 19) à travers lesquelles le chef ajoute de nouveaux aspects musicaux à l'instruction déjà établie. Si les démonstrations suivent les directives verbales, elles peuvent être utilisées par les musicien.ne.s comme des modèles musicaux sur lesquels s'orienter (cf. p.ex. l. 9). En utilisant des comportements corporels et vocaux en relation étroite avec des descriptions verbales de la musique, le chef s'adresse à l'orchestre à travers de riches ressources sémiotiques pour lui permettre d'imaginer et de comprendre, de manière concrète et perceptuellement tangible, son interprétation de la musique (cf. Hsu et al. 2021). Grâce aux instructions verbales uniquement, les musicien.ne.s devraient reconstruire l'idée musicale du chef d'orchestre en se basant principalement sur la relation symbolique (et donc largement arbitraire) forme-sens associée à la directive verbale. Avec l'aide des démonstrations vocalo-gestuelles, ils.elles ont la possibilité d'accéder à l'intention du chef de manière plus directe, bien que très schématique, puisque le lien entre la forme des démonstrations et leur signification est iconique (cf. également Hsu et al. 2021).

Dans le prochain exemple, le chef d'orchestre combine différentes ressources multimodales pour marquer des contrastes entre deux versions musicales et pour donner des instructions musicales pendant que l'orchestre joue.

Exemple 3 : Un mélange de ressources multimodales pour indiquer des contrastes et participer à la création musicale

Dans notre dernier exemple, Christian Arming, chef d'orchestre principal autrichien, répète la *Symphonie n° 1* de Gustav Mahler avec l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège. L'exemple se distingue par la succession répétitive de phases de musique et de phases où le chef d'orchestre corrige ce qui vient d'être joué. Dans ses corrections, il indique souvent un contraste entre deux versions du même passage musical. De plus, il fait usage de ressources multimodales variées pour transporter ses messages même au moment où les musicien.ne.s sont en train de jouer. Les langues parlées pendant la répétition sont le français (langue de l'orchestre), l'anglais (lingua franca), l'italien (langage de spécialité musicale) et l'allemand (langue maternelle du chef d'orchestre). Dans la transcription, « C » est le chef d'orchestre et « MM » sont les musicien.ne.s.

```

1 C <<ff> trente-quatre s'il vous plaît!> ~(2.0)
  C ~regard-->part.-->
2  &#(0.8)~ %(0.5) *(0.5)*% M(2.0)M *°H:: (0.7)& *
  &tient le bâton à la hauteur de la poitrine &
  ----->~ %regard-->altistes% *regard-->violons%
  *sourit* Mregard-->part.M

```

fig #fig.11

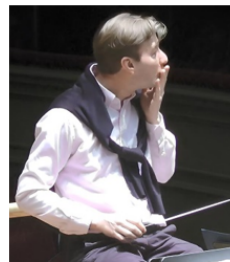


```

3 C $~<<f> TROIS! (0.4)~ %and> (0.4)% Mquatre (0.3) and (0.4)
  $dirige-->
  ~regard-->part. ~ %regard-->violons%
  Mregard-->part.-->
4 C [<<p> UAF!> (0.5)M ~(0.4)$ non! *(0.6)* &#(1.9)&~]
  ,,,,M ~regard-->violons ~
  ,,,,S *secoue la tête*
  &se touche la bouche avec la
  main droite&
  #fig.12

```

fig



```

5 MM [♪((jouent)) ---->
  ]
6 C ~(1.2) TROIS (.) piano:: (0.7)~ %&sul tasto, (0.2) xxx%
  ~regard-->part. ~ %regard-->violons %
  &tient le bâton à la hauteur de la
  poitrine-->
7 C (0.2) (not too loud) °H::& $three: (.) and (.) four (0.4) and! (0.4)
  ---->& $dirige-->
8 C [~(0.7)~ %(2.9)%$ M(0.5) xxxM *(1.4) *
  ~regard-->violons~
  %regard-->part.% *regard-->part.*
  ---->$ Mregard-->altistesM
9 MM [♪((jouent)) ---->
10 C ~↓po: (0.3) &↑PI::& <<p> tim>
  ~regard-->altistes-->(14)
  &tend l'index droit vers le haut&
11 MM ---->

```



```

28 MM ---->
29 C ~(2.0)~ %(2.0) la même chose ici (2.8) sol diE:S (0.2) normal,%
    ~regard-->part.~
        %regard-->violons
30 MM ---->
31 C ~(0.5)~ %(0.9) yes! (1.6)% ♩ (3.2) ♩
    ~regard-->part.~ ♩regard-->part.♩
        %regard-->orchestre%
32 MM ---->
33 C ~(1.0) DOLC:E! !°H::!! !H°:::~]
    ~regard-->violons

```

Cet exemple commence par une invitation à jouer de la part du chef d'orchestre (l. 1) : il indique un point dans la partition (« trente-quatre ») et ajoute la formule de politesse « s'il vous plaît ». Puis, il se prépare à diriger l'orchestre en tenant la baguette de direction à hauteur de la poitrine (l. 2, cf. fig. 11). Son regard se porte tout d'abord sur la partition, ensuite il se dirige vers les altistes et toute de suite après vers les violonistes (l. 2). De cette manière, il implique les différents groupes de musicien.ne.s dans la performance musicale imminente. Ensuite, il compte (« trois and quatre and ») et commence à diriger, son regard alterne entre la partition et les violons (l. 3). Lorsque les musicien.ne.s commencent à jouer (l. 5), il produit la syllabe « uaf » (l. 4) de manière accentuée et vive. Peu après, il interrompt la direction de la musique en énonçant la particule de négation « non » et en secouant la tête ; simultanément, il centre son regard sur les violonistes (l. 4). Cette combinaison de ressources verbales et corporelles fait que les musicien.ne.s arrêtent de jouer (l. 5). Il s'agit aussi d'un signe qui indique que le chef d'orchestre n'est pas satisfait de leur performance. Même si ces derniers.ières jouent encore, le chef signale la « faute » par un geste (l. 4) : il se touche la bouche avec la main droite (cf. fig. 12). C'est un geste conventionnalisé qui est utilisé pour indiquer « jouer moins fort » (cf. Bräm/Boyes Bräm 1998, 235). Ce geste illustre donc la correction de la faute et, en même temps, il implique aussi la nature de la faute : « vous avez joué trop fort ».

Lorsque les musicien.ne.s ont cessé de jouer, le chef d'orchestre regarde la partition et s'y réfère avec l'indication « trois piano » (par là, il entend un piano pianissimo, l. 6). Cette fois-ci, il corrige les notes jouées par les musicien.ne.s au niveau verbal et ajoute l'instruction « sul tasto ». En regardant dans la direction des violonistes, il indique ceux.celles-ci comme destinataires. En même temps, il tient de nouveau la baguette de direction à hauteur de la poitrine ; de cette manière, il anticipe une nouvelle phase de musique. Il recompte (dans une autre langue, « three and four and », l. 7) et se remet à diriger (l. 8) ; l'orchestre recommence à jouer (l. 9). Mais le chef interrompt la musique quelques instants plus tard, alors qu'elle vient tout juste de reprendre. Peu après, en s'arrêtant, il oriente son regard vers les altistes, il énonce quelque chose d'incompréhensible et tourne le regard vers la partition (l. 8). Il corrige la performance des musicien.ne.s en utilisant des vocalisations et des gestes iconiques qui retracent la ligne mélodique de la musique (un son bas suivi d'un ou deux sons plus

hauts, « po pi tim » et « bo di » ; il accompagne ces vocalisations en levant l'index droit et en effectuant un mouvement fluide avec la même main ; l. 10 et 12). S'y ajoute aussi une expression faciale (l. 12) : il fronce les sourcils pendant qu'il chante (cf. fig. 13). Les musicien.ne.s, à ce moment, jouent encore, ils.elles n'ont pas encore interrompu la musique ; ils.elles arrêtent de jouer après les vocalisations du chef d'orchestre (l. 13).

Ce dernier poursuit en intégrant l'expression « basis » lorsqu'il chante (l. 14). Cette notion verbale peut être interprétée comme une reprise métalinguistique des syllabes chantées « po » (l. 10) et « bo » (l. 12), qui indiquent chacune la première note du motif musical. Il ajoute les syllabes « tü » et « dim » qu'il ne chante plus, mais qu'il insère de manière verbalisée dans son discours (l. 14). Puis, il indique une erreur à travers la correction « the octave not louder » (l. 15), car l'octave a été jouée trop fort, et il ajoute l'instruction « la même couleur » (l. 16). Il utilise aussi des mouvements corporels pour illustrer le contraste entre la version fautive et la version préférée : d'abord, il secoue la tête (l. 15) ; puis, il hoche la tête (l. 16). Son regard est dirigé vers le groupe de musicien.ne.s concerné (ici : les altistes). Il conclut la séquence instructive en claquant la langue, en inspirant et en tenant la baguette de direction à hauteur de la poitrine (l. 17). Ces activités non-verbales peuvent être décrites comme des marqueurs discursifs, indiquant la transition d'une instruction vers une nouvelle performance musicale. Dans la suite de l'exemple, le chef d'orchestre compte (à nouveau dans une autre langue, « drei und vier und »), et se remet à diriger (l. 18) ; peu après, l'orchestre reprend (l. 20). Cette troisième phase de musique dure plus longtemps et se distingue aussi des phases précédentes par la simultanéité de la musique et des interventions du chef d'orchestre. Par exemple, il compte lorsque les musicien.ne.s jouent (« trois and quatre », l. 21), il chante simultanément avec la musique (« tü sol », l. 23) et il évalue la performance des musicien.ne.s aux niveaux verbal et gestuel (« exactly that's it » et hochement de la tête, l. 23 ; « yes! », l. 31). De plus, il accompagne la musique par des directives verbales (cf. p.ex. « sans accent le apo », l. 27), des exhalations (cf. p.ex. « h° », l. 25) et des syllabes non lexicales parlées (cf. p.ex. « tü », l. 25). Pendant toute cette séquence musicale, son regard alterne entre la partition et les violonistes.

Cet extrait se caractérise par l'alternance entre des phases d'interruption de la musique et des phases de musique. Le chef d'orchestre interrompt le morceau deux fois pour corriger et instruire les musicien.ne.s, souvent en utilisant des paires opposées. Une paire opposée consiste en une « faulted performed version of a given musical passage » et « the conductor's prescribed version » (Weeks 1996, 269). Dans l'exemple que nous venons de commenter, le chef montre un contraste entre deux versions d'un même passage musical (cf. l. 4 et 6). D'abord, il indique une erreur en prononçant la particule de négation « non », mais sans expliciter la nature de la faute (l. 4) ; toute de suite après, il secoue la tête et se touche la bouche avec la main droite (l. 4, cf. fig. 12). Par ce geste conventionnalisé, qui signifie « Jouez plus doucement ! » (cf. Bräm/Boyes Bräm 1998, 235), le type de faute devient évident : les musicien.ne.s ont joué trop fort. Il s'agit d'une paire opposée de type « comprimée » : aux niveaux verbal et corporel (cf. hochement de tête), le chef d'orchestre évalue négativement la performance musicale précédente ; au niveau gestuel, il montre en même temps ce qu'il veut entendre. Emerson et al. (2017) observent un cas similaire dans leur étude sur la manière

dont les chef.fe.s, dans des répétitions de chœur, emploient des ressources multimodales pour communiquer sur la musique. Les auteur.e.s parlent de « descriptive-assessment/depictive instruction » (Emerson et al. 2017, 64), c'est-à-dire des ensembles à l'intérieur desquels le langage indique le problème et un geste indique la solution. S'y ajoute dans l'exemple précédent une instruction verbale (« trois piano sul tasto », l. 6) qui donne une information supplémentaire (« sur la touche ») sur la façon dont le passage musical doit être joué.

Plus loin, le chef d'orchestre utilise une autre paire opposée (cf. l. 10 et 16), là où il montre tout d'abord la version préférée d'un passage musical en chantant et en recourant à des gestes illustratifs (« po pi tim » et index droit en l'air, l. 10 ; « bo di » et mouvement fluide de la main droite, l. 12) et aussi en combinant des descriptions verbales et des syllabes verbalisées (« basis tü dim », l. 14). Suit une correction au niveau verbal (« the octave not louder », l. 15) qui inclut tant le problème (« l'octave a été trop forte ») que la solution (« jouez l'octave plus doucement »). Le contraste est complété par une instruction verbale (« la même couleur », l. 16) qui inclut aussi une information additionnelle sur le type du son que le chef d'orchestre désire. La différence entre cette paire opposée et la paire précédente est que la version préférée, signalée sous forme d'une démonstration vocalo-gestuelo-mimique (cf. froncement des sourcils), resterait plutôt vague si elle n'était pas accompagnée d'une spécification verbale. Ce n'est cependant pas le cas de la paire opposée où le chef d'orchestre utilise un geste conventionnalisé dont la signification est claire pour tout le monde (cf. l. 4 où le chef d'orchestre se touche la bouche avec la main droite). Cela montre que l'utilisation de plusieurs ressources multimodales ne signifie pas toujours un plus d'informations. Une simple paire opposée comprimée ou raccourcie peut donner suffisamment d'indications sur la version musicale désirée par le chef d'orchestre.

Comme dans l'exemple 2, le chef emploie différentes ressources multimodales pendant que les musicien.ne.s jouent. Il donne ainsi des instructions pertinentes pour la création musicale :

- a) au niveau verbal : à travers des directives, des évaluations et des indications se référant à la partition (qui peuvent également être utilisées sous forme abrégée, p.ex. « le apo » pour *appoggiatura*, l. 27) ;
- b) au niveau vocal : en utilisant des syllabes non lexicales chantées (p.ex. « tü », l. 23) et non chantées (p.ex. « tü », l. 25), et du solfège chanté (p.ex. « sol », l. 23) et non chanté (p.ex. « sol dies » [abréviation de « diesis »] l. 29) ;
- c) au niveau corporel : en utilisant des gestes de direction ;
- d) au niveau du regard : en alternant le regard entre la partition et les groupes de musicien.ne.s impliqué.e.s dans la performance ;
- e) au niveau extra-verbal : en intégrant des inhalations et des exhalations (cf. p.ex. « °h », « h° », l. 33) qui accompagnent la musique.

Pendant la musique, le chef d'orchestre est donc constamment impliqué dans une multiactivité à l'intérieur de laquelle il coordonne de nombreuses ressources multimodales, il signale à qui ses instructions et évaluations sont adressées et intègre la partition comme point de référence. Ainsi, différents niveaux se chevauchent : les niveaux verbal, vocal et

corporel du côté du chef d'orchestre ; le niveau musical du côté des musicien.ne.s ; le niveau écrit (la partition) des deux côtés. L'exemple souligne l'importance de la partition en tant qu'objet sur lequel s'appuyer non seulement pendant les phases de discussion mais aussi pendant les phases de musique. Les instructions verbales et vocales du chef d'orchestre se réfèrent à ce qui est écrit sur la partition ; il utilise aussi des indications déictiques pour impliquer celle-ci comme objet matériel dans l'interaction (cf. « ici », l. 29). On remarque dans cette activité des abréviations terminologiques (cf. « le apo », l. 27, indiquant une *appoggiatura*, c'est-à-dire une note d'ornement, étrangère à l'accord sur lequel elle s'appuie) qui font partie de l'outillage de la *community of practice* et qui se développent sur la base d'un *common ground* partagé (le savoir sur la musique). Au cours de la répétition, d'autres expressions et abréviations peuvent s'y ajouter. Ainsi, on insiste sur un emploi professionnel d'une terminologie de type spécialisé et caractéristique de cette communauté. Les gestes constituent eux aussi une sorte de terminologie gestuelle : par exemple, la position de la baguette de direction à hauteur de la poitrine du chef d'orchestre peut être décrite comme un geste emblématique. Chaque fois que le chef d'orchestre utilise ce mouvement – toujours en lien avec une inhalation – c'est un signe pour une phase de musique imminente. Reste à voir si d'autres ressources, comme le clic de la langue (cf. l. 17), sont déjà ou sont en passe de devenir des signes symboliques capables d'indiquer une transition entre une phase de discussion et une phase musicale au sein des participant.e.s, que ce soit dans cette situation précise ou peut-être dans des répétitions d'orchestre en général.

Conclusion

Cette contribution a mis l'accent sur la manière dont la musique peut être verbalisée et le langage musicalisé lors des répétitions d'orchestre. L'analyse s'est focalisée sur les instructions des chefs d'orchestre pendant les phases de musique et les phases de discussion sur ce qui a été joué.

L'observation des répétitions révèle que les chefs d'orchestre s'appuient sur un répertoire multimodal stable composé d'éléments linguistiques, gestuels et vocaux. D'un point de vue verbal, ils utilisent un lexique spécialisé, hérité en grande partie de la terminologie musicale italienne (p.ex. *vibrato*, *fortissimo*, *dolce*), souvent métaphorique (cf. Kehr 2021), qui traduit des caractéristiques musicales par des images tactiles ou gustatives (cf. l'expression « *dolce* », ex. 3). À ce vocabulaire s'ajoutent des termes issus du solfège (p.ex. *sol*), ainsi que des créations lexicales ad hoc (cf. l'expression « *transparentissimo* », ex. 1), co-construites au sein de la *community of practice*, ce qui témoigne d'une extension dynamique du langage musical partagé.

Par ailleurs, les chefs mobilisent des gestes récurrents et codifiés, qui prennent une valeur discursive en se fixant comme des signes interprétables par les musicien.ne.s. Ainsi, l'ouverture des bras (ex. 2) fonctionne comme un signal de transition entre discussion et performance, tandis que la position de la baguette à hauteur de la poitrine (ex. 3) annonce

une phase de musique imminente. Ces gestes semblent fonctionner comme un vocabulaire corporel intégré, bien qu'il reste à déterminer s'ils relèvent d'un répertoire partagé ou d'un style individuel.

Concernant la musicalisation du langage, les vocalisations non lexicales – telles que *ti*, *pam*, *ta* – jouent un rôle central. Leur structure (consonne occlusive + voyelle *a* ou *i* + consonne nasale) est utilisée de manière systématique par les trois chefs. Ces syllabes peuvent être accentuées pour correspondre à des articulations marquées sur la partition (ex. 2), ou plus liées pour évoquer des passages *legato* (ex. 1 et 3). Elles constituent ainsi une forme vocale intermédiaire entre langage et musique, capable d'exprimer des nuances d'interprétation difficiles à verbaliser.

Ces vocalisations prennent tout leur sens à travers plusieurs canaux : leur forme phonétique (iconicité sonore), leur prosodie (accentuation, rythme), leur insertion syntaxique et aussi leur accompagnement gestuel (cf. p.ex. le geste brusque de la main, ex. 2). Dans certains cas, elles se substituent efficacement au langage en permettant une transmission directe et intuitive de l'intention musicale (ex. 2), tandis que dans d'autres, leur signification reste ambiguë sans support verbal (ex. 3). Le langage verbal, de son côté, n'est pas exempt d'ambiguïtés (ex. 1), ce qui confère aux démonstrations vocales une efficacité particulière dans certaines situations.

Les exemples montrent que si le niveau verbal, le niveau vocal et le niveau corporel sont combinés et que les différentes ressources sémiotiques forment une gestalt multimodale ou une métaphore multimodale, ou bien lorsque des ressources corporelles et vocales constituent des *depictions*, les instructions des chefs d'orchestre se font plus claires. Dans ces cas, elles agissent comme des modèles d'interprétation très transparents pour les musicien.ne.s – ce qui se manifeste aussi à travers leurs réactions verbales, corporelles et musicales (cf. p.ex. les signes d'approbation du premier violon, ex. 1). Cela signifie également que les représentations vocalo-gestuelles ont des potentiels de communication différents de ceux des descriptions verbales, ce qui souligne « the reciprocal framing across modalities, whereby verbal and nonverbal elements profile certain aspects of one another » (Hsu et al. 2021). Pour déterminer dans quelle mesure on assiste à ce cadrage réciproque entre les différentes ressources sémiotiques, des études supplémentaires sont nécessaires.

De plus, les exemples révèlent que des éléments verbaux et non-verbaux peuvent être intégrés aussi bien dans des phases de discussion sur la musique que dans des phases de musique. Au cours d'une séquence musicale, les instructions des chefs d'orchestre peuvent être décrites comme des « real-time instructions » (Hofstetter/Keevallik 2023, 53), où leurs instructions sont énoncées et les réponses des musicien.ne.s sur leurs instruments sont exécutées (quasi) simultanément (cf. ex. 3). Il arrive également que les consignes servent à corriger une erreur ou combler une lacune quand l'objectif fixé n'a pas été atteint ou la réponse apportée insuffisante (cf. ex. 2). Dans les deux cas, les pratiques instructives/correctives et responsives des participant.e.s s'adaptent mutuellement en temps réel pour créer des modèles multimodaux émergents (cf. également Keevallik 2015). Les instructions verbales, vocales et gestuelles des chefs d'orchestre pendant des phases de discussion sur la musique se présentent

plutôt comme des « réparations » de ce qui a été joué précédemment (cf. ex. 1 et 3). Ces pratiques instructives se réfèrent à des *correctables*, à des versions « fausses » et non-préférables qui sont confrontées à des versions préférables ; parfois aussi sous forme de paires opposées comprimées (cf. ex. 3), où l'erreur et sa correction coïncident en un seul tour de parole.

Enfin et surtout, tous les exemples soulignent le rôle important que joue la partition dans l'interaction pendant les répétitions d'orchestre et dans le passage de la musique au langage et vice versa (cf. également Weeks 1996, Messner 2023). Dans l'analyse, nous avons remarqué que la partition est intégrée à l'interaction entre le chef d'orchestre et les musicien.ne.s, surtout à travers les regards. Les chefs, avant de donner des instructions ou pendant qu'ils en donnent aux musicien.ne.s, dirigent souvent leur regard sur la partition. Ainsi, ils signalent celle-ci comme base sur laquelle ils s'appuient lorsqu'ils communiquent leurs idées musicales.

Dans des travaux ultérieures, d'autres aspects de l'interdépendance entre le langage et la musique dans l'interaction entre le.la chef.fe d'orchestre et les musicien.ne.s dans des répétitions d'orchestre, mais aussi entre les participant.e.s dans d'autres contextes musicaux (cours de musique, master class, etc.) pourraient encore être étudiés plus en détail. En effet, la relation entre des éléments prosodiques (accentuation, volume, rythme, etc.), qui viennent compléter les instructions verbales et vocales des chef.fe.s d'orchestre, et les indications correspondantes sur la partition ainsi que leur réalisation sur le plan musical pourraient faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Une autre piste d'analyse pourrait se focaliser sur les gestes et les vocalisations des chef.fe.s d'orchestre et étudier si ces éléments non-verbaux suivent des règles ou s'ils ont plutôt une nature « générale », à savoir s'ils sont idiosyncrasiques et donc liés au style individuel des chef.fe.s ou non. L'objectif pourrait être de souligner qu'une compréhension fine de l'usage du langage dans les contextes musicaux resterait incomplète sans une analyse systématique de la musique et d'autres ressources multimodales. Réciproquement, la musique et les éléments non verbaux ne sauraient fonctionner pleinement sans le langage.

Notes

- 1 Monika Messner est chercheuse postdoctorale en linguistique française et italienne à l'université de Graz.
- 2 Ici, le chef d'orchestre vient de terminer une séquence d'instructions centrée sur un solo du bassoniste. Il se tourne maintenant vers les violonistes qui accompagnent le solo du bassoniste. Ce dernier ne réagit pas (ou plus) à la nouvelle instruction du chef d'orchestre, c'est pourquoi il n'apparaît pas dans la transcription.
- 3 Mais cf. Keevallik (2021) et Messner (2024) qui observent que la relation entre les vocalisations employées par des professeur.e.s dans des cours de danse et des chef.fe.s d'orchestre lors de répétitions n'est pas toujours complètement arbitraire, par exemple lorsque des voyelles allongées marquent de manière indexicale la longueur d'un pas de danse ou d'une note musicale.

Bibliographie

- Adorno, Theodor W. : « Fragment über Musik und Sprache ». In : Adorno, Theodor W. (éd.) : *Quasi una fantasia – Musikalische Schriften II*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp, 1963, 9-17.
- Arminen, Ilkka : *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. Aldershot : Ashgate, 2005.
- Bierwisch, Manfred : « Bedeuten die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt? ». In : Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (éds) : *Sprache – Kognition – Kultur*. Berlin : De Gruyter, 2008, 323-355.
- Bierwisch, Manfred : « Sprache und Musik – Zeichentypen und ihre Konsequenzen ». In : Overbeck, Anja / Heinz, Matthias (éds) : *Sprache(n) und Musik. Akten der gleichnamigen Sektion auf dem XXXI. Romanistentag (Bonn, 27.09-01.10.2009)*. München : Lincom, 2012, 3-248.
- Bräm, Thüring / Boyes Bräm, Penny : « Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten ». In : Fähndrich, Walter (éd.) : *Improvisation III*. Winterthur : Amadeus, 1998, 220-248.
- Broth, Mathias / Keevallik, Leelo : « Getting Ready to Move as a Couple: Accomplishing Mobile Formations in a Dance Class ». In : *Space and Culture* 17,2 (2014), 107-121.
- Clark, Herbert H. : « Depicting as a Method of Communication ». In : *Psychological Review* 123,3 (2016), 324-347.
- Clark, Herbert H. : « Depicting in Communication ». In : Hagoort, Peter (éd.) : *Human Language: From Genes and Brains to Behavior*. Cambridge, MA : Massachusetts Institute of Technology Press, 2019, 235-247.
- Deppermann, Arnulf : « Multimodal Interaction from a Conversation Analytic Perspective ». In : *Journal of Pragmatics* 46 (2013), 1-7.
- Drew, Paul / Heritage, John (éds) : *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- Ekman, Paul / Friesen, Wallace V. : « The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding ». In : *Semiotica* 1 (1969), 49-98.
- Emerson, Kathryn / Williamson, Victoria / Wilkinson, Ray : « Seeing the Music in their Hands: How Conductors' Depictions Shape the Music ». In : Van Dyck, Edith (éd.) : *Proceedings of the 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, 31 July-4 August 2017, Ghent, Belgium*. Gand : Université de Gand, 2017, 59-66.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice : *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, 2014.
- Heinz, Matthias / Overbeck, Anja : « Vorwort ». In : Overbeck, Anja / Heinz, Matthias (éds) : *Sprache(n) und Musik. Akten der gleichnamigen Sektion auf dem XXXI. Romanistentag (Bonn, 27.09-01.10.2009)*. München : Lincom, 2012, iii-vi.
- Hinz, Melanie / Roselt, Jens : *Chaos und Konzept: Proben und Probieren im Theater*. Berlin : Alexander, 2011.

- Hofstetter, Emily / Keevallik, Leelo : « Embodied Interaction ». In : Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef (éds) : *Handbook of Pragmatics. 23rd Annual Installment*. Amsterdam/ Philadelphia : Benjamins, 2020, 111-138.
- Hofstetter, Emily / Keevallik, Leelo : « Prosody is Used for Real-time Exercising of Other Bodies ». In : *Language & Communication* 88 (2023), 52-72.
- Hsu, Hui-Chieh / Brône, Geert / Feyaerts, Kurt : « When Gesture “Takes Over”: Speech-Embedded Nonverbal Depictions in Multimodal Interaction ». In : *Frontiers in Psychology* 11 (2021), 552533.
- Ivaldi, Antonia / Sanderson, Alice / Hall, Gareth / Forrester, Michael : « Learning to Perform: A Conversation Analytic Systematic Review of Learning and Teaching Practices in Performing Arts Lesson Interactions ». In : *Learning, Culture and Social Interaction* 28 (2021), 100459, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.552533>.
- Keevallik, Leelo : « Coordinating the Temporalities of Talk and Dance ». In : Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (éds) : *Temporality in Interaction*. Amsterdam : Benjamins, 2015, 309-336.
- Keevallik, Leelo : « Vocalizations in Dance Classes Teach Body Knowledge ». In : *Linguistics Vanguard* 7,s4 (2021), 20200098, <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0098>.
- Kehr, Johanna : *Sprache im musikalischen Handlungskontext*. Thèse de doctorat. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2021.
- Kendon, Adam : *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
- Koivisto, Aino / Niemi, Jarkko : « Institutional Interaction ». In : Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef (éds) : *Handbook of Pragmatics* 23. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, 2020, 183-199.
- Krug, Maximilian / Messner, Monika / Schmidt, Axel / Wessel, Anna : « Instruktionen in Theater- und Orchesterproben. Zur Einleitung in dieses Themenheft ». In : *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21 (2020), 155-189.
- Lakoff, George / Johnson, Mark : *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press, 1980.
- Löfgren, Agnes : « Relocating to Depict: Managing the Interactional Agenda at Opera Rehearsals ». In : *Research on Language and Social Interaction* 56,3 (2023), 209-230.
- Löfgren, Agnes / Hofstetter, Emily : « Introversive Semiosis in Action: Depictions in Opera Rehearsals ». In : *Social Semiotics* 33,3 (2021), 601-620.
- Matzke, Annemarie : *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*. Berlin : De Gruyter, 2012.
- Meissl, Katharina : *Contrast Pairs in Music Instruction: on Depiction and Stance-taking*. Thèse de doctorat. Université de Louvain 2024.
- Messner, Monika : « Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe ». In : *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21 (2020), 309-345.

- Messner, Monika : *Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben: Mehrsprachige und multimodale Interaktionsmuster zwischen Worten und Tönen, Händen und Füßen*. Berlin/Boston : De Gruyter, 2023.
- Messner, Monika : « Vocalizations in Orchestra Rehearsals: Sequential Organization and Interactional Functions ». In : *Journal of Pragmatics* 231 (2024), 61-81.
- Mondada, Lorenza : « Multimodal interaction ». In : Müller, Cornelia et al. (éds) : *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin : De Gruyter, 2013, 577-589.
- Mondada, Lorenza : « The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction ». In : *Journal of Pragmatics* 65 (2014), 137-156.
- Mondada, Lorenza : « Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality ». In : *Research on Language and Social Interaction* 51,1 (2018), 85-106.
- Neumann, Peter : « Warum reden wir über Musik? ». In : *Musik und Bildung* 18 (1986), 223-224.
- Poggi, Isabella / Ansani, Alessandro : « Multimodality and Music Performance. The Lexicons of Gesture and Gaze in Orchestra and Choir Conductors ». In : *Acta Polytechnica Hungarica* 19,5 (2022), 215-234.
- Ravet, Hyacinthe : *L'orchestre au travail. Interactions, négociations, coopérations*. Paris : Vrin, 2015.
- Sambre, Paul / Feyaerts, Kurt : « Embodied Musical Meaning-making and Multimodal Viewpoints in a Trumpet Master Class ». In : *Journal of Pragmatics* 122 (2017), 10-23.
- Schmidt, Axel / Deppermann, Arnulf : « Showing and Telling – How Directors Combine Embodied Demonstrations and Verbal Descriptions to Instruct in Theater Rehearsals ». In : *Frontiers in Communication* 7 (2023), 955583, <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.955583>.
- Seeger, Charles : *Studies in Musicology 1935-1975*. California : University of California Press, 1977.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhlmann, Susanne : « A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT 2 ». In : *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12 (2011), 1-51.
- Sidnell, Jack / Stivers, Tanya : « Introduction: Multimodal Interaction ». In : *Semiotica* 156,1/4 (2005), 1-20.
- Stevanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi : « Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose and Decide ». In : *Research on Language and Social Interaction* 45,3 (2012), 297-321.

- Stöckl, Hartmut : « An den Grenzen des Sagbaren. Schreiben über Musik – Sprachliche Ressourcen der Klangbeschreibung ». In : *Kodikas/Code Ars Semeiotica* 34,1-2 (2011), 143-163.
- Stöckl, Hartmut / Messner, Monika : « Tam pam pam pam and mi – fa – sol: Constituting Musical Instructions Through Multimodal Interaction in Orchestra Rehearsals ». In : *Multimodal Communication* 10,3 (2021), 193-209.
- Szczepek Reed, Beatrice : « Singing and the Body: Body-focused and Concept-focused Vocal Instruction ». In : *Linguistics Vanguard* 7,s4 (2021), 20200071, <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0071>.
- Terasaki, Alene K. : « Pre-Announcement Sequences in Conversation ». In : Lerner, Gene H. (éd.) : *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam : Benjamins, 2004, 171-224.
- Tolins, Jackson : « Assessment and Direction Through Nonlexical Vocalizations in Music Instruction ». In : *Research on Language and Social Interaction* 46,1 (2013), 47-64.
- Vallespir, Mathilde : « Langage et musique : approches sémiotiques ». In : *Fabula / Les colloques*, « Littérature et musique » (2010), <https://doi.org/10.58282/colloques.1274>.
- Weeks, Peter : « A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk ». In : *Research on Language and Social Interaction* 29,3 (1996), 247-290.
- Wittgenstein, Ludwig : *Philosophical Investigations*. Revised 4th edition by P. M. S. Hacker and J. Schulte. Chichester : Wiley-Blackwell, 2009.