

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'Etat de professeur de musique

Enseignement instrumental ou vocal, classique à contemporain, violon

De l'usage du corps dans l'enseignement du violon

*Quand une certaine conception de l'enseignement
amène à un morcellement du corps du violoniste.*

Clara Lesinski

Session 2018

Tous mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenue dans ce travail et qui m'ont directement ou indirectement aidée à sa réalisation.

Je remercie tout particulièrement Madeleine Liandier pour sa disponibilité et ses conseils.

Sommaire

1. Revue de la littérature	10
1.1. La sensation et la conscience corporelle	10
1.2. Eveil musical et geste musical.....	11
1.3. Rapprochement danse et musique	13
1.4. Energie musicale et improvisation	14
2. Cadre théorique	15
2.1. Relation entre le corps et l'intellect dans le développement de l'enfant.....	16
2.2. Etude de l'analyse du système disciplinaire selon Michel Foucault et de l'enseignement musical décrit par Jean-Claude Lartigot	19
2.2.1. Evolution de la place du corps	19
2.2.2. Corps dociles et corps à éduquer.....	20
2.2.3. Le sujet obéissant	22
2.2.4. La partition et le rapport à l'écrit	24
2.3. Opposition technique-musique.....	25
2.3.1. Comment comprendre technique/morcellement du corps opposés à musique/globalité du corps	25
2.3.2. Les conséquences de cette pratique.....	28
3. Méthodologie	29
3.1. Description de la méthodologie.....	30
3.2. Analyse des entretiens	32
Conclusion	54
Annexes	57
Annexe 1 : Protocole d'entretien.....	59
Annexe 2 : Transcription des entretiens	60
1- Entretien avec G.S.....	60
2- Entretien avec M.R.....	66
3- Entretien avec M.Z	71
Bibliographie	77

Introduction

Travailler à ce mémoire a été pour moi l'occasion de réfléchir de façon plus approfondie à un problème, qui d'abord en tant qu'interprète mais surtout maintenant en tant qu'enseignante, avait très vite attiré mon attention. Les lectures que j'ai été amenée à faire pour réaliser ce travail ont commencé par celle d'un ouvrage écrit par une professeure de violon, Dominique Hoppenot, intitulé *Le violon intérieur*. A la lecture de la phrase: « *Dès les premiers contacts avec les musiciens qui sollicitent mes conseils, je décèle, dans une forte proportion, les signes d'une souffrance qui s'inscrit dans ce que je pourrais nommer le mal du violon. Pour un nombre beaucoup trop élevé d'entre eux, le violon est en effet synonyme de souffrance - le mot n'est pas trop fort. Ils développent, sans même en être conscient, une relation triste et doloriste avec un instrument dramatisé à l'extrême* »¹, j'ai compris que ce malaise que moi-même, étant élève, j'avais si fortement éprouvé était aussi celui de beaucoup d'autres violonistes et que, par conséquent, essayer d'y remédier constituerait une part importante de mon travail d'enseignante. Ce malaise me donnait sans cesse l'impression d'avoir à dominer physiquement mon instrument pour arriver à surmonter les difficultés techniques imposées par le répertoire alors travaillé. Plus tard, devant la persistance de cet inconfort, j'ai commencé à réfléchir aux raisons qui pouvaient le provoquer et je suis allée étudier à l'étranger auprès de professeurs qui me proposeraient une façon de travailler différente de celle que j'avais connue en France. Au bout d'un certain temps, j'ai commencé à comprendre ce qui avait manqué au début de mon apprentissage : pour résoudre une difficulté technique mes professeurs avaient fait porter mon attention sur une partie précise du corps, tel que le poignet droit, l'avant-bras ou même sur un seul doigt de la main gauche, mais sans prendre en compte le reste du corps ainsi que les tensions que cette focalisation pouvait y provoquer. On me parlait souvent de posture du corps, mais il s'agissait là de postures figées qui devaient reproduire celles du professeur, comme si tous les individus possédaient la même morphologie. De plus, il était d'abord question de technique, et seulement après de musique car il fallait d'abord maîtriser les difficultés techniques pour pouvoir ensuite aborder les caractéristiques musicales de la pièce travaillée. Ce n'est ainsi que plus tard, lors de mes études au

¹ Dominique Hoppenot, *Le violon intérieur*, Van de Velde, 1981, p. 7

Conservatoire Royal de Bruxelles, que j'ai appris à utiliser la dynamique de la musique, ainsi que l'élan corporel engendré par celle-ci, pour surmonter les difficultés techniques. Je me suis alors rendu compte que la technique devait simplement être au service de la musique, et que c'était un non-sens de travailler la technique sans prendre en compte l'expression musicale. Et il m'a fallu plus d'une année de travail pour commencer à sortir de mes anciens automatismes, tellement ceux-ci étaient ancrés.

Ce que j'ai pu ressentir autrefois, je le retrouve aujourd'hui chez mes élèves. Presque tous les jeunes violonistes sont crispés et mal à l'aise avec leur instrument et, souvent, n'ayant aucune conscience globale de leur corps, ils considèrent que seules les bras et les mains interviennent dans le jeu du violon. De plus, on peut constater chez eux un manque d'attention portée à la musique elle-même, comme si les premières années de violon devaient être consacrées à un apprentissage purement moteur. Aussi, il semble qu'il faille, dès le début, revoir la façon dont on aborde l'instrument car, en étudiant à l'étranger, il m'a semblé qu'il s'agissait là d'une problématique particulière à la France. En me rendant régulièrement en Pologne, j'ai eu l'occasion de constater que les enfants se comportaient différemment avec leur instrument : leurs mouvements semblent plus naturels, et ils acquièrent rapidement une certaine qualité de son. Comment l'instrument leur est-il enseigné ? Je l'ignore, mais ces constatations me font m'interroger sur ce qu'il est possible de changer dans mon enseignement. Par ailleurs, lors d'un stage de pratique pédagogique effectué dans le cadre de ma formation au Cefedem, j'ai pu découvrir et explorer la méthode Colourstrings, qui vient de Finlande, créée par Géza Szilvay, à partir des principes de la méthode Kodály. Selon son créateur, « *cette méthode est centrée autour de l'enfant et de son mode d'apprentissage spécifique* »². Les éléments essentiels à l'enseignement du violon tels que « *l'écoute intérieure, les doigts et la technique, l'esprit avec la théorie et les émotions sont transmis dans un mode accessible aux enfants qui s'approprient ainsi leur activité musicale et instrumentale car elle est proche d'eux* »³. Ce stage m'a permis d'observer des enfants ayant commencé le violon avec une méthode différente de celle, plus conventionnelle, souvent employée dans les conservatoires. Si leur niveau technique n'est pas plus élevé que celui d'autres élèves, ils ont à l'évidence une aisance plus grande et un rapport plus naturel

² <http://colourstringsfrance.wixsite.com/colourstringsfrance/blank-wm19h>

³ *ibid*

à leur instrument car cette méthode permet une approche plus ludique du violon tout en introduisant, dès les premières leçons, des notions de dynamiques musicales. Par exemple, contrairement à ce qui m'a été enseigné de façon traditionnelle, la main gauche n'est pas figée en bas du manche, en première position, mais se déplace librement le long de celui-ci par des jeux de pizzicato. Cette manière différente d'appréhender le corps semble donc donner des résultats satisfaisants.

Parlant du violon, les gens ont souvent cette réflexion : « oh, c'est un instrument difficile ! ». Aussi je souhaiterais que la pratique de cet instrument ne soit pas considérée par les élèves comme un exercice ardu réservé à une élite mais plutôt comme un plaisir participant à leur épanouissement personnel. Pour ce faire, il me semble nécessaire que le rapport de leur corps à l'instrument se fasse aisément et, qu'à travers ce dernier, les enfants ressentent du plaisir à faire de la musique ; d'où la nécessité de trouver une démarche d'apprentissage qui permette à chacun d'adopter la posture la plus naturelle possible en fonction de sa morphologie, et d'avoir ainsi une gestuelle libre et dépourvue de tensions.

A la suite des observations que j'ai pu faire, je peux émettre l'hypothèse que cette différence d'aisance et de relation au violon constatée chez certains enfants est due à une manière différente d'appréhender le corps dès le début de l'apprentissage. Il serait donc préférable de mettre étroitement en relation l'apprentissage de la musique et l'expression corporelle, ce qui changerait la nature de cet apprentissage et le rendrait plus aisé.

Dans une première partie, nous passerons en revue quelques ouvrages qui abordent la question du corps du musicien, puis nous verrons l'importance du corps dans le développement psychique de l'enfant, ainsi que l'influence que le pouvoir peut exercer sur ce corps, et enfin, nous examinerons la façon d'envisager celui-ci dans trois conceptions différentes de l'enseignement du violon.

1. Revue de la littérature

Quand on parcourt la littérature qui traite du problème du rapport du corps à la musique, on s'aperçoit que beaucoup d'auteurs ont écrit sur ce sujet et en particulier à propos du malaise corporel et de la conscience du corps chez les musiciens. Ces ouvrages tentent d'aider ceux-ci à chercher des pistes de travail afin d'essayer de résoudre ce problème.

1.1. La sensation et la conscience corporelle

Dans l'enseignement du violon, le corps est rarement pris en considération, si ce n'est lorsqu'un problème technique survient. Aussi, Dominique Hoppenot souligne-t-elle à juste titre que « *Le grand absent dans l'enseignement des instruments à cordes, c'est le corps* »⁴. Lorsque, toutefois, le corps du violoniste est évoqué, c'est pour être réduit à une petite partie de lui-même, c'est-à-dire que seuls un bras, un poignet ou encore « *les doigts sont concernés dans le travail quotidien, comme si leur agilité et leur précision étaient les uniques responsables de la qualité du jeu* »⁵. Le jeu instrumental se réduit alors à la somme d'innombrables gestes rendus automatiques, de positions et d'attitudes⁶. Même si l'apprentissage du violon requiert celui de tels mouvements automatiques, doit-on forcément consacrer des heures à travailler des gestes « techniques » qui n'ont, sur le moment, aucun sens musical ? Dans ce travail uniquement mécanique qui entraîne un morcellement du corps, ce qui est recherché c'est évidemment un contrôle parfait de la technique, or cette recherche permanente de maîtrise engendre obligatoirement des tensions à la fois physiques et psychologiques. Ces exercices techniques méthodiques entraînent une attitude corporelle figée ainsi que des gestes conditionnés, ne laissant ainsi aucune place à la liberté de mouvement et à la spontanéité⁷, alors qu'il me paraît nécessaire de travailler à affiner les sensations corporelles, et donc, ainsi, « *une voie d'éveil et de connaissance de soi, une recherche du mouvement qui va de l'intérieur à*

⁴ Dominique Hoppenot, *Le violon intérieur*, Van de Velde, 1981, p. 29

⁵ *Ibid*, p. 29

⁶ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001, p. 19

⁷ *Ibid*, p. 34

l'extérieur »⁸. Au lieu de concentrer l'attention sur le résultat extérieur du travail, il faudrait la diriger sur la perception de la sensation physique qui permet d'atteindre ce résultat ; en effet, « *le simple fait d'être attentif à ce qui se passe lorsque l'on joue du violon peut influencer le jeu, et le simple fait de prendre conscience de l'existence dans le corps d'une tension inutile peut avoir un effet relaxant* »⁹. Dans la démarche traditionnelle, où on apprend d'abord à l'enfant à différencier la position des doigts selon qu'il joue un ton ou un demi-ton ou encore à bien diviser l'archet en deux puis en quatre parties, l'ouïe est réduite au rang d'assistante de la vue et du toucher ; avec cette façon de procéder, « *l'oreille n'est que le dernier maillon de la chaîne* »¹⁰. De même, lorsqu'un élève travaille un morceau de musique, une fois celui-ci déchiffré, les gestes nécessaires à l'exécution correcte de la pièce sont analysés puis travaillés, et c'est seulement après qu'il vérifie par l'écoute que le résultat est conforme à ce qui est désiré. Cette démarche qui consiste donc à partir de l'extérieur (le geste) pour aboutir à l'intérieur (l'écoute), se retrouve donc inversée ; il faut passer par l'écoute intérieure avant de réaliser un mouvement, entendre le son que l'on veut obtenir avant de le produire. Il est essentiel que le travail du violon permette d'éveiller les sens et de progressivement rentrer dans cette conscience du corps et du geste, afin de lui permettre d'acquérir des capacités de réaction, car les difficultés motrices rencontrées viennent rarement de l'endroit immédiatement identifiable, « *tout comme on ne guérit pas un bègue en soignant sa langue* »¹¹.

1.2. Eveil musical et geste musical

L'éveil musical consiste principalement à rechercher la construction du son par le mouvement et le geste ; Claire Renard, auteur du livre *Le geste musical*, fait tout un travail d'éveil musical basé sur celui-ci : « *Il faut laisser l'enfant expérimenter toutes les possibilités gestuelles liées à l'objet qu'il a entre les mains. Après l'exploration, il faut choisir avec lui ce qu'il préfère entendre en fonction de ses capacités et aussi, bien sûr, de l'intérêt musical du son obtenu. Il est important que la qualité du son*

⁸ Dominique Hoppenot, *Le violon intérieur*, Van de Velde, 1981, p. 22

⁹ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001, p. 35

¹⁰ *Ibid*, p. 45

¹¹ *Ibid*, p. 35

obtenu vienne du plaisir de la maîtrise d'un geste juste. Ce travail du geste instrumental, même sur des matériaux élémentaires, conduit directement au jeu instrumental »¹². Ainsi mis en situation de pouvoir s'exprimer spontanément avec des moyens sonores ou corporels, l'enfant est à la recherche d'un geste qui produira un son de qualité, tout en éprouvant du plaisir. Dans cette démarche, il est important d'aller à la découverte des sons et de la musique par le jeu et non par la connaissance théorique des éléments qui la constituent, car « c'est par une conscience organique [de ces] éléments constitutifs de la musique que l'enfant en acquiert une conscience intellectuelle »¹³. Or, dans les démarches traditionnelles d'enseignement de la musique, c'est bien souvent le contraire que l'on fait, on commence d'abord par inculquer à l'enfant une conscience intellectuelle de la musique.

Ce travail sur le geste avec les enfants a pour objectif de leur faire ressentir la notion de son en mouvement, « afin de leur faire acquérir des images internes de mouvements sonores »¹⁴. Ainsi, cette démarche ne consiste pas à uniquement développer un geste musical, mais travaille également au développement de l'écoute intérieure qui permettra d'acquérir le « geste juste pour obtenir le son juste »¹⁵.

Le chant a également une place importante dans l'éveil musical ; les dynamiques sonores découvertes par les enfants avec les instruments et les objets sont par la suite recherchés avec la voix, tout comme un son produit par la voix peut également être recherché au moyen d'une expérimentation gestuelle sur un objet. De cette façon, l'enfant peut ressentir dans son corps le mouvement sonore : « Pour que l'enfant acquière le sens musical, il est important qu'il ait pu expérimenter avec sa voix et son propre geste toutes sortes de dynamiques sonores liées à ces émotions »¹⁶.

Ce travail d'éveil musical basé sur le geste, l'écoute intérieure et la voix, est une préparation intéressante à l'apprentissage du jeu instrumental, mais il est regrettable que ce travail ne soit pas poursuivi par la suite avec l'instrument lui-même. Ce genre d'apprentissage par l'expérimentation et le jeu ne semble réservé qu'à la petite enfance, y aurait-t'il donc un âge à partir duquel le jeu et l'exploration ne permettraient plus d'apprendre ?

¹² Claire Renard, *Le geste musical*, Van de Velde, 1982, p. 21

¹³ *Ibid*, p. 101

¹⁴ *Ibid*, p. 23

¹⁵ *Ibid*, p. 21

¹⁶ *Ibid*, p. 87

1.3. Rapprochement danse et musique

Si dans la pratique instrumentale il est important de prendre conscience des sensations corporelles liées à l'instrument, il semble également intéressant de prendre conscience que le corps, au même titre que l'instrument, est au service de l'expression musicale. Pour cela, créer des liens entre la danse et la musique serait pertinent. Claire Noisette, qui a une double formation de musicienne et danseuse, décrit dans son livre *L'enfant, le geste et le son*, son expérience d'une initiation commune à la musique et à la danse. En effet, après avoir enseigné les deux séparément, elle décide de les mettre en commun, car « *des préoccupations musicales apparaissaient, de plus en plus évidentes, dans mes cours d'initiation à la danse : l'écoute, le rythme, le temps et son rapport à l'espace. Un travail corporel devenait indispensable et systématique dans mes cours d'initiation à la musique : le placement, la disponibilité corporelle, une meilleure connaissance de son corps nécessaire dans le rapport à l'instrument et aux autres enfants, l'approche du son et de ses qualités par des jeux sensoriels et psychomoteurs* »¹⁷. Afin d'entamer ce travail corporel, l'enfant découvre les caractéristiques du son par des jeux et des exercices d'écoute, puis, elle introduit des notions spatiales ou corporelles. Pour ce faire, elle propose des exercices qui permettent aux enfants d'effectuer un aller-retour continu entre la globalité et la dissociation du corps, qui interviennent dans la construction de leur schéma corporel et dans la découverte du mouvement¹⁸.

L'auteure affirme que les musiciens et les danseurs ont beaucoup à apprendre les uns des autres:

« La perception qu'a le danseur de la musique peut renseigner le musicien : il la ressent de manière immédiate avec son corps et sait dire, avant même d'être en mouvement, si elle est expressive ou non, si elle l'entraîne ou non dans la direction recherchée par le musicien. Il la lit avec ses sensations ; il la comprend à travers son sens du mouvement, de la respiration ; il la situe dans une approche différente de leur culture artistique commune et de son histoire. Par ses réflexions et son expression, le danseur propose une lecture qui complète la sensation du musicien, s'affranchissant alors de l'écriture musicale et des difficultés techniques de

¹⁷ Claire Noisette, *L'enfant, le geste et le son*, Cité de la musique, 2000, p. 6

¹⁸ *Ibid*, p. 48

réalisation. L'interprétation dansée de la musique ouvre au musicien une autre lecture de sa partition.

L'écoute de la danse par le musicien et son regard présente un intérêt égal pour le danseur. Le musicien peut apprécier de son point de vue l'accord ou l'apport mutuel entre le mouvement du danseur et l'écriture, la forme de la musique. Sa formation à l'analyse lui fait recevoir d'une manière différente l'architecture de la chorégraphie, l'articulation de la danse et de la musique. Il propose au danseur son interprétation du contenu expressif de la musique et lui offre ainsi un matériau ou un contexte de significations supplémentaire pour son interprétation chorégraphique.¹⁹»

1.4. Energie musicale et improvisation

Dans son *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Volker Biesenbender définit celle-ci comme « *une attitude humaine qui s'étend à tous les domaines de la vie* »²⁰ ; par exemple, une manifestation de tendresse inattendue est pour lui de l'improvisation. Il considère donc qu'une personne ayant les capacités d'improviser est « *une personne capable de recevoir des impressions et de s'exprimer sans blocages* »²¹. Par conséquent, tous les automatismes et les conditionnements que l'on acquiert au cours de notre formation instrumentale nous rendent incapables d'improviser. Il constate auprès de ses élèves qui débutent en improvisation, que « *c'est toujours une expérience douloureuse que de s'apercevoir à quel point leur respiration musicale est engoncée dans un carcan de gestes appris* »²². Le musicien doit donc être capable de réagir dans l'instant présent pour pouvoir à tout moment suivre les lignes énergétiques de la musique. Bien souvent, cette énergie musicale est laissée de côté, ou simplement oubliée, car nous sommes obnubilés par la partition, « *par les sons finis* »²³. Il est donc important de ne pas enseigner un savoir-faire technique tout fait, « *détaché de sa représentation sonore,*

¹⁹ Claire Noisette, *L'enfant, le geste et le son*, Cité de la musique, 2000, p. 22

²⁰ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001, p. 49

²¹ *Ibid*, p. 49

²² *Ibid*, p. 50

²³ *Ibid*, p. 53

sans mettre en jeu dans le même temps une part d'exécution musicale »²⁴ et ainsi se détourner de l'héritage des méthodes classiques de violon qui voulaient que « soit on s'exerce, soit on fait de la musique. Si l'on fait les deux choses, on ne rend justice à aucune [...]. Nous devons avant tout nous pénétrer de la conviction que nous ne devons pratiquer la technique que par nécessité, et jamais par plaisir »²⁵. En effet, vouloir tout contrôler en conditionnant des mouvements, des attitudes ou encore des positions ne peut que créer des tensions dans diverses parties du corps, et « tout effort superflu contracte les muscles, ralentit les réflexes, crée des schémas psychiques négatifs »²⁶. Il faut alors démontrer à l'élève qu'il peut et même qu'il est nécessaire de faire des fautes car c'est ainsi que se fait tout apprentissage : c'est d'abord en tombant puis en se relevant plusieurs fois que l'enfant apprend à marcher. C'est de cette façon qu'on lui permettra de lâcher prise et de prendre des risques. Un débutant doit pouvoir découvrir la musique sur son instrument « par des tâtonnements et des balbutiements, comme il a découvert sa langue maternelle »²⁷. Nous devons l'encourager à « être curieux, à explorer les sons [...] en faisant des expériences et des erreurs sans se sentir coupable et en prenant plaisir à se promener sur la touche »²⁸. Enfin, en faisant faire à l'élève des expériences ludiques, on peut l'amener à sentir que tout effort superflu ralentit les réflexes et que les muscles contractés produisent inévitablement un son tendu. Il « doit être amené à penser que jouer du violon n'a absolument rien à voir avec une démonstration de force²⁹ ».

²⁴ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001,, p. 65

²⁵ Carl Flesch, *in Schule des Violinspiels, L'école du violon*

²⁶ Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001, p. 33

²⁷ *Ibid*, p. 47

²⁸ *Ibid*, p. 47

²⁹ *Ibid*, p. 71

2. Cadre théorique

2.1. Relation entre le corps et l'intellect dans le développement de l'enfant

Parmi les différentes théories qui traitent de cette question, Jean Piaget défend l'idée que l'action est ce qui permet la construction de la pensée formelle puis symbolique de l'enfant. Dans un premier temps, l'évolution de l'enfant se fait à partir de son contact avec le milieu extérieur, ce qui va laisser des traces internes autour desquelles va se structurer le comportement du sujet. Progressivement, ce dernier va devenir capable d'abstraction, ce qui rendra possible les processus de reconnaissance, de différenciation, de généralisation, d'imitation différée, et d'évocation. Dans son livre *La psychologie de l'enfant*, Piaget étudie l'évolution des comportements de l'enfant de la naissance à l'adolescence, période de transition qui marque l'insertion de l'individu dans le monde adulte, en divisant cette évolution en quatre périodes. Même si les âges auxquels il place les passages d'une étape à l'autre sont aujourd'hui discutés, et que l'on sait que les choses ne sont pas aussi tranchées, il n'en reste pas moins que Piaget est un auteur de référence pour comprendre l'importance de la place du corps dans l'évolution psychologique de l'enfant.

- La période sensori-motrice (jusqu'à 18 mois)

Au tout début, l'intelligence est pour lui essentiellement pratique. Comme le langage et la fonction symbolique n'existent pas encore, les constructions de l'enfant s'élaborent uniquement en fonction des perceptions et des mouvements, « *donc par le moyen d'une coordination sensori-motrice des actions sans qu'intervienne la représentation et la pensée* »³⁰. Cette période est essentielle pour la suite, car c'est elle qui va permettre à l'enfant de construire sa pensée et son intelligence. En effet, pour ce qui est du développement des fonctions cognitives chez l'enfant, il va s'élaborer à partir de ces structures sensori-motrices qui « *constituent la source des opérations ultérieures de la pensée. Cela signifie donc que l'intelligence procède de l'action en son ensemble, en tant que transformant les objets et le réel, et que la*

³⁰ Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1966, p. 12

connaissance, dont on peut suivre la formation chez l'enfant, est essentiellement assimilation active et opératoire»³¹.

- La fonction sémiotique ou symbolique (au cours de la seconde année)

La fonction sémiotique, c'est-à-dire la capacité à utiliser des signes, nécessite la possibilité de se représenter un objet, un événement absent, ce qui implique une aptitude à savoir utiliser des signifiants différenciés qui permettent de se rapporter à des éléments actuellement absents aussi bien qu'à ceux qui sont présents. Une conduite principale de la fonction sémiotique est l'imitation. Si, pendant la période sensori-motrice, elle n'apparaît qu'en présence du modèle, elle va progressivement se transformer en imitation différée, c'est-à-dire que l'enfant sera capable d'imiter une scène plusieurs heures après qu'elle se soit produite. En effet, dans un premier temps, l'imitation n'est qu'une représentation accomplie en actes matériels sans intervention de la pensée. Ce n'est qu'à la fin de la période sensori-motrice, alors que l'enfant a acquis une grande maîtrise de l'imitation, que cette dernière peut se faire hors de toute représentation directe. L'enfant devient capable de copier un acte sans la perception directe de celui-ci, ce qui implique, dans une certaine mesure, l'intervention de la pensée³². L'imitation différée est ensuite intériorisée grâce à l'image mentale et deviendra ainsi pensée. En ce qui concerne cette image mentale, Piaget précise que *« du point de vue neurologique, l'évocation intérieure d'un mouvement déclenche les mêmes ondes électriques, corticales ou musculaires, que l'exécution matérielle du mouvement, ce qui revient à dire que son évocation suppose une ébauche de ce mouvement »³³.*

- Les opérations « concrètes » de la pensée et les relations interindividuelles

Jean Piaget divise cette période, qui va jusqu'à l'âge de 11-12 ans en deux parties : La sous-période préopératoire de 2 à 7-8 ans et la sous-période d'achèvement de 7- 8 ans à 11-12 ans.

La première sous-période préopératoire n'est pas une simple transition puisqu'il faut cinq ou six ans pour passer de l'action à l'opération. Piaget considère donc qu'il est

³¹Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1966, p. 33

³² *Ibid*, p. 56-57

³³ *Ibid*, p. 67

nécessaire « *de reconstruire sur ce plan nouveau qu'est celui de la représentation ce qui était déjà acquis sur celui de l'action* »³⁴. On y trouve un processus analogue à celui que nous avons décrit dans la période sensori-motrice : on passe alors d'un état où tout est centré sur le corps et l'action à un autre où ceux-ci sont situés dans leurs relations par rapport au monde extérieur.

Piaget considère que cette première sous-période est une période d'organisation et de préparation à la seconde, qui sera celle de l'achèvement des opérations concrètes. « *A comparer, la sous-période préopératoire de 7-8 à 11-12 ans, on assiste au déroulement d'un grand processus d'ensemble que l'on peut caractériser comme un passage de la centration subjective en tous les domaines à une décentration à la fois cognitive, sociale et morale. Et ce processus est d'autant plus frappant qu'il reproduit et développe en grand, au niveau de la pensée, ce que l'on constate déjà en raccourci au niveau sensori-moteur* »³⁵.

- Le préadolescent et les opérations propositionnelles (de 11-12 ans à 14-15 ans)

Au cours de cette dernière période, le sujet devient capable de s'extraire du réel, du concret actuel pour envisager celui-ci dans l'inactuel, le futur. Cette étape forme le passage de l'enfance à la préadolescence et c'est donc une nouvelle structure de la pensée qui se construit pendant cette période. « *Cette structure constitue en fait un aboutissement naturel dans le prolongement des structures sensori-motrices et des groupements d'opérations concrètes. Si ces nouvelles transformations conduisent en un sens au terme de l'enfance, elles n'en sont donc pas moins essentielles à considérer ici, parce qu'elles représentent en même temps un achèvement, par rapport aux périodes précédentes* »³⁶.

Aussi, indépendamment des différentes étapes de développement de l'enfant, l'auteur évoque l'importance du « *rôle de l'exercice et de l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets. Ce facteur est lui aussi essentiel et nécessaire, jusque dans la formation des structures logico-mathématiques. Mais c'est un facteur complexe, (...) parce qu'il existe deux types d'expérience : L'expérience physique, qui consiste à agir sur les objets pour en abstraire les propriétés, et l'expérience logico-*

³⁴Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1966, p. 90-91

³⁵*Ibid*, p. 121

³⁶*Ibid*, p. 124

mathématique, qui consiste à agir sur les objets, mais en vue de connaître le résultat de la coordination des actions. En ce dernier cas, la connaissance est abstraite de l'action et non pas des objets, de telle sorte que l'expérience constitue simplement la phase pratique et quasi motrice de ce que sera la déduction opératoire ultérieure »³⁷.

Ainsi, dans cet ouvrage, Jean Piaget montre clairement l'interaction existant entre l'esprit et le corps de l'enfant dans le développement et l'apprentissage de ce dernier : son intellect et son corps ne se développent pas de manière indépendante, mais en étroite relation.

2.2. Etude de l'analyse du système disciplinaire selon Michel Foucault et de l'enseignement musical décrit par Jean-Claude Lartigot

Dans son livre *Surveiller et punir*, Michel Foucault décrit la façon dont s'est développé le système disciplinaire à l'armée, à l'école ainsi que dans les hôpitaux depuis l'âge classique. Il décrit également comment le pouvoir s'exerce sur le corps des individus en mettant en place un ensemble de procédures pour les contrôler et les dresser, tout en les rendant à la fois dociles et efficaces, branchés sur l'outil de production.

Dans son livre *L'apprenti instrumentiste* Jean-Claude Lartigot analyse les mécanismes de l'enseignement musical, et en particulier l'enseignement instrumental, en France. Il y examine les méthodes d'apprentissage de quelques instruments et montre que l'organisation des cours est toujours issue des traditions de la pédagogie instrumentale.

2.2.1. Evolution de la place du corps

C'est durant l'âge classique que commencent à se former les sociétés disciplinaires. Alors que jusque là les punitions donnaient lieu à des châtiments corporels cruels et publics, ceux-ci disparaissent progressivement à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle. Le châtiment n'est alors plus porté directement sur le corps, mais celui-ci se

³⁷ Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1966, p. 145-146

trouve maintenant « *en position d'instrument ou d'intermédiaire : si on intervient sur lui en l'enfermant, ou en le faisant travailler, c'est pour priver l'individu d'une liberté considérée à la fois comme un droit et un bien. [...] La souffrance physique, la douleur du corps lui-même ne sont plus les éléments constitutants de la peine. Le châtiment est passé d'un art des sensations insupportables à une économie des droits suspendus* »³⁸. C'est donc à cette époque qu'apparaît l'incarcération comme moyen de punir et qu'on fait la découverte du corps en tant qu'objet et cible du pouvoir³⁹. C'est au même moment qu'on se met à vouloir exercer un contrôle sur la manière dont le corps produit la musique, là où on ne s'intéressait auparavant qu'au produit lui-même.

C'est en effet également à partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle que l'on assiste au développement des méthodes instrumentales. Jusque là les musiciens se formaient dans une relation de maître à apprenti comparable à celle que l'on trouve chez les artisans, l'apprenti s'exerçant alors aux rudiments de la technique de son instrument dans des annexes ajoutées aux méthodes vocales. A la fin du XVIII^e siècle, la pratique instrumentale évoluant et gagnant en qualité technique, elle nécessite donc des explications plus spécifiques à chaque groupe d'instrument. Le modèle du conservatoire apparaît en 1795, ce qui va amplifier l'édition de méthodes instrumentales spécifiques et de cahiers d'études. Avec la création du conservatoire, se développe la scolarisation de l'enseignement de la pratique instrumentale, ce qui entraîne l'apprentissage des savoir et savoir-faire suivant une progression typée, une articulation des difficultés à dominer dans une durée donnée et des répertoires choisis en fonction du programme technique établi⁴⁰.

2.2.2. Corps dociles et corps à éduquer

Foucault étudie le pouvoir comme un processus qui investit le corps et qui met en place des techniques pédagogiques et des règles de dressage afin de le contrôler. Ainsi, « *les rapports de pouvoir opèrent sur lui une prise immédiate ; ils l'investissent, le marquent, le dressent, le supplicient, l'astreignent à des travaux* »

³⁸ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 18

³⁹ *Ibid*, p. 160

⁴⁰ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 13-14

car « *le corps ne devient force utile que s'il est à la fois corps productif et corps assujetti* »⁴¹. Ainsi, la relation entre le corps et le geste doit être la meilleure possible dans un objectif de rendement efficace et rapide. C'est d'ailleurs bien dans ce même objectif de rendement que l'élève doit se plier à des exercices répétitifs afin d'arriver à l'automatisme de ses gestes, et que les méthodes instrumentales sont faites de manière très structurées, ne permettant souvent pas à l'élève d'aborder un nouveau geste technique si le précédent n'est pas encore acquis. Ainsi, « *un corps discipliné est le soutien d'un geste efficace* »⁴². Pour les élèves violonistes, cette discipline du corps passe par un conditionnement physique contraignant car un corps n'est docile que s'il peut être soumis, utilisé, ou encore s'il peut être transformé et perfectionné⁴³. Aussi, Jean-Claude Lartigot nous explique que lors de leur apprentissage instrumental, ils « *vont tordre leur poignet pour que ce doigt- toujours trop court- parvienne à coincer cette corde avant que l'archet ne l'attaque, dominer la crampe qui naît de la répétition du même geste précis de la main [...]. Ils vont apprendre à devenir dociles à la discipline, à gagner, à être meilleur que l'autre* »⁴⁴. Il en est de même lorsque, par exemple, le professeur place sur l'archet de l'élève une empreinte en silicone dans le but d'imposer une certaine position de la main droite et, ainsi, empêcher qu'il prenne « de mauvaises habitudes ».

Une autre façon de discipliner les corps est de répartir les individus dans l'espace. Aussi, on voit l'apparition de lieux spécifiques refermés sur eux-mêmes et quadrillés à l'intérieur où chaque individu a sa place afin de pouvoir mieux les contrôler. Il s'agit de « *pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l'apprécier, la sanctionner, mesurer les qualités et les mérites [...]. La discipline organise un espace analytique* »⁴⁵. « *L'organisation d'un espace sériel [...] a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, à hiérarchiser, à récompenser* »⁴⁶. Les conservatoires et écoles de musique ont en effet chacun leur lieu propre, dans lequel l'espace est divisé en salles de cours consacrées aux différentes disciplines, limitant ainsi le contact entre celles-ci.

⁴¹ Michel Foucault, , *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 34

⁴² *Ibid*, p. 179

⁴³ *Ibid*, p. 160

⁴⁴ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 22

⁴⁵ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 168

⁴⁶ *Ibid*, p. 172-173

2.2.3. Le sujet obéissant

Lorsque Foucault parle d'une technique d'intervention punitive « *qui doit reposer sur une manipulation réfléchie de l'individu* », il explique que « *ce qu'on essaie de reconstituer dans cette technique de correction, ce n'est pas tellement le sujet de droit, qui se trouve pris dans les intérêts fondamentaux du pacte social ; c'est le sujet obéissant, l'individu, assujéti à des habitudes, des règles, des ordres, une autorité qui s'exerce continûment autour de lui et sur lui, et qu'il doit laisser fonctionner automatiquement en lui* »⁴⁷. Dans l'enseignement instrumental, un moyen d'assujétir les élèves est le recours à l'exercice. En effet, celui-ci est une manière d'ordonner et d'aménager le temps, et devient ainsi un intermédiaire pour exercer un pouvoir sur les élèves : « *Il ne culmine pas vers un au-delà, mais il tend vers un assujétissement qui n'a jamais fini de s'achever* »⁴⁸. L'exercice est omniprésent dans l'enseignement musical classique et, en violon, les cahiers et méthodes techniques qui lui sont consacrés sont innombrables ; à lui seul le violoniste tchèque Otakar Ševčík a écrit vingt et un cahiers « *Etudes de la technique du violon* ».

Lartigot fait un lien intéressant entre la soumission de l'élève à la progression technique des méthodes, « *qui apparaît manifestement comme une attitude nécessaire pour progresser* »⁴⁹, et l'attitude sociale requise du musicien instrumentiste. Par exemple, ce qu'on attend du musicien d'orchestre, c'est une obéissance absolue au chef d'orchestre ainsi qu'une grande efficacité dans le jeu instrumental. Par ailleurs, il existe entre les différents instrumentistes, une hiérarchie solidement établie : on trouve tout d'abord le premier violon solo, que l'on appelle même parfois « super-soliste » et qui entre sur scène seul une fois que tous les autres instrumentistes sont installés, puis les solistes, qui dans les cordes, sont encore divisés en premier solo, deuxième solo et troisième solo. De plus, le placement des instrumentistes se fait en fonction de cette hiérarchie, les solistes étant placés près du chef d'orchestre.

Dans le tableau suivant, Lartigot répertorie les différentes aptitudes exigées de l'élève instrumentiste et celles qui sont laissées de côté.

⁴⁷ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 152

⁴⁸ *Ibid*, p. 190

⁴⁹ Jean Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 118

Catégories d'objectifs les plus représentés dans les méthodes instrumentales	Catégories d'objectifs peu ou pas représentés dans les méthodes instrumentales
<p><u>Objectifs cognitifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de la terminologie, des conventions, des classifications. - Compréhension. - Analyse. <p><u>Objectifs socio-affectifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse par simple assentiment. <p><u>Objectifs psycho-moteurs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Latéralité et équilibre. - Mémoire, acuité visuelle et auditive, coordination oculo-manuelle. - Souplesse, agilité. - Habiletés motrices d'adaptation composite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des critères, des méthodes, des représentations abstraites. - Analyse, application (peu). - Synthèse, évaluation. - Engagement - Organisation d'un système de valeurs. - Image corporelle. - Coordination oculo-pédestre, relation spatiale corps-objet. - Habiletés motrices d'adaptation complexe. - Communication gestuelle.

Comme l'indique la colonne de gauche, on trouve « *une mise au service de l'élève par rapport à son instrument, une adaptation concrète et technique, un entraînement spécialisé de fragments d'un corps morcelé, la conformation à des injonctions directives univoques* »⁵⁰. Dans la colonne de droite, on trouve ce qui manque dans les méthodes instrumentales, soit « *un déficit des capacités réputées abstraites de*

⁵⁰ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde, 1999, p. 118*

compréhension des principes organisateurs, des capacités intellectuelles qui permettraient de construire simultanément un sens critique, un système de valeurs et un mode de communication par la maîtrise de son instrument »⁵¹. Ainsi, lorsque l'on exige de l'élève de reproduire le plus exactement possible les informations données par la méthode, on ne fait que développer des automatismes chez l'enfant sans faire appel à son sens critique.

2.2.4. La partition et le rapport à l'écrit

La partition a une place omniprésente dans l'enseignement de la musique classique ; tout travail repose sur elle. Dans les premières années d'apprentissage, la plupart des enseignants ont recours aux méthodes instrumentales. Or celles-ci « *construisent l'usage de l'instrument dans une constellation de relations où le passage référentiel par l'écrit de l'exercice, de l'étude, de la partition joue un rôle instituant* »⁵². Il s'agit pour l'élève de dominer techniquement son instrument qui n'est alors plus que le moyen technique de lire une écriture dépourvue de toute expression et qui « *préfigure l'activité de l'interprète* »⁵³. Ainsi, l'élève jouera automatiquement avec son archet de façon plus appuyée sur la corde lorsqu'il verra l'indication *Forte* sur la partition, ou encore le lancera plus vite lorsqu'il verra un accent au dessus d'une note, sans donner à sa musique une expression personnelle. Tout ceci montre que l'utilisation des méthodes instrumentales instaure « *une primauté de l'écriture qui recrée la distance entre le maître de l'écriture - le compositeur - et le maître de l'instrument - l'interprète* »⁵⁴.

Par ailleurs, c'est autour de la partition que s'organisent les cours d'instruments. Celle-ci représente un point fixe à partir duquel l'élève détermine sa position dans l'espace. Aussi, au début du cours, il se place de lui-même face à la partition. De plus, même dans les cours d'instrument comme le violon, instrument qui par sa nature permet une certaine liberté de mouvement, l'élève reste spontanément figé

⁵¹ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 118

⁵² *Ibid*, p. 153

⁵³ *Ibid*, p. 154

⁵⁴ *Ibid*, p. 154

devant le pupitre qui soutient la partition, ne s'autorisant ainsi aucune variation de placement par rapport à celui-ci⁵⁵.

2.3. Opposition technique-musique

Dans l'enseignement du violon, on dissocie souvent la technique, qui implique de morceler le corps, de la musique qui, elle, appelle à une gestuelle corporelle globale. En effet, cette manière de penser est répandue et partagée dans le milieu musical. Par exemple, dans une conversation au sujet d'un élève entre un professeur de violon et la maman, les propos suivants ont pu être entendus : « Sinon, il y a quelque chose : il est musicien. Quand il aura travaillé sa technique, il sera musicien. Parce qu'il y en a qui font tout très bien techniquement mais qui sont jamais musiciens. Ça, ça s'invente pas vous voyez ! ». Ces propos montrent bien que dans l'esprit de cet enseignant la technique et la musique sont considérées comme des domaines devant être enseignés de façon séparée. Mais opposer ainsi musique et technique, reflète-t-il bien la réalité des choses ? Entretenir une telle dichotomie n'est-il pas l'expression artificielle et pratique d'une réalité beaucoup plus complexe et nuancée ? En effet, ces deux notions peuvent-elles fonctionner l'une sans l'autre, ne sont-elles pas étroitement imbriquées ?

Essayer de répondre à cette question implique d'examiner avec un peu plus de précision d'une part la nature de ce qu'implique la notion de « technique » ainsi que celle qui lui semble liée de « morcellement du corps », et d'autre part celle de « musique » qui elle requerrait une « gestuelle corporelle globale ».

2.3.1. Comment comprendre technique/morcellement du corps opposés à musique/globalité du corps

Le philosophe grec Castoriadis a émis une théorie sur les organisations ensidiques et magmatiques portant sur un mode de raisonnement permettant l'appréhension du monde à laquelle il semble intéressant de se référer. Il explique que « *Un magma est ce dont on peut extraire (ou : dans quoi on peut construire) des organisations*

⁵⁵ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, 1999, p. 211

*ensemblistes en nombre indéfini, mais qui ne peut jamais être reconstitué (idéalement) par composition ensembliste (finie ou infinie) de ces organisations.*⁵⁶ »

Le mot « ensidique » est un mot que Castoriadis a créé à partir de la contraction du terme « ensembliste-identitaire ». Il considère que l'esprit humain pense de manière ensembliste-identitaire, c'est-à-dire qu'il découpe le monde en unités, qu'il classe les objets et les gens dans des cases entre lesquelles il s'efforce d'établir des relations logiques. C'est de cette façon que procède la démarche scientifique et en particulier les mathématiques.

Cette notion peut s'appliquer aux « schémas de docilité » décrits par Foucault parlant de la domination que le pouvoir exerce sur les individus car « *il ne s'agit pas de traiter le corps, par masse, en gros, comme s'il était une unité indissociable, mais de le travailler dans le détail ; d'exercer sur lui une coercition ténue, d'assurer des prises au niveau même de la mécanique - mouvements, gestes, attitudes, rapidité : pouvoir infinitésimal sur le corps actif* »⁵⁷. Ainsi, le pouvoir désarticule puis recompose le corps humain afin d'avoir prise sur lui et de faire en sorte qu'il opère « *comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine* »⁵⁸ : le pouvoir du corps est donc fragmenté de telle façon que d'une part, il est poussé au maximum de ses capacités dans un objectif de rendement, et que d'autre part, la puissance qu'il pourrait alors manifester est diminuée afin de le maintenir dans un état de sujétion.

C'est de la même façon que les méthodes instrumentales procèdent à un morcellement du corps, car ainsi qu'il a été montré précédemment, ayant souvent pour seuls objectifs le développement moteur de l'élève, « *très peu de [ces objectifs] sont indexés à des catégories qui mettent en jeu la globalité du corps (renvoyant à l'image d'un instrumentiste au corps morcelé et asservi à la mécanique de l'instrument) et aucune des activités dont l'enfant est capable au fil des méthodes ne peut être analysée en terme d'objectifs favorisant son expression ou son interprétation* »⁵⁹. Afin de le démontrer Lartigot analyse la méthode pour violon de Jean Lenert, *L'ABC du jeune violoniste*. Dans celle-ci, le travail repose non seulement sur la dissociation de base entre le travail de la main gauche et celui de la

⁵⁶ Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Editions du seuil, p. 461

⁵⁷ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 161

⁵⁸ *Ibid*, p. 162

⁵⁹ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 116

main droite, mais il va même jusqu'à dissocier chaque doigt de cette dernière. Aussi, faisant faire un exercice avec un crayon en guise d'archet, Lenert précise qu'il faut « *poser doucement l'annulaire, puis l'auriculaire, non pas directement sur le sommet du crayon, mais un peu sur le côté intérieur, juste à côté du sommet* »⁶⁰. Suivant cet exemple, c'est tout le corps qui est ainsi fragmenté et désarticulé partie par partie : les doigts, le poignet, l'avant-bras, l'épaule « *et le reste du corps sont conçus dans un système où tous les membres sont indépendants et potentiellement spécialisables à travers des gestiques appropriées* »⁶¹. Au violon, on pourrait attribuer aux diverses parties du corps les fonctions suivantes : les doigts de la main gauche pour jouer la hauteur des notes, le poignet gauche pour le vibrato, l'avant-bras droit pour le détaché et l'épaule pour le changement de corde.

L'analyse de la représentation du corps faite aussi bien par Foucault que par Lartigot met bien en évidence une vision ensidique de celle-ci. Ainsi procèdent également la logique des méthodes pour violon qui font aborder chaque difficulté technique de manière isolée pour ensuite les combiner afin de progressivement parvenir à « un jeu violonistique » accompli. Comme le dit justement Lartigot, l'élève « *naturalise cette dissociation/reconstruction-par-combinaisons-systématiques, comme constitutive de ses automatismes [...]. Pour ces méthodes, un apprenant est violoniste quand son apprentissage a duré suffisamment longtemps pour que cette naturalisation soit effectuée totalement, c'est-à-dire le temps nécessaire à ce que la « réduction du violoniste au violon » soit terminée* »⁶².

Cependant, Castoriadis précise immédiatement que le magma « *ne peut jamais être reconstitué par composition ensembliste de ces organisations* ». Autrement dit, il affirme que le tout n'est pas uniquement constitué de la somme des parties. Ainsi, ce n'est pas parce que l'élève violoniste saura réaliser des difficultés techniques de façon isolée qu'il saura les jouer en les combinant. Si l'on prend le concerto pour violon en la mineur de J.S Bach, on constate qu'il est principalement composé de fragments de gammes et d'arpèges ; cependant, ce n'est pas parce que l'élève saura jouer parfaitement toutes les gammes et arpèges du cahier de Carl Flesch qu'il pourra jouer ce concerto. On peut donc extraire de ce morceau toutes les difficultés techniques qu'il contient afin de les travailler chacune isolément, mais ce n'est pas

⁶⁰ Jean Lenert, *L'ABC du jeune violoniste*, tome 1

⁶¹ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste, Van de Velde*, 1999, p. 146

⁶² *Ibid*, p. 130

pour autant que l'élève pourra ensuite reconstituer le concerto de Bach. Sur un plan purement psychomoteur, lorsque l'élève se trouve devant une double difficulté, l'une concernant la main gauche et l'autre la main droite, on a souvent tendance à travailler les deux mains séparément, pourtant ce n'est pas parce que ces difficultés seront maîtrisées l'une après l'autre que l'élève saura les jouer en les associant. Par exemple, il peut être capable de faire du sautillé avec son archet sur une corde à vide et capable de jouer parfaitement une gamme de ré Majeur, mais il ne sera pas forcément capable de jouer cette même gamme de ré Majeur en sautillé. On constate donc que l'élève peut avoir toutes les compétences techniques nécessaires prises séparément, et ne pas maîtriser pour autant le répertoire du violon.

On se rend donc compte que séparer ainsi la technique de la musique ne peut aboutir à un résultat satisfaisant. De plus, si on s'en réfère à l'étymologie des mots technique et art, on s'aperçoit que ces deux mots ont des sens voisins. En effet, le mot technique vient du mot grec *tékhnê* qui signifie « *art, métier, habileté* »⁶³ et le mot art, qui vient du latin *ars*, signifie « *art, habileté, savoir-faire* »⁶⁴. On le voit, ces deux notions sont étroitement liées et il apparaît donc nécessaire de ne pas les dissocier dans notre pratique musicale. De plus, cette façon de procéder par dissociation n'est pas sans conséquences pour l'élève, elle amène en effet à un apprentissage d'une certaine nature.

2.3.2. Les conséquences de cette pratique

Ce modèle d'apprentissage basé sur un modèle ensembliste-identitaire engendre une organisation hiérarchisée des connaissances allant du plus simple au plus complexe ; il s'agit donc là d'un modèle cumulatif où l'apprentissage se fait par empilement de savoir et de savoir-faire. Au violon, l'élève pose d'abord le premier doigt et s'exerce ainsi pendant plusieurs semaines, puis le deuxième, le troisième et enfin, quand ces trois doigts connaissent parfaitement leur position sur le manche, on ajoute le quatrième doigt qui est le plus faible, donc le plus difficile à contrôler. Ce genre d'apprentissage présente l'inconvénient de provoquer chez l'enfant des tensions aussi bien musculaires que psychologiques, l'élève ressentant de façon permanente la

⁶³ Le nouveau petit robert de la langue française 2009

⁶⁴ <https://fr.wiktionary.org/wiki/art>

peur de l'erreur qui l'empêche de poursuivre sa progression. Lartigot remarque que « *chaque séquence, chaque leçon, est conçue comme une étape par laquelle l'apprenant doit passer ; dans la grande majorité des cas analysés, la succession de ces étapes est organisée de manière linéaire et fabrique l'instrumentiste souhaité au terme de la méthode, petit à petit, par empilements successifs* »⁶⁵. Au contraire, Michel Develay explique dans son livre *De l'apprentissage à l'enseignement*, qu'« *apprendre ne correspond pas à un processus de cumulation de données, à la manière d'une sédimentation géologique* », mais que cela provoque une « *modification de la structure cognitive du sujet* »⁶⁶.

Ces lectures et ces analyses nous montrent que chaque enseignement est sous-tendu par une conception de la musique, de l'apprentissage et du corps qui fait l'objet d'une transmission implicite et à laquelle il convient d'être attentif pour ne pas tomber dans une reproduction aveugle.

3. Méthodologie

Je pars donc de l'hypothèse que la différence d'aisance et de relation au violon constatée chez certains enfants est due à une manière différente d'appréhender le corps dès le début de l'apprentissage. Je pense qu'il serait préférable de mettre en relation de façon étroite l'apprentissage de la musique et l'expression corporelle afin de changer la nature de cet apprentissage et de le rendre plus aisé. C'est à partir de cette hypothèse que j'ai fait ce travail, mais il n'est pas possible dans le cadre de ce mémoire de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse ; pour cela il faudrait faire une étude scientifique sur cent ou deux cents enfants qui durerait au moins quatre ou cinq ans. Cependant, je vais essayer de tirer des entretiens que j'ai réalisés des éléments qui me permettent d'établir des liens entre une certaine façon d'enseigner et ses résultats correspondants, ainsi que de mettre en lumière des choses peu évidentes ; en effet, à la suite de mes lectures, je m'aperçois que certains éléments sont régis par des logiques qui n'apparaissent pas au premier regard.

⁶⁵ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, 1999, p. 119

⁶⁶ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, esf, 2006, p. 131

3.1. Description de la méthodologie

Pour cette recherche, j'ai choisi de faire des entretiens avec trois enseignants représentant des conceptions d'enseignement différentes. Le premier enseignant que je nommerai G.S représente la méthode d'enseignement traditionnelle que l'on trouve souvent dans les conservatoires. J'ai choisi cette personne car j'avais pu, à l'occasion d'une audition d'élèves, entendre trois de ses élèves, et j'avais remarqué qu'ils présentaient les problèmes de tensions et de malaise corporel vis-à-vis de leur instrument qui me préoccupent tant. J'ai pu le contacter en obtenant son numéro de téléphone auprès d'un collègue, et il a immédiatement accepté l'entretien que je lui proposais. La seconde enseignante que je nommerai M.R représente la méthode Colourstrings. J'ai pu observer l'enseignement du violon avec cette méthode lors d'un stage de pratique pédagogique effectué l'année dernière, et cette façon d'enseigner m'a semblé à ce moment-là vraiment innovante, si bien qu'il m'est apparu important de faire un de mes entretiens avec cet enseignante. Pour le troisième entretien, j'ai choisi de m'adresser à un enseignant polonais que je nommerai M.Z afin d'avoir un aperçu de l'enseignement qui pouvait être pratiqué à l'étranger. Je voulais que cet enseignant soit une personne qui n'avait jamais enseigné hors de son pays et que cet entretien se fasse dans le cadre de son travail afin qu'il représente au mieux l'école du violon polonaise. Je suis parfaitement consciente qu'une personne à elle seule ne peut pas représenter un modèle d'enseignement à une échelle nationale, et que j'aurais pu tomber sur un enseignant traditionnel semblable à ceux que l'on peut trouver dans les conservatoires français. Cependant avoir déjà accès à un aperçu de pratiques qui s'inscrivent dans une autre culture peut faire naître de nouveaux questionnements et donner de nouvelles voies à explorer. Pour contacter cet enseignant, il a fallu que je fasse intervenir un proche qui a contacté son ancien directeur de lycée de musique (en Pologne, l'enseignement de la musique se fait dans les mêmes locaux que l'enseignement général et en parallèle avec celui-ci). Celui-ci m'a mise en contact avec une personne qui correspondait au profil que je recherchais.

J'ai choisi de préparer un seul protocole d'entretien pour les trois entrevues afin de poser exactement les mêmes questions à chaque personne. Ce qui m'intéressait,

c'était de pouvoir analyser les réponses à une même question de départ et voir si mes interlocuteurs aborderaient les mêmes thèmes ou s'ils orienteraient leur réponse dans des directions différentes. Ces questions étaient volontairement très larges afin d'influencer au minimum leurs réponses. Par exemple, plutôt que de leur demander : « Comment apprenez-vous aux élèves à tenir le violon ? », ce qui sous-entendrait que l'un des apprentissages fondamentaux du violon concerne la manière de tenir l'instrument, j'ai préféré poser une question plus large : « Pouvez-vous me dire comment vous faites débiter un enfant ? », sachant très bien que de toute façon la question de la tenue du violon arriverait d'elle-même. J'ai souvent accompagné mes questions de formules telles que : « Pouvez-vous me montrer, me mimer la façon dont vous vous y prenez ? » afin de pouvoir également observer l'attitude corporelle de l'enseignant.

Le premier entretien avec G.S a duré environ une heure et s'est déroulé chez lui. Il était visiblement content de parler car il n'y a eu aucun moment de silence ; j'ai même ressenti parfois l'envie de l'arrêter. Il semblait relativement détendu mais prenait envers moi une posture de formateur envers un étudiant et semblait vouloir me prouver que sa vision des choses était la meilleure. A un moment donné, après lui avoir demandé comment il s'y prenait pour enseigner le démanché, il m'a même questionnée au sujet des différentes sortes de démanchés. Après l'entretien, lorsqu'il m'a raccompagnée à la porte, il a insisté sur le fait qu'il faisait du bon travail et que son directeur était content de lui, en répétant plusieurs fois « enfin je pense... je pense ».

L'entretien avec M.R s'est déroulé dans sa classe et a duré environ quarante-cinq minutes. Il a été très convivial car j'avais fait un stage pédagogique avec cette personne qui me connaissait donc déjà. Elle a également parlé facilement et a trouvé intéressant que l'on nous fasse faire un tel travail. Elle a posé plusieurs questions sur la formation et a semblé regretter de ne pas avoir eu un genre de formation analogue.

C'est également dans sa classe que j'ai rencontré M.Z. Les salles étaient contiguës les unes aux autres et ressemblaient à des cellules de monastère : elles étaient très étroites et austères. Cela m'a fait penser à Michel Foucault et à la répartition des corps dans des espaces quadrillés. Cet enseignant a été très accueillant et même cordial, et s'est intéressé à la façon dont l'enseignement du violon se fait en France. Il a facilement répondu à mes questions mais j'ai dû le relancer quelques fois par des

questions plus précises. Il m'a invitée à revenir si j'en avais envie, ce qui me permettrait d'approfondir mes recherches par la suite.

J'ai décidé de faire une analyse thématique de ces entretiens : j'ai regardé quels étaient les thèmes qui se dégagent de leurs discours, ainsi que ceux qui étaient communs aux trois. J'ai pu constater que les thèmes abordés avaient été suscités par mes questions, mais que les visions qu'ils m'avaient proposées des différents points abordés étaient souvent très divergentes. Je ferai cette analyse à partir d'extraits de ces entretiens.

3.2. Analyse des entretiens

J'ai choisi de m'intéresser à six thèmes abordés lors de mes entretiens :

- 1) Découverte et premiers contacts avec l'instrument :
Façon dont l'instrument est présenté à l'enfant et les premiers gestes faits avec celui-ci.
- 2) Apprentissages au cours de la première année :
Les objectifs de cette année selon chaque enseignant.
- 3) Apprentissage de la technique, un exemple : le démanché :
Comparaison des façons d'enseigner le démanché.
- 4) Déchiffrage d'un morceau :
Premier travail effectué lorsque l'élève découvre un nouveau morceau.
- 5) Utilisation des méthodes :
Savoir si l'enseignant utilise des méthodes, et si oui, quelles sont-elles ?
- 6) Musique et interprétation :
Savoir quand et comment l'enseignant introduit la notion d'interprétation auprès de l'élève.

Ces thèmes me semblent représenter des points importants dans l'enseignement du violon, et la diversité des réponses qui m'ont été faites montre l'intérêt de les analyser ici.

1) Découverte et premiers contacts avec l'instrument

<p><u>G.S</u> 00 : 30 à 09 :10</p>	<p>Ben, je commence par euh... lui faire tenir l'archet, savoir comment on pose les doigts sur l'archet, hein ! (il prend un archet) Je lui fais tenir l'archet dans la main gauche, ici vers le milieu, avant tout je lui demande de tourner la main vers l'extérieur, je lui fais poser le pouce, voilà, ça c'est la première manœuvre (il montre en même temps le mouvement de manière très précise). Ensuite je fais mettre le majeur en face, voilà, pas trop sur le bout, mais moi je préconise de prendre la deuxième phalange, ici, de manière à faire un rond comme ça, voilà, le quatrième doigt se met de la même façon, l'index se pose naturellement, et le petit doigt, surtout très important, arrondi, surtout pas loin, près du quatrième doigt, arrondi et juste posé, voilà, ça c'est la première chose. Une fois qu'il sait faire ça, bon bien sûr je lui fais faire plusieurs fois, hein, voilà hop, replacer les doigts, clac, ça met un peu de temps au départ, mais surtout ce que je veux, c'est une main libre. Quand il commence à appréhender l'archet dans la main, après, sur l'épaule, dans un premier temps sans utiliser le violon, euh...je sors même pas le violon, hein, heu...je leur fais poser l'archet sur l'épaule et j'essaie de leur expliquer que le coude va se déplacer de gauche à droite dans un premier temps, on déplie, quand on arrive au niveau de l'équerre, ici, on...continue le mouvement, on déplie, ce qui fait que le coude va partir à droite et revenir à gauche. (pendant toute l'explication, il montre le mouvement en étant très concentré). Si le coude ne bouge pas, qu'est-ce qu'il va se passer, il va décrire un arc de cercle, tout simplement, voilà. Ça c'est la manipulation de l'archet, voilà, après quand ils ont compris ce geste là, on attaque sur le violon, je leur fais prendre le violon, puis je commence à faire faire des mouvements tirés, poussés, pas forcément avec tout l'archet au départ parce que c'est difficile, petits coups d'archet au départ, et après on allonge un peu plus. Alors, très important, c'est le bras toujours vers l'avant, surtout pas sur le côté, voilà, c'est-à-dire que quand on est à la pointe, on a le bras devant soi, surtout pas sur le côté, ça c'est très important ça, sinon après tu vois des archets qui partent derrière, c'est fini, y a plus de parallélisme avec le chevalet.</p>
--	--

<p><u>M.R</u> 04 : 30 à 09 : 40</p>	<p>tio Déjà ça va dépendre de son âge, euh...euh..., et puis euh, alors pour resituer Colourstrings, ça, euh, je vais parler de l'influence de Kodaly, et du coup c'est toujours un équilibre, une harmonie entre le développement de l'oreille, la technique instrumentale, la théorie et les émotions, donc j'ai presque envie de dire que dès le premier cours, on peut peut-être pas mettre toutes ces notions mais quand même chaque cours va être orienté avec ces paramètres. Ce qui fait que le petit enfant, euh..., je vais voir comment il arrive en cours et quelle est son envie de violon et souvent il est pas tout seul, j'ai des cours de trois, donc chaque enfant je vais voir comment il a... son désir de violon on va dire, et puis je vais essayer de repérer vite aussi quelle est sa stature au niveau corporel, comment il se... est-ce que c'est un enfant qui a l'air très souple, très très nerveux, très raide ou qui est un petit peu mou, et en fonction de ça je vais présenter le violon ,et puis je vais, tout de suite, lui faire toucher l'instrument, euh...et l'intégrer à un geste, voilà...à un geste mais les premiers mois, en tout cas les quatre premières semaines, je vais l'envelopper, je vais prendre le violon, je vais l'aider en touchant un peu son bras, enfin... pour essayer qu'il n'y ait pas des raideurs qui s'installent mais... que le violon, il puisse se l'approprier extrêmement naturellement. Alors je mets pas tout de suite l'archet, je place le violon, et en même temps je vais a priori, faire des petits exercices physiques, tu vois, de bouger, c'est-à-dire qu'ils vont marcher dans la salle, qu'ils vont bouger les bras, et qu'ils vont ressentir qu'il y a le violon à porter et qui s'installe pas comme un poids, mais comme quelque chose sur un corps qui est déjà assez dynamique. Et puis euh...et puis tout de suite dès le premier cours, je vais placer la main gauche et pour qu'ils fassent des pizz avec la main gauche sur les quatre cordes. Et puis après, dans le cours, le premier, je mets aussi la main droite qui fait des pizz, qui répond, je mets pas l'archet pour le premier cours. Alors je vais jouer une petite mélodie sympa, et ils vont m'accompagner avec des pizz, des sol, des mi, des notes qui sont pas compliquées à percuter avec les doigts de la main gauche, tu vois ? Ensuite, je vais déjà mettre la première page de la partition, tu vois celle avec un ours, pour déjà introduire la notion de partition, dès le premier cours. Euh...on va regarder le cahier et après on va essayer de reconnaître la couleur, pour qu'il y ait aussi tout de suite, on</p>
---	---

	aborde l'écrit pour qu'ils se l'approprient dans l'apprentissage. Mais y aura déjà les émotions, ça déjà, moi, dès le premier cours, les petits morceaux où je vais leur jouer et où ils vont m'accompagner, y aura déjà la notion de vif, de lent, de doux, euh...et la colère par exemple.
<u>M.Z</u> 06 : 30 à 10 : 25	Tout d'abord, de ce que j'ai vu, je suis persuadé que le plus important c'est que l'enfant doit être attiré, fasciné, un enfant qui a six, sept ans et qui voit pour la première fois cette chose bizarre qui a des cordes... quel que soit son âge, il va se passer bien quelques mois avant qu'il se sente à l'aise avec, donc peut-être que le plus important pour le début c'est vraiment que l'enfant éprouve une fascination pour cet instrument et qu'il l'explore (il touche son violon et fait des pizz), qu'il le découvre, qu'il prenne contact, qu'il voit que ça c'est noir, qu'on lui montre pourquoi c'est fait comme ça...quelques mois comme ça, ça leur donne confiance...s'il n'y a pas cette fascination du début, ça peut devenir très vite une corvée pour l'enfant et il n'aura aucun plaisir avec cet instrument, il faut un minimum de plaisir. Donc ensuite, il faut lui faire faire des pizz pour qu'il entende le son, qu'il entende que c'est beau, que ça peut être intéressant pour les enfants. Il doit toucher le violon et l'archet dès le début parce qu'il est important qu'il comprenne que c'est un seul instrument, il y a deux objets, mais un seul instrument. Au début, il prend l'archet comme un Homme de Néandertal (il prend l'archet à pleine main) parce que c'est le plus naturel pour l'enfant, c'est comme ça qu'il le prend instinctivement, puis il essaie, il cherche des sons. Donc après, peu importe qu'il joue avec des pizz ou avec l'archet, il faut qu'il voie du sens dans tout ça, qu'il voie une histoire. Ensuite, peu importe quelle est la méthode utilisée, peu importe si c'est l'école belgo-française, russe, polonaise, quand on commence à aborder les bases techniques de l'instrument, tout l'archet, l'archet divisé, la position de la main, chaque enseignant aura sa propre vision, toutes les façons d'expliquer sont acceptables si c'est bien présenté et que les enfants aiment ce qu'ils font, c'est ça qui compte. Tous ces éléments doivent être bien présentés, dans un joli paquet cadeau pour que l'enfant ait envie.

Nous avons ici des conceptions très différentes du premier contact que l'enfant doit avoir avec l'instrument. La plus frappante est évidemment celle de G.S qui est un

parfait exemple de ce que dénoncent Jean-Claude Lartigot et Michel Foucault. En effet, la description qu'il fait de la première approche de l'instrument fait penser à l'analyse de la méthode *L'ABC* de Jean Lenert quand il explique la façon dont il faut poser les doigts sur le crayon avant de prendre l'archet. Le travail repose donc bien sur la dissociation entre la main gauche et la main droite puisqu'il « ne sort même pas le violon » au début, et qu'il va même jusqu'à dissocier chaque doigt de cette main. Le corps est donc bien désarticulé et travaillé « *dans le détail ; [on exerce] sur lui une coercition ténue, [on assure] des prises au niveau même de la mécanique - mouvements, gestes, attitudes, rapidité : pouvoir infinitésimal sur le corps actif* »⁶⁷. On remarque que c'est lui qui, des trois enseignants, en parle le plus, car effectivement, tout détailler de la sorte prend du temps. Ce qu'on attend de l'élève est bien une réponse par simple assentiment, l'élève exécute, imite et n'est nullement engagé personnellement dans son apprentissage. De plus, c'est aussi le seul des trois professeurs qui commence par enseigner des gestes indépendamment de leurs résultats sonores, seule la qualité du geste compte.

Les conceptions de M.R et M.Z sont totalement différentes de la précédente. Ils emploient des mots différents pour l'exprimer mais l'idée qui est derrière est assez semblable. L'une parle d'« envie de violon », l'autre de « fascination » pour l'instrument. La découverte de l'instrument est sensorielle, elle comprend la relation spatiale corps-objet que Lartigot affirme ne pas trouver dans les méthodes traditionnelles. Dans l'approche de M.R, on peut constater le respect de l'évolution de l'enfant décrite par Piaget car elle passe par le toucher pour aller ensuite vers la représentation symbolique, avec l'introduction de la partition à la suite de l'exploration du violon. On voit un mode de communication avec l'instrument s'installer tout de suite puisque l'enseignante joue pendant que les enfants l'accompagnent en faisant des pizzicati très simples. Cependant, l'introduction de cette partition dès le premier cours pour que les enfants abordent l'écrit tout de suite pose question, car on retrouve bien là la primauté de l'écriture dénoncée par Lartigot. La découverte de l'instrument par l'enfant peut ne pas être aussi naturelle qu'elle pourrait l'être avec cet écrit qui vient se placer entre l'enfant et son violon. On constate également qu'à l'inverse de G.S qui n'introduit que l'archet au premier cours, M.R ne présente à l'enfant que violon. Cependant, les deux mains sont mises

⁶⁷ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p161

en activité et ont toutes les deux un rôle musical puisqu'elles se répondent en faisant des pizzicati. Il est également intéressant de constater que la main gauche ne sert pas au départ de simple soutien. En revanche, il n'est pas certain que le fait « d'envelopper » l'enfant entraîne réellement une absence de tensions. Seul M.Z introduit dès le début le violon et l'archet car il est important pour lui que l'élève intègre l'idée qu'il s'agit d'un seul et même instrument ; il s'agit là d'une conception ensidique car il manque cette petite chose qui fait que le tout n'est pas simplement la somme des parties (c'est-à-dire violon + archet). En effet, l'instrument n'existe que quand ces deux éléments entrent en interaction. Par ailleurs, il parle beaucoup de ce qu'il faut faire, mais décrit peu ce qu'il fait concrètement.

2) Apprentissages au cours de la première année

<p><u>G.S</u> 09 : 10 à 14 : 00</p>	<p>Bon...euh après, plus tard, quand c'est maîtrisé, on pose les doigts. D'abord le premier doigt, puis le deuxième, moi j'utilise la méthode Sandor, j'aime bien, je la trouve bien faite. Donc d'abord premier, deuxième avec un intervalle d'un ton, ensuite le troisième avec un demi ton, hein, les doigts collés, plus tard quatrième écarté, hein, c'est ce système-là. Alors dans la méthode, au niveau du numéro soixante-douze exactement, on change le système... Euh...si on veut rentrer un peu dans le détail, moi, je demande à ce que le pouce soit toujours en face du premier doigt, jamais ça, jamais ça, (il fait aller son pouce en avant puis en arrière), et ça, jusqu'à la quatrième position. Après ça évolue, on apprend à changer de système, hein, premier système, deuxième système avec un et deux collés, troisième système avec trois et quatre collés, bon euh...après quand ils ont compris ces trois systèmes là, comme ça, comme ça, comme ça, (il montre les différents écarts des doigts) bon ils comprennent après même quand qu'il y a des changements de systèmes, ils comprennent que le demi-ton est entre tel doigt et tel doigt, voilà, ça il faut que ce soit imprimé ! Si c'est pas imprimé, après on se retrouve avec des élèves qui savent pas où sont leurs demi-tons, parfois y en a en second cycle qui savent pas encore, alors là, c'est prise de tête quand c'est comme ça ! Moi, je mets un point</p>
---	---

	<p>d'honneur à ce que ce soit acquis, et puis...j'essaie de faire réfléchir mes élèves, quand y a quelque chose qui va pas, qu'ils arrivent pas à faire, il faut qu'ils soient capables de savoir pourquoi ça marche pas. Ils doivent aussi apprendre à tendre leur archet, hein (il montre), ça c'est trop tendu, ça pas assez, voilà comme ça. Et puis ils doivent aussi savoir colophaner leur archet, je leur montre la colophane dans la main gauche, l'archet dans la main droite, hop l'index sur l'archet, sinon ça part dans tous les sens, c'est des petits détails mais par expérience, s'ils savent le faire, c'est du temps de gagné, quoi.</p>
<p><u>M.R</u> 9 : 40 à 11 : 59</p>	<p>Alors la première année, le volume A et peut-être un peu le volume B, euh...alors la première année ils vont s'approprier des rythmes simples comme les blanches, les noires, les croches et puis...euh...ils vont pouvoir les jouer avec les pizz et avec l'archet, sur les quatre cordes et puis on va rajouter le travail de l'oreille avec les sons harmoniques qui sont à l'octave et à l'octave supérieure, ce qui fait que je commence à aborder avec l'oreille le ton en jouant par exemple le ré harmonique en quatrième position sur la corde ré, puis je jouerai mi, ré, voilà la notion de ton commence à s'installer, et avec les enfants qui avancent bien, je commencerai le volume B où on commence à poser premier, deuxième, troisième, quatrième doigt. Mais savoir reconnaître un ton m'intéresse plus que de savoir jouer si et do avec le premier et le deuxième doigt. Mais tu vois dans cette première année où ils se seront appropriés douze notes, ils vont déjà jouer des duos et des sonatini avec piano, parce que la notion de rythme, la notion de jouer avec un partenaire, la notion de pulsation est quelque chose de compliqué aussi à apprendre, j'essaie d'installer ça dès la première année aussi.</p>
<p><u>M.Z</u> 13 : 36 A 17 : 30</p>	<p>Il y a un recueil pour ça qui récapitule ce que l'enfant doit maîtriser année par année, je peux vous le donner si vous voulez. Ce qui est certain, c'est qu'il faut chercher à installer une qualité de son, pour ça euh...comme je disais, tous les enfants au début prennent l'archet dans la main, comme ça, comme un Homme de Néandertal (il rit) et j'ai remarqué que souvent, quelle que soit l'école, si c'est l'école franco-belge, russe, polonaise (il montre plusieurs position différente de la main sur l'archet), placer la main tout de suite, ça peut poser problème. La forme de la main sur l'archet pose</p>

	<p>visuellement un problème, de visualiser comme ça donne un sentiment non- naturel et pour un enfant c'est bizarre au début, et ça peut provoquer un stress. Non, naturellement l'enfant prend l'archet comme ça (il prend son archet avec toute la main), et je peux observer que ça marche avec tous les enfants et même avec les plus grands, quand il y a un blocage, des tensions, on reprend l'archet comme un Homme de Néandertal et ça remet les choses en place de façon naturelle. Ce qu'il faut, c'est que l'enfant écoute le son qu'il fait, qu'il ait envie de faire un beau son. Après bien sûr petit à petit, je fais sentir le poids des doigts sur l'archet et j'affine la position, mais ça prend beaucoup de temps pour qu'ils comprennent comment on pose les doigts, il faut toujours qu'il écoute pour qu'il trouve progressivement quelle position, quelle sensation donne un beau son, et c'est ça qui dans le futur donnera une bonne qualité de son (il montre avec l'archet de manière très souple). Après, je leur fais faire un jeu de balançoire avec l'archet, sentir le poids qui se déplace et le contact avec l'archet. Mais ça prend vraiment beaucoup de temps, il faut être patient et ne pas aller trop vite.</p>
--	--

Pour les trois enseignants, on reste dans la même conception de l'enseignement que ce qu'on a pu observer dans le premier thème. G.S est dans une conception progressiste, comme dans la méthode de Lenert, il pose progressivement les doigts sur le manche du violon, et il faut maîtriser la tenue de l'archet pour pouvoir commencer à poser ceux-ci. On est dans un système cumulatif, une vision ensidique, où on apprend les choses séparément pour ensuite les rassembler ; l'élève doit assimiler tout un tas d'automatismes et est ainsi « *assujetti à des habitudes, des règles, des ordres, une autorité qui s'exerce continûment autour de lui et sur lui, et qu'il doit laisser fonctionner automatiquement en lui* »⁶⁸. Même pour mettre de la colophane sur son archet il doit suivre une gestuelle indiquée par l'enseignant, pour gagner du temps. L'enfant n'a aucune liberté et à aucun moment il ne peut trouver une solution par lui-même.

Pour M.R, ce sont surtout des notions musicales qui sont importantes, travail du rythme, de l'oreille. Il faut savoir que dans cette méthode, l'enfant n'appuie pas les

⁶⁸ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 152

doigts sur la corde avant le volume B de la méthode. Il joue des sons harmoniques (ce sont des sons qui sortent naturellement quand on effleure la corde) qui lui permettent de chercher la note par tâtonnement et par l'écoute sans avoir à faire d'effort pour poser le doigt. Ce qui est donc le plus important ici, c'est la représentation des repères de hauteur et de rythme. On est donc toujours dans le développement de la sensibilité musicale, dans le respect du développement de l'enfant selon Piaget car on est dans un apprentissage sensori-moteur. En effet, l'image intériorisée du rythme et de la hauteur déclenche une production sonore correspondante. De plus, l'enfant apprend rapidement à jouer en groupe, et continue de créer une communication gestuelle avec son instrument ce qui favorise le développement d'un lien social.

M.Z continue de travailler sur le contact sensoriel avec l'instrument. Il part d'un geste instinctif et naturel de l'enfant et le laisse rechercher des sons. Il va progressivement affiner ce geste en veillant à ce que l'enfant continue à ressentir des sensations détendues et soit à l'écoute du son qu'il produit. C'est donc également un apprentissage sensori-moteur : c'est le sens du toucher et de l'écoute qui va modifier la tenue de l'archet. On est là dans un développement des habiletés motrices d'adaptation complexe décrit par Lartigot.

3) Apprentissage de la technique, un exemple : le démanché

<p><u>G.S</u> 18 : 35 à 29 : 00</p>	<p>Alors d'abord, il faut savoir que, tiens je sais pas si tu sais ça d'ailleurs, je vais t'expliquer les quatre types de démanchés qui existent. Déjà tu as le démanché qui part d'une corde à vide, ça c'est un premier type de démanché, dans ce type de démanché, toujours profiter de la corde à vide pour déplacer la main, on joue pas la corde à vide et au dernier moment on démanche, tu comprends ? Dès qu'on est sur la corde à vide, on déplace la main, c'est du temps de gagné, ça il faut que ça devienne un réflexe chez les élèves. Ensuite tu as le démanché qui part de doigt à doigt, alors là j'insiste beaucoup, il faut desserrer le manche pour alléger le doigt, si le manche est serré, t'es bloqué, c'est fini, donc on desserre, on allège le doigt, voilà, donc on arrive dans la nouvelle position, bien entendu il faut</p>
---	---

	<p>appréhender la distance à parcourir, hein, attention toujours pouce premier doigt, voilà alors démanché en montant, démanché en descendant, et comme ça plusieurs fois, il faut que ça devienne automatique, normalement au bout de dix fois ça y est, c'est acquis. Ensuite tu as le démanché qui part d'un doigt et qui va sur un autre doigt. Par exemple, on part du premier doigt si, et on arrive sur le deuxième, mi. Alors si, le doigt intermédiaire c'est-à-dire le doigt de départ, c'est pas si-mi qu'on fait, c'est si-ré-mi, bien entendu le ré doit être discret. Si le mi est juste et que le ré n'est pas juste, moi ça m'intéresse pas. Et puis y a le demi-démanché, c'est quand tu fais par extension. Alors par exemple, t'es en troisième position, tu joues mi do# avec le premier doigt par extension, donc on reste en troisième position, on articule le ré deuxième doigt, on replace le pouce, ce qui fait qu'on arrive en seconde position, c'est un démanché en deux temps si tu préfères. Voilà, c'est ma technique de démanché.</p>
<p><u>M.R</u> 14 : 40 à 19 : 00</p>	<p>Alors les démanchés sont abordés dès le début avec les sons harmoniques, en fait hein, dès le premier trimestre, donc euh...dans mon travail y a pas d'enfant qui reste en première position pendant un an, ils ont tous démanché par le jeu, principalement par les pages où on prend les sons harmoniques tout en haut et on essaie de s'amuser avec la partition, en essayant de faire faire à l'enfant un jeu justement en se baladant sur son manche, et du coup je n'aborde pas le démanché dans le sens où je dis bah là maintenant on va voir le démanché, on va apprendre ça, c'est dès le début qu'y a du mouvement dans le bras gauche. Par contre c'est le besoin des intervalles, je leur fais comprendre qu'on peut jouer la et si sur la corde la mais aussi ailleurs sur le manche, donc les démanchés c'est l'utilité des intervalles qu'on peut jouer sur le manche à plusieurs endroits, du coup je travaille aussi sur l'oreille et les timbres puisque la-si sur la corde la ne sonne pas pareil que la-si sur la corde ré en quatrième position par exemple. Mais je ne parle pas de la technique de démanché. Par contre quand on arrive en fin de premier cycle quand on voit la troisième position, la deuxième, quatrième position de façon plus méthodique, là je parle de démanché, j'utilise le mot, mais ils ont déjà fait le mouvement depuis longtemps. Donc euh...y a pas d'appréhension, pas de notion de c'est plus difficile que de jouer ailleurs. Et...euh...l'utilisation systématique des</p>

	<p>harmoniques naturelles et des pizz de la main gauche développe à la fois une souplesse naturelle et une musculature de la main gauche et une souplesse du bras gauche, j'ai rarement vu un enfant coincé avec ce travail-là.</p>
<p><u>M.Z</u> 22 : 14 à 25 : 00</p>	<p>Ce n'est pas non plus quelque chose de difficile, ce n'est pas une grande philosophie. C'est simplement la technique de portamento, hum, (il montre de façon très décontractée), le doigt qui est posé ne peut jamais être appuyé et il ne faut pas serrer bien sûr, il faut voyager librement sur le manche et sentir ses deux ou trois centimètres qu'il faut parcourir. C'est vraiment un petit mouvement, il faut pas, il faut vraiment pas aller loin pour changer de position. Pour aider, on peut poser le violon sur le pupitre et dégager le pouce pour qu'il ne serre pas. Y a aussi la question de la précision, y a ces petits exercices...(il montre un exercice en partant du si sur la corde la en première position, et démanche en aller-retour en montant d'un demi-ton à chaque fois). Pour moi, le plus naturel, c'est de commencer par la troisième position, mais un enfant qui est tendu peut-être qu'on peut aller directement en douzième position (il rit) pour agrandir le mouvement et le rendre plus fluide, ce n'est vraiment pas un problème. C'est surtout au niveau psychologique que ça se passe, ça je l'observe souvent, quand on aborde les choses de façon tranquille et facile, l'enfant ne voit pas de problème. C'est nous qui pensons que c'est un problème les changements de positions, si on ne pose pas de problème, si on ne parle pas de problème, pour l'enfant y a pas de problème. Lui il prend les choses de façon naturelle, c'est nous qui créons les problèmes chez les enfants, il faut faire attention. Euh...aussi, la relation entre le professeur et l'élève est très importante, il doit y avoir de la confiance, le contact doit être naturel.</p>

Dans le premier cas, on remarque encore une fois que tout est décortiqué, le moindre mouvement est analysé et fragmenté. L'enfant doit poser le doigt, l'alléger, se déplacer, reposer le doigt, et tout cela en veillant à ce que le pouce reste en face du premier doigt. L'apprentissage est également rendu plus compliqué : au lieu de parler de simple démanché, il explique qu'il y a quatre sortes de démanchés. De plus, l'élève doit constamment faire « attention » : si la note d'arrivée est juste, mais que celle de transition ne l'est pas, cela n'intéresse pas l'enseignant ; si le manche est

serré, alors « c'est fini ». L'enfant ne peut ressentir que du stress, celui de mal faire, de mécontenter son professeur. A la tension physique que ce genre d'exercice entraîne, s'ajoute donc la tension psychologique. Les exercices sont répétés plusieurs fois, au moins dix fois, car « il faut que ça devienne automatique ». L'élève construit donc des automatismes sans que son esprit critique n'intervienne si ce n'est pour savoir s'il joue juste. De plus, à aucun moment le démanché n'est considéré comme un élément expressif ; il existe en effet un démanché où le doigt ne se pose pas parfaitement au bon endroit, mais un peu avant, afin de produire une petite glissade très expressive dans le répertoire romantique.

M.R garde la même direction dans son enseignement, le geste est naturel, on l'aborde par le jeu sans le nommer, ainsi l'enfant ne le considère pas comme quelque chose de difficile mais comme un besoin pour jouer les intervalles : l'oreille continue donc à être développée. Cependant, on constate encore une fois que la méthode, « le cahier », est un support pour l'apprentissage. Ainsi, même si l'apprentissage moteur et musical est très différent de celui des méthodes traditionnelles, il demeure constamment relié à la partition de laquelle l'enfant ne se détache jamais. On retrouve ici un modèle dénoncé par Lartigot.

M.Z associe le démanché à un geste musical, le portamento. Il ne semble pas attacher beaucoup d'importance à la technique même du démanché car ce qui compte pour lui, c'est que la main reste libre et fluide. Il considère que si l'enseignant ne parle pas de problème à propos de cette technique, l'enfant n'en aura pas non plus. Le temps qu'il passe sur ce sujet est très court, environ deux minutes trente, ce qui prouve que pour lui, cette question est anecdotique.

4) Déchiffrage d'un morceau

<u>G.S</u>	Par exemple si on leur fait déchiffrer un morceau d'examen ? Euh...la
14 : 00	première des choses que je fais c'est un travail en noires, note à note, pour
à	placer la justesse et repérer les tons, les demi-tons, repérer les systèmes
18 : 35	pour que leur justesse soit placée, hein, bien sûr avec la recherche toujours
	d'un son correct ,hein, pas trop sur le chevalet pour pas qu'ça grince, pas

	<p>trop sur la touche pour que le son porte, quoi, bon après on peut toujours faire un travail sur les couleurs de sons, hein, mais d'abord on place la justesse de chaque note. Lorsque ça c'est fait, je leur fais placer les rythmes, alors euh..., si je vois qu'y a des passages un peu rapide, à la croche dans un premier temps, je fais tout décomposer, toutes les valeurs par deux, hein, et euh...au fur et à mesure on monte un peu le métronome pour arriver au tempo. Alors,...dans un premier temps je leur demande de travailler lentement à la maison, hein, parce que si on sait pas faire les choses lentement, on saura pas les faire vite, ou alors ça va se dégrader très très vite. Donc moi, euh, en ce qui concerne le tempo final, ça doit se faire progressivement, très progressivement.</p>
<p><u>M.R</u> 11 : 59 à 14 : 30</p>	<p>Alors très souvent je le lui joue, euh...je travaille pas mal avec des supports audios, euh...ce qui fait qu'ils les écoutent à la maison aussi, alors dans le travail de Colourstrings toutes les petites sonates, sonatini sont enregistrées et j'ai remarqué que ça...les enfants adoraient, que ça leur donnait une très grande fierté, l'enregistrement est de très bonne qualité et les parties de piano sont très jolies, du coup, euh, ça leur donne une très grande envie de le faire, bon les tempo sont trop rapides pour qu'ils jouent avec tout de suite mais ça leur donne un but. Mais bon euh...souvent je leur joue au violon et après souvent je leur laisse un peu d'autonomie, euh, comme on a des cours de groupe, ils lisent la partition pendant que j'en fais travailler un autre et je leur demande de lire globalement toute la partition en entier et de voir quelles sont les choses qu'ils ne comprendraient pas. Et après on a un petit bilan, on regarde ensemble pendant le cours et...euh...ça c'est pour les premières et deuxièmes années, où a priori je donne des choses avec des grosses grosses difficultés dessus, euh...après quand c'est plus tard en second cycle tout ça souvent on supervise pas tout le morceau parce qu'y a pas mal de difficultés, quasiment toutes les trois lignes, donc je fais plutôt le même travail mais avec des paragraphes, des bouts de morceau, voilà.</p>
<p><u>M.Z</u> 17 : 55 à 23 : 15</p>	<p>En fait c'est difficile de répondre comme ça, chaque morceau est différent, chaque morceau a sa particularité. Y a des morceaux qui sont rythmiques, qu'ils faut jouer assez vite, voilà il faut arriver là, y a des morceaux qui sont chantés, il faut travailler avec l'archet, bien le répartir pour avoir la plus belle sonorité possible, voilà ça dépend des morceaux, au début y a pas</p>

l'articulation qu'on attend, le tempo final ou la justesse, ce sont des étapes qu'il faut passer, il faut être patient, on travaille dessus. Avec les petits, le but c'est qu'il va comprendre la ligne mélodique, la mélodie principale de ce morceau, voilà. Après, avec chaque morceau on va plus loin, à un niveau plus haut, il faut que l'élève connaisse l'histoire de ce morceau, moi comme prof je dois savoir où sont les pièges, c'est impossible qu'il soit capable de jouer le morceau en entier, il faut travailler par secteurs qu'après il faut coller ensemble et ça donnera une matière unie. Ensuite, il faut travailler un passage qui pose problème en présentant plusieurs techniques différentes, pour arriver à se débarrasser du problème technique, alors tu prends deux, trois lignes qui posent problème pour les présenter différemment, avec d'autres tempo, d'autres rythmiques ou différents coups d'archet...mais il doit toujours y avoir un but, toujours un objectif. Il faut avoir son truc à soi, déshabiller le passage difficile et travailler sur chaque petit détail, et puis euh...ça doit marcher. Il faut être persévérant et bien réfléchir à ce qui pose problème, parce que parfois il suffit de trouver son truc, il y a parfois des petits trucs qui débloquent une situation sans trop de travail. Ça sert à rien de répéter bêtement, il faut analyser le problème.

Il est curieux de constater que lorsque je demande à G.S de me dire comment il fait aborder un nouveau morceau aux élèves, il pense immédiatement à un morceau d'examen. Le travail qu'il décrit semble être au paroxysme du morcellement décrit par Foucault. A aucun moment il ne parle d'observer la partition dans son ensemble, ne serait-ce que pour déterminer les passages qui nécessitent réellement un travail plus lent. Dès le départ, il fait faire un travail note à note, dans le but de placer la justesse, puis accélère progressivement : il s'agit donc bien là d'un modèle cumulatif. Il dit que ce travail doit se faire avec un joli son, mais sans faire allusion à l'écoute, car c'est seulement par le contrôle du parallélisme de l'archet avec le chevalet que l'élève doit l'obtenir. Cela rejoint ce qu'affirme Foucault dans la phrase « *un corps discipliné est le soutien d'un geste efficace* »⁶⁹. Il ne parle pas du tout de musique, le morceau n'est qu'une suite de gestes à effectuer.

⁶⁹ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016, p. 179

Lorsqu'il s'agit des enfants de première et deuxième années, M.R fait un travail d'écoute pour que chaque enfant s'imprègne de la musique qu'il doit jouer. Elle leur joue la pièce qu'ils écoutent ensuite à la maison sur leur disque, de sorte qu'ils entendent ce qu'ils devront produire avant de le jouer. Cela semble leur plaire énormément, les motiver, et leur donner envie de travailler. De plus, elle les met également en situation de réflexion et d'analyse en leur faisant observer la partition afin qu'ils identifient ce qui pourrait leur poser problème ou ce qu'ils ne comprennent pas. Il est cependant intéressant de constater que lorsque les élèves arrivent en second cycle, on retrouve cette idée de découpage de la partition en « paragraphe », car il y a « plus de difficultés », mais elle pense en identification de difficultés ponctuelles dans un morceau de musique quand G.S, lui, ne considère l'œuvre que d'un point de vue technique.

C'est la même chose pour M.Z qui analyse la partition afin de repérer les difficultés, « les pièges » que l'élève peut rencontrer. Il en extrait un passage, deux ou trois lignes, qu'il « déshabille » et qu'il fait travailler dans tous les sens. Ainsi, comme le dit Lartigot, « *chaque séquence est conçue comme une étape par laquelle l'apprenant doit passer* »⁷⁰. Toutefois, le travail est adapté aux particularités de l'œuvre musicale travaillée, et un travail de réflexion est fait devant les difficultés rencontrées afin qu'il ne soit pas « bêtement » répétitif. M.Z insiste sur le fait qu'il faut toujours avoir un objectif bien précis lorsque l'on fait un travail.

Quelle que soit la pratique pédagogique appliquée par l'enseignant, on constate donc que le déchiffrage d'une pièce musicale est automatiquement abordé de façon ensembliste-identitaire. On découpe l'œuvre selon les difficultés observées, on travaille séparément les fragments ainsi isolés, puis on les assemble pour reconstituer le morceau de départ (sauf pour les petits de M.R).

⁷⁰ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, 1999, p. 119

5) Utilisation des méthodes

<p><u>G.S</u> 29 :00 à 35 :00</p>	<p>Alors ma chronologie, pour moi un débutant c'est Sandor premier cahier, on poursuit avec Sandor deuxième cahier, donc c'est toujours de la première position avec bien sûr plus de vitesse d'archet, comme ça, des exercices spécifiques aux vitesses d'archet, des notes piquées, des notes lourées, voilà des choses comme ça, je commence quand on aborde la méthode numéro deux, je commence l'étude du vibrato tout doucement, hein et euh...arrivé à peu près au tiers du cahier deux, je commence un petit peu l'initiation à la seconde position et la troisième position. Alors Sandor quatre A pour la deuxième position, Sandor quatre B pour la troisième position. Donc chronologiquement, Sandor A, Sandor B, parallèlement à Sandor B, Sandor quatre A, Sandor quatre B, quand ils commencent à maîtriser deuxième et troisième position, Sandor cinq qui comprend quatrième, cinquième, sixième et septième position. Une fois qu'ils connaissent leurs sept premières positions, après euh...quand ils vont plus loin ...c'est acquis quoi. Hein, euh...voilà, voilà pour les positions. Après...des études, on passe aux études. Enfin moi j'aime bien Sandor parce que c'est assez progressif, après ça dure assez longtemps quoi j'veux dire, y a beaucoup d'exercices ce qui fait que les gamins s'habituent vraiment à la position, ils...ils ont le temps de maîtriser leurs doigtés. Ouais en plus y a des petits morceaux sympas dans Sandor, y a des exercices spécifiques et après un petit morceau où on met en application.</p>
<p><u>M.R</u> 23 : 01 à 27 : 13</p>	<p>Bon bas oui, c'est la méthode Colourstrings que je fais, mais bon tu vois euh, par exemple en second cycle ça utilise tout le répertoire du violon, hein, euh, les Kreutzer, les Rode, les Kayser, les Wohlfart ; j'utilise tous les répertoires en second cycle, les études, les concertos. Alors oui Geza Szylvay, il trouve que les Kreutzer tout ça c'est des deux pages à chaque fois, elles sont vraiment longues, et souvent pour les jeunes c'est un peu trop long et un peu sur la même technique pendant deux pages, quoi, et lui il préfère faire des chapitres par technique et faire des extraits d'études différentes, il trouve que c'est plus adapté à garder l'enfant éveillé, enfin voilà. Mais en second cycle sont abordées toutes les techniques des grands</p>

	<p>maîtres qu'on utilise tous, hein. En second cycle, après le travail est plus méthodique, mais...euh... par exemple y a les pages jaunes qui sont des cahiers d'études, donc si je vois... bah tu vois y a des jeunes qui même arrivés en second cycle ont des problèmes avec les pulsations qui sont pas encore à l'aise...euh bah j'veais leur faire un énorme travail sur les rythmes. Par contre si j'veais qu'y a aussi des raideurs de poignet, bas j'veais pousser un travail sur des différentes techniques d'archet, euh et si au contraire un enfant a beaucoup un problème d'intonation, bah voilà j'veais vraiment pousser en second cycle, et bah tu vois les gens sont pas uniformes, ils ont pas tous les mêmes problèmes donc j'veais choisir le programme en fonction de ça. Et pour moi le second cycle c'est un moment où on ouvre le répertoire et donc c'est aussi en fonction des répertoires choisis, des techniques qui vont être utilisées que je vais faire le travail technique à côté.</p>
<p><u>M.Z</u> 10 : 25 à 13 :34</p>	<p>Moi honnêtement je crois pas à cent pour cent à une méthode qui est faite de A à Z et ça donne un effet formidable, c'est un moment donné euh...t'es quand même là, hein, le prof doit utiliser ce qu'il a dans la tête. Moi j'utilise ce qu'il y a dans les méthodes, certains éléments, mais jamais en entier. Chaque enfant a besoin d'une méthode pour lui, y a pas une méthode pour tout le monde, moi je suis là pour donner mon temps pour lui, et l'élève suivant sera différent. Quand on trouve la méthode la plus naturelle pour un enfant, alors chaque enfant doit arriver au même résultat. Y a plusieurs enfants qui ont le même âge, mais chacun est différent, et ils doivent tous arriver à un certain niveau. Est-ce-qu'il existe une méthode universelle ? Est-ce-qu'on peut classer les enfants quand ils ont sept ans ? Moi je pense que tout est dans la façon de présenter les choses aux enfants, chaque enfant a cinq doigts à la main droite et cinq doigts à la main gauche, et si tout est bien présenté et qu'on donne ce temps à chaque enfant, normalement chacun peut arriver à un certain niveau.</p>

G.S travaille avec la méthode de Sandor dans laquelle on retrouve certaines caractéristiques de celle de Jean Lenert. En effet, l'élève doit acquérir de façon graduelle la première position, puis la deuxième, puis la troisième, etc. Les exercices vont de la même façon du plus simple au plus compliqué, par exemple l'enfant

continue son apprentissage en première position mais avec plus d'exercices de vitesse d'archet. C'est donc un modèle cumulatif qui est proposé, où on constate une superposition des savoir-faire. Il précise que le travail dure assez longtemps et qu'il y a beaucoup d'exercices, ce qui renvoie à Foucault lorsqu'il parle de l'exercice qui assujettit l'individu.

Il est intéressant de constater que lorsque l'élève arrive en second cycle, la méthode Colourstrings se rapproche de la méthode traditionnelle d'enseignement du violon. Elle devient méthodique, c'est-à-dire fragmentée, et on y retrouve une sélection des études « qu'on utilise tous », de plus, les chapitres y sont organisés selon les techniques abordées. Aussi, lorsqu'un élève éprouve des problèmes techniques, par exemple un poignet trop raide, elle va lui donner des exercices de technique d'archet. Les exercices techniques sont également choisis en fonction des difficultés rencontrées dans le morceau. On retrouve donc la notion de morcellement analysée par Foucault et Lartigot dans le travail de ce poignet trop raide, ainsi qu'une vision ensidique du travail technique car celui-ci est divisé en chapitres.

Il me semble que M.Z n'a pas compris le mot méthode de la façon dont je l'entendais. Par méthode, il semble avoir compris qu'il s'agissait de la façon de s'y prendre pour enseigner et non pas du support écrit. On peut remarquer d'ailleurs que tout au long de l'entretien, il n'a jamais parlé de cahiers d'exercices techniques ou de cahiers d'études. Il est pourtant pratiquement certain qu'il en utilise, mais apparemment, il porte plus son attention à la façon de les présenter qu'au contenu lui-même. Il paraît accorder de l'importance à l'enfant en tant que personne, et vouloir s'adapter à chacun d'entre eux. Il n'utilise donc pas un seul modèle d'enseignement.

6) Musique et interprétation

<u>G.S</u>	Alors pour moi l'interprétation ça englobe beaucoup de choses, hein, c'est
41 : 00	savoir vibrer ou pas vibrer, les respirations bien entendu, les respirations, le
à	phrasé...et vitesse d'archet sur des nuances, hein crescendo on accélère
47 :45	l'archet, decrescendo on décélère hein, tout ça c'est au fur et à mesure. Euh

	<p>je profite souvent des morceaux, hein, c'est pas de la technique pure ça, hein, ça tu dois le mettre en application dans les morceaux, alors faire comprendre les carrures musicales, les carrures par deux mesures, par trois mesures, par quatre mesures, après s'ils ont compris la phrase musicale, après ça devient naturel, mais il faut d'abord comprendre la phrase musicale, moi j'apprends l'interprétation par ça. Même dans les petits cours, dès les premiers examens, je leur demande une interprétation. C'est surtout des états d'esprit hein, leur faire comprendre que là c'est intime, et que là on y va quoi, hein, c'est surtout des ambiances, hein. Alors déjà savoir ce que tu vas dire, et après savoir comment tu vas le dire. Si le gamin sait pas ce qu'il veut dire, c'est qu'il a rien compris quelque part. Alors je leur montre deux exemples, d'abord je joue blanc de chez blanc sans aucune expression, puis après je joue avec du vibrato, comme ça ils voient, « ah là vous avez vibré ». Après, savoir appréhender un crescendo et un decrescendo, c'est la vitesse d'archet et la pression combinées, hein. C'est évident, plus tu as de vitesse plus tu peux mettre de pression, moins t'as de vitesse, moins tu peux mettre de pression, sinon ça finit par craquer, hein, c'est moche. Trouver l'amalgame entre vitesse et pression. Justement dans la méthode Sandor, dès le premier cahier y a déjà des exercices pour ça. (Il sort la méthode et me montre toute une série d'exercices qui travaillent sur la vitesse d'archet). Tout est indiqué, ils ont leurs indications et je leur demande de respecter les places d'archet, et ça devient automatique, au bout d'un moment, ça devient automatique.</p>
<p><u>M.R</u> 27 : 20 à 32 : 25</p>	<p>Moi c'est dès les premiers cours, en fait on va intégrer l'émotion, l'émotion que va procurer le son du violon pour un tout-petit. Alors le son du violon va procurer des résonances, je fais souvent le jeu du diapason qu'on pose sur la clavicle pour que l'enfant sente la résonance dans tout le corps, puis je fais sentir la même chose avec le violon, je fais comprendre que le son passe aussi à l'intérieur, pas que dehors, du coup ça, ça provoque des émotions. Et moi je pense que le geste artistique doit passer par l'intériorité des émotions pour pouvoir ressortir quelque chose après sur le violon. Donc c'est dès le début, et après je vais aussi évoquer les nuances, alors au début c'est très basique hein, ça va être forte, piano, la notion des tempi, allegro, adagio. Après on aborde donc très vite les styles et la façon de</p>

	<p>jouer, et comme ces notions-là sont intégrées aussi dans les premières années, quand on aborde les morceaux, bah on les interprète. Alors chez le tout-petit, bah ça va être assez basique, mais par exemple une petite sonate qui s'appelle la poupée, qui est malade, elle pleure, voilà, donc on va jouer de façon triste, après on va avoir une musique joyeuse, les éléphants vont essayer de ressembler à des éléphants, puis plus tard après ça va être des notions d'interprétation de style, baroque, classique, romantique, contemporain, enfin voilà. Mais c'est déjà intégré pour moi chez l'enfant petit. Donc y a un mélange hein, l'imagination, les couleurs, mais ça passe aussi par le ressenti, hein, c'est-à-dire comment tu vas jouer si tu veux une musique douce, hein, si l'enfant a joué la-si sur la corde la et que c'est un peu plus percutant que le la-si sur la corde ré, et ben ça veut dire qu'il a ressenti qu'il y a des façons différentes de jouer la-si, l'interprétation elle commence là, hein finalement, qu'est-ce qu'on va choisir comme sonorité pour faire un effet.</p>
<p><u>M.Z</u> 38 : 00 à 50 :00</p>	<p>Pour moi, pour être prof, il faut aussi être un musicien qui donne des concerts. C'est important pour mes élèves de savoir que je joue sur scène. Alors, une chose importante, l'édition choisie doit être bonne, elle doit respecter au plus près le texte original et elle doit aussi avoir des indications historiques sur l'œuvre et l'auteur. Ça c'est important, il faut bien connaître l'artiste. Alors comment expliquer à un enfant qui était Telemann ? J'ai une élève qui jouait une fantaisie assez difficile de lui et du coup elle aimait pas, donc un jour je suis arrivé en cours et je lui ai dit, tiens j'ai des « news » sur Telemann. A son époque, il était super riche et célèbre, comme Justin Bieber ou Mickael Jackson hahaha...là tu vois ça a un côté attractif pour les enfants. Tout de suite elle a commencé à s'intéresser et à poser des questions. (Je lui demande donc s'il demande à ses élèves de faire des recherches à la maison). Non, bien sûr on peut pas demander ça aux élèves, ils ont l'école jusqu'à seize ou dix-sept heure, ils sont fatigués, et ils doivent encore faire leurs devoirs, faut pas trop charger, s'ils écoutent un enregistrement à la maison c'est déjà très bien. Pour moi, l'interprétation, c'est tout de suite. C'est comme un livre, quand on lit, on articule, bah la musique c'est pareil. Ils doivent lire la musique de la manière la plus naturelle possible. Juste un exemple sur une gamme, ré</p>

	<p>majeur par exemple, bas au début c'est stressant pour les enfants quand on leur demande de jouer une gamme, mais si tu racontes une histoire, c'est différent. (Il chante la gamme de ré majeur en disant : « Petit Jurek monte sur un mur, puis en descendant, y a plus d'Jurek il est tombé »). Là tu vois, l'enfant ne fait plus une gamme, mais il raconte l'histoire de Jurek. Cet exemple est génial, y a un discours dans la musique, y a des mots dans la musique. Il faut voir l'histoire derrière la musique, voir ce qu'elle raconte, moi je raconte beaucoup d'histoires aux enfants Derrière n'importe quelle musique y a un texte, si l'enfant comprend l'histoire, la musique va être beaucoup plus naturelle, plus sensible, la perception va être plus sensible, plus profonde.</p>
--	---

Pour G.S l'interprétation passe par « la compréhension de la phrase musicale ». Cette expression est très explicite concernant sa conception de la musique, car une phrase musicale ne représente pas le morceau dans son entièreté, mais un simple élément de celle-ci. Il n'emploie jamais le mot musique, mais parle de carrure musicale et de phrase musicale. Sa vision de la musique semble donc également ensembliste-identitaire, la musique est ici un ensemble de phrases qu'il faut ensuite mettre bout à bout. Le mot compréhension est également intéressant : il s'agit donc pour lui d'analyser la musique et pas de la ressentir. Il n'évoque d'ailleurs jamais de mots tels que émotion, sensibilité, ressenti, mais parle d'ambiances et dit qu'il faut « comprendre si c'est intime ou s'il faut y aller ». L'enfant doit savoir comment il va faire pour interpréter la phrase musicale : la gestion de la pression et de la vitesse d'archet est très importante pour savoir faire les crescendo et decrescendo. L'utilisation du vibrato est également un élément d'interprétation. Interpréter la musique passe donc par l'utilisation des techniques adéquates qui doivent devenir automatiques, tout est prescrit, jusque dans ce qui relève normalement du choix de l'interprète ou de la spontanéité.

M.R accorde beaucoup d'importance au ressenti intérieur, dès les premiers cours, elle aide l'enfant à ressentir les vibrations que procure le violon. Elle pense que « le geste artistique doit passer par l'intériorité des émotions pour pouvoir ressortir quelque chose après sur le violon ». Elle travaille donc également avec les émotions des enfants : jouer de façon triste, gaie, lourde comme un éléphant. De plus, elle les

sensibilise aux différents timbres que le violon peut avoir, en effet, l'enfant découvre que la et si sur la corde la ne donnent pas le même effet que sur la corde ré. Ainsi, le développement de l'enfant selon Piaget est respecté puisque le ressenti de la musique passe d'abord par son corps avant de l'exprimer par le violon.

Pour M.Z, c'est le sens de la musique qui est important. La musique a une histoire, elle raconte quelque chose, et c'est ça que l'élève doit chercher. J'ai su, au cours de l'entretien, que cette une personne a écrit un livre sur le discours musical. Il semble aussi chercher les détails qui aident l'enfant à s'intéresser au morceau qu'il joue : il raconte donc des anecdotes qui peuvent les amuser ou invente une histoire adaptée au texte musical. Si l'enfant comprend cette histoire, son interprétation sera plus naturelle et sensible. La musique semble donc considérée comme le magma de Castoriadis, la pièce musicale est une histoire dans son ensemble. On peut constater que c'est à cette question qu'il a répondu le plus longuement, douze minutes, ce qui traduit son enthousiasme quant à cette question.

Conclusion

Ce mémoire m'a donné la possibilité d'approfondir une réflexion sur un sujet qui me préoccupe réellement. Il est évident que je n'ai pas de réponses claires et définitives à mon questionnement mais je peux dire que cette réflexion m'a éclairée sur certains aspects de celui-ci et m'a permis d'avoir un début de réponse. J'ai maintenant des pistes de réflexion qui me permettront, par la suite, d'aller encore plus loin dans mes recherches. L'analyse de ces entretiens m'a en effet permis de constater qu'il y a sûrement des liens entre une certaine façon d'enseigner et les résultats qui en découlent. Je pense que l'on peut faire un lien entre la façon dont les élèves de G.S, que j'ai pu observer lors d'une audition, se comportaient avec leur violon, et la conception de l'enseignement que ce professeur applique. Je suis consciente, qu'à la suite de cette audition, je partais avec un a priori négatif sur cet enseignant et que, même si j'ai essayé de rester neutre pendant l'entretien, cela a probablement influencé ma manière de poser les questions, les réponses obtenues et mon analyse. Cet a priori négatif est dû au fait que le malaise corporel que j'ai observé chez ces enfants m'a directement renvoyée à mon expérience personnelle ; lors de la réécoute et de l'analyse de cet entretien, tout mon apprentissage de jeune élève a ressurgi à mon esprit. Les conceptions de M.R et de M.Z expliquent probablement l'aisance corporelle constatée chez leurs élèves. Ils accordent en effet une grande importance au contact physique que l'enfant entretient avec son violon dès le début. Mais ce rapport au corps n'est pas le seul élément important de leur enseignement, ils sont également attentifs à l'enfant qui est en face d'eux. Tous les deux disent que chaque enfant étant différent, il faut adapter son enseignement et ses choix didactiques en fonction de celui-ci. M.R travaille énormément sur le ressenti intérieur des sensations et veille à toujours mettre en relation le développement de l'oreille, la technique instrumentale, la théorie et les émotions. M.Z essaie de toujours entretenir l'envie et la fascination de l'enfant pour le violon. Il veille à toujours bien présenter les choses et à faire en sorte que l'enfant éprouve du plaisir. Il prend son temps et donne du temps à l'enfant ; par exemple au début, il le laisse explorer l'instrument. Pendant tout l'entretien j'ai eu le sentiment qu'il n'y avait jamais rien de problématique pour lui ; selon lui, il faut rendre les choses aussi simples que possible. C'est peut-être là que se joue la différence que j'ai pu constater entre les enfants polonais et les enfants français. En France, comme le dit Dominique Hoppenot, nous avons un rapport

doloriste à l'apprentissage du violon, et apprendre la musique classique est considéré comme quelque-chose de difficile et d'extra-ordinaire. On peut donc se demander si en Pologne le rapport à la musique n'est pas plus simple et naturel. Même si comme on l'a vu, ces méthodes ont aussi leurs limites, il me semble qu'il y a là déjà plusieurs éléments à considérer et à partir desquels je pourrais ensuite approfondir mes recherches.

La lecture de ces ouvrages ainsi que la mise en relation avec des situations réelles d'enseignement du violon, m'ont permis de m'apercevoir que nos pratiques sont effectivement régies par des logiques dont nous ne sommes pas toujours conscients. Il est impressionnant de voir à quel point l'analyse disciplinaire faite par Michel Foucault se retrouve dans les pratiques d'enseignement musical. Le morcellement du corps que j'avais ressenti et qui me posait tant de problèmes, est décrit et analysé dans son livre d'une façon presque effrayante et peut être aisément appliqué à l'apprentissage instrumental. De plus, le corps de l'élève instrumentiste qui doit reproduire à la perfection des gestes techniques représente bien les corps dociles et assujettis dont parle Foucault. A la lecture de *L'apprenti instrumentiste* de Jean-Claude Lartigot, j'ai été surprise de retrouver parfois les mêmes mots que ceux qu'emploie Foucault. Par exemple, pour Lartigot, l'élève est désarticulé quand Foucault dit lui que c'est le corps humain qui est désarticulé ; ou encore quand d'un côté le corps de l'élève « *est asservi à la mécanique de l'instrument* »⁷¹ quand le pouvoir, lui, assure « *des prises au niveau même de la mécanique* »⁷² du corps humain. Etre conscient de ces logiques qui nous régissent peut nous permettre d'être plus réflexif sur nos agissements et habitudes et ainsi nous aider à les remettre en cause.

Avant ce travail, j'étais déjà consciente que je ne voulais pas enseigner comme j'avais appris, mais je ne savais absolument pas comment faire. Cette recherche m'a permis de trouver des pistes à approfondir, mais surtout à envisager une conception différente de l'enseignement, basée sur l'enfant et le respect de son développement : exercer le moins possible de contraintes physiques sur son corps car c'est avec tout son corps qu'il doit appréhender le violon. Cela m'a également aidée à comprendre qu'il n'y a pas une seule façon de faire, car chaque méthode a ses limites, et qu'il est

⁷¹ Jean-Claude Lartigot, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, 1999, P. 116

⁷² Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, p. 161

important de réfléchir aux finalités de l'enseignement qu'on veut dispenser pour que la méthode et le style pédagogique adoptés soient cohérents.

Ayant bien conscience des limites de ce travail qui avait principalement un caractère exploratoire, il pourrait être utile et intéressant de prolonger cette réflexion en élargissant les recherches que j'ai pu faire dans ce cadre limité. Ainsi, en multipliant le nombre de personnes interrogées, mais aussi en ayant la possibilité de les observer pratiquer, (car il y a parfois un décalage entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font), ce travail pourrait apporter des éléments de réponse plus précis au questionnement qui est le mien depuis déjà un certain nombre d'années.

Annexes

Annexe 1

Protocole d'entretien

- 1- Pouvez-vous me dire comment vous faites débiter un enfant ? Pouvez-vous me montrer, me mimer la façon dont vous vous y prenez ?

Pouvez-vous me décrire précisément comment vous faites, qu'est-ce que vous lui dites quand un élève arrive la première fois dans votre classe ?

Comment se passe un premier cours ?

Ensuite, au cours de la première année, comment vous y prenez-vous ? Par quoi commencez-vous ?

- 2- Lorsqu'un élève aborde un nouveau morceau, par quoi commencez-vous ?

Comment vous y prenez-vous pour leur faire déchiffrer la partition ?

- 3- Comment vous y prenez-vous pour enseigner la technique ? Prenons par exemple le démanché. Comment expliquez-vous le démanché pour la première fois à un élève ?

Utilisez-vous des méthodes ?

Avez-vous un ordre de préférence pour l'acquisition des différents gestes techniques ?

- 4- Comment faites-vous pour parler d'interprétation à vos élèves ? Que leur dites-vous ? Que leur faites-vous faire ?

A quel moment de leur apprentissage parlez-vous de l'interprétation ?

Annexe 2

Transcription des entretiens

1- Entretien avec G.S

Moi : Comment vous y prenez-vous pour faire débiter un enfant ?

G.S : Ben, je commence par euh... lui faire tenir l'archet, savoir comment on pose les doigts sur l'archet, hein ! (il prend un archet) Je lui fais tenir l'archet dans la main gauche, ici vers le milieu, avant tout je lui demande de tourner la main vers l'extérieur, je lui fais poser le pouce, voilà, ça c'est la première manœuvre (il montre en même temps le mouvement de manière très précise). Ensuite je fais mettre le majeur en face, voilà, pas trop sur le bout, mais moi je préconise de prendre la deuxième phalange, ici, de manière à faire un rond comme ça, voilà, le quatrième doigt se met de la même façon, l'index se pose naturellement, et le petit doigt, surtout très important, arrondi, surtout pas loin, près du quatrième doigt, arrondi et juste posé, voilà, ça c'est la première chose. Une fois qu'il sait faire ça, bon bien sûr je lui fais faire plusieurs fois, hein, voilà hop, replacer les doigts, clac, ça met un peu de temps au départ, mais surtout ce que je veux, c'est une main libre. Quand il commence à appréhender l'archet dans la main, après, sur l'épaule, dans un premier temps sans utiliser le violon, euh...je sors même pas le violon, hein, heu...je leur fais poser l'archet sur l'épaule et j'essaie de leur expliquer que le coude va se déplacer de gauche à droite dans un premier temps, on déplie, quand on arrive au niveau de l'équerre, ici, on...continue le mouvement, on déplie, ce qui fait que le coude va partir à droite et revenir à gauche (pendant toute l'explication, il montre le mouvement en étant très concentré). Si le coude ne bouge pas, qu'est-ce qu'il va se passer, il va décrire un arc de cercle, tout simplement, voilà. Ça c'est la manipulation de l'archet, voilà, après quand ils ont compris ce geste là, on attaque sur le violon, je leur fais prendre le violon, puis je commence à faire faire des mouvements tirés, poussés, pas forcément avec tout l'archet au départ parce que c'est difficile, petits coups d'archet au départ, et après on allonge un peu plus. Alors, très important, c'est le bras toujours vers l'avant, surtout pas sur le côté, voilà, c'est-à-dire que quand on est à la pointe, on a le bras devant soi, surtout pas sur le côté, ça c'est très important

ça, sinon après tu vois des archets qui partent derrière, c'est fini, y a plus de parallélisme avec le chevalet. Bon...euh après, plus tard, quand c'est maîtrisé, on pose les doigts. D'abord le premier doigt, puis le deuxième, moi j'utilise la méthode Sandor, j'aime bien, je la trouve bien faite. Donc d'abord premier, deuxième avec un intervalle d'un ton, ensuite le troisième avec un demi ton, hein, les doigts collés, plus tard quatrième écarté, hein, c'est ce système-là. Alors dans la méthode, au niveau du numéro soixante-douze exactement, on change le système... Euh...si on veut rentrer un peu dans le détail, moi, je demande à ce que le pouce soit toujours en face du premier doigt, jamais ça, jamais ça, (il fait aller son pouce en avant puis en arrière), et ça, jusqu'à la quatrième position. Après ça évolue, on apprend à changer de système, hein, premier système, deuxième système avec un et deux collés, troisième système avec trois et quatre collés, bon euh...après quand ils ont compris ces trois systèmes là, comme ça, comme ça, comme ça, (il montre les différents écarts des doigts) bon ils comprennent après même quand qu'il y a des changements de systèmes, ils comprennent que le demi-ton est entre tel doigt et tel doigt, voilà, ça il faut que ce soit imprimé ! Si c'est pas imprimé, après on se retrouve avec des élèves qui savent pas où sont leurs demi-tons, parfois y en a en second cycle qui savent pas encore, alors là, c'est prise de tête quand c'est comme ça ! Moi, je mets un point d'honneur à ce que ce soit acquis, et puis...j'essaie de faire réfléchir mes élèves, quand y a quelque chose qui va pas, qu'ils arrivent pas à faire, il faut qu'ils soient capables de savoir pourquoi ça marche pas. Ils doivent aussi apprendre à tendre leur archet, hein (il montre), ça c'est trop tendu, ça pas assez, voilà comme ça. Et puis ils doivent aussi savoir colophaner leur archet, je leur montre la colophane dans la main gauche, l'archet dans la main droite, hop l'index sur l'archet, sinon ça part dans tous les sens, c'est des petits détails mais par expérience, s'ils savent le faire, c'est du temps de gagné, quoi.

Moi : Alors ensuite, euh...et bien vous avez déjà répondu à plusieurs questions...Donc, quand un élève commence un nouveau morceau, par quoi commencez-vous ?

G.S : Par exemple si on leur fait déchiffrer un morceau d'examen ?

Moi : Euh...oui, par exemple.

G.S : Euh...la première des choses que je fais c'est un travail en noires, note à note, pour placer la justesse et repérer les tons, les demi-tons, repérer les systèmes pour que leur justesse soit placée, hein, bien sûr avec la recherche toujours d'un son correct ,hein, pas trop sur le chevalet pour pas qu'ça grince, pas trop sur la touche pour que le son porte, quoi, bon après on peut toujours faire un travail sur les couleurs de sons, hein, mais d'abord on place la justesse de chaque note. Lorsque ça c'est fait, je leur fais placer les rythmes, alors euh..., si je vois qu'y a des passages un peu rapide, à la croche dans un premier temps, je fais tout décomposer, toutes les valeurs par deux, hein, et euh...au fur et à mesure on monte un peu le métronome pour arriver au tempo. Par exemple si c'est un passage en doubles croches je leur fais faire en croches, si c'est encore trop rapide, en noires, et puis on monte le tempo, en croches et à la fin en doubles croches. Voilà, et normalement, ça se passe bien comme ça. Alors, euh...ah oui, je leur demande un petit carnet, et je note les problèmes que je vois, dès que je vois quelque chose qui va pas, je note : attention à la justesse, travailler lentement...surtout pas plus vite que... j'sais pas moi soixante à la croche par exemple, tirer l'archet bien devant, rentrer l'coude pour, surtout pour placer le quatrième doigt, hein, parce que si le coude n'est pas assez rentré, bah qu'est-ce-qui se passe ? Le quatrième doigt est trop bas, hein, c'est logique. Jusqu'au deuxième doigt y a pas de problèmes, à partir du troisième il faut commencer à rentrer le coude, hein, sinon ça va pas. Voilà, dès que je vois un p'tit quelque chose à améliorer, je note faire attention à ceci, faire attention à cela... Ils ont leurs directives, ils savent sur quoi ils doivent travailler et à quoi ils doivent faire attention. Alors...euh...pourquoi je disais ça...ah oui, donc pour un nouveau morceau. Alors,...dans un premier temps je leur demande de travailler lentement à la maison, hein, parce que si on sait pas faire les choses lentement, on saura pas les faire vite, ou alors ça va se dégrader très très vite. Donc moi, euh, en ce qui concerne le tempo final, ça doit se faire progressivement, très progressivement. Ça je leur demande toujours un travail lent au départ.

Moi : Alors, euh...vous m'avez déjà pas mal parlé de la technique...mais, oui j'avais l' exemple du démanché, pouvez-vous me dire comment vous expliquez le démanché pour la première fois à un élève ?

G.S : Ahahah, je l'attendais, je l'a-tten-dais ! Alors d'abord, il faut savoir que, tiens je sais pas si tu sais ça d'ailleurs, je vais t'expliquer les quatre types de démanchés

qui existent. Déjà tu as le démanché qui part d'une corde à vide, ça c'est un premier type de démanché, dans ce type de démanché, toujours profiter de la corde à vide pour déplacer la main, on joue pas la corde à vide et au dernier moment on démanche, tu comprends ? Dès qu'on est sur la corde à vide, on déplace la main, c'est du temps de gagné, ça il faut que ça devienne un réflexe chez les élèves. Ensuite tu as le démanché qui part de doigt à doigt, alors là j'insiste beaucoup, il faut desserrer le manche pour alléger le doigt, si le manche est serré, t'es bloqué, c'est fini, donc on desserre, on allège le doigt, voilà, donc on arrive dans la nouvelle position, bien entendu il faut appréhender la distance à parcourir, hein, attention toujours pouce premier doigt, sauf si c'est un démanché qui va au-delà de la cinquième position, hein, pouce premier doigt (il mime le geste). Voilà alors démanché en montant, démanché en descendant, et comme ça plusieurs fois, il faut que ça devienne automatique, normalement au bout de dix fois ça y est, c'est acquis. Note de départ, note d'arrivée, plusieurs fois (il continue de montrer), pour appréhender la distance, et au fur et à mesure, euh...au bout de cinq, six, sept, fois ça commence à s'améliorer, au bout de dix fois, généralement ça y est c'est acquis. Donc toujours en soignant la justesse de la note d'arrivée. Ça c'est le premier type de démanché. Ensuite tu as le démanché qui part d'un doigt et qui va sur un autre doigt. Par exemple, on part du premier doigt si, et on arrive sur le deuxième, mi. Alors si, le doigt intermédiaire c'est-à-dire le doigt de départ, c'est pas si-mi qu'on fait, c'est si-ré-mi, bien entendu le ré doit être discret. Si le mi est juste et que le ré n'est pas juste, moi ça m'intéresse pas. Et puis y a le demi-démanché, c'est quand tu fais par extension. Alors par exemple, t'es en troisième position, tu joues mi do# avec le premier doigt par extension, donc on reste en troisième position, on articule le ré deuxième doigt, on replace le pouce, ce qui fait qu'on arrive en seconde position, c'est un démanché en deux temps si tu préfères. Voilà, c'est ma technique de démanché...Alors oui, attention parce que quand tu arrives en cinquième position le problème n'est plus le même, là y a un décalage, le pouce n'est plus en face du premier doigt, hein...tu comprends ? Donc c'est le même travail, note de départ, note d'arrivée, note de départ, note d'arrivée...euh...il faut mémoriser l'écart qu'il y a entre le pouce et le premier doigt. Si tu fais un démanché première, septième position, bien entendu tu vas avoir à peu près ça d'écart quoi, hein ? Bon quatrième position ça fera ça, cinquième comme ça, sixième ça s'écarte et septième ça s'écarte encore plus quoi (il me montre en même temps toute son explication). Il faut que ça

devienne automatique, il faut qu'ils appréhendent la distance, s'ils ont pas cette notion de distance entre le pouce et le premier doigt, ils arriveront jamais...tu comprends? Parce qu'ils n'ont pas mémorisé ça. Bien entendu accompagné du mouvement du coude, mais là c'est...on commence à rentrer vraiment dans le détail là, là c'est plus compliqué.

Moi : Très bien...alors, ensuite, utilisez-vous des méthodes ?

G.S : Alors ma chronologie, pour moi un débutant c'est Sandor premier cahier, on poursuit avec Sandor deuxième cahier, donc c'est toujours de la première position avec bien sûr plus de vitesse d'archet, comme ça, des exercices spécifiques aux vitesses d'archet, des notes piquées, des notes lourées, voilà des choses comme ça, je commence quand on aborde la méthode numéro deux, je commence l'étude du vibrato tout doucement, hein et euh...arrivé à peu près au tiers du cahier deux, je commence un petit peu l'initiation à la seconde position et la troisième position. Alors Sandor quatre A pour la deuxième position, Sandor quatre B pour la troisième position. Donc chronologiquement, Sandor A, Sandor B, parallèlement à Sandor B, Sandor quatre A, Sandor quatre B, quand ils commencent à maîtriser deuxième et troisième position, Sandor cinq qui comprend quatrième, cinquième, sixième et septième position. Une fois qu'ils connaissent leurs sept premières positions, après euh...quand ils vont plus loin ...c'est acquis quoi. Hein, euh...voilà, voilà pour les positions. Après...des études, on passe aux études. Enfin moi j'aime bien Sandor parce que c'est assez progressif, après ça dure assez longtemps quoi j'veux dire, y a beaucoup d'exercices ce qui fait que les gamins s'habituent vraiment à la position, ils...ils ont le temps de maîtriser leurs doigtés. Ouais en plus y a des petits morceaux sympas dans Sandor, y a des exercices spécifiques et après un petit morceau où on met en application. C'est pour ça que j'aime vraiment bien cette méthode, ouais, elle vraiment bien, d'abord on fait le travail technique et puis après y a le petit morceau qui reprend tout ce qu'on a vu et qui met en pratique, c'est vraiment bien fait pour ça, c'est chouette pour les gamins ça, hein ? Je sais pas si tu connais cette méthode, mais elle est bien.

Moi : Un petit peu, j'ai eu l'occasion de la regarder une fois.

G.S : Bah regarde là bien, c'est une bonne méthode... (il cherche sur une commode). Ah bah tiens, j'ai le volume deux ici, tiens regarde (il me montre ce qu'il vient de m'expliquer, les exercices suivis du petit morceau).

Moi : Donc, euh...comment faites-vous pour parler d'interprétation à vos élèves ?

G.S : Alors pour moi l'interprétation ça englobe beaucoup de choses, hein, c'est savoir vibrer ou pas vibrer, les respirations bien entendu, les respirations, le phrasé...et vitesse d'archet sur des nuances, hein crescendo on accélère l'archet, decrescendo on décélère hein, tout ça c'est au fur et à mesure. Euh je profite souvent des morceaux, hein, c'est pas de la technique pure ça, hein, ça tu dois le mettre en application dans les morceaux, alors faire comprendre les carrures musicales, les carrures par deux mesures, par trois mesures, par quatre mesures, après s'ils ont compris la phrase musicale, après ça devient naturel, mais il faut d'abord comprendre la phrase musicale, moi j'appréhende l'interprétation par ça. Même dans les petits cours, dès les premiers examens, je leur demande une interprétation. C'est surtout des états d'esprit hein, leur faire comprendre que là c'est intime, et que là on y va quoi, hein, c'est surtout des ambiances, hein. Alors déjà savoir ce que tu vas dire, et après savoir comment tu vas le dire. Si le gamin sait pas ce qu'il veut dire, c'est qu'il a rien compris quelque part. Alors je leur montre deux exemples, d'abord je joue blanc de chez blanc sans aucune expression, puis après je joue avec du vibrato, comme ça ils voient, « ah là vous avez vibré ». Après, savoir appréhender un crescendo et un decrescendo, c'est la vitesse d'archet et la pression combinées, hein. C'est évident, plus tu as de vitesse plus tu peux mettre de pression, moins t'as de vitesse, moins tu peux mettre de pression, sinon ça finit par craquer, hein, c'est moche. Trouver l'amalgame entre vitesse et pression. Justement dans la méthode Sandor, dès le premier cahier y a déjà des exercices pour ça. (Il sort la méthode et me montre toute une série d'exercices qui travaillent sur la vitesse d'archet). Tout est indiqué, ils ont leurs indications et je leur demande de respecter les places d'archet, et ça devient automatique, au bout d'un moment, ça devient automatique. Voilà, bah.. j'espère que mes explications te serviront, hein ? Bah maintenant tu vas faire ton tri j'imagine, hein ?

Moi : Oui, oui, oui bien sûr...(le chien aboie). En tout cas merci beaucoup de m'avoir consacré du temps et d'avoir répondu à mes questions, c'est très gentil. (il me raccompagne à la porte).

2- Entretien avec M.R

Moi : Alors, la première question, pourrais-tu me dire comment tu fais pour débiter un enfant ? Me décrire précisément la façon dont tu t'y prends ?

MR : Ah d'accord, ce sont des questions larges. Déjà ça va dépendre de son âge, euh...euh..., et puis euh, alors pour resituer Colourstrings, ça, euh, je vais parler de l'influence de Kodaly, et du coup c'est toujours un équilibre, une harmonie entre le développement de l'oreille, la technique instrumentale, la théorie et les émotions, donc j'ai presque envie de dire que dès le premier cours, on peut peut-être pas mettre toutes ces notions mais quand même chaque cours va être orienté avec ces paramètres. Ce qui fait que le petit enfant, euh..., je vais voir comment il arrive en cours et quelle est son envie de violon et souvent il est pas tout seul, j'ai des cours de trois, donc chaque enfant je vais voir comment il a... son désir de violon on va dire, et puis je vais essayer de repérer vite aussi quelle est sa stature au niveau corporel, comment il se... est-ce que c'est un enfant qui a l'air très souple, très très nerveux, très raide ou qui est un petit peu mou, et en fonction de ça je vais présenter le violon ,et puis je vais, tout de suite, lui faire toucher l'instrument, euh...et l'intégrer à un geste, voilà...à un geste mais les premiers mois, en tout cas les quatre premières semaines, je vais l'envelopper, je vais prendre le violon, je vais l'aider en touchant un peu son bras, enfin... pour essayer qu'il n'y ait pas des raideurs qui s'installent mais... que le violon, il puisse se l'approprier extrêmement naturellement. Alors je mets pas tout de suite l'archet, je place le violon, et en même temps je vais a priori, faire des petits exercices physiques, tu vois, de bouger, c'est-à-dire qu'ils vont marcher dans la salle, qu'ils vont bouger les bras, et qu'ils vont ressentir qu'il y a le violon à porter et qui s'installe pas comme un poids, mais comme quelque chose sur un corps qui est déjà assez dynamique. Et puis euh...et puis tout de suite dès le premier cours, je vais placer la main gauche et pour qu'ils fassent des pizz avec la main gauche sur les quatre cordes. Et puis après, dans le cours, le premier, je mets aussi la main droite qui fait des pizz, qui répond, je mets pas l'archet pour le premier cours. Alors je vais jouer une petite mélodie sympa, et ils vont m'accompagner avec des pizz, des sol, des mi, des notes qui sont pas compliquées à percuter avec les doigts de la main gauche, tu vois ? Ensuite, je vais déjà mettre la première page de la partition, tu vois celle avec un ours, pour déjà introduire la notion de partition, dès le

premier cours. Euh...on va regarder le cahier et après on va essayer de reconnaître la couleur, pour qu'il y ait aussi tout de suite, on aborde l'écrit pour qu'ils se l'approprient dans l'apprentissage. Mais y aura déjà les émotions, ça déjà, moi, dès le premier cours, les petits morceaux où je vais leur jouer et où ils vont m'accompagner, y aura déjà la notion de vif, de lent, de doux, euh...et la colère par exemple.

Moi : D'accord, alors, euh...oui, et donc après, pendant la première année, quels sont les apprentissages que tu vises ?

MR : Alors la première année, le volume A et peut-être un peu le volume B, euh...alors la première année ils vont s'approprier des rythmes simples comme les blanches, les noires, les croches et puis...euh...ils vont pouvoir les jouer avec les pizz et avec l'archet, sur les quatre cordes et puis on va rajouter le travail de l'oreille avec les sons harmoniques qui sont à l'octave et à l'octave supérieure, ce qui fait que je commence à aborder avec l'oreille le ton en jouant par exemple le ré harmonique en quatrième position sur la corde ré, puis je jouerai mi, ré, voilà la notion de ton commence à s'installer, et avec les enfants qui avancent bien, je commencerai le volume B où on commence à poser premier, deuxième, troisième, quatrième doigt. Mais savoir reconnaître un ton m'intéresse plus que de savoir jouer si et do avec le premier et le deuxième doigt. Mais tu vois dans cette première année où ils se seront appropriés douze notes, ils vont déjà jouer des duos et des sonatini avec piano, parce que la notion de rythme, la notion de jouer avec un partenaire, la notion de pulsation est quelque chose de compliqué aussi à apprendre, j'essaie d'installer ça dès la première année aussi.

Moi : Hum, hum, alors ensuite, lorsqu'un élève aborde un nouveau morceau, par quoi est-ce que tu commences ?

M.R :euh...

Moi : Comment tu t'y prends pour le faire déchiffrer ?

M.R : Alors très souvent je le lui joue, euh...je travaille pas mal avec des supports audios, euh...ce qui fait qu'ils les écoutent à la maison aussi, alors dans le travail de Colourstrings toutes les petites sonates, sonatini sont enregistrées et j'ai remarqué que ça...les enfants adoraient, que ça leur donnait une très grande fierté,

l'enregistrement est de très bonne qualité et les parties de piano sont très jolies, du coup, euh, ça leur donne une très grande envie de le faire, bon les tempo sont trop rapides pour qu'ils jouent avec tout de suite mais ça leur donne un but. Mais bon euh...souvent je leur joue au violon et après souvent je leur laisse un peu d'autonomie, euh, comme on a des cours de groupe, ils lisent la partition pendant que j'en fais travailler un autre et je leur demande de lire globalement toute la partition en entier et de voir quelles sont les choses qu'ils ne comprendraient pas. Et après on a un petit bilan, on regarde ensemble pendant le cours et...euh...ça c'est pour les premières et deuxièmes années, où a priori je donne des choses avec des grosses grosses difficultés dessus, euh...après quand c'est plus tard en second cycle tout ça souvent on supervise pas tout le morceau parce qu'y a pas mal de difficultés, quasiment toutes les trois lignes, donc je fais plutôt le même travail mais avec des paragraphes, des bouts de morceau, voilà. Et après ça dépend, ça dépend de l'enfant, si c'est un élève sérieux, qui travaille, il est pas rare que je laisse la semaine dessus tout seul, par contre si c'es un enfant qui a des difficultés, on le déchiffre très précisément en cours.

Moi : Ensuite, pour enseigner la technique, comment est-ce-que tu t'y prends. Euh, on va prendre un exemple, par le démanché. Comment tu expliques la première fois le démanché à un élève.

M.R : Alors les démanchés sont abordés dès le début avec les sons harmoniques, en fait hein, dès le premier trimestre, donc euh...dans mon travail y a pas d'enfant qui reste en première position pendant un an, ils ont tous démanché par le jeu, principalement par les pages où on prend les sons harmoniques tout en haut et on essaie de s'amuser avec la partition, en essayant de faire faire à l'enfant un jeu justement en se baladant sur son manche, et du coup je n'aborde pas le démanché dans le sens où je dis bah là maintenant on va voir le démanché, on va apprendre ça, c'est dès le début qu'y a du mouvement dans le bras gauche.

Moi : Donc tu ne parles pas de démanché ?

M.R : Non je ne parle pas de démanché. Par contre c'est le besoin des intervalles, je leur fais comprendre qu'on peut jouer la et si sur la corde la mais aussi ailleurs sur le manche, donc les démanchés c'est l'utilité des intervalles qu'on peut jouer sur le manche à plusieurs endroits, du coup je travaille aussi sur l'oreille et les timbres

puisque la-si sur la corde la ne sonne pas pareil que la-si sur la corde ré en quatrième position par exemple. Mais je ne parle pas de la technique de démanché. Par contre quand on arrive en fin de premier cycle quand on voit la troisième position, la deuxième, quatrième position de façon plus méthodique, là je parle de démanché, j'utilise le mot, mais ils ont déjà fait le mouvement depuis longtemps. Donc euh...y a pas d'appréhension, pas de notion de c'est plus difficile que de jouer ailleurs. Et...euh...l'utilisation systématique des harmoniques naturelles et des pizz de la main gauche développe à la fois une souplesse naturelle et une musculation de la main gauche et une souplesse du bras gauche, j'ai rarement vu un enfant coincé avec ce travail-là. Il y a par contre plus des déséquilibres au niveau...le corps est un peu trop mou, ou l'enfant maintient pas bien son violon, du coup il va vers le bas, il a des difficultés à se tenir correctement, le démanché n'est pas forcément une difficulté, bien au contraire c'est le démanché et démanché qui donne du mouvement et qui redynamise le corps et qui lui permet de mieux tenir son violon.

Moi: D'accord, alors, ensuite j'avais la question utilises-tu des méthodes, mais bon tu utilises la méthode Colourstrings.

M.R: Bon bas oui, c'est la méthode Colourstrings que je fais, mais bon tu vois euh, par exemple en second cycle ça utilise tout le répertoire du violon, hein, euh, les Kreutzer, les Rode, les Kayser, les Wolhlfart ; j'utilise tous les répertoires en second cycle, les études, les concertos. Alors oui Geza Szylvay, il trouve que les Kreutzer tout ça c'est des deux pages à chaque fois, elles sont vraiment longues, et souvent pour les jeunes c'est un peu trop long et un peu sur la même technique pendant deux pages, quoi, et lui il préfère faire des chapitres par technique et faire des extraits d'études différentes, il trouve que c'est plus adapté à garder l'enfant éveillé, enfin voilà. Mais en second cycle sont abordées toutes les techniques des grands maîtres qu'on utilise tous, hein. En second cycle, après le travail est plus méthodique, mais...euh... par exemple y a les pages jaunes qui sont des cahiers d'études, donc si je vois... bah tu vois y a des jeunes qui même arrivés en second cycle ont des problèmes avec les pulsations qui sont pas encore à l'aise...euh bah j'vais leur faire un énorme travail sur les rythmes. Par contre si j'vois qu'y a aussi des raideurs de poignet, bas j'vais pousser un travail sur des différentes techniques d'archet, euh et si au contraire un enfant a beaucoup un problème d'intonation, bah voilà j'vais vraiment pousser en second cycle, et bah tu vois les gens sont pas uniformes, ils ont

pas tous les mêmes problèmes donc j'vais choisir le programme en fonction de ça. Et pour moi le second cycle c'est un moment où on ouvre le répertoire et donc c'est aussi en fonction des répertoires choisis, des techniques qui vont être utilisées que je vais faire le travail technique à côté.

Moi : Alors ensuite, comment tu fais pour parler d'interprétation à tes élèves ?

M.R : Moi c'est dès les premiers cours, en fait on va intégrer l'émotion, l'émotion que va procurer le son du violon pour un tout-petit. Alors le son du violon va procurer des résonances, je fais souvent le jeu du diapason qu'on pose sur la clavicule pour que l'enfant sente la résonance dans tout le corps, puis je fais sentir la même chose avec le violon, je fais comprendre que le son passe aussi à l'intérieur, pas que dehors, du coup ça, ça provoque des émotions. Et moi je pense que le geste artistique doit passer par l'intériorité des émotions pour pouvoir ressortir quelque chose après sur le violon. Donc c'est dès le début, et après je vais aussi évoquer les nuances, alors au début c'est très basique hein, ça va être forte, piano, la notion des tempi, allegro, adagio. Après on aborde donc très vite les styles et la façon de jouer, et comme ces notions-là sont intégrées aussi dans les premières années, quand on aborde les morceaux, bah on les interprète. Alors chez le tout-petit, bah ça va être assez basique, mais par exemple une petite sonate qui s'appelle la poupée, qui est malade, elle pleure, voilà, donc on va jouer de façon triste, après on va avoir une musique joyeuse, les éléphants vont essayer de ressembler à des éléphants, puis plus tard après ça va être des notions d'interprétation de style, baroque, classique, romantique, contemporain, enfin voilà. Mais c'est déjà intégré pour moi chez l'enfant petit. Donc y a un mélange hein, l'imagination, les couleurs, mais ça passe aussi par le ressenti, hein, c'est-à-dire comment tu vas jouer si tu veux une musique douce, hein, si l'enfant a joué la-si sur la corde la et que c'est un peu plus percutant que le la-si sur la corde ré, et ben ça veut dire qu'il a ressenti qu'il y a des façons différentes de jouer la-si, l'interprétation elle commence là, hein finalement, qu'est-ce qu'on va choisir comme sonorité pour faire un effet. Donc dans les premières années ça passe aussi par la qualité du son, hein ? Enfin voilà, mais oui, s'ils écoutent leur son, qu'ils sont à la recherche d'un beau son, ils vont déjà être ouverts à l'interprétation. Je joue beaucoup avec eux avec des sons plus timbrés, plus riches pour leur donner envie et...euh...quand ils sont plus grands et qu'il leur arrive de jouer avec un son basique, bah je leur dis « ah non maintenant t'es grand, tu sais faire

beaucoup de chose, tu peux faire mieux, allez donne plus, tu peux utiliser ton vibrato », le vibrato que j'utilise de plus en plus tôt d'ailleurs, bah là y a vraiment un outil pour régler son vibrato en fonction des émotions qu'on veut obtenir.

3- Entretien avec M.Z

Moi : Comment faites-vous débiter un enfant ? Comment se passe le premier cours ?

M.Z : Tout d'abord, de ce que j'ai vu, je suis persuadé que le plus important c'est que l'enfant doit être attiré, fasciné, un enfant qui a six, sept ans et qui voit pour la première fois cette chose bizarre qui a des cordes... quel que soit son âge, il va se passer bien quelques mois avant qu'il se sente à l'aise avec, donc peut-être que le plus important pour le début c'est vraiment que l'enfant éprouve une fascination pour cet instrument et qu'il l'explore (il touche son violon et fait des pizz), qu'il le découvre, qu'il prenne contact, qu'il voit que ça c'est noir, qu'on lui montre pourquoi c'est fait comme ça...quelques mois comme ça, ça leur donne confiance...s'il n'y a pas cette fascination du début, ça peut devenir très vite une corvée pour l'enfant et il n'aura aucun plaisir avec cet instrument, il faut un minimum de plaisir. Donc ensuite, il faut lui faire faire des pizz pour qu'il entende le son, qu'il entende que c'est beau, que ça peut être intéressant pour les enfants. Il doit toucher le violon et l'archet dès le début parce qu'il est important qu'il comprenne que c'est un seul instrument, il y a deux objets, mais un seul instrument. Au début, il prend l'archet comme un Homme de Néandertal (il prend l'archet à pleine main) parce que c'est le plus naturel pour l'enfant, c'est comme ça qu'il le prend instinctivement, puis il essaie, il cherche des sons. Donc après, peu importe qu'il joue avec des pizz ou avec l'archet, il faut qu'il voie du sens dans tout ça, qu'il voie une histoire. Ensuite, peu importe quelle est la méthode utilisée, peu importe si c'est l'école belgo-française, russe, polonaise, quand on commence à aborder les bases techniques de l'instrument, tout l'archet, l'archet divisé, la position de la main, chaque enseignant aura sa propre vision, toutes les façons d'expliquer sont acceptables si c'est bien présenté et que les enfants aiment ce qu'ils font, c'est ça qui compte. Tous ces éléments doivent être bien présentés, dans un joli paquet cadeau pour que l'enfant ait envie.

Moi : Et donc au cours de la première année quels sont les apprentissages que vous visez ? Comment ça se passe ?

M.Z : Il y a un recueil pour ça qui récapitule ce que l'enfant doit maîtriser année par année, je peux vous le donner si vous voulez. Tout est écrit, on peut le trouver à la bibliothèque.

Moi : Euh...oui, pourquoi pas, mais on peut peut-être prendre un exemple. Euh...l'archet, par exemple, quels sont les objectifs de la première année pour vous ?

M.Z : Ce qui est certain, c'est qu'il faut chercher à installer une qualité de son, pour ça euh...comme je disais, tous les enfants au début prennent l'archet dans la main, comme ça, comme un Homme de Néandertal (il rit) et j'ai remarqué que souvent, quelle que soit l'école, si c'est l'école franco-belge, russe, polonaise (il montre plusieurs position différente de la main sur l'archet), placer la main tout de suite, ça peut poser problème. La forme de la main sur l'archet pose visuellement un problème, de visualiser comme ça donne un sentiment non- naturel et pour un enfant c'est bizarre au début, et ça peut provoquer un stress. Non, naturellement l'enfant prend l'archet comme ça (il prend son archet avec toute la main), et je peux observer que ça marche avec tous les enfants et même avec les plus grands, quand il y a un blocage, des tensions, on reprend l'archet comme un Homme de Néandertal et ça remet les choses en place de façon naturelle. Ce qu'il faut, c'est que l'enfant écoute le son qu'il fait, qu'il ait envie de faire un beau son. Après bien sûr petit à petit, je fais sentir le poids des doigts sur l'archet et j'affine la position, mais ça prend beaucoup de temps pour qu'ils comprennent comment on pose les doigts, il faut toujours qu'il écoute pour qu'il trouve progressivement quelle position, quelle sensation donne un beau son, et c'est ça qui dans le futur donnera une bonne qualité de son (il montre avec l'archet de manière très souple). Après, je leur fais faire un jeu de balançoire avec l'archet, sentir le poids qui se déplace et le contact avec l'archet. Mais ça prend vraiment beaucoup de temps, il faut être patient et ne pas aller trop vite.

Moi : Ensuite, pour commencer un nouveau morceau, comment vous y prenez-vous ?

M.Z : En fait c'est difficile de répondre comme ça, chaque morceau est différent, chaque morceau a sa particularité. Y a des morceaux qui sont rythmiques, qu'ils faut jouer assez vite, voilà il faut arriver là, y a des morceaux qui sont chantés, il faut

travailler avec l'archet, bien le répartir pour avoir la plus belle sonorité possible, voilà ça dépend des morceaux, au début y a pas l'articulation qu'on attend, le tempo final ou la justesse, ce sont des étapes qu'il faut passer, il faut être patient, on travaille dessus. Avec les petits, le but c'est qu'il va comprendre la ligne mélodique, la mélodie principale de ce morceau, voilà. Après, avec chaque morceau on va plus loin, à un niveau plus haut, il faut que l'élève connaisse l'histoire de ce morceau, moi comme prof je dois savoir où sont les pièges, c'est impossible qu'il soit capable de jouer le morceau en entier, il faut travailler par secteurs qu'après il faut coller ensemble et ça donnera une matière unie. Ensuite, il faut travailler un passage qui pose problème en présentant plusieurs techniques différentes, pour arriver à se débarrasser du problème technique, alors tu prends deux, trois lignes qui posent problème pour les présenter différemment, avec d'autres tempo, d'autres rythmiques ou différents coups d'archet...mais il doit toujours y avoir un but, toujours un objectif. Il faut avoir son truc à soi, déshabiller le passage difficile et travailler sur chaque petit détail, et puis euh...ça doit marcher. Il faut être persévérant et bien réfléchir à ce qui pose problème, parce que parfois il suffit de trouver son truc, il y a parfois des petits trucs qui débloquent une situation sans trop de travail. Ça sert à rien de répéter bêtement, il faut analyser le problème.

Moi : Donc maintenant à propos de technique, euh... comment dites-vous shifting en polonais ?

M.Z : Shifting ? C'est « zmiana pozycji ».

Moi : Ah d'accord, simplement changement de position. Donc comment abordez-vous les changements de position.

M.Z : Ce n'est pas non plus quelque chose de difficile, ce n'est pas une grande philosophie. C'est simplement la technique de portamento, hum, (il montre de façon très décontractée), le doigt qui est posé ne peut jamais être appuyé et il ne faut pas serrer bien sûr, il faut voyager librement sur le manche et sentir ses deux ou trois centimètres qu'il faut parcourir. C'est vraiment un petit mouvement, il faut pas, il faut vraiment pas aller loin pour changer de position. Pour aider, on peut poser le violon sur le pupitre et dégager le pouce pour qu'il ne serre pas. Y a aussi la question de la précision, y a ces petits exercices...(il montre un exercice en partant du si sur la corde la en première position, et démanche en aller-retour en montant d'un demi-

ton à chaque fois). Pour moi, le plus naturel, c'est de commencer par la troisième position, mais un enfant qui est tendu peut-être qu'on peut aller directement en douzième position (il rit) pour agrandir le mouvement et le rendre plus fluide, ce n'est vraiment pas un problème. C'est surtout au niveau psychologique que ça se passe, ça je l'observe souvent, quand on aborde les choses de façon tranquille et facile, l'enfant ne voit pas de problème. C'est nous qui pensons que c'est un problème les changements de positions, si on ne pose pas de problème, si on ne parle pas de problème, pour l'enfant y a pas de problème. Lui il prend les choses de façon naturelle, c'est nous qui créons les problèmes chez les enfants, il faut faire attention. Euh...aussi, la relation entre le professeur et l'élève est très importante, il doit y avoir de la confiance, le contact doit être naturel.

Moi : Et utilisez-vous des méthodes ?

M.Z : Moi honnêtement je crois pas à cent pour cent à une méthode qui est faite de A à Z et ça donne un effet formidable, c'est un moment donné euh...t'es quand même là, hein, le prof doit utiliser ce qu'il a dans la tête. Moi j'utilise ce qu'il y a dans les méthodes, certains éléments, mais jamais en entier. Chaque enfant a besoin d'une méthode pour lui, y a pas une méthode pour tout le monde, moi je suis là pour donner mon temps pour lui, et l'élève suivant sera différent. Quand on trouve la méthode la plus naturelle pour un enfant, alors chaque enfant doit arriver au même résultat. Y a plusieurs enfants qui ont le même âge, mais chacun est différent, et ils doivent tous arriver à un certain niveau. Est-ce-qu'il existe une méthode universelle ? Est-ce-qu'on peut classer les enfants quand ils ont sept ans ? Moi je pense que tout est dans la façon de présenter les choses aux enfants, chaque enfant a cinq doigts à la main droite et cinq doigts à la main gauche, et si tout est bien présenté et qu'on donne ce temps à chaque enfant, normalement chacun peut arriver à un certain niveau.

Moi : Et en ce qui concerne l'interprétation, comment en parlez-vous à vos élèves ?

M.Z : Pour moi, pour être prof, il faut aussi être un musicien qui donne des concerts. C'est important pour mes élèves de savoir que je joue sur scène. Alors, une chose importante, l'édition choisie doit être bonne, elle doit respecter au plus près le texte original et elle doit aussi avoir des indications historiques sur l'œuvre et l'auteur. Ça c'est important, il faut bien connaître l'artiste. Alors comment expliquer à un enfant qui était Telemann ? J'ai une élève qui jouait une fantaisie assez difficile de lui et du

coup elle aimait pas, donc un jour je suis arrivé en cours et je lui ai dit, tiens j'ai des « news » sur Telemann. A son époque, il était super riche et célèbre, comme Justin Bieber ou Mickael Jackson hahaha...là tu vois ça a un côté attractif pour les enfants. Tout de suite elle a commencé à s'intéresser et à poser des questions. (Je lui demande donc s'il demande à ses élèves de faire des recherches à la maison). Non, bien sûr on peut pas demander ça aux élèves, ils ont l'école jusqu'à seize ou dix-sept heure, ils sont fatigués, et ils doivent encore faire leurs devoirs, faut pas trop charger, s'ils écoutent un enregistrement à la maison c'est déjà très bien. Pour moi, l'interprétation, c'est tout de suite. C'est comme un livre, quand on lit, on articule, bah la musique c'est pareil. Ils doivent lire la musique de la manière la plus naturelle possible. Juste un exemple sur une gamme, ré majeur par exemple, bas au début c'est stressant pour les enfants quand on leur demande de jouer une gamme, mais si tu racontes une histoire, c'est différent. (Il chante la gamme de ré majeur en disant : « Petit Jurek monte sur un mur, puis en descendant, y a plus d'Jurek il est tombé »). Là tu vois, l'enfant ne fait plus une gamme, mais il raconte l'histoire de Jurek. Cet exemple est génial, y a un discours dans la musique, y a des mots dans la musique. Il faut voir l'histoire derrière la musique, voir ce qu'elle raconte, moi je raconte beaucoup d'histoires aux enfants Derrière n'importe quelle musique y a un texte, si l'enfant comprend l'histoire, la musique va être beaucoup plus naturelle, plus sensible, la perception va être plus sensible, plus profonde.

Bibliographie

Ouvrages

Biesenbender Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde, 2001

Castoriadis Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Editions du seuil, 1999

Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, esf, 2006

Foucault Michel, *Surveiller et punir*, Gallimard, 2016

Hoppenot Dominique, *Le violon intérieur*, Van de Velde, 1981

Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, 1999

Noisette Claire, *L'enfant, le geste et le son*, Cité de la musique, 2000

Piaget Jean, *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1966

Renard Claire, *Le geste musical*, Van de Velde, 1982

Dictionnaire

Le nouveau petit robert de la langue française 2009

Méthodes instrumentales

Flesch Carl, in *Schule des Violinspiels, L'école du violon*

Lenert Jean, *L'ABC du jeune violoniste*, tome 1

Sitographie

<http://colourstringsfrance.wixsite.com/colourstringsfrance/blank-wm19h> (consulté le 22 février 2018)

<https://fr.wiktionary.org/wiki/art> (consulté le 17 mai 2018)

Mots clés : Corps – violon – enseignement – morcellement – globalité

Résumé : Ayant constaté que beaucoup de jeunes violonistes paraissent mal à l'aise avec leur instrument, il m'a semblé important de me pencher sur ce problème. Pour ce faire, j'ai réalisé trois entretiens avec trois professeurs de violon ayant des pratiques pédagogiques différentes, que j'ai ensuite analysés en m'appuyant sur les lectures de *Surveiller et punir* de Michel Foucault, de *L'apprenti instrumentiste* de Jean-Claude Lartigot et de *La psychologie de l'enfant* de Jean Piaget. A la suite de cette analyse, il apparaît que derrière ce rapport difficile à l'instrument de l'élève, c'est toute une conception, plus ou moins consciente ou inconsciente, de l'enseignement du violon qui est sous-tendue.