



Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, Musique ancienne, Clavecin

**Comment s'inspirer des notations de la musique traditionnelle chinoise
dans l'enseignement de la musique savante occidentale ?**

Sous la direction de Pierre EMERY

Xiaomo ZHANG

Session 2021

REMERCIEMENTS

À mon directeur de mémoire, Pierre EMERY pour sa disponibilité, son aide et ses encouragements,

À toute l'équipe du CEFEDEM de Normandie,

Aux élèves qui ont accepté de participer à l'expérience et qui m'ont accordé du temps supplémentaire pour les entretiens,

À, R. AN, P. MELON, A. NATUREL, G. NATUREL, N. ZHANG, Y. ZHAO, pour leur précieux soutien.

Sommaire

INTRODUCTION	1
Partie I : Cadre théorique.....	4
<u>1. Les notations de la musique traditionnelle chinoise</u>	<u>4</u>
<i>1.1 Notation musicale</i>	<i>4</i>
<i>1.1.1 Définition</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2 Présentation</i>	<i>5</i>
<i>1.1.3 Limites.....</i>	<i>6</i>
1.2 Notations musicales chinoises.....	9
<i>1.2.1 La notation 鼗鼓 pigu.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.2 La notation 央移 yangyi.....</i>	<i>11</i>
<i>1.2.3 文字谱 wenzipu</i>	<i>12</i>
<i>1.2.4 La notation pour la cithare 箏 zheng.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.5 La notation 律吕 lü.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.6 La notation 工尺 gongche</i>	<i>20</i>
<i>1.2.7 Des notations spécifiques pour les cithares 琴 qin et 箏 zheng autour des doigtés</i>	<i>22</i>
<i>1.2.8 La notation chiffrée 简谱 jianpu</i>	<i>26</i>
<i>Tableau récapitulatif et non exhaustif des notations musicales chinoises.....</i>	<i>29</i>
<u>2. La motivation dans l'apprentissage</u>	<u>31</u>
2.1 Apprendre et motiver.....	31
<i>2.1.1 Les définitions de Philippe PERRENOUD</i>	<i>31</i>
<i>2.1.2 Le modèle de la « dynamique motivationnelle » de Rolland VIAU</i>	<i>34</i>
2.2 Des pistes pour re-motiver	37
<i>2.2.1 L'acquisition de nouveaux savoirs en régulant les activités d'enseignements par Philippe MEIRIEU.....</i>	<i>37</i>
<i>2.2.2 « La motivation : condition essentielle de la réussite » de Rolland VIAU</i>	<i>38</i>
<i>2.2.3 Les dix « conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » selon Rolland VIAU</i>	<i>39</i>
<i>2.2.4 « Pédagogie différenciée ».....</i>	<i>41</i>
<u>3. La problématique et les hypothèses</u>	<u>43</u>
Partie II : Méthodologie de la recherche	44
<u>1. Justification du choix méthodologique</u>	<u>44</u>
<u>2. Les modalités du recueil de données</u>	<u>46</u>
<i>2.1 Etude de cas.....</i>	<i>47</i>

2.1.1 Fiches d'élèves.....	47
2.1.2 Élaboration des contenus didactiques	49
2.2 Guide d'entretien.....	54
2.3 Grille d'observation.....	56
Partie III : Résultats et analyse	58
<u>1. Résultats bruts</u>	<u>58</u>
1.1 Élève P.....	58
1.1.1 Synthèse de l'entretien	58
1.1.2 Synthèse de l'observation	59
1.2 Élève M.....	62
1.2.1 Synthèse de l'entretien	62
1.2.2 Synthèse de l'observation	64
1.3 Élève V.....	65
1.3.1 Synthèse de l'entretien	65
1.3.2 Synthèse de l'observation	66
<u>2. Analyse et croisement des données recueillies.....</u>	<u>69</u>
2.1 Analyse des résultats	69
2.1.1 Élève P.....	69
2.1.2 Élève M.....	72
2.1.3 Élève V.....	74
2.2 Croisement des données recueillies.....	77
<u>3. Discussion</u>	<u>80</u>
3.1 Retour sur les hypothèses	80
3.2 Retour sur l'expérience.....	82
3.3 Réflexions générales	83
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	87
Annexe 1	91
Annexe 2	98
Annexe 3	107

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale, j'ai remarqué que de très nombreux élèves se trouvent freinés dans leur apprentissage à cause de la lecture des partitions. De ce fait, ils vont bien souvent jusqu'à cesser toute activité musicale. En Chine - la formation musicale n'existe pas comme en France - le solfège est un cours éprouvant pour la plupart des étudiants dans les conservatoires, même à un niveau pré-professionnel. En France, j'ai entendu de nombreux témoignages de personnes qui ont arrêté la musique à cause de ce cours ou des parents qui ont fait le choix des enseignements privés pour leurs enfants, afin d'éviter cette discipline qui n'y est pas toujours exigée contrairement au conservatoire.

Une des raisons invoquées pour justifier ces choix est bien souvent le système de la notation sur portée, jugé trop compliqué et difficile. Par ailleurs, dans le cadre de mes cours, j'ai fréquemment remarqué que ce système de notation, utilisé dès le début de l'apprentissage musical, était à l'origine de bien des déconvenues. Des élèves m'ont d'ailleurs demandé s'il était possible d'apprendre la musique sans la portée puisque, d'une part, ils considèrent ce système comme trop scientifique et, d'autre part, ils ne font pas le lien entre la musique et cette méthode de notation. Outre ces cinq lignes horizontales, j'ai aussi pu constater de véritables angoisses face à la note de musique. En effet, celle-ci est à la fois un objet de fascination et un sujet de craintes déraisonnables. Pour remédier à ce problème et afin de mieux cerner son intérêt et sa finalité, je pense qu'il est toujours utile de rappeler brièvement l'évolution de ce signe.

Il faut sans doute rappeler avant tout que la construction de la note comme signe univoque d'un son, interprétable comme une fréquence, est assez récente. Cela apparaît au 17^{ème} siècle avec la binarisation des durées et l'adoption du point comme ajout de la moitié de la longueur, qui permet une lecture univoque de la durée (une ronde vaut deux blanches, une blanche deux noires, etc.). Ce système n'est d'ailleurs pas parfait et conserve des ambiguïtés de détail. Il faut ajouter à cette univocité du temps le passage, vers la fin du 18^{ème} siècle, à la pensée en hauteur absolue : un son n'est plus considéré par sa fonction dans la mélodie (la hauteur C au Moyen-âge pouvait être nommée aussi bien sol, fa ou

ut selon la mélodie ou elle apparaissait) mais en soi, selon une fréquence fixe obtenue à partir du diapason fixé à 440 Herz dans les années 1830. Les cultures latines ont alors choisi les appellations « do, ré, mi, fa, sol... », les cultures protestantes ont préféré nommer les notes par des lettres alphabétiques, A, B, C, D, E...

(Anger, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 312)

Trop souvent, les élèves veulent respecter scrupuleusement tout ce qui est écrit sur la partition et, pendant leur interprétation, ils se préoccupent presque exclusivement de cela car ils ont peur de se tromper de note ou de rythme, en oubliant bien souvent l'essentiel, c'est-à-dire les émotions musicales. Pourtant, la notation sur portée, malgré de nombreux avantages, comporte certaines limites comme tous les systèmes de notation. Elle n'est qu'un code, qu'un moyen d'arriver à une expression musicale.

C'est pourquoi j'ai recherché par quel moyen trouver d'autres voies pour susciter l'intérêt des élèves bloqués par cette difficulté et dans quel répertoire dénicher d'autres repères, d'autres chemins pour l'apprentissage musical que ce soit pour faciliter la formation des enfants ou la pratique des amateurs.

Étant de culture chinoise, j'ai naturellement comparé le système pédagogique occidental avec celui de ma culture maternelle, ce qui a fait émerger de nouvelles perspectives en m'apportant de nouvelles pistes pour enseigner.

En m'intéressant à la musique traditionnelle de mon pays d'origine, j'ai découvert des notations très riches et variées et je me suis demandé comment les intégrer à ma pédagogie. Cette recherche n'avait pourtant rien d'évident pour moi au départ, puisque généralement, lorsque l'on commence par la musique occidentale en Chine, on ne s'intéresse pas à la culture traditionnelle, considérée comme une pratique d'amateur. J'ai donc cherché à réconcilier ces deux univers cloisonnés. Je me suis aussi intéressée à différentes sources qui traitent de la motivation afin d'élaborer des stratégies d'enseignement plus efficaces, ce qui consolidera mon regard empirique sur la pédagogie. J'ai également voulu réaliser des expériences didactiques afin de tester les théories que j'ai imaginées dans un cadre académique. Je tacherai donc de répondre à cette problématique : comment peut-on utiliser les notations de la musique traditionnelle

chinoise comme un nouvel outil pédagogique potentiellement facteur de motivation dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale ?

Par conséquent, cette recherche didactique sera élaborée autour de deux notions principales : les notations musicales traditionnelles chinoises et la motivation dans l'apprentissage. Ce travail se divisera en trois grandes parties : un cadre théorique, une partie de méthodologie de recherche et enfin les résultats et l'analyse des expériences réalisées.

Dans le cadre théorique, après une présentation générale des modes de notations musicales, je décrirai quelques notations de la musique traditionnelle chinoise. Puis, je partagerai et mettrai en relation quelques sources qui traitent de la motivation et présenterai mes deux hypothèses en rapport avec ma problématique.

Dans la partie méthodologie de recherche, j'expliquerai quel type de recherche j'ai choisi et les raisons qui m'ont portée sur ce choix.

Enfin, dans une troisième partie, j'exposerai les résultats et mon analyse des expériences didactiques effectuées.

Partie I : Cadre théorique

1. Les notations de la musique traditionnelle chinoise

Nous allons introduire le sujet d'une façon générale sur le concept de notation musicale.

1.1 Notation musicale

1.1.1 Définition

Le mot « notation » apparaît en 1370 pour la première fois chez Nicole Oresme pour signifier : « désignation » ; en latin, « notatio », « manière de représenter par des signes » dans l'« *Encyclopédie* » de Diderot en 1765. (Dubois, Mitterrand et Dauzat, 2007, p. 550)

La notation musicale est un moyen pour noter une musique par des signes, des textes, des chiffres ou des graphiques... L'image finale construite par ce moyen s'appelle partition. Les notations musicales sont très variables, géographiquement, en fonction des ethnies et de l'époque¹.

« La notation musicale est la transcription sur un support d'une œuvre musicale afin de la conserver, de la diffuser et de l'interpréter ultérieurement »².

Dans le dictionnaire encyclopédique de la musique d'Oxford, on trouve : « le terme notation musicale s'applique à toute indication formelle relative à la façon dont doivent être reproduits les sons et les silences considérés comme la musique ». (Laffont, 1988, cité par Zhang, 2018, p. 28)

Cet outil important pour pouvoir conserver, partager et transmettre la musique, n'existe pas seulement pour la musique savante occidentale, mais aussi dans la musique traditionnelle du monde ou d'autres musiques. La compréhension d'une notation

¹ 百度百科 (Encyclopédie chinoise)

<https://baike.baidu.com/item/%E8%AE%B0%E8%B1%E6%B3%95> consulté le 26/12/2020

² Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Notation_musicale consulté le 26/12/2020

musicale nous permet de jouer une musique et de transcrire des sons que l'on entend. Mais chaque notation musicale a ses limites, à cause des tempéraments, de l'ornementation, du rythme, etc.

1.1.2 Présentation

En occident, depuis le Moyen-Âge, on connaît deux sortes principales d'écriture musicale :

- diastématique : à l'origine, ce sont les signes mnémotechniques des accents du texte chanté (*neumes*). Ces signes sont placées sur une échelle de lignes horizontales — la portée. Ce principe a évolué vers la notation occidentale actuelle. Elle est devenue aujourd'hui une notation courante dans le monde entier.
- tablature : elle s'appuie sur les caractéristiques physiques et ergonomiques des instruments de musique. C'est la manière dont on pose la main sur l'instrument, la disposition des doigts, en général, symbolisé par les lettres ou des chiffres. Elle a été moins largement répandue, parce qu'elle ne permet pas de noter la musique vocale.

(Blanc, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 239-240)

Dans la musique instrumentale, si nous comparons le système de tablature avec celui de la portée, nous voyons bien que l'idée principale de la tablature est de noter le processus gestuel tandis que le second note l'idée du son. (Anger, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 308)

Ces deux systèmes ont longtemps coexisté. Il existe même des notations mixtes. La notation diastématique a progressivement supplanté la notation en tablature à partir de la fin du XVII^e siècle. On recommence à l'utiliser plus largement à partir du XX^e siècle avec des tablatures modernes (par exemple, pour la guitare dans des styles de musique blues, folk, rock ou plus actuels). (Blanc, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 239-240)

En Chine, le système de notation en tablature pour cithare *qin* 琴 a perduré depuis plus de mille ans. Au début du XX^e siècle, avec l'influence de l'occident, ce système a faillit disparaître au profit de la notation sur portée et de la notation chiffrée. La même problématique s'est d'ailleurs posé avec la tentative de réforme de l'écriture : l'abandon des caractères, qualifiés d'archaïque par les Occidentaux qui voulaient les remplacer par une écriture romanisée comme au Vietnam. Pourtant, les caractères et la notation en tablature ont résisté, vraisemblablement car ces systèmes sont mieux adaptés à la culture et à mentalité des chinois. (Introduction du texte de Ni par Journeau Alexandre, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 217)

À partir du XIX^e siècle, les missionnaires occidentaux ont mis au point une pédagogie musicale en Chine. Ils ont rencontré certaines difficultés pour introduire le système de la portée. C'est une des raisons qui a conduit Rousseau à rechercher un nouveau système de notation musicale. (Zhang, 2018, p. 239)

Le mérite des missionnaires occidentaux n'est pas seulement d'avoir introduit et diffusé la musique occidentale, mais surtout d'avoir aussi réalisé une pédagogie musicale en Chine à partir du XIX^e siècle. Les missionnaires ont prouvé que la notation sur portée n'était pas une bonne méthode pour enseigner dans un premier temps la musique occidentale aux Chinois ; cette même difficulté d'apprendre la musique était ressentie aussi par Rousseau, et c'est en quelque sorte une des raisons pour lesquelles Rousseau avait décidé d'inventer une nouvelle méthode de notation musicale. (Ibid.)

1.1.3 Limites

Il n'existe pas de système parfait et universel de notation musicale qui s'adapterait à tous les contextes, toutes les cultures, ... Voilà pourquoi plusieurs systèmes coexistent en même temps jusqu'à l'époque actuelle. Ces systèmes sont toujours en évolution pour correspondre avec la pensée des auteurs et des interprètes.

Somme toute, les notations muent et s'adaptent aux nouvelles formes, aux nouveaux styles, aux nouveaux discours, tout en se trouvant cependant toujours limitées. Certaines notations ont disparu, remplacées par de plus performantes, plus précises — voire plus prescriptions, au fur et à mesure de l'évolution de techniques et des supports — ou au contraire plus ouvertes, plus schématiques, selon les époques et les cultures, sans que jamais l'une d'entre elles ne soit totalement satisfaisante. [...] (Journeau Alexandre, Chueke et Vassileva, 2019, p. 13, Avant-propos)

Claude Helffer, pianiste et spécialiste de la musique du XX^e siècle, a beaucoup travaillé avec Pierre BOULEZ. Il s'interroge sur la notation musicale : La partition est « la dernière étape d'une tentative, toujours insatisfaite, de noter ce qui ne peut pas être noté ». (Cf. Michel Fano, Pierre Boulez et Dominique Jameux (réal.), « Nécessité et hasard », *Introduction à la Musique Contemporaine*, 5^e partie, François Lesterlin, prod. ; avec la participation de Michael Lonsdale (voix) et Claude Helffer (acte.), 1980, Ce passage reproduit la narration. Helffer, 1980, cité par Chueke & Bosseur, in Journeau Alexandre, Chueke, et Vassileva, 2019, p. 19)

En effet, c'est bien la figure de l'interprète qui a rendu nécessaire la notation du matériau sonore né de l'écoute intérieure du compositeur pour communiquer avec ceux qui vont l'interpréter et jouer. Entre geste, son et signe, seul le dernier n'est pas indispensable pour l'existence même de la musique. L'imprécision de la notation par rapport à l'écoute de ceux qui s'en servent est une réalité dont les enjeux font partie du travail des musiciens qui sont constamment en contact avec la musique enregistrée dans une partition. (Chueke & Bosseur, in Journeau Alexandre, Chueke, et Vassileva, 2019, p. 19)

Une notation musicale peut nous donner de nombreuses informations pour interpréter une musique. Grâce à sa compréhension, on peut déchiffrer une musique en autonomie. Mais, quand elle devient trop précise, elle peut s'avérer contraignante. L'excès d'informations peut provoquer un blocage chez l'interprète.

[...] qu'est-ce que la notation musicale ? Un outil ou une entrave ? [...] est-ce que l'on devrait considérer la barre de mesure comme une ressource rendant

possible les points de repère ou plutôt comme un facteur d'emprisonnement ? La notation peut-elle être « un but en soi » ? [...] la pluralité des idées musicales fusant constamment de nos jours révèle l'impossibilité d'un système d'écriture uniforme. [...] (Ibid., p. 31)

À partir de la fin de l'époque baroque, les compositeurs notent de plus en plus précisément leurs pensées, réduisant la liberté d'interprétation pour les exécutants :

[...] Les compositeurs, habitués à ne faire parfois que de simples annotations pour se guider dans l'exécution de leurs propres œuvres, doivent dorénavant transmettre aux interprètes, avec assez de précision, tout ce qui résonne dans leur écoute intérieure. Ces derniers, à leur tour, doivent également s'adapter à cette nouvelle réalité alors que, selon la tradition propre du baroque, l'accord de leurs instruments ou la prolongation d'une note avec le recours à des ornements de leur choix déterminaient, pour ainsi dire, comment la pièce était amenée à sonner à chaque concert – souvent pour montrer au public admiratif leur virtuosité. (Ibid., p. 24-25)

De la fin 19^e au début du 20^e siècle Béla Bartok, Zoltan Kodaly ou encore Léos Janacek, constatent, avec le système de la portée, une grande difficulté pour noter certaines musiques issues des répertoires folkloriques et populaires de tradition orale. En effet ces musiques comportent des micro-intervalles, des sons spécifiques, des irrégularités rythmiques ou encore une ornementation presque impossible à transcrire avec ce système. Bartok préconise donc d'utiliser l'enregistrement à la place du papier pour conserver une trace plus fidèle de ces musiques. (Stranska, in Journeau Alexandre, Chueke et Vassilea, 2019, p. 476)

[...] il est clair que la transcription d'une telle mélodie ne peut donner qu'une image très partielle, figée dans le temps et donc étrangère à la nature même de la pensée musicale traditionnelle.

L'inadéquation entre l'écriture et la pratique musicale devient donc particulièrement évidente lorsque l'on demande à la notation traditionnelle de fixer une musique autre que celle relevant précisément du domaine de la musique savante occidentale. C'est le cas de toute musique sortant du cadre d'une ossature fondée sur les paramètres de hauteur (en tons et demi-tons) et de

durée, présentées sous forme de valeurs standardisées par le langage classique et romantique. [...] (Ibid.)

De la même manière, Arnold Schoenberg pense que la notation conventionnelle est destinée à devenir de plus en plus inadapté, puisque la notation et le langage ont un rapport organique et interdépendant. (Ibid., p. 477)

1.2 Notations musicales chinoises

Le mot « notation musicale », se traduit en chinois par 音乐记谱法 *yinyue jipufa*. 音乐 *yinyue* la musique ; 记谱法 *jipufa* le moyen pour noter. 记 *ji* : prendre des notes. 谱 *pu*, c'est un mot que nous utilisons dans plusieurs domaines pour désigner un écrit descriptif et détaillé, par exemple : une recette de cuisine 菜谱 *caipu*, une note chorégraphique 舞谱 *wupu*, un arbre généalogique 家谱 *jiapu*, une partition musicale 乐谱 *yuepu*, ... Cela peut aussi être un verbe qui signifie « écrire » dans certaines spécialités, par exemple : composer de la musique 谱曲 *puqu*, écrire une nouvelle page de l'histoire 谱写 *puxie*, ... 法 *fa* - les règles, les méthodes, ...

Cette grande variété de signification montre, d'une part, une grande difficulté de traduction et d'autre part, une logique explicative très différente de celle de l'occident. Les détails dans les partitions musicales illustrent bien cette logique. On ajoute des notices qui comportent de nombreuses indications (comme les tables d'ornements en musique baroque ou encore les légendes dans la musique contemporaine).

En Chine, il existe un grand nombre de notations musicales différentes selon plusieurs catégories qui s'adaptent souvent aux instruments différents. Grâce à une grande variété de notations musicales, on a conservé un immense témoignage du répertoire traditionnel chinois. Par exemple : la notation 鼙鼓 *pigu* et la notation 央移 *yangyi* sont des notations en image ; 文字谱 *wenzipu* (la notation textuelle), la notation pour la cithare 箏 *zheng*, la notation 律吕 *lülü* et la notation 工尺 *gongche* sont des notations en

écriture chinoise ; les notations pour les cithares 琴 *qin* et 箏 *zheng* sont des notations en caractères spécifiques ; 简谱 *jianpu* est une notation en chiffres arabes. (Zhang, 2018, p. 8-9)

Le panorama qui va suivre, loin de rechercher l'exhaustivité, tentera de donner un aperçu des notations de la musique traditionnelle chinoise afin d'y puiser des idées intéressantes pour enseigner.

1.2.1 La notation 鞀鼓 *pigu*

C'est une notation pour les instruments à percussion. 鞀 *pi* ou 骑鼓 *qigu*, est un petit tambour utilisé dans la cavalerie. 鼓 *gu*, peut désigner un « tambour », et aussi le verbe « encourager ». Dans la période antique, les deux instruments étaient utilisés dans un contexte militaire ou cérémoniel. (Zhang, 2018, p. 123)

Une partition en notation 鞀鼓 *pigu* apparaît dans le chapitre « 投壶 » *touhu* (le jeu des flèches) d'un ouvrage ancien « 礼记 » *lijì*. C'est la partition la plus ancienne notée dans un ouvrage historique. Elle comporte deux musiques différentes destinées à être interprétées pendant deux rites, « 射 » *she* (le tir à l'arc) et « 投壶 » *touhu* dans deux pays différents : 鲁 *lu* et 薛 *xue*. (Wang, 2006, p. 30)

Ce système de notation en image est très simple. Il est constitué principalement de cercles et de carrés, « qui reflètent une conception essentielle de l'époque 天圆地方 *tian yuan di fang* (le ciel est rond, la terre est carrée) ». (Zhang, 2018, p. 122) Quand on voit les cercles, on frappe sur 鞀 *pi*, et on frappe sur 鼓 *gu* lors des carrés, autant de fois que les signes apparaissent. (Ibid.)

Par exemple : O □ — *pi gu* ; O O □ □ — *pi pi gu gu ...*

Voici deux versions différentes de la même musique en notation 鞀鼓 *pigu*. (Fig. 1 et Fig. 2)



Fig. 1 : « 礼记 *liji* • 投壺 *touhu* » [I^{er} siècle av. notre ère] (Wang, 2006, p. 31)

La lecture se fait verticalement (de haut en bas), en commençant par la droite

鼓：○□○○□□○□○○□；半：○□○□○○○□□○□○。

魯鼓：○□○□○□□○□○○□□○□○○□○□○；半：○□○○○□□○。

Fig. 2 : extrait de la transcription moderne du « 礼记 *liji* • 投壺 *touhu* »

(Réalisée par Xiaomo Zhang)

La lecture se fait horizontalement (de gauche à droite)

1.2.2 La notation 央移 *yangyi*

C'est un autre système de notation en image, utilisé pour la musique vocale. Il s'agit de la notation 央移 *yangyi* (en tibétain). Cette notation, apparue au XIV^e siècle, est un outil pour transcrire le son de la prière dans le lamaïsme tibétain. On l'appelle aussi la notation courbe 曲线谱 *quxianpu* puisqu'elle utilise des courbes pour indiquer la hauteur des sons. (Wang, 2006, p. 31)

Cette notation utilise des lignes horizontales comme la notation sur portée avec sept lignes au lieu de cinq. Les quatre lignes continues sont noires, les trois lignes en

pointillé sont rouges. En général, les quatre lignes continues noires indiquent quatre sons, la ligne du bas désigne le son le plus grave, la ligne du haut, le son le plus aigu. Pendant la prière, les sons des quatre lignes noires sont fixés. Les lignes rouges entre les lignes noires désignent les sons de passage. Les courbes en vert représentent les changements de hauteurs. (Ibid. 27-28) (Fig. 3)

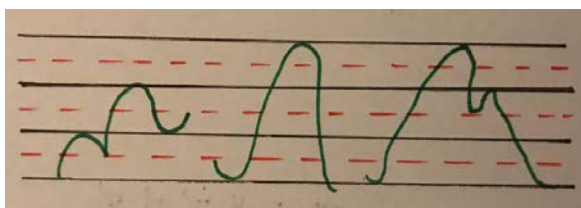


Fig. 3 : une explication de la notation 央移 *yangyi* (Wang, 2006, p. 28)

(Recopiée par Xiaomo Zhang)

La lecture se fait horizontalement (de gauche à droite)

1.2.3 文字谱 *wenzipu*

文字谱 *wenzipu* est une partition en notation textuelle. 文字 *wenzi*, texte. « 碣石调·幽兰 » *Jieshidiao-Youlan* est l'unique partition de cithare 琴 *qin* en 文字谱 *wenzipu* retrouvée à ce jour. Elle est conservée au musée national de Tokyo. (Zhang, 2018, p. 137)

Le seul exemple en notation textuelle qui soit parvenu jusqu'à nous s'intitule 幽兰 Youlan, qui ne fut publié pour la première fois en Chine qu'en 1884 dans 古逸丛书 Guyi congshu. Son original - manuscrit - est conservé au musée national de Tokyo au Japon. Il est daté de l'époque de l'impératrice 武则天 Wuzetian (690-705), [...] La musique est écrite au pinceau, sur un rouleau horizontal de 423,1 centimètres de long et 27,4 centimètres de large, en utilisant 4 954 idéogrammes [...] (Ibid.)

C'est une notation qui explique les gestes ou les mouvements à effectuer pour produire les sons. Chaque phrase textuelle comporte le nom des gestes, le nom des doigts. Les chiffres indiquent les points de repères de hauteurs sur l'instrument et le nom des cordes, c'est-à-dire que chaque phrase textuelle désigne un son. Puis, à la fin de chaque phrase musicale, on peut voir le mot 一句 *yiju* « une phrase » (Ibid., p. 137-138) comme un point d'orgue qui sert à délimiter les périodes (les phrases) dans les chorals de J.S. Bach. Ce début de la partition « 碣石调·幽兰 » *Jieshidiao-Youlan* (Fig. 4) se lit verticalement de haut en bas et de droite à gauche. La première colonne à droite désigne le titre de cette partition, puis, la notice commence à partir de la deuxième colonne. La partition principale ne commence qu'après cette notice.

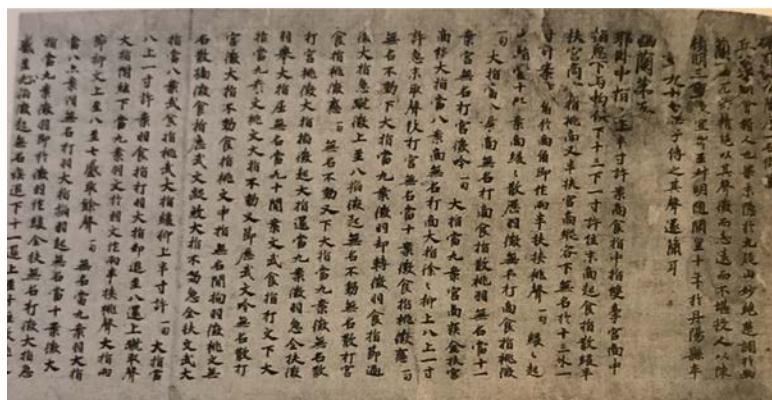


Fig. 4 : Début de « 碣石调·幽兰 » *Jieshidiao-Youlan* [VI^e siècle] (Ibid., p. 138)

1.2.4 La notation pour la cithare 箏 *zheng*

La cithare 箏 *zheng*, appelé aussi 古箏 *guzheng*, est un instrument à chevalets mobiles dont les cordes sont pincées avec des onglets, le nombre de cordes varie selon les époques. Dans un extrait de la partition 泛龙舟 *fanlongzhou* pour la cithare 箏 *zheng* à treize cordes, en lisant de droite à gauche et du haut vers le bas, on trouve une notice juste au-dessous du titre. (Fig. 5)

Néanmoins, tous ces modèles sont perdus en Chine depuis des siècles. Un recueil 仁智要录 Renzhi yaolu de la notation pour la cithare à treize cordes [...] a été trouvé au Japon, compilé vers 1171 par Fujiwara no Moronaga

(1138-1192), dans lequel sont conservées des notations d'origine de la Chine de l'époque Tang. (Zhang, 2018, p. 139)

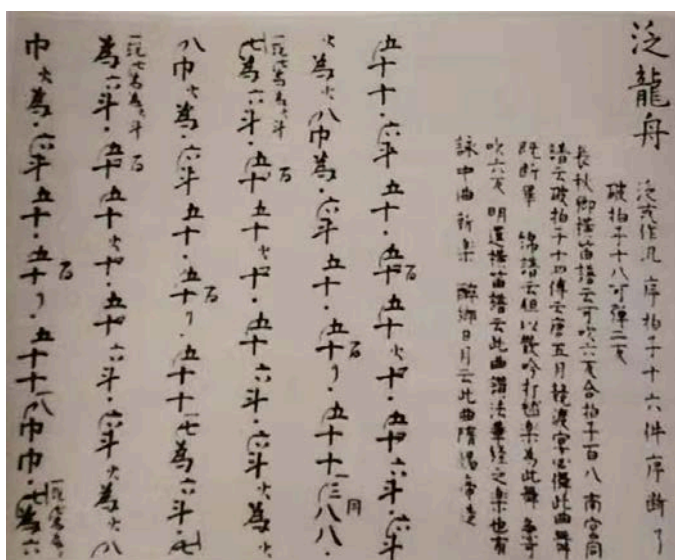


Fig. 5 : Extrait de « fan longzhou 泛龙舟 » (Ye, 1986, cité par Zhang, 2018)

Cette notation utilise un mélange de chiffres et de mots, tous écrits en caractères chinois pour désigner le nom des cordes : un 一 *yi*, deux 二 *er*, trois 三 *san*, quatre 四 *si*, cinq 五 *wu*, six 六 *liu*, sept 七 *qi*, huit 八 *ba*, neuf 九 *jiu*, dix 十 *shi*, onze 斗 *dou*, douze 为 *wei*, treize 巾 *jin*. Elle indique aussi les doigtés par la position des mots-caractères sur la partition, par exemple un mot-caractère au milieu d'une colonne indique qu'il faut jouer avec le pouce de la main droite ; un mot-caractère un peu à gauche de la colonne indique de jouer avec l'index de la main droite ; un mot-caractère un peu à droite de la colonne indique de jouer avec le majeur de la main droite ; ... Il existe aussi des indications de tempo par des mots différents. Par exemple : le mot 火 *huo* désigne le « feu » en français, ou l'adjectif « enflammé », « flamboyant », il s'agit d'un tempo rapide. (Ibid., p. 139-140)

1.2.5 La notation 律吕 *lǜlǚ*

Les mots caractères 律吕 *lǜlǚ* signifient : règles et critères, cette notation existe déjà dans l'Antiquité en Chine. C'est un système de douze sons chromatiques, divisé en deux échelles musicales, la distance entre chaque son est égale (comme la gamme par tons en musique savante occidentale). (Ibid., p. 142-143)

律吕 lǜlǚ est le nom d'un système musical qui existe depuis l'Antiquité en Chine. Il comporte douze termes pour nommer les douze hauteurs sonores d'une gamme (en réalité, emboîtement de deux gammes par tons). Selon le principe chinois

d'opposition-complémentarité 阴阳 yiyang, ces douze sons et leurs noms sont divisés en deux groupes (chacun représentant une gamme par tons 律 lǜ et 吕 lǚ). [...] (Ibid., p. 142-143)

L'échelle impaire 律 *lǜ* est construite par les six sons 阳 *yang* : 黄钟 *huangzhong*, 太簇 *taicu*, 姑洗 *guxian*, 蕤宾 *ruibin*, 夷则 *yize*, 无射 *wushe*. L'échelle paire 吕 *lǚ* est construite par les six autres sons 阴 *yin* : 大吕 *dalǚ*, 夹钟 *jiazhong*, 仲吕 *zhonglǚ*, 林钟 *linzhong*, 南吕 *nanlǚ*, 应钟 *yingzhong*. Puis, les deux échelles se superposent et s'intercalent pour former les douze demi-tons. (Fig. 6)

Préalablement à ce système de la musique des banquets, la Chine connaissait un système composé de douze hauteurs absolues séparées par un intervalle parfaitement équivalent à un demi-ton, qu'il soit tempéré ou non. Chacun de ces degrés est nommé et les douze s'organisent en deux séries intercalées impaire (lǜ 律) et paire (lǚ 吕). [...]

lǜ 律

se prononce au quatrième ton. Sous-ensemble impair de l'ensemble des douze sons fondamentaux, constitué des six sons impairs C D E F# G# A#

lǚ 吕

se prononce au troisième ton. Sous-ensemble pair de l'ensemble des douze sons fondamentaux, constitué des six sons pairs C# D# F G A B (Picard, 2006, p.13-14)

律 <i>lǜ</i> (série impaire) - 阳 <i>yang</i>					
黄钟 <i>huangzhong</i> do / C	太簇 <i>taicu</i> ré / D	姑洗 <i>guxian</i> mi / E	蕤宾 <i>ruibin</i> fa# / F#	夷则 <i>yize</i> sol# / G#	无射 <i>wushe</i> la# / A#
大吕 <i>dalü</i> do# / C#	夹钟 <i>jiazhong</i> ré# / D#	仲吕 <i>zhonglü</i> mi# / E# ou fa / F	林钟 <i>linzhong</i> sol / G	南吕 <i>nanlü</i> la / A	应钟 <i>yingzhong</i> si / B
吕 <i>lǚ</i> (série paire) - 阴 <i>yin</i>					

Fig. 6 : Schéma de la notation 律吕 *lǜlǚ* (Réalisée par Xiaomo ZHANG)

Dans les partitions en notation 律吕 *lǜlǚ*, chaque son est représenté par les différents caractères ci-dessus, c'est une notation en hauteurs absolues. Les noms sont gravés sur les carillons des cloches 编钟 *bianzhong* et des pierres 编磬 *bianqing*.

[...] ils figurent, gravés [...], sur les carillons de cloches et de pierres de la tombe du marquis 曾侯乙 (*Yi de Zeng*) (V^e siècle avant notre ère), découvert en 1978 à 随州 *Suizhou* dans la province du 湖北 *Hubei*. (Zhang, 2018, p. 143)

Sur la partition de l'air « 鹿鸣 *luming* (chant du cerf) », chaque carré comporte un gros caractère qui indique le texte (paroles) au dessus et un petit caractère qui indique la hauteur du son en dessous. Ce sont donc les mots les plus petits qui nous guident pour jouer et chanter. (Ibid., p. 144) (Fig. 7)

鹿鳴三章章八句黃鐘清宮 正宮 俗呼	旨	鼓	鹿	有	昭	鳴	人	鼓	呦
	酒	琴	大	南	林	食	林	林	難
	植	林	鳴	旨	視	林	之	瑟	呦
	以	鼓	食	世	姑	野	南	而	南
	林	琴	太	酒	民	南	好	吹	鹿
	燕	瑟	野	壺	而	不	黃	笙	器
	南	林	黃	嘉	難	難	我	林	鳴
	樂	鼓	之	休	恍	期	姑	吹	姑
	黃	琴	鞋	賓	姑	君	君	笙	食
	嘉	南	琴	南	應	應	應	林	南
應	和	姑	式	燕	子	我	南	野	
賓	應	我	應	南	期	林	大	姑	
之	樂	鞋	燕	南	清	有	清	之	
大	期	有	以	南	是	南	行	大	
清	期	南	大	清	姑	嘉	期	草	
心	且	嘉	教	則	是	應	承	黃	
情	姑	應	黃	難	姑	賓	應	我	
	湛	賓		是	姑	德	期	廷	
	南	南		姑	則	南	是	有	
	我	鼓	呦	做	而	音	是	林	
	林	南	黃	而	我	難	姑	嘉	
	有	南	姑	林	林	孔	鹿	應	
	南					姑	鞋	南	

Fig. 7 : Notation de l'air *Luming* [XX^e siècle] ³

³ Zhu Xi 朱熹, *Yili jingzhuang tongjie 仪礼经传通解* (Interpretation et transmission du Canon de l'étiquette et des rites), *Qinding siku quanshu 钦定四库全书* (Encyclopédie en quatre disciplines compilée sur décret impérial), 1773-1782. <http://ctext.org/library.pl?if=gb&res=718&remap=gb> cité par Zhang, N. (2018), *La pensée de Jean-Jacques ROUSSEAU en Chine*, p. 144

Ce diagramme qui illustre la notation 律呂 *lǜlǚ* montre que les hauteurs et le temps (les mois de l'année) sont reliés. Cette savante recherche d'harmonie entre les éléments est très représentative de la pensée chinoise antique. Outre cette notation, les interprètes doivent comprendre cette philosophie. (Fig. 8)

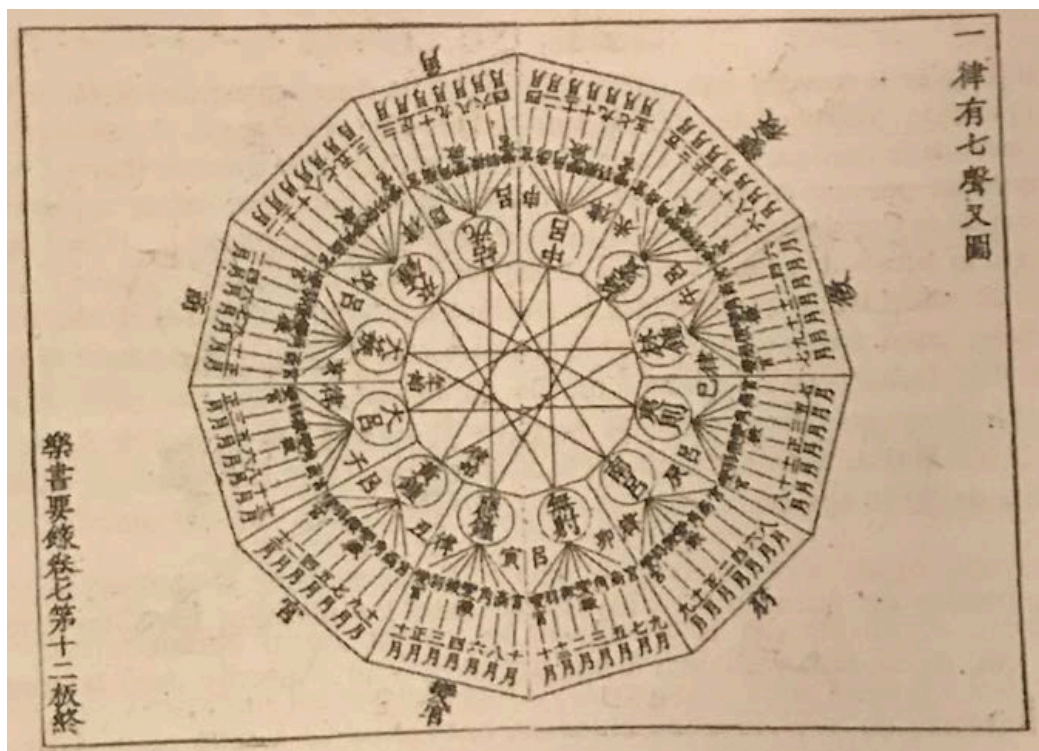


Fig. 8 : Dodécagone calendérique en correspondance avec les tubes musicaux

« 樂書要錄 yuè shu yàolù » [ca. 700, dynastie Tang]⁴

⁴ Le « 樂書要錄 yuè shu yàolù » date de la dynastie Tang et a été republié dans 四書箋義 *Sishu jianyi*, Taibei, 商務印書館 *Shangwu yinshuguan*, 1981, p.411-412. Chen Yingshi utilise une édition de 1936 cité par Journeau Alexandre, V. (2015), *Poétique de la musique chinoise*, p. 64

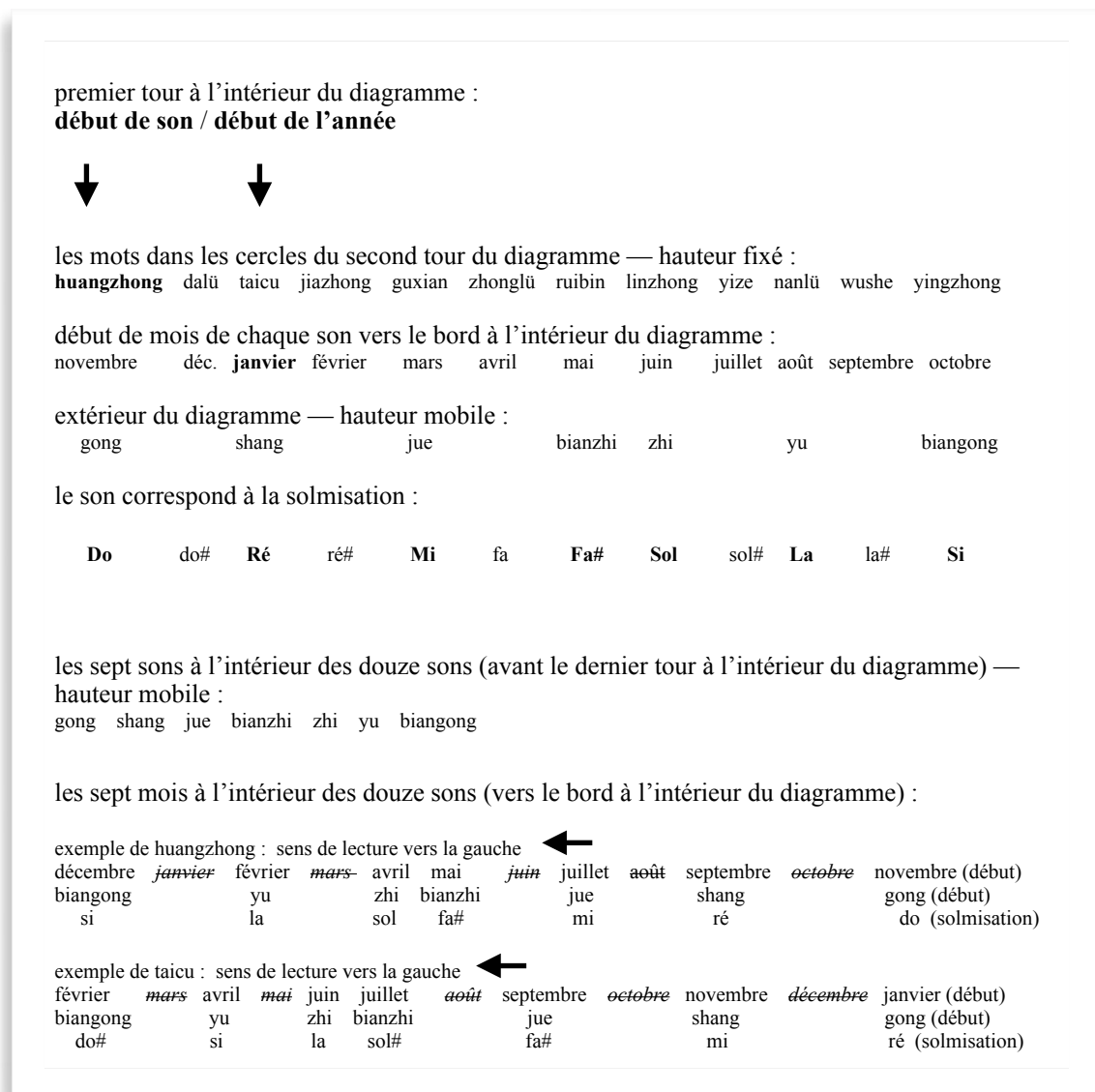


Fig. 9 : Schéma de la traduction du diagramme de la figure 8
 (Réalisée par Xiaomo Zhang)

1.2.6 La notation 工尺 *gongche*

La notation 工尺 *gongche* est très variée selon les époques, elle est apparue au plus tard pendant la période 宋朝 *songchao* (dynastie Song, 960-1279). Avant la période 明朝 *mingchao* (dynastie Ming, 1368-1644), il existe un système en hauteurs absolues, après cette époque, les chinois utilisent un système en hauteurs relatives. (Zhang, 2018, p. 151-152)

C'est une autre notation en mot caractère chinois, à lire en colonne, verticalement, de haut en bas et de droite à gauche. On y trouve sept mots principaux : 上 *shang*, 车 *che*, 公 *gong*, 凡 *fan*, 六 *liu*, 五 *wu*, 乙 *yi*. Dans le système en hauteurs relatives, ces mots correspondent à *do, ré, mi, fa, sol, la, si*. Il y a aussi trois caractères supplémentaires qui signifient *sol, la, si* mais à l'octave inférieure par rapport à 六 *liu*, 五 *wu*, 乙 *yi*, il s'agit de 合 *he*, 四 *si*, 一 *yi*. (Picard, 1999)

Il existe des signes spécifiques ajoutés à côté des caractères fondamentaux pour désigner une ou deux octaves supérieures et inférieures. Il s'agit de « 丿 » pour désigner une octave supérieure, « 𠂆 » deux octaves supérieures, « ㇇ » une octave inférieure et « ㇈ ㇈ » deux octaves plus bas. (Zhang, 2018, p. 153) (Fig. 10)

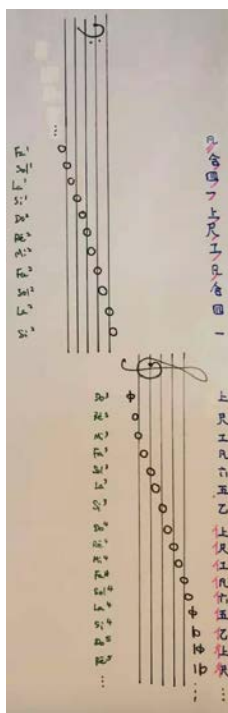


Fig. 10 : Image de l'échelle en notation
工尺 *gongche* et son équivalent
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

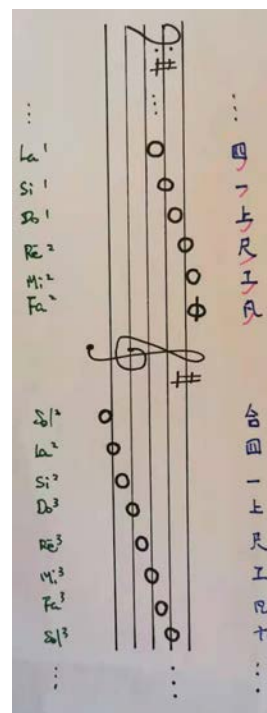


Fig. 11 : Image de l'échelle en notation
工尺 *gongche* avec les hauteurs mobiles
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

Dans cette notation, il existe des indications concernant le rythme, divisé en deux grandes catégories : 板 *ban*, temps fort et 眼 *yan*, temps faible. (Ibid., p. 154)

[...] Selon les structures de mesure, ces deux termes sont divisés en quatre, représentés pas quatre signes différents :

- 板 *ban* est divisé en 实板 *shiban* qui est représenté par « 、 » ou « x », et 虚板 *xuban* (ou encore 腰板 *yaoban*, ou 歇板 *xieban*) représenté par « — », ce dernier indiquant que le temps fort est couvert par le son prolongé précédent ;
 - 眼 *yan* est divisé en 实眼 *shiyen* qui est représenté par « • » ou « 。
- 虚眼 *xuyen* (ou encore 腰眼 *yaoyan* ou 歇眼 *xieyan*) représenté par « △ » où le premier indique un son prolongé ou un silence en temps fort et le dernier indique un son prolongé ou un silence sur un temps faible. En effet, le prolongement et le silence ne sont pas distingués par des signes,

mais par la pédagogie orale. Tous ces signes rythmiques sont indiqués à droite de la notation à laquelle ils correspondent. (Ibid.)

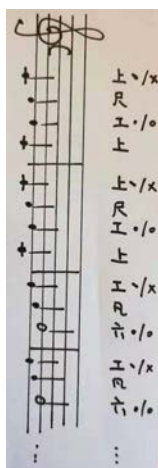


Fig. 12 : Début de « Frère Jacques » en notation 工尺 *gongche* (réalisé par Xiaomo Zhang)

Dans la notation 工尺 *gongche*, l'indication rythmique comporte le tempo, les chiffres de mesure et les caractères de la musique.

- 散板 *san ban* = *tempo très lent et non mesuré* ;
- 流水板 *liushui ban* = *tempo rapide à 1 temps par mesure* ;
- 一板一眼 *yiban yiyen* = *tempo modéré et à 2 temps par mesure* ;
- 一板三眼 *yiban sanyan* = *tempo lent et à 4 temps par mesure*. (Ibid., p. 155)

Le mot 板 *ban*, peut signifier « cliquette » ou « castagnette » en français, et « allure ». (Picard, 2006, p. 21)

1.2.7 Des notations spécifiques pour les cithares 琴 *qin* et 箏 *zheng* autour des doigtés

À la place des chiffres arabes, pour certains instruments traditionnels chinois comme la cithare 琴 *qin*, on utilise des métaphores (des adjectifs ou des idées poétiques) pour

indiquer ou décrire les doigtés. Pour la cithare 箏 *zheng*, outre les métaphores, on utilise des signes spécifiques.

La poésie est aussi là pour insuffler l'esprit du jeu au cithariste dans un processus métaphorique : elle crée une image mentale, à la fois visuelle (image) et du cœur-esprit (idée poétique), qui, associée au geste technique sommairement explicité en regard, stimule l'imaginaire et la volition du musicien. [...] (Journeau Alexandre, 2015, p. 189)

*Les métaphores relatives au jeu de la main droite constituent une première série de seize puis celles relatives au jeu de la main gauche une seconde série de seize ; [...] C'est ainsi que, comme l'indiquent les sous-titrages, la 4^e métaphore (打 *dǎ* et 摘 *zhāi* pour l'annulaire) est en opposition-complémentarité avec la 3^e (勾 *gōu* et 剔 *tī* pour le majeur), l'ensemble des deux étant en opposition-complémentarité (陰陽 *yīn-yáng*) avec l'ensemble des deux premières métaphores : (擘 *bò* et 托 *tuō* par le pouce) et (抹 *mò* et 挑 *tiāo* pour l'index). (Ibid.)*



Fig. 13 : Doigté-geste « 擘托 *bò tuō* » dans le 風宣玄品 *Fengxuan xuánpǐn* [1539] ⁵

⁵ Doigté-geste « 擘托 *bò tuō* » dans le 風宣玄品 *Fengxuan xuánpǐn* [1539] 中國古代琴譜匯刊 *Zhongguo gudai qinpu huikan*, 全國新華書店, Beijing, 2006, Vol. II, f. 76v-77r cité par Journeau Alexandre V. (2015), *Poétique de la musique chinoise*, p. 192

À la cithare, les doigtés ne sont pas nommés par le nom des doigts (pouce, index, majeur) ni par des chiffres. Ils sont déterminés par les gestes que l'on produit [...] et on les nomme par des verbes très imagés. On peut réaliser plusieurs types de doigtés avec un même doigt, mais chaque doigté est produit avec un doigt déterminé. Voici quelques exemples non exhaustifs de ce que l'on peut trouver dans la musique traditionnelle :

勾 Gou : que l'on peut traduire en français par séduire, attirer, évoquer (des souvenirs du passé). Pour les interprètes du zheng, cela veut dire que l'on pince les cordes avec le majeur de la main droite vers l'intérieur de la main.

剔 Ti : en chinois, c'est un mot qui signifie que l'on enlève ou que l'on rejette des choses négatives loin de nous (trier, séparer, filtrer...), on pense intuitivement à un geste vers l'extérieur de la main. Pour l'interprète du zheng, cela signifie que l'on pince les cordes avec le majeur de la main droite vers l'extérieur de la main.

抹 Mo : étaler, enduire, tartiner, essuyer, effacer (un enregistrement)... cela veut dire pour l'interprète que l'on pince les cordes avec l'index de la main droite vers l'intérieur de la main.

挑 Tiao : piquer, provoquer, soulever un objet pour le suspendre (un rideau), porter un fardeau (imagé). Pour l'interprète, on pince les cordes avec l'index de la main droite vers l'extérieur de la main.

托 Tuo : c'est le geste que l'on fait quand on met la tête dans la paume des deux mains. Soutenir, porter... 托 Tuo est un geste doux. Pour l'interprète, on pince les cordes avec le pouce de la main droite vers l'intérieur de la main. Cela donne un son plus doux que lorsque l'on pince la corde vers l'extérieur.

劈 Pi : fendre (par exemple fendre le bois avec une hache), foudroyer (dans la culture chinoise, cela peut être un châtiment divin pour une mauvaise action que l'on a commise). On est complètement à l'opposé du doigté 托 Tuo. Ici, l'on pince les cordes avec le pouce de la main droite vers l'extérieur de la main⁶.

⁶ Zhang, X. (2019), *Pratique musicale et ethnomusicologie Autour de deux instruments (clavecin - cithare zheng)* - Projet de master, Biggi F. (dir.), Genève, p. 9-10

Dans certaines partitions pour cithare 琴 *qin*, on recompose des caractères chinois. C'est-à-dire qu'un caractère peut comporter le doigté de la main droite, le doigté de la main gauche, le timbre et le nom de la corde en même temps, mais en abrégant chaque caractère original. On l'appelle donc la notation abrégée 减字谱 *jianzipu*. (Zhang, 2018, p. 35) (Fig. 14)

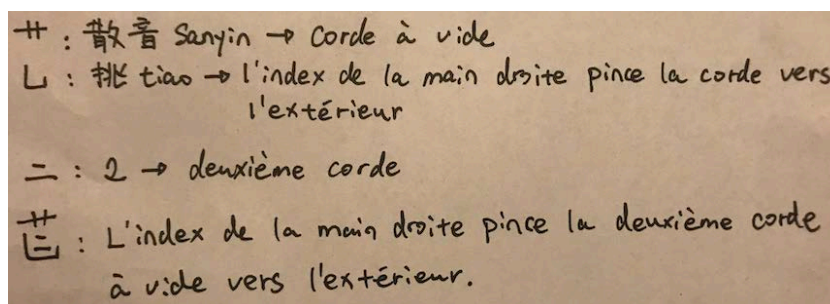


Fig. 14 :

Explication sur la construction de la notation abrégée 减字谱 *jianzipu* pour cithare 琴 *qin*
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

Dans les partitions moderne pour cithare 箏 *zheng*, on utilise des chiffres pour indiquer les sons et des signes spécifiques pour designer les doigtés. On voit très souvent des explications au début et à la fin d'une partition pour les débutants. (Fig. 15 et Fig. 16)



Fig. 15 : Image pour expliquer un doigté (Zhou, 2002, p. 16)

02 鐘

1 = D
♩ = 60

$\frac{2}{4}$ 2 - | 2 - | 5 2 | 2 - | 2 - | 2 - | 5 1 | 1 - | 5 1 |

$\frac{2}{4}$ 5 - | 5 - | 5 - | 5 2 | 5 - | 5 - | 5 - | 5 1 | 1 - |

5 2 | 2 - | 2 - | 5 1 | 5 2 | 1 - | 1 - | 3 - | 3 - ||

1 - | 5 1 | 5 2 | 2 - | 2 - | 5 1 | 5 2 | 1 - | 1 - ||

這首練習曲要求用提彈觸弦法練習。小關節要主動，彈奏時要有指尖感。
古箏雙手彈奏時使用兩行譜，右手在上，左手在下。以上練習可分別用提彈法、夾彈法訓練。在練習中，手指可提前放弦，保持手型的同時還要注意關節的獨立性，使小關節靈活地彈奏。

Fig. 16 : Partition en notation chiffrée pour la cithare 箏 *zheng* avec des indications
(Zhou, 2002, p. 17)

1.2.8 La notation chiffrée 简谱 *jianpu*

Les chiffres peuvent indiquer plusieurs éléments sur une partition de musique en notation portée ou non, à savoir les doigtés, les harmonies, les cordes, les touches, les hauteurs, les cases ...

En Chine, les chiffres ont déjà été adoptés dans la musique avant le XII^e siècle. Par exemple, dans la notation pour la cithare 箏 *zheng* et la notation abrégée 减字谱 *jianzipu*, les chiffres sont souvent employés pour désigner les cordes à utiliser.

En Europe, « [...] des chiffres indo-arabes pour noter la musique, existent entre le XIV^e et le XVI^e siècles [...] « la méthode chiffrée » qui rassemble des méthodes pour noter la musique par les chiffres [...] ». (Zhang, 2018, p. 29) Par exemple, une méthode de notation utilise 42 chiffres et une autre 23 pour indiquer les touches du clavier. (Ibid., p. 38-41)

On trouve aussi des chiffres, destinés à ceux qui réalisent la basse continue pour indiquer les harmonies avec la notation sur portée.

En 1743, Jean-Jacques Rousseau a publié : « *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique de Rousseau* ». « L'intention de Rousseau était de proposer une nouvelle méthode pour faciliter l'apprentissage de la musique [...] » (Ibid., p. 47) La méthode de Rousseau :

Rousseau aussi utilise les sept chiffres indo-arabes pour représenter les sons ; les octaves ou les registres sont indiqués par le point au-dessus ou au-dessous du chiffre ; la correspondance entre les notes/hauteurs sonores et les touches du clavier est par contre indiquée par des lettres de l'alphabet, situées au début (ou à la fin) de chaque ligne. Le temps est séparé par la virgule, les différentes durées distinguées par le point de prolongement et le trait placé soit au-dessus soit au-dessous des chiffres. (Ibid.)

En chinois, 简谱 *jianpu* signifie aussi : partition simplifiée. 简 *jian*, simple ou simplifier ; 谱 *pu*, partition. La notation chiffrée que l'on utilise aujourd'hui en Chine est construite par sept chiffres plus « 0 » pour représenter les silences. Les chiffres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 correspondent à *do, ré, mi, fa, sol, la, si*. Comme avec la notation 工尺 *gongche*, les hauteurs de 简谱 *jianpu* sont relatives. Dans cette notation, les chinois ont emprunté le système germano-anglais *C, D, E, F, G, A, B* pour indiquer les tonalités. En haut à gauche de la partition, on voit toujours le chiffre « 1 », puis ce signe « = », suivis d'une lettre alphabétique « *C/D/E/F/G/A/B* ». Par exemple, quand on voit « *1=C* », cela veut dire que la note tonique de cette échelle musicale est un « *do* » dans cette musique. Si on voit « *1=G* », c'est-à-dire que les chiffres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 correspondront à *sol, la, si, do, ré, mi, fa#*. Les indications de rythme suivent la même logique que la notation sur portée. (Picard, 1999) (Fig. 17 et Fig. 18)

Rhythmes

—	0 - - -
—	0 -
∑	0
γ	<u>0</u>
γ	<u><u>0</u></u>
o	1 - - -
p	1 -
p	1
p	<u>1</u>
p	<u><u>1</u></u>
1 1	<u>1 1</u>
1 1 1 1	<u>1. 1</u> 1. 1
1 1 1 1	<u>1 1.</u> 1 1.
1 1 1 1	<u>1 1 1</u> <u>1 1 1</u>
1 1 1 1	<u>1 1 1</u> 1 1 1
1 1 1 1	<u>1 1 1</u> <u>1 1 1 1</u>

Fig. 17 : Tableau des rythmes
en notation sur portée et 简谱 *jianpu*
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

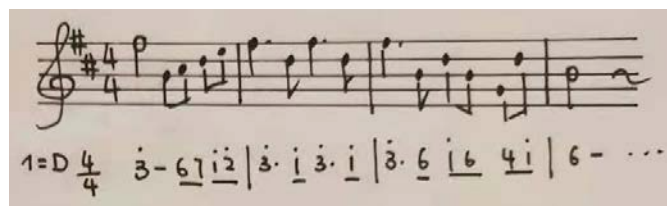


Fig. 18 : Extrait du « Lac des cygnes »
en notation sur portée et 简谱 *jianpu*
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

On peut se demander si la notation chiffrée 简谱 *jianpu*, utilisée aujourd'hui en Chine est inspirée du système de Rousseau.

D'ailleurs, ces deux systèmes comportent certaines limites. Par exemple, les courbes des lignes mélodiques, très visibles dans la notation sur portée, ne sont pas clairement représentées ici. Ainsi, il peut sembler moins rapide de se représenter mentalement une mélodie au premier coup d'œil. De plus, il est difficile de noter quand il y a de nombreux accords en même temps...

D'après Rameau, la notation sur portée montre directement le mouvement, soit la montée et la descente d'une mélodie, mais pour capter la même information

selon la méthode de Rousseau, il convient de bien réfléchir et même compter.

(Zhang, 2018, p. 249)

Tableau récapitulatif et non exhaustif des notations musicales chinoises

(Zhang, 2018, p. 121-183)

(Réalisée par Xiaomo Zhang)

	Genre de notation	Processus de notation	Type d'instrument ou voix
La notation 鞀鼓 <i>pigu</i>	Image	Description des positions des sons	percussion
La notation 鼓板棒 数 <i>gu ban bangshu</i>	Image	Probablement une description des gestes	percussion
La notation 鼓经要 法 <i>gujing yaofa</i>	Image	Description des positions des sons	percussion
La notation 声曲折 <i>sheng qu zhe</i>	Image	Description des lignes mélodiques	musique vocale
La notation 声明 <i>shengming</i>	Image	Description des lignes mélodiques	musique vocale
La notation 玉音法 事 <i>yuyin fashi</i>	Image	Description des lignes mélodiques	musique vocale
La notation 央移 <i>yangyi</i>	Image	Description des lignes mélodiques	musique vocale
La notation textuelle 文字谱 <i>wenzipu</i>	Écriture chinoise	Description des gestes	cithare
La notation pour la cithare 箏 <i>zheng</i>	Écriture chinoise	Description des positions des sons	古筝 <i>guzheng</i>
La notation des dix troncs célestes 天干谱 <i>tianganpu</i>	Écriture chinoise	Description des positions des sons	三弦 <i>sanxian</i> luth à trois cordes

	Genre de notation	Processus de notation	Type d'instrument ou voix
La notation 律吕 Lülü	Écriture chinoise	Description des sons musicaux	编钟 <i>bianzhong</i> les cloches 编磬 <i>bianqing</i> les pierres 埙 <i>xun</i> flûte avec des variations
La notation 工尺 gongche	Écriture chinoise	Description des sons musicaux	plusieurs instruments et chant
La notation 宫商 gongshang	Écriture chinoise	Description des sons musicaux	plusieurs instruments et chant
La notation pour la cithare 琴 <i>qin</i>	Caractères spécifiques	Recomposition des caractères chinois	古琴 <i>guqin</i>
La notation pour la cithare 瑟 <i>se</i>	Caractères spécifiques	Recomposition des caractères chinois	瑟 <i>se</i>
La notation pour la flûte 埙 <i>xun</i>	Caractères spécifiques	Réduction des caractères chinois	埙 <i>xun</i>
La notation 折子 zhezi	Caractères spécifiques	Réduction des caractères chinois	plusieurs instruments et chant
La notation de 敦煌 <i>dunhuang</i>	Caractères spécifiques	Caractères singuliers	琵琶 <i>pipa</i>
La notation 俗字 <i>suzi</i>	Caractères spécifiques	Caractères singuliers	plusieurs instruments et chant
La notation chiffrée	Chiffres	Description des hauteurs des sons et des rythmes	plusieurs instruments et chant

2. La motivation dans l'apprentissage

Avant d'aborder le mécanisme de la motivation, nous tenterons de définir ce concept en le rapprochant de celui de l'apprentissage, afin de mieux cerner son fonctionnement.

2.1 Apprendre et motiver

D'un point de vue étymologique, le mot « apprendre » vient du latin « apprehendere » qui signifie « saisir ». Dans l'ancien français, ce mot garde cette signification, puis, elle est passé successivement de « « comprendre » à « apprendre » (pour soi; puis : aux autres) » (Dubois, Mitterand et Dauzat, 2007, p.40). Le mot « motiver » vient du bas latin « motivus » (mobile) et de « mövère » (mouvoir). Il partage ses racines avec le mot « motif », qui signifie au Moyen-Âge « qui met en mouvement » (Ibid., p. 527).

2.1.1 Les définitions de Philippe PERRENOUD

En reprenant ici le texte « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », nous espérons éclairer le lecteur sur le concept d'*apprentissage*, ce qui permettra de mieux comprendre le fonctionnement de la motivation.

Philippe PERRENOUD donne huit définitions principales de l'apprentissage : « désirer » ; « persévérer » ; « construire » ; « interagir » ; « prendre des risques » ; « changer » ; « exercer un drôle de métier » ; « mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir ». (Perrenoud, 2004)

« Désirer » :

Le désir est moteur dans l'apprentissage même quand il est imposé. Dans ce cas, ce n'est pas le désir de savoir, mais plutôt d'être considéré, respecté et être l'objet d'une certaine affection. « Tout le monde aimerait savoir, dit Philippe Meirieu, mais pas nécessairement apprendre » (Ibid.). Pendant l'apprentissage, nous n'utilisons pas pleinement toutes nos capacités parce que nous avons des désirs opposés au désir

d'apprendre. Il faut donc pouvoir maîtriser ces désirs contraires, les influences qui nous éloignent de l'apprentissage.

« Persévérer » :

Nous avons besoin d'une « immense patience » pour apprendre et cela quelle que soit la discipline. « Ce travail a rarement des effets foudroyant » (Ibid.). Le processus d'apprentissage passe par des avancées, des immobilités et même des reculs. Pour ne pas abandonner, il faut être résistant, assez fort pour accepter les frustrations et les souffrances nécessaires.

« Les pédagogues proches de l'éducation nouvelle placent leurs espoirs dans des satisfactions liées au plaisir soit de maîtriser de nouvelles connaissances, soit de se livrer à une activité stimulante, excitante ». (Ibid.)

« Construire » :

L'apprentissage, ce n'est pas seulement transmettre des savoirs, c'est surtout une reconstruction des connaissances. Les enseignants doivent créer des situations qui vont provoquer des obstacles que l'apprenant va devoir surmonter.

« Interagir » :

L'apprentissage dépend de l'environnement social, des interactions avec les autres. Il faut prendre en compte la pensée des autres en gardant une certaine distance car « apprendre peut rapprocher aussi bien que séparer des autres ». « [...] nul ne peut penser donc tout seul [...] » (Ibid.)

« Prendre des risques » :

Perrenoud reprend le concept de l'erreur de Jean-Pierre Astolfi : « Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement ». (ibid.)

Dans l'apprentissage, il y a toujours un moment nécessaire de doute puisque l'on acquiert quelque chose de nouveau, quelque chose que l'on ne sait pas encore. Mais, l'échec doit rester limité pour éviter l'abandon ou la fuite.

« Changer » :

« Au fil de l'apprentissage, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes » (Ibid.). Même si on peut oublier temporairement certaines connaissances, certains savoirs, on ne retrouve jamais entièrement son état d'origine. Certains refusent ce changement pour éviter les difficultés, les responsabilités.

« Exercer un drôle de métier » :

On peut considérer la condition d'élève comme un métier dont il faut acquérir les compétences, les astuces qui permettent de se débrouiller dans l'environnement des apprentissages. « Apprendre, surtout durant l'enfance et l'adolescence, c'est assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable ». (Ibid.)

« Mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir » :

« Nul n'aborde un savoir sans représentations préalables, nous disent les didacticiens. Et nul n'aborde un savoir de façon neutre, en quelques sortes sans préjugés, nous disent les psychanalystes et les sociologues » (Ibid.). Ces représentations préalables aux apprentissages vont conditionner la manière d'apprendre. Il faut donc pouvoir modifier ces représentations pour apprendre plus efficacement, surtout quand elles sont négatives.

L'apprentissage est donc un processus fragile et complexe. Il nous paraît important de savoir faire confiance aux élèves sans les abandonner totalement, en trouvant un équilibre entre l'exigence et la tolérance, ce qui favorisera de manière positive le mécanisme de la motivation.

2.1.2 Le modèle de la « dynamique motivationnelle » de Rolland VIAU

(Fig. 19)

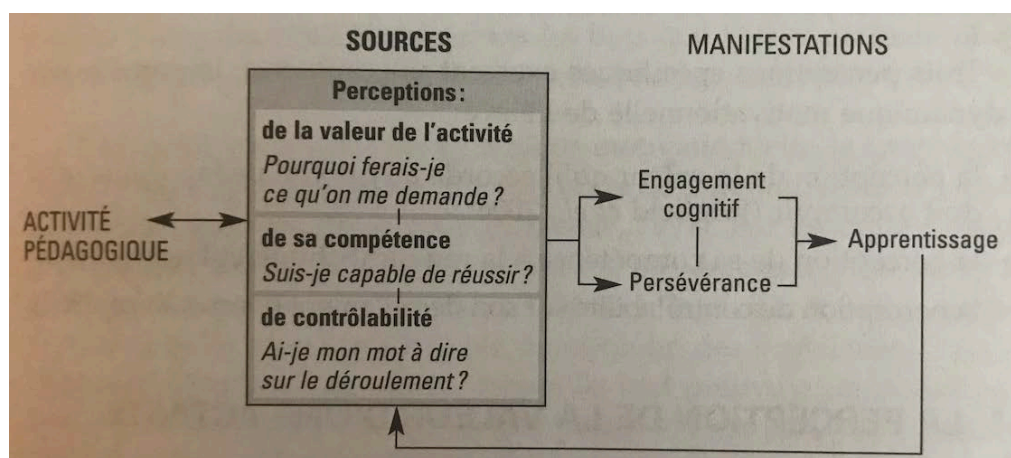


Fig. 19 : « La dynamique motivationnelle de l'élève » (Viau, 2009, p. 23)

Dans « *La motivation en contexte scolaire* », Rolland VIAU cite notamment une définition de Vallerand et Thill, des chercheurs de la fin du XX^e siècle en psychologie :

Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. (Vallerand et Thill cité par Viau, 2009, p. 11)

D'après cette citation, nous voyons bien que la motivation ne fait pas qu'entraîner un comportement mais elle le guide et elle évalue sa durée et sa force.

Ensuite, Viau (2009, p. 12) expose son modèle de la « dynamique motivationnelle » par cette définition :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

La source de cette dynamique se caractérise par trois types de perceptions chez l'élève : La valeur qu'il accorde à l'activité proposée est fondamentale, elle vient du regard qu'il porte sur son intérêt, d'après le plaisir intrinsèque qu'il pourra éprouver en la réalisant ou sur son utilité, par rapport aux avantages qu'il pourra en tirer au regard des buts qu'il poursuit. « Il est important que l'élève perçoive l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique qu'on lui demande d'accomplir ». (Ibid., p. 34)

Les étudiants valorisent tout particulièrement le fait que les professeurs leur proposent des activités « contextualisées », c'est-à-dire des activités dans lesquelles est mis en évidence le lien entre la théorie et la pratique et où l'on accorde une place importante à l'application de ce qui est enseigné. (Ibid., p.33)

Il ajoute qu' « il importe de souligner que la valeur que l'élève accorde à une activité a un effet non seulement sur son apprentissage final, mais aussi sur le choix qu'il fait de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité ». (Ibid., p.31)

Le niveau de compétence qu'il considère posséder au regard de l'activité vient de ses succès ou échecs antérieurs mais aussi de son environnement et de ses interactions avec les autres, par l'observation des professeurs et de ses camarades mais aussi des remarques éventuelles qu'il recevra dans la classe ou dans un contexte familial. Son état psychologique et émotif en lien avec son sentiment de sécurité entre aussi dans ce cadre (Ibid. p. 38-39). « La perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Ibid. p. 36). Afin de garder un cadre pédagogique propice aux apprentissages, cette perception doit bien se distinguer dans l'esprit de l'élève de l'estime de soi, c'est-à-dire le regard qu'il porte sur sa valeur générale en temps qu'individu (Ibid., p. 36-37). « Les élèves ont de la difficulté à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir des activités pédagogiques... Les enseignants et les parents ont un rôle capital à jouer dans le développement de la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir des activités pédagogiques » (Ibid., p. 43).

Le contrôle que l'élève croit avoir sur le déroulement des activités ou au moins sur certains de ses aspects vient de ses besoins de liberté et d'autonomie. « Il est important que l'enseignant offre à ses élèves des choix pertinents, c'est-à-dire qui concordent avec

leurs valeurs et leurs centres d'intérêt » (Ibid., p.45). Cela ne veut pas dire d'abandonner totalement l'élève face à l'activité, mais de lui laisser un choix limité dans un cadre clairement établi. Claparède, grand psycho-pédagogue du début du XX^e siècle avait reçu plusieurs critiques en rapport avec l'école qu'il avait créé. Ces contradicteurs lui reprochaient de laisser les enfants faire ce qu'ils voulaient, il leur avait rétorqué que c'était une école où « les enfants veulent ce qu'ils font » (Ibid., p. 45-46).

La sensation de contrôle portera également sur les résultats obtenus aux évaluations. Cependant, tout les élèves n'ont pas la même perception à ce sujet. En effet, certains considèrent avoir un contrôle dessus tandis que d'autres non. (Ibid., p. 46)

Ces perceptions engendreront trois types de comportements ou manifestations :

Un engagement cognitif « correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983, cité par Viau, 2009, p.52). Il se caractérise par différents types de stratégies cognitives comme la répétition, l'élaboration (résumés, paraphrases, notes) et l'organisation (tableaux, schémas), mais aussi des stratégies de généralisation ou de déduction (du général au particulier), de discrimination (les cas ou la notion enseignée ne s'applique pas), de compilation (procédurale), et des "stratégies métacognitives" (planification, ajustement et auto-évaluation) et affectives, pour maintenir la concentration, grâce à différents moyens comme des techniques de relaxations, etc... (Viau, 2009, p. 56-59) Dans tout les cas, il est important de prendre en compte les propres stratégies de l'élève.

La persévérance est nécessaire, elle permettra à l'élève de passer le temps nécessaire pour achever une tâche. Pour être efficace, elle doit être liée à l'engagement cognitif. (Ibid., p. 63)

L'apprentissage est le but final visé, il ne se limite pas toujours à l'acquisition de nouvelles connaissances et se concentre parfois sur le développement de certaines capacités comme le travail en équipe, l'acquisition de valeurs ou encore la créativité, etc. Il importe aussi de souligner que cet apprentissage aura également pour effet d'influencer la motivation selon le degré de satisfaction de l'élève au regard de celui-ci. (Ibid., p. 63-64)

2.2 Des pistes pour re-motiver

Les références qui vont suivre nous apporterons des idées concrètes pour élaborer les activités des expériences didactiques qui seront réalisées, tout en restant dans le sujet de la recherche.

2.2.1 L'acquisition de nouveaux savoirs en régulant les activités d'enseignements par Philippe MEIRIEU

Pour Meirieu, l'apprentissage, ce n'est pas seulement être attentif, lire, écouter et recevoir des connaissances. Cela n'est que la description d'un comportement qui ne suffit pour que l'opération s'effectue. Bien souvent, la simple répétition ou l'imitation ne suffisent pas, même pour acquérir des « réflexes conditionnés ». Selon Thorndike, les élèves doivent comprendre le but de l'exercice proposé, cela leur apporte de la motivation, ce qui est nécessaire pour fixer et garantir le résultat. Pour Pavlov, c'est le « stimulus » extérieur qui favorisera l'acquisition de connaissances. (Meirieu, 2017, p. 52)

Meirieu critique une manière d'enseigner qui consiste en une première phase d'« identification » du sujet enseigné, suivi de celle de la « signification », où l'élève comprendrait sa finalité pour terminer par son « utilisation ». Cette méthode oublie le processus mental de l'élève qui fonctionne dans un ordre différent, c'est-à-dire, une interaction entre l'« identification » et l'« utilisation » qui engendrera la « signification » (identification ÷ utilisation = signification, formule donnée par Meirieu). Il souligne que l'« identification » s'effectue par une mise en relation de plusieurs éléments à partir de ce que l'élève connaît déjà. (Ibid., p. 54-55)

[...] une simple identification perceptive n'existe pas, qu'une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension. [...] (Ibid., p. 54)

Aussi, Meirieu nous explique que l'acquisition de nouveaux savoirs se fait toujours sur la base des connaissances des élèves en prenant en compte leurs stratégies d'apprentissage. « Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis en contournant ou neutralisant sa stratégie ». (Ibid., p. 134)

Pour obtenir les informations concernant les capacités, les compétences et les acquis des élèves ainsi que leurs stratégies personnelles, les enseignants doivent mettre en place une « évaluation diagnostique ». Cette évaluation préalable, le plus souvent sur la base d'hypothèses plus ou moins hasardeuses devra être complétée par une « évaluation formative », pendant l'apprentissage qui permettra d'adapter les propositions pédagogiques. « Ce type d'évaluation n'anticipe pas l'action — pas plus celle de l'élève que celle du maître — mais la régule... ». (Ibid., p. 134)

Avant de créer une activité, il faut que l'enseignant se demande si cette manière de faire lui permet de récupérer suffisamment d'informations pour adapter son enseignement. Il devra donc se poser la question : « Puis-je, en procédant ainsi, recueillir assez d'informations pour nourrir et réguler mon activité d'enseignement » ? (Ibid., p. 135)

Mais, s'il ne s'appuie que sur les connaissances et les stratégies préalables des élèves, cela ne suffira pas et risquera de limiter son action. Après avoir pris en compte ces informations, il devra donc leur permettre d'évoluer. « la stratégie d'un sujet est incontournable, et pourtant elle doit être dépassée. Mais elle ne pourra l'être que si, dans un premier temps, on l'a d'abord respectée ». (Ibid., p. 135)

2.2.2 « *La motivation : condition essentielle de la réussite* » de Rolland VIAU

Dans le texte « *La motivation : condition essentielle de la réussite* » (1996), Rolland VIAU présente le résultat de ses recherches sur la motivation, il tente de répondre à deux questions essentielles : “ Pourquoi certains élèves sont démotivés ? ” “ Comment intervenir pour motiver les élèves ? ”

Ici, nous retrouvons les trois types de perception de l'élève décrite dans le modèle de la “dynamique motivationnelle”.

En ce qui concerne les activités d'apprentissage, il préconise de modifier les pratiques pédagogiques en proposant des activités motivantes telles qu'un défi à relever, un choix à faire, un travail en équipe. De même, avoir des objectifs et consignes clairs, tenir compte des intérêts de l'élève, utiliser des connaissances que ce dernier a acquises dans d'autres domaines, sont des critères à retenir.

L'enseignant lui-même, par son comportement, sa compétence, son investissement, l'attention qu'il porte à ses élèves, l'enthousiasme à transmettre son savoir, a un rôle important à jouer. Les élèves démotivés manifestent davantage d'intérêt pour les apprentissages lorsqu'on leur fait confiance. L'auteur préfère leur éviter les situations compétitives.

Rolland VIAU note qu'il est indispensable que l'enseignant devienne un expert en motivation, qu'il se renseigne sur les résultats des dernières recherches dans ce domaine, ce qui lui permettra d'adapter sa pratique pédagogique.

Un autre élément est à prendre en considération : il est démontré que la motivation de l'élève peut changer selon son âge.

2.2.3 Les dix « conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » selon Rolland VIAU

Dans l'article « *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* » (2000), Rolland VIAU donne quatre facteurs principaux qui influent sur la motivation d'après une analyse dans un contexte scolaire : « les activités d'apprentissage que l'enseignant propose », « l'évaluation qu'il impose », « les récompenses et les sanctions qu'il utilise », la passion de l'enseignant et son respect pour l'élève.

Ici, il a fait le choix de ne traiter que le premier facteur, celui des activités d'apprentissage car dans cet exemple c'est l'élève qui est au centre des activités.

D'après les travaux de plusieurs chercheurs, Rolland VIAU relève dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Le domaine choisi ici est celui du français.

« **Activité signifiante** » (centre d'intérêt de l'élève) : elle doit être intéressante et utile pour l'élève, avoir un sens.

« **Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités** » : les activités doivent être variées, plusieurs choix sont à proposer, ce qui va donner à l'élève l'impression qu'il contrôle son apprentissage. Les activités doivent être liées entre elles et se situer dans un projet ou une démarche pédagogique.

« **Un défi** » : les activités ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles et susciter chez l'élève un sentiment de triomphe s'il réussit. Il pourrait attribuer ce succès à ses propres capacités et efforts.

« **Authentique** » : replacer l'exercice dans ce que l'on peut rencontrer dans la vie courante permettra de donner un caractère authentique, concret. On évitera qu'il ne présenté uniquement comme une évaluation.

« **Un engagement cognitif** » : pour aborder l'exercice, l'élève élabore une stratégie. Il est contraint de faire appel à ses connaissances et sa réflexion. L'engagement demandé doit correspondre au niveau de l'élève. Le temps passé sur l'exercice montrera son niveau d'un investissement.

« **Responsabiliser l'élève** » : donner à l'élève la possibilité de faire un choix parmi le thème de travail, (le choix des œuvres, le mode de présentation, la durée, la date du rendu, ...) lui permet de se responsabiliser et évite le sentiment de passivité et de lassitude que l'exercice pourrait provoquer en lui.

« **Collaboration entre élèves** » : l'enseignant, en proposant de faire collaborer les élèves, grâce à la mise en place de groupes de travail, créera une dynamique où les échanges et les idées seront bénéfiques pour tous ; les plus avancés pouvant apporter une aide aux plus faibles. Il s'agit donc d'éviter la compétition, efficace seulement pour les premiers.

« Caractère interdisciplinaire » : l'enseignant pourra lier les activités d'apprentissage à d'autres domaines d'études ce qui permettra à l'élève de prendre conscience de l'utilité des autres matières qui lui sont enseignées.

« Consignes claires » : l'enseignant vérifiera la compréhension des consignes données dans ses exercices d'apprentissage. Il est indispensable qu'elles soient claires afin que l'élève puisse faire les exercices sans perdre du temps à comprendre ce qu'on attend de lui. Cela réduira son anxiété et le doute sur ses capacités.

« Durée suffisante » : le temps octroyé à l'élève pour l'exécution des exercices doit être suffisant.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignant lui même, il influence la motivation des élèves à plusieurs titres et notamment sur ses pratiques d'évaluations. Rolland VIAU donne plusieurs propositions pour rendre plus agréable et motivante cette étape de l'apprentissage, notamment : « Faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme des fautes pénalisantes, mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage » ; « Donner l'occasion à l'élève non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer » ; « Aider l'élève à voir les progrès qu'il a accompli » ; « Donner à l'élève des outils pour s'auto-évaluer »... (Viau, 2009, p. 156)

2.2.4 « Pédagogie différenciée »

Il nous semble important d'intégrer cette notion dans cette recherche puisque dans le cadre des cours individuels (expériences didactiques) l'enjeu est de s'adapter à chaque élève. Nous espérons aussi que cela influencera favorablement leurs perceptions de la valeur des activités à réaliser.

Danielle ALEXANDRE parle de « relevé le défi de l'hétérogénéité » dans son livre « *Les méthodes qui font réussir les élèves* ». Une des grandes difficultés du métier

d'enseignant est due à la diversité des élèves. En effet, les profils des enfants sont tellement variés selon leurs cultures, leurs environnements et leurs milieux sociaux qu'il est souvent difficile de permettre à tout les élèves d'acquérir les mêmes notions en classe. Il est donc nécessaire d'adapter les propositions pédagogiques par un minimum de variétés. C'est aussi un défi démocratique dont la lourde charge pèse sur les épaules des enseignants. (Alexandre, 2017, p. 79)

Les natures physiques et mentales diffèrent aussi selon les individus.

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur. Au contraire, le pédagogue habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Il n'a que du tout fait... Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? — Claparède en 1921 (Claparède, cité par Alexandre, 2017, p. 80)

De plus, nous devons prendre en compte la « maturité cognitive » de chaque élève (surtout pour les enfants), puisqu'il y a souvent un décalage entre celle-ci et le « développement physique ». « Nous n'avons pas le droit de faire comme si tous les enfants d'une classe d'âge étaient semblables, leur maturité cognitive et affective diffère autant que leur développement physique » (Moll, cité par Alexandre, 2017, p. 79).

Danielle Alexandre souligne l'importance des représentations mentales « évocations visuelles et auditives ». Chacun a ses réflexes, ses habitudes pour traiter les informations lorsqu'il les reçoit. Par exemple certains élèves comprennent mieux par la transcription des explications à l'oral et d'autres par l'écrit, on appelle cela la « gestion mentale » pour reprendre l'expression d'Antoine de la Garanderie, qui relève : « les évocations visuelles (présence d'images, photos, films) ; les évocations auditives (présence de sons, paroles, commentaires) ». (Alexandre, 2017, p. 90-91)

En 1971, c'est Louis Legrand qui utilise pour la première fois l'expression : « pédagogie différenciée » qu'il définit par : « un effort de diversification méthodologique

susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, cité par Alexandre, 2017, p. 83).

La pédagogie différenciée c'est trouver la ou les méthodes adaptées qui conviennent le mieux à une situation.

La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres pour organiser les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. (Perrenoud, cité par Alexandre, 2017, p. 86)

3. La problématique et les hypothèses

Problématique :

« Comment peut-on utiliser les notations de la musique traditionnelle chinoise comme un nouvel outil pédagogique potentiellement facteur de motivation dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale ? »

Hypothèses :

- 1) Certaines notations inspirées des notations de la musique traditionnelle chinoise sont plus faciles à appréhender par rapport à la notation sur portée pour l'apprentissage de la musique.
- 2) Découvrir de nouvelles notations peut être un facteur de motivation dans l'apprentissage de la musique.

Partie II : Méthodologie de la recherche

Après ce cadre théorique élaboré autour deux notions principales : les notations traditionnelles chinoises et la motivation, nous avons choisi d'utiliser la « recherche-action » pour vérifier la validité des hypothèses par rapport à la problématique.

1. Justification du choix méthodologique

« Recherche-action »

Le terme « recherche-action » attribué à Lewin (1946), psychologue allemand, vient du domaine des sciences sociales. Lewin défend l'idée que les changements sociaux peuvent être effectués en parallèle avec les nouvelles propositions théoriques. Il décrit cette recherche comme cyclique avec un retour systématique de la pratique à la théorie.

L'enjeu de la « recherche-action » est de donner un cadre aux enseignants/chercheurs pour mettre en lumière une problématique en fonction des observations effectuées sur le terrain et d'y apporter des solutions en utilisant des stratégies spécifiques.

Un avantage de ce procédé est sa grande souplesse qui favorise la créativité de l'enseignant, qui peut, en participant à la recherche, additionner son rôle à celui du chercheur. En effet, il n'y a pas qu'une seule manière correcte de pratiquer ce type de recherche, l'idée étant plutôt de favoriser la réflexion sur une pratique d'enseignement par la mise en place de stratégies appropriées. Celles-ci pourront être élaborées par le chercheur/enseignant lui-même qui s'attachera à les adapter au contexte des enseignements et aux différents profils des apprenants. Le cadre préétabli, pourra être amené à évoluer en fonction des résultats obtenus, le chercheur/enseignant pourra ainsi réévaluer les stratégies et les contenus des expériences en faisant régulièrement le lien avec la théorie.

Un autre avantage est aussi de favoriser la participation active de tous les acteurs dans le processus de recherche, qu'ils soient enseignants ou élèves.

Des investigations qualitatives seront privilégiées avec une triangulation entre les méthodes de recueil de données (études de cas, observations, entretiens) ce qui permettra de compenser la prise de position et la subjectivité, inévitable dans ce type de recherche, mais aussi de rendre plus fiable le processus de recherche.

(Catroux, 2002)

Entretien

Les méthodes d'entretien permettent un contact direct entre le chercheur et les différents acteurs, qui devront se trouver dans des conditions propices pour s'exprimer librement. Les informations ainsi recueillies seront précieuses et auront l'avantage d'être riches, variées en permettant au chercheur de compléter et nuancer son propos. Le chercheur pourra ainsi exposer ses perceptions et son interprétation des faits, nourri de son expérience, pour les confronter à la réalité. Il s'efforcera de faciliter la communication en recherchant la sincérité, par un véritable échange. Aussi, il privilégiera les questions ouvertes tout en évitant que la conversation ne s'éloigne du sujet de la recherche, l'objectif étant de récolter des éléments susceptibles d'être analysés pour les confronter à ses hypothèses de travail, sans exclure les éléments qui pourront les modifier ou les corriger. (Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy, 2017, p. 241-242)

Observation

L'observation directe permet de saisir les éléments de l'action au moment où elle se produit sans le recours d'un intermédiaire. À partir de ses hypothèses, le chercheur pourra élaborer une grille d'observation pour structurer sa démarche. Cela facilitera l'émergence de comportements inattendus ou imprévus, ce qui donnera matière à la réflexion. Celle-ci pourra aller de la remise en cause des hypothèses jusqu'à la reformulation de la problématique de recherche. (Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy, 2017, p. 247-248)

2. Les modalités du recueil de données

Dans le cadre de mon expérience, j'ai choisi trois femmes d'une soixantaine d'années et de profils différents pour participer à cette recherche. Le contexte des cours particuliers me permet d'adapter les contenus pédagogiques à chaque élève. Aussi, je proposerai pour chacune un choix dans les activités pédagogiques.

Je prévois quatre séances hebdomadaires d'une durée variable selon l'élève avec une organisation par séance prédéfinie ou une trame générale de la séquence selon le cas. Ce cadre pourra évoluer en fonction des résultats obtenus, car l'un des objectifs de l'expérience est de donner les moyens à l'élève de réussir à réaliser une petite performance à la dernière séance. Aussi, le niveau de difficulté des exercices augmentera au fur et à mesure des séances. Celles-ci seront filmées pour faciliter les observations qui se feront dans un second temps à partir d'une grille d'observation établie à l'avance et commune pour les trois élèves. Je m'appuierai sur cette grille pour examiner ma seconde hypothèse. Après la dernière séance, je réaliserai des entretiens en m'appuyant sur un guide, qui sera, lui aussi, fixé à l'avance et commun pour les trois élèves. Je m'appuierai sur ce guide pour examiner ma première hypothèse.

Le recueil de données se fera donc par une investigation qualitative consacrée à une étude de cas avec la grille d'observation et le guide d'entretien comme supports. Ces données permettront d'évaluer les effets de l'action.

Pour élaborer les contenus didactiques, nous utiliserons les sources décrites dans le cadre théorique en complétant par une réflexion basée sur l'observation et l'expérience.

2.1 Etude de cas

Ici, nous allons étudier individuellement les trois élèves afin de mieux comprendre leurs particularités et leurs besoins, puis, nous allons imaginer des activités pédagogiques qui leur correspondent en fonction des objectifs prévus.

2.1.1 Fiches d'élèves

Cours de piano / clavecin pour une débutante adulte (élève P.)

Profil et particularités : femme de soixante ans qui vit dans un environnement de musiciens professionnels depuis quarante ans. Malgré un intérêt certain pour la musique, toutes les tentatives de son entourage pour l'initier ont échoué. Comme je n'ai pas encore eu l'occasion de travailler avec elle, je ne connais pas précisément ses difficultés et ses besoins, l'évaluation diagnostique sera donc à privilégier dans un premier temps, elle sera complétée et réglée par l'évaluation formative.

Matériel : elle dispose de plusieurs instruments à son domicile (piano, clavecin), ce qui lui permettra de s'exercer entre les séances.

Objectifs :

- pouvoir jouer une pièce simple au piano qui nécessite une certaine indépendance des mains. La pièce choisie se fera fonction de son avancement et des capacités de l'élève ;
- être capable de lire une partition avec la notation sur portée, pour cela, on commencera par utiliser des exercices qui s'inspirent des notations de la musique traditionnelle chinoise.

Cours de chant pour une adulte amatrice (élève M.)

Profil et particularités : femme d'une soixantaine d'années, ancienne professeur de mathématiques, qui pratique la musique depuis son enfance. Je lui donne des cours de chant régulièrement depuis quelques mois et j'ai eu l'occasion de la diriger en chœur auparavant. Pendant les cours, j'ai remarqué qu'elle avait des difficultés pour repérer la hauteur des notes, elle peut les situer sur le clavier mais elle a beaucoup de difficultés avec l'intonation. J'ai imaginé de nouveaux outils didactiques pour faciliter son apprentissage.

Matériel : elle dispose d'un petit clavier numérique pliable.

Objectifs :

Objectif à long terme : pouvoir déchiffrer sans l'aide de l'informatique qui a tendance à dénaturer les émotions musicales et être capable de travailler le chant en autonomie.

Objectif à court terme : pouvoir déchiffrer une pièce seule avec uniquement la note de départ sur un clavier.

Cours de chant et piano pour une adulte amateur (élève V.)

Profil et particularités : femme d'une soixantaine d'années, ancienne médecin, qui pratique la musique depuis son enfance. J'ai régulièrement l'occasion de la diriger en chœur depuis quelques années. Elle ne peut déchiffrer la musique que lentement en ayant souvent recours à des logiciels d'édition musicale. Elle a pratiqué le piano pendant quelques années mais elle a arrêté il y a environ vingt ans. Je voudrais l'inciter à reprendre la pratique instrumentale qui serait très bénéfique pour sa pratique vocale.

Matériel : elle dispose de plusieurs instruments à son domicile (piano, épinette, orgue), ce qui lui permettra de s'exercer entre les séances.

Objectifs préalables :

Objectif à long terme : être capable de varier le touché sur le piano afin de pouvoir mieux traduire les émotions musicales.

Objectif des séances à court terme : jouer une petite pièce sur le piano avec les deux mains ensembles ; savoir repérer et définir quelques intervalles en les chantant ; donner l'envie de reprendre les cours de piano.

2.1.2 Élaboration des contenus didactiques

Justification

Avant d'imaginer les exercices pour cette « recherche-action », j'ai d'abord discuté avec ces élèves pour connaître leurs profils, leurs rapports à la musique, et leurs obstacles à l'apprentissage musical. J'ai donc élaboré ces exercices en fonction de leurs compétences et de leurs difficultés. Après chaque séance, je reconsidérerai s'il faut garder, supprimer ou modifier les exercices au regard des résultats obtenus tout en cherchant à ne pas compromettre la cohérence de la recherche dans sa globalité.

Pour les élèves qui ont choisi de jouer du piano, j'ai d'abord conçu un exercice qui s'inspire de la notation 鞀鼓 *pigu*. L'enjeu est de travailler l'indépendance des mains et de s'initier à la lecture de la notation sur portée. (Fig. 20) Aussi, j'ai volontairement choisi des exercices qui permettent d'éviter de toucher le piano dans un premier temps pour éviter de les confronter à une potentielle frustration, celle de ne pas avoir la capacité de produire le son qu'elles imaginent. En guise d'échauffement, j'ai donc inventé des exercices pour l'indépendance des doigts (par des mouvements précis), en m'inspirant de la notation pour les cithares 箏 *zheng* et 琴 *qin*. Ces exercices leur permettent de distinguer précisément comment et quelles parties des mains ou des doigts doivent bouger pour effectuer les mouvements nécessaires au jeu d'un instrument à clavier. Ils permettent aussi de se familiariser avec les sensations particulières que provoque une utilisation inhabituelle de la main.

□ = la main droite
○ = la main gauche

D'abord, sur une seule ligne :

ex. 1: □ □ ○ ○ □ □ ○ ○ □ ○ □ ○

ex. 2: □ ○ ○ □ □ ○ ○ □

ex. 3: ○ □ □ ○ ○ □ □ ○

Puis, deux lignes :

en alternant

ex. 1: □ □ □ □ □ □
 ○ ○ ○ ○ ○ ○

ex. 2: □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

+ ensembles

ex. 3: □ □ □ □ □ □ □
 ○ ○ ○ ○ ○ ○

ex. 4: □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Fig. 20 : Exercices qui s'inspirent de la notion 鞀鼓 *pigu* (Réalisée par Xiaomo Zhang)

Pour mon élève P., ignorant le fonctionnement des instruments à clavier, j'ai dessiné deux claviers identiques d'une tessiture d'une octave (un pour la main droite et l'autre pour la main gauche) et j'ai écrit le nom des notes sur les touches correspondantes. Pour cela, je m'inspire de la notation 律吕 *lüli*.

Pour s'initier ou se familiariser avec la lecture de la partition sur portée, j'ai inventé un exercice qui mélange la notation sur portée et la notation 央移 *yangyi*. C'est-à-dire que le support que je propose est composé de lignes, que j'ai limité au nombre de deux pour commencer. Je ne vais pas démarrer directement avec le nom des notes mais plutôt avec le nom des intervalles ou la position des mains. C'est donc un exercice pour travailler la

synchronisation entre la lecture et les empreintes de mains au piano, et l'association entre les différentes figures écrites et la conscience des intervalles pour le chant. (Fig. 21)

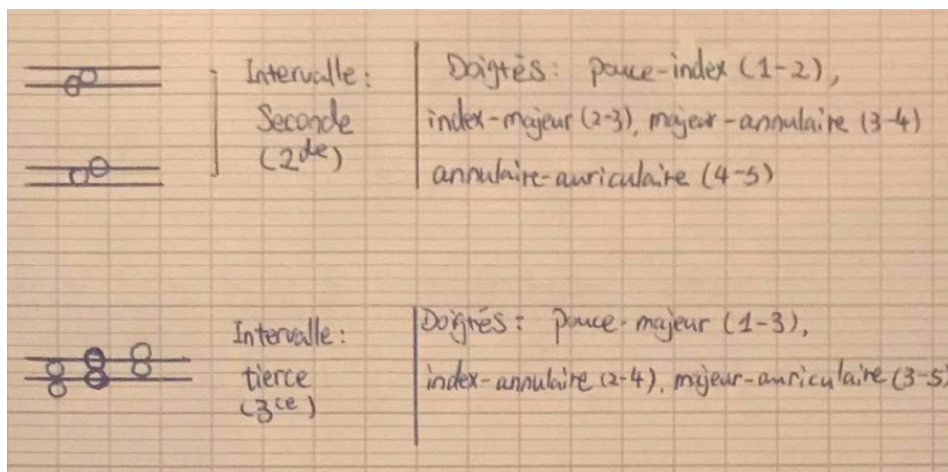


Fig. 21 : Exercices pour travailler la synchronisation entre la lecture et les empreintes de mains (Réalisée par Xiaomo Zhang)

Pour mes élèves M. et V., je leur montrerai le fonctionnement de la notation chiffrée 简谱 *jianpu*. Les exercices qui s'inspirent de cette notation permettent de limiter les problèmes de justesse et aident à mieux comprendre les intervalles (les distances).

Enfin, pour ces trois élèves, je leur proposerai un exercice qui s'inspire de la notation 工尺 *gongche* pour travailler la régularité de la pulsation et faire comprendre la hiérarchie des temps, c'est-à-dire que l'on frappe avec les mains de manière différente selon les temps (notamment pour le ternaire). (Fig. 22)

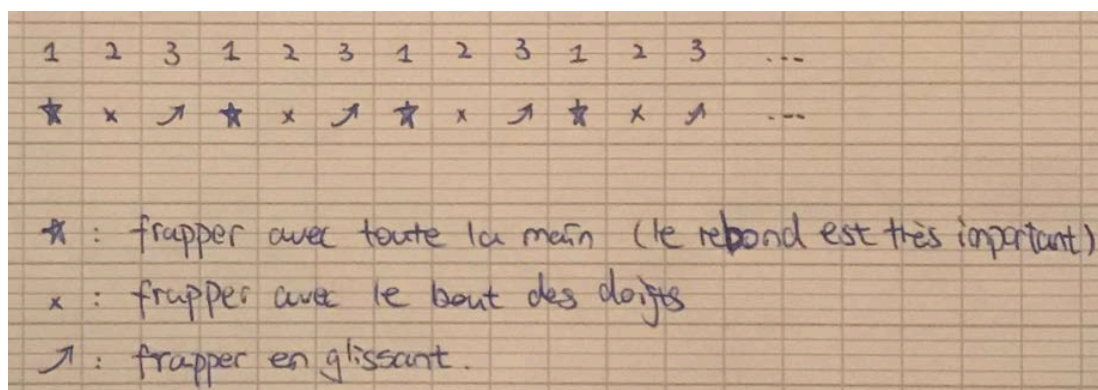


Fig. 22 : Exercice pour sentir le temps ternaire (Réalisée par Xiaomo Zhang)

Déroulé général des séances et activités proposées

Élève P.

Nombre de séances : 4

Durée des séances : 30 minutes

Plusieurs exercices à proposer afin de laisser un choix et un contrôle sur le déroulement des activités :

- des exercices pour l'indépendance des deux mains qui s'inspire de la notation 鞀 鼓 *pigu* ;
- des exercices qui s'inspirent de la notation 工尺 *gongche* pour acquérir une certaine conscience rythmique ;
- des exercices pour repérer les notes sur le clavier en utilisant l'idée de la notation 律 吕 *lülü* ;
- des exercices pour comprendre les différentes hauteurs en fonction des notes écrites sur une partition sur portée en s'inspirant de la notation 央移 *yangyi* ;
- des exercices pour travailler les doigtés, la position des mains, et le touché en s'inspirant de la notation pour les cithares 琴 *qin* et 箏 *zheng* ;
- jouer une petite mélodie simple avec les deux mains ensemble (avec la notation sur portée).

Élève M.

Nombre de séances : 4

Durée des séances : 15 minutes pendant un cours de 45 minutes

Comme je connais déjà cette élève et étant donné la durée assez courte des séances, ici, je prévois une organisation prédéfinie par séance.

Séance 1 : j'expliquerai comment lire les hauteurs des notes avec la notation 简 谱 *jianpu* (la notation chiffrée). Ensuite, on chantera le chiffre " 1 ", puis, les autres chiffres en revenant systématiquement sur le " 1 " (exercices d'intervalles)

Séance 2 : j'expliquerai comment lire les rythmes avec cette notation et je lui demanderai de les écrire ; nous lirons les rythmes sur un seul chiffre (ce qui correspond

à une seule hauteur de note), puis, nous lirons les rythmes avec les différents chiffres (ce qui correspond aux différents intervalles).

Séance 3 : nous chanterons plusieurs petites chansons déjà connues avec des partitions de notation chiffrée. (par exemple : « Au claire de la lune » ; « Ah ! Vous dirais-je maman » ; « Barcarolle » d'Offenbach ; ...)

Séance 4 : nous déchiffrerons une nouvelle musique avec une partition qui comportera une ligne de dessus avec la notation portée, et une ligne du dessous avec son équivalent en notation chiffrée.

Élève V.

Nombre de séances : 4

Durée des séances : 30 minutes

- échauffement des mains et description précise des mouvements des doigts au piano en s'inspirant de la notation de cithare 琴 *qin* et de cithare 箏 *zheng* ;
- des exercices pour travailler l'indépendance des deux mains avec la notation 鼗 鼓 *pigu* et des exercices pour sentir la pulsation avec la notation 工尺 *gongche* ;
- jouer une petite pièce les deux mains ensembles de manière musicale ;
- des exercices pour travailler les intervalles en chantant avec deux systèmes de notation : 央移 *yangyi* et 简谱 *jianpu* ;
- chanter des intervalles avec leurs chiffres et leurs noms, et chanter une petite pièce avec la notation sur portée et la notation chiffrée.

2.2 Guide d'entretien

Questions principales	Questions complémentaires
<p>Pouvez-vous raconter votre parcours musical ?</p> <p>Quel est votre rapport à la musique dans votre quotidien ? (pour introduire l'entretien)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quand avez-vous commencé la musique, dans quel contexte ? - Avez-vous une pratique musicale régulière ? - Quels genres de musique écoutez-vous ?
<p>Comment s'est déroulé votre travail entre les séances ?</p>	<p>Avez-vous la sensation d'être mieux armé désormais pour travailler en autonomie ?</p>
<p>Quelles difficultés avez-vous éprouvées ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui vous a gêné / perturbé ? - Quand vous êtes vous senti mal à l'aise ? - Avez-vous éprouvé certaines frustrations ?
<p>Quelles activités avez-vous préférées ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quand vous êtes vous senti à l'aise ? - Qu'est-ce qui vous a aidé ?
<p>Avez-vous des remarques et des suggestions à faire sur l'organisation des séances ?</p>	<p>Auriez-vous aimé une organisation différente ? Laquelle ? Pourquoi ?</p>
<p>Connaissiez-vous d'autres notations musicales que la notation sur portée avant les séances ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissiez-vous déjà certaines notations traditionnelles chinoises avant les séances ? (par exemple, la notation chiffrée) - Connaissiez-vous d'autres types de notation ? (tablatures de guitare, notations anciennes, ...)

Questions principales	Questions complémentaires
Pouvez-vous comparer l'apprentissage de la notation sur portée avec celui des notations traditionnelles chinoises ?	<ul style="list-style-type: none">- Comment considérez-vous la notation sur portée avant les séances ? / Vous semble-t-elle plus facile d'accès désormais ?- Pensez-vous qu'il est plus facile pour un débutant de commencer directement avec la notation sur portée ou avec d'autres types de notations ?- Selon vous, cette étape facilite-t-elle la compréhension du système de notation sur portée ou a-t-elle plutôt tendance à créer la confusion ?

2.3 Grille d'observation

		Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Comportement	- l'élève reste silencieux				
	- il parle d'une voix faible ou évite de parler				
	- l'élève est bavard				
	- il répond d'une voix forte et assurée				
	- il est attentif				
	- il montre des signes de tension corporels pendant les exercices				
	- son comportement évolue au fur et à mesure de la séquence	Oui	Non		
Participation	- lorsqu'il a des difficultés à comprendre les consignes, il n'hésite pas à le signaler				
	- il donne des informations sans que l'enseignant les lui demande (il exprime volontiers ce qu'il ressent)				
	- il demande des explications supplémentaires				
	- il aide l'enseignant dans ces explications pour trouver un vocabulaire adapté (à ces stratégies cognitives)				

		Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Auto-évaluation	- il exprime ses difficultés, ses doutes				
	- il évalue ses capacités à réaliser les exercices proposés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Persévérance	- il poursuit malgré ses difficultés				
	- il abandonne, se décourage facilement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	- il recommence les exercices sans que l'enseignant le lui demande				
	- quand il a le choix, l'élève évite la difficulté	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Progression entre les séances	- l'élève accomplit facilement les activités proposées				
	- il a des difficultés à réaliser les exercices	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	- il a de plus en plus de facilité à réaliser les exercices proposés	Oui	Non		

Partie III : Résultats et analyse

1. Résultats bruts

Pour les entretiens, nous allons réunir les éléments importants par thématique. Pour les observations, nous allons mettre en lumière les éléments notables observés lors des séances, sans chercher à relater les faits par ordre chronologique, mais plutôt en les réunissant par catégories d'observables.

1.1 Élève P.

1.1.1 Synthèse de l'entretien

Concernant sa pratique musicale antérieure, l'élève P. a fait des tentatives seule, vers 18-20 ans, pour jouer du piano en essayant de reproduire des musiques qu'elle avait entendu, sans résultat probant, et elle s'est rapidement découragée. Pendant cette période, elle ne connaissait pas du tout la musique classique, ses parents écoutaient de la variété, et elle écoutait surtout du jazz avec son compagnon qui pratique ce style de musique en tant que professionnel. Aussi, elle allait très souvent aux concerts mais elle y va beaucoup moins maintenant.

Elle ne connaissait pas d'autre notation musicale avant cette expérience, elle a seulement aperçu des grilles de jazz quand son compagnon travaillait. Aussi, elle s'était douté que certains exercices vu pendant les séances étaient inspiré de la musique traditionnelle chinoise, en particulier ceux avec la notation en petits carrés et ronds, mais, connaissant mal cette musique, elle éprouve des difficultés à imaginer précisément à quoi elle ressemble et à quoi ressemble sa notation.

La notation vue lors de la première séance (inspiré de la notation 鞀鼓 *pigu* avec des ronds et des carrés) lui semble assez simple pour commencer. Elle s'est sentie plus libre sans la portée, et quand elle a abordé ce système, elle l'a trouvé plus simple. Elle pense donc que c'est une question d'habitude pour lire en jouant du piano en même temps.

P. a trouvé cette méthode d'apprentissage très ludique, elle a apprécié notamment d'être très rapidement confrontée à la pratique, sans trop de théorie. D'autre part, ne pas avoir commencé tout de suite avec la partition habituelle lui a permis de limiter ses appréhensions, elle a trouvé cela assez abordable pour débiter. Elle a beaucoup aimé les exercices avec le dessin du clavier, car, en travaillant de cette manière, elle s'est tout de suite sentie à l'aise et en progression.

En ce qui concerne son travail entre les séances, P. a eu quelques appréhensions quand elle s'est retrouvée seule au départ. Elle se considère comme n'étant pas très douée et elle pense qu'il est difficile d'apprendre à son âge. Pourtant, elle n'a pas rencontré trop de difficulté pendant les séances sauf quand l'enseignante lui a demandé d'éviter de regarder ses doigts pendant qu'elle jouait du piano, car elle sent qu'elle n'a pas assez de dextérité pour cela. Pour ce qui est de l'autonomie, elle se sent mieux armée jusqu'à un certain point, c'est-à-dire qu'elle aurait des difficultés si elle devait travailler plusieurs semaines seule.

En ce qui concerne l'organisation des séances, elle aurait aimé avoir plus de cours, chacun d'une durée plus importante. Aussi, elle aurait peut-être eu besoin d'un travail plus répétitif, en révisant systématiquement les exercices des séances précédentes et en examinant tous les exercices effectués entre les séances, afin de mieux intégrer l'apprentissage. Elle aurait aussi apprécié un peu plus de moments d'écoute.

1.1.2 Synthèse de l'observation

Comportement :

Pendant les premières séances de notre séquence, j'ai pu constater notamment que les doigts de P. étaient très tendus. Aussi, quand elle avait besoin de bouger les mains pour faire des exercices, elle faisait de petits gestes mécaniques comme par automatisme. Elle fermait la bouche et serrait les dents, avec la mâchoire très tendue, en respirant très peu, et en faisant souvent des grimaces quand elle ne se sentait pas à l'aise.

Elle m'observait de façon studieuse et attentive quand je lui expliquais les consignes. Après avoir observé, elle imitait.

Quand elle jouait sur le piano, elle restait très concentrée en ouvrant souvent la bouche, surtout quand elle lisait une partition sur portée, elle cherchait les notes et les touches en se parlant à elle-même. Aussi, elle montait petit à petit ses épaules quand les exercices devenaient plus difficiles. Je lui ai donc demandé de chercher un peu de souplesse. Elle m'a expliqué qu'elle ne comprenait pas comment être concentrée et détendue en même temps.

Pourtant, j'ai pu constater une évolution de son comportement au fur et à mesure des séances. Dès la fin de la première, elle a commencé à sourire, et rire pendant les séances suivantes. D'autre part, elle a pu progressivement bouger tout l'avant-bras alors qu'elle ne mobilisait que les poignets ou les doigts auparavant.

Participation :

Au début de la première séance, elle parlait très peu ou de façon très timide et elle me répondait souvent en hochant la tête. Un peu plus tard, elle a commencé à s'exprimer plus clairement, et notamment quand j'avais des difficultés pour trouver un vocabulaire adapté. Elle me posait des questions pour comprendre ce que je voulais et elle m'aidait à trouver les mots ou les phrases appropriées. Quand elle n'avait pas compris ce qu'il fallait faire ou lorsqu'elle n'était pas sûre, elle me demandait souvent des indications supplémentaires.

Elle partageait régulièrement ses sensations avec moi. Par exemple, quand je lui ai demandé d'écouter si les deux mains frappaient ensembles. Elle ma répondu : “ Non, c'était pas ensemble. Parce qu'on a toujours une main plus forte que l'autre... J'ai du mal de dissocier les mains. ”

Aussi, lorsque je lui ai expliqué la logique entre la lecture des différentes figures et les empreintes des mains, elle m'a dit : “ Je ne comprends pas pourquoi cette figure correspond à deux doigts non conjoints (pouce-majeur, index-annulaire ou majeur-auriculaire), ça me gêne cette figure, parce que pour moi, comme les deux petits ronds

sont superposés et alignés, ça devrait être les doigts conjoints. Si on doit jouer avec le pouce et le majeur, il faut séparer un peu verticalement les deux petits ronds.” (Fig. 23)

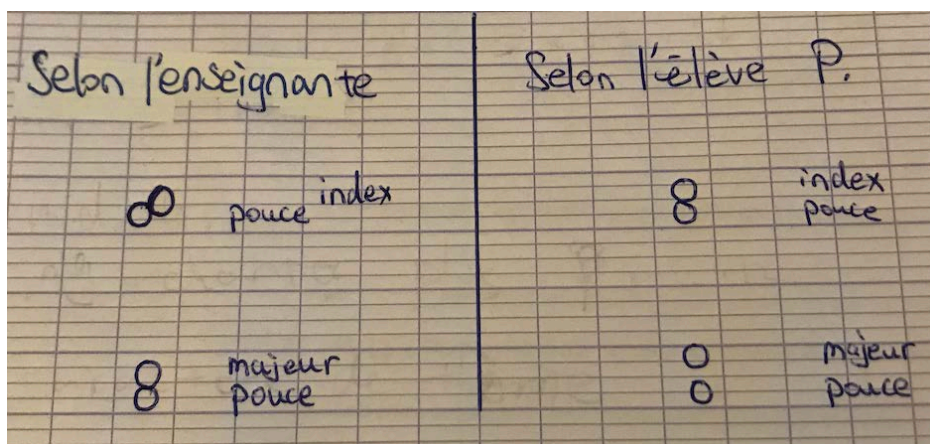


Fig. 23 : Comparaison des points de vue entre l'élève et l'enseignante
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

Quand elle pensait avoir compris, elle me demandait confirmation par une démonstration et lorsque l'on travaillait les gestes, elle corrigeait mes explications, en me donnant le vocabulaire adapté pour elle.

Auto-évaluation :

Parfois, quand elle faisait une étourderie, elle disait d'abord : “ Non! ” Puis, elle m'expliquait, selon elle, pour quelle raison elle commentait cette erreur.

Pour des exercices rythmiques, quand je lui ai laissé le choix entre “ lire et frapper en même temps ” et “ lire d'abord, puis, frapper ”, elle a choisi la seconde proposition bien qu'elle n'ait pas l'habitude de procéder de cette façon. Puis, elle m'a dit : “ Ça ne m'a pas tellement aidé, puisque je ne connaissais pas cette méthode. Je ne fais pas de musique, je n'anticipe pas pour la lecture.”

La première fois que je lui ai proposé de jouer sur le piano, elle a dit en souriant avec un peu d'appréhension : “ Je n'ai pas du tout de repère, je ne me sens pas en sécurité. Quand les touches bougent, ça me perturbe...” mais elle suivait mes consignes. D'autre part, quand elle a éprouvé des difficultés pour repérer les notes avec les touches sur les dessins de clavier que j'avais réalisé, elle a dit sur le ton de la plaisanterie : “ C'est

parce que le dessin n'était pas clair, il manque une touche, c'est de ta faute, pas de la mienne !”

Au début de chaque séance, elle me racontait ce qu'elle avait travaillé et de quelle manière. Par exemple, elle m'a affirmé qu'elle préférait utiliser le clavecin par rapport au piano, parce qu'elle avait peur d'appuyer entre les touches sur ce dernier.

Persévérance :

Quand je lui laissais le choix des exercices, elle restait généralement sur ceux de même niveau, voir de niveau supérieur. Elle disait souvent: “ C'est difficile ça ! C'est dur ! Je vais essayer. ” Mais elle continuait toujours ces exercices jusqu'au bout.

Quand elle rencontrait une difficulté, elle avait besoin de répéter au moins deux fois l'exercice en entier et sans erreur pour passer au suivant, et cela sans que je lui demande. Aussi, elle notait, par elle-même, des indications pour travailler entre les séances.

À la fin de celles-ci, elle demandait souvent : “ C'est tout ? ”

Progression entre les séances :

Pendant la première séance, elle avait beaucoup de difficultés pour comprendre et pour réaliser les exercices. Elle avait notamment des doutes importants sur les différentes figures d'intervalles et elle était assez embarrassée pour effectuer les mouvements nécessaires.

Mais, au fur et à mesure des séances, ces difficultés se sont peu à peu estompées, et elle avait de plus en plus de contrôle sur ces mouvements pendant le jeu du piano.

1.2 Élève M.

1.2.1 Synthèse de l'entretien

M. chante depuis l'enfance, surtout à la messe. Elle a toujours aimé cela et aurait aussi aimé faire du piano mais c'était trop cher pour ses parents. Elle a quand même pu faire

un peu de guitare. M. savait lire les notes même si elle n'a jamais vraiment étudié la musique. Elle n'a eu l'occasion de pratiquer le solfège que très tard, avec son ancien chef de chœur.

Elle ne connaissait pas vraiment d'autre système de notation, à part la notation chiffrée qu'elle avait un peu utilisé adolescente et les tablatures de guitare ou les grilles qu'elle n'a jamais expérimenté.

En ce qui concerne son travail entre les séances, elle a essayé de pratiquer au moins deux fois par semaine en se concentrant sur les tâches spécifiques de chaque séance.

M. a beaucoup aimé la notation chiffrée, car ce système lui permet de repérer plus facilement les intervalles, d'une façon différente. Maintenant elle pense davantage par tonalité, en analysant plus, mais elle se rend compte qu'elle n'en est qu'au début dans cet apprentissage, elle a encore besoin de temps.

Elle pense que cette séquence va l'aider pour travailler en autonomie, et principalement pour pouvoir déchiffrer. Cela va lui permettre d'éviter d'apprendre la musique uniquement par l'oreille, comme elle le faisait jusque là. Elle a l'impression de mieux fixer les choses maintenant. Le problème principal qui demeure lorsqu'elle travaille seule, c'est qu'elle ne sait pas si ce qu'elle fait est bien et elle a peur de prendre de mauvaises habitudes.

En ce qui concerne l'organisation des séances, elle pense qu'elle aurait pu travailler davantage en passant d'un système à l'autre, c'est-à-dire la notation chiffrée avec son équivalent en portée, par exemple en faisant la gamme avec les numéros sur la portée car elle a du mal à fixer les hauteurs. De cette façon, elle n'aurait plus eu besoin des numéros avec un peu d'entraînement.

Comme elle a toujours considéré indépendamment les intervalles des tonalités, elle estime que la notation chiffrée est un bon moyen pour faire le lien entre ces deux notions. Elle trouve cela plus facile pour commencer bien que ce système demeure limité. D'après elle, faire davantage le lien entre les systèmes de notations serait une béquille pour commencer. Ce mélange permettrait probablement d'apprendre plus facilement.

1.2.2 Synthèse de l'observation

Comportement :

J'ai pu constater, pendant la séquence, que l'élève M. était très attentive quand elle écoutait les consignes. Elle avait les yeux écarquillés, l'air sérieux, les mains assez libres et elle me répondait toujours clairement d'une voix assez puissante.

Pendant les exercices, ses gestes étaient plutôt souples mais quand elle battait les temps avec ses mains lors des exercices rythmiques, elle avait une posture un peu déséquilibrée avec une épaule plus basse que l'autre.

Quand je lui donnais des exercices à travailler, elle souriait souvent, elle évitait de dire "non", et elle aimait bien dire "oui, c'est ça !". Aussi, elle n'a jamais hésité à écrire ou noter des indications sur les supports que je lui donnais pour travailler les exercices et elle inscrivait toujours sur son petit cahier les devoirs à faire entre les séances.

Participation :

L'élève M. me posait souvent des questions pour comprendre ce que je lui demandais, et elle réfléchissait à haute voix. Quand je l'ai laissé deviner avec quelques indices comment fonctionnait le système de la notation chiffrée, elle a procédé par élimination : " Je ne sais pas. Alors, attend ! Si c'est un point à côté d'un chiffre, c'est pointé, mais là, au-dessus de chiffre, euh... plus haut ? "

Aussi, elle comptait régulièrement les intervalles avec ses mains. " i-7-6-5, ah oui, c'est une quarte". Quand je lui ai demandé de lire certaines chansons avec cette notation, elle m'a avoué qu'elle avait triché, puisqu'elle avait reconnu des mélodies qu'elle connaissait déjà.

L'élève M. comparait régulièrement les exercices entre eux, et à la fin de chaque séance, elle donnait naturellement son avis sur les exercices en exprimant ce qu'elle ressentait.

Auto-évaluation :

Elle était très satisfaite quand elle réussissait un exercice et quand elle commettait une erreur, elle m'expliquait souvent comment elle s'était trompée et pour quelle raison.

Après un exercice, elle a affirmé : “ Ça c'est difficile, mais bon, on ne peut pas apprendre tout ça pendant quinze minutes, il faut voir après l'entraînement...”

Elle discutait souvent avec moi pour comprendre comment procéder dans l'exécution d'une tâche et elle cherchait pourquoi c'était difficile pour elle...

Persévérance :

Quand elle avait des difficultés pour réaliser un exercice, elle recommençait en prenant d'elle-même une vitesse inférieure par rapport à la fois précédente et elle faisait les rythmes en battant d'une main, de l'autre main, elle indiquait la partition en même temps. Elle répétait toujours les exercices même après les avoir réalisés avec succès.

Progression entre les séances :

À part quelques exceptions, les exercices d'intervalles sur la notation chiffrée était réalisés presque sans difficultés. Par contre, lorsque nous avons abordé les rythmes, elle s'est trouvée assez incommodée et n'a pas pu réaliser correctement un bon nombre de tâches prévues, surtout lorsque je lui ai demandé de battre les temps avec la main.

Malgré la difficulté croissante des activités, elle a globalement pu suivre la trame de la séquence.

1.3 Élève V.

1.3.1 Synthèse de l'entretien

Concernant le piano, l'élève V. a trouvé intéressant de ne pas tout de suite toucher l'instrument, elle a aussi apprécié les échauffements des doigts par des mouvements précis. Désormais, elle se sent plus à l'aise en ce qui concerne l'indépendance des mains. Aussi, elle est satisfaite d'avoir pu produire des sons d'intensités différentes sur l'instrument même si elle rencontre encore des difficultés pour contrôler son auriculaire. Auparavant, lorsqu'elle avait pris des cours de piano, le professeur ne lui avait jamais fait travailler de gestes en dehors du clavier, et ne lui avait jamais proposé d'échauffement. Elle n'avait pas non plus commencé par utiliser les deux mains

ensembles, mais elle trouve cela plus efficace que de les séparer et elle pense que c'est une bonne méthode même si cela implique un travail très lent.

V. considère la notation avec les carrés et les ronds comme étant plus simple pour commencer. D'après elle, cela a facilité l'apprentissage. Aussi, elle trouve le système de la notation chiffrée plus facile que la notation portée, d'autant plus qu'elle connaissait déjà cette notation qu'elle avait découverte pendant un stage vocal.

D'autre part, l'élève V. considère encore que le déchiffrage avec les fichiers midi est plus aisé, mais elle estime avoir plus d'outils désormais pour travailler en autonomie. Elle a davantage conscience de ce qu'elle chante, même si elle juge que son niveau reste laborieux.

Pendant la séquence, la difficulté principale qu'elle a éprouvée c'est de repérer, nommer et chanter les intervalles, et particulièrement en descendant mais les exercices effectués l'ont beaucoup aidé.

De son côté, elle a commencé à travailler le déchiffrage depuis peu, mais elle n'en tire pas beaucoup de plaisir car cela lui demande beaucoup d'efforts. Elle a l'impression d'être complètement perdue, surtout quand les intervalles sont disjoints.

V. considère qu'elle a travaillé la théorie pendant la séquence mais qu'il lui manque encore de la pratique. Les cours lui ont donné un objectif. Elle a apprécié d'avoir un but, cela lui a donné un prétexte pour travailler. (Cela l'oblige à travailler même quand elle n'en a pas envie)

1.3.2 Synthèse de l'observation

Comportement :

Toujours souriante, concentrée et sérieuse quand elle écoutait mes explications et mes consignes, V. riait volontiers avec moi pendant les séances.

En début de séquence, avant de commencer les exercices, elle effectuait presque toujours un geste pour détendre ses épaules en soufflant. Tandis qu'elle effectuait les activités, elle fermait complètement la bouche et serrait les dents en commençant avec

un air sérieux, puis, en souriant au fur et à mesure. Quand elle se trompait, elle faisait un peu la grimace, et lorsqu'elle terminait, elle souriait avec hésitation.

Elle répétait constamment les gestes que je lui demandais d'effectuer et regardait davantage la partition plutôt que ses mains quand elle jouait le piano. J'ai remarqué aussi qu'elle suivait scrupuleusement mes notes, même quand il y avait des erreurs.

Pendant les exercices vocaux, elle faisait des petits gestes avec sa main quand elle devait battre les temps.

Participation :

V. m'a souvent demandé des précisions quand certaines explications n'étaient pas claires pour elle. Par exemple, elle m'a demandé quelles parties des doigts devaient toucher le clavier du piano : le bout ou la pulpe..., s'il fallait bouger les pouces, et s'il fallait plier l'articulation. Elle m'a aidé pour trouver un vocabulaire adapté, surtout quand j'ai éprouvé des difficultés pour expliquer comment bouger les doigts, en me donnant les termes anatomiques adaptés, grâce à ses connaissances professionnelles de médecin. Aussi, j'ai appris qu'elle ne pouvait pas bouger ses pouces verticalement à cause d'un petit dysfonctionnement physique, et elle m'a montré que, si elle voulait effectuer ce geste, elle devait utiliser les poignets pour l'aider. En outre, elle a émis des hypothèses sur le rôle des articulations des doigts pour le jeu du piano et elle m'a demandé confirmation.

J'ai appris aussi qu'elle arrivait mieux à réaliser les exercices de piano quand elle s'appuyait sur la table plutôt que les mains suspendues et que sa main gauche était toujours moins à l'aise que sa droite.

Quand je lui proposais de chanter, elle utilisait souvent sa main pour marquer les hauteurs des notes, sans que je lui demande et elle cherchait souvent ses notes avec le piano. Pendant la transposition d'une mélodie, je l'ai vu bouger ses doigts comme si elle jouait du piano en même temps qu'elle chantait.

Auto-évaluation :

Je lui envoyais les exercices trente minutes avant chaque séance, pour lui laisser le temps de les découvrir avant. Au début de chaque séance, elle me racontait comment elle avait travaillé, ses difficultés, ce qu'elle avait pu modifier et ce qu'il restait à

améliorer. Elle exprimait très facilement ses difficultés pour effectuer les exercices que je proposais. Aussi, elle m'expliquait avec quelles activités elle se sentait plus à l'aise et quels mouvements lui posaient problème.

Persévérance :

Quand elle éprouvait certaines difficultés, elle reprenait naturellement les exercices plus lentement. En outre, lorsqu'elle était bloquée dans une activité, elle mettait souvent sa tête dans ses mains en soufflant, l'air découragée, puis, elle reprenait et poursuivait l'activité jusqu'à son terme.

D'autre part, elle m'a montré une méthode qui comportait des pièces en notation chiffrée et elle m'a dit qu'elle connaissait un peu ce système, puis elle a commencé d'elle-même à chanter avec les chiffres.

De manière générale, quand elle avait le choix, elle restait sur des exercices de même niveau.

Progression entre les séances :

En ce qui concerne le chant, les exercices proposés sur la notation chiffrée ont été réalisés assez facilement, sauf sur certains intervalles. Pour le piano, elle était très incommodée dans un premier temps pour bouger les doigts et particulièrement pour lever les pouces verticalement.

À la dernière séance, j'ai pu constater à la fois une amélioration sur les intervalles qui posaient problème pour le chant mais aussi sur sa capacité à contrôler ses doigts pour le piano. Aussi, elle a pu jouer sur l'instrument sans regarder ses mains et elle a réussi à varier son touché.

2. Analyse et croisement des données recueillies

2.1 Analyse des résultats

D'abord, nous exposerons notre interprétation des résultats obtenus, en séparant les observations des entretiens. Nous examinerons les éléments qui se rapportent à la motivation (comme exposé dans la grille d'observation) et nous chercherons les indices qui indiquent comment ont été perçues les activités proposées. Puis, nous mettrons en relation les deux procédés afin de mieux repérer les points convergents et divergents en tentant d'en tirer des conclusions.

2.1.1 Élève P.

Observations :

D'après les observations effectuées en début de séquence, nous pouvons présumer que la timidité, les tensions corporelles et la concentration intense de P. sont caractéristiques d'un comportement anxieux qui révèle un sentiment d'insécurité et des appréhensions. Rappelons que pour Rolland Viau (2009), le sentiment de sécurité est lié à l'état psychologique et émotif de l'élève et influence la « dynamique motivationnelle ». Cette tendance pourrait donc perturber la motivation de cette élève.

Pourtant, nous remarquons une évolution positive de ce comportement vers une attitude plus confiante. Elle devient plus bavarde, plus souriante, elle ose exprimer ses doutes, ses difficultés et partager ses sensations tout en mobilisant son corps de façon plus globale au fil des séances. Ses explications qui concernent son travail entre les séances étaient très complètes et détaillées, elles montraient son sérieux, mais aussi ses difficultés et les stratégies qu'elle utilisait. Cette participation plus dynamique est source d'initiative et d'autonomie puisqu'elle l'amène à demander des informations supplémentaires, faire des propositions. Nous pouvons imaginer que ses appréhensions ont été progressivement éliminées par le plaisir d'avoir pu réaliser les exercices.

Cela se confirme aussi par l'évolution de sa progression. En effet, elle est passée de beaucoup de difficultés pour réaliser les exercices avec beaucoup de doutes à plus d'aisance et de contrôle sur ses mouvements. Ainsi, elle était finalement très satisfaite

d'avoir pu atteindre l'objectif : jouer une pièce avec les deux mains. Nous remarquons aussi que, même si elle trouve les exercices difficiles, elle veut quand même les réaliser jusqu'au bout et recherche même un peu la difficulté, puisque lorsqu'elle a le choix, elle privilégie des activités de même niveau ou de niveau supérieur. Aussi, elle répète souvent les exercices sans que le professeur ne le demande. Cela montre un niveau de ténacité assez important qui semble confirmé lorsqu'à la fin des séances, elle s'exclame : " C'est tout ? ". Souvenons-nous que pour Viau (2009), la persévérance d'un élève est l'une des manifestations de la « dynamique motivationnelle ».

Le besoin de comprendre, de repérer la logique, de saisir le fonctionnement du système (comme avec les figures d'intervalles quand elle nous explique comment cela devrait fonctionner selon sa logique) est assez caractéristique. Nous remarquons également son besoin d'expliquer pourquoi elle n'y arrive pas, pourquoi elle commet une erreur. Cela montre une participation active et un besoin d'initiative.

D'autre part, nous remarquons aussi des doutes importants et un manque de confiance en ce qui concerne ses capacités par le besoin d'approbation du professeur et une auto-évaluation souvent négative.

Entretien :

Nous pouvons supposer qu'elle semble assez découragée au départ par l'apprentissage musical, surtout lorsqu'elle nous explique avoir tenté une pratique instrumentale dans sa jeunesse, sans résultats. Ayant des doutes sur ses capacités pour cet apprentissage tout nouveau, elle se considère comme n'étant pas très douée, et pense qu'il est difficile d'apprendre à son âge. De plus, quand elle parle de ses appréhensions à se retrouver seule pour travailler et qu'elle explique qu'elle ne serait pas longtemps capable d'autonomie, nous remarquons un jugement assez défavorable sur ses capacités.

Nous pouvons traduire son désir de séances supplémentaires et d'exercices répétitifs par un besoin de rigueur. Dans l'élaboration des contenus, nous avons au contraire cherché à éviter ce procédé en privilégiant la variété des activités car notre idée était d'éviter la lassitude et l'ennui. Nous étions donc assez surprise par ce discours qui peut sembler un peu contradictoire avec le plaisir recherché mais nous pouvons penser aussi que cette philosophie montre un désir de résultats.

D'autre part, nous remarquons qu'elle exprime un jugement positif et favorable sur les activités proposées. Elle emploie des termes comme *ludique, pratique, concret, abordable* pour les exercices en notation traditionnelle par opposition au système de la notation sur portée, davantage générateur d'appréhensions et de cloisonnement. Cette perception " positive " sur la valeur des activités est l'une des sources de la « dynamique motivationnelle » (Viau, 2009). Il est intéressant de noter que, selon elle, c'est plus libre quand il n'y a pas de portée et qu'elle apprécie davantage l'aspect pratique plutôt que la théorie.

Malgré tout, elle a affirmé après l'entretien qu'elle ne se sentait pas prête à continuer les cours car cet apprentissage exige trop d'effort pour un résultat trop mince par rapport à ses attentes. Il faut dire qu'elle a un niveau d'exigence assez élevé puisqu'elle vit dans un environnement de musiciens professionnels.

Mise en relation des procédés :

À travers son discours sur ses faibles capacités et sur son expérience malheureuse et non concluante de l'instrument, on comprend mieux pourquoi elle avait tant d'appréhensions au début de notre expérience surtout vu son niveau d'exigence.

Le jugement positif qui est fait sur les activités se confirme par le plaisir observé à les réaliser pendant la séquence. Par contre, en ce qui concerne son aisance dans leur exécution, c'est plus mitigé. Nous pourrions donc en conclure qu'elle a éprouvé des difficultés mais qu'elle a su y faire face pour atteindre l'objectif prévu.

D'autre part, lorsque nous mettons en relation son besoin de rigueur avec sa persévérance observée lors de la réalisation des exercices ainsi que son niveau de participation et d'initiative très satisfaisant, nous pouvons en conclure un niveau de motivation assez élevé chez l'élève P. pendant la séquence, mais nous pouvons quand même noter qu'elle ne pense pas poursuivre cette apprentissage. En effet, son environnement proche ne l'encourage pas à continuer car elle voit tous les jours des musiciens professionnels autour d'elle. Cela touche une question importante : la représentation sociale du musicien expert est-elle un levier ou un frein pour la motivation des musiciens non professionnels ? Ici, nous voyons que ce rapport perturbe la volonté d'apprendre de l'élève car elle pense qu'elle ne pourra jamais approcher leurs niveaux pour pratiquer avec eux.

2.1.2 Élève M.

Observation :

Pendant ces observations, nous remarquons une élève très attentive, une écoute très soutenue avec un bon niveau de confiance dès la première séance (voix puissante, pas de timidité et elle exprime d'elle-même ce qu'elle ressent à la fin des séances). Ceci est probablement dû au fait que j'avais déjà eu l'occasion de la diriger en chœur et de lui donner des cours, il y avait donc plutôt un sentiment de sécurité.

L'attitude de l'élève M. est très participative et positive. Pendant le travail, ses expressions de visage et ses actions montraient son enthousiasme pour réaliser les exercices, étant souvent souriante et bien disposée lorsque je lui proposais de nouvelles acquisitions. Nous pouvons donc supposer qu'elle a apprécié les activités. Aussi, elle reproduisait les exercices par elle-même, sans la demande du professeur et même quand elle avait déjà réalisé l'activité avec succès, ce qui révèle un bon niveau de persévérance. Mais, elle exprime aussi son besoin de temps (par exemple lorsqu'elle affirme que l'on ne peut pas tout apprendre en 15 minutes).

Il était assez aisé pour elle de comprendre théoriquement le fonctionnement de la notation chiffrée. Aussi, les exercices d'intervalles ont été réalisés assez facilement. Nous pouvons donc nous demander si les activités prévues n'étaient pas trop simples. Mais, lorsque nous avons abordé le rythme de cette notation, l'élève M. s'est retrouvée en grande difficulté. J'avais remarqué depuis longtemps cet embarras pour sentir la pulsation, j'aurais peut-être dû imaginer des exercices moins difficiles et prévoir davantage de temps dessus car nous n'avons pas pu aborder tout ce qui était prévu.

Nous constatons aussi un besoin d'analyser et de comparer les exercices entre eux, par exemple lorsqu'elle réfléchit à haute voix. Elle nous explique également comment elle s'est trompée et pour quelles raisons et nous voyons qu'elle a toujours besoin de comprendre comment procéder, quelle est la logique du système abordé. Nous avons pu aussi remarquer qu'elle avait besoin de comprendre d'abord la théorie avant la pratique.

Entretien :

Passionnée par la musique, elle aurait aussi aimé faire du piano, cela montre un grand intérêt dès l'enfance pour la pratique musicale. Comme elle n'a jamais étudié le solfège

étant enfant, nous constatons un fonctionnement très intuitif pour l'appropriation de nouveaux répertoires. Nous remarquons d'ailleurs au cours de l'entretien qu'elle ne possède pas beaucoup de vocabulaire musical, ce qui traduit un apprentissage non institutionnalisé. (Elle dit : "les trucs et les machins" pour désigner l'amure et "les tierces, les quartes, etc" pour désigner les intervalles.)

Tout au long de la séquence, nous avons pu constater que l'élève M. pensait qu'elle connaissait déjà la notation chiffrée alors qu'elle n'avait utilisé qu'une partie de ce système avant l'expérience. Elle exprime donc un jugement favorable sur l'apprentissage avec cette notation qu'elle trouve plus facile pour repérer les intervalles. Elle pense que le travail effectué lors de la séquence va l'aider pour son travail en autonomie car il lui donne des outils pour déchiffrer en lisant la partition contrairement à ce qu'elle faisait habituellement par un travail essentiellement d'oreille. Par contre, elle exprime quelques doutes sur son travail en affirmant que, lorsqu'elle est seule, elle ne sait pas si ce qu'elle fait est correct et elle a peur de prendre de mauvaises habitudes. Nous remarquons donc qu'elle éprouve un doute important sur ses capacités.

À la fin de cet entretien, l'élève M. nous fait une proposition très intéressante, celle de mélanger les deux systèmes de notation (la notation sur portée et la notation chiffrée). Elle pense que passer d'un système à l'autre serait une béquille pour apprendre plus facilement. Cette notation mixte constitue une piste que nous allons explorer dans la partie discussion.

Mise en relation des procédés

Nous remarquons au cours de l'observation que les activités ont été réalisées assez facilement (à part pour le rythme) et elle exprime un jugement favorable sur le niveau des activités réalisées. Nous pouvons donc en déduire que cet apprentissage a été bénéfique pour elle en ce qui concerne sa pratique vocale. Mais, en même temps, nous remarquons qu'elle connaissait déjà cette notation en partie.

Son besoin d'analyse, malgré son fonctionnement intuitif, est perceptible à la fois par l'observation des séances mais aussi pendant l'entretien. Cela nous montre sa volonté de participer de manière active à l'expérience.

Enfin, si nous mettons en relation le jugement favorable qu'elle exprime sur les activités et le plaisir que nous pouvons observer lors du travail, nous pouvons en déduire une « dynamique motivationnelle » plutôt positive.

2.1.3 Élève V.

Observation :

Nous pouvons définir l'attitude de V. pendant la séquence comme détendue mais concentrée. En effet, elle faisait parfois preuve d'une écoute attentive et sérieuse lors des explications ou des consignes, mais elle riait volontiers quand elle en avait l'occasion. Cela montre une certaine confiance, et un sentiment de sécurité.

Sa participation est très active et prend plusieurs formes : en demandant des précisions, en aidant le professeur dans ses explications, en exprimant ses difficultés et ses doutes, ou encore en comparant les activités et en faisant le lien avec ses connaissances antérieures.

Nous remarquons en outre une capacité à faire des propositions et prendre des initiatives. De plus, elle n'a jamais choisi des exercices plus faciles car elle ne veut pas baisser son niveau et cherche toujours à se perfectionner. Nous voyons donc qu'elle a envie d'avancer, de progresser, qu'elle n'est pas dans l'attente. L'évolution dans sa manière de participer montre aussi une ascension du niveau de son investissement et de sa réflexion pendant cette séquence.

D'autre part, elle est assez exigeante avec elle et nous voyons qu'elle s'auto-dévalorise facilement malgré ses succès dans la réalisation des exercices. Elle considère qu'elle est toujours très loin de pouvoir interpréter une pièce comme elle le veut, car elle se compare avec des musiciens professionnels. Dans ce cas, nous voyons que cette relation est davantage un frein dans son courage pour réaliser les exercices à court terme mais un levier en ce qui concerne sa progression générale. C'est ce que nous remarquons avec son comportement lorsqu'elle fait une erreur, par l'agacement que cela produit (soupirs, ...). D'ailleurs, pendant le travail, nous remarquons quelques tensions, ce qui dénote une certaine nervosité. Quand elle commet des erreurs ou lorsqu'elle pense qu'elle n'y arrive pas immédiatement, elle répète naturellement plusieurs fois l'activité

ou le passage en question en réfléchissant et en analysant. De même, après avoir réalisé un exercice avec succès, elle le répète plusieurs fois dans le but de consolider l'acquisition. D'après la fluidité des mouvements et la compréhension, acquise au fur et à mesure de la séquence, nous comprenons qu'elle a travaillé assez régulièrement entre les séances.

Nous pouvons relever aussi son intérêt pour comprendre le sens des activités proposées, sur l'analyse des gestes à produire par de nombreuses questions et interrogations avec l'émission d'hypothèses, principalement pour le piano. Nous pouvons également considérer qu'elle était assez attirée par les exercices, puisque nous voyons qu'elle a préparé sérieusement chaque séance et surtout, qu'elle a analysé précisément son travail.

Malgré son comportement, lorsqu'elle rencontre des difficultés ou des blocages, nous voyons qu'elle aimerait triompher de l'activité qu'elle a entamée puisqu'elle essaye de trouver des solutions par elle-même. De plus, nous voyons que, lorsqu'elle progresse, elle continue à chercher plus loin. Nous pouvons penser que ce sentiment de succès provoque chez elle une plus grande curiosité et du courage pour continuer.

De plus, malgré quelques difficultés sur la mobilité de ses doigts, elle a pu atteindre l'objectif fixé puisqu'elle a été capable de varier son touché et de jouer sans regarder ses mains au piano. De même pour le chant, elle s'est bien améliorée sur les intervalles qui posaient problème au départ. Nous pouvons donc affirmer qu'elle a bien progressé entre les séances et qu'elle a bien intégré les apprentissages par un travail autonome efficace.

Entretien :

Au début de l'entretien, elle a naturellement parlé du déchiffrage alors que la question portait sur son parcours. Nous pouvons imaginer que c'était un sujet important pour elle. D'ailleurs, elle a dit à propos de la lecture à vue, qu'elle n'en tirait pas trop de plaisir, alors qu'elle l'a fait d'elle-même. Cela montre quand même de l'opiniâtreté par une capacité à travailler seule sur une activité qui lui déplait. De plus, à propos des séances, elle a affirmé : “ Cela m'oblige à travailler même quand je n'ai pas envie”. Le terme *oblige* amène une idée de contrainte. En outre, nous remarquons que, pour le travail, elle a toujours besoin d'un objectif, d'un but.

D'autre part, elle émet un jugement favorable sur les activités, par exemple, elle pense que l'apprentissage en ne touchant pas tout de suite le piano est une bonne méthode. Par ailleurs, le travail effectué pendant la séquence a provoqué sa réflexion. Ainsi, pour le piano, elle comprend mieux comment bouger les doigts, les mains, avec quelles articulations, quelles parties des doigts précisément. Cela lui a permis aussi de produire différentes nuances.

Par ailleurs, elle n'a eu qu'une seule expérience du piano auparavant, mais, elle a comparé naturellement la méthode utilisée lors de l'expérience avec celle de son ancien professeur.

V. a aussi trouvé que la notation 鞀鼓 *pigu* était assez efficace pour travailler l'indépendance des mains. Pour elle, c'était très simple de comprendre le fonctionnement de cette notation. Nous pouvons donc imaginer que celle-ci lui était plus facile en ce qui concerne la lecture, grâce à un visuel plus simple et évident par rapport à la notation sur portée.

La notation chiffrée a aidé V. à mieux appréhender les différents intervalles, cela lui a apporté plus d'outils pour les comprendre, surtout quand elle les retrouvera sur la portée.

En ce qui concerne son niveau, elle y émet un jugement dévalorisant puisqu'elle le qualifie de laborieux car elle a des doutes sur les intervalles et elle se sent perdue pendant le déchiffrage. Aussi, elle affirme avoir besoin de beaucoup de temps et de pratique en se comparant souvent avec les professionnels.

Mise en relation des procédés :

Si on met en relation l'idée de contrainte pour le travail relevée pendant l'entretien, et le découragement souvent visible pendant l'observation, nous pouvons penser que son niveau de persévérance est assez bas, ce que nous pourrions rapprocher d'une motivation intrinsèquement faible. Cependant, nous remarquons qu'elle termine les exercices jusqu'au bout et que le succès provoque chez elle du courage pour la poursuite de l'apprentissage. Nous pouvons donc en déduire qu'elle a toujours besoin d'une aide pour persévérer.

Aussi, la dévalorisation sur son niveau pendant l'entretien et le découragement et la nervosité visibles par l'observation peuvent faire penser qu'elle a une perception relativement dévalorisante de son niveau de compétence.

Elle affirme aussi être plus à l'aise pour le piano et montre sa satisfaction d'avoir pu produire des nuances et varier son touché, ce qui se vérifie par l'observation. Nous voyons donc qu'elle en retire quand même un certain plaisir. Nous pouvons penser que l'effort est difficile pour elle mais qu'elle en est capable car elle aime la musique.

Nous voyons qu'elle a pu atteindre les objectifs et elle affirme que la méthode d'apprentissage par ces notations et par un travail différent est plus facile. Nous pouvons donc penser que cette façon d'enseigner lui a permis de résoudre certaines difficultés anciennes, en correspondant à ses attentes, mais nous pouvons aussi nous demander si le niveau des activités proposées aurait pu être plus élevé.

Par sa participation active et ses propos favorables sur cette manière de travailler, nous pouvons considérer que, l'utilisation de ces notations lui a donné des pistes réflexives pour mieux envisager et comprendre la notation sur portée grâce à un regard différent.

2.2 Croisement des données recueillies

Par la mise en relation des éléments, nous chercherons à faire le lien avec les idées développées dans le cadre théorique.

À part le début de la séquence de l'élève P., les séances se sont déroulées dans une ambiance détendue et calme, ce qui a favorisé un sentiment de sécurité. Roland Viau (2009) affirme que c'est un des facteurs importants à prendre en considération dans la « dynamique motivationnelle ».

Grâce à cette atmosphère tranquille, elles osent naturellement partager leurs sensations avec le professeur, ce qui est un des avantages des cours individuels. Aussi, elles expriment, leurs ressentis, leurs difficultés, leurs interrogations et leurs doutes, même quand l'enseignante ne le demande pas. Nous remarquons aussi, un besoin quasi constant d'analyser, de comprendre le fonctionnement et la finalité des activités en les comparant souvent entre-elles. Elles prennent aussi des initiatives, et donnent des

informations sans la demande du professeur. Cela montre une envie de participer à l'élaboration des contenus didactiques, ce qui se rapproche du sentiment de contrôle sur le déroulement des activités présenté par Viau (2009) dans la « dynamique motivationnelle ». Nous retrouvons aussi cette conception dans « Les dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » (2000) du même auteur, dans la partie « Responsabiliser l'élève ». Nous avons d'ailleurs prévu à chaque étape de l'apprentissage, un éventail d'exercices dans un cadre établi afin de proposer des choix dans les activités. Ainsi, nous avons cherché à nous rapprocher des idées de Roland Viau (2009).

Par ailleurs, les élèves expriment toutes un avis favorable sur les activités, surtout en ce qui concerne la notation 鞀鼓 *pigu* et la notation chiffrée. Elles considèrent que cela facilite l'apprentissage en leur offrant plus d'outils pour travailler en autonomie. D'ailleurs, leurs discours pendant les entretiens et leurs comportements observés pendant les séances sont représentatifs de leurs jugements préalables, comme dans le cas de P. qui a un comportement anxieux au départ à cause de ses appréhensions, probablement dues à son niveau d'exigence ou avec l'élève M., chez qui nous pouvons remarquer beaucoup de plaisir à réaliser les activités. Nous avons donc conclu chez cette dernière un bon niveau de motivation. Viau (2009) nous explique d'ailleurs que le plaisir intrinsèque est lié à l'intérêt que l'élève éprouve au regard des activités, et que l'utilité qu'il perçoit se rapproche plutôt des avantages qu'il en retire. Chez l'élève V., nous remarquons donc un regard d'avantage porté sur l'utilité car nous voyons qu'elle a besoin d'un facteur extérieur pour s'engager pleinement.

Il est aussi intéressant de noter comment leurs perceptions évoluent au fil des séances, comme dans le cas de l'élève P., qui démarre d'une attitude anxieuse et évolue vers une tendance plus confiante. Nous avons donc pensé avoir pu faire évoluer ces perceptions comme ce que Perrenoud (2004) expose, quand il affirme qu'une des définitions de l'apprentissage est de « Mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir ».

Nous avons aussi essayé de correspondre avec l'une des « Dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » de Viau (2000), en présentant « Un défi » par des contenus toujours nouveaux pour l'élève. Cependant, nous pouvons penser que, dans le cas de V. et de M., il est possible que certaines activités aient été réalisées un peu trop facilement. D'ailleurs, nous ne remarquons aucune demande des élèves pour

effectuer des exercices plus faciles même si elles éprouvent des difficultés. Elles cherchent toujours à s'améliorer, leur travail est toujours assidu et sérieux pendant et entre les séances. Nous avons aussi pu constater dans tous les cas une amélioration immédiate et une progression notable tout au long de l'expérience. C'est pour cela que nous avons relevé chez toutes un niveau de persévérance satisfaisant, ce qui constitue pour Perrenoud (2004) une autre définition de l'apprentissage et pour Viau (2009) l'une des manifestations de la motivation.

En revanche, nous avons remarqué des doutes importants dans l'esprit de toutes les participantes en ce qui concerne leurs capacités. Pour Viau (2009), le niveau de compétence que l'élève considère posséder au regard de l'activité vient de ses succès ou échecs antérieurs mais aussi de son environnement. Dans le cas de P. et de V., c'est souvent ce qui met un frein à leur enthousiasme, à cause de la comparaison avec les musiciens professionnels. Mais, nous remarquons que ces doutes concernent davantage leur niveau musical général plutôt que leur capacité à réaliser les activités. Viau nous dit aussi que « Les élèves ont de la difficulté à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir des activités pédagogique » (Viau, 2009, p. 43), ce qui se vérifie souvent au cours de l'expérience. Nous remarquons d'ailleurs un besoin récurrent de se situer et de s'auto-évaluer chez toutes et un besoin d'approbation du professeur, particulièrement chez les élèves P. et V.. L'une des appréhensions concerne aussi leur travail solitaire, nous pouvons donc imaginer qu'une sorte de sentiment de dépendance s'est créé entre le professeur et les élèves, ce qui a pu entraver leur autonomie.

3. Discussion

Nous nous interrogerons sur la validité des hypothèses au regard de la problématique en tentant de nuancer notre propos par les limites de notre méthodologie et par les biais que nous avons pu constater. Nous développerons aussi les réflexions sur lesquelles nous a menée cette recherche.

D'abord, rappelons notre problématique :

« Comment peut-on utiliser les notations de la musique traditionnelle chinoise comme un nouvel outil pédagogique potentiellement facteur de motivation dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale ? »

3.1 Retour sur les hypothèses

Examinons maintenant nos hypothèses par rapport aux résultats obtenus.

Hypothèse 1 :

Certaines notations inspirées des notations de la musique traditionnelle chinoise sont plus faciles à appréhender par rapport à la notation sur portée pour l'apprentissage de la musique.

Globalement, les exercices ont été réalisés relativement facilement. Pendant les entretiens, quand nous avons évoqué la difficulté des exercices, les élèves étaient enthousiastes et semblaient convaincues pour affirmer que cette méthode est pratique, intéressante et abordable. Par ailleurs, même si les élèves n'avaient pas toutes la même expérience de la notation sur portée, elles ont tout de même pu trouver des points de comparaison à leur niveau. Nous pourrions donc valider cette hypothèse.

Nous voyons que, malgré les apparences, la plupart des notations traditionnelles chinoises que nous avons étudiées sont beaucoup plus faciles à comprendre au premier abord (par exemple, la notation 鞀鼓 *pigu* qui ne comporte que deux symboles, la

notation textuelle 文字谱 *wenzipu* qui décrit totalement le processus gestuel à effectuer pour l'interprétation, ou encore la notation chiffrée, conçue pour faciliter l'apprentissage musical).

Hypothèse 2 :

Découvrir de nouvelles notations peut être un facteur de motivation dans l'apprentissage de la musique.

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous nous appuyons sur la « dynamique motivationnelle » de Roland Viau (2009, p. 23).

En ce qui concerne les sources :

- la perception sur la valeur des activités : pour les trois élèves, nous avons pu constater un jugement favorable sur les activités réalisées, et cela par l'observation et les entretiens. D'après les comportements relevés pendant le travail et les discours tenus lors des entretiens, nous avons pu remarquer tantôt un regard porté sur l'intérêt de l'apprentissage, tantôt un regard porté sur son utilité.
- la perception de compétence : nous avons découvert systématiquement des doutes importants des élèves en ce qui concerne leurs capacités. Ici, nous avons vu que leurs doutes concernaient davantage leur niveau musical général plutôt que leurs capacités réelles à réaliser les activités. Ces doutes étaient provoqués principalement par leur environnement et particulièrement à cause de leur proximité avec les musiciens professionnels.
- la perception de contrôlabilité de l'activité : l'élaboration des contenus a nécessité une « évaluation diagnostique » et une « évaluation formative » (Meirieu, 2017, p. 134) pour les trois élèves, afin de réguler les activités en fonction des résultats obtenus. Par ailleurs, dans le cadre des cours individuels, il était assez aisé d'adapter les propositions pédagogiques pour correspondre aux profils des élèves et à leurs centres d'intérêt par la pédagogie différenciée. D'après la participation active et les propositions faites par les élèves, nous pensons que l'organisation des séances permettait beaucoup de libertés et favorisait l'autonomie, ce qui augmente la perception de contrôle.

En ce qui concerne les manifestations :

- Engagement cognitif : nous avons tenté de respecter autant que possible les stratégies propres des élèves et nous avons pu constater un engagement important de leur part par leur sérieux et leur rigueur.
- Persévérance : nous constatons les initiatives prises par les élèves, comme la répétition des tâches sans la demande de l'enseignante ou les diverses propositions faites pour améliorer l'expérience. Nous voyons aussi toute leur volonté de réussir les activités même les plus difficiles, notamment par le courage relevé pour aller au terme des exercices et le désir réel de s'améliorer.
- Apprentissage : au terme des séquences, les objectifs préalables ont tous été atteints et cela pour toutes les élèves. Cela leur a apporté une grande satisfaction. Nous nous sommes aperçu aussi que d'autres capacités ont été exploitées, ce qui n'avait pas toujours été prévu, comme les liens révélés entre les domaines d'activité ou l'invention de nouvelles idées pédagogiques.

D'après tous ces indices, l'hypothèse semble validée en ce qui concerne la motivation.

En revanche, nous remarquons ici que c'est plus généralement l'utilisation que la découverte qui pourrait être un facteur de motivation, puisqu'une des notations était déjà, en partie, connue des élèves.

Enfin, même s'il semble que les hypothèses soient validées dans ce contexte, il paraît douteux d'essayer de généraliser les résultats obtenus, uniquement à partir de ces trois exemples.

3.2 Retour sur l'expérience

- Choix des participants : on peut se demander si le choix dans le profil des élèves n'a pas influencé la recherche dans une direction que nous avons prévue, et particulièrement pour les entretiens. En effet, les participantes ont peut-être cherché intentionnellement ou non, à nous arranger. En choisissant d'autres personnes, nous aurions peut-être obtenu des résultats très différents.

- **Discipline** : nous avons prévu une pratique instrumentale seule pour l'élève P., une pratique uniquement vocale pour l'élève M. et les deux disciplines pour l'élève V. Pour cette dernière, ces deux enseignements se sont révélés très complémentaires. Nous pourrions donc élargir le principe de cette méthode d'apprentissage à d'autres disciplines (par exemple la formation musicale, l'éveil musical, les chœurs d'enfants ou amateur, ...).
- **Choix dans les activités** : nous avons imaginé les contenus de façon individualisée mais, nous aurions pu aller encore plus loin dans cette voie, par exemple en proposant des moments d'écoute (comme l'avait suggéré l'élève P.). D'ailleurs, nous aurions pu prévoir plus de choix dans la difficulté des exercices afin de mieux équilibrer le temps entre les exercices de routine et les défis à réaliser.

3.3 Réflexions générales

Nous avons considéré les notations de la musique traditionnelle chinoise comme des étapes pour mieux comprendre et apprécier la notation sur portée. Les différentes notations servent donc à étayer, c'est-à-dire que nous utilisons des notations très simples au départ en allant vers plus de complexité au fur et à mesure de la progression de l'élève. Comme M. l'avait évoqué, nous pourrions imaginer une notation mixte entre une notation traditionnelle chinoise et la notation sur portée ce qui permettrait probablement d'aller encore plus loin dans l'étayage. (Fig. 24, Fig. 25)

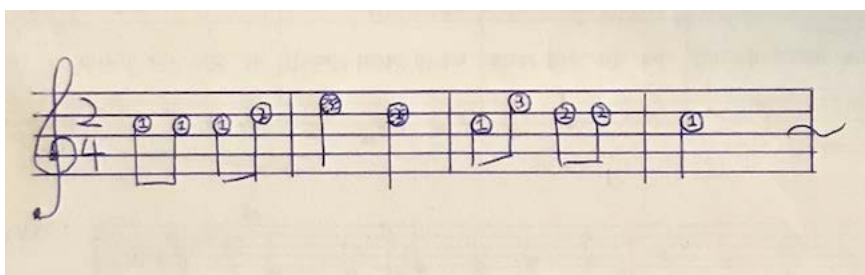


Fig. 24 : Notation hybride entre la notation chiffrée et la notation sur portée
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

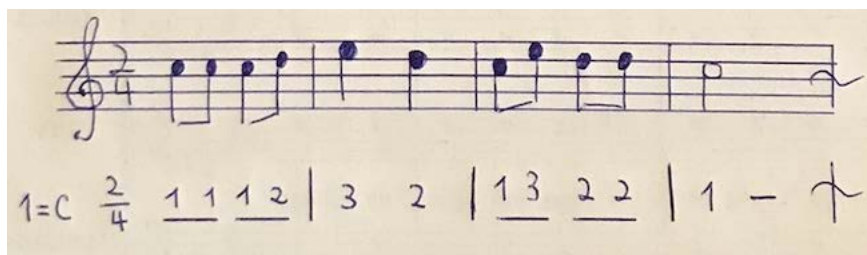


Fig. 25 : Notation sur portée avec son équivalent en notation chiffrée
(Réalisée par Xiaomo Zhang)

Par ailleurs, dans les notations que nous avons utilisées, il est parfois difficile d'y retrouver l'origine, puisque nous nous sommes souvent éloignés de leur utilisation initiale. Mais, nous avons davantage voulu respecter l'état d'esprit qu'implique leur usage afin d'apporter d'autres possibilités plutôt que leur utilisation stricte. Par exemple, nous avons utilisé le concept de la notation pour les cithares 琴 *qin* et 箏 *zheng* qui permet de noter les doigtés de manière originale, pour travailler les gestes d'une manière différente.

En outre, nous avons présumé dans un premier temps que les notations en elles-mêmes faciliteraient l'apprentissage mais, finalement, il s'est révélé plus intéressant que ce support différent provoque une autre manière de travailler, notamment par beaucoup de précisions dans les gestes grâce à une autre approche de l'utilisation du corps. En effet, cette sensibilité corporelle accrue nous a amenée à repenser les mouvements pour l'interprétation. Le recours à ces notations a aussi orienté l'élève vers un regard plus réflexif sur son travail autonome. Par conséquent, ce n'est pas tant la notation en elle-même qui facilite l'apprentissage que l'utilisation d'une méthode qui en découle en provoquant ainsi une autre manière d'appréhender et de comprendre la technique instrumentale ou vocale et la musique de façon plus générale.

Par ailleurs, nous n'avons pas utilisé le répertoire de la musique traditionnelle chinoise, pourtant très riche et qui aurait aussi un intérêt certain dans l'apprentissage de la

musique savante. Cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche, puisqu'ici, nous nous sommes concentrée sur la technique de la lecture par les notations.

Enfin, nous pouvons nous demander si, en utilisant d'autres types de notations comme vecteurs de motivation dans ce même contexte, nous n'aurions pas obtenu des résultats encore plus significatifs. En effet, il existe de très nombreux genres de notations musicales qui n'ont pas été abordés ici, il serait toutefois intéressant de les utiliser dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale (par exemple des tablatures, des grilles de jazz, des notations anciennes, ou encore des notations de danse, ...). À l'image de la notation hybride entre la notation chiffrée et la notation sur portée, nous pourrions imaginer une méthode d'apprentissage qui combinerait d'autres sortes de notations musicales. Ceci demeure un vaste sujet d'étude à développer.

CONCLUSION

Au cours de cette recherche, nous avons pu constater à quel point les notations de la musique traditionnelle chinoise sont riches et variées, ce qui nous a amenée à réfléchir sur les limites de la notation sur portée, utilisée dans le répertoire de la musique savante occidentale.

Aussi, nous avons abordé la notion de motivation dans l'apprentissage afin d'apporter plus de légitimité en ce qui concerne l'aspect didactique de ce travail, et nous avons pu constater notamment que ce processus complexe est indissociable de toute pratique pédagogique dont le but est de développer l'autonomie.

La méthodologie de recherche élaborée autour de la « recherche action » nous a apporté un cadre organisé afin de construire des expériences didactiques.

Les séquences menées ont mis en lumière un intérêt important des participants pour ces notations, notamment par la réflexion, la prise de distance et le regard différent qu'offre leur utilisation. Cependant, nous avons aussi mis à jour quelques limites ainsi que des biais, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus.

Néanmoins, les notations traditionnelles chinoises demeurent une source d'idée quasi illimitée à développer dans la pédagogie de la musique et particulièrement avec les élèves débutants ou entravés dans leur apprentissage de la lecture.

Cette recherche m'a orientée vers de nouveaux horizons qui m'aident à enrichir ma façon d'enseigner par la construction d'outils adaptés. Elle m'a aussi permis de me réconcilier avec ma culture d'origine, en m'incitant à favoriser les échanges entre les styles de musique. De plus, ce processus m'a donné envie de partager davantage mon expérience avec les amateurs.

Ce travail n'a pas cherché à dénigrer l'utilisation de la notation sur portée, puisque l'objectif était de faciliter sa compréhension et son utilisation. Au contraire, nous pensons qu'il constitue un système universel qui permet à une immense partie des musiciens dans le monde de jouer ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires et lexiques :

DUBOIS, J., MITERAND H., DAUZAT A. (2007). *Dictionnaire étymologique*. Paris : Édition Larousse.

PICARD F. (2006). *Lexique des musiques d'Asie orientale (Chine, Corée, Japon, Vietnam)*. Paris : Editions YOU-FENG.

Ouvrages :

ALEXANDRE D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF éditeur.

JOURNEAU ALEXANDRE V. (2015). *Poétique de la musique chinoise*. Paris : L'Harmattan.

MERIEU, Ph. (2017). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

VAN CAMPENHOUDT L., MARQUET J., QUIVY R. (2017). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Malakoff : DUNOD.

VIAU R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Édition de Boeck Université.

WANG Y. (2006). *Zhongguo chuantong yinyue yuepuxue 中国传统音乐乐谱学(Étude des partitions de musique traditionnelle chinoise)*, Fujian 福建 : Fujian jiaoyu chubanshe 福建教育出版社 (Éditions pédagogiques du Fujian).

<https://books.google.fr/books?id=TrU7HR8xOqwC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=央移&source=bl&ots=t5M8rtlPJV&sig=ACfU3U1ZuKUa5OboszkrVhZyZY6My4G->

[uA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwivkanVme_tAhUhA2MBHZsPC8MQ6AEwAXoECAEQAg#v=onepage&q=央移&f=false](https://www.researchgate.net/publication/353111111) (consulté le 27 décembre 2020)

ZHANG N. (2018). *La pensée musicale de Jean-Jacques Rousseau en Chine*. Paris : L'Harmattan.

ZHOU W. (2002). *Fast Track Learning Guzheng*. Beijing : (Chinese Complex Characters Edition published by mercury Publishing House) People's Music Publishing House.

Ouvrage rédigé par plusieurs auteurs sous la direction JOURNEAU ALEXANDRE V., CHUEKE Z. et VASSILEVA B. (2019). *Du signe à la performance La notation, une pensée en mouvement*. Paris : L'Harmattan.

- ANGER Violaine, *L'iconicité de la note*
- BLANC Patrick, *Jeux de mémoire ou l'impossible notation*
- CHUEKE Zélia & BOSSEUR Jean-Yves, *Du son au signe, du signe à la performance*
- NI Qianning 倪倩凝, *Une notation en tablature millénaire pour la cithare 琴 qin* (Introduit et traduit par JOURNEAU ALEXANDRE Véronique)
- STRANSKA Lenka, *La pensée de la partition graphique*

Mémoire :

ZHANG X. (2019). *Pratique musicale et ethnomusicologie Autour de deux instruments (clavecin - cithare zheng)* - Projet de master, BIGGI F. (dir.) Genève, p. 9-10.

Articles :

CATROUX M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI N° 3*, (p. 8-20).

Récupéré de <https://journals.openedition.org/apliut/4276> (consulté le 14/03/2020)

PICARD F. (1999). *Oralité et notations, de Chine en Europe* (p. 35-53)

Dossier : Noter la musique (12/1999). Cahiers d'ethnomusicologie, OpenEdition

Journals

Récupéré de <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/674?lang=en> (consulté le 29 décembre 2020)

PERRENOUD Ph. (2004), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* in *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17, Université de Genève.

Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html#sommaire (consulté le 8 janvier 2021)

VIAU R. (1996). La motivation : condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines, hors-série n° 12, février/mars 1996*. Texte revu et actualisé par l'auteur, (décembre 2000).

R é c u p é r é d e [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjL3_mli63uAhWL3YUKHdxdCVUQFjADegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fxcrustyx.free.fr%2Fcfp%2FScience%2520de%25201%2527Education%2F5-P%25E9dagogies%2520et%2520apprentissages%2520\(2\)%2F17-%2520La%2520motivation-condition%2520de%2520la%2520r%25E9ussite.doc&usg=AOvVaw15tedD1XcckMAIv5ClgzwD](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjL3_mli63uAhWL3YUKHdxdCVUQFjADegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fxcrustyx.free.fr%2Fcfp%2FScience%2520de%25201%2527Education%2F5-P%25E9dagogies%2520et%2520apprentissages%2520(2)%2F17-%2520La%2520motivation-condition%2520de%2520la%2520r%25E9ussite.doc&usg=AOvVaw15tedD1XcckMAIv5ClgzwD) (consulté le 21 janvier 2021)

VIAU R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, Volume 5, numéro 3*.

Récupéré de <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/> (consulté le 21 janvier 2021)

Web :

百度百科 (Encyclopédie chinoise)

<https://baike.baidu.com/item/%E8%AE%B0%E8%B0%B1%E6%B3%95> (consulté le 26/12/2020)

Wikipédia

https://fr.wikipedia.org/wiki/Notation_musicale (consulté le 26/12/2020)

Annexe 1

Retranscription du premier entretien en visioconférence avec l'élève P.

Réalisé le 6 avril 2021

Moi : On peut commencer ?

P. : Oui (en souriant)

Moi : Super ! Est-ce que tu peux présenter un petit peu, quel est le rapport à musique dans ta vie quotidienne ?

P. : Ben j'ai un compagnon qui fait de la musique, musicien, et un fils musicien également.

Moi : D'accord. Donc toi, tu m'avais dit que tu n'a jamais fait la musique du tout du tout, ou t'avais quand même touché un petit peu ?

P. : Mmhm, non, à peine. J'ai fait des tentatives quand j'avais dix-huit vingt ans comme ça pour m'amuser mais toute seule quoi.

Moi : C'était quel instrument ou chant que tu as pratiqué ?

P. : C'était piano.

Moi : Ah c'était le piano. D'accord. Tu étais jusqu'à quand ou ... ?

P. : Non, je m'amusais juste, essayer de reproduire des musiques, c'est tout. Juste pour s'amuser, ça m'a pas duré très longtemps, peut-être quelques mois. Quand j'ai commencé à emménager avec xxx (son compagnon).

Moi : D'accord. Par contre tu écoutes beaucoup de musique ?

P. : On a beaucoup écouté de musique, j'ai beaucoup écouté de musique depuis que je suis avec xxx (son compagnon), oui, depuis que j'ai dix-neuf ans, quoi. Maintenant, de moins en moins avec les trucs qu'on a perso et tout, mais avant on a toujours beaucoup écouté de musique, et puis beaucoup de concerts, et tout comme ça.

Moi : D'accord. Et quels genres de concert vous avez écouté ? Seulement classique ou ?

P. : Avant qu'on a les enfants, pendant toute une période, ça durait au moins... je ne sais pas... peut-être dix ans ? À peu près entre huit à dix ans de ma vie. Euh... je connaissais pas du tout le classique, parce que chez mes parents on écoutait que de la variété ou la musette des trucs comme ça, et j'ai écouté énormément de jazz puisque xxx (son compagnon), c'était son activité principale, fin c'était son activité au départ, euh... il jouait peu de musique classique quand il était chez ses parents, et que y avait des fêtes des trucs comme ça, ils jouaient un peu ensemble de la musique classique, mais, si non, moi, essentiellement pendant les dix premières années où j'étais avec lui, je connaissais essentiellement le jazz. J'ai écouté beaucoup de jazz, des concerts de jazz, pratiquement tous les week-end dans les boîtes de jazz, voilà.

Moi : D'accord, spécialiste de jazz. Alors par rapport notre séquence qu'on a fait, comment s'est déroulé ton travail entre les séances ?

P. : Et bien, ça s'est bien passé ! La première fois que j'ai refait le travail à la maison, il y avait des petites appréhensions, mais après, le lendemain c'était mieux, et le surlendemain, tu vois ? Ça fait très très longtemps que j'ai arrêté les études, les formations, les devoirs, tout ça, c'est sûr que refaire une activité comme ça des exercices quoi. C'est pas du tout dans mes habitudes.

Moi : D'accord, par rapport tout ce qu'on a appris pendant les séances, est-ce que ça te donne des outils pour être travailler en autonomie ?

P. : Jusqu'à un certain point. Je pense que si on répète les exercices une semaine, de semaine, euh... au bout d'un moment, ça va butter. Tu vois ? Mais oui, ça peut être un... un début, ça peut être un début, un bon début, parce que en début pas trop théorique, bah... pas trop académique, un peu plus ludique. Et... et avec... pas d'appréhension sur une partition des notes tout ça, plus dans... dans la gestuelle des mains, euh... c'est plus ça. Donc c'est... c'est plus... c'est plus abordable. Plus... plus abordable qu'une partition avec le "do ré mi" machin... ça c'est plus... tu vois ?

Moi : D'accord, mais est-ce que tu as eu des difficultés pendant les séances, pendant ton travail personnel entre les séances ?

P. : Alors, j'ai pas eu de difficulté sauf quand t'as... les dernières fois quand t'as dit il fallait pas regarder les mains, ça c'était pas tellement possible pour moi. C'était pas facile d'essayer de bouger des doigts sans les regarder, moi, j'arrive pas à les commander sans les voir.

Moi : D'accord.

P. : Donc, ça j'ai pas vraiment pu faire, puis, après, ben, les exercices, les étirements machin, tout ça, ben, après on peut, on inventait soi-même aussi, des exercices, donc, non, non après ça ne posait pas de problème. Bon, c'est juste ça je pouvais pas ne pas regarder les doigts quoi. J'ai pas trop écouté les consignes de ça, parce que c'est ... comment dire ... euh ... c'est pas possible pour moi. Pas mon niveau...

Moi : D'accord. Alors, est-ce qu'il y a des exercices que tu préfères ?

P. : Oui, moi, ce que je préférais comme exercice, c'était l'exercice avec les feuilles et puis les touches du piano. C'était à la troisième séance.

Moi : D'accord, donc, c'est le dessin de clavier ?

P. : Oui, ça... ce que j'ai senti tout de suite le progrès après. Tu vois ? Quand tu répètes cet exercice, euh, tu, ça fait tu... t'as l'impression d'être vite plus à l'aise.

Moi : D'accord, d'accord, je comprends. Est-ce que tu penses... par exemple au niveau d'organisation des séances, est-ce que tu as tes propres avis ?

P. : Non, je trouve que ç'aurait pu être un peu plus long.

Moi : Tu veux dire chaque séance ou il faut plus de séance ?

P. : Ah ben, oui, bien évidemment il faut plus de séance, ça c'est sûr. Mais, les séances auraient pu être plus longues.

Moi : D'accord. Trente minutes ne suffit pas alors.

P. : Ben oui, là c'est juste un préambule, une introduction.

Moi : D'accord. Est-ce que tu connaissait d'autres genres de notation à part de la notation sur portée ?

P. : Non, je connais pas. Je sais qu'il y a des notations différentes en jazz avec des lettres, parce que j'ai vu sur les partition de xxx (son compagnon), mais je saurais pas te dire comment ça s'articule, je sais pas comment ça ... par rapport ... euh... je sais qu'il y a d'autres, qu'il y en existe d'autres, mais, moi je connais que "do ré mi fa sol la si do", fin, je le connais pas vraiment mais voilà, je suis familière quoi.

Moi : Mais par contre tu arrive à distinguer une partition avec portée et une partition avec des lettres.

P. : Oui

Moi : Par rapport notre séquence, on avait vu certaines notations de la musique traditionnelle chinoise, je ne sais pas si tu as vu ?

P. : Je me doute que les petits ronds que tu faisais, qui étaient collés ou qui étaient... c'était peut-être ça certainement.

Moi : Oui, c'est vrai, j'ai inspiré une notation de la musique traditionnelle chinoise pour créer cet exercice. Par exemple, si je t'avais parlé de la notation de la musique chinoise, est-ce que tu arrives à imaginer à quoi ça ressemble ?

P. : Comment ça pourra être la partition ?

Moi : Oui.

P. : Non, c'est trop compliqué pour moi. C'est difficile d'imaginer.

Moi : D'accord, donc, par exemple, la notation qu'on a essayé dès le début, le carré et le rond, je sais pas si tu te souviens ?

P. : Oui, carré et rond, en haut en bas.

Moi : Oui, c'est ça. Par rapport tout ce que tu as appris...

P. : Ben, c'est plus facile, c'est plus abordable. Le petit carré le petit rond, c'est plus simple. Tu vois la partition après comme ça, t'es obligée de calculer les niveaux tu vois, et là il n'y pas de portée, c'est libre, ça se ballade.

Moi : Mais finalement, pendant la dernière séance, t'as pu jouer une musique avec la notation sur portée, tu te souviens ?

P. : Oui, c'est vrai, mais je préférais quand y en avait pas.

Moi : Ah d'accord, ok.

P. : Non mais je pense que c'est une question d'habitude. Il faut commencer doucement, comme ça, comme t'avais fait. C'est-à-dire, tu commences comme ça tranquillement, et puis après t'abouti à, à des lignes, où il faut compter les lignes pour savoir quel est la place sur le piano.

Moi : C'est-à-dire que la synchronisation pour réparer les notes et où il faut placer les doigts sur les touches de piano, c'est ça ?

P. : Voilà. C'est pour ça j'aimais bien les papiers

Moi : Les claviers?

P. : Oui, je pense que c'est pas inutile, ça fait avancer quand même.

Moi : Tant mieux. Super.

P. : Après moi j'avais besoins d'avoir plus de séances répétitives je pense. Tu vois ce que je veux dire ? Par exemple, refaire presque la même séance ça me dérange pas du tout. Parce que je suis pas très douée, j'ai soixante-deux ans donc on intègre pas hyper vite quand même, par rapport à des plus jeunes, tu vois ? Pour moi, je te parle de mon expérience, après pour les autres les plus jeunes, ils sont des étudiants, ils ont l'habitude d'avoir de suivre des cours, c'est différent. Je pense que c'est pas inutile de répéter les séances pour moi, comme ça j'intègre bien le truc. C'est ce que je pense. Peut-être je parle trop vite ?

Moi : Non non, c'est bien, ça va. C'est intéressant.

P. : C'est tout je crois.

Moi : Merci...

P. : Peut-être, aussi euh, faire un, une écoute aussi, tu vois ? Je sais pas, peut-être. Pas seulement jouer, si on peut écouter après ce qu'on jouait, après... voilà.

Moi : Oui oui je vois, merci pour cette proposition. Merci beaucoup pour cet entretien.

P. : De rien.

Annexe 2

Retranscription du deuxième entretien en visioconférence avec l'élève M.

Réalisé le 9 avril 2021

Moi : Ça va ? T'es prête ? On peut lancer ?

M. : C'est parti !

Moi : Super ! Est-ce que tu peux me raconter d'abord un petit peu ton parcours musical ?

M. : Ah ! Euh... J'ai toujours aimé chanter, mais quand j'étais enfant, j'ai demandé aux parents de... de faire du piano, parce que j'avais des copines qui faisaient du piano et je trouvais ça merveilleux. Mais bon, euh... ça coûtait... il fallait avoir un piano à la maison et là pour le coût, c'était pas possible. Donc voilà, je me contentais de chanter et essentiellement à la messe. (rire)

Moi : Ah d'accord.

M. : Et euh... ou à l'école. Mais bon, voilà. Et euh... une anecdote c'est que euh... un jour on m'avait demandé à l'école des grades (rire), j'étais en cinquième, donc, voilà, la prof elle avait demandé des grands pour chanter euh... à la messe pour les petits. Alors j'y avais été. Et puis, elle nous avait donné un truc à chanter. Et... je me disais mais c'est bizarre, parce que quand on monte, les notes, je savais c'était des notes, mais bon, elle devrait monter sur la portée, fin... je savais pas que ça s'appelait une portée d'ailleurs. C'était la première fois de ma vie que je voyais une partition. Et puis ça me monte pas alors, j'ai levé la main, et puis, j'ai dit à la prof, j'ai dit que je comprends pas, notamment, quand on chante plus haut, les notes devraient plus hautes, et puis, elle ma dit oui oui tout à fait, j'ai dit mais je comprends pas ça marche pas là. Et en fait, elle

m'a dit mais oui, je vous ai donné les paroles mais pas... en fait c'était une partition mais qui n'avait rien à voir, c'était euh... c'était "Notre Père" en fait.

Moi : D'accord.

M. : Et euh... mais c'était pas l'air qu'on devait chanter. La partition qu'elle nous a donné, c'était juste pour les paroles. Alors je trouvais ça idiot, parce que les paroles on les connaissait par cœur. (rire) Alors euh... je me suis dit euh... alors, elle était tout écoutée, elle a dit : " ben oui, comment ta trouvé ça ? " J'ai dit : " je sais pas, mais, ça me parait c'est logique." (rire) Voilà, bon, et puis j'ai chanté avec les copains, mais sans plus quoi. Quand on avait, y en avait qu'avait des guitares, on s'accompagnait à la guitare... des variétés quoi.

Moi : Ah d'accord.

M. : Et puis un jour, j'ai demandé à mes parents une guitare pour Noël, et du coup il y a une copine qui m'a dit : " moi, je vais t'apprendre à jouer. " Donc, j'ai appris un petit peu, mais pas beaucoup. Et puis euh... elle faisait une partie d'une chorale alors je suis allée à cette chorale, et puis, depuis ben voilà, j'ai fait partie de la chorale, et puis c'est tout. Mais j'ai jamais étudié la musique.

Moi : D'accord.

M. : Voilà, la seule étude par exemple le solfège, bon je savais lire les notes à peu près, euh... mais je savais dire ça c'est un "do", ça c'est... mais il fallait que je... je voilà quoi...

Moi : calcules un peu ?

M. : Voilà. Euh... par contre, quand je jouais la guitare, là j'arrivais, au bout d'un moment, à mettre, pas à penser le "do" il est là, je voyais la note et j'arrivais à la jouer à la guitare, parce que j'ai commencé à avoir l'habitude.

Moi : D'accord.

M. : Et puis euh... petit à petit, j'ai essayé d'apprendre voilà, et puis les seuls cours de solfège que j'ai eu, c'était quand xxx (un chef de chœur) a expliqué des choses, et puis, quand, après là pendant le confinement, xxx (une amie à elle) qui m'a expliqué plein de trucs que j'ai pas tout retenus mais que j'ai essayé de mettre en pratique quand on a commencé à travailler ensemble, avec toi quoi. Voilà.

Moi : D'accord. Donc, comment tu as travaillé entre les séances par rapport la séquence qu'on a fait ?

M. : Euh... comme tu me disais il faudrait que tu fasses ça, tu fasses ça ... je notais donc t'as bien vu. Et puis, j'ai essayé de le faire au moins deux fois par semaine, euh... et puis, au fur et à mesure des séances, euh... je me suis dit, bon, quand on aura fini les séances, euh... je reprendrai petit à petit, parce que là j'ai appris par exemple "1-3-1-7-1" etc, mais je pense qu'il faut le travailler pour ... pour que ça revienne tout seul quoi. Donc, là, j'ai fait pendant une semaine, puis après je fais d'autres choses ... parce qu'on a étudié ensemble autres choses, mais mon idée c'est de... c'est une semaine de faire les notes, une semaine d'essayer le rythme, une semaine de ... voilà...

Moi : D'accord. Est-ce que les séances qu'on a fait, ça t'aide un peu pour ton travail en autonomie même pour d'autres chants que tu es en train de travailler hors de notre séquence ?

M. : Euh... Oui, je pense. Parce que, comme c'est tout frais encore, alors pour travailler le "Stabat Mater" oui, parce que en fait c'est avec toi je travaille, donc ça en fait partie pour moi. Mais pour par exemple quand je dois animer la messe, ça m'aide à apprendre la partition. Pas seulement à l'oreille quand je prend l'air sur Youtube que je l'écoute, c'est ce que je faisais avant. Là, quand je dois apprendre un chant, ben j'ai plus de confiance que je peux l'apprendre, et je trouve, alors, je sais pas, je pense que on apprend mieux quand on fait pas que à l'oreille.

Moi : D'accord.

M. : Je trouve qu'on fixe mieux, plus assurés.

Moi : D'accord. Pendant les séances ou entre les séances, est-ce que tu as eu des difficultés ?

M. : Euh... oui, y a des passages quelques fois j'ai du mal. (rire) Et, le problème aussi effectivement, quand je suis toute seule à la maison, c'est que je sais pas si ce que je fais c'est bien. Puisque t'es pas là pour me dire reprend ou je sais pas quoi. Et donc, quelques fois, même pour la justesse, je suis pas sûre de faire juste, et ce qui m'a fait peur quelques fois, c'est justement de prendre une mauvaise habitude mais pas sur les chants d'église, ça roule tout seul, mais pour les chants de chorale, là j'ai plus peur de mal apprendre si tu veux. C'est un petit peu mon inquiétude. Pas angoisse mais inquiétude.

Moi : D'accord. Est-ce qu'il y a des exercices que tu sens pas à l'aise ?

M. : Euh... ben c'était dans ce que tu m'avais fait... faire le rythme ... là j'arrive pas. (rire) Et les " 1- 5 - 1 - 7 ... " , les notes chiffrées, euh... j'ai utilisé quand même au début, je faisais toujours avec le piano, et après, j'ai essayé de faire sans piano, mais, c'est pareil, je me dis, si je fais une quarte au lieu d'une quinte, personne le sait quoi. (rire)

Moi : D'accord d'accord. Est-ce qu'il y a des exercices que tu préfères pendant cette séquence ?

M. : Ben oui, celui que j'aimais bien, c'est les notes chiffrées.

Moi : Pourquoi ?

M. : Et ben parce que, je me suis aperçue que à la limite quand tu dis une note... fin... quand je vois “5-3” par exemple, je sais quelle intervalle c’est, mais quand je lis une partition, je ne vois pas forcément qu’on fait “5-3”. Donc, c’est pas encore au point pour moi, mais je me rend compte que c’est comme une mélodie quand je dis “5-3”, euh... c’est comme une chanson. C’est une autre façon de repérer les quarts, les quites, les tierces... Donc ça , je trouve que c’est vraiment bien. Et ça m’a facilité pour me mettre dans la tonalité. Je voyais quand j’ai un “si”, il faut faire attention, faut pas le faire trop haut quoi. C’était ça je voyais.

Moi : Ah d’accord.

M. : En réalité, si je réalise bien que c’est le, c’est en “si bémol majeur” par exemple, que donc c’est premier degré le si bémol, je réalise bien que je me mette dans la tonalité quoi, et que naturellement, il soit bémol parce que c’est comme un “do” mais un peu plus bas quoi.

Moi : Tu veux dire quand tu chantes avec le nom des chiffres ?

M. : Oui, c’est ça.

Moi : Donc tu veux dire que ça va t’aider plus facilement de fixer la tonalité et tu prends moins de la tête pour faire attention quand il y a des bémols ?

M. : Voilà, exactement ! Ça m’aide, mais je me rends compte je suis quand même au tout début.

Moi : D’accord.

M. : Faudra que je le fasse comme quand on avait fait “4-1”, quand je disais “4-1” ça passait, mais quand je disais les paroles, ça passait plus. Mais là, je pense que j’en suis loin parce que, c’est comme les maths, quand tu vois le clavier, tu sais que ça

commence là, ça commence au si bémol, la gamme, par exemple, j'en suis pas encore à d'emblée me passer de la portée à la portée ça bouge pas.

Moi : D'accord. Par rapport l'organisation des quatre séances, est-ce que tu as des avis ? Par exemple, si on refait une fois, est-ce qu'il y a des choses il faut changer ?

M. : Ben, euh... Peut-être, justement passer plus d'une tonalité à l'autre.

Moi : D'accord.

M. : Euh... par exemple, on avait fait toi tu m'avais dit : tu fais comme si ça c'était le "do". Et je lisais les chiffres, mais j'avais pas la portée sous les yeux. J'avais "1-5-1-3" etc. Euh... peut-être le faire avec la portée sous les yeux. Comme tu m'avais dit l'autre jour essayer de le transcrire en chiffre. Je crois que c'était pour le numéro 4, mais c'est hyper long à le faire toute seule. Parce que pour moi, il faut presque que je note sur un papier des portées, que je fasse la gamme avec les trucs à la clé.

Moi : L'armure.

M. : Voilà, que je fasse l'armure, que je fasse la gamme avec les numéros. Parce que, si non, je ne fixe pas. C'est comme moi, en math, je transpose facilement les choses, euh... parce que je suis dans un autre registre. Voilà, alors que toi t'y arrives. Parce que tu vois sur la portée que c'est du "si bémol majeur".

Moi : Donc, c'est-à-dire que si on continue à faire ça un jour, tu préfères qu'on fait une synchronisation entre les figures de la portée et en bas ou en haut on note les chiffres pour repérer plus facilement, c'est ca ?

M. : Voilà ! Pour que avec un peu plus d'habitude, parce que je pense que ton truc c'est fait pour apprendre et fixer après. Je puisse dire je suis dans telle tonalité et que j'ai pas besoin de voir écrit "1-2-3", j'ai plus besoin pour savoir que je fais du "1-3" ou du "5-4". Parce que, ce que j'ai toujours appris même avec des gens comme toi, comme

xxx (un chef de chœur) qui sont d'un haut niveau, j'ai toujours appris indépendamment : là, tu as une quarte, là tu as une tierce ... Au lieu de là tu es dans telle tonalité et tu passes de temps à temps. En fait, je pense que quand on sait dans quelle tonalité on est, on a plus besoin, quand on a la gamme sous les yeux, on a plus besoin de penser les chiffres.

Moi : C'est comme les degrés ?

M. : Oui.

Moi : D'accord, c'est très intéressant ! Est-ce que tu connaissais d'autres notations musicales à part de la notation sur portée ?

M. : Non, non je connaissais pas du tout, rien du tout. Enfin, la notation chiffrée. Mais autrement non.

Moi : D'accord.

M. : Pourquoi ? Y'en a d'autres ?

Moi : Par exemple, quand tu n'a pas fait tablature de guitare avec des grilles ?

M. : Ah, non. Je connais, j'ai déjà vu, mais j'ai jamais essayé. J'apprenais les accords, et y avait écrit "Do7", après, j'apprenais que "Do7" fallait faire ça...

Moi : D'accord. Mais par contre la notation chiffrée, tu connaissais un petit peu avant ?

M. : Très vaguement. Quand je t'avais parlé de l'orgue électronique que les parents nous avaient acheté, effectivement, y avait, je sais plus bien, y avait la notation chiffrée. Parce que nous on chantait après ce qu'on apprenait, c'est pour ça que "5-3" j'y arrive très bien. Y avait un truc, c'était "L'hymne", et ça commençait par "5-3-1", donc on

chantait comme ça. Donc ça je connaissais un petit peu, mais, c'était en fait théoriquement pour apprendre à jouer. Ça c'est quand j'avais déjà 14 ans.

Moi : D'accord. Est-ce que maintenant tu peux comparer un peu l'apprentissage de la notation sur portée et que la notation traditionnelle chinoise ? Par exemple la notation chiffrée.

M. : À mon avis, pour retenir et pour savoir passer d'une note à l'autre, faire justement une quarte, une tierce ... la notation chiffrée me paraît vraiment un très bon moyen, parce que justement, celui qui joue de la musique joue la gamme dans laquelle on est alors je parle de gamme majeur, du coup, s'il monte d'un ton qui baisse d'un ton, tu sais le faire, c'est comme par exemple, quand on fait des vocalises. Quand on fait des vocalises, moi, je me suis jamais posé de questions, parce qu'on fait un accord de transition, et tu répètes la même chose, tu t'en rend compte. Donc, la notation chiffrée, pour ça, je trouve que c'est super bien. Par contre, c'est limité. Parce que tu peux pas tout transcrire en notation chiffrée. Donc après, il faut trouver un moyen de passer de la notation chiffrée à la partition. Voilà.

Moi : D'accord. C'est très intéressant.

M. : Avant c'était plus difficile pour moi de repérer les quartes, les tierces ... à l'oreille, j'ai plus de mal qu'à chanter. Voilà, faut trouver un moyen de passer des chiffres aux notes quoi, enfin, la partition.

Moi : D'accord. Et puis, au niveau de difficulté, si tu compares un peu entre les deux notations. Par exemple, quand tu commences à apprendre la musique, si y a deux systèmes que tu peux choisir, tu penses que quelle est plus facile de rentrer en premier temps ?

M. : Ah ben, pour moi, c'est la notation chiffrée. Sauf que y a pas forcément le rythme. À la limite, il faut presque mettre les chiffres sur la portée. Par exemple, on pourrait mettre les chiffres dans les notes.

Moi : D'accord. Si j'ai bien compris, si non, tu me corriges. Par exemple, on peut mélanger un peu les deux systèmes pour comprendre.

M. : Voilà. Petit à petit. C'est-à-dire au début, que les chiffres, après, peut-être les chiffres sous la portée pour aider mais à partir du moment où on a déjà commencé le morceau. Et puis, ou alors les chiffres dans les notes assez vites pour repérer plus facilement. Après, quand on est à un meilleur niveau, quand on est à un niveau où on se débrouille tout seul, ben on supprime quoi.

Moi : D'accord.

M. : Comme quand on est petit, on a le droit de compter sur les doigts, et puis après, on enlève les doigts (rire), enfin, on a plus le droit quoi. Pour moi, c'est ça, c'est un peu la béquille. Comme avec le plâtre, quand tu l'enlève, tu marches pas tout de suite, la jambe est toute faible, donc tu gardes encore les cannes. Voilà.

Moi : Merci beaucoup ! C'est super intéressant !

M. : Merci à toi parce que j'ai appris plein de choses aussi.

Moi : Merci !

M. : C'est super !

Annexe 3

Retranscription du troisième entretien en visioconférence avec l'élève V.

Réalisé le 11 avril 2021

Après quelques mots ...

Moi : C'est parti alors. Est-ce que tu peux me raconter d'abord un petit peu ton rapport à la musique dans ta vie quotidienne ?

V. : Euh... alors... ben je chante à peu près tous les jours, donc, lorsque je travaille les morceaux, jusqu'à un mois avant, je faisais pas trop l'effort de faire le déchiffrage, je faisais plutôt avec les fichiers midi. Là, depuis qu'on se voit, je fais peut-être 20 minutes de déchiffrage, presque tous les jours. Voilà, mais c'est difficile (rire), ça demande concentration, ça me demande beaucoup de réfléchir. Voilà. Bon, quand je fais ça, c'est pas vraiment du plaisir, c'est plus de travail obligatoire. Et après, en fait, le but de travailler la musique tous les jours, c'est pour travailler le cours de chant, la technique vocale, et puis aussi être autonome pour pouvoir chanter en polyphonie, un par voix.

Moi : D'accord. Et quand tu dis ça te faisait pas plaisir de travailler, c'est le déchiffrage ?

V. : Fin, c'est-à-dire, ça me demande énormément d'efforts. Tu vois ? Avant de me poser toutes ces questions, je pouvais chanter euh... six heures par jour sans fatiguer. Par contre, quand je fais du déchiffrage, après le déchiffrage, j'ai mal à la tête. (rire et les mains posent sur la tête) Et, non mais c'est vrai, ça me demande une concentration importante, et du coup, après, j'ai plus assez d'énergie pour chanter. Tu vois ? Par exemple, hier, j'ai déchiffré Buxtehude, au bout de 20 minutes, j'en pouvais plus. (rire) Et puis, quand je déchiffre, c'est pas agréable pour moi, c'est qu'en fait, je ne mémorise pas la mélodie, et donc, euh... j'ai pas l'impression ça va me faire avancer, alors je sais

que c'est pas vrai, c'est comme ça qu'il va falloir faire, c'est pas parce que j'ai fait 20 minutes de déchiffrage tous les jours que je vais pouvoir prendre une partition de Bach et la déchiffrer, mais, tu vois ce que je veux dire ? C'est que là pour le moment, j'en suis comme les enfants de CP en première année de l'école qui apprennent à lire. C'est pas du tout agréable. La lecture ça devient agréable quand c'est fluide. Et là, c'est pas du tout fluide ce que je fais. Et en plus, alors, quand c'est des notes conjointes on dit ?

Moi : Oui.

V. : "1-2-3", bon, la ça va à peu près. Mais alors quand c'est des notes avec des intervalles, déjà, faut que je réfléchisse quelle intervalle c'est, alors quand c'est des intervalles montants, j'arrive à les chanter, quand c'est des intervalles descendants, (grand souffle ici) je suis souvent à côté.

Moi : D'accord, je comprends. Donc, je voudrais savoir par rapport à nous on a travaillé, est-ce que t'as une sensation y a quelques choses qui t'ont aidé un peu pour travailler en autonomie ou pas du tout ou certains exercices ?

V. : Euh... alors... ce qui m'a aidé dans le déchiffrage, c'est quand tu m'as donné des exercices pour repérer les intervalles avec les impairs, fin les tierces, les quintes... qui étaient sur la portée, qui étaient soit sur une interligne soit sur une ligne. Et puis, donc, les paires qui étaient une sur ligne, une sur interligne, tu vois ce que je veux dire ? Et ça, ça effectivement, ça me permet maintenant de mieux repérer quel intervalle c'est. Après pour le chanter, (rire) c'est pas forcément ça, mais ça, ça m'a vraiment bien aidé.

Moi : D'accord.

V. : Et puis aussi le rythme, ça m'a bien aidé aussi. Et ce qui était bien aussi, c'est quand tu avais... euh... au début, la première séance, c'était quand tu avais chiffré la mélodie et qu'il fallait la chanter. Et ça, ça m'a bien aidé aussi.

Moi : D'accord. C'était quand tu chantais avec le nom des chiffres ou c'est avec le nom des notes ?

V. : Ah ben les deux.

Moi : D'accord.

V. : Et ça m'a permis aussi quand j'ai changé de tonalité. Ça m'a permis de dire correctement le nom des notes.

Moi : Ah d'accord. Par contre, est-ce qu'il y a des difficultés dans les devoirs que je t'ai donné ?

V. : Non.

Moi : Non ? Pas du tout ?

V. : Ben non 'fin... la seule difficulté c'est de chanter une quarte descendante ou savoir... ou quand c'est une sixte, savoir c'est le majeur ou mineur, en général je chante à côté (rire), même quand l'intervalle montant, les tierces ça va, les quarts ça va, les quintes ça dépend, souvent pour chanter la quinte, je suis obligée de passer par la tierce, 'fin... dans ma tête. Et par contre en descendant je ne sais pas vraiment...

Moi : D'accord, c'est intéressant ! Je vais réfléchir. Est-ce que par rapport le niveau d'organisation des séances, est-ce que t'as des remarques ou des suggestions à faire ?

V. : Euh... ben non, je trouve que c'est bien. C'était... non c'était tout à fait...

Moi : Par exemple c'est pas trop long ? C'est pas trop court ? C'est pas trop difficile ? C'est pas trop facile ?

V. : Non, ben non. La preuve c'est que (rire)... Non mais en tout cas, ce qui est bien c'est que d'abord ça m'a obligé de bosser pendant quatre semaines là, c'est quand

même bien (sourire). Et puis, ça m'a donné envie de continuer, tu vois, de refaire. Du coup je m'aperçois que entre faire les exercices et puis vraiment déchiffrer même si je le fais lentement, euh... c'est difficile pour moi. Tu vois, j'arrive pas quoi. Alors, si en plus, je veux mettre les mots plus, alors là ... (rire et les mains posées sur la tête), c'est même pas la peine...(rire) Mais bon, c'est peut-être un peu trop... je mets peut-être la barre un peu haute.

Moi : Ah oui, c'est quand même assez complexe. (rire) C'est-à-dire que tu dois regarder, lire, réfléchir... en même temps, je trouve que c'est assez complexe.

V. : C'est ça.

Moi : Oui, je comprend. Et donc, par exemple, est-ce que tu connaissais d'autres notations musicale à part de la notation sur portée avant nos cours ?

V. : Ben, je connaissais déjà la notation "1-2-3". Parce que la première fois où on a fait le stage avec xxx (un chef de chœur), c'était un stage de formation musicale par le chant. Et déjà, à ce moment là, ils nous en avaient parlé, fin... il y avait xxx (le chef de chœur) mais il y avait aussi plusieurs intervenants, et on avait travaillé comme ça, avec la notation.

Moi : D'accord, c'est-à-dire, les degrés ?

V. : Oui, on faisait, on déchiffrait par "1-2-3-4-5", ah oui, chiffré, c'est pas comme la basse, non c'est pas comme ça. Non, c'est les degrés quoi.

Moi : D'accord, c'est ce que j'ai compris aussi. Si non, au niveau de piano, par rapport notre séquence, comment t'as l'impression ?

V. : Ah ben, je trouve que, fin, le fait de pas tout de suite toucher le piano, je trouvais ça intéressant. Le mouvements que tu m'as appris, fin, comme ça, pour arriver à bouger les pouces verticalement, ça, ça m'a bien aidé. Et puis, le fait de, quand j'ai regardé la

partition, je n'ai pas besoin de regardé mes doigts. Je regardais la partition mais je ne regardais pas le piano. Mais je suis que sûr cinq notes. (rire) Là, je pense que s'il fallait que j'aille plus loin, je suis pas sûre que ... voilà.

Moi : Après, il y a d'autre travail.

V. : Je me doute. (sourire)

Moi : (rire) D'accord. Et donc pour les deux mains jouent ensemble, tu sens mieux à l'aise ou ?

V. : Ah oui ! Oui ! Mais y pas beaucoup de ... si, c'était pas les mêmes rythmes à la main droite et gauche, mais, je faisais des rondes à gauche, et puis, des noires, des blanches (rire)... Ça, je pense que c'est... ça va encore, mais bon. C'est vrai que ça, j'ai pu le faire assez facilement.

Moi : D'accord, et le niveau de son, c'est-à-dire que le son de piano, est-ce que tu es plutôt satisfaite ?

V. : Plutôt satisfaite, oui. Parce que j'ai réussi à faire soit fort, soit le premier temps fort les autres plus légers, voilà. Alors j'ai juste un problème d'efficacité avec l'auriculaire qui n'a pas de force. Des fois, quand je tape, y pas de son qui sort. (rire)

Moi : (avec sourire) Ça, t'inquiète pas, tu n'es pas la seule.

V. : Oui. (sourire)

Moi : C'est normal. C'est-à-dire que tu es plutôt satisfaite que tu arrives à petit à petit de varier un peu les sons.

V. : Oui, c'est ça.

Moi : D'accord, est-ce que tu peux comparer un petit peu entre la notation sur portée et la notation chiffrée ou les figures que je t'ai donné pour repérer les intervalles ? Aussi notre façon de travail et ce que tu as appris avant ?

V. : Alors, euh... pour le piano, c'était complètement... le début était complètement différent. Parce que la prof de piano que j'ai eu y a longtemps, elle m'avait pas indiqué les mouvements à faire. On a jamais travaillé comme ça, ni vers le haut (sens des mains), ni même de s'échauffer. En plus on avait pris les partitions des méthodes. Voilà, et puis, euh... je travaillais pas forcément les mains ensemble dès le début. Ça, je pense que c'est pas forcément une bonne chose, fin je pense que c'est mieux de tout faire ensemble même si c'est une vitesse d'escargot. (rire) Non mais c'est vrai, parce que, ce qui est compliqué c'est de coordonner les deux mains, voilà, je trouve que c'est probablement plus efficace de le faire lentement et les deux en même temps que d'abord faire la droite, puis, faire la gauche, et puis essayer de mettre les deux en même temps après. Voilà... Y avait pas des exercices, je trouve que ces exercices, ça m'a bien aidé.

Moi : D'accord. Par rapport les notations de la musique chinoise qu'on a fait, si tu veux comparer un peu avec la notation sur portée, est-ce que c'est plus facile de rentrer dans un premier temps par exemple ?

V. : Le tout premier exercice qu'on avait fait ensemble avec les ronds et les carrés, c'est plus facile que quand tu regardes une partition. Attends, attends (elle va chercher les feuilles sur lesquelles j'ai écrit les exercices pour toutes les séances)... Voilà, on faisait n'importe quel doigt à droite et n'importe quel doigt à gauche, mais ça c'est bien, je trouve que c'est plus facile de faire comme ça, ça m'a bien aidé. Et, premier exercice du 19 mars, d'abord les exercices avec les dessins, et puis chiffré, ça a bien facilité les choses.

Moi : D'accord. Du coup, par exemple, si il y avait les deux systèmes lorsque t'as commencé la musique, je veux dire le système de la notation sur portée et la notation de la musique traditionnelle chinoise, tu penses, est-ce qu'il y a un côté plus de facilité que l'autre ?

V. : Pour le piano ?

Moi : Pour le piano ou pour le chant. Plutôt pour lire les partition, au niveau de la notation.

V. : Ah, je pense que pour lire la partition, le fait d'avoir "1-2-3-4-5", c'est bien plus facile que de d'avoir euh... je sais pas ... par exemple "fa"... euh... Parce que ça permet,, une fois que tu sais où est le "1", tu sais où est le "3". Alors que si on te donne un "fa", comment on dit... par exemple, une fois que tu connais la tonalité, après c'est toujours la même mélodie que tu monte une tierce ou d'un demi-ton... Alors que, quand tu chantes "do ré mi fa sol la si do", si tu commences en "fa", tu dis " fa sol la si ..." tu mets pas forcément les demi-tons au bon endroit. Tu vois ce que je veux dire ou c'est pas clair ?

Moi : Si si, c'est très clair.

V. : Alors que si tu fais "1-2-3-4-5-6-7", c'est toujours, voilà, que tu commences sur "do", ou que tu commences sur "fa", ou que tu commences sur "si bémol", les demi-tons sont toujours sur même endroit. Je pense que c'est plus facile de faire comme ça que de dire le nom des notes.

Moi : D'accord, je comprends. Est-ce que tu as d'autres remarques pour les quatre séances ou ce que tu veux parler ?

V. : Ben écoute, moi je trouve que c'est très intéressant, ça permet de progresser. Après, ce que je me dis c'est que la théorie, là tu m'as donné la théorie, et après, une fois qu'on a la théorie, et ben y a qu'en faisant, faisant, faisant... Voilà, c'était intéressant.

Moi : Merci.

V. : Non, non, mais c'est vrai, c'est très intéressant. Mais pour le piano, je vois pas je peux faire de plus, donc... Non mais déjà, ce que j'aimerais bien pouvoir faire c'est

déchiffrer sans avoir besoin de fichiers-midi. C'est vrai que ça va beaucoup plus vite et ça demande beaucoup moins d'effort (rire). Mais tu vois, du coup, même, fin, là, je prends plus conscience de ce que je chante, je sais pas si tu vois ce que je veux dire ? C'est-à-dire que j'ai tellement l'habitude de chanter que en fait j'entends la mélodie et je retiens, je me pose pas de question savoir quintes, tierces... Mais du coup, quand je travaille lentement en déchiffrant, là, je prends plus de conscience de où sont les demi-tons où sont les tons...

Moi : D'accord, je comprend, et je suis d'accord avec toi. Bon, ben... Merci beaucoup !

V. : Et ben avec plaisir. Donc ben écoute, quand tu veux on continue, quand tu peux.

Moi : Ça me fait grand plaisir d'entendre ça.

V. : Ah ben si, si, je veux bien continuer, mais je sais pas, par exemple le piano, qu'est-ce que je peux travailler ? C'est compliqué.

Moi : Je réfléchis.

V. : D'accord.

Moi : Bon, merci beaucoup pour cet entretien.

V. : Avec plaisir.

Mots clés : notations musicales ; musique traditionnelle chinoise ; lecture musicale ; gestes de l'interprétation ; motivation dans l'apprentissage.

Résumé : Élaboré autour d'une « recherche action », ce travail cherchera, dans les notations de la musique traditionnelle chinoise, des outils pédagogiques pour l'enseignement de la musique savante occidentale. Nous chercherons notamment à savoir si ce moyen facilite la lecture des partitions, la compréhension des gestes instrumentaux et le développement de l'audition intérieure dans la pratique vocale, l'enjeu étant la motivation des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage.