

## Remerciements

Au terme de mes études, je voudrais tout d'abord adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser mon parcours.

J'exprime tout particulièrement mes remerciements et ma gratitude à Beatrix Schmitt, professeur de harpe à l'Ecole de Musique de Linda-a-Velha, qui m'a accueillie dans sa classe pour la réalisation de ce stage, et avec qui j'ai eu de nombreux échanges enrichissants. Je tiens à la remercier également pour toute sa confiance, son aide, et son amitié.

Je remercie vivement João Pedro Duarte, mon professeur orienteur, pour ses nombreux conseils avisés, et lui exprime aussi toute ma reconnaissance pour sa confiance et son entière disponibilité tout au long de mon travail.

Mes remerciements s'adressent aussi à Sandra Barroso, coordinatrice du cours de Master, pour les encouragements et les conseils qu'elle m'a témoignés durant la réalisation de mes études.

Je voudrais également remercier très chaleureusement tous mes professeurs pour les connaissances et l'expérience transmises lors de cette formation, enrichissant ma pratique et ma culture personnelle de nouveaux éléments d'actions et de réflexion.

Enfin, j'exprime toute mon affection et ma reconnaissance à ma famille, tout spécialement à mes parents, Conchita, Rodolphe, ainsi qu'à Anita, qui m'ont toujours soutenue et encouragée.

A toutes et à tous, merci.

## **Résumé I (Pratiques Pédagogiques)**

Ce compte-rendu du stage réalisé pour ma deuxième année de master rapporte le résultat de l'observation des cours donnés à trois élèves de niveaux différents par le professeur de harpe de l'Ecole de Musique « Nossa Senhora do Cabo » à Linda-a-Velha, commune de Oeiras, située près de Lisbonne. Grâce à l'activité du professeur, et par le suivi de l'évolution de ses élèves tout au long de l'année scolaire 2012-2013, tant sur le plan technique que sur le plan musical, j'ai pu participer à toutes les étapes de leur apprentissage et retrouver quelques principes pédagogiques fondamentaux.

Ainsi, j'ai constaté la nécessité d'une organisation didactique solide dans la définition d'objectifs, la planification du travail, le choix des méthodes d'étude, mais souple par la régulation des rythmes d'apprentissage et des techniques d'acquisition.

La métacognition est aussi une notion composante essentielle de la pratique du professeur, dont un des grands objectifs est de développer chez ses élèves la capacité de se prendre en charge seul.

J'ai également apprécié l'importance de l'aspect relationnel intrinsèque à toute situation d'apprentissage, ainsi que celle de la connaissance des théories de la motivation, atout important permettant d'agir au niveau psychologique sur les élèves et d'obtenir à plus ou moins long terme des changements comportementaux influents sur la qualité de ces apprentissages.

J'ai enfin essayé de dégager différents types d'approches pédagogiques possibles, parmi les stratégies observées chez le professeur, ainsi que d'après quelques éléments de réflexion personnelle.

## Résumé II (Recherche)

Une des particularités du jeu de la harpe est que le son, une fois produit par le pincement des cordes, ne peut plus être contrôlé, et donc altéré, par l'interprète. La manière dont celui-ci attaque les cordes pour les mettre en vibration est donc fondamentale pour parvenir à une expressivité dans son jeu. Le pouce est un doigt spécialement important bien que difficile à maîtriser, techniquement parce qu'il s'articule en opposition avec le mouvement des autres doigts, et expressivement parce qu'il est très souvent le doigt qui chante, c'est-à-dire à qui est confiée la ligne mélodique d'une musique.

Après observation des trois élèves concernés par mon stage, j'ai remarqué que chacun présentait une difficulté particulière avec l'articulation de ce doigt. Je me suis ainsi interrogée sur « quels pourraient être les intérêts du travail isolé du pouce dans le jeu de la harpe ? », sachant que cette pratique n'est proposée par aucune des méthodes disponibles pour les élèves. J'ai donc conçu et fait appliquer des exercices très simples mais adaptés à chaque cas, pour observer quel serait l'impact d'un travail régulier et ciblé sur ce doigt si délicat.

L'expérience s'est finalement révélée concluante par les changements obtenus, même si le facteur temps est apparu comme essentiel pour l'obtention de résultats définitifs.

**Mots clés :** harpe, articulation, pouce

## **Abstract I (Teaching)**

This account of the course made for my second year of master reports the results of the observation of three courses to students at different levels by the harp professor at the School of Music "Nossa Senhora do Cabo" in Linda-a Velha, common Oeiras, near Lisbon. Thanks to the activity of the teacher, and by monitoring the evolution of each throughout the 2012-2013 school year, both technically and musically, I was able to participate in all stages of their learning and find some basic pedagogical principles.

So, I found the need for a strong educational organization in the definition of objectives, planning the work, the choice of study methods, but flexible in the regulation of rates of learning and acquisition of technique.

Metacognition is also a concept essential component of the practice of teacher, one of whose main objectives is to develop in its students the ability to handle alone.

I also appreciated the importance of the relational aspect inherent in any learning situation, as well as knowledge of the theories of motivation, an important asset for action at the psychological level of the students and get to more or less long-term behavioral changes influential on the quality of learning.

I finally tried to identify different types of possible pedagogical approaches among observed in teacher strategies, and according to some elements of personal reflection.

## **Abstract II (Research)**

One of the special features of the game is that the harp sound, once produced by pinching the strings, cannot be controlled, and therefore altered by the interpreter. The way he attacks the strings to make them vibrate is fundamental to achieve expressiveness in his playing. The thumb is an important finger but difficult to master, in two different ways. First technically, the finger is articulated in opposition with the movement of the other fingers, and then expressively, because it is very often the finger that sings, that is to say, it brings out the melody of the music.

After watching the three students of my internship, I noticed that everyone had a particular problem with the articulation of the finger. I wondered "what could be the interest of an isolated work of the thumb in the playing of the harp?", knowing that this practice has never been offered by any of the methods available for students. So I made and taught very simple exercises adapted to each student to observe the impact of regular and targeted work on this delicate finger.

Finally the experience turned to be successful. The students' play with their thumb changed, even if the time factor appeared to be essential to get final results.

**Keywords :** harp, articulation, thumb.

# Table des matières

Remerciements

Résumé I-Pratiques pédagogiques

Abstract I-Teaching

Résumé II-Recherche

Abstract II- Research

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PARTIE I – PRATIQUES PEDAGOGIQUES</b>                | <b>8</b>  |
| <b>1 DESCRIPTION DE L'ECOLE</b>                         | <b>8</b>  |
| <b>2 CARACTERISATION DES ELEVES</b>                     | <b>9</b>  |
| 2.1 ELEVE D'INITIATION                                  | 9         |
| 2.1.1 <i>Présentation de M.</i>                         | 9         |
| 2.1.2 <i>Synthèse de l'année</i>                        | 11        |
| 2.1.3 <i>Perspectives</i>                               | 13        |
| 2.2 ELEVE DE PREMIER CYCLE                              | 14        |
| 2.2.1 <i>Présentation de T.</i>                         | 14        |
| 2.2.2 <i>Synthèse de l'année</i>                        | 16        |
| 2.2.3 <i>Perspectives</i>                               | 20        |
| 2.3 ELEVES DE SECOND CYCLE                              | 21        |
| 2.3.1 <i>Présentation de Cl.</i>                        | 21        |
| 2.3.2 <i>Synthèse de l'année et perspectives de Cl.</i> | 25        |
| 2.3.3 <i>Compte rendu global du trimestre de C.</i>     | 27        |
| <b>3 PRATIQUES PEDAGOGIQUES</b>                         | <b>32</b> |
| 3.1 PRINCIPES PEDAGOGIQUES                              | 32        |
| 3.1.1 <i>Métacognition</i>                              | 32        |
| 3.1.2 <i>Motivation</i>                                 | 34        |
| 3.1.3 <i>Relation pédagogique</i>                       | 37        |
| 3.2 OBJECTIFS   | 39        |
| 3.2.1 <i>Objectifs spécifiques</i>                      | 39        |
| 3.2.2 <i>Situations d'apprentissage</i>                 | 43        |
| 3.2.3 <i>Objectifs transversaux</i>                     | 44        |
| 3.3 DIDACTIQUE  | 46        |
| 3.3.1 <i>Technique didactique du professeur</i>         | 46        |
| 3.3.2 <i>Technique didactique appliquée aux élèves</i>  | 48        |
| 3.3.3 <i>Approche pédagogique de mes activités</i>      | 54        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>4</b> | <b>ANALYSE DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE</b>                       | <b>55</b>  |
| 4.1      | DEMARCHE GLOBALE   | 56         |
| 4.2      | DEMARCHE PEDAGOGIQUE DIFFERENCIEE                              | 58         |
| 4.3      | APPROCHES COMPLEMENTAIRES                                      | 60         |
| <b>5</b> | <b>CONCLUSION</b>  | <b>65</b>  |
|          | <b>PARTIE 2 - INVESTIGATION</b>                                | <b>67</b>  |
| <b>1</b> | <b>DESCRIPTION DU PROJET D'INVESTIGATION</b>                   | <b>67</b>  |
| 1.1      | INTRODUCTION   | 67         |
| 1.2      | DEFINITION DU PROBLEME D'INVESTIGATION                         | 69         |
| 1.3      | OBJECTIFS GENERAUX   | 71         |
| <b>2</b> | <b>REVISION DE LA LITTERATURE</b>                              | <b>72</b>  |
| <b>3</b> | <b>METHODOLOGIE D'INVESTIGATION</b>                            | <b>76</b>  |
| 3.1      | DESCRIPTION  | 76         |
| 3.2      | DISPOSITIF D'EXPERIMENTATION                                   | 77         |
| 3.3      | MODE DE RECUEIL DES DONNEES                                    | 78         |
| <b>4</b> | <b>PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b>                   | <b>79</b>  |
| 4.1      | DESCRIPTION DES CAS ET OBJECTIFS SPECIFIQUES                   | 79         |
| 4.1.1    | <i>Cas n° 1, élève M. : Raideur de l'articulation du pouce</i> | 79         |
| 4.1.3    | <i>Cas n°3, élève T. : Pouce placé trop bas</i>                | 82         |
| 4.2      | CALENDRIER DES EXERCICES APPLIQUES                             | 84         |
| 4.3      | ANALYSE DES RESULTATS  | 89         |
| 4.3.1    | <i>Cas n°1 : Raideur de l'articulation du pouce</i>            | 89         |
| 4.3.3    | <i>Cas n°3 : Pouce placé trop bas</i>                          | 93         |
| 5.1      | LIMITES DE L'EXPERIMENTATION                                   | 95         |
| 5.1.1    | <i>Limites dues au contexte</i>                                | 95         |
| 5.2      | APPORTS DE L'EXPERIMENTATION                                   | 96         |
|          | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>   | <b>101</b> |
|          | <b>ANNEXES</b>   | <b>103</b> |

# Partie I – Pratiques pédagogiques

## 1 Description de l'école

Pour la deuxième année de mon Master, la réalisation de mon stage pratique s'est faite à l'Ecole de Musique de la paroisse de Notre Dame du Cap à Linda-a-Velha, commune située près de Lisbonne, où j'ai pu observer les cours de trois élèves du professeur Beatrix Schmitt, M., élève en 2<sup>ème</sup> année d'initiation, T., élève de 2<sup>ème</sup> année de premier cycle (« Ensino Basico ») puis Cl. élève en 7<sup>ème</sup> année (Ensino Integrado), venue remplacer la troisième élève initialement prévue et dont je n'ai suivi qu'un seul trimestre, C.

Cette école a été fondée par un groupe de pères chrétiens sous l'égide du Père Manuel Martins, en octobre 1977. Elle était alors constituée de 65 élèves, 6 professeurs, une Direction, et comprenait 2 départements, pour la musique et pour la danse.

Ses premiers statuts ont été officiellement approuvés le 7 avril 1979 par l'Evêque auxiliaire de Lisbonne, Don António Reis Rodrigues. Ils définissaient comme objectif « l'enseignement et la diffusion de la musique et de la danse, recherchant avec diligence la collocation de ces deux expressions culturelles au service intégral de l'homme, dans une perspective chrétienne. »

Il s'agissait alors d'un service paroissial, qui profitait du temps libre pour l'enseignement de ces deux disciplines « dans leurs multiples facettes, en tendant toujours vers un perfectionnement de l'éduqué par l'art, qui transforme et forme l'intérieur de l'homme, et par conséquence met l'art au service de l'évangélisation. »

En 1982, le 16 novembre, le Ministère de l'Education reconnaît officiellement la validité du travail et des cours développés tout au long des premières années dans le cadre de l'enseignement spécialisé de la musique, pour les niveaux basiques et secondaires.

L'édifice actuel, exclusivement consacré à ces enseignements, et situé face à l'église de la paroisse, a été inauguré en 1994. Sa construction a été rendue possible grâce aux financements de l'Union Européenne et de la municipalité d'Oeiras, dès 1992.

En 30 ans d'intense activité, l'EMNSC compte plus de 4000 élèves et anciens élèves, dont beaucoup se sont dirigés vers une carrière professionnelle, certains parvenant même à une reconnaissance internationale.

Aujourd'hui l'EMNSC possède son autonomie pédagogique, reconnue et attribuée par le Ministère de l'Education, qui a également établi un contrat de financement avec elle.

Elle comporte environ 700 élèves et 54 professeurs. Les disciplines enseignées, en plus des instruments de l'orchestre, sont le chant, piano, orgue, clavecin, flûte à bec, saxophone et guitare. Avec la maîtrise complète de son instrument et la recherche d'une excellence, cette école veut aussi transmettre, à travers les pratiques collectives proposées, des valeurs de convivialité et de coopération sociale, dans la tradition et l'esprit de ses fondateurs.

La Direction actuelle de cet établissement est une direction collégiale :

- Directeur Pédagogique : Maestro et compositeur Pedro Pinto Figueiredo,
- Directrice des Services Administratifs : Teresa Santos,
- Direction du Centre Paroissial Culturel NSC, président Père José Luis Gonçalves da Costa,
- Président du Conseil Fiscal, Rafael António Rosa Dias.

## **2 Caractérisation des élèves**

### **2.1 Elève d'initiation**

#### *2.1.1 Présentation de M.*

M. a eu 8 ans le 8 octobre 2012. Elle est en 2<sup>ème</sup> année d'initiation à l'E.M.N.S.C, où elle reçoit 22 minutes de cours de harpe par semaine, ainsi que des cours de formation musicale et de chorale. Ne possédant pas d'instrument personnel, elle étudie à l'école mais ne peut s'y rendre qu'une seule fois dans la semaine, pour un temps d'étude de seulement 30 minutes. C'est une petite fille douce, un peu timide, qui parle peu en général et recherche plutôt le contact visuel. Elle fait preuve d'une concentration très soutenue pour son âge, se montrant toujours attentive et très appliquée durant toute la durée des cours. J'ai senti dans son approche de l'instrument un intérêt spécial, un peu comme un lien précieux et intériorisé.

Depuis sa 1<sup>ère</sup> année elle apprend à partir de la méthode « Je joue de la Harpe avec Gribouille » d'Isabelle Frouvelle, un livre bien pensé pour les jeunes enfants, qui introduit très progressivement les tout premiers acquis techniques de base ainsi que les premiers éléments du langage musical. Ces nouvelles acquisitions sont combinées entre elles au fur et à mesure de la progression qui se fait à un rythme très lent jusqu'au chapitre 11, à partir duquel le rythme d'apprentissage s'accélère.

Elle privilégie l'emploi des 2 mains alternées plutôt qu'ensemble, souvent par imitation, mais aussi par mouvements contraires. La main gauche est ainsi sollicitée tout autant que la main droite. Au point de vue cognitif, ce procédé d'alternance permet à l'élève de se concentrer simultanément sur 2 parties par anticipation et préparation du placement des doigts, tout en n'exécutant qu'une seule phrase à la fois, pour un contrôle très progressif de l'utilisation simultanée des mains et de l'écoute en polyphonie. Le jeu mains ensemble est plus développé à partir du chapitre 10, mais les intervalles plaqués restent très peu utilisés.

Au début de mon stage, M. étudie le chapitre 7, qui aborde le placement rapide de 4 doigts conjoints en vue de la préparation de la gamme à 2 mains alternées. Elle sait déjà jouer très lentement avec 3 ou 4 doigts conjoints, ascendants et descendants, et en remplaçant un doigt, et elle a aussi appris les intervalles de seconde et de tierce. Elle joue sur seulement 2 octaves du plan de cordes de la harpe, comme cela est habituel à son niveau. Sa posture générale à l'instrument est bonne. Son professeur lui fait tout jouer une octave au-dessus de l'écriture réelle pour lui éviter de trop tendre le bras pour accéder aux cordes, ce qui lui occasionnerait des tensions ainsi qu'une torsion de la colonne vertébrale, compte tenu de sa taille encore petite. Ses pieds reposent sur un banc pour éviter qu'ils ne pèsent et que leur poids ne tire sur les vertèbres lombaires. Ses mains sont bien placées avec un bon appui du bout des doigts, mais manquent encore de souplesse dans leur tenue :

- le pouce, trop tiré vers le haut, demeure raide. M. a tendance à tourner la main pour le jouer, au lieu de l'articuler en souplesse, surtout à gauche,
- l'articulation complète des 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> et 4<sup>o</sup> doigts est encore trop contrôlée, et donc un peu lente, au lieu d'un laisser-aller naturel au fond de la main résultant du relâchement musculaire après la pression sur la corde.

En fait M. articule ses doigts lentement et pas complètement ou bien complètement mais avec force. Les mains et les poignets ne se détendent pas après avoir joué mais maintiennent leur effort musculaire, avec le risque d'accumulation de tensions.

Sa sonorité, du fait de cette articulation énergique, est bien développée pour son niveau mais est aussi un peu dure, c'est-à-dire avec beaucoup d'attaque et peu de résonance. M. ne la module pas encore, même à un niveau très basique d'opposition forte-piano.

Elle paraît accorder toute son attention à l'aspect technique du jeu (préparer, jouer) et n'être que peu ou pas dans la perception sensorielle.

Sa lecture de notes est juste, bien qu'encore lente et peu assurée, et elle lit et comprend bien des rythmes simples (noires, blanches, croches). Aidée par son professeur, elle parvient en général à lire correctement mais très progressivement le texte qu'elle doit jouer.

Elle n'a donc que peu d'acquis en ce début de 2<sup>ème</sup> année, mais son contexte de 45 minutes de temps de jeu hebdomadaire explique ce rythme d'apprentissage lent.

Les objectifs annuels la concernant ont été définis en fonction des compétences et acquisitions contenus dans la méthode utilisée et sont explicités en détail dans le planning annuel joint en annexe de ce compte -rendu de stage. Ils visent principalement à renforcer les premiers acquis de base ainsi que l'utilisation des deux mains, à aborder de nouvelles compétences techniques (gammes à deux mains, accords de trois sons, intervalles), et à éveiller sa conscience de la sonorité produite.

### *2.1.2 Synthèse de l'année*

D'après mon observation, j'ai pu constater que M. fait preuve d'un bon contrôle moteur : même si ses placements sont encore lents, suite aux demandes régulières de son professeur les gestes se synchronisent de mieux en mieux tout au long de l'année. Si sa tendance en début d'année est de présenter et placer une main après l'autre, grâce aux rétroactions courtes et répétées du professeur, elle va progressivement penser à présenter simultanément ses deux mains devant le plan de cordes, et en fin d'année, elle aura fait également beaucoup de progrès en ce qui concerne le placement simultané des doigts des deux mains.

La coordination des mains est rapidement réussie, plus facilement aussi en fin d'année, parfois presque immédiatement, dès la première lecture, dans un tempo lent.

Son sens musical a été très peu sollicité et reste encore minime en fin d'année. Néanmoins en cherchant à différencier les sons et obtenir une sonorité plus douce, elle a appris à mieux doser sa force et est parvenue à un contrôle musculaire mieux maîtrisé car plus conscient, obtenant ainsi une articulation plus souple et plus complète.

Dès la fin du deuxième trimestre elle parvient à moduler le son de manière à obtenir deux intensités différentes, ce qui lui a permis de pouvoir varier la réalisation de ses morceaux, et d'avoir déjà à son stade des exemples auditifs très simples de la notion d'interprétation et une toute première conscience de la question du choix de celle-ci. Son sens rythmique, lui aussi peu sollicité par le matériel pédagogique utilisé, se réduit plus à compter des temps qu'à ressentir des valeurs ou percevoir des appuis sur des balancements rythmiques, mais la notion fondamentale d'une pulsation stable est acquise.

Au point de vue cognitif (concentration, compréhension, application, mémorisation) la réception et le rendu des informations ne posent aucune difficulté particulière à M. Si son professeur insiste sur chaque séquence, c'est pour lui donner le temps de fixer dans sa mémoire procédurale et dans celle à long terme ses nouvelles acquisitions (éléments didactiques de base), et obtenir ainsi un renforcement lent mais sûr de ces dernières.

D'un cours à l'autre, elle mémorise bien les demandes et cette capacité se renforce encore tout au long de l'année. Les corrections une fois réalisées restent acquises et les séquences bien assimilées. Le rythme d'apprentissage s'accélère à partir du deuxième trimestre (3 chapitres étudiés). A partir du troisième trimestre M. affiche plus d'assurance dans son attitude et plus de rapidité dans l'application des demandes (lecture, coordination des mains...). Son temps de réponse (réactions-jeu) s'amenuise. Elle maintient toujours une très bonne qualité de concentration, très soutenue pour son âge : aucune dispersion de son attention en cours, elle reste toujours centrée sur les contenus et les demandes. Elle me paraît d'autant plus appliquée et contente qu'elle a conscience du peu de temps dont elle dispose pour jouer de son instrument, et cette envie toujours renouvelée, malgré un apprentissage strict et formel, est le signe d'une motivation déjà intrinsèque.

Par ailleurs M. a toujours participé aux auditions organisées en fin de trimestre, en jouant très correctement et avec assurance. Celles-ci ont ainsi constitué des étapes positives qui ont à la fois stimulé son intérêt par l'écoute et l'échange avec les autres élèves de la classe, et développé son plaisir, sa confiance et son assurance, par la satisfaction d'avoir bien joué devant eux et devant sa famille.

### 2.1.3 Perspectives

En fin d'année les objectifs définis pour M. dans la programmation annuelle auront été globalement atteints. Même si son rythme d'apprentissage s'est trouvé ralenti en raison du peu de temps investi, la qualité de ses acquisitions, donnée fondamentale de sa future évolution, est préservée.

La perspective pédagogique que je concevrais pour la suite de sa progression serait d'orienter beaucoup plus son apprentissage sur les aspects auditifs et créatifs, fondamentaux du langage musical, comme par exemple :

- chercher à varier le répertoire étudié pour éveiller sa curiosité, et lui faire découvrir différents styles, tout en continuant à développer les compétences techniques étudiées,
- adopter un cycle plutôt basé sur audition- imitation- mémorisation puis lecture-compréhension, et non l'inverse, ce qui serait plus attractif à son âge, permettrait sans doute un rythme de progression plus rapide, et surtout solliciterait directement sa perception sur un plan auditif et sensoriel,
- solliciter bien plus sa créativité et son imagination, par exemple en l'impliquant davantage par la recherche de caractères, d'images, d'histoires, l'expérimentation et la réalisation de nuances, ou de jeux sous forme de petites inventions.

Une approche ainsi plus axée sur l'audition et la musicalité permettrait déjà au professeur, même à un niveau très basique, et au-delà d'un apprentissage purement didactique, de faire pressentir à son élève que la technique est au service de l'expression, car la musique est langage.

## **2.2 Elève de premier cycle**

### *2.2.1 Présentation de T.*

T. aura 12 ans en mars prochain. Il joue de la harpe depuis 4 ans, et se trouve actuellement en 2<sup>ème</sup> année d' "Ensino Basico", équivalent à un 1er Cycle français. Il possède une harpe à double mouvement pour s'entraîner chez lui. Par ailleurs, il pratique la voile durant les fins de semaine.

Dès ma première observation, je constate que sa posture générale doit être corrigée : sa tenue générale manque de souplesse, le dos est arrondi et part trop en arrière, ce qui génère une courbure de la colonne vertébrale et des tensions. Il s'assoit aussi trop au fond du tabouret, ce qui, plus qu'à cause de sa taille, l'empêche d'avoir accès aux pédales. Sa main droite est trop rectiligne, la paume de la main n'étant pas assez creusée. Les doigts ont tendance à remonter, ce qui les gêne pour articuler complètement. De ce fait, sa sonorité est un peu forcée, et son jeu un peu lourd manque d'appuis rythmiques.

T. lit assez correctement sa partition, mais doit encore progresser pour parvenir à un résultat plus rapide et plus sûr dans un contexte polyphonique plus élaboré.

Les objectifs annuels pour T. sont décrits en détail dans la planification réalisée en complément de ce rapport. D'une manière générale, l'important pour cette année sera de prendre de bonnes habitudes posturales, de développer la coordination des mains, d'acquérir de nouvelles compétences techniques (en particulier l'usage des pédales) et de s'ouvrir à la dimension expressive de la musique.

A cet effet, le répertoire pour le 1<sup>er</sup> trimestre avait déjà été choisi avant le début de mon stage, et ceux des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> trimestres l'ont été suivant mes propositions, avec l'acceptation de son professeur. Pour répondre au mieux aux objectifs définis, les œuvres suivantes ont donc été sélectionnées :

- la Méthode Grossi, tout au long de l'année,
- les Etudes n° 3,4 et 9 d'Alberty, aux 1° et 2° trimestres,
- la Chaconne de Clark, au 1° trimestre,
- le Menuet en sol de Bach, au 2° trimestre,
- la Gigue, extraite de la « Petite Suite Classique » de Grandjany, au 3° trimestre.

La Méthode de Grossi, ouvrage pédagogique de référence, se compose dans sa première partie d'une série très complète d'exercices progressifs représentant la somme des placements et combinaisons pour une bonne base d'acquisitions techniques. Ces exercices sont complétés dans une deuxième partie par de courtes études du compositeur E. Pozzoli, qui prolongent ainsi leur application et assimilation. En plus de l'aspect didactique de cette méthode, son intérêt pour T. est de lui permettre de rectifier progressivement sa position de mains.

Les Etudes n°3,4 et 9 de F. Alberty présentent un intérêt pédagogique exploitable à plusieurs niveaux:

- contrôler auditivement l'égalité du jeu,
- percevoir les enchaînements harmoniques,
- percevoir des accords de 3 sons, plaqués et brisés,
- compétences techniques : doigtés croisés à 3 doigts, gammes à une main, accords de 3 sons, octaves, anticipation et alternance des mains,
- jeu plus fluide avec des appuis rythmiques et des groupes de notes à phraser,
- plans sonores à équilibrer,
- concentration, mémoire et endurance (exécution nette et précise).

La Chaconne de Clark fait référence au style baroque. Son thème est constitué d'une série d'accords à 3 sons formant une marche harmonique, et ses variations emploient de nombreux procédés d'imitation. En do majeur, elle ne comporte aucune altération et donc aucun changement de pédale. D'un point de vue technique, elle sollicite essentiellement la main droite (accords plaqués, brisés, gammes, déplacements à 3 doigts, jeu plus rapide en double-croches). Cette demande de technicité prédomine sur celle de la coordination des voix, la main gauche ne présentant que des séries d'octaves parallèles en noires.

Le Menuet en Sol de Bach, œuvre du 2<sup>ème</sup> trimestre, a été choisi pour son intérêt technique mais aussi musical et rythmique. Il s'agit d'une courte pièce gaie et rythmée, harmoniquement simple, avec 2 parties contrastantes. Il comprend des voix écrites par mouvements parallèles, contraires et par imitation, sur des positionnements techniques de base (octaves, quintes, accords parfaits...), exigeantes à suivre auditivement, avec une pédale pour un premier déplacement à coordonner. Son caractère dansant demande de faire ressortir une bonne carrure rythmique ainsi que de la souplesse pour bien phraser le jeu.

Enfin, la Gigue de Grandjany, extraite de la Petite Suite Classique, une pièce techniquement moins difficile que la précédente, a été choisie pour renforcer le travail sur l'expression et le rythme:

- balancement des mesures en ternaire,
- soutenir de longues phrases,
- caractériser chaque partie par des nuances bien différenciées,
- compétences techniques : enchaînements d'accords parfaits brisés et de leurs renversements, gammes à 3 doigts, jeu plus rapide mains ensemble et alternées, utilisation de 2 pédales, étouffés,
- concentration et mémorisation.

### 2.2.2 Synthèse de l'année

J'ai pu constater combien en cours, T. se montre toujours très attentif et fait preuve d'une bonne compréhension générale des demandes formulées par son professeur, même s'il ne parvient pas toujours immédiatement à obtenir ce qui lui est demandé. Mais malgré cet intérêt ainsi que les échanges fréquents avec son professeur pour l'aider dans son organisation personnelle, il aura du mal à installer une routine d'étude, ainsi qu'à appliquer seul et efficacement +toutes les techniques recommandées.

Son étude restera irrégulière jusqu'à la fin du 2<sup>ème</sup> trimestre et le travail réalisé en cours ne s'est pas avéré suffisant pour ancrer dans sa mémoire les bons réflexes d'exécution. Par conséquent, durant toute cette période de temps, d'une semaine sur l'autre le professeur devra soit faire face aux mêmes difficultés et reprendre sans cesse les mêmes aspects de l'étude (Alberty, Bach), soit consacrer beaucoup de cours aux mêmes séquences d'apprentissage (Clark, Bach), avec par conséquent un rythme de progression plus lent et un apprentissage moins assuré. Par exemple, à la fin du 2<sup>ème</sup> trimestre, après plus de deux mois d'étude sur le

Menuet, les mêmes petites erreurs ou hésitations perdurent dans le jeu de T. sans qu'il ne parvienne jamais à les dépasser vraiment définitivement. Néanmoins, dans une perspective globale, sa progression aura été croissante tout au long de l'année, bien que par phases irrégulières, le début du deuxième trimestre ayant été le moins productif, et la fin d'année la période la plus rentable.

Sur le plan de la technique, la méthode progressive et très structurée de son professeur lui permet d'acquérir les nouvelles compétences prévues par son programme d'étude, notamment la réalisation de gammes à une main, d'accords de 3 sons mains alternées, plaqués ou brisés, d'arpèges à 4 doigts mains seules. L'introduction de l'usage de premières pédales se fait dès le 2<sup>ème</sup> trimestre, et T. parvient à assimiler très correctement la réalisation de ce geste moteur supplémentaire sans que son jeu n'en souffre rythmiquement (3<sup>ème</sup> trimestre).

Sa posture corporelle générale a été rapidement modifiée, mais la correction de la position de sa main s'est faite plus lentement au travers de demandes et rappels verbaux ou tactiles fréquents et réguliers. Dès le 2<sup>ème</sup> trimestre, les modifications demandées étaient bien appliquées. Mais T. ayant encore besoin de beaucoup d'attention avant de pouvoir complètement les assimiler, j'ai noté une légère régression de ce progrès pendant la phase la plus intense de la préparation du concours (milieu du 3<sup>ème</sup> trimestre), lors de laquelle ses efforts de concentration se sont entièrement portés sur l'exécution correcte des œuvres.

Cependant, sa prise de conscience des différences entre l'ancienne et la nouvelle position, condition de sa capacité à s'autocorriger dans un processus de changement à plus long terme (mémoire procédurale), a bien été effectuée.

Par ailleurs, T. se montre capable d'une bonne synchronisation des gestes, comme dans les exercices techniques qu'il réalise sans difficulté, dans la Chaconne dont la main gauche est réduite à des séries de noires, ou dans la Gigue où l'écriture des voix est linéaire, alternée et surtout développée à droite.

Par contre il présente des difficultés de coordination des mains qui relèvent plus d'une difficulté de dissociation des gestes que de problèmes a priori techniques :

- préparation anticipée du remplacement des mains (Etudes),
- remplacements simultanés mais différents (Menuet),
- réalisation de rythmes décalés aux deux mains (Menuet),
- jouer des voix par mouvement contraire (Menuet, Gigue).

Le fait de ne sentir ni musicalement ni rythmiquement les appuis sur les temps lui rend plus difficile aussi cette bonne coordination des voix, car il ne perçoit pas leurs points de rencontres rythmiques ou harmoniques. Son jeu, trop articulé note à note, alourdit les phrases et ne lui permet ni de les percevoir dans leur globalité ni de les ressentir expressivement.

Ces difficultés de coordination sont encore accentuées par une lecture peu anticipée de sa partition, ainsi que par la difficulté à son stade de parvenir à suivre auditivement le déroulement simultané de deux voix complémentaires ou indépendantes.

Face à ces difficultés, et suite en partie au cours que j'ai donné au mois de janvier, son professeur commence à plus orienter l'étude sur la perception des appuis rythmiques et sur l'expression. T. réagit très positivement aux demandes d'ordre musical, et en orientant ainsi son attention sur l'expression du texte il va parvenir notablement à progresser et même à dépasser certaines de ses difficultés de réalisation.

Ainsi, pour le Menuet, en travaillant sur la perception sensorielle des temps et des phrases, sans jouer mais en chantant et battant les temps, T parvient à développer et intérioriser une sensation physique de la pulsation et des appuis rythmiques, sensation qui une fois intériorisée, transforme très rapidement son jeu, la coordination des voix devenant plus naturelle car musicalement sentie et intégrée. Il s'efforce aussi de laisser aller ses doigts en se concentrant moins sur un contrôle moteur qui tend à les lui faire retenir, que sur un contrôle auditif a posteriori, qui se traduit par un jeu plus libre. L'articulation devenue plus souple occasionne un tempo plus allant, un jeu plus rythmé, ainsi qu'un son plus rond car moins forcé. Les phrases mieux articulées ressortent clairement et leur structure devient perceptible.

En prenant progressivement conscience de la dimension expressive du Menuet, T s'implique plus complètement dans son jeu et en ressent manifestement un vrai plaisir qui se lit dans ses yeux. Il prend plus confiance et son jeu gagne en relief, en souplesse, et en propreté.

Cette première expérience de laisser jouer les doigts se poursuit au 3<sup>ème</sup> trimestre avec l'étude de la Gigue dont le degré de réalisation finale reflètera la somme des progrès réalisés par T. depuis le début de l'année : une assimilation plus rapide, une concentration accrue pour un jeu plus propre, plus fluide, nuancé et mieux phrasé, avec une sonorité plus ronde.

Auditions et examens de contrôle ont ponctué chaque fin de trimestre et il apparaît clairement que ces échéances ont toujours eu un fort effet stimulateur sur l'investissement et la qualité de son travail, traduit par une progression plus nette et plus accentuée à leurs approches.

Les auditions, présentées comme des moments de partage sans caractère de concurrence, mais avec une fort pouvoir d'émulation, ont été complémentaires des examens, qui par l'enjeu de leur valeur certificative, ont fait plutôt appel à son sens de l'engagement et de la responsabilité, envers l'institution et envers lui-même. Elles se sont toutes bien déroulées, avec néanmoins une prestation plus difficile en fin de deuxième trimestre, son jeu ayant souffert de petites erreurs provoquées par sa peur et une perte de concentration. Par contre ses réussites à tous ses examens l'ont conforté au fur et à mesure de l'année, en renforçant sa confiance et en l'encourageant dans sa persévérance.

Mais son plus grand défi de l'année aura été sa candidature au 1<sup>er</sup> Concours National de Harpe organisé par son professeur dans sa propre école. Pour cette épreuve, le professeur a abordé aussi l'aspect psychologique de sa préparation, en axant la condition de sa réussite non pas sur l'obtention du 1er Prix, décision extérieure et en dehors de son pouvoir de contrôle, mais sur la qualité de sa participation, laquelle dépendait entièrement de son implication. Par cette orientation, il a cherché principalement à développer l'engagement et l'effort de T., lui permettant ainsi d'assumer consciemment un rôle actif, responsable et valeureux, source de satisfaction et d'estime de soi.

T. a bien vécu sa participation sur le plan de l'émulation et du dépassement de soi plutôt que sur celui de la concurrence, et il a ainsi pu se situer positivement parmi les autres candidats. Même s'il n'a pas obtenu la qualification maximale, la préparation de ce concours lui aura fait réaliser de grands progrès sur le plan de l'expression et développer l'envie de faire mieux et bien.

Cette première expérience a été finalement vécue comme un succès porteur pour son apprentissage, constituant en quelque sorte un aboutissement du travail mené pendant cette année et s'intégrant comme un élément moteur de son évolution, renforcé par la perspective stimulante d'une prochaine présentation.

### *2.2.3 Perspectives*

Au terme de l'année, même si le rythme d'apprentissage général a été plutôt lent, les principaux objectifs annuels ont été atteints (posture, expression, sens du rythme, confiance).

Cependant, il faudra encore continuer à renforcer la coordination des mains, par un travail systématique et méthodique. La longue phase d'étude passée sur le Menuet a montré que sa longueur n'a pas suffi pour dépasser toutes les difficultés rencontrées, et que T. à un certain stade est arrivé au bout de ses possibilités du moment.

Peut-être qu'alterner le travail de résolution d'un problème spécifique par l'étude de plusieurs pièces de sollicitations techniques similaires pourrait s'avérer tout autant fructueux sur un plan technique qu'insister longtemps sur la même œuvre, tout en étant par ailleurs bien plus attractif sur un plan musical pour l'élève. En effet, cette progression liée à une question cognitive de contrôle moteur doit s'inscrire dans un processus respectueux de son évolution à long terme plutôt qu'être envisagée comme un objectif de courte réalisation.

Une plus grande maturité devrait aussi aider T. dans cette perspective, en se traduisant par une capacité de concentration supérieure, et une meilleure autonomie de travail (organisation, gestion du temps, application des méthodes).

Enfin, il m'apparaît également que la notion essentielle de musicalité que T. a découverte et exploitée a assurément contribué à confirmer et renforcer son envie et son plaisir de jouer, ce qui pourrait laisser espérer un plus grand investissement personnel pour sa prochaine année.

## **2.3 Elèves de second cycle**

### *2.3.1 Présentation de Cl.*

L'élève initialement choisie, C., ayant quitté le cursus scolaire, mon stage s'est poursuivi au deuxième trimestre avec Cl., élève de 7<sup>ème</sup> année en cycle d'enseignement dit « intégré ». La particularité de ce cursus est que les disciplines musicales suivies à l'Ecole font partie intégrante des cours de scolarité générale. Par conséquent, il est attendu des élèves suivant ce parcours un plus grand investissement, et dans ce but le temps de cours d'instrument est légèrement supérieur, 1h15 au lieu de 1h hebdomadaire.

Cl. ne possède chez elle qu'une harpe sans pédales, ce qui représente une vraie limite pour son étude personnelle, car à son niveau les œuvres au programme comprennent toutes des modulations qu'elle ne peut exécuter avec son instrument. De plus, la tension des cordes fait aussi une grande différence, la harpe celtique étant montée avec des cordes nylons beaucoup moins tendues et de qualité sonore moins intéressante.

Cependant, pour compenser un peu cette problématique due au coût trop élevé des instruments à pédales, Cl. vient une fois par semaine s'entraîner sur la harpe de l'Ecole. Au commencement de mon stage, elle ne peut en fait jouer chez elle, en raison d'un trop grand nombre de cordes manquantes, qui ne pourront être remplacées que vers le début du mois de février.

Cl. montre une personnalité très réservée qui se traduit par peu d'expression faciale et une attitude générale presque distante. Elle présente de très bonnes qualités générales. En l'observant je constate un bon équilibre corporel à l'instrument, et son jeu donne une impression d'aisance : dos droit, épaules relâchées, mains stables et souples, coordination facile, mouvements minimes pour des résultats obtenus sans efforts apparents. Les déplacements de pédales ne sont pas encore bien maîtrisés, ce qui s'explique facilement au regard de son contexte d'apprentissage. Elle n'a toutefois pas une oreille harmonique très développée et manque encore d'anticipation dans la réalisation de ces gestes particuliers.

Son écoute est juste quant à l'exécution du texte, mais a besoin d'être développée pour une perception plus juste et plus précise de son jeu. Cl. paraît en général très concentrée sur le faire (lecture et réalisation) et beaucoup moins sur le ressentir (perception auditive et sensorielle). Cette apparente impassibilité ressort d'autant plus que ses facilités évidentes lui permettraient d'accorder bien plus d'attention à la musicalité. Sa sonorité n'est pas aussi développée que ne le permettrait le potentiel de sa main, compte- tenu de la qualité de l'appui de ses doigts, et elle ne produit spontanément que peu de nuances.

Les objectifs définis pour elle, et précisés en détail dans le document joint en annexe, sont axés autour de 4 points principaux :

1) Développer et perfectionner l'écoute :

- propreté du jeu,
- précision rythmique,
- égalité du son et équilibre des voix,
- contrôle du son et perception des niveaux sonores.

2) Renforcer la technique :

- précision et rapidité des gestes,
- placements simultanés des 8 doigts,
- coordination motrice des mains et des pieds,
- jeu plus rapide,
- plus grande dextérité.

3) Développer la sonorité et l'expression :

- réalisation de phrasés précis et structuration claire des œuvres,
- plans sonores bien différenciés,
- caractérisation des œuvres plus marquée,
- interprétation plus affirmée par la conscience de la fonction communicative de la musique.

4) Approfondir la concentration et la mémoire :

- jouer des œuvres plus longues avec un niveau de réalisation plus abouti (netteté, expression),
- posséder en fin d'année un petit répertoire d'œuvres bien maîtrisées.

En plus des auditions trimestrielles, Cl. participera tout comme T. au 1<sup>o</sup> Concours National prévu au mois de mai, et qui reste son plus grand défi de l'année. Cet évènement n'effacera pas l'importance pour elle de son succès aux examens trimestriels, lequel conditionnera la continuation dans son cursus d'enseignement intégré.

J'ai effectué le choix du répertoire pour Cl. en tenant compte de son contexte d'apprentissage (une harpe sans pédales), toujours en accord avec son professeur. Le niveau des œuvres choisies reste toutefois adéquat aux exigences de sa progression, bien que ne comportant que peu d'utilisation du pédalier.

Pour le 2<sup>o</sup> trimestre :

- Etude n<sup>o</sup>8 de Pozzoli,
- La Gimblette, d'Andrès, œuvre originale pour harpe celtique.

Pour le 3<sup>o</sup> trimestre :

- Etude de Pozzoli n<sup>o</sup>10,
- Souvenir, d'Alberty, écrit également pour harpe celtique.

L'Etude n<sup>o</sup>8, extraite du recueil pédagogique de base « 30 Etudes » de E. Pozzoli, est peu mélodique mais très tonale. Elle est composée sur des séries d'accords parfaits renversés enchaînés à 3 doigts et à mains égales, avec pour but de les assimiler et les inscrire dans la mémoire procédurale. Elle nécessite un remplacement rapide et précis des doigts pour éviter tout bruit parasite ainsi qu'une articulation vigoureuse pour obtenir un son net et brillant. Facile de lecture, ses enchaînements harmoniques simples permettent en même temps d'assimiler le langage tonal de base (tonalités, enchaînements d'accords, cadences). Elle ne comprend que quelques changements isolés de pédales, pour introduire un minimum de pratique du pédalier.

L'Etude n°10, toujours très tonale, sollicite les quatre doigts dans des positions conjointes ascendantes ou descendantes, parallèles aux deux mains, demandant une articulation nette et précise, ainsi qu'un jeu souple et rapide.

Bernard Andrès est un harpiste et pédagogue connu pour ses très nombreuses compositions pour la harpe, qui connaissent depuis quelques décennies un succès toujours renouvelé.

La Gimblette, de forme thème et variations, est une pièce musicalement très accessible et attractive par la fraîcheur et la simplicité de son motif de base. Elle présente aussi un bon équilibre entre éléments mélodiques et rythmiques. Son langage harmonique est simple, sans modulations, mais avec une grande variété dans l'écriture des voix et une sollicitation technique très complète au regard des compétences techniques à maîtriser au niveau de Cl.

De plus, chaque variation possède son caractère propre, créant des ambiances bien différenciées, mais sans que ne soit jamais spécifiés par l'auteur une indication de tempo ou de nuance, délibérément laissés à la libre interprétation de l'élève. Il lui offre ainsi la possibilité de rechercher et d'expérimenter de nombreuses variétés sonores, tout en développant son imagination et son sens de l'interprétation.

Enfin, c'est une pièce longue en comparaison aux œuvres précédemment étudiées par Cl., et qui demande donc, outre une bonne capacité à organiser son travail personnel, une bonne capacité de concentration ainsi que de mémoire et d'endurance, pour assimiler et contrôler avec aisance toutes ces informations et paramètres variés.

« Souvenir » de la harpiste Freddy Alberty est une pièce d'une écriture claire, basée sur une ligne mélodique simple avec un accompagnement lent d'arpèges brisés de 3 notes sur des intervalles d'octaves ou de dixièmes, avec une coordination de mains alternées. Techniquement elle comprend encore des accords de 8 sons sur des 7èmes et leurs renversements. Son caractère mélodieux et nostalgique favorise le travail sur la perception sensorielle et l'expression : recherche du climat musical approprié, longues phrases à conduire et progressivité de l'évolution des nuances.

Il est néanmoins entendu que pour le concours du mois de mai, Cl. présentera les œuvres apprises lors des deux premiers trimestres, qu'elle sera donc tenue de continuer à jouer jusqu'à cette échéance, parallèlement ou à la place des nouvelles pièces prévues pour le dernier trimestre, suivant le degré d'aboutissement obtenu pour leur exécution.

### *2.3.2 Synthèse de l'année et perspectives de Cl.*

D'une manière générale, Cl. a une très fine capacité de contrôle moteur, ce qui lui permet, grâce à une correction et une coordination de gestes très précis, de parvenir à une application immédiate des consignes de son professeur (ex : suppression de bruits de déplacements de doigts, contrôle de l'égalité des doigts les plus faibles, réalisation plus précise de rythmes...). Sous les rétroactions de celui-ci, elle se montre très rapidement capable d'une écoute plus juste de son jeu, en sachant percevoir et retrouver les différences obtenues suite à l'application de ses directives.

Ces qualités révélées ajoutées aux nouveaux critères de discernement auditif, lui font développer le sens de l'attention à apporter aux détails et le goût de l'effort, qui se traduisent par de réels progrès tant sur un plan technique (netteté et clarté de jeu, régularité et égalité), que musical (plans sonores bien différenciés, équilibre des voix, contrôle du son, phrasés bien marqués, caractères plus affirmés).

De plus, pendant les cours, elle se montre toujours plus réceptive, volontaire, et appliquée. Progressivement, elle va prendre seule des initiatives de répétitions par manque de satisfaction et envie de mieux faire, et commence même à poser directement des questions à son professeur, lorsqu'elle ne se sent pas sûre de son écoute par rapport à un résultat recherché.

Cela m'amène à penser que son apparente froideur initiale ne devait sûrement que cacher une volonté de contrôle émotionnel, dû peut-être à son éducation plus qu'à sa vraie personnalité, car les encouragements à s'exprimer musicalement dans son jeu, dans un climat de confiance et de respect, ont aussi eu comme conséquence une attitude plus communicative et ouverte de sa part.

Son écoute active ainsi éveillée, associée à une bonne mémorisation des demandes faites en cours, lui permettent encore de bien savoir comment s'investir pour progresser dans son étude personnelle, même si celle-ci n'est pas toujours suffisante face à la quantité de travail souhaitée.

Par exemple, le travail sur l'étude de Pozzoli réalisé au cours du 2<sup>o</sup> trimestre n'a été que peu fructueux, bien que pour moi ce résultat insuffisant s'explique surtout par le peu d'intérêt et de plaisir face à une partition peu attractive musicalement donc peu motivante pour elle, dont elle n'a su percevoir ni le sens (jouant trop note à note, elle n'a pu avoir une perception synthétique des enchaînements harmoniques des accords et de leurs rapports musicaux, et n'a pu développer une mémoire auditive de cette ligne harmonique), ni le défi à relever (cette difficulté à la mémoriser l'a empêchée de développer la vitesse de jeu souhaitée).

D'ailleurs, au cours du trimestre suivant, la seconde étude de Pozzoli proposée dans la programmation sera à peine abordée.

L'étude de la pièce d'Andrès a aussi manqué pendant un certain temps d'un renforcement suffisant durant la semaine, avec pour conséquence une mémorisation approximative de la partition, bien plus longue que toutes celles qu'elle ait pu étudier auparavant, occasionnant un jeu peu propre souffrant de nombreuses petites erreurs, par manque de précision dans la fixation des corrections, notamment sur les mesures de conclusions ou de reprises des variations

L'étude de la pièce prévue pour le 3<sup>o</sup> trimestre n'a finalement commencée qu'après sa participation au concours à la fin du mois de mai, étant remplacée jusque-là par la reprise de l'œuvre choisie du 1<sup>o</sup> trimestre, la Rêverie de Hasselmans. Cette reprise s'est en fait plutôt avérée être un prolongement du travail effectué, permettant à Cl. d'aller au-delà de son premier niveau de réalisation, pour parvenir à une exécution plus aisée, avec un jeu net et bien maîtrisé, et musicalement plus aboutie, avec une interprétation plus affirmée de cette œuvre.

La mémoire ainsi réactivée s'est aussi montrée plus fiable, et Cl. avec cette nouvelle qualité d'exécution a gagné en satisfaction, plaisir et confiance.

Encore plus que pour les auditions, avec lesquelles Cl. a pu aussi gagner en confiance et en motivation, le concours, avec son défi implicite, a clairement influencé son niveau d'exigence personnelle. Elle a déployé à son approche une qualité de concentration et d'endurance supérieure ainsi qu'une volonté de progrès accrue, se traduisant par une nette amélioration en un laps de temps relativement court.

Cette qualité de travail lui permettra encore de réussir à son examen de fin d'année, confirmant ainsi sa place dans ce cursus musical intégré.

En conclusion de cette année, Cl. aura pleinement révélé et confirmé son potentiel musical et instrumental, avec de très bonnes capacités cognitives, et une écoute active mise au service d'une volonté de bien faire, indiquant un niveau de motivation fortement développé.

L'achat d'un instrument à pédales lui donnerait la possibilité d'un niveau supérieur d'étude et d'un seuil d'apprentissage plus exigeant, grâce à ses réelles facilités, et laisserait ainsi envisager la possibilité de rapides et grands progrès, qui décupleraient encore son plaisir de jouer.

### *2.3.3 Compte rendu global du trimestre de C.*

Etudiante en première année d'architecture à l'université, C. a 19 ans. Après une interruption d'une année scolaire, elle s'est réinscrite en 10<sup>ème</sup> année à l'EMNSC où elle reçoit 1h de cours de harpe hebdomadaire.

En ce début d'année, elle se montre très enthousiaste à l'idée de reprendre l'étude d'un instrument qu'elle adore, tout en ayant conscience de la difficulté de devoir concilier son cursus universitaire avec l'exigence d'une pratique instrumentale régulière, et cela bien qu'elle possède un instrument personnel à cet effet.

D'une personnalité affirmée, elle détient déjà une bonne culture musicale qui se manifeste dans ses goûts et ses choix musicaux, par exemple lorsqu'elle prend l'initiative de soumettre des propositions d'œuvres à étudier à son professeur.

C'est une élève qui a déjà atteint un bon degré d'autonomie dans la compréhension du texte musical et dans le choix et l'application de méthodes d'étude. Elle révèle une curiosité musicale générale et un intérêt pour la musique contemporaine qui témoignent d'une vraie ouverture d'esprit (elle a fréquenté auparavant l'atelier de musique du 20<sup>ème</sup> siècle de son école).

A son niveau, elle est capable d'une bonne écoute polyphonique mais a encore besoin de développer son oreille harmonique. Elle perçoit correctement son jeu sur le plan de l'égalité mais doit progresser dans son écoute quant à sa netteté (conscience et contrôle des bruits parasites et des résonances) et à la perception de plans sonores bien différenciés.

Elle possède de très bonnes qualités: aisance de la tenue, souplesse du jeu, coordination de mains faciles, jolie sonorité. Par contre son jeu de pédales n'est pas encore acquis: la coordination motrice des mains et des pieds ne se fait pas facilement, et ceux-ci ont du mal à bien se positionner sur le pédalier. De même, ses doigts, en cette reprise de début d'année, manquent un peu de précision dans leurs déplacements sur le plan de cordes.

Enfin, elle lit bien dans une écriture polyphonique plus dense mais n'a pas encore intégré la lecture de la ligne de pédales, indicatrice des modulations qu'elle oublie donc presque systématiquement.

Pour cette année, le principal objectif de C. sera d'affiner et de perfectionner son écoute, afin de parvenir à une perception plus juste et plus précise de son jeu. Ceci lui permettra, en développant son sens critique par plus de critères de référence, de progresser seule sur le plan de l'interprétation (moduler la sonorité, réaliser des phrasés et des plans sonores, affirmer la carrure) et sur la netteté (perception des bruits et des accidents de jeu). Percevoir auditivement et ressentir des enchaînements harmoniques plus complexes lui permettront de pouvoir les anticiper et ainsi de les réaliser avec précision et assurance.

Pour cela il lui faudra bien travailler son jeu de pédales, afin d'acquérir les automatismes et réflexes nécessaires pour des mouvements coordonnés rapides et précis de ses pieds.

En général, sa mémoire procédurale devra être réactivée, de manière à retrouver également des automatismes digitaux.

Par l'étude d'œuvres d'une écriture plus complexe et d'un langage musical plus élaboré, le deuxième grand objectif sera de développer sa dextérité ainsi que des modes d'attaque et d'articulation plus diversifiés.

Cette recherche d'une palette sonore plus nuancée devra aussi lui permettre de développer une sonorité plus ample et plus riche, et d'une plus grande projection. En orientant son travail vers une prise de conscience accrue de ses sensations, elle pourra enfin commencer à adopter une gestuelle en harmonie avec son expression et atteindre ainsi un niveau supérieur d'affirmation et de communication.

Tous ces objectifs ne pourront être atteints sans un rythme d'étude régulier de sa part, accompagné d'une concentration très soutenue, conditions nécessaires pour une exécution sans faute des œuvres étudiées. Mémoire et endurance devront également être renforcées, dans le but de maîtriser, d'ici la fin de l'année, un répertoire conséquent et représentatif des œuvres écrites pour son instrument, et à travers celles-ci, approfondir sa connaissance des différents styles musicaux.

Le programme du premier trimestre, décidé avant le commencement de mon stage, par son professeur, est composé de deux grandes œuvres exigeantes mais répondant à son niveau de maturité musicale et à ses goûts. Son professeur a pensé ainsi la motiver davantage par l'intérêt et l'envie associés à la notion de défi face à ce choix ambitieux. Il s'inscrit aussi dans un objectif à long terme de préparation de l'examen de fin d'études prévu l'année prochaine. Celui-ci devra comprendre en effet un programme conséquent, constitué par de nombreuses études et œuvres à exécuter.

La première pièce étudiée est un Allegro, extrait de la Partita pour violon en sol mineur de Bach, transcrite par le harpiste M. Grandjany. Ce dernier a sélectionné 12 mouvements qu'il a transcrits et regroupés en un volume d'études pour la harpe, dont il disait qu'elles étaient destinées plus à l'étude personnelle qu'à être jouées en concert.

Ce mouvement est très difficile techniquement, avec une grande sollicitation de la main gauche, les deux mains jouant à l'unisson. Les déplacements sont rapides et pas toujours conventionnels, les changements de pédales nombreux, rapides et très précis, les attaques

percutantes demandent une sonorité puissante et des phrasés précis ainsi qu'une bonne endurance.

La deuxième pièce est le Thème et Variations de Händel, œuvre moins difficile techniquement (écriture plus conventionnelle par 4 doigts, marches harmoniques simples, coordination facile, peu de changements de pédales), bien que les dernières variations nécessitent une bonne dextérité de la main droite.

Musicalement elle est très délicate pour le contrôle du son (plans sonores très progressifs, articulation et réalisation de phrasés, rythmique à 3 temps, clarté du jeu). Elle demande encore une bonne mémoire pour retenir chaque variation dans leur particularité, et aussi de l'endurance, compte-tenu de sa longueur.

Pour structurer cet apprentissage, le professeur va diviser chaque pièce en deux grandes parties, à aborder en deux phases distinctes, afin de limiter la quantité de travail de C., et lui permettre ainsi une assimilation plus aisée et plus sûre car progressive. Comme toujours, ses cours sont des séances d'étude accompagnée, dont la stratégie reste la même que précédemment bien qu'à un niveau d'exigence supérieur, par l'attente plus rapide de résultats malgré la plus grande complexité du texte :

- dominer le texte mains seules (compréhension, lecture, réalisation, écoute) avec une écoute intérieure globale de celui-ci ; acquérir des automatismes de déplacements ;
- cibler des difficultés spécifiques ; début de mémorisation.
- coordonner les mains, dans un tempo d'abord plus lent à augmenter progressivement : étudier par phrases courtes et cibler les nouvelles difficultés inhérentes à la coordination (appliquer des techniques d'étude en rythmes, accords plaqués, accents).
- travailler la coordination mains-pieds : connaître les tonalités et comprendre les altérations accidentelles pour travailler sur leur perception auditive anticipée (oreille harmonique) ; jouer mains seules puis ensemble lentement et annoncer à voix haute les changements ; bouger les pédales dans le tempo lors d'une lecture silencieuse de la partition ; répéter sans jouer un enchaînement rapide de pédales.

- perfectionner l'interprétation : rechercher la sonorité et les phrasés désirés en travaillant sur l'appui des doigts, le poids de la main, le rôle des avant-bras.

Le professeur ne joue pas pour montrer et faire entendre à son élève le résultat attendu, mais il la guide régulièrement par de courtes indications d'ordre technique qui lui permettent d'éviter des erreurs en les anticipant (ex : changer une pédale), de faciliter ou d'améliorer une réalisation en rappelant un conseil utile (ex : replacer plus tôt la main gauche), ou encore de l'encourager en relevant un progrès. Ces courtes rétroactions positives se révèlent rapidement efficaces quant au but qu'elles recherchent, car claires, précises et directes. Elles travaillent aussi à développer sa concentration pour l'obtention immédiate des demandes effectuées.

Le professeur interroge aussi régulièrement son élève sur des points précis pour lui donner l'opportunité de chercher à résoudre seule un problème ou encore de rechercher sur quoi progresser et de proposer des méthodes appropriées pour y parvenir. Il cherche ainsi à développer son autonomie d'apprentissage, et par le dialogue, il tente encore de l'aider dans l'organisation de son travail personnel au long de la semaine.

Grâce à cette approche très progressive et à sa persévérance, C. progresse dans l'apprentissage du Thème et Variations, bien que d'une manière limitée au regard de son potentiel réel. En effet, en plus de ses nombreuses absences, C. ne renforce que peu les progrès réalisés en cours, par manque d'étude, et les mêmes difficultés réapparaissent d'une semaine sur l'autre, ralentissant son rythme de progression.

Ces difficultés (petites erreurs de notes, tempo trop lent, coordination des pédales) proviennent en fait plus d'un manque de connaissance de la partition que d'un manque de compétences techniques a priori. Un jeu propre et rapide est difficile à envisager sans un minimum de mémorisation et assimilation des gestes, et les informations ont besoin de rappels réguliers pour pouvoir s'ancrer dans la mémoire auditive, procédurale, et dans celle à long terme.

Vers le milieu du trimestre, le professeur choisit de revoir les objectifs. Afin de parvenir à achever l'étude d'une pièce seule plutôt que de n'en finir aucune, et face à l'évidence de l'absence totale de temps à lui consacrer, l'étude du Bach-Grandjany est définitivement délaissée. A la fin du trimestre C. parvient à jouer le Thème et Variations en entier, bien que

dans un tempo plus lent, mais son jeu n'atteint pas un niveau de maîtrise suffisant pour lui permettre de pouvoir pleinement s'exprimer musicalement, devant accorder toujours trop d'attention à la préparation technique du texte, et bien que intérieurement elle ressente réellement les phrases et leur évolution.

L'apprentissage de son programme n'ayant pas été achevé, elle a conscience de ne pas parvenir à consacrer le temps nécessaire au travail de préparation que demandent les dernières années d'étude au conservatoire. Son sentiment d'insuffisance face à la réalité des exigences de ses deux cursus parallèles, ainsi que son sens de la responsabilité face à ses engagements, l'amènent à s'orienter vers le cours libre.

Sans contrainte de calendrier académique, elle espère se sentir plus à l'aise pour mener à son rythme son projet d'étude à terme, en envisageant la construction de son futur répertoire dans une perspective à plus longue échéance. Etant elle-même une élève généralement brillante et consciencieuse, il lui est en effet trop pénible de se trouver dans une situation qu'elle vit comme un échec, face aux exigences de l'évaluation normative, alors même que ses capacités et ses compétences personnelles ne sont pas remises en cause par son évaluation formative.

### **3 Pratiques pédagogiques**

#### **3.1 Principes pédagogiques**

La stratégie générale développée par le professeur repose sur trois grands piliers de l'apprentissage : technique didactique, métacognition, motivation (Musial, Pradère, Tricot, 2012, p.164). J'aborderai dans cette première partie ces deux derniers aspects, ainsi qu'une troisième notion non moins fondamentale, la relation pédagogique, ces trois notions étant de fait en relation directe par un processus constant d'interactions. L'aspect technique didactique sera développé dans la partie 3.3.

##### *3.1.1 Métacognition*

Concept clé dans la mise en œuvre d'une méthode d'apprentissage efficace, le terme de métacognition est principalement associé aux travaux du psychologue cognitiviste John Flavell (1976 ; 1985), qui propose la définition suivante de ce principe :

« la connaissance ou l'activité cognitive qui concerne ou contrôle un aspect quelconque d'une activité cognitive : la métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits, ou de ce qui leur est lié. » (1985)

Apprendre sur le comment, « Apprendre à apprendre » (Flavell), la métacognition peut être perçue comme une véritable pédagogie de l'apprentissage, qui cherche à développer, au-delà de la simple acquisition de méthodes de travail efficaces, la capacité de l'élève à les choisir et les appliquer, et grâce au contrôle actif de son propre regard sur lui-même, à savoir organiser, réguler et évaluer son propre processus d'apprentissage et les résultats qui en découlent.

Cette opération réflexive ne peut être rendue possible que par la compréhension effective de l'élève des objectifs d'apprentissage et du sens des opérations mises en œuvre (la « clarté cognitive », Barth, 1999).

L'éducabilité cognitive défendue par ce concept montre donc que la capacité de savoir se faire travailler seul ne provient pas de prédispositions naturelles, mais est le fruit d'un apprentissage réfléchi dont la finalité est l'accès à l'autonomie d'apprentissage de l'élève. De plus, il est prouvé que la réussite dans l'apprentissage est fortement liée à l'acquisition de compétences métacognitives (Hallam, 2001 ; Ribeiro, 2003).

« C'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. « (...) en n'étant plus dans le processus mais face au processus. » (Meirieu, 1996, p.103).

Le rôle de l'enseignant est ici encore fondamental. Il lui faut :

- démontrer d'une capacité d'analyse fine afin de savoir, pour chaque élève, diagnostiquer et comprendre ses problèmes,
- concevoir et adapter des stratégies spécifiques et personnalisées pour les solutionner,
- parvenir à éveiller sa conscience en percevant et en l'informant sur ses modes de fonctionnements,
- éduquer et développer sa capacité à se gérer seul.

Cette approche personnalisée renvoie à l'« observation formative » conduisant à la « différenciation pédagogique » (Perrenoud, 1991), dont le but est de pouvoir offrir l'enseignement le plus spécifiquement adapté à la réalité de chaque élève, afin de le conduire au mieux dans son parcours d'apprenant.

Le développement des facultés métacognitives passe concrètement, selon Meirieu (2004), par la diversification des approches stratégiques cognitives et par leur confrontation, qui vont organiser et structurer la métacognition de l'élève.

« (...) il (le pédagogue) met en place un processus d'autonomisation qui intègre la critique même de ce processus dans sa démarche. Il procède, pour cela, par étayages et désétayages successifs. (...) La dialectique étayage / désétayage doit donc être accompagnée, en permanence, par ce que nous nommons des activités de « métacognition » : repérage de ce que l'on utilise, des appuis dont on a besoin et, en même temps, des marges d'initiative dont on peut disposer. »(Meirieu, 2004, p.108).

L'apprentissage métacognitif reste un processus complexe dans lequel entrent en jeu les notions interactives des différents styles cognitifs des élèves, de leurs représentations sur eux-mêmes, de leurs capacités à apprendre, et enfin du regard du professeur sur ces capacités. (Pelletier, 1978, p.77).

Il est ainsi fortement lié à cette autre dimension essentielle à tout apprentissage, la motivation.

### *3.1.2 Motivation*

Ce concept date essentiellement de la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle et a donné lieu à de nombreuses réflexions et théories. La motivation peut être définie comme « 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, 1993).

Selon Tilman et Grootaers (2006), la motivation résulte de la combinaison des trois facteurs suivants :

- la perception de sa propre compétence,
- le sentiment de contrôle sur la situation,
- la valeur accordée à l'activité.

Ce modèle synthétise en fait un certain nombre de théories sur ce sujet, rappelées brièvement dans les lignes suivantes.

La perception de sa propre compétence relève de la confiance en soi, et fait référence à la théorie de Bandura (1977) concernant le « Sentiment d'Auto-Efficacité », qui correspond à son propre jugement sur ses capacités, c'est-à-dire à la conviction que l'on peut avoir sur sa capacité à réaliser ou non une tâche ou activité. C'est une perception de soi qui se fait en fonction d'un objectif précis et non résultante d'un sentiment global de ses compétences personnelles en général.

Ce dernier point, la croyance générale sur ses capacités, qui relèverait plutôt de composants psychologiques de la personnalité que d'un fondement rationnel, renvoie à deux autres grandes théories de la motivation :

- la Théorie des Attributions, ou Théorie du Locus de Contrôle, « l'erreur fondamentale d'attribution » consistant à croire que les compétences puissent être liées à la personne, c'est-à-dire à des facteurs internes et constants, (qualités innées), et non dépendantes d'un contexte particulier, et donc de facteurs externes et évolutifs (apprentissage).
- la Théorie des deux types d'intelligence, soit la Théorie de l'Entité, dans laquelle la personne considère son intelligence comme étant une donnée stable et fixe, opposée à la Théorie Incrémentielle, dans laquelle l'intelligence est perçue comme une donnée malléable, contrôlable, et donc évolutive.

En plaçant l'apprenant dans un schéma « instable-interne-contrôlable » (Théorie des Attributions), correspondant à « niveau de l'apprenant-capacité d'apprentissage-situation d'apprentissage », l'enseignant lui permet de modifier sa vision déterministe et de développer progressivement la conscience de son pouvoir de changement et d'évolution sur son parcours d'apprentissage.

La valeur accordée à l'activité, le troisième facteur clé, réfère à des modèles théoriques confrontant l'expectative et la valeur, c'est-à-dire par rapport à un but donné, la perception qu'a la personne de l'intérêt ou de l'utilité d'une activité pour elle-même, et ce qu'elle en attend personnellement. D'après Atkinson (1957), ces deux critères, ainsi que le degré d'attente positive du résultat de l'action, vont fortement conditionner le choix et l'engagement de l'apprenant.

Face à ces considérations, il ressort que l'opinion de l'élève sur lui-même, résultant de la combinaison de son expérience, de l'influence de son environnement et de son vécu, est un facteur important de l'apprentissage sur lequel le professeur doit directement et consciemment intervenir, au-delà de celui de l'aspect purement didactique, par les interactions sensibles et positives qu'il saura établir, car il est reconnu que le niveau de motivation influe sur la vitesse et la qualité de l'apprentissage.

Ainsi, grâce à l'attention portée au développement des capacités cognitives et à la qualité des rétroactions régulatrices du processus d'apprentissage, le professeur doit parvenir à agir sur le niveau de motivation de ses élèves, en leur créant un cadre sécurisé mais néanmoins stimulant dans lequel ceux-ci puissent explorer et expérimenter leurs moyens d'action, et ainsi développer et renforcer leur sentiment de contrôle et leur confiance en eux, facteurs de plaisir, d'affirmation de soi, de réussite, et source de motivation intrinsèque.

Musial, Pradère, Tricot (2012), proposent six vecteurs de développement de la motivation de l'élève pour la réalisation d'un objectif d'apprentissage (le pourquoi et le comment):

- « - démontrer l'utilité, le sens de la démarche (le pourquoi),
- proposer des tâches variées, nouvelles,
- proposer des tâches avec un degré de défi raisonnable,
- aider les élèves à établir des buts personnels et proximaux,
- poursuivre des buts de maîtrise plutôt que de performance,
- demander aux élèves de formuler leurs savoir -faire et leurs connaissances. »

Enfin, d'un point de vue socio-pédagogique, la motivation, c'est-à-dire l'engagement, l'investissement de l'élève dans une tâche ou une activité, ne peut se produire que dans l'optique d'une démarche de sens plus globale de l'apprentissage, dans la relation que l'élève entretient avec le savoir, sa capacité à lui construire et à lui donner un sens (Canario, 2001).

« Je propose de parler de sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires, en esquissant trois thèmes :

1. Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance.
2. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.
3. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. »

(Perrenoud, 1994, p.162).

### *3.1.3 Relation pédagogique*

Organisation didactique, métacognition, feed-back, motivation, tous ces composants prennent forme dans et par la relation pédagogique «qui est au cœur de tout processus d'apprentissage », (Hess, Weigand, 1997, p347), résultante à la fois de l'identité propre à chacun des intervenants, professeur et élève, et du dynamisme de leur interrelation continue, « the two-way energy flow between Virtuoso Teachers and their pupils(...) » (Harris, 2012, p.8.)

La qualité de cette relation, qui apparaît donc comme fondamentale, dépend inévitablement de la qualité des interventions (consignes, « feedback » ou rétroactions) que le professeur transmet à ses élèves, ainsi que de la manière dont il reçoit les leurs.

« The core activity is formed of three components: instruction, response, feedback. »

“So on to perhaps the most important of the three elements in the Core Activity: the teacher's reaction or feedback.” (Harris, 2012, p.43, 44)

Mais la qualité de la relation pédagogique passe également par la relation interpersonnelle privilégiée que le professeur aura su établir entre son élève et lui, une des spécificités de l'enseignement instrumental étant le cours individuel. Il apparaît primordial de savoir être à l'écoute de chacun en privilégiant le dialogue, et en créant un climat de confiance et de

respect mutuels, afin de pouvoir comprendre l'élève au mieux dans ses désirs et son individualité.

« C'est pourquoi la richesse d'une relation pédagogique tient aussi à sa singularité, à l'authenticité des rapports que l'enseignant cherche à établir avec l'élève afin qu'une véritable rencontre puisse se produire où chacun se mette en jeu (en « je ») avec ses convictions, où chacun écoute et questionne l'autre avec respect et ouverture. » (Marsollier, 2004, p.94).

Ainsi il est important de rechercher, par sa bienveillance, son écoute personnelle, et une attitude empathique, à créer un climat de confiance, de bien être, dans lequel les élèves sécurisés peuvent se permettre de se laisser aller à vivre une expérience personnelle et agréable, contribuant à leur motivation intrinsèque (Théorie du Flux, voir page 60).

Il est aussi important de chercher à valoriser et responsabiliser l'élève, en lui témoignant un fort intérêt par son implication, son écoute et son attention, de la curiosité envers ce qu'il pense et ce qu'il ressent, du respect et de la considération pour ce qu'il exprime, de la confiance dans sa capacité à progresser, de l'enthousiasme et de la force de conviction dans ses demandes, ainsi que du plaisir partagé lors de résultats et progrès effectués.

« Patience, energy and imagination (...) » (Harris, 2006, p.19).

En valorisant l'effort plus que le résultat, le professeur lui enseigne aussi patience et persévérance, ainsi que confiance et sentiment de contrôle (théorie du Lieu de Contrôle).

Il doit être clair que les commentaires ne sont pas des jugements de valeurs sur sa personne, mais bien au contraire expriment la confiance en sa capacité de progrès et de dépassement de soi.

« Par leurs résonances émotionnelles, elles (les pratiques relationnelles) retentissent sur son estime de soi et orientent le développement de sa personnalité ainsi que la nature des rapports qu'il entretient avec le savoir et avec lui-même. » (Marsollier, 2004, p.5).

Enfin, par le dialogue, le professeur peut encore solliciter la participation active de son élève, et avec elle le processus d'acquisition progressive de son autonomie d'apprentissage.

## 3.2 Objectifs

Le terme de pédagogie par objectif s'emploie pour un système d'enseignement pensé, organisé et mis en place autour et en fonction d'objectifs concrets et définis en début d'apprentissage, et qui orientent l'action et la régulation pédagogique tout au long de celui-ci, bien que « ... la notion de « pédagogie de projet » est un pléonasme : toute véritable pédagogie met en projet des élèves autour d'un objectif commun. Toute véritable pédagogie structure le groupe à partir du projet. » (Meirieu, 2005, p.62).

### 3.2.1 Objectifs spécifiques

Les trois élèves concernés par mon stage se situent chacun à niveau correspondant à une des trois grandes étapes de l'apprentissage musical, que je définirais par acquisition des bases, développement des compétences, et perfectionnement. Chacune de ces étapes délimite un stade auquel est associé un certain nombre de compétences à posséder, enseignées dans un ordre de progression défini que chacun franchira à son propre rythme. En effet la compréhension de l'élève est fondamentale pour une bonne assimilation technique et pour un résultat musical, et celle-ci dépend plus du degré de maturité effectif de l'enfant que de son âge réel.

La première de ces grandes étapes a pour objectif d'installer de bonnes bases, qui sont fondamentales pour le déroulement futur de l'apprentissage. Ces compétences, posture et tenue stables, appui des doigts, articulation, souplesse, coordination et synchronisation des gestes (mains ensemble et toutes premières pédales), écoute, conscience de la sonorité, stabilité de la pulsation, ainsi que compréhension, lecture, mémorisation, concentration, sont les conditions d'une bonne réalisation musicale.

Il est toutefois important, dès ce premier stade, de rechercher le plaisir de jouer et d'éveiller la conscience musicale, grâce notamment à la compréhension des phrases et à la réalisation de très simples intentions (premières nuances, ralentis, respirations). « Il faut tout mettre en œuvre pour faire aimer. » Renié, H. Méthode de Harpe, Vol. 1.

La deuxième étape est celle du développement et de la consolidation des acquis de la précédente, par la recherche d'une technique mieux maîtrisée (jeu plus aisé et un peu plus rapide dans un contexte technique et musical plus élaboré, création d'automatismes, exécution plus précise, jeu de pédales, propreté), et d'une expression déjà plus personnelle et plus affirmée (sonorité plus développée et nuancée, bien équilibrée, début de sens critique par une écoute plus juste et une meilleure compréhension du texte, meilleure application et exigence dans l'exécution, meilleure prise en charge de son travail personnel).

L'élève doit parvenir à une compréhension globale plus structurée du langage musical et de ses composants, en appliquant ses connaissances théoriques aux œuvres étudiées, et commencer à prendre des initiatives, par des propositions ou des choix musicaux.

La dernière de ces étapes est une phase d'appropriation des œuvres et d'une première autonomie musicale, grâce à une plus grande maturité et à un niveau supérieur d'écoute, de connaissances, de compréhension et de maîtrise (conception musicale, méthodes, sens critique). Les œuvres étudiées présentent des langages et contenus musicaux plus complexes et diversifiés, appelant à plus d'endurance et de concentration.

Le perfectionnement technique recherche aisance et dextérité, ainsi qu'une sonorité plus ample et une palette sonore plus riche, permettant une plus grande liberté d'expression (modes de jeu diversifiés, phrasés, plans sonores...).

Le choix d'un répertoire d'étude réellement adapté aux nécessités de chaque élève, dans sa spécificité et son individualité, demande une fine capacité d'analyse, car il faut savoir bien évaluer les facilités et difficultés de chacun, ainsi que celles des œuvres, pour pouvoir faire un choix équilibrant progression technique et demande d'expression musicale, c'est-à-dire effort d'apprentissage et plaisir du jeu.

Pour l'étape d'initiation, en plus de la Méthode de Frouvelle employée pour M., dont j'ai décrit les principales caractéristiques dans le rapport sur cet élève, plusieurs autres méthodes sont intéressantes, pour leur complémentarité :

La Harpe d'Or de D.Bouchaud, propose une progression bien structurée des 1<sup>ers</sup> acquis techniques, une sollicitation progressive et équilibrée des mains ensemble, et un choix de petites pièces originales illustrant les aspects techniques abordés, dans une présentation ludique et agréable.

Mon 1<sup>er</sup> Cahier de Harpe, de S. Chefson, présente un grand choix de pièces progressives, d'exercices (tenues, intervalles, placements), et une petite introduction à l'improvisation. Ses pièces permettent une initiation rythmique progressive. Beaucoup d'entre elles sont écrites sur un même motif pour faciliter l'apprentissage (stabilité de la position de la main). L'utilisation des deux mains est bien progressive : 2 mains parallèles, accompagnement simple de main gauche, imitation droite-gauche, différences de hauteurs, aller-retour sur les mêmes positions.

First Harp Book de B.Paret n'est pas exactement une méthode mais contient un grand choix de pièces tirées du folklore international qui suivent une progression très méthodique des premiers acquis techniques nécessaires, et convient aussi bien pour des enfants que des adultes débutants, par sa présentation et la qualité des airs présentés.

La Méthode de Grossi est un ouvrage de référence, très didactique bien que peu ludique, consistant en des séries d'exercices techniques progressifs très complets utilisables jusqu'en deuxième cycle. Elle est complétée par de petites Etudes de E.Pozzoli qui offrent un choix également très complet de courtes études jolies et progressives.

D'une manière générale, pour les deuxième et troisième étapes :

- les œuvres écrites par des harpistes-professeurs constituent un répertoire pédagogique de base qui valorise l'instrument tout en assurant des acquis techniques fondamentaux (développement de la sonorité, technique de jeu moderne). Ex : B.Andrès, M.Grandjany, A.Hasselmanns, à tous les niveaux, M.Tournier, H.Renié, à partir du niveau intermédiaire.

- les pièces de la Renaissance ou de la période baroque permettent la découverte de ces styles historiques et de leur langage harmonique. Ces œuvres sont écrites en dehors de toute considération de la technique harpistique, et sont ainsi intéressantes au niveau de la sollicitation des mains (importance des différentes voix) et du développement cognitif de l'élève. Ex : les nombreux recueils comme D.Bouchaud, Panorama de la Harpe Celtique, M.Dilling, 30 Petits Classiques, O.Le Dentu, Pièces Classiques, en premier cycle ; Bach, Händel, Scarlatti, Seixas, ou encore Renié, Classiques de la Harpe n°10, Zingel, Harp Book 2, D.Watkins, Anthologie, par la suite.

- Le répertoire classique, surtout en deuxième cycle, musicalement facile et plaisant, permet de développer une bonne technique de base, d'acquérir des automatismes, d'éduquer l'oreille harmonique (tonalités, enchaînements d'accords et de cadences) et de commencer l'apprentissage de formes simples (Rondo, Sonate) et du langage tonal.

- Le répertoire romantique, surtout en fin de deuxième et dernier cycle (Bochsa, Dizi, Glinka, Godefroid, Thomas) n'est pas toujours du plus grand intérêt musical, mais est intéressant pour développer une technique spécifique à la harpe (grands accords, arpèges, mélodies accompagnées), qui en valorisant l'instrument par l'exploitation de ses sonorités, favorise le plaisir du jeu et peut être ainsi source de motivation.

- Le répertoire des compositeurs du 20<sup>ème</sup> siècle présente un langage et une écriture plus complexes et plus riches, hors de tout stéréotype, qui nécessite souvent une bonne maîtrise de l'instrument, et qui ouvre sur la connaissance des différentes esthétiques de l'histoire de la musique. La période impressionniste est particulièrement riche en œuvres de référence, plus destinées aux niveaux intermédiaires et fin d'étude. Ex : Debussy, Ibert, Pizzoli, Saint-Saëns, Roussel, Pierné.

Je pense qu'il est important d'enseigner dès l'initiation des types d'écriture différenciée, afin que l'élève les apprenne naturellement comme de simples codes de notation supplémentaire parmi des signes dits traditionnels, codes dont les effets spécifiques traduisent toujours une intention musicale. On trouve dans les méthodes d'initiation récentes de petites pièces qui utilisent des graphismes contemporains avec simplicité et ludisme (Bouchaud, Chefson, Gatineau), et de courtes pièces intéressantes dès le premier cycle.

Ces œuvres d'esthétique contemporaine contribuent à élargir la conception de la musique pour les élèves, par leurs effets ou sonorités inattendus, à stimuler leur écoute, leur curiosité, leur imagination, leur personnalité. Ex : en 1<sup>er</sup> cycle : MacDonald, 7 Haikus ; Andrès, Contes Vagues ; Voirpy, 5 Pièces ; en 2<sup>ème</sup> cycle : Andrès, Louvier, Rosa ; en dernier cycle : Lejet, Petit, Lantoine, Holliger.

Les pièces de musique traditionnelle, ouvertes sur d'autres cultures (musique irlandaise, sud-américaine), par leur réel intérêt musical (ces musiques apparemment simples sont poétiques et souvent complexes rythmiquement) sont intéressantes non seulement avec les enfants mais

aussi avec les adultes souvent demandeurs d'un certain contenu musical. Elles offrent aussi des possibilités à exploiter pour la pratique de l'improvisation (bases harmoniques simples et mélodies).

Enfin, les nombreuses transcriptions qui enrichissent le répertoire de la harpe sont une façon de donner accès à un répertoire d'une qualité musicale que l'on ne retrouve pas systématiquement dans la littérature originale, et permettent une meilleure connaissance des différents styles musicaux.

### *3.2.2 Situations d'apprentissage*

« Une situation d'enseignement est le contexte dans lequel la tâche d'apprentissage va être mise en œuvre. (...) un temps, un lieu, une organisation, des supports. » (Musial, Pradère, Tricot, 2012, p.55).

Ainsi, les auditions prévues et organisées pour ses élèves par leur professeur, réalisations concrètes et expériences vécues, ont rythmé l'année en fin de chaque trimestre.

Elles ont été de véritables moteurs pour la motivation des élèves en jouant un rôle positif à différents niveaux. « La situation d'enseignement a un effet majeur sur la motivation des élèves, au moins autant que le but d'apprentissage et la tâche. » (Musial, Pradère, Tricot, 2012, p.56).

Sur le plan de l'émulation, elles permettent d'entendre d'autres élèves, et de se positionner parmi eux ; elles font aussi découvrir d'autres répertoires.

Sur le plan de la motivation, elles sont des déclencheurs d'accélération du rythme d'apprentissage, en tant qu'objectifs concrets stimulant le sens du défi et favorisant l'envie de donner le meilleur de soi, de se dépasser face à ses peurs, face à soi, au public, à sa famille ; situations vécues de partage, de plaisir, elles sont sources de satisfaction, par la maîtrise de soi, la responsabilisation, la confiance, et véhiculent ainsi un sentiment de réalisation personnelle.

Pour toutes ces raisons elles participent à la construction de la personnalité des élèves, moments de révélation de soi, de ses capacités, et de ses émotions.

« Lorsqu'on donne à l'élève la possibilité de vivre une expérience, celle qui lui permet de relever ses défis, d'accéder à son plaisir et de le partager, d'exercer son habileté et sa créativité, de développer sa compétence, alors se construit une confiance en lui, une fierté. Cette expérience développe chez le jeune artiste la conscience de sa propre identité. Elle suscite ses forces psychologiques, conjuguant par-là la dimension affective et cognitive, et alimente sa croissance psychique. » (Prunel, 2013, p.86).

Autre situation d'apprentissage, l'examen, relevant de l'évaluation normative, représente une étape importante dans un but d'apprentissage, correspondant à un bilan en fin d'une période donnée de formation. Son côté impératif est aussi une raison de dépassement de soi et est ainsi facteur de progrès. Son rôle doit être vu par l'élève sous l'angle positif d'un acte de validation officielle d'un apprentissage qui va être reconnu. Il doit lui être présenté comme un moment d'affirmation de soi. En effet, c'est par rapport à lui-même, c'est-à-dire suivant son parcours et son évolution personnelle, et non par rapport aux autres, qu'il doit être évalué.

La situation du concours, à laquelle deux des élèves observés se sont confrontés durant l'année, est encore bien différente par son fonctionnement et son enjeu, car son objectif relève plus d'un but de performance que de maîtrise. Seul le résultat final et présenté lors de l'épreuve est considéré et évalué, sinon jugé, car dans cette situation particulière les élèves sont délibérément comparés pour être ou non sélectionnés. Une des conséquences de ce dernier point sera néanmoins d'inciter avec plus d'intensité l'élève à se dépasser pour aller au bout de lui-même et de ses possibilités.

Ainsi les valeurs olympiques inhérentes à ce type d'épreuve représentent encore des objectifs comportementaux tangibles dont l'expérience et l'apprentissage restent porteurs de sens pour la formation globale des participants.

### *3.2.3 Objectifs transversaux*

L'apprentissage musical sollicite de nombreux niveaux de compétences, comme perception, affectivité, émotivité, rationalité, motricité, et constitue un puissant facteur de développement des capacités cognitives de l'enfant. Il contribue à développer la concentration, l'attention, la mémoire, la réflexion, l'observation, nécessaires à l'acquisition de toutes formes de savoir, et cela au travers de l'imagination, du plaisir et de la libre expression.

Le rapport commandé par l'UNESCO à une commission internationale présidée par Jacques Delors, sur l'Education au 21<sup>ème</sup> siècle, publié en 1999, définit quatre grands piliers de l'apprentissage :

- « - apprendre à connaître,
- apprendre à faire,
- apprendre à vivre ensemble
- apprendre à être. »

L'enseignement musical et artistique dans une perspective plus générale, est porteur de tous ces types de connaissances et de valeurs, bien au-delà de l'aspect purement instrumental du jeu.

En effet, en plus des connaissances de l'ordre de la culture générale, il véhicule également celles de l'ordre de la connaissance de soi. Cet aspect, qui relève plus de la psychologie, reste fondamental pour la construction de l'identité du futur adulte.

Ainsi, par un apprentissage musical progressif et orienté sur la perception et la compréhension des œuvres, l'élève sera amené à prendre conscience de ses propres sensations et émotions, et par là à progressivement prendre conscience de ses goûts et ses préférences, de ses réactions et impulsions propres, de sa sensibilité, de sa personnalité.

Les pratiques musicales collectives sont à la fois une source d'enrichissement du vécu émotionnel et des opportunités concrètes d'inculquer des codes comportementaux fondamentaux pour la future sociabilité des enfants. Elles procurent de vraies expériences de partage et d'échanges permettant de s'exprimer dans un groupe –c'est-à-dire communiquer au travers de son jeu et de son écoute de l'autre, et demandant, pour bien se comprendre mutuellement, de savoir s'adapter et se positionner au sein d'une micro - société. Le travail en commun est ainsi porteur de valeurs contribuant à former la sociabilité et le sens moral de l'élève, comme écoute, respect, tolérance, entraide:

Cette éducation de la sensibilité contribue encore au développement de la curiosité et tend à favoriser une plus large ouverture d'esprit face à la richesse et à la diversité des hommes et de leurs œuvres (Reboul, 1989).

### 3.3 Didactique

#### 3.3.1 *Technique didactique du professeur*

Le processus d'apprentissage développé durant cette année peut se concevoir selon le cycle suivant :

- évaluation diagnostique,
- définition d'objectifs
- planification,
- action didactique,
- évaluation formative (régulation),
- orientation (perspectives).

Le style d'enseignement du professeur est plutôt de dimension didactique, organisationnel, car sa pratique s'est montrée tout au long de l'année extrêmement stable et structurée autour des objectifs et contenus à transmettre.

Les cours se sont toujours déroulés d'une manière égale et très structurée, et le rôle fondamental du professeur a été de savoir analyser, comprendre et répondre aux difficultés spécifiques de chaque élève afin de pouvoir l'amener, par des choix de méthodes didactiques, à la bonne réalisation de ce qu'il voulait jouer. « As a lesson progresses we constantly have to make decision about what to say and what to do next. » (Harris, 2006, p.7)

Ainsi le professeur construit-il des séquences progressives d'apprentissage adaptées à chacun (niveau, rythme et maturité), et destinées à simplifier la phase d'acquisition en la divisant en autant de petites étapes que nécessaire (objectifs courts) permettant des corrections et acquisitions immédiates, préparant et encourageant de plus l'étude personnelle de l'élève indispensable pour leur assimilation à long terme. « (...) creating a progression of activities that will gradually build up the necessary ability". (Harris, 2006, p.19)

En décomposant et en fractionnant ainsi le processus d'acquisition, il travaille aussi à un niveau de progression idéal dit « zone proximale de développement », c'est-à-dire selon

Vygotsky à un seuil où l'enfant seul ne pourrait parvenir à accomplir une tâche, mais où guider par son maître il s'en acquitte avec succès, avançant ainsi pas à pas dans sa progression.

Les rythmes d'apprentissage étant différents d'un enfant à l'autre, même à âge égal, il est donc important de savoir développer une forme d'apprentissage adaptatif, et de ne pas aller trop vite, c'est-à-dire plus vite que la capacité réelle de l'élève à apprendre et assimiler ce qui lui est demandé.

« Enseigner c'est planifier avec rigueur et réguler avec opportunisme » Crahay, 2000.

Par ailleurs la technique didactique du professeur comporte différents modes d'apprentissage.

Le mode d'apprentissage basé sur l'exécution- répétition est privilégié, et se traduit par deux types de procédés, la répétition systématique et la répétition variée : (Tillman, Grootaers, 2006, p.58).

- la répétition systématique, comme avec M. et T., vise à une fixation des informations par la répétition des gestes et cherche à les ancrer dans la mémoire procédurale et à long terme, par conditionnement, dans une approche de tendance « behavioriste ».

Repetition is the mechanism through which habit strength develops. The more often we repeat a given behavior, the more that behavior becomes a part of what we do. (Duke, 2005).

- la répétition variée, par des demandes d'application, comme avec Cl., vise à un apprentissage par l'écoute et l'interrogation, plus axé sur la perception et la compréhension, faisant répéter jusqu'à parvenir à contrôler auditivement et techniquement les paramètres recherchés, dans une approche de style plus métacognitive.

Un autre mode d'apprentissage, bien que moins fréquemment employé par le professeur, est celui de l'observation- imitation. Ainsi j'ai constaté qu'en jouant pour l'élève, c'est-à-dire en lui donnant à entendre et en lui montrant directement, le professeur obtenait souvent rapidement le résultat attendu, et cela tout particulièrement au niveau initial de M.

Enfin, le professeur utilise ponctuellement avec Cl. un mode interrogatif, créant des interactions, et encourageant l'élève dans son auto-affirmation, en vue de sa future autonomie d'apprentissage

« We should encourage pupils to use their ears to experiment and discover different solutions to each musical challenge and then through questions and discussion we ultimately lead them into making their decision. » (Harris, 2006, p24)

### 3.3.2 *Technique didactique appliquée aux élèves*

Pour garantir la progression de l'élève d'initiation, son professeur va procéder d'une manière très analytique et structurée. Son choix stratégique considère aussi des contraintes de deux ordres :

- le temps de cours hebdomadaire minime qui réduit considérablement la quantité et la variété d'activités possibles
- l'absence d'instrument personnel pour renforcer dans la semaine le travail réalisé en cours.

Il divise chaque chapitre en plusieurs parties pour lesquelles il construit des séquences progressives d'apprentissage. La technique qu'il utilise a pour but de simplifier l'intégration des différents éléments en les présentant successivement suivant un ordre de priorité établi. Il décompose le texte en différentes étapes à assimiler progressivement jusqu'à une reconstruction complète de celui-ci.

Sa méthode est basée sur un cycle régulier « lecture-compréhension-jeu-écoute-corrections.

La première phase est celle de la préparation du texte.

Pour chaque phrase, l'élève doit :

- lire les notes sans le rythme
- battre le rythme sans les notes
- lire les notes en rythme
- écrire les doigtés sous les notes.

La deuxième phase est celle de la réalisation et assimilation (stade de rétention) :

- première étape : étude mains seules,
- deuxième étape : étude mains ensemble.

Pour chacune de ces étapes :

- répéter plusieurs fois chaque mesure, mémoriser, si besoin cibler et étudier une difficulté spécifique,
- répéter plusieurs fois des groupes de 2 ou 4 mesures jusqu'à bien les maîtriser, mémoriser
- répéter des grandes phrases, mémoriser,
- tout enchaîner correctement et par cœur (stade de détention).

Les cours sont structurés par ces deux phases et le temps passé sur chaque étape est fonction des besoins réels de son élève, et non réparti uniformément sur chaque activité.

Les interventions du professeur concernent essentiellement les aspects techniques du jeu. Les rétroactions les plus fréquemment utilisées sont de types verbaux et essentiellement d'accompagnement pendant le jeu, ou bien de consignes avant ou après celui-ci. Elles sont données à une fréquence régulière qui varie en fonction de la phase de l'étude : plus nombreuses en phase d'apprentissage (rétention), elles tendent à se réduire en phase d'assimilation (détention).

Les principales rétroactions d'accompagnement sont :

- battre les temps pour aider à garder une stabilité rythmique et à réaliser les rythmes
- chanter les notes, pour guider les placements et aider à mémoriser le texte,
- énoncer une information (doigté, notes), pour aider à anticiper son application,
- rappels verbaux courts et réguliers, pour aider à contrôler un point précis (tenue, articulation),
- contact tactile (soutenir la main, guider le bras) pour aider à maintenir la tenue, se replacer, articuler,
- jouer et expliquer pour faciliter la compréhension, l'imitation, et faire entendre.

Les interventions les plus efficaces auront été tout d'abord les rétroactions verbales courtes d'accompagnement, qui données dans un grand nombre permettent d'avancer plus vite car elles aident en les anticipant à résoudre ou éviter des difficultés, puis celles de démonstration, jouer pour l'élève, interventions rapides, claires, auditives et musicales, visant à une reproduction immédiate des exemples montrés.

J'ai observé que les questions que pose parfois le professeur prennent beaucoup du temps imparti au cours et que les explications sont relativement longues et peu attractives à l'âge de son élève. Le rythme des cours est lent au regard de leur courte durée, mais le professeur l'adapte aussi à l'âge et à la personnalité de son élève.

Avant de jouer, son professeur lui accorde toujours un laps de temps suffisant pour pouvoir réfléchir aux demandes auxquelles il doit satisfaire, de manière à être sûr qu'il les ait bien intégrées et comprises et puisse ainsi les réaliser au mieux. Il consacre aussi une part importante du temps de cours à la lecture et compréhension de la partition. Les plages de temps sans jouer sont donc proportionnellement plutôt longues, occupant parfois jusqu'à la moitié du temps total de cours dont il dispose.

Pour son élève de premier cycle, le professeur a organisé le répertoire de la programmation annuelle en 3 programmes types correspondant à chacun des trimestres de l'année, comprenant une œuvre, une ou deux études et des séries de petits exercices.

Les cours s'articulent en trois temps autour de chaque composant. Leur rythme alterne des phases de jeu avec des phases plus soutenues d'étude.

Après une première écoute, le professeur diagnostique les points les plus importants à reprendre qu'il aborde suivant un ordre hiérarchique de priorités : exactitude du texte, propreté du jeu, tempo de réalisation, mémorisation, interprétation finale. Son approche est très méthodique : diviser la pièce en grandes phrases elles-mêmes sous-divisées en petites cellules à répéter. Il construit des séquences progressives d'apprentissage qui consistent à isoler différents paramètres pour les réassembler ensuite les uns après les autres, ceci afin de faciliter la coordination des mains.

Ces séquences sont axées d'abord sur l'apprentissage mains seules puis sur un travail progressif de coordination et de mémorisation :

- savoir jouer chaque main, seule, correctement et par cœur
- sans jouer, chanter la mélodie et battre tous les temps ou seulement les temps forts
- jouer une main et chanter ou battre l'autre partie
- étudier mains ensemble par groupes de mesures puis par phrases
- augmenter progressivement le tempo et mémoriser progressivement
- jouer par cœur et avec des nuances.

Le professeur cherche à ancrer progressivement les informations dans la mémoire auditive, procédurale et avec du temps dans la mémoire à long terme de T., par la répétition régulière des mêmes cellules. Ces séquences d'étude ont aussi pour but de contribuer tout au long de l'année à former et stimuler son goût de l'effort, qualité nécessaire à tout apprentissage.

Comme avec M., les cours sont de véritables séances d'étude accompagnée à reproduire dans le travail personnel, visant, en plus des progrès immédiats, à apprendre à son élève comment étudier avec efficacité (métacognition). Il cherche encore à stimuler les transferts de connaissance en attendant de lui qu'il soit capable d'appliquer seul des méthodes de travail apprises en cours sur les passages qui n'ont pas toujours pu être abordés pendant ceux-ci, premiers pas vers sa future autonomie d'apprentissage.

D'une manière générale, T. doit parvenir à dominer de nombreux paramètres différents bien que simultanés, et sa concentration est sollicitée avec exigence compte tenu de la quantité d'informations à recevoir et à assimiler, pendant le cours, et pour préparer sa phase d'étude personnelle.

Avec cet élève, les rétroactions du professeur sont de style analytique, plutôt axées sur la technique. Elles sont principalement constituées de commentaires sur le résultat ou de consignes à appliquer avant le jeu, et tendent surtout à expliquer d'où proviennent les difficultés ou les erreurs et quels sont les gestes justes à réaliser (remplacement de doigts, préparation anticipée des mains, compréhension de la partition). Il illustre parfois ses explications en jouant d'une main sur l'instrument de l'élève. Celui-ci peut ainsi clairement situer le degré de réalisation à atteindre et le travail restant à produire, tout en étant motivé par l'écoute du résultat.

Pendant le jeu, ses principales interventions consistent à accompagner T en battant les temps ou en chantant la ligne mélodique, afin de le guider et de l'aider à sentir et mémoriser les phrases. Il n'intervient que très peu verbalement.

A partir du 2ème trimestre, à mon initiative et face aux réactions positives de son élève, le professeur intégrera plus fréquemment dans ses demandes des aspects d'ordre expressif (appuis rythmiques, dynamiques, phrasés).

En général, T. ne reçoit que peu de messages positifs ou valorisant ses efforts, alors que ceux-ci pourraient jouer un rôle très influent sur sa motivation intrinsèque. Toutefois, conscient du manque de confiance de son élève, son professeur va très régulièrement compléter ses directives par un discours d'encouragements à étudier et à persévérer dans ses efforts.

Par le dialogue, il l'aide aussi à organiser et programmer son temps de travail hebdomadaire et cherche à comprendre comment il reproduit chez lui les techniques appliquées en cours, afin d'essayer d'améliorer et de développer sa capacité à se faire progresser seul.

Enfin, pour renforcer encore sa motivation, son père est venu assister aux cours de manière très suivie jusqu'au milieu du 2ème trimestre, afin de lui témoigner par sa présence son soutien et son intérêt pour son activité (motivation extrinsèque), ainsi que de pouvoir essayer de l'aider pendant la semaine.

Pour assurer une préparation efficace à son élève de deuxième cycle, son professeur répartit comme à son habitude le temps de cours en séquences d'apprentissage progressives, structurées suivant les besoins réels de Cl. La durée du cours lui permet d'approfondir et d'aller plus en détail dans ses demandes, et encore de prendre le temps de bien fixer les données de base (précision et propreté du jeu) de manière à rechercher un niveau de réalisation final plus abouti.

De plus, il peut aussi inclure un plus grand nombre de paramètres musicaux dans une même séquence de travail, car le niveau de maîtrise de Cl., tant sur le plan de la lecture que sur celui de la technique, lui permet de dominer plus rapidement les premières étapes d'apprentissage. Les œuvres sont ainsi étudiées d'une manière plus complète, la recherche d'une musicalité étant mise en relation directe avec les demandes d'ordre technique qu'elle motive et justifie.

Le professeur emploie le principe de la répétition variée où à chaque répétition il ajoute une nouvelle demande, toujours suivant un ordre hiérarchisé et dans un rythme de progression très contrôlé. Les paramètres supplémentaires stimulent principalement les compétences auditives et expressives de son élève, pour affiner son écoute par l'acquisition de nouveaux critères d'appréciation, et lui constituer ainsi une base de références à partir de laquelle elle pourra développer et éduquer son propre jugement et sa recherche expressive.

Pour renforcer ses compétences motrices, le professeur emploie des techniques d'études plus exigeantes, notamment l'application de rythmes différenciés et l'utilisation d'accents, pour travailler l'égalité, la régularité, et développer la dextérité.

Enfin, pour travailler la concentration, la mémorisation et l'endurance, il lui accorde un temps de jeu total plus important, son écoute initiale étant complétée par une ultime écoute globale en fin de cours, propice à effectuer une synthèse récapitulative et à relever les progrès obtenus.

Le professeur ne joue toujours que très peu pour illustrer auditivement ses demandes, mais d'une manière générale il adopte un comportement plus interactif avec son élève, en la sollicitant régulièrement par des questions sur son jeu, qui l'obligent à se concentrer sur sa perception auditive et sensorielle. Ces questions peuvent être orientées, pour encadrer et favoriser sa réflexion (ex : que penses-tu de l'égalité des doigts à droite ?), ou bien ouvertes, pour stimuler sa créativité (ex : quelle dynamique pour cette variation ?).

Ce dernier type de questions recherche plus particulièrement à inciter Cl. à mettre plus d'expression dans son jeu en lui donnant la possibilité de faire des choix musicaux (tempo, dynamiques) conscients et cohérents. Cette attitude éveille la prise de conscience progressive de ce qu'est la construction d'une interprétation, et a généré une implication accrue de la part de Cl. qui a ressenti un grand plaisir par la sollicitation de sa personnalité, ainsi qu'un fort intérêt face au défi qu'elle y a trouvé.

A son niveau, son professeur maintient toujours son accompagnement mais lui accorde une plus grande confiance en lui laissant plus de liberté, encourageant des prises d'initiatives pour une plus grande implication et un sentiment de responsabilité. En la faisant réfléchir sur son travail, il développe son sens du jugement et son écoute active. Associant ainsi raisonnement

et sensibilité, il lui offre un cadre structuré dans lequel développer sa personnalité et son autonomie d'apprentissage.

### *3.3.3 Approche pédagogique de mes activités*

En tant que stagiaire observatrice, j'ai donné quelques cours à chacun des élèves concernés par ce rapport. Pendant ces cours, j'ai pratiqué deux types d'approches :

- la méthode de simplification et de décomposition du travail en séquences d'apprentissage progressives, lorsque les élèves étaient en phase d'assimilation,
- un travail plus orienté sur la perception et la sensation dès qu'ils commençaient à mieux maîtriser les premiers éléments de base. C'est d'ailleurs suite à l'impact positif de ce dernier type de travail que cette approche a été poursuivie à partir du deuxième trimestre de manière plus suivie par le professeur.

Ainsi, j'ai cherché à solliciter plus musicalement les trois élèves concernés, en orientant leur travail sur la recherche d'une intention expressive, dès l'initiation, en justifiant toujours mes demandes techniques par une intention musicale.

En initiation, mes demandes ont surtout visé à ouvrir M. sur une première conscience de la notion de qualité de la sonorité, et à la faire parvenir à réaliser et entendre la différence très simple entre deux intensités de son.

T. présentant des difficultés de coordination des mains, j'ai cherché à éveiller en lui une sensation quasi physique de la pulsation et du rythme de son morceau, et à retrouver ainsi la carrure et la perception des phrases musicales.

Enfin, avec Cl., j'ai contribué par mes demandes à orienter l'étude du Thème et Variations sur la recherche de caractères bien différenciés et la construction d'une interprétation globale, à travers un travail d'écoute sur la netteté du jeu, l'équilibre des plans sonores, le choix et la réalisation de nuances bien contrastées.

Lors de mon stage j'ai également fait l'expérience d'être membre du jury du 1<sup>er</sup> Concours National de Harpe, organisé par le professeur de la classe dans l'Ecole de Musique Nossa Senhora do Cabo. Cette expérience fût très intéressante et enrichissante sur un plan

professionnel et humain. Professionnellement, les différences entendues entre les candidats de même catégorie ont montré combien, à potentiel égal, l'action du professeur sur le travail de l'élève peut être déterminante quant à la qualité du résultat obtenu, à toutes les étapes de l'apprentissage :

- choix d'un répertoire adéquat au niveau de compétence réel de l'élève et correspondant musicalement à sa maturité,
- maîtrise technique : assurance, précision, netteté du jeu,
- interprétation : conception, degré de réalisation final, sens musical, maturité,
- attitude : comportement de l'élève lors des épreuves, confiance et maîtrise de soi.

Humainement, ce concours a été plutôt ressenti par la grande majorité des participants comme une occasion de rencontres et d'une saine émulation. Au-delà de l'aspect de la performance et de la concurrence, un esprit d'identité commune à tous s'est dégagé, dans une projection de dimension nationale rapprochant des apprenants d'un même instrument partageant le même langage.

#### **4 Analyse de l'activité enseignante**

Face à l'hétérogénéité des élèves, la pédagogie différenciée est une démarche reconnue et valorisée dans le cadre des apprentissages scolaires, dans le but de pouvoir garantir à tous les meilleures chances de réussite dans leur parcours, en recherchant pour chacun les stratégies les mieux adaptées grâce à des approches et des situations variées.

Meirieu (1990) la définit comme « un suivi individuel des élèves de l'attention permanente à la progression de chacun, à la proposition individuelle d'exercices strictement adaptés au niveau que chaque élève a atteint. »

En effet, si les enfants passent tous par une même succession d'étapes dans leur croissance et leur maturation intellectuelle et émotionnelle, tous ne progressent pas au même rythme. De plus, selon Wallon, l'impact de l'environnement socio-affectif influence également la vitesse et la qualité de cette évolution.

Les 7 postulats de Burns résument bien ces différenciations entre élèves:

- « - Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'études.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

A partir de cette orientation pédagogique, face aux difficultés rencontrées par ses élèves, j'ai voulu m'intéresser à ce qui, dans l'activité du professeur, relevait plutôt d'une démarche globale ou d'une approche plus différenciée, et quelles ont été les attitudes et activités qui auraient peut-être pu démontrer plus de variété, comment, et pourquoi.

#### **4.1 Démarche globale**

La programmation d'objectifs à différents niveaux caractérise la démarche générale du professeur. L'acquisition de compétences spécifiques suit un axe prédéfini par celui-ci, suivant une progression générale de difficultés d'ordre croissantes. Ces objectifs d'apprentissage comprennent, outre les compétences spécifiques à la pratique de l'instrument, des mises en situations diverses émotionnellement riches qui donnent un sens tangible à la pratique des élèves et leurs confèrent un rôle actif dans leur processus de formation.

Le développement des capacités cognitives et métacognitives occupe une place centrale dans la stratégie générale du professeur, qui lui consacre la plus grande partie du temps de ses cours. Attention, concentration, observation, perception, réflexion, méthode, sont ainsi développées pour chacun de ses élèves. De plus, il cherche à développer chez eux une meilleure organisation et application du travail personnel afin d'influencer et renforcer leur « Sentiment d'Auto-Efficacité ».

Les différentes formes de mémoire sont aussi sollicitées :

- la mémoire sensorielle, pour une première perception des informations à transférer vers la mémoire à court terme,
- la mémoire procédurale, qui concerne l'automatisation de gestes ou de savoir-faire,
- la mémoire auditive, dont la perception peut se développer et s'affiner au fur et à mesure des -différentes écoutes,
- la mémoire de travail, qui reçoit de la mémoire à court terme les informations qu'elle va traiter pendant un laps de temps donné d'environ 20' (Kalat, 2002),
- la mémoire à long terme, qui va pouvoir progressivement stocker les informations reçues de la mémoire de travail.

De plus, le fait que le travail personnel attendu pour la semaine soit entièrement vu et répété durant les leçons permet aux élèves de mieux accepter le fait de se tromper et de devoir se reprendre avant de parvenir à une exécution correcte de leur partition, créant ainsi un rapport sain à l'erreur.

« L'erreur fait partie intégrante du processus normal d'apprentissage. On ne réussit pas tout du premier coup et il est bien souvent nécessaire de commencer par se tromper avant de finir par réussir une tâche. » (Grandserre, Lescouarch, 2009, p.61, 62).

Cet accompagnement structuré leur permet encore de développer le goût de l'effort et de les aider à vaincre la peur d'échouer.

Le travail général de posture et d'assimilation est fait à travers la répétition de séquences successives permettant de fixer les gestes selon un processus de stades d'apprentissage décrit par Fitt's (1964) :

- le stade cognitif, pendant lequel l'élève exécute la tâche de manière consciente, en faisant appel à la réflexion et en devant contrôler chacun de ses gestes,
- le stade moteur, pendant lequel les mouvements vont commencer à s'assimiler, et à devenir automatiques au fur et à mesure des répétitions,

- le stade autonome ou réflexe, ultime stade pour lequel les gestes sont non seulement complètement automatisés mais aussi adaptables à de nouvelles situations.

Enfin, l'importance accordée à la lecture et la compréhension de la partition, par un travail préparatoire sans jouer, est une constante de la technique d'apprentissage employée pour le niveau d'initiation.

#### **4.2 Démarche pédagogique différenciée**

Si la définition d'objectifs reste une pratique régulière orientant l'action du professeur, elle s'intègre cependant aussi dans une démarche pédagogique différenciée, la situation du cours individuel encourageant et facilitant la recherche et l'organisation d'activités spécifiques pour chacun.

Pour Perrenoud (2004), « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment (...) confronté aux situations les plus fécondes pour lui. »

Ainsi tous les élèves du cours n'ont pas été présentés au Concours National impliquant un degré de défi plus extrême et une plus forte motivation que pour une simple audition.

Le professeur dirige son action pédagogique par l'emploi de rétroactions qui orientent le travail réalisé en cours en fonction des priorités établies. Celles-ci sont hiérarchisées après une évaluation diagnostique en début de cours, et constamment réajustées suivant son observation des comportements de l'élève, d'après le principe de l'évaluation formative qui permet la régulation et l'adaptation des apprentissages.

Ainsi les séquences didactiques appliquées aux élèves sont élaborées en fonction de leurs difficultés personnelles et de leurs aptitudes générales, avec des techniques tenant compte de leur âge et de leur niveau réel, comme par exemple le procédé de simplification employé avec l'élève d'initiation, ou la situation de résolution de problème par différentes formes de sollicitations de l'élève de deuxième cycle.

Il est important par ailleurs de ne pas aller trop vite, c'est-à-dire plus vite que la capacité réelle de l'élève à apprendre et à assimiler ce qui lui est demandé. Ainsi le professeur s'adapte-t-il au rythme de ses élèves, en restant aussi longtemps que nécessaire sur une séquence de travail, de manière à leur permettre une fixation à long terme des éléments à maîtriser.

Par exemple, les demandes de nouvelles acquisitions sont faites non pas d'après un impératif imposé extérieurement par les objectifs du curriculum mais au contraire adaptées au rythme propre de chacun, tout en respectant un ordre de progression fixe et préétabli.

Le professeur, par sa compréhension des comportements et des attitudes propres à chacun de ses élèves, intervient également au niveau psychologique afin d'influencer les niveaux de motivation, en renforçant, compensant ou rectifiant les croyances ou les préjugés que ceux-ci développent sur leurs capacités ou sur leur activité tout au long de leur apprentissage.

De plus, elle ne s'adresse pas à tous de la même façon, mais adapte son discours en fonction de l'âge des élèves.

Ainsi, malgré la courte durée du temps de cours de l'élève d'initiation, il parvient à créer un contexte favorisant le sentiment d'une expérience autotélique : en lui donnant les moyens de toujours accéder aux demandes et en limitant ses interventions, il installe un climat rassurant et enveloppant, dans lequel l'élève peut se laisser aller à vivre un moment positif de bien-être et d'immersion dans son activité, source de réalisation et de motivation intrinsèque (Théorie du Flux, Csikszentmihalyi, 2005).

Pour l'élève de premier cycle manquant de confiance et d'assurance, le professeur oriente son discours suivant la théorie du Locus de Contrôle, cherchant ainsi à éveiller en lui la conscience des possibilités de ses capacités latentes ainsi que la confiance et la volonté de les développer par son effort.

Par ailleurs, en incluant dans leur parcours la participation à des auditions ou concours, le professeur suscite des attentes et des désirs chez ses élèves, expectatives qui contribuent à stimuler leur engagement personnel (Atkinson, 1957).

### 4.3 Approches complémentaires

Avec patience, méthode, et par son expérience, le professeur a su conduire ses élèves à une bonne réalisation de leurs objectifs annuels, tant sur le plan des compétences spécifiques que sur celui de l'exécution des activités programmées.

Les difficultés auxquelles il a dû faire face tout au long de l'année ont été principalement de deux ordres.

Tout d'abord, d'aspect cognitif plus que proprement technique, la coordination des mains (élève de premier cycle) et la mémorisation correcte du texte, incluant aussi la fixation des corrections effectuées en cours (élèves des premier et deuxième cycles), ont demandé beaucoup d'attention et de nombreux cours.

Le temps, c'est-à-dire le rythme d'apprentissage, est le deuxième facteur important avec lequel le professeur a dû composer, en début d'année lors de la définition des programmes d'étude annuels, puis au cours de l'année tout au long des semaines de travail.

Le niveau de motivation, même si restant parfois tributaire du contexte d'apprentissage, comme pour l'élève d'initiation, est également un aspect fondamental qu'il a su considérer et renforcer avec réussite auprès de chacun de ses élèves.

Toutefois, et pour répondre au mieux aux possibilités cognitives de chacun, élargir sa technique à d'autres types d'approches permettrait de proposer un apprentissage plus diversifié et susceptible de mieux s'adapter aux différents styles d'apprentissage des élèves, et de permettre éventuellement de résoudre ou tout au moins d'améliorer encore certains des points mentionnés ci-dessus.

Ainsi, il est reconnu que chaque individu a un système de représentation privilégié favorisant la compréhension et l'assimilation, parmi trois styles dits visuel, auditif, et kinesthésique.

Une approche plus sensorielle cherchant à exploiter tout particulièrement le canal dominant chez chacun des élèves, sans renoncer à stimuler par ailleurs les autres canaux sensoriels, serait intéressante car plus variée et plus profitable sûrement quant à la vitesse d'acquisition.

«It is useful to try to work out which learning style each pupil favours. It could have a beneficial effect both on your approach in lessons and on how you expect your pupils to approach their practice. Effective learners will draw on each of these learning styles and you should encourage your pupils to develop the learning styles that come less naturally to them. »  
(Harris, 2000, p.19).

En relation à son élève d'initiation, le professeur a su bien exploiter le côté visuel qu'elle a démontré, très appliquée à lire avec attention sa partition tout en jouant et parvenant ensuite facilement à la mémoriser.

Mais il aurait aussi pu chercher à plus solliciter son sens auditif, essentiel pour son apprentissage, par exemple en orientant plus consciemment son attention sur l'écoute grâce à des feedbacks verbaux appropriés, en variant la réalisation de ses activités par un travail plus soutenu et systématique sur des aspects comme le son et les dynamiques, les consonances et les dissonances, ou encore en l'interrogeant très simplement sur sa perception de son jeu.

L'élève de premier cycle s'est révélé de style auditif, progressant plus rapidement lors du travail de coordination des mains pour le Menuet après m'avoir écouté jouer cette pièce, et après avoir appris à la chanter expressivement. Cet aspect dominant chez lui aurait pu être encore plus exploité par plus de « modeling », c'est-à-dire d'exemples auditifs donnés par son professeur, d'oralité (chanter systématiquement ses partitions, stimulation de sa perception auditive sur le plan expressif et pas seulement technique, proposition d'écoute d'enregistrements...), et une approche plus intuitive le recentrant sur son ressenti et sa perception.

L'élève de deuxième cycle s'est elle aussi révélée auditive, et si elle a régulièrement été sollicitée sur le plan de son écoute, elle aurait pu aussi bénéficier de plus de démonstration de la part de son professeur, pour l'aider par exemple dans la conception globale de ses morceaux, leur mémorisation, et pour la motiver par l'envie de les exécuter à son tour.

Avec cette élève, le professeur a bien su exploiter le sens kinesthésique, par des demandes axées sur la précision et la vitesse des gestes de déplacements des doigts sur les cordes auxquelles elle a très bien su répondre.

Mais pour les deux autres élèves, il aurait été intéressant aussi de chercher à développer plus ce dernier sens, en faisant par exemple répéter et sentir un geste à vide, pour la précision et la souplesse du mouvement, comme l'articulation complète des doigts et le relâchement de la

main après celle-ci, pour l'élève d'initiation ; ou encore pour la correction de la tenue de la main de l'élève de premier cycle.

Enfin, à tous les niveaux, une approche de type kinesthésique permet d'acquérir une meilleure conscience des gestes, et est bénéfique pour développer la souplesse du jeu et la qualité de la sonorité qui lui est inhérente.

L'imagination résulte de l'activité du cerveau droit, siège de l'expression et de la créativité, qui doit délibérément être sollicité et développé par l'action et les demandes du professeur pour favoriser les qualités sensibles desquelles naîtra le sens musical.

« The right side of the brain is where the imagination lives and so it controls all matters creative –most notably interpretation, performance and composition. » (Harris, 2012, p.26).

En variant aussi le contenu et le type de rétroactions utilisées, le professeur pourrait également chercher à plus développer la perception non seulement auditive mais aussi sensorielle des élèves, pour leur révéler leur conscience propre des émotions ressenties lors du jeu (Harris, 2012, p.53). Par exemple :

- adresser plus de rétrocontrôle axés sur l'expression, même dans le cas de demandes techniques (ex : articuler, pour une meilleure qualité de la sonorité),
- solliciter chacun par des questions fermées et ouvertes, les premières adressées plus spécifiquement à l'élève d'initiation (ex : « cet accord est-il conclusif ou suspensif ? » ou « que ressens-tu à l'écoute de cet accord particulier ? »),
- utiliser ou faire imaginer des métaphores pour développer les représentations mentales et stimuler la recherche et la compréhension du sens musical.

« (...) they come to play a very important role in the process of teaching » (Harris, 2012, p.53).

L'usage de métaphores est ainsi un excellent moyen de faciliter la compréhension des demandes d'interprétation ainsi que de stimuler l'imagination et la personnalité de l'élève.

« Elle permet à l'élève de s'approprier la part de rêve et d'évocation intérieure que la musique lui offre, en agissant sur le propre processus d'intégration de son identité individuelle. » (Prunel, 2012, p.34).

Parmi les nombreux exemples possibles d'images ou de comparaisons variées, j'ai recensé :

- le battement du cœur ou la marche : pour la notion du tempo,
- le chant : chanter met en contact directement avec sa sensation intérieure, en plus d'être très formateur pour l'oreille, de faire prendre conscience de la durée du son, du phrasé,
- la voix :  
parlée expressivement, articulée, chuchotée...
- le mouvement de l'archer ou l'idée du souffle d'un instrument à vent : pour les phrasés et la notion de legato,
- la danse : faire réaliser un mouvement expressif du bras, lent et continu, pour évoquer l'idée de la ligne ou du legato, par exemple,
- le mime : illustrer par une expression du visage l'effet expressif d'une modulation subite, d'un accord particulier, du mouvement d'une phrase,
- la littérature : raconter une histoire,
- le théâtre : chercher à caractériser des personnages, imaginer des dialogues (questions/réponses),
- la peinture : imaginer des couleurs, des plans ou arrière-plans, des paysages, un relief,
- la nature, les éléments,
- la ponctuation : mettre les virgules, les points, points d'interrogation, de suspension... du texte musical,
- l'architecture : expliquer la structure formelle ou justifier de la précision de la réalisation rythmique,
- la conduite automobile : donner une direction à sa phrase et savoir où elle mène,
- les saveurs, le goût : faire des comparaisons avec la cuisine, les épices...

Quant aux questions, elles contribuent encore à éduquer et développer sainement le sens critique en installant des critères de référence, et participent ainsi progressivement à la formation de l'autonomie d'apprentissage. Elles créent enfin un véritable dialogue entre professeur et élève et transforment l'apprentissage en un réel processus interactif.

« Talking with rather than talking to also reminds us that teaching must always be a two-way process. » (Harris, 2012, p.53)

La démonstration, consistant à jouer pour l'élève afin de lui donner un exemple visuel, auditif et même d'une certaine forme kinesthésique, est un autre type de rétroaction très efficace car clair, et touchant directement les canaux auditifs et sensoriels, auquel il aurait pu également être fait recours plus souvent, à différents niveaux.

En plus du cas des élèves des deux premiers cycles abordés ci-dessus, concernant l'élève d'initiation, une technique d'apprentissage considérant d'abord l'écoute, l'observation et appelant l'imitation et la mémorisation, aurait sans doute permis un gain de temps appréciable tout en offrant une approche plus attractive pour une élève débutante car plus musicale. De plus, celle-ci n'est pas encore à un niveau minimal de maturité et de maîtrise suffisant pour commencer à développer la compréhension métacognitive (Hallam, 2001).

« il s'agit de regarder quelqu'un et de reproduire ce qu'il fait en passant par des processus attentionnels de rétention, de reproduction motrice et motivationnelle. L'utilisation d'un modèle est un des moyens les plus puissants pour transmettre des valeurs, des attitudes, des comportements. »  
Bandura, 1986.

Face à la constance des bonnes réalisations de cette élève, ma réflexion m'a suggéré encore que le professeur aurait peut-être pu, pour le dernier trimestre, chercher à accélérer très progressivement son rythme d'apprentissage, en condensant par exemple certaines étapes des toutes premières séquences d'apprentissage, concernant la phase de lecture du texte.

« (...) est-ce que l'on rend véritablement service aux élèves lorsque l'on crée de trop confortables conditions d'apprentissage et que l'on apporte, notamment, un guidage trop étroit ? » (Marsollier, 2004, p.19).

Enfin, si le professeur a su créer une relation de confiance avec ses élèves, leur procurant écoute et aide dans un cadre sécurisant, chercher à développer avec chacun une relation plus personnalisée et plus complice contribuerait sans doute à augmenter leur plaisir, et avec celui-ci leur niveau de motivation, et à susciter ainsi plus d'engagement de leur part.

« Although teaching and learning are indeed serious matters, all lessons should be fun and pleasurable. » (Harris, 2008, p.9).

« (...) dans les métiers à forte composante relationnelle, le comportement professionnel se développe dans une relation de confiance et de reconnaissance qui ne tient pas seulement à la technicité du comportement mais se tisse dans l'intersubjectivité de la relation. (...) en dehors de ce lien, la compétence risque de s'épuiser en expertise instrumentale. » (Sonntag, 2007).

## 5 Conclusion

Lors de ce stage, j'ai fortement ressenti toute la sensibilité et la compréhension, la souplesse et la confiance dont le professeur a dû faire preuve, tout au long de l'année, afin de pouvoir conduire chacun suivant son propre rythme dans son évolution personnelle. Les difficultés d'apprentissage étant au cœur des préoccupations de l'enseignant, la gestion de son activité a consisté à trouver constamment des réponses adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève, grâce à une pratique pédagogique réfléchie et cohérente associant didactique, métacognition, et motivation.

La mise en œuvre de son action stratégique s'articule autour de ces principaux aspects :

- La qualité de la relation pédagogique, vecteur du processus d'apprentissage, échange interactif et intersubjectif,
- Un axe de référence, programme défini et structuré d'acquisitions de compétences autour duquel organiser la progression de l'élève,
- Un rythme d'apprentissage souple et adapté à l'individualité de l'élève,
- L'organisation d'activités, afin de créer un vécu musical qui donne sens aux apprentissages, développe la motivation, et forme la personnalité,
- Le développement de la capacité à se prendre en charge pour acquérir une autonomie d'apprentissage.

« C'est la mise en œuvre d'une méthode par le formateur dans un contexte donné qui en fait son efficacité. » (Altet, 2007).

Enfin, il m'apparaît également essentiel, quel que soit le niveau technique de l'élève, de chercher à développer la perception sensorielle et l'expression, pour donner à tous les moyens de jouer avec plaisir et expression, et de vivre au travers de la musique un sentiment de réalisation personnelle.

## Partie 2 - Investigation

### 1 Description du projet d'investigation

#### 1.1 Introduction

Le jeu de la harpe pourrait se définir comme l'art de mettre des cordes en vibration, car la qualité de la sonorité et l'expressivité résultent essentiellement de la manière dont l'interprète pince ses cordes, c'est-à-dire place, appuie, et articule ses doigts sur celles-ci.

« (le palper du doigt) se fait par l'intermédiaire de la pulpe du doigt ; c'est l'endroit du corps humain qui possède le plus de récepteurs de la sensibilité extéroceptive au millimètre carré. » (Chamagne, 1996, p. 179).

Ainsi peut-on vraiment dire que « L'attaque de l'extrémité du doigt est d'une importance capitale » (Haut-Labourdette, 1995, p.53)

La position de la main sur l'instrument apparaît décrite dès le 18<sup>ème</sup> siècle, dans les méthodes de l'époque. Naderman et Bochsa la précisent au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Le harpiste n'utilise pas le petit doigt, creuse légèrement la paume de la main et place le bout des doigts sur les cordes, en les dirigeant vers le bas tout en arrondissant légèrement les phalanges, à l'exception du pouce. Celui-ci doit aussi être maintenu légèrement arrondi, mais est le seul doigt à être positionné vers le haut et décollé des autres (Figure 1).

Ainsi placé, il dispose de l'espace et de l'amplitude nécessaires à la réalisation du mouvement d'articulation, qui le conduit à se poser sur la phalange supérieure de l'index. Les autres doigts, pour articuler les cordes, se plient et viennent d'un mouvement rapide et souple toucher le fond de la main (Figure 2).

« Le musicien demande au doigt :  
-une flexion du doigt la plus rapide et la plus libre possible ;  
-un « relevé » du doigt en flexion ou en extension le plus automatique possible (comme si le doigt devait rebondir) après une flexion, et avec la plus faible amplitude (...). » (Chamagne, 1996, p. 182.)

Enfin, l'avant-bras forme une ligne dans le prolongement de la main, et le poignet, qui doit rester souple, est à peine creusé.



*1. Position des mains.*



*2. Articulation complète des doigts.*

Le pouce joue un rôle important dans le jeu de la harpe. Techniquement, il contribue à équilibrer la tenue de la main sur le plan de cordes, il est un doigt pivot pour la réalisation des gammes et des arpèges à une main, ainsi que des trilles, et il est le doigt qui exécute l'effet spécifique de l'instrument par excellence, le glissando, dans son mouvement descendant.

Expressivement, il est le doigt qui chante, à droite particulièrement, c'est-à-dire à qui l'écriture confie le plus souvent la ligne mélodique, les autres doigts de cette main exécutant une partie d'accompagnement.

Un bon placement du pouce associé à une très bonne maîtrise de son articulation en souplesse, condition sine qua non pour le contrôle du son et l'obtention du phrasé recherché, est donc une compétence fondamentale dans l'apprentissage de l'instrument.

D'ailleurs, d'après Chamagne (1996), le bon placement de ce doigt est important dans l'apprentissage instrumental en général, par les conséquences inhérentes à son positionnement :

« La voûte de la main du musicien se forme selon le placement du pouce ; plus le pouce s'oppose au centre de la main, plus la main se creuse, formant ainsi une arche (...). Par cette façon de fonctionner, le pouce et l'index deviennent les éléments fondamentaux de l'équilibre fonctionnel de la main et surtout de l'architecture voûtée de la main. »

## **1.2 Définition du problème d'investigation**

Le pouce est un doigt dont le jeu est particulièrement délicat à maîtriser. Physiologiquement, il se caractérise par son opposition aux autres doigts, opposition qui forme des arches avec chacun de ces derniers. (Chamagne, 1996, p.165). Mais dans le jeu de la harpe,

« La particularité du pouce est d'être, là aussi, en position contraire à celle que la nature a prévu pour lui. En effet, il est levé vers le haut de la paume, en écart important avec l'index. (...) Autre particularité, lorsque le pouce percute la corde, la deuxième phalange se replie vers l'index, il se replace ensuite sur la corde suivante en se relevant vers le haut de la paume dans la position initiale. » (Haut.Labourdette., 1995, p.53).

De plus, dans les mouvements ascendants, comme par exemple dans les accords arpégés, l'élan résultant de l'articulation des 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> doigts entraîne la main dans le sens contraire au jeu du pouce, ce qui implique que celui-ci doit bien tenir la corde pour ne pas la quitter sans avoir exercé la pression suffisante pour la faire sonner, sans toutefois se contracter sur elle. « Au moment où l'on joue l'accord, il faut bien appuyer avec le pouce et ne pas retirer la main en arrière. » (Mégevand, 1962, p.28).

Le bras gauche ne reposant pas sur la table d'harmonie, la main gauche est en équilibre plus précaire sur le plan de cordes que la droite, et le pouce gauche a de ce fait plus de difficulté pour une bonne articulation que le droit.

« A la main gauche, le pincement avec le pouce présente toujours une certaine difficulté pour le débutant qui n'arrive pas tout de suite à se placer comme il convient. » (Mégevand, 1962, p.10).

Par contre, les cordes aiguës étant bien plus tendues que les graves, une articulation trop directe du pouce droit occasionne très facilement un son court et dur, c'est-à-dire avec beaucoup d'attaque et pas de résonnance, qui peut fortement compromettre la beauté et l'expression d'une phrase (voir en p.75 la citation de Renié, p.10).

Néanmoins, il n'est pas d'usage, dans les contenus des ouvrages d'apprentissage, de proposer un travail spécifique avec ce seul doigt pour les difficultés inhérentes à son utilisation.

Ainsi, cette expérimentation a pour but de rechercher quels pourraient être les «intérêts du travail isolé de l'articulation du pouce dans le jeu de la harpe », à travers l'étude de trois cas de problèmes couramment rencontrés chez les apprenants.

### **1.3 Objectifs généraux**

Le travail réalisé avec les élèves durant cette année se donne pour objectif de leur permettre de corriger le placement et l'articulation de leurs pouces, et d'adopter ainsi de nouvelles habitudes de jeu, jusqu'à une assimilation totale des changements effectués. Les objectifs généraux détaillés ci-dessous seront ensuite spécifiés pour chacun des cas étudiés.

Sur un plan technique, ces objectifs sont :

- stabiliser une position de main correcte, en souplesse,
- renforcer l'appui des doigts sur les cordes,
- développer la souplesse de la main et du poignet,
- renforcer l'appui du pouce, en particulier dans les accords arpégés et le passage de la gamme,
- obtenir une articulation complète du pouce, en souplesse,
- développer et contrôler la force musculaire utilisée pour son jeu.

Sur un plan expressif, ce travail cherche à éveiller et à développer chez les élèves une conscience expressive de la qualité du son obtenu à travers le geste d'attaque de la corde :

- contrôler l'égalité du son,
- contrôler l'intensité de l'attaque,
- rechercher la longueur du son de la note,
- faire ressortir et phraser une ligne mélodique.

## 2 Révision de la littérature

Les informations sur l'articulation du pouce ont été obtenues dans les différentes méthodes de harpe auxquelles j'ai pu avoir accès, et qui sont parmi les plus reconnues de nos jours. Les descriptions ou explications concernant ce doigt sont souvent brèves, aussi dans la majorité des cas je les citerai directement.

J. G. Cousineau (1760-1824) publie en 1784 une « Méthode » dans laquelle il indique que

« Le pouce étant droit et tendu le deuxième doigt en sera nécessairement un peu éloigné et beaucoup plus bas, mais les deux derniers, quoique très peu écartés de celui-ci, doivent cependant éviter de se toucher les uns les autres. Tous ces doigts, excepté le pouce doivent ployer en faisant résonner la corde. » (p.149).

Dans les « Principes pour la Harpe » par J.B. Krumpholtz (1745-1790) ouvrage paru en 1800, l'auteur explique :

« Comme les doigts agissent en sens contraire, c'est-à-dire que le mouvement du pouce est en opposition avec celui des autres doigts, le moyen d'éviter leur rencontre est d'élever le pouce, et de le tenir droit, tandis que les autres doigts sont arqués. Il faut que l'enfoncement des doigts dans les cordes, sans être trop considérable, le soit assez pour tirer un son plein et nourri : si on ne fait qu'effleurer la corde, le son est trop faible, et si on enfonce trop les doigts, on a le jeu lourd et gêné ; ce sont deux défauts également contraires à la beauté de l'exécution. » (p .100).

Dans sa « Méthode de Harpe » F. J. Naderman (1773-1835) décrit avec déjà plus de précisions que

« Le pouce doit être levé assez haut sans raideur ; avec l'index il forme un angle droit presque parfait. Le pouce est suffisamment engagé sur la corde afin que celle-ci partage son extrémité charnue en deux parties égales dans le sens de la verticale. Il presse la corde en avant et vient se ployer sur l'index (sur la phalange de l'index) mais cette règle comporte des exceptions car le jeu du pouce est très complexe. Le mouvement qu'il fait après avoir pressé la

corde sera différent suivant la rapidité du passage à exécuter. Dans les passages très vifs il est indispensable de réduire les mouvements, en conséquence dans la rapidité, le pouce après avoir pressé la corde ne se pliera pas, il échappera obliquement à la corde en conservant la souplesse de ses articulations. (...) Le pouce gauche se place moins haut que celui de la main droite. Presser les cordes avec son extrémité charnue, légèrement de biais, ensuite il se replie toujours sur lui-même et vient se poser sur la phalange de l'index. » (p.5).

En 1830, N.C. Bochsa (1789-1856) explicite d'une manière très détaillée le placement de la main telle qu'il l'enseigne dans sa « Nouvelle Méthode ». Il préconise de tenir le pouce dans une position verticale, la main ayant une forme arrondie, la paume près du plan de cordes pour que les doigts y aient accès facilement, étant dirigés vers le bas mais tenus courbés et placés au même niveau sur celles-ci, malgré leur différence de longueur initiale. Sur l'articulation du pouce il écrit : « (...) il faut qu'il soit assez enfoncé dans sa situation verticale, pour que la corde partage son extrémité sous l'ongle en deux parties égales dans le sens vertical, de manière qu'il porte assez sur la corde pour la forcer de vibrer en se retirant, sans qu'il plie. »

Dans la « Méthode pour la Harpe » de 1929, L. Lawrence et C. Salzedo (1883-1961) détaillent la position du harpiste, indiquant pour le pouce en particulier :

« (...) le pouce doit instantanément se plier entièrement au-dessus du 2<sup>ème</sup> doigt, sur la jointure de la grosse phalange et de la phalange ; ceci empêchera toute tension et donnera au pouce une grande souplesse de son. On doit toujours amener le pouce vers les doigts et non les doigts vers le pouce. » (p4, 5).

H. Renié (1875-1956) nous laisse une « Méthode de Harpe en 2 volumes » édités en 1946, ouvrages très détaillés sur l'apprentissage de la technique de base (vol.1) et le perfectionnement de cette technique pour des œuvres d'exécution difficile (vol.2). On peut lire dans le premier livre :

« Le bout du pouce légèrement en biais sur la corde ; sa base reste éloignée. (...) Pour la main gauche, même position, mais quelques différences (...) Le pouce plus droit; le bout est toujours posé en biais, mais la base est moins éloignée; elle est au milieu des cordes. » (p.8)

Au sujet de son articulation, elle continue ainsi :

« Le pouce, ni creusé, ni en crochet; s'il est trop haut et trop rigide, il ne peut jouer qu'avec la main, ce qui rend le son dur. Après avoir joué du bout du doigt, il tombe sur le second doigt, et reprend ensuite la corde. (Raidir la phalangette, c'est annihiler l'articulation). (...) Accompagner l'articulation du pouce d'un petit mouvement souple du poignet qui relève un peu la main (...). Dans l'exercice montant, le pouce fait un demi-cercle vers le haut, après avoir joué comme de coutume.» (p.10, 16).

Dans le second livre, on trouve des exemples de cas particuliers parmi lesquels beaucoup d'indications spécifiques au pouce. En somme dit-elle,

« Il y a d'innombrables manières de jouer le pouce (...) D'une façon générale, il faut jouer avec le bout du pouce plus ou moins en biais : c'est là le siège de sa sensibilité. Il ne faut donc pas entrer trop le pouce dans la corde, ce qui paralyse la première phalange, le raidit, et lui donne souvent une sonorité dure et sèche. Sauf exception, on ne joue pas avec la première phalange, mais elle doit rester libre. (...) Le pouce manque d'articulation quand, pour serrer la corde au moment de jouer, il appuie et immobilise les articulations au lieu de pincer la corde par le bout du doigt seulement.» (p.14, 137).

Plus récemment, on peut lire dans la « Méthode élémentaire » de D. Mégevand (1917-2004), éditée en 1962, les recommandations suivantes :

« Le pouce forme presque un angle droit avec l'index. (...) Jouez le pouce en sens inverse des autres doigts. Pincez la corde dans la direction de la colonne et que le pouce vienne retomber doucement sur l'index, en formant une croix avec celui-ci. Pliez légèrement la phalangette. (...) Attention, en jouant le pouce, ne pas déplacer la main en la tirant en arrière. Attention, lorsque le pouce pince la corde, ne faire aucun mouvement avec l'avant-bras. » (p.9, 10,12).

G. Devos (né 1927) publie dans sa « Méthode » en 1967 :

« (...) le pouce se tient droit et dirige son extrémité vers le mécanisme.  
(...) Le bout du pouce joue sa corde et, par un mouvement descendant de tout le doigt, s'abaisse et vient se poser, en se pliant légèrement, sur la phalange du 2<sup>o</sup> doigt. La main ne doit pas bouger. Il effectue alors un mouvement de rotation vers l'extérieur du plan des cordes et se replace avec netteté sur la corde qu'il a mise en vibration (...). » (p.5, 9).

Editée en 1972, la « Complet Method for the Harp » de D. Watkins (né 1942) consacre un paragraphe au jeu du pouce, dans lequel il explique qu'il faut le tenir droit avec sa base éloignée, l'articuler en s'aidant de la pression du bras, le reposer sur l'index et le replacer par un mouvement circulaire dans sa position initiale (p.11).

Enfin, dans son livre « A propos de la harpe », O. Le Dentu (décédée en 1984) résume rapidement en 1983 : « La position du pouce dépend beaucoup de la forme et de la dimension de la main. (...) Lorsqu'il a tiré la corde, son extrémité tombe sur la deuxième phalange du second doigt. » (p.38).

A propos du mouvement circulaire du doigt évoqué par trois de ces auteurs, je citerai un extrait du livre « Anatomie pour le mouvement : Introduction à l'analyse des techniques corporelles » de B. Calais-Germain (2006), qui décrit page 183 le mouvement naturel de la colonne du pouce comme une « disposition en selle(...) » grâce à laquelle « a lieu l'opposition, dans laquelle le pouce décrit un mouvement conique qui lui permet de s'orienter face aux autres doigts. »

En résumé, à l'exception de Cousineau et Bochsa, tous les auteurs indiquent que le pouce doit articuler en se pliant, avec un doute au sujet de Krumpholtz qui ne précise rien.

Il doit être tenu élevé et droit (Krumpholtz, Cousineau), « sans raideur » (Naderman) ; Renié et Salzedo parlent de sa souplesse, et Krumpholtz, Naderman, Bochsa, Renié précisent comment rentrer son bout dans les cordes.

Salzedo, Mégevand et Devos stipulent de ne pas bouger la main pour le jouer, tandis que Renié et Watkins précisent le rôle du poignet et de l'avant-bras. Finalement, Renié, Devos et Watkins décrivent le mouvement rotatif de son articulation.

### **3 Méthodologie d'investigation**

#### **3.1 Description**

Pour donner à cette expérimentation un sens que les élèves puissent comprendre, afin de les intéresser et d'obtenir d'eux un bon engagement, il m'a paru important d'établir un lien direct entre mes demandes et le travail réalisé en cours. Ainsi j'ai conçu des séries de courts exercices progressifs en fonction des problèmes spécifiques de chaque élève, n'utilisant que le pouce de manière active, et basés principalement sur les textes musicaux étudiés.

Je me suis attachée premièrement à la correction du geste, par un travail kinesthésique sur le mouvement et toujours en relation à la perception auditive de la sonorité. En deuxième lieu, j'ai cherché à stabiliser et à faire assimiler le nouveau geste adopté, toujours par des exercices techniques et en introduisant ensuite des réalisations musicales courtes et simples, impliquant peu d'attention à l'aspect technique car plus orientées vers une recherche de sonorité et de phrasés (petites improvisations, phrases mélodiques).

L'idée directrice générale était de demander :

- de très courtes applications, en raison du temps disponible minime pour ce travail, les élèves ne pouvant rester que rarement après leur cours et le temps de celui-ci étant majoritairement consacré au travail demandé par leur professeur,
- des applications régulières, bien que certaines semaines le temps du cours ait été entièrement utilisé par le professeur, face aux impératifs de la programmation,
- des applications plaisantes, car ce travail supplémentaire demandé aux élèves, très précis et rigoureux, exigeant par conséquent attention et concentration, devait malgré tout leur paraître attractif, de manière à ce qu'ils aient envie de le reproduire,
- des applications immédiatement accessibles, pour que les élèves puissent se concentrer pleinement sur leur perception sensorielle et auditive seulement, et par l'obtention d'un résultat immédiat, être encouragés par un sentiment de progrès,
- une approche progressive, mains seules, alternées, puis ensemble,
- un ordre de difficulté très progressif des demandes,
- des exercices conçus toujours en fonction des partitions étudiées, soit suivant des aspects techniques particuliers, soit en fonction d'éléments de théorie musicale inclus dans les

textes, pour une illustration auditive plus attractive pour les élèves, ainsi que pour donner un sens tangible à la réalisation de ce travail,

- des moments de libre expression, pour stimuler la créativité, pour le côté ludique, et pour acquérir des automatismes.

### **3.2 Dispositif d'expérimentation**

L'expérimentation s'est déroulée en trois grandes phases, depuis le mois de décembre jusqu'à la fin du mois de mai, dans un rythme de progression adapté à celui des élèves:

- 1<sup>er</sup> phase: exercices de base d'articulation,
- 2<sup>ème</sup> phase : exercices différenciés suivant le cas et le contexte de la partition étudiée, introduction de paramètres expressifs,
- 3<sup>ème</sup> phase : renforcement des résultats obtenus, et plus grande recherche expressive.

Les différents types d'exercices, décrits ci-dessous, impliquaient le jeu des pouces uniquement, dans une utilisation mains seules, alternées ou ensemble :

- exercices en statique, sur des placements choisis, mains seules puis ensemble, avec pour objectifs un contrôle facilité de la tenue générale de la main, dont le pouce en particulier, de l'appui du bout des doigts en souplesse, du mouvement d'articulation du pouce, de la sensation de relâchement après le jeu,

- exercices sur des placements tirés des œuvres étudiées, pour corriger et assimiler un mouvement d'articulation ou de remplacement rapide du pouce dans un contexte précis,

- utilisation du pouce seul (isolé ou en posant un doigt), en fonction des éléments théoriques inclus dans le texte musical étudié, de manière à mieux les percevoir et mieux les identifier (objectif transversal de renforcement des connaissances théoriques et des compétences auditives). Exemple : sur des gammes, sur tous les intervalles, sur des combinaisons d'intervalles, sur des accords parfaits,

- inventions ou imitations de courtes mélodies (pouce isolé ou avec l'appui d'un doigt), à jouer dans différentes dynamiques, pour une recherche d'expressivité à travers un travail

de dosage et de contrôle de la force musculaire, orienté par l'écoute active de l'élève, afin de développer différentes intensités de son, en prenant garde de ne pas forcer pour ne pas raidir le mouvement,

- réalisation de petites improvisations à une puis à deux mains, libres et guidées.

Ces exercices ont été appliqués généralement à la fin des cours, et pouvaient correspondre soit à des demandes particulières de ma part, soit à un soutien par rapport à un problème spécifique rencontré durant la leçon. Mais ils ont toujours été orientés vers une démarche progressive de correction du geste.

### **3.3 Mode de recueil des données**

Cette recherche s'est effectuée d'après une méthode empirique, basée sur l'observation directe, et fournissant des résultats qualitatifs.

J'ai distingué plusieurs fonctions pour cette technique d'observation :

- une fonction descriptive, concernant le diagnostic des différents problèmes et le rapport du déroulement de l'expérimentation (les différentes étapes et le comportement des élèves),
- une fonction participative, par les différentes rétroactions que j'ai régulièrement fournies au cours du travail avec les élèves, afin de les corriger, guider et accompagner, et par l'analyse constante de mes propres gestes face aux élèves,
- une fonction évaluative, en comparant les résultats obtenus au postulat initial afin de pouvoir analyser et évaluer l'intérêt réel de ce dernier.

Les méthodes utilisées pour recueillir les données d'information sur l'évolution des élèves ont été la prise de notes, la prise de photographies et la réalisation de quelques petites vidéos (voir annexes 1 et 2).

Mes principales rétroactions ont été :

- non verbales, avec beaucoup de démonstration pour montrer directement aux élèves le geste recherché, avec la réalisation de gestes à vide, avec la correction directe de leurs gestes en situation de jeu,
- verbales, par de courtes explications, des conseils, des encouragements,
- verbales interactives, par des questions sur leur perception, afin de m'informer de leur compréhension et de leur intérêt, et pouvoir ainsi réguler mes demandes en conséquence.

## 4 Présentation et analyse des résultats

### 4.1 Description des cas et objectifs spécifiques

#### 4.1.1 Cas n° 1, élève M. : Raideur de l'articulation du pouce

En toute première observation, les mains de l'élève paraissent bien placées sur le plan de cordes, mais néanmoins, en considérant plus attentivement celles-ci, on constate quelques petites incorrections :



3. A gauche, la phalange rentre trop vers l'intérieur, et le bout du doigt n'appuie pas sur la corde.

- d'une manière générale, les mains sont plus tenues que posées en souplesse sur les cordes,
- ses pouces sont placés trop haut ce qui les raidit,
- la petite articulation est trop rentrée vers l'intérieur ce qui dirige le bout du doigt vers l'extérieur, créant un manque d'appui sur la corde,
- la base du doigt est trop proche de l'index.

L'élève joue le pouce droit depuis sa base, sans le plier pour l'articuler, mais en le tirant vigoureusement. De plus, après avoir joué, les pouces ne se détendent pas (Figure 3).

Cet excès de droiture provoque une fatigue musculaire et une raideur du tendon ; de plus une attaque aussi directe de la corde, sans pression préalable, rend difficile l'obtention d'un son expressif.

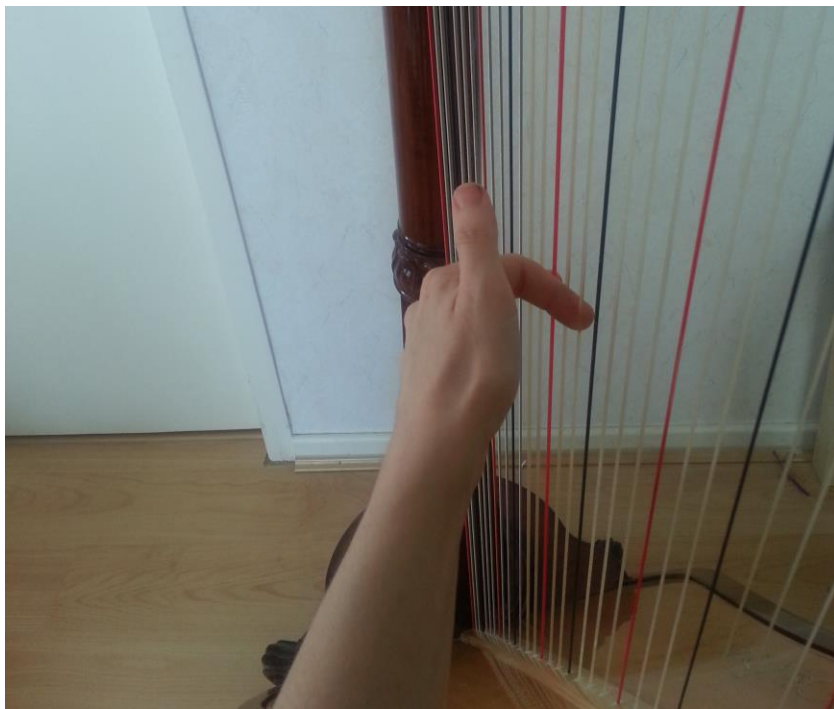
Il faut donc chercher à :

- assouplir sa tenue, en décollant la base du doigt de celle de l'index, et en le baissant légèrement,
- en arrondissant légèrement sa petite articulation, sans toutefois trop la plier, assurer l'appui réel du bout du doigt sur la corde,
- obtenir une articulation complète du doigt en souplesse, dont la pointe viendra se poser sur l'index après avoir pincé la corde,
- obtenir un relâchement du doigt après cette action,
- obtenir un remplacement léger et rapide du doigt sur la corde, par un mouvement naturel de détente musculaire et de rebond,
- produire un son sans dureté d'attaque, et plus résonant.

Il convient aussi de chercher à maintenir un bon appui stable et équilibré sur les cordes, sans tensions supplémentaires dans la paume de la main.

#### 4.1.2 Cas n°2, élève Cl. : Articulation du pouce obtenue par rotation de la main

Cet élève présente une faiblesse dans son articulation du pouce gauche : le jeu de celui-ci est provoqué par un mouvement de rotation de la main et du poignet, qui entraîne le doigt en le tirant de la corde, au lieu que celui-ci ne joue par un mouvement indépendant d'articulation de sa petite phalange (Figure 4). « Attention, en jouant le pouce, ne pas déplacer la main en la tirant en arrière. (...) La corde est mise en vibration uniquement par l'articulation du pouce. » (Mégevand, 1962, p.12).



4. La main tourne pour tirer le pouce en arrière.

Le bras gauche ne s'appuyant pas sur la table, la main est moins soutenue et donc moins équilibrée que la droite. Le risque qu'un mouvement de compensation se produise dans le jeu est par conséquent plus probable. « A la main gauche, le pincement avec le pouce présente toujours une certaine difficulté pour le débutant qui n'arrive pas tout de suite à se placer comme il convient. » (Mégevand, 1962, p.10).

Cette légère incorrection peut cependant avoir des conséquences à plusieurs niveaux :

- plus de fatigue dans la main par l'effort du mouvement supplémentaire,
- un jeu un peu plus lent et lourd,
- dans un tempo rapide, dans des mouvements ascendants, la main n'ayant plus le temps d'effectuer de mouvement compensatoire, le pouce ne sera pas attaqué et sonnera plus faiblement que les autres doigts, créant une inégalité de son dans le jeu,
- le doigt sera faible pour soutenir le passage de la gamme,
- une difficulté à contrôler l'intensité et l'attaque,
- dans les accords, le pouce manquant d'articulation ne sonnera pas suffisamment.

Il faut donc chercher à développer un mouvement d'articulation du pouce indépendant de la main, en stabilisant la tenue de celle-ci, en développant en souplesse la musculature du doigt et en renforçant son appui, de manière à pouvoir jouer plus aisément et avec une égalité de tous les doigts.

#### *4.1.3 Cas n°3, élève T. : Pouce placé trop bas*



*5. Pouce placé trop bas.*

La question d'investigation que j'ai envisagée avec cet élève, et qui est à l'origine du choix de mon sujet, pourrait se définir par : « le travail isolé de la position du pouce permettrait-il de corriger le placement de sa main ? »

En effet, on peut voir dans son jeu que la paume de sa main droite est trop rectiligne et éloignée des cordes. Le pouce se tient allongé et trop bas, ce qui réduit considérablement l'espace et donc le mouvement nécessaire à son articulation. Les autres doigts rentrent un peu trop dans les cordes, comme pour s'y accrocher, au détriment de leur souplesse et de leur articulation complète. La photographie ci-dessus reproduit la tenue initiale de sa main (figure 5).

A gauche, l'appui du bout des doigts est aussi à rééquilibrer, mais la paume de la main est bien creusée. L'articulation du pouce est un peu faible, celui-ci étant aussi placé trop bas avec sa base collée contre celle de l'index. Sa sonorité est un peu dure, pour les deux mains, en raison de l'excès de force musculaire qui provoque le pincement de la corde par le doigt.

L'objectif serait ici d'obtenir une position de main naturellement plus arrondie et plus souple, avec les doigts dirigés vers le bas et un bon appui du bout du pouce, pour stabiliser et équilibrer la tenue générale sur les cordes, ainsi qu'une articulation des doigts plus légère et rapide. Cette nouvelle position permettrait un jeu plus fluide et produirait une sonorité plus pleine.

L'idée directrice serait de présenter le pouce seul devant les cordes, de le redresser et en rapprochant sa base du plan des cordes, creuser et approcher légèrement la paume de la main avancer très légèrement l'avant-bras pour creuser le poignet, et enfin, en les relâchant, baisser et arrondir les doigts.

## 4.2 Calendrier des exercices appliqués

Les exercices respectent une progression mains seules, mains alternées et égales, mains ensemble égales, mains alternées différentes, et mains ensemble différentes.

Décembre :

- Simuler un mouvement d'articulation à vide, hors du plan de cordes, à reprendre régulièrement tout au long de l'étude,
- Placer les quatre doigts en tenant bien les bouts, et rechercher la sensation de souplesse dans la main, le poignet, l'avant-bras, puis
- Réaliser des tenues avec le pouce sur différentes positions,
- Jouer mains seules avec le pouce, très lentement, des réalisations faciles, une gamme (ascendante, descendante, tonalité variée), une phrase musicale courte (exemple 1),
- Poser et tenir les 2° et 3° doigts et rechercher avec le pouce de petites mélodies sur quelques notes choisies, mains seules (exemple 2).

The image shows three examples of handwritten musical notation on a white background. The first example, labeled 'Ex 1. a' and 'Froouelle p. 27', consists of two staves of music in C major, 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes. The second example, labeled 'Ex 1. b' and 'Froouelle p. 34', is on a single staff in G major, 4/4 time, with a sequence of notes and rests, including first and second endings. The third example, labeled 'Ex 2 :', is on a single staff in C major, 4/4 time, starting with a 3/2 time signature and a double bar line, followed by a sequence of notes and rests, with first and second endings indicated at the end.

Janvier :

- Réaliser des tenues mains ensemble, sur différentes positions,
- Poser et tenir les 2°, 3° et 4 doigts et reproduire mains ensemble égales de courts airs sur quelques notes (exemple 3).
- Jouer de courts morceaux avec le pouce, mains alternées, par imitation (exemple 4),
- Dans les pièces étudiées, mains seules, poser tous les placements incluant le pouce et répéter ce dernier, pour chaque main ; puis les poser de nouveau et enchaîner (ex.5).

Ex 3 :

Ex 4 :

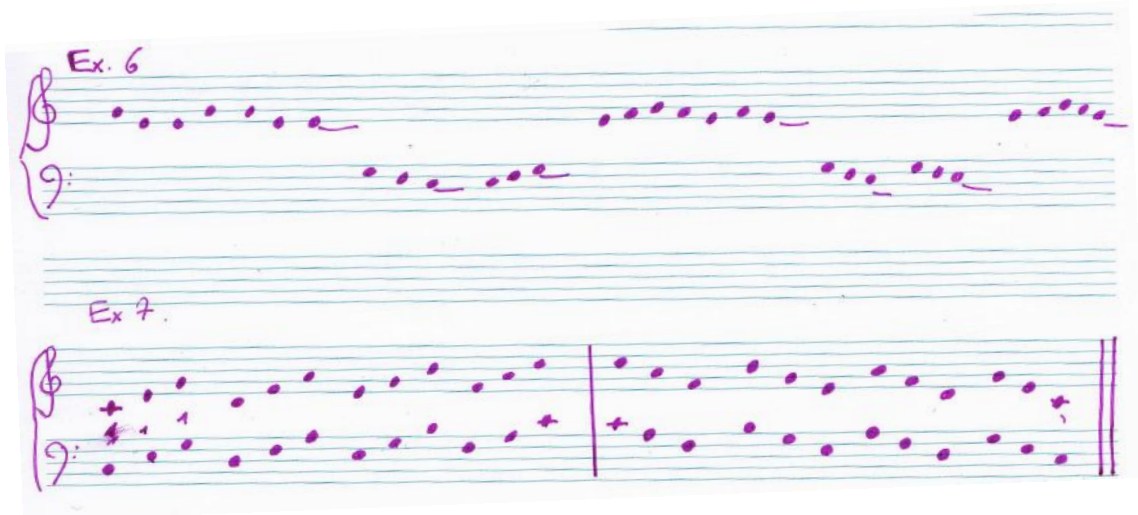
Ex 5: D'après Méthode Frouvelle p-33; p 31

The image shows three examples of handwritten musical exercises for guitar. Example 3 consists of a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. It features a sequence of notes with fingerings 4, 3, 2 indicated below. Example 4 is divided into two systems, each with a treble and bass clef. The first system shows a sequence of eighth notes in the treble and quarter notes in the bass. The second system shows a sequence of eighth notes in the treble and quarter notes in the bass. Example 5 is divided into two systems, each with a treble and bass clef. It features a sequence of notes with fingerings 1, 1, 1 indicated below. The exercises are written in a clear, legible hand.

Février/ Mars :

- Jouer de courts morceaux avec le pouce, mains alternées, dans un schéma question-réponse (exemple 6),

- Jouer les pouces seuls, mains ensemble égales, sur des gammes, un schéma type (ex : des séries d'accords parfaits), de courts airs (exemple 7),
- A partir des pièces étudiées, travailler différentes difficultés techniques, comme le passage du pouce dans la gamme, le pouce dans les accords à 3 ou 4 sons, plaqués et arpégés (exemple 8).



Exemple 8 :

*Hasselmans, Rêverie*



*Mains seules, placer successivement chaque accord, et pour chacun ne jouer que le pouce 3 fois, puis 2 fois, puis les enchaîner en ne jouant toujours que les pouces, mains seules puis mains ensemble.*

Avril/ Mai :

- Poursuivre le travail sur les difficultés trouvées dans le répertoire étudié (exemple 9),
- Chercher à inventer de courts airs avec le pouce seul, sur l'étendue de l'octave, qui aient un début, un milieu, et une fin, puis au moins deux nuances différentes,
- Improviser avec les pouces, dans une tonalité donnée, avec un accompagnement guidé, en introduisant des rythmes, des nuances, une structure simple, mains ensemble et alternées,
- Réaliser tous les intervalles en tenant la note du bas et en jouant celle du haut avec le pouce, à chaque main (exemple 10a), puis
- Réaliser des séries d'intervalles, sur tous les degrés, en ne jouant que les pouces et en posant la note du bas, mains seules et ensemble (exemple 10b).

Exemple 9 :

*Hasselmans ; Rêverie.*



*Jouer par cœur cette phrase, liée et phrasée, avec le pouce droit.*

Ex. 10 a Sur les intervalles - mains seules - mains ensemble

Ex. 10 b

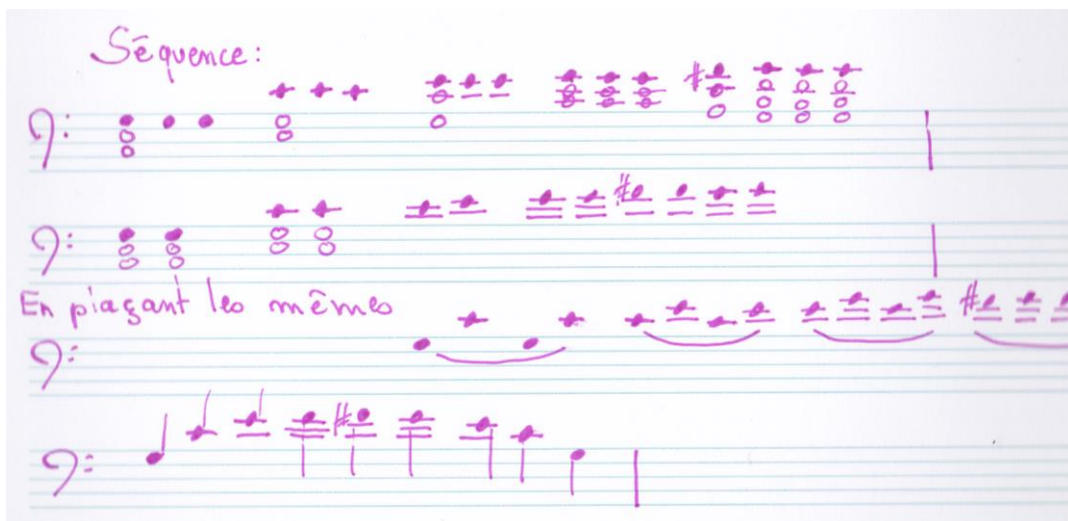
Plus précisément, j'ai fait appliquer au :

- Cas n°1 : des mouvements à vide, des tenues, jeu du pouce seul et en posant un ou deux doigts sur des airs tirés de son répertoire, des exercices basés sur des éléments théoriques (intervalles, accords parfaits...), dans une utilisation des mains seules, alternées égales et par imitation, et ensemble égales.
- Cas n°2 : des mouvements à vide, des tenues, des exercices spécifiques aux partitions étudiées, pour la main gauche seule (exemple 11).

Exemple 11 :



*Pozzoli, Etude*



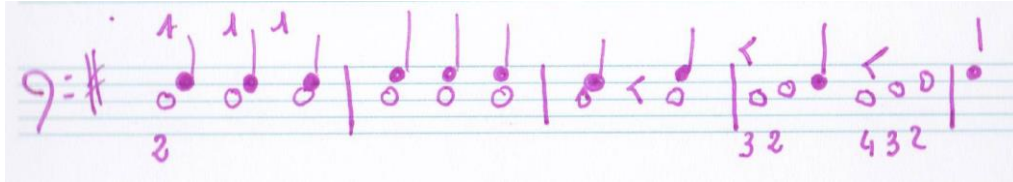
*Placer et tenir les notes en blanc, jouer les noires avec le pouce gauche.*

- Cas n°3 : des mouvements à vide, des tenues, jeu du pouce seul et en posant un ou deux doigts, sur des phrases mélodiques inventées ou spécifiques aux partitions étudiées (exemple 12), des petites improvisations, dans une utilisation des mains complète

Exemple 12 :



*Menuet  
en sol,  
Bach.*



*Placer et tenir les notes en blanc, jouer les noires avec le pouce gauche.*

### 4.3 Analyse des résultats

#### 4.3.1 Cas n°1 : Raideur de l'articulation du pouce

Dès le début de mon travail avec l'élève, celui-ci comprend très bien toutes mes demandes et s'applique à les exécuter avec précision. Il les assimile bien, se rappelant de celles-ci et de mes conseils, et se montrant même capable, à partir du milieu de l'année, de se corriger seul.

Cependant, cette volonté de bien faire occasionne au début un trop grand contrôle du geste : le pouce se plie bien mais ce mouvement est comme accompagné. Il manque de liberté, donc de souplesse et de rapidité. De même sa main, trop tenue elle aussi, reste un peu tendue. Un des premiers points abordé est donc le « laisser aller » du geste, qui passe par un relâchement des muscles non sollicités, un dosage juste de l'effort et le développement de la perception de la sensation de souplesse.

Je recherche donc plus d'appui du bout des doigts, moins de tension dans la paume et dans les doigts, et leur détente après le pincement des cordes. A cet effet, les démonstrations se sont révélées efficaces pour faire comprendre à l'élève la notion de qualité de la sonorité, par l'écoute de la différence entre le même son articulé avec souplesse ou tiré avec force. Ce travail d'écoute a été fondamental pour obtenir une plus grande motivation de l'élève.

Le travail de type kinesthésique, avec par exemple la réalisation régulière du geste à vide pour cibler le mouvement et éveiller sa conscience corporelle, en complémentarité du travail

seul d'articulation du pouce, s'est révélé également efficace, en permettant d'améliorer le naturel du mouvement.

Le contrôle du dosage de la force musculaire n'est pas facile à réaliser au niveau et à l'âge de l'élève (10ans), et comme beaucoup de jeunes débutants, celui-ci avait associé l'idée de jouer fort à celle de bien jouer.

Il faudra attendre février pour que l'élève parvienne à obtenir une articulation plus légère et plus souple, produisant une sonorité plus douce aux deux mains. A partir d'avril, l'élève réussira facilement à produire des sons d'intensités bien différenciées, avec des notes jouées fortes mais sans dureté.

La correction de l'arrondi du pouce s'est faite plus difficilement, l'élève ayant eu du mal à contrôler cette petite phalange. En cherchant à éviter sa cassure et à bien appuyer le bout du doigt sur la corde, l'élève tendait à ne pas le rentrer suffisamment dans la corde, le posant à peine dessus et ne pouvant ainsi garantir un bon appui et équilibre général.

Par contre l'articulation complète du pouce a été obtenue facilement, et a été assimilé progressivement, le doigt venant bien se plier sur l'index. En janvier, l'élève avait encore besoin de rétroactions verbales régulières pour se reprendre, mais en mars il était capable d'anticiper ce mouvement et de le réaliser systématiquement.

Le plus difficile à obtenir a été la détente du pouce après le jeu. L'élève n'est parvenu que peu de fois à en faire vraiment l'expérience, bien qu'à partir du mois de mars j'aie plus insisté sur ce point, dans mes demandes et dans les activités proposées.

Si le geste d'articulation est parvenu à s'effectuer de manière plus fluide, car avec plus de laisser-aller, la tendance du doigt a été cependant de se plier linéairement, et de rester un peu posé sur l'index.

Le remplacement sur la corde se réalise plus par un mouvement de raccompagnement conscient et linéaire que par un mouvement circulaire de rebond naturel dû à la détente du doigt, révélant que la souplesse recherchée dans cette deuxième étape du mouvement complet d'articulation n'était pas encore complètement ressentie.

#### 4.3.2 Cas n°2 : Articulation du pouce obtenue par rotation de la main

Le tout premier objectif est que l'élève prenne conscience de son mouvement compensatoire et comprenne la différence de geste recherchée, par des exemples visuels et kinesthésiques de placements et de mouvements.

Les premiers exercices appliqués sont aussi des tenues, de manière à ce que le pouce soit soutenu par l'appui des autres doigts. Les exercices ou petites phrases musicales sont jouées lentement, sans rythme, en plaçant toujours un autre doigt parallèlement comme appui, afin de travailler la stabilité de la paume lors de l'articulation.

Il est important qu'en dissociant l'articulation du doigt du mouvement de la main, l'élève ne bloque pas son poignet pour retenir cette dernière, et que sa main reste souple. Le pouce seul produit initialement un son plus faible, mais avec les répétitions il va développer sa sonorité, en se renforçant musculairement.

Le travail avec cet élève est commencé en janvier, mais il parvient rapidement à contrôler la seule articulation du pouce. Je décide alors de travailler principalement sur le répertoire de ses cours, et ciblant les problèmes particuliers, je lui fais appliquer une technique d'étude sur les deux difficultés spécifiques observées.

Tout d'abord, pour son étude en arpèges à trois sons brisés et enchaînés, il étudie par phrase et sur une longue période de temps suivant le schéma suivant :

1. placer successivement chaque arpège, et répéter plusieurs fois le pouce seul ;
2. la même chose, mais n'articuler qu'une fois le pouce ;
3. la même phrase, ne jouer que les pouces seuls ;
4. tout jouer comme écrit, avec la main stable et le pouce flexible.

Ces différentes étapes permettent de parvenir à un geste juste pour chaque placement, puis de parvenir à enchaîner plus rapidement les changements de ces placements tout en conservant la correction du geste, et enfin de renforcer la musculature du doigt en le jouant seul, tout en maintenant une stabilité de main, avant de tout enchaîner comme écrit.

A partir de mars, le travail se porte sur les accords arpégés de quatre sons, pour lesquels le pouce ne peut sonner, en raison de son manque d'appui sur la corde.

Le processus appliqué pour ce point technique est le suivant, pour chaque accord de sa partition :

1. Laisser les 2°, 3° et 4° doigts devant les cordes et jouer et répéter le pouce isolé ;
2. Placer les 4 doigts et ne répéter que le pouce ;
3. Bien tenir le pouce et arpéger les 2°, 3°, 4°, doigts ;
4. Arpéger plusieurs fois chaque accord, en tenant et pressant bien le pouce sur sa corde, et en laissant la main et le poignet souples.

Dans les deux cas, une fois son attention attirée dessus, l'élève entend clairement la différence d'égalité de son entre son pouce et ses autres doigts, ce qui stimule son intérêt et son application.

Le travail isolé des enchaînements d'arpèges est bien nécessaire pour parvenir à maîtriser son geste, avant d'entreprendre de les enchaîner tous lentement. L'enchaînement ascendant fait par le 3° doigt demande à la main d'évoluer dans le sens opposé au mouvement d'articulation du pouce, qui lui est descendant. Ainsi, dans ce cas particulier, le mouvement compensatoire de rotation rajoutait encore de l'opposition, rendant plus difficile la réalisation du texte.

Mais après l'avoir contrôlé et supprimé, l'élève a pu exécuter avec plus de facilité et d'allant la partie de main gauche. Néanmoins, dans un tempo vraiment rapide, et mains ensemble, il lui était plus difficile de pouvoir toujours parfaitement contrôler son geste.

Par contre pour les accords, la correction effectuée a été fiable, l'élève alliant un contrôle auditif par l'écoute à la perception sensorielle d'un appui renforcé, ainsi qu'une capacité à anticiper mentalement et bien préparer techniquement son nouveau geste.

Ainsi, j'ai pu constater qu'après ce travail régulier et prolongé, l'élève a bien compris et assimilé la correction du geste demandée, que l'articulation s'effectue maintenant correctement, mais que dans une sollicitation des deux mains plus rapide la main gauche reprend encore un peu son ancienne tendance.

#### 4.3.3 Cas n°3 : Pouce placé trop bas

L'objectif premier est de se concentrer sur le nouveau placement sans aucune autre difficulté à envisager parallèlement. Les premiers exercices sont similaires à ceux des précédents élèves, ne concernant que le jeu du doigt seul dans de très simples réalisations, afin de pouvoir consacrer toute son attention à repérer les corrections, bien ressentir les nouveaux gestes, stabiliser la main, observer et écouter son jeu.

Cette première phase sera longue afin de donner le temps à l'élève de fixer la nouvelle position, car même s'il parvient à contrôler ses gestes assez rapidement dans les exercices, dans le contexte du jeu d'une pièce cela reste encore difficile, face à tous les paramètres auxquels il doit aussi penser.

Cette correction a été ainsi expérimentée mains seules durant les mois de décembre et janvier, avec succès, puis mains ensemble et alternées. De plus, l'élève a également travaillé son articulation complète du doigt, le mouvement de rapprochement de la pointe du pouce vers l'index étant devenu possible par le changement effectué.

Les exercices consistant à reproduire à un doigt de courtes mélodies sont réalisés avec une recherche de variété dans la qualité du son, en cherchant à faire varier la pression du doigt sur les cordes et la vitesse du mouvement d'articulation. Le fait d'avoir deux doigts posés sur les cordes sans jouer donne un appui permettant de rechercher un jeu fort en souplesse, et de faire travailler la stabilisation de la tenue générale de la main.

En recherchant à libérer le mouvement, l'élève parvient à alléger la force musculaire jusqu'alors utilisée et commence à développer plus de souplesse dans son jeu. La qualité de sa sonorité s'améliore, et l'élève prend conscience de l'importance de l'articulation sur le son produit.

A partir de janvier, l'élève commence à jouer avec les deux mains d'abord alternées, puis ensemble, mais toujours avec les pouces seuls, pour solliciter la coordination des gestes et renforcer encore l'assimilation du nouveau placement. Le fait de ne jouer que les pouces lui permet également de laisser les doigts non utilisés souples et libres, ce qui contribue à les

diriger vers le bas, et par la suite à ne plus autant les accrocher aux cordes par trop de flexion des articulations.

Une part plus créative est introduite en laissant l'élève imaginer de petits motifs mélodiques aux deux mains, dans une position fixe, toujours pour stabiliser la tenue de la main et l'appui des doigts, et commencer à utiliser correctement les pouces tout en se concentrant sur d'autres paramètres.

L'élève se prête avec intérêt à ces petites réalisations, et sa concentration et son application lui permettent de maintenir ses acquis récents.

A partir du mois de mars, l'élève commence à réaliser de petites improvisations guidées, à deux mains avec les pouces, pour lesquelles différents paramètres vont être progressivement rajoutés (notes, rythmes, dynamiques, construction formelle simple). Son goût pour ce jeu le motive à le reproduire chez lui ; en plaçant bien ses pouces il corrige et fixe deux points importants, le rapprochement de la paume et l'orientation des autres doigts vers le bas.

Le fait de se concentrer sur des paramètres musicaux réduit l'attention donnée à sa posture, provoquant un début d'automatisation du geste.

Le passage du pouce dans la gamme a été spécifiquement travaillé par des exercices avec le 4<sup>ème</sup> et le pouce, en tenues, ou bien joués en quittant ou en replaçant, et des exercices avec le 2<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup>, pour assurer la stabilité du 1<sup>er</sup>. L'élève a également travaillé des enchaînements d'accords de trois sons tout en ne jouant que les pouces, de manière à tout bien placer et à articuler correctement.

Le bénéfice de ce travail se retrouve lors de l'apprentissage des études de son programme, qu'il exécute ensuite avec plus de solidité.

Lors de son travail avec son professeur, il s'efforce et parvient à adopter sa nouvelle posture, mais a besoin de fréquents rappels verbaux pour la maintenir, son ancienne habitude réapparaissant dès qu'il se trouve face à de trop nombreux paramètres d'exécution à maîtriser.

Cependant, grâce à ces courtes rétroactions orales, il parvient dans le temps à contrôler et stabiliser son placement sur les cordes. A cette même période, il fait l'expérience du laisser-aller des doigts et d'un jeu plus souple et plus musical dans la pièce étudiée en cours. Arrivé aux vacances de Pâques, sa tenue générale est corrigée.

Toutefois, à l'approche du Concours National, l'élève se concentre moins exclusivement sur cette correction récente et celle-ci s'altère légèrement. Mais, ayant bien compris et expérimenté toutes mes demandes, l'élève se montre capable de se reprendre et de se corriger seul, accédant ainsi à une autonomie d'apprentissage sûre et garante de son résultat à long terme.

Enfin, les petites improvisations qu'il réalise avec beaucoup de plaisir et une bonne progression, sont autant d'occasions de laisser libre cours à son imagination et à sa sensibilité. Elles lui permettent par ailleurs de se découvrir un réel goût ainsi qu'une bonne aptitude pour cette approche différente, lui ouvrant un autre rapport à l'instrument et au discours musical.

## **5 Conclusion**

### **5.1 Limites de l'expérimentation**

Ces limites sont de deux ordres : implicites au contexte des élèves de ce stage, et inhérentes au sujet choisi.

#### *5.1.1 Limites dues au contexte*

Tout d'abord, étant en situation d'observatrice, je n'ai pu appliquer cette expérimentation que sur les trois élèves concernés par mon stage. Cet échantillon très limité fait de mon travail plus une étude de cas qu'une expérience généralisée.

Ensuite, face à la triple contrainte de trouver un sujet spécifique à l'instrument, commun à trois élèves d'âges, de niveaux et de contextes différents présentant un intérêt pour chacun, et ne connaissant pas a priori les élèves avec lesquels je devais travailler pendant l'année, le choix de mon sujet ne s'est fait qu'après le début du stage. Par conséquent, cette expérimentation n'a débuté qu'au mois de décembre seulement, limitant encore le temps de son application.

Enfin, pour le niveau de deuxième cycle, j'ai dû adapter à la nouvelle élève ce sujet initialement choisi en perspective d'un travail à réaliser avec la première élève prévue pour

mon stage, qui aurait été plus orienté vers un travail de recherche expressive, apportant une dimension supplémentaire au travail réalisé.

Par ailleurs, en cours avec moi, les élèves se sont tous prêtés avec beaucoup d'intérêt et d'application à ce travail supplémentaire exigé d'eux, par contre ils ne l'ont pas régulièrement prolongé par leur travail personnel, comme il aurait été appréciable qu'ils le fassent pour renforcer les changements obtenus.

### *5.1.2 Limites dues au sujet*

D'une part, le jeu du pouce seul est difficile à exécuter, car ce doigt ainsi isolé, sans appui, se trouve particulièrement en situation instable, ce qui lui demande un effort musculaire supplémentaire pouvant causer rapidement une grande fatigue.

Pour cette raison, les exercices ont été aussi réalisés avec l'appui d'un autre doigt fixe, et sur de courts laps de temps. De plus, l'emploi de ce doigt seul ne permet guère de travailler le geste dans un tempo d'exécution rapide. Enfin, le fait de n'utiliser qu'un seul doigt limite aussi les possibilités de varier les propositions d'exercices.

D'autre part, cette recherche repose sur des données empiriques et qualitatives, elle ne présente aucun résultat quantifiable. Un plus large échantillon de participants aurait déjà permis une évaluation plus synthétique et généralisée des résultats.

## **5.2 Apports de l'expérimentation**

En premier lieu, cette expérimentation m'a montré combien, en donnant un sens musical à une demande a priori spécifiquement technique et en éveillant la conscience expressive des élèves, il est possible d'obtenir une implication active et accrue de leur part dans un travail exigeant de correction posturale. En les orientant vers l'aspect auditif de la qualité du son et vers un aspect créatif du jeu, ceux-ci ont compris implicitement la valeur de l'enjeu dépassant la simple demande de placement et d'articulation, ce qui les a fortement motivés.

Les objectifs généraux recherchés ont été majoritairement atteints. Les élèves parviennent tous à :

- comprendre le sens expressif de leur recherche,
- être capable de percevoir auditivement la différence de sons entre leur ancienne et leur nouvelle posture,
- réaliser des changements importants dans leur manière de jouer.

Les changements observés se décrivent ainsi :

- les cas n°1 et 3 améliorent la qualité de leur sonorité comme recherché,
- tous corrigent le mouvement d'articulation complète du pouce et obtiennent une tenue et donc un jeu plus souples,
- en travaillant sur la position de son pouce, le cas n°3 parvient à rectifier la position de sa main.

Cependant, je constate aussi que :

- le cas n°1 manque encore de détente après l'articulation de son pouce,
- le cas n°2 reprend encore son ancienne habitude dans un tempo rapide,
- le cas n°3 a encore besoin de prêter de l'attention aux corrections obtenues pour les maintenir pendant le jeu.

En reprenant le modèle de Fitt's '(1964), je dirais que les élèves ont dépassé le premier stade d'acquisition, dit stade cognitif, pour parvenir au deuxième stade, dit stade moteur. Il leur faudrait encore perdurer dans leur travail spécifique afin d'atteindre le dernier stade, dit réflexe, les facteurs temps et régularité jouant en effet un rôle déterminant dans l'assimilation complète et définitive de la correction de nouveaux gestes d'exécution par la mémoire procédurale.

Cependant, ces réserves n'effacent pas la qualité du résultat obtenu en quelques mois sur une correction aussi difficile que celle de ce changement postural. Les élèves, sensibilisés techniquement et expressivement sur cet aspect de leur jeu, et ayant tous bien compris et appliqué mes demandes, seront capables de poursuivre ce travail, grâce à leur petit répertoire recours, et en maintenant leur vigilance tout au long de leur apprentissage futur.

## 6 Réflexion finale

Au terme de l'élaboration de ce rapport mettant en perspective des connaissances théoriques acquises au cours de ma formation avec mon année de stage d'observation, je m'interrogerai non plus sur la fonction du professeur, et ses modes de transmission de connaissances et de compétences spécifiques, mais sur sa mission d'éducateur, dans une dimension élargie à ses responsabilités implicites, et prolongeant ma première réflexion sur les valeurs véhiculées par l'apprentissage de la musique.

L'enseignement individualisé de l'apprentissage d'un instrument permet la construction d'une relation forte car inscrite dans la durée et riche en partage émotionnel. En participant ainsi en tant qu'éducateur à la formation de la personnalité de ses élèves, l'enseignant peut aussi être amené à vivre un sentiment de réalisation personnelle, source d'épanouissement.

Cependant, l'enseignement implique également une remise en cause permanente de la part du professeur :

- effectuer un véritable travail sur lui-même, afin de mieux se comprendre et se connaître, pour être capable de choisir son comportement et ses attitudes face aux élèves, et non être sujet à des réactions spontanées ou impulsives et inappropriées,
- savoir s'adapter et s'ouvrir au toujours nouveau de l'élève et de la situation, par une grande capacité de compréhension, de communication, et d'ouverture d'esprit,
- par une analyse constante de son activité, savoir évaluer et adapter ses objectifs (programmation didactique, choix stratégiques) à la réalité de la diversité des situations et des contextes d'apprentissage,
- se soumettre à un questionnement renouvelé sur sa pratique, par la confrontation de son expérience personnelle à l'actualité de la réflexion pédagogique,
- développer un rôle actif, par ses recherches personnelles, pour contribuer à l'avancée de l'exercice de sa profession, sur les plans pratique et théorique.

Tout professeur est également interprète, professeur de soi-même, étudiant de toujours. Comme tel, il détient une responsabilité de transmission des répertoires, patrimoines musicaux témoignages de la culture de notre passé et messages de celle de notre présent.

Avec ses élèves, le professeur a également le rôle de transmettre son savoir et savoir-faire permettant de les conduire à une autonomie d'apprentissage, et à une véritable motivation personnelle : dépasser ses craintes et ses limites pour cultiver le plaisir, stimuler l'esprit de recherche, ouvrir les horizons, exprimer l'indicible.

Il véhicule encore des savoir être comportementaux et incarne une culture et des valeurs qui iront influencer positivement ses élèves tout au long de leur vie, en les accompagnant bien au-delà de leur simple apprentissage musical : le désir de réussite et de progrès, le sens de l'initiative, de la responsabilité, le sens de l'identité et de l'altérité.

En encourageant, développant, et valorisant leurs goût et leurs choix, il doit encore savoir éveiller et stimuler leur sensibilité, et au travers de la découverte et de l'apprentissage des langages musicaux, les accompagner dans la construction, l'affirmation et l'épanouissement de leur personnalité, en leur ouvrant les portes de deux univers inconnus, l'univers musical, et leur propre monde intérieur.

« Le rôle du maître n'est pas seulement de fournir les moyens d'acquérir une technique, aussi complexe soit elle, mais de trouver les voies qui permettent à l'élève de se révéler à lui-même. » (Hoppenot, 1981, p.202).

Chaque enfant est une leçon de vie, porteur de qualités précieuses à préserver, à protéger, et qui nous enrichissent : source de joie, sensibilité, spontanéité, fraîcheur du regard porté sur le monde, absence de préjugés.

Un enfant est porteur d'espérances, d'ouverture sur le futur et tous ses possibles, source d'affection, de partage. C'est un petit être en formation, qui accorde sa confiance, engagement et responsabilité que l'on se doit de respecter.

C'est un terrain fertile et précieux à cultiver, fragile aussi car très sensible et extrêmement réceptif.

Construction et découverte de soi : par les valeurs qui lui sont inhérentes, pour le professeur-médiateur, pour l'élève-révéléateur, la musique, langage des émotions, est une leçon de vie partagée.

## Bibliographie

- Alexandre, D (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie: Des idées pour enseigner*. Lavis : esf Editeur.
- Chamagne, Ph. (2000). *Prévention des troubles fonctionnels chez le musicien*. Montauban : Editions Alexitère.
- Beltrando, S., Le Du, C. (1996). *10 ans avec la harpe*. Le Poiré-sur- Vie : Cité de la Musique.
- Bochsa, N. C. (1830). *Nouvelle Méthode de Harpe*. Consulté le 16 novembre 2012 sur [http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/f/f3/IMSLP107609-PMLP219063-Bochsa - Nouvelle\\_methode\\_de\\_harpe.pdf](http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/f/f3/IMSLP107609-PMLP219063-Bochsa - Nouvelle_methode_de_harpe.pdf)
- Calais-Germain, B. (2006). *Anatomie pour le mouvement : Introduction à l'analyse des techniques corporelles*. Cuneo : éd. DésIris.
- Crozier, R., Harris, P. (2000). *The Music Teacher's Companion*. England : ABRSM.
- Cousineau, G. (1784). *Méthode de Harpe*. Dans Saint-Arroman, J. *Méthodes et Traités de Harpe*, vol.III. Courlay : Editions Fuzeau.
- Devos, G. (1967). *Méthode de Harpe : Précis de la technique*. Paris : Editions Rideau Rouge.
- Guidetti, C., Tourette, C., (2008). *Introduction à la psychologie du développement*. Paris : Armand Colin Editeur.
- Grootaers, D., Tilman, F. (2006). *Les Chemins de la pédagogie*. Belgique : Chroniques sociales ; Couleur Livres.
- Harris, P. (2006). *Improve your teaching*. England : Faber Music.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching : Teaching Beginners*. England : Faber Music.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher*. England : Faber Music.
- Haut-Labourdette, E. (1995). *Particularités de la position de la main pour le jeu de la harpe*. *Revue Médecine des Arts*, vol.12-13, p.52 à 55.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Noisy-le-Grang : Editions Van deVelde.
- Krumpholtz, J.B. (1800). *Principes pour la Harpe*. Dans Saint-Arroman, J. : *Méthodes et Traités de Harpe*, vol.III. Courlay : Editions Fuzeau.
- La Borderi, R., Morandi, F. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Saint Just : Nathan.
- Lawrence, L., Salzedo, C. (1929). *Méthode pour la Harpe*. New York : Schirmer Editions.
- Le Dentu, O. (1984). *A propos de la Harpe*. Paris : Editions Billaudot.

- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Domont : Hachette Education.
- Megevand, D. (1962). *Méthode Elémentaire de Harpe Celtique*. Saint-Mandé : Editions Coelbren.
- Musial, M., Pradere, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Belgique : De Boeck.
- Naderman, F.J. (1973) *Méthode de Harpe*. Collection Mégevand. Paris : Billaudot Editeur.
- Prunel, P. (2013). *Enseigner la Musique*. France : La Lettre du Musicien Editions.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Mayenne : PUF.
- Renié, H. (1946) *Méthode Complète de Harpe*. Paris : Editions Leduc.
- Watkins, D. (1972). *Complet Method for the Harp*. England : Boosey and Hawkes.

## **Annexes**

Ces annexes se trouvent sur la clé USB jointe à ce rapport.

**Annexe 1** : Photographies prises lors du travail avec les élèves sur l'articulation du pouce.

**Annexe 2** : Enregistrements vidéo de deux improvisations par l'élève de premier cycle.