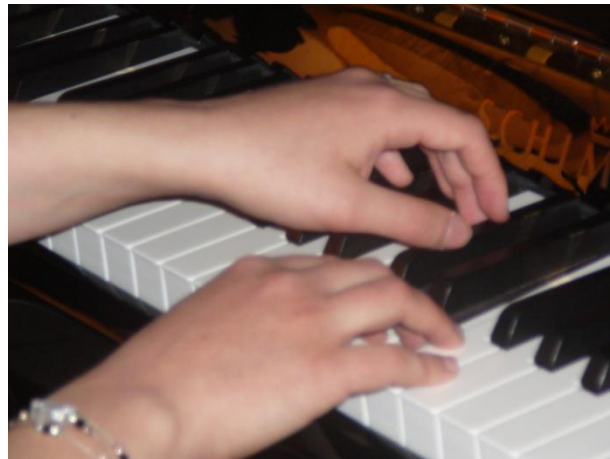


Sabrina Bellot

Adapter l'apprentissage du
piano aux aptitudes de
chacun



ESM Bourgogne Franche-Comté

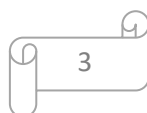
Sabrina Bellot

Adapter l'apprentissage du
piano aux aptitudes de
chacun

Sous la direction de Jean Tabouret

Soutenance : février 2019

ESM Bourgogne Franche-Comté



Remerciements :

Je remercie vivement Emmanuel Bigand, Thierry Rosbach et Chrystel Saussac de m'avoir consacré un peu de leur temps pour répondre à mes interrogations.

Mes remerciements vont également à Jean Tabouret qui m'a guidée dans la rédaction de ce mémoire.

Sommaire :

Introduction **p.7**

Partie 1 Développement de l'enfant, en lien avec l'apprentissage du piano	p.9
--	------------

- A- DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT p.9
 - Développement général du cerveau p.9
 - Bref aperçu de la petite enfance p.11
 - Développement psychologique à partir de sept ans p.13
 - Entretien avec Emmanuel Bigand p.15

- B- DÉVELOPPEMENT MUSCULAIRE p.16

Partie 2 – Le cours de piano	p.18
-------------------------------------	-------------

- A- ENTRETIENS AVEC CHRYSTEL SAUSSAC ET THIERRY ROSBACH p.18

- B- LES RECOMMANDATIONS DES ÉCRITS PÉDAGOGIQUES, DEUX EXEMPLES p.23

- C- EXPÉRIMENTATIONS p.26
 - Expérimentations sur la posture p.26
 - Expérimentations sur la charge cognitive p.29

Conclusion **p.31**

Introduction :

S'adapter aux capacités réelles des élèves et non à ce que préconisent des méthodes pré-établies est une base de la pédagogie. J'ai pu observer durant mes cours des décalages entre ce que l'on demande aux élèves et ce qu'ils font effectivement. Après avoir consulté de nombreuses méthodes de piano pour les débutants, je n'ai pas eu l'impression d'être plus avancée dans mes interrogations. De même les cours de piano que j'ai pu observer, recevoir moi-même ou que l'on m'a racontés, reposent la plupart du temps, sur un mélange de données à la fois extrêmement novatrices comme une écoute approfondie du corps et des tensions musculaires et parfois très archaïques, tels que des exercices de doigts non reliés à un travail et pouvant amener à une fatigue musculaire, du « bourrage de crâne » dans la façon d'apprendre... ; et il est difficile en tant que jeune professeure de savoir clairement comment commencer cet apprentissage. Devons-nous apprendre aux débutants avec la technique « des cinq doigts », ces derniers étant tous réguliers et la main perpendiculaire au clavier, technique héritée du clavecin et des pianofortes ? Ou bien pouvons-nous apprendre dès le début avec une technique plus chopinienne, dans laquelle l'irrégularité naturelle des doigts est prise en compte, les bras dirigés vers l'extérieur, dans un souci de correspondre à la morphologie, mais qui paraît cependant très compliquée à aborder pour les débutants. S'il est du devoir d'un pianiste de savoir maîtriser ces deux techniques, comment amener un jeune enfant à maîtriser les deux ?

Les questions soulevées sont ainsi morphologiques mais aussi intellectuelles, il est ainsi indispensable de s'attarder sur la cognition et son développement chez les enfants. Il est en effet indéniable que le piano demande une grande mobilisation cognitive : on coordonne deux mains, dix doigts, sans compter toute la musculature en amont et on demande souvent à ces deux mains de lire dans deux clés, de faire des articulations et nuances différentes, et de faire le lien entre la production sonore, le geste et la pensée. J'essayerai donc de savoir comment développer ces capacités chez les enfants en m'appuyant sur les données scientifiques relatives à leurs compétences.

Ce mémoire s'oriente vers des questions pratiques : devons-nous répéter à longueur de cours, et ce dès le premier cours, à un élève de 6 ans de ne pas casser ses phalanges ? En est-il capable ? Comment aborder la polyphonie, est-ce plus compliqué pour le cerveau d'un enfant que la mélodie accompagnée ? Ce sont là deux questions que je me posais en donnant cours avant de devoir choisir un sujet de mémoire et qui ont permis cette mise en question plus globale du cours du pianiste débutant. Elles sont ainsi devenues le fil conducteur de ma recherche et le fondement des

questions que je posais à mes interlocuteurs lors des entretiens. Ces interrogations se sont développées et enrichies au fur et à mesure de cette étude.

Les débutants en école de musique et en conservatoire étant rarement pris avant 6 ans et après 12 ans (et les questions évoluant après cet âge-là), je me suis concentrée sur la tranche d'âge des 6-12 ans, ce qui n'exclut pas sur beaucoup de points une réflexion plus globale et indépendante de l'âge. En effet les compétences cognitives évoquées n'étant pas forcément présentes sans apprentissage, à l'instar de la musculature, la démarche pédagogique est souvent la même pour des cours de tous niveaux.

Pour essayer non pas forcément de répondre à ces interrogations car cela n'est pas toujours évident, mais dans l'objectif d'approfondir ces données, j'ai commencé par effectuer des recherches théoriques, celles-ci sont exposées dans la première partie. Il s'agit de déterminer, selon les données des scientifiques, quelles sont les capacités d'un enfant de 6 à 12 ans. Et question que l'on ne se pose que trop peu dans la pédagogie musicale, qu'est ce qu'un enfant et son développement ? La seconde partie met en relation différentes expériences concrètes : entretiens avec des professeurs, écrits de pédagogues et mes propres expérimentations, afin de mettre en relation les capacités théoriques, qu'elles soient intellectuelles ou musculaires, et la pratique.

Partie 1 – Développement de l'enfant, en lien avec l'apprentissage du piano

A- DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

« L'une des caractéristiques majeures du développement est qu'il est fait d'avancées rapides, mais aussi de stagnations, voire de régressions. C'est là que réside toute la difficulté : laisser aux enfants le temps de grandir, sans les abandonner dans des difficultés qui risquent de se cristalliser et d'entraver la suite de leur développement¹ ». Cette analyse d'Agnès Florin à son *Introduction à la psychologie du développement* semble être une donnée essentielle pour comprendre le développement de l'enfant. Il est aussi nécessaire de rappeler que malgré ce bref aperçu de la psychologie du développement, tous les chiffres et les âges ne sont que des moyennes.

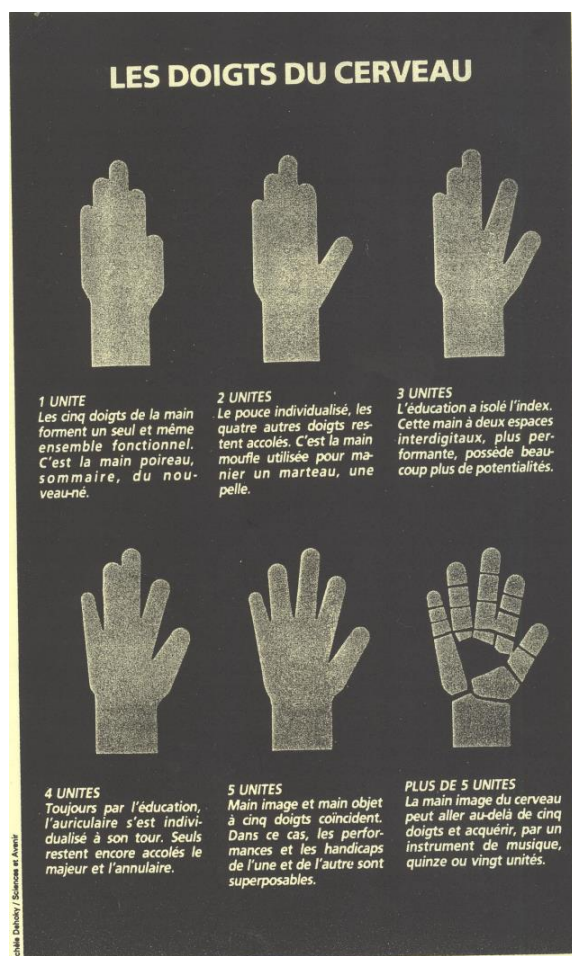
• Développement général du cerveau :

✓ Le cerveau est un organe de la boîte crânienne, composé de milliards de cellules, les neurones, et de multiples connexions les reliant (des milliards de milliards de connexions). C'est un organe extrêmement complexe, que les chercheurs essaient toujours de comprendre, très variable d'un individu à l'autre. Les connexions commencent à se mettre en place au cours du développement prénatal, influencées par le monde extérieur (physique et culturel). On parle d'évolution épigénétique, c'est-à-dire qu'elle vient compléter l'évolution génétique commencée depuis le début de l'humanité. Le cerveau est donc une structure organisée selon l'évolution biologique mais aussi en grande part selon l'évolution individuelle. Le développement du cerveau est très important après la naissance : le poids du cerveau du nouveau-né est multiplié par cinq, durant ses quinze premières années. Si l'on se réfère à notre ancêtre l'*Homo sapiens* qui avait une durée de vie moyenne de trente ans, le cerveau croissait pendant la moitié de sa vie ! Le développement de la connectivité cérébrale est continu, contenant des phases d'essais et d'erreurs, des connexions sont créées d'autres éliminées. Des études récentes tendent à montrer que des nouveaux neurones sont créés tout au long de la vie, ce que l'on appelle la neurogénèse.

¹ FLORIN Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Malakoff, édition Dunod, 2003, p.8

Les découvertes scientifiques ont mis en avant la place importante que l'apprentissage d'un instrument occupe sur le développement du cerveau : certaines connexions vont être suractivées. Ces nouvelles connexions concernent à la fois nos capacités motrices et intellectuelles.

✓ Je m'intéresse à cet aspect-là concernant le développement de la main, important dans l'apprentissage du piano mais aussi concernant nos capacités techniques. Selon la topographie du cerveau des neurochirurgiens Penfield et Rasmussen², la zone neuronale correspondant à la main occupe un tiers de la zone motrice (un tiers pour les organes du langage et le dernier tiers pour tout le reste du corps). Mais il s'agit aussi de la zone du cerveau la plus vierge à la naissance, c'est à l'enfant puis à l'adulte de développer ses capacités. Les scientifiques parlent de main image / main objet, la main image correspondant à la représentation que l'on se fait de sa main objet par le biais de la zone neuronale correspondante. Robert Gelly explique que l' «on peut suivre la genèse de ces mains images chez les enfants. A la naissance, ils ont une main à une seule unité : il n'y a pas de dissociation des doigts (*voir schéma*). A cinq ou six mois, le pouce, qui possède des muscles intrinsèques, s'autonomise le premier. D'où une main à deux unités : une sorte de moufle. Puis l'index s'autonomise à son tour et donne une main, déjà très perfectionnée, à trois unités. [...] C'est ensuite au cinquième doigt, à l'auriculaire, de s'individualiser. Les deux autres doigts, majeur et annulaire, ont du mal à s'autonomiser, car ils ont des extenseurs communs (le pouce, l'index et l'auriculaire ont leurs propres extenseurs)³ ». Il explique que l'apprentissage d'un instrument de musique ou d'une machine à écrire est nécessaire pour avoir la dissociation des cinq doigts. Des mains de virtuoses voient se différencier les phalanges, la main peut ainsi compter jusqu'à 20 unités distinctes.



² GELLY Robert, « Main réelle, main virtuelle », *Sciences et Avenir*, Octobre 1992 p.82

³ GELLY Robert, « Main réelle, main virtuelle », *Sciences et Avenir*, Octobre 1992 p.84

✓ Paradoxalement, il semble, que les adultes, en cherchant à analyser tout ce qu'ils font, ont plus de difficultés pour les exercices de polyphonie que les enfants. Il leur est parfois naturel de le faire, voire de l'improviser (voir expérimentations p.29), et cela le devient de moins en moins au fur et à mesure de l'apprentissage. Une adulte, de niveau fin d'études, que j'ai en cours depuis début septembre 2018 me joue sa partie d'un morceau à quatre mains qu'elle apprend, tout est en écriture mélodie accompagnée, sauf un petit passage en canon, entendu auparavant entre les deux pianistes. Cela lui semblait très compliqué, alors que c'était un petit contrepoint tout à fait adapté à son niveau. Pour comprendre comment les scientifiques appréhendent le développement du cerveau de l'enfant, j'ai voulu connaître les mécanismes de la psychologie du développement. Je m'appuie pour cette analyse sur deux ouvrages parus récemment, celui d'Agnès Florin *Introduction à la psychologie du développement*, ouvrage paru en 2003 et *Comment les enfants réussissent*⁴ de Paul Tough. A cela s'ajoute le *Que Sais-je ? La psychologie de l'enfant* d'Olivier Houdé⁵. J'ai volontairement écarté les ouvrages de Jean Piaget, pourtant réputé pour ses recherches sur la psychologie du développement, qui en a même posé les bases, afin d'avoir en main les clés les plus récentes, les découvertes scientifiques ayant été très importantes ces dernières décennies.

- Bref aperçu de la petite enfance :

Le fondement du développement se fait entre 0 et 2 ans. A deux ans, un enfant maîtrise déjà des notions essentielles : marcher, parler (les rudiments), sa motricité fine commence à se développer (il peut manipuler des objets) et il connaît les bases des relations sociales. C'est la période sensori-motrice.

A deux ans, émerge la fonction sémiotique, il développe sa capacité à utiliser des signes pour évoquer des objets, des personnes ou des événements. A partir de deux ans, un enfant prend conscience du lien entre un geste et son tracé (avant, il gribouille sans prendre conscience par exemple du lien entre son geste et son dessin). A sept ans, les représentations sémiotiques s'organisent logiquement, l'enfant est capable d'opérations intellectuelles. On parle « d'âge de raison ». Les recherches sur l'âge où la logique, les hypothèses, les opérations intellectuelles sont acquises sont toujours en cours et de nombreuses études tendent à montrer des prémices de ces acquis plus jeune, tout en sachant que certaines données ne sont pas maîtrisées par tous les adultes...

⁴ TOUGH Paul, *Comment les enfants réussissent*, édition Marabout, 2014

⁵ HOUDE Olivier, *Que Sais-je ? La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009

Deux phrases d'Agnès Florin sur la motricité m'ont particulièrement marquée : « A trois semaines [...] il contrôle les muscles du cou et du visage, puis ceux du torse, avant ceux des membres ; les mouvements volontaires des épaules précédant ceux des bras et des mains, et il en est de même pour les bras inférieurs⁶ ». Au paragraphe suivant, on peut lire : « Le bébé a d'abord des réactions physiques globales, par exemple à une piqûre du doigt (gesticulation massive du corps), puis la réaction est plus localisée (il agite seulement la main). Plus les réponses de l'enfant sont complexes, plus il y a combinaisons d'acquisitions spécifiques et différenciées⁷ ». Si l'être humain se développe du global au particulier, cela peut être ainsi tout au long de la vie. Ce qui serait un point positif de plus pour les cours d'éveil musical qui éveillent tout le corps, par le rythme, la danse, le chant..., avant les cours d'instrument. Je pense notamment à un travail comme celui mis en place par Claire Noisette dans ses cours d'éveil, un cours unique pour les futurs musiciens et danseurs, qu'elle nomme une initiation conjointe à la musique et à la danse⁸. Pendant ses cours, le travail est extrêmement complet. Les élèves appréhendent de nombreuses notions corporelles comme la conscience de leur corps, la respiration, mais aussi l'écoute, l'appréhension de l'espace, le rythme et la mélodie ; tout cela centré sur l'expressivité artistique. Ils acquièrent ainsi une conscience globale de leur corps. Se limiter à l'éveil ne paraît cependant pas suffisant, d'autant plus que beaucoup d'enfants commencent la musique plus tard sans être passés dans des cours d'éveil. C'est un point à prendre en compte dans les cours d'instrument : faire attention à ce que le mouvement parte du dos, que les épaules et les coudes soient libres dès le début de l'apprentissage. Il est en effet frappant comme toutes les méthodes de piano pour débutants que j'ai pu consulter expliquent comment positionner la main lors du premier cours, et indiquent simplement « dos droit » ! Les notions de décontractions globales, d'épaules relâchées dans la tonicité, ne semblent pas encore être considérées comme des apprentissages prioritaires : le corps n'est pas pris dans sa globalité.

⁶ FLORIN Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Malakoff, édition Dunod, 2003, p.17

⁷ Ibid.

⁸ NOISETTE Claire, *L'enfant, le Geste et le Son*, Paris, Cité de la musique, 2000

• Développement psychologique à partir de sept ans

Intéressons-nous maintenant à l'âge de nos élèves débutant le piano. Si les compétences précédentes sont censées être acquises, il ne faut pas oublier que le développement est individuel et que chacun arrive avec ses propres compétences. L'enfant peut être à la fois en avance sur certaines et en retard sur d'autres. Je pense que cela peut être mis en relation avec l'analyse de la pianiste et pédagogue Margit Varró qui explique que « L'élève ne doit en effet jamais être pris comme un objet indifférencié du cours de piano, mais toujours comme une personne à part entière. Lorsqu'il s'agit d'un enfant, il faut bien évidemment prendre en compte – outre les *particularités individuelles* de l'élève – les caractéristiques *typiques* propres à son âge et à son niveau de développement⁹ ». Elle explique ce qu'il faut savoir déceler chez un élève afin de pouvoir être efficace : ses capacités innées, sa nature propre (caractère), son niveau de développement par rapport à son âge et l'influence de son milieu social et familial. Elle distingue les différents types imaginaires que possède chaque individu, liés à nos différentes capacités de représentation, tout en sachant que ceux-ci ne sont pas fixes mais évolutifs dans le temps. En se fondant sur des travaux de Charcot, elle écrit que ce dernier « a créé les notions de types visuels, acoustiques (auditifs) et moteurs¹⁰ ». Elle en rajoute un quatrième, le type logique et associatif, tout en précisant que les types purs n'existent pas, « chacun est caractérisé par les *proportions de son propre mélange*, qui s'exprime par la mise en avant des facultés dominantes¹¹ ». On peut lire comment les déceler : « L'enseignement du piano en particulier nous offre diverses occasions de découvrir ce type de représentation de la musique. Les indices principaux résident dans la manière dont l'élève réagit à la musique (auditif), aux explications théoriques (logiques), à la technique (moteur) et à ce qui est visuel (lecture de notes, etc.). Par ailleurs, l'intérêt spontané qui peut émaner du jeu de l'élève ou des questions qu'il pose en cours nous donne des pistes fiables¹² ». Ces invitations à des observations concrètes obligent à être au plus près de l'élève et à adapter le type d'apprentissage, à partir de ses points forts pour les conforter et à améliorer ses points faibles. Il faut ainsi toujours être dans une recherche pédagogique active.

⁹ VARRÓ Margit, *L'enseignement vivant du piano - Sa méthode et sa psychologie*, Paris, édition E.M.E., 2008 (première édition en allemand en 1929), p. 148

¹⁰ VARRÓ Margit, *L'enseignement vivant du piano - Sa méthode et sa psychologie*, Paris, édition E.M.E., 2008 (première édition en allemand en 1929), p. 157

¹¹ Ibid, p. 157

¹² Ibid, p. 158

Les études récentes tendent à effacer les niveaux de développement dont parle Margit Varró et que Jean Piaget a clairement définis. Ce dernier concevait le développement dans un principe de continuité, marche après marche, sans prendre en compte les régressions et les erreurs¹³. Toutes ces délimitations (âge de la permanence de l'objet, stade sensori-moteur, opérations concrètes, pensée hypothético-déductive ou plus) sont actuellement remises en cause. Les recherches se poursuivent, les stades de développement de l'enfant ne sont encore que des hypothèses pour les chercheurs. Les recherches sont complexes car il n'est pas aisé d'observer le cerveau, surtout chez des bébés ou des nourrissons, certaines techniques d'imagerie cérébrale ne pouvant être utilisées, à cause des conséquences dangereuses qu'elles peuvent avoir sur leur santé. Il semblerait toutefois que leurs capacités cognitives soient très complexes et de ce fait ne pourraient être réduites à des capacités de type sensori-moteur. Nous pouvons en pédagogie nous appuyer sur certaines données nouvelles comme l'importance de la motivation dans tout apprentissage, qui permet de réaliser des choses à un âge beaucoup plus avancé que ne le pensait Jean Piaget, mais l'essentiel est de rester à l'écoute des potentialités de chaque élève et de respecter son individualité.

Pour conclure sur la psychologie du développement, j'aimerais évoquer l'ouvrage de T. Berry Brazelton et Stanley I. Greenspan, *Ce dont chaque enfant a besoin*. « Les enfants maîtrisent ces tâches de développement à des rythmes très différents. Presser un enfant à n'importe quel stade risque, en fait de le retarder. Ce risque est sérieux. S'établit alors un équilibre précaire, exactement comme pour une maison dont on aurait construit les fondations le plus rapidement possible et qui se révélerait instable à la première tempête¹⁴ ». écrivent les auteurs. Pour eux, comme pour tous les neuropsychologues de nos jours, les tâches de développement sont acquises d'autant plus vite que l'enfant a été entouré d'affection, n'a pas souffert de manque émotionnel et a grandi dans un climat de confiance ; climat que l'on doit retrouver dans le cours de musique si l'on veut voir l'enfant s'épanouir et progresser.

¹³ PIAGET Jean, INHELDER Bärber, *La psychologie de l'enfant*, Paris, édition quadrige 2004 (1^{ère} édition aux Presses Universitaires de France, Paris, 1966)

¹⁴ BRAZELTON T. Berry, GREENSPAN Stanley I. *Ce dont chaque enfant a besoin*, Barcelone, édition Marabout, 2007, p.182

- Entretien avec Emmanuel Bigand

J'ai pu m'entretenir avec Emmanuel Bigand, professeur de l'université de Bourgogne et chargé notamment du cours « Musique et Cerveau » pour le cursus de musicologie. Ses compétences alliant musique, psychologie et recherche sur l'apprentissage m'ont vivement intéressée. Nous avons évoqué le cours de piano chez l'enfant débutant. Pour lui, l'apprentissage du piano est quelque chose de très complexe, nécessitant une grande mobilisation cognitive. Il m'a tout de suite mise en garde sur les fragilités d'un enfant, sur le fait que trop d'exigence ne peut mener qu'à une situation d'échec, avec un risque fort de résignation apprise. C'est-à-dire que l'enfant ne voyant pas le lien entre ses efforts et le résultat, se résigne à ne pas progresser et abandonne progressivement tout effort.

Il m'a parlé d'ergonomie cognitive des apprentissages, c'est-à-dire que le professeur doit savoir évaluer la charge cognitive de l'exercice demandé et donc le concevoir en fonction des ressources de l'élève. Par exemple, pour un morceau de piano débutant, il faut regarder le nombre de paramètres à prendre en compte : la lecture (clé de sol, clé de fa), les articulations, les nuances, la coordination des mains et la mise en mouvement musculaire. Cela fait évidemment beaucoup de paramètres à maîtriser, un cours de piano est, selon lui, quoi qu'il se passe, tout de suite en surcharge cognitive. Nous demandons aux enfants des capacités cognitives trop élevées par rapport à leur développement. Il faut au maximum diviser les apprentissages. Ainsi, l'apprentissage des mains ensemble peut se faire de deux manières. Soit en dissociant en mains séparées un morceau assez compliqué, puis en mettant les mains ensemble quand les mains séparées sont bien acquises. Soit en faisant tout de suite mains ensemble sur des morceaux très simples. Ces deux manières de travailler sont cohérentes, il me semble que les alterner peut être un bon moyen de développer cet apprentissage, et également de voir ce qui correspond le mieux à l'enfant.

Dans ce contexte de surcharge cognitive, la motivation est une donnée capitale de l'apprentissage. Elle va faire la différence et permettre à l'enfant d'apprendre le piano sans se décourager. La motivation augmente en effet les capacités, parfois de façon spectaculaire.

Selon Emmanuel Bigand, l'ergonomie cognitive des apprentissages revient à prendre en compte trois dimensions. Le coût de la tâche, dont nous avons évoqué tous les paramètres précédemment, mais aussi les capacités des enfants et le contexte. Le contexte est évidemment capital, un enfant pouvant rapidement n'avoir plus de ressources cognitives ; s'il est venu par exemple rapidement après l'école ou s'il n'a pas goûté, ou sort d'un cours de sport. En fonction de ce qu'il a fait avant, le réservoir attentionnel peut être vide. Il vaut mieux, si l'on sent l'enfant

fatigué, évoquer moins de points d'apprentissage que prévu plutôt que de risquer la résignation apprise. Il me semble que cette donnée doit être prise en compte lorsque l'on fait le planning des cours en début d'année : plus un enfant est jeune et plus son cours doit être tôt dans la journée, si possible un jour où il n'a pas ou peu école et avant le sport... Quel que soit le moment du cours, le travail du professeur est de trouver l'équilibre entre ces trois dimensions : contexte, coût de la tâche et capacités de l'élève.

B- DEVELOPPEMENT MUSCULAIRE :

Il existe différentes étapes dans le processus de croissance d'un être humain. Elles sont récapitulées dans la thèse de Michel Gerbeaux *Développement musculaire et croissance chez l'enfant et l'adolescent (étude biomécanique)*.

La période jusqu'à deux ans et demi environ correspond à la petite enfance. La taille s'accroît de 40 % et la masse corporelle de 150 %. Elle se termine à la fin de la première dentition. Ensuite, et ce jusqu'à 6-7 ans, la moyenne enfance montre un ralentissement de la croissance staturo-pondérale, c'est à dire de la taille et du poids. On dit que l'enfant est « enveloppé » car il n'y a pas de reliefs osseux et musculaires. La grande enfance amène à la puberté, vers 10-11 ans pour les filles et 12-13 ans pour les garçons. Durant ce temps, l'enfant s'allonge surtout pour la partie inférieure du corps. Dans un second temps, le développement se fait aussi en largeur.

La fin de la moyenne et la grande enfance nous concerne dans ce mémoire. Ce développement nous montre à quel point il faut faire attention aux demandes musculaires que l'on attend d'un élève. La musculature est loin d'avoir fini de se former. Demander à un enfant de 6 ans de maîtriser certains gestes peut s'avérer compliqué. Il faut aussi faire attention avec les débutants adultes, le développement musculaire ne se termine en effet qu'un an après la fin de l'adolescence, environ 18 ans pour les filles et 20 ans pour les garçons et le développement osseux vers 21 ans chez les femmes et 25 ans chez les hommes. Un adolescent avance souvent plus vite dans l'apprentissage, il est plus vite confronté à des exercices de vélocité qui ne lui seront peut-être pas adaptés. J'ai eu un retour dans ce sens dans mon entretien avec Chrystel Saussac, professeure au CRR de Lyon (voir p.22). Un enfant ayant appris le piano dès la moyenne enfance aura eu le temps de développer cette musculature spécifique.

Une grande lacune concernant l'étude musculaire est qu'il n'existe quasiment aucune recherche sur ce sujet. « La littérature concernant la croissance musculaire est peu abondante et

concerne presque exclusivement l'animal. L'étude du processus de maturation du muscle strié squelettique est compliquée par le fait que les muscles ne sont pas constitués de tissu homogène. De plus, la structure du tissu musculaire est très variable suivant le passé de l'individu considéré¹⁵ ». Michel Gerbeaux réalise une étude sur le groupe musculaire des fléchisseurs du coude chez des enfants et adolescents des deux sexes, groupe musculaire que nous utilisons au piano. Ses conclusions sont les suivantes : « Il est conseillé chronologiquement pour la carrière d'un athlète, de s'entraîner plus spécialement en vitesse avant la puberté et en force pendant la puberté. L'entraînement en force ne paie pas avant la puberté¹⁶ », ce qui correspond aux étapes de croissances naturelles des individus. Il est à noter que l'apprentissage du piano se fait en sens inverse pour des raisons évidentes de maîtrise, nous demandons d'abord à l'élève de maîtriser sa posture et la force de ses doigts avant la vitesse de ceux-ci. Il pourrait être intéressant de réfléchir à intégrer la vitesse de manière simple sans recours à trop de force dès le début de l'apprentissage.

Je citerai enfin un article de Stéphanie NGUYEN, médecin du sport, notamment pour la fédération française de judo et pédiatre : « La maturité du contrôle postural est acquise vers 7 ans, celle du contrôle du mouvement des membres vers 10 ans. Nous pouvons dès lors introduire davantage d'équilibre et de motricité dans les circuits dynamiques et favoriser la force et la vitesse. Le temps de travail durant cette période doit être d'environ vingt secondes (car le temps de concentration reste assez court) et celui du repos d'environ 40 secondes¹⁷ ». Elle parle dans son article de la motricité globale, ce qui peut déjà être intéressant au piano pour notre posture, mais les études des spécialistes montrent que le global se développe toujours avant la musculature fine. Les âges donnés sont intéressants, même si ce ne sont comme toujours que des moyennes. L'auteure insiste sur l'importance du temps de récupération, extrêmement important, tout comme le temps de concentration. D'où l'importance de donner aux élèves, lorsque l'on veut travailler la posture, des morceaux, études ou exercices courts.

¹⁵ GERBEAUX, Michel, *Développement musculaire et croissance chez l'enfant et l'adolescent (étude biomécanique)*, Université Lille 1, Sciences et Technologies, 1984, p.18

¹⁶ GERBEAUX, Michel, *Développement musculaire et croissance chez l'enfant et l'adolescent (étude biomécanique)*, Université Lille 1, Sciences et Technologies, 1984, p.119

¹⁷ NGUYEN Stéphanie « www.franceolympique.com/files/File/actions/sante/.../table_ii_stephanie_nguyen.pdf », p.5

Partie 2 – Le cours de piano

A- ENTRETIENS AVEC CHRYSTEL SAUSSAC ET THIERRY ROSBACH

J'ai souhaité demander à deux professeurs de piano non pas de me confier leurs expériences sur les cours de piano débutant, mais l'idée de ce qu'ils en avaient dans l'idéal. Je me suis en effet tournée vers deux professeurs qui n'ont pas spécialement de pianistes débutants, mais au contraire des « grands » élèves. Chrystel Saussac est professeure au Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon et a beaucoup d'élèves en DEM (Diplôme d'Études Musicales) et perfectionnement, nombre d'entre eux arrivant dans sa classe à ces niveaux pour préparer les écoles supérieures. Thierry Rosbach est professeur au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon, à l'Ecole Supérieure de Musique de Bourgogne Franche-Comté et professeur assistant au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon. Je voulais en effet des professeurs qui puissent voir les effets à long terme des pédagogies pianistiques : ils récupèrent beaucoup d'élèves de grands niveaux avec leurs défauts respectifs, plus ou moins longs à effacer selon l'ancrage qu'ils ont pris au cours de leur formation. Je voulais donc demander à ces professeurs ce qu'il convenait de faire selon eux durant les deux premières années de cours de piano pour avoir les bases les plus solides possibles et les plus productives sur le long terme, c'est-à-dire en apprenant avec le moins de défauts possibles, et les moins importants ! Si Chrystel Saussac avait déjà réfléchi à ce sujet (et m'avait donné envie d'y réfléchir lorsque j'étais son élève en perfectionnement), Thierry Rosbach m'a plus donné ses impressions sur le vif, ce qui donne une bonne complémentarité de réponses, et surtout des points de vue quasi-identiques.

J'ai posé à ces professeurs quatre questions :

- 1) *Les apprentissages de bases sont vraiment très différents d'une méthode de piano à l'autre, certaines méthodes utilisent plus de petites mélodies accompagnées, d'autres la polyphonie. Avez-vous remarqué plus de facilité d'apprentissage selon les élèves pour l'un ou l'autre type d'apprentissage ? Insérez-vous dans vos cours ces deux modes de pensée simultanément ou l'un après l'autre ?*
- 2) *Les élèves débutants ont des morphologies très différentes. Face à cela, adaptez-vous le rythme de la progression ou êtes-vous amenée à modifier votre démarche pour qu'ils apprennent tous une position correcte des mains et qu'ils ne prennent pas de mauvaises habitudes alors que leur corps est en plein développement ? Comment vérifiez-vous qu'ils ne développent pas de tensions musculaires ? Que sont-ils capables de faire sans engendrer de tensions ?*

- 3) *Dans vos cours sur quels apprentissages insistez-vous durant la première ou les deux premières années de l'élève ? Les bases à acquérir en priorité sont-elles les mêmes pour tous les élèves ou sont-elles déterminées par le profil des élèves ?*
- 4) *Vous arrive-t-il de devoir laisser de côté l'apprentissage des bases nécessaires pour l'élève face à la réalité des niveaux institutionnels au sein des conservatoires pour travailler certains acquis demandés aux fins de cycle ?*

Synthèse croisée des réponses :

1) Chrystel Saussac remarque plus de facilité pour la mélodie accompagnée, même si bien entendu ce n'est pas une généralité, certains réussissent tout aussi bien les deux. Pour elle, il faut de toute façon travailler les deux dès la première année, en alternant l'un et l'autre, en insistant sur la polyphonie car l'apprentissage est plus long. Il y a des manières de faire, la polyphonie est très compliquée à appréhender pour le cerveau si l'on considère une voix plus forte que l'autre. Elle constate que cela devient tout de suite plus aisé si on différencie les modes de jeu des deux mains, ce qui passe par un travail approfondi de mains séparées au préalable.

Elle m'a dit qu'elle prenait des morceaux dans plusieurs méthodes lorsqu'elle avait des élèves débutants. Elle me conseille la méthode *Dozen a day*, qui touche à tout au début, d'abord très simple puis les exercices deviennent de plus en plus sophistiqués en prenant toujours le même principe de base. Elle conseille aussi les petits morceaux de Bach à insérer au plus vite.

Thierry Rosbach n'a pas souhaité donner de réponse précise à cette question car il ne la connaissait pas assez ; mais a développé un point de vue très intéressant pour travailler les mélodies accompagnées. Pour lui une mélodie accompagnée très simple est l'occasion de faire travailler la transposition aux élèves dès la première année. En effet un élève de second ou troisième cycle peinera à transposer s'il n'est pas habitué, alors qu'un débutant le fera plus naturellement et acquerra ainsi cette compétence avec plus de facilité, car il l'aura apprise de façon plus progressive. C'est surtout l'occasion pour l'élève de s'intéresser aux hauteurs (il ne faut pas oublier qu'un élève pianiste n'a pas trop de questions à se poser pour émettre une note à telle hauteur avec justesse...). Il propose de faire des jeux avec l'élève : les touches dans un certain ordre donnent une certaine mélodie, on peut s'amuser à jouer cette mélodie en partant de n'importe quelle touche. Certains aspects théoriques comme les notions de tonique et dominante sont faciles à comprendre en passant par la transposition : on retrouve les mêmes sensations musicales alors qu'on commence sur des touches différentes.

Pour lui il ne faut négliger ni la polyphonie ni la mélodie accompagnée. Il soulève juste un problème avec certaines polyphonies pour débutant comme le volume 1 de *Mikrokosmos* de Bartók : ce n'est pas très facile à écouter et un élève ayant une sensibilité harmonique peut être rebuté devant ce travail.

2 et 3) Chrystel Saussac a souhaité faire une réponse groupée de ces deux questions. Elle commence par l'exemple des phalanges sur ma demande (on dit toujours aux élèves pianistes de ne pas casser les phalanges). Pour elle le 5^{ème} doigt ne tient que si on utilise le coude. Ce qui veut dire qu'il y a un mouvement compensatoire qui risque de rester et devenir problématique après. Il faut donc veiller à lui faire relâcher le coude au fur et à mesure que son 5 se renforce. Pour un enfant débutant, il est compliqué de rester dans l'axe de la touche pour le 5 : il faut donc lui apprendre à stabiliser la main en prenant appui sur le pouce, et en appuyant faiblement avec le 5. Le pouce doit être joué vers soi (intérieur) et 2,3,4,5 vers l'extérieur. De manière générale, les phalanges cassent quand on appuie trop fort sur la touche (comparaison avec le fait de marcher en se tordant la cheville à chaque pas). Pour ne pas que l'élève se fasse mal, travailler la légèreté : par exemple jouer do/ré/mi/fa/sol en aller-retour sans appuyer. Il faut en parler dès le début, mais il est normal de ne pas avoir de résultat concret avant un ou deux ans ! Thierry Rosbach m'a fait part de son ancien combat contre les phalanges cassées, peu fructueux. Il préconise une certaine tolérance avec les phalanges, et surtout le fait d'accepter et ce à tout niveau une part d'imperfection. Pour C. Saussac également, il s'agit surtout de limiter les mauvaises habitudes, il ne faut pas imposer de position parfaite au risque d'obtenir l'effet inverse et de crispier l'élève. Elle accorde de l'importance à ne pas pointer du doigt ce qui ne marche pas mais partir des points positifs pour travailler. Une bonne position vient avec le temps, il faut beaucoup de patience.

Selon elle, il n'est pas nécessaire non plus de chercher à tout prix à individualiser les 2/3/4 et 5. D'abord apprendre la résistance des doigts au fond de la touche pour sentir le pont métacarpien (exercices que j'ai faits avec elle dès le premier cours quand je suis arrivée dans sa classe en perfectionnement, et qu'elle fait faire aux débutants). Apprendre avec le principe de chute libre en attendant que les doigts prennent de la force : pour elle les exercices de virtuosité ne servent à rien tant que les doigts ne sont pas stables. La chute libre se fait en jouant avec les cinq doigts, puis on relève un doigt en vérifiant que les autres restent bien enfoncés. Il faut le faire avec eux en cours au début, et ne leur demander de le refaire chez eux que lorsqu'ils sont familiarisés avec l'exercice. Il ne faut pas chercher l'articulation indépendante des doigts, elle viendra naturellement. Cette pensée pédagogique nous vient d'Allemagne.

Elle prend ensuite un exemple qu'elle donne en cours : elle fait mettre les élèves debout. Leur fait penser qu'ils s'enracinent dans le sol. Puis en restant dans la même position leur fait penser à une planche de bois qui flotte sur l'eau : tous ont l'impression de tanguer. C'est sur ce principe qu'elle fait travailler en jouant sur le couvercle : on joue au fond de la touche, enraciné et non pas avec le mouvement mobile de la touche (la planche qui tangue...). Le son vient ainsi du bout des doigts.

La chute libre revient aussi dans les données capitales à apprendre au cours des premiers cours de piano pour Thierry Rosbach. Pour lui la première chose à faire est de différencier le son de la note, comprendre le son qui correspond à une note, puis le son de deux notes... Pour cela avant de jouer : main ballante au dessus du piano, puis son avec amorti du poignet, puis retour à la position initiale. Il appelle cet exercice « où est le torchon ? » en référence à la position des mains mouillées qui cherchent de quoi s'essuyer. Ce qui correspond exactement au travail de chute libre de Chrystel Saussac et au travail du pont métacarpien. Faire comprendre l'idée de la chute aux débutants est essentielle pour ne pas développer les tensions musculaires, de plus faire jouer en poussant du doigt ne leur permet pas de différencier le poids de la vitesse. Pour Thierry Rosbach, ce travail se fait d'abord à une note, puis à deux d'affilée (apprentissage du lié par deux), puis trois, etc. Je lui ai demandé si la méthode chopinienne pouvait être apprise avant la méthode des cinq doigts. Cela lui semble trop compliqué de pouvoir appréhender tout de suite la méthode chopinienne, il conseille donc tout de même d'utiliser de la technique des cinq doigts dans les morceaux. Mais surtout l'important est d'avoir un résultat musical, et donc de se « débrouiller » comme on peut pour l'avoir. Il m'a cité cette phrase attribuée à Mozart « Ce que je ne sais pas faire avec mes dix doigts, je le fais avec le nez », c'est-à-dire peu importe la technique tant qu'il y a le résultat sonore ! De toute façon, il n'existe pas une seule technique de piano, mais une par pianiste !

Des données plus spécifiques à chacun des professeurs ont été évoquées, bien qu'il me semble, ayant été en cours avec chacun, qu'ils seraient d'accord entre eux.

Ainsi Thierry Rosbach pointe l'importance du chant dans le cours de piano, que l'élève puisse dès le premier cours faire le lien entre les cordes vocales et les cordes du piano. Le piano ne doit pas consister à appuyer sur des touches, le risque de jouer de manière mécanique dans notre instrument est très grand, mais apprendre à parler et à chanter avec son piano. Pour lui la transmission doit se faire dès la première demi-heure par le biais de la tradition orale en lui faisant travailler par cœur : la musique vient du cœur. L'écrit est aussi important mais le jeu par cœur permet des jeux, et notamment peut amener à l'improvisation, ce qui peut permettre de travailler de manière agréable des exercices qui pourraient être rébarbatifs.

Jouer du piano doit être immédiatement et tout au long de la vie quelque chose d'amusant. L'idée du jeu était centrale dans le discours de Thierry Rosbach. Il me conseille ainsi de ne pas être satisfaite et d'arrêter le travail quand l'enfant ne fait plus de faute, mais quand il joue avec le morceau : « jouer avec » ce qu'il apprend lui semble plus intéressant que l'apprentissage en lui-même. Pouvoir « jouer avec » quelque chose montre de plus un certain niveau de maîtrise du morceau.

Chrystel Saussac m'a donnée des mises en garde corporelles. Il faut en effet faire attention avec les élèves adolescents car les muscles utilisés ne grandissent pas avec l'âge, ils s'étirent. L'élève n'a pas plus de force qu'avant et il faut faire attention à ne pas forcer sur la musculature.

Elle insiste enfin sur l'intérêt du travail mains séparées : la concentration est à 100% sur une main et non divisée entre les deux mains. Le travail mains séparées se porte essentiellement sur le travail du mouvement (pour elle le travail du texte se fait mains ensemble). Cela rejoint Emmanuel Bigand sur le concept d'ergonomie cognitive : on ne peut penser à tout en même temps.

4) Oui ! La réponse est immédiate et unanime. Chrystel Saussac m'explique qu'il y a des compromis obligatoires à faire, à l'appréciation du professeur. Il n'y a malheureusement plus le temps de travailler les bases à l'approche des examens, il y a donc nécessité de continuer d'utiliser certains éléments techniques dans les morceaux. Il faut cibler les problèmes en commençant par les plus embêtants, et rester vigilant sur les autres problèmes. Thierry Rosbach me donne la même réponse que pour les techniques pianistiques : on se débrouille ! Il me fait part de sa vision des examens, pour lui le choix des œuvres doit se faire de manière concertée, avoir ainsi des idées de morceaux à savoir interpréter. Déterminer le niveau par les œuvres lui paraît plus intéressant que le niveau par des acquis. Il me fait part aussi de son expérience sur l'effet mimétique d'une structure : les élèves se haussent au niveau demandé avec un effet de groupe certain. Il me semble intéressant de se pencher sur cette question, est-ce par motivation en entendant les autres, est-ce par sélection des élèves ou par concurrence (donc potentiellement problématique) ?

B- LES RECOMMANDATIONS DES ÉCRITS PÉDAGOGIQUES, DEUX EXEMPLES

Deux grands pédagogues du piano ont attiré mon attention. Le premier est l'inventeur même de la pédagogie et de la technique pianistique. Il s'agit de Frédéric Chopin. C'est en effet un grand innovateur pour son époque, il va utiliser une technique n'utilisant pas que les doigts et les poignets, mais tout le bras, et parlait des notions de détente musculaire. La seconde est une pianiste concertiste et une pédagogue actuelle, Monique Deschaussées. Elle a elle-même eu deux grands pédagogues comme professeurs, Alfred Cortot et Edwin Fischer, et a écrit de nombreux ouvrages sur la pédagogie, ainsi qu'une explication des études de F. Chopin. F. Chopin et M. Deschaussées concentrent tous deux un grand nombre de leurs interrogations sur le geste et la posture. Ces deux exemples m'ont paru pertinents pour ce mémoire, car tous deux partent des bases, des fondations à donner à un pianiste, ce qui rejoint donc le cours de piano débutant. Ils accordent une importance capitale à la base, à ne pas laisser de failles s'installer. « Ce sont les failles constatées dans les fondations qui occasionnent tôt ou tard les ennuis musculaires¹⁸ ». Ce qui m'a également plu ; c'est que leurs considérations techniques sont toujours artistiques : « *« è technè »*, en grec, signifie : *l'art*. Comment avons-nous pu nous éloigner autant de l'origine ? Voilà qui porte à réfléchir. Là encore s'impose le retour aux sources¹⁹ ».

Différents points concordants avec le sujet de ce mémoire sont évoqués. Il s'agit de la décontraction musculaire et de la chute libre, de la position des doigts et des phalanges et de la posture de la main et de la globalité du corps.

Les exercices de chute et de travail de voûte de Chrystel Saussac, ou la position du rien, du « où est le torchon » de Thierry Rosbach se retrouve dans ces écrits. On peut lire ce témoignage sur F. Chopin : « Je n'avais pas joué quelques mesures qu'il me dit : « Laissez tomber les mains » alors que j'étais habituée à entendre : « Baissez les mains » ou « Frappez » telle ou telle note. Cette chute libre n'était pas seulement d'ordre mécanique, c'était pour moi une conception nouvelle, et au bout d'un moment je sentis la différence²⁰ ». Il est intéressant de noter que F. Chopin utilise sûrement le terme de chute pour que ce pianiste l'ait noté ainsi. Ce témoignage montre l'opposition considérable à toute la technique de l'époque, où exercices de vélocité, études mécaniques et longues heures de travail sont de rigueur. F. Chopin fait tout un travail sur la détente musculaire et ce dès la première

¹⁸ DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982, p.8

¹⁹ Ibid, p.94

²⁰ EIGELDINGER Jean-Jacques, *Chopin vu par ses élèves*, Neuchâtel, Edition de la Braconnière, 1970, p.39

fois qu'il voit un élève (les élèves de F. Chopin avaient souvent déjà un bon niveau) : « Ce à quoi Chopin tenait le plus, les premières leçons, était de libérer l'élève de toute raideur et de tout mouvement de la main convulsif et crispé, pour lui communiquer – condition première d'un beau jeu – la souplesse et avec elle l'indépendance des doigts²¹ ». La décontraction est dans un but de facilité physique mais aussi musicale, on ne peut avoir un beau son qu'en étant détendu, d'où le fait de chuter et non de frapper. Je relierai la notion de chute avec une notion similaire expliquée par Monique Deschaussées, dans ce qu'elle appelle les « fondations » du pianiste. Elle utilise le terme de point zéro qu'elle décrit ainsi « point de non faire, de non vouloir où l'on capte le physique au repos, dans une attitude cérébrale de réceptivité pure²² ». Ce point zéro ne concerne pas que la main. Pour M. Deschaussées, le pianiste doit avoir la sensation de sentir sa colonne vertébrale et laisser de la souplesse aux différentes articulations : épaule, coude et poignet. Cette sensation de point zéro doit être conservée dans la mobilité, notamment dans la position de la main qui doit pouvoir tenir sans altération de cette sensation.

Les doigts sont observés finement chez ces deux pianistes, et notamment les phalanges. Les phalanges des pianistes professionnels sont solides car ce sont elles qui font le lien entre le pianiste et son piano, elles sont responsables de façon directe de la qualité du toucher. Pour Monique Deschaussées, elles doivent être solides « mais aussi très présentes, très développées sur le plan de la sensibilité tactile, sensorielle, car elles sont sources de création sonore²³ ». Il me semble que cette constatation est vraie, mais son application directe dans un cours pour pianiste débutant me paraît à prendre avec du recul. Comme nous l'avons constaté durant les entretiens et comme j'ai pu l'observer durant mes cours, dire aux enfants de ne pas casser leurs phalanges n'est pas la consigne la plus suivie. Cela demande du temps, surtout aux enfants, des habitudes à installer, pour ne pas forcer sur la morphologie et tendre la main. Pour moi, le travail sur les phalanges part du geste global de la main et des doigts et intervient sur le son : « *comment pourrais-tu faire sonner cela comme tu veux, comment timbrer ? Et si tu essayais en faisant attention à ne pas casser des phalanges ?* ». Par contre le travail du doigt me paraît important dès le début de l'apprentissage, sous une autre forme dont parle également Monique Deschaussées, c'est de partir de la voûte de la main : sentir que le doigt se baisse à partir de la voûte, et surtout se baisse : il n'y a pas besoin de lever le doigt avant de jouer alors que les touches sont en dessous des doigts. Dans mon expérience, leur faire cette simple constatation est extrêmement efficace chez les élèves et diminue considérablement cette tendance à lever les doigts avant de les baisser (au moins le temps du cours !). M. Deschaussées explique ainsi : « Pour la technique de doigts, il est donc avant tout

²¹ EIGELDINGER Jean-Jacques, *Chopin vu par ses élèves*, Neuchâtel, Edition de la Braconnière, 1970, p.38

²² DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982, p.15

²³ *Ibid*, p.23

nécessaire de réveiller cette sensation de départ du doigt dans la paume, sous ce que j'appelle la « voûte » de la main²⁴ ». Elle précise « c'est vers le bas qu'a lieu l'action, et non vers le haut ; ceci est très important pour éviter que toute l'action se perde en l'air, sans raison²⁵ ».

Cette question des doigts apparaît sous un autre angle chez F. Chopin, mais sous un angle très novateur surtout pour l'époque où il est d'usage de travailler longuement la force et l'égalité des doigts. F. Chopin ne recherchait pas cette égalité forcée des doigts, il parlait au contraire « d'égalité naturelle » de la main. Il aurait écrit dans un début de projet de méthode de chercher « Autant de différents sons que de doigts²⁶ ». Le but n'est pas de chercher à égaliser, mais de tirer profit de l'individualité de chaque doigt, optimiser la main dans sa morphologie naturelle. Ainsi il ne fait pas débiter les exercices comme il est d'usage sur les touches blanches. J-J. Eigeldinger explique qu'il avait une « prédilection pour les touches noires comme favorisant une position naturelle et aisée des doigts longs (deuxième, troisième, quatrième). Voilà pourquoi il faisait commencer l'étude de gammes par celles de si, ré bémol et fa dièse²⁷ ». Cette conception me semble extrêmement intéressante, mais compliquée à appliquer en cours, même si j'espère réussir à l'essayer, mais peut-être pas chez des musiciens débutants. En effet la majorité des morceaux, surtout ceux que les enfants jouent au début, n'utilisent que peu de notes, toutes des touches blanches du piano, pour des raisons cognitives et d'entraînement physique, et il me semble aussi important de lier les acquis de formation musicale (ici les tonalités) au cours d'instrument. C'est une question que je n'ai pas encore résolue.

La question de la détente musculaire apparaît aussi de manière plus globale dans les pensées des deux pédagogues. Elle reste encore très liée à la main pour F. Chopin, mais est beaucoup plus large chez M. Deschaussées. Elle évoque ainsi l'équilibre du corps (la hauteur du fauteuil, comment s'asseoir), l'équilibre des jambes (où positionner ses pieds). Pour revenir à l'importance des cours d'éveil (voir p.12) précédant ceux d'instrument, il me semble que ces paramètres d'assise et d'ancrage dans le sol pourraient être trouvés très rapidement devant le piano, si un travail corporel a été effectué en amont, il me semble qu'il y aurait un gain de temps considérable.

Toutes ces considérations techniques ne sont évidemment valables que si elles sont en lien direct avec l'expressivité, le développement de la musicalité de l'élève. « Pour un musicien « entendre » me paraît être l'urgence la plus élémentaire²⁸ ». L'oreille guide tout geste musical, et

²⁴ DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982, p.32

²⁵ Ibid, p.33

²⁶ EIGELDINGER Jean-Jacques, *Chopin vu par ses élèves*, Neuchâtel, Edition de la Braconnière, 1970, p.23

²⁷ Ibid, p.23

²⁸ DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982, p.68

ceci me semble tout à fait applicable dès le premier cours. J'aime beaucoup demander à mes tout-petits durant les premiers cours des improvisations guidées sous forme d'imitation : les animaux (éléphants, oiseaux, chats, souris...), la météo (la petite pluie, l'orage, le vent...) ou encore des sentiments (joie, colère, tristesse...). Ces imitations sont souvent très réussies car l'élève connecte immédiatement le geste et le son produit, en mettant généralement une grande attention sur son geste. Il faut réussir à garder cette écoute musicale tout le long de leur parcours de musicien.

C- EXPÉRIMENTATIONS

Afin de confronter les résultats de mes recherches ci-dessus et de ma pratique réelle d'enseignante, j'ai effectué durant mes cours quelques expérimentations. Je suis actuellement en remplacement pour l'année à l'Office Culturel Chevignois, une école de musique associative, située à Chevigny-Saint-Sauveur (21800). J'ai été professeure les deux années précédentes à l'école associative de Fontaine-lès-Dijon (21121). Cette expérience de deux ans m'a été nécessaire pour commencer à réfléchir aux problématiques posées par ce mémoire et commencer une réflexion plus approfondie. Mes expérimentations actuelles concernent les élèves que j'ai à Chevigny-Saint-Sauveur, ainsi qu'une petite élève de cinq ans (donc normalement hors du cadre de ce mémoire mais présentant des aptitudes qui me semblent déjà importantes pour son âge) que j'ai en cours particulier.

Au moment où je rédige ces pages, j'ai pu voir l'évolution de mes élèves sur treize semaines de cours, depuis début septembre jusqu'à mi-décembre. Je n'ai commencé les exercices orientés pour les recherches du mémoire qu'à partir du second cours, ou après, en fonction des élèves, une fois la prise de contact établie. Mes expérimentations sont divisées en deux parties. La première porte sur la morphologie, sur la posture générale du corps. La seconde s'oriente plus vers les capacités cognitives (même si les deux sont évidemment reliées), sur les différentes capacités concernant la polyphonie et la mélodie accompagnée. J'ai observé mes élèves de tout âge, afin d'avoir des moyens d'analyse plus complets.

• Expérimentations sur la posture

J'ai demandé à quasiment tous mes élèves de réaliser un même exercice sur la tenue de la main, quelles que soient leurs positions de mains de départ, correctes ou non. Le principe est de tomber (main relâchée en haut ; poignet détendu) sur le clavier avec les cinq doigts et tomber sur une bonne position de la main : pont métacarpien tenu, phalanges non-cassées et poignet libre. Tous

ont eu de prime abord une légère difficulté à relâcher la main en haut avant de tomber : il n'y a pas de moments de décontraction musculaire dans leur jeu, même pour ceux ayant une position correcte dans le jeu. En effet le poignet était complètement verrouillé et les doigts déjà prêts à jouer. Les techniques pour corriger cela ont vraiment fonctionné par âge :

- les adolescents et adultes ont réussi par l'imitation visuelle et une explication de la posture

- les deux garçons de troisième année de piano Alexandre et Quentin (8 et 9 ans, en CE2 et CM1) et celui de deuxième année Adrien (9 ans, CM1) ont compris par l'imitation visuelle et il m'a été nécessaire de venir leur corriger leur posture. J'ai refait l'exercice après l'entretien avec Thierry Rosbach, et l'image de la main mouillée (« où est le torchon ? ») a très bien fonctionné.

- pour mes deux plus petits, un débutant de 6 ans ainsi que mon élève particulière, c'est l'image du chat qui tombe doucement et qui retombe toujours sur ses pattes qui les a le mieux guidés. Pour eux deux l'exercice a été assez évident, n'ayant pas d'acquis et donc d'habitude de crispations antérieures.

- une seule de mes élèves, une élève de 10 ans (CM1) Sitoë-Farah a eu beaucoup de mal pour faire cet exercice. Si son jeu et sa position s'améliorent de semaine en semaine, elle était au début, malgré le fait qu'elle soit débutante, extrêmement crispée. Je pense que cette amélioration vient non pas du fait de l'avoir travaillé consciemment (sinon en repositionnant régulièrement le poignet) mais au contraire de n'avoir pas trop insisté : je pense que sa crispation vient d'une volonté de trop bien faire.

Pour la seconde partie de l'exercice, après la chute de retombé sur la position de main correcte, j'ai adapté la demande en fonction des élèves, les moins à l'aise ainsi que les débutants devaient retomber sur un, deux puis trois doigts, les plus à l'aise sur les cinq doigts.

Afin de rendre cohérent cet exercice avec le contenu du cours je l'ai relié à une problématique du morceau. Pour certains le lien était la respiration, et le legato au fond des touches. Pour d'autres, c'était l'explication de la technique pour faire des accords. Pour les plus petits, des petits exercices d'improvisation au piano où on imite des animaux ou des sentiments avec la seule contrainte de démarrer avec ce geste.

Evran et Lucie (6 et 5 ans)

L'idée du chat leur plaît beaucoup. Evran se crispe des épaules durant l'exercice, ce que j'essaye de résoudre en le faisant se tenir avec le dos redressé. Le résultat sur la main est satisfaisant. Pour Lucie, imiter le chat (puis en changeant de registre l'éléphant et l'oiseau) a très bien réussi. J'ai pu intégrer ce geste à la respiration pour les deux dans leur morceau. Le cours suivant, Lucie respirait parfaitement avec le poignet entre ses phrases (courtes mélodies enfantines à une seule main), tandis qu'Evran y arrive un peu plus brusquement si on lui rappelle. Je continue ce travail avec les deux. Si je peux juger du résultat sur le poignet, en revanche leurs mains sont encore très petites « mains de bébés », il n'est donc pas facile de percevoir leur voûte...

Adrien (2^{ème} année, 10 ans)

Il avait une posture très crispée au début de l'année : main très tendue, épaule relevée. Je lui ai expliqué que la position de la main (voûte) était naturelle, je lui ai montré le geste en lui faisant prendre un crayon. Il a joué avec seulement les doigts 1, 2 et 3 : on observe une perte de stabilité.

Lorsque j'ai voulu refaire l'exercice en cours la semaine suivante, il me l'a montré parfaitement avec les cinq doigts ! Je lui avais précisé que c'était un exercice qu'on faisait juste en cours, pas un devoir pour la maison, mais comme cela lui avait plu, il l'avait refait chez lui pendant la semaine. Le travail chez cet élève réside maintenant surtout dans le poids qui tombe et dans la respiration.

Alexandre (3^{ème} année, 9 ans)

Il avait de départ une très bonne posture, a réussi l'exercice quasiment immédiatement, et me l'a refait très bien sans explication autre que « on va refaire l'exercice de la semaine dernière ». Le travail réside maintenant dans le fait de supprimer les mouvements de poignets inutiles et de consolider les phalanges, ce qui l'empêche de timbrer et de phraser correctement ses morceaux. Je le fais actuellement travailler lentement : par exemple un nouveau morceau est d'abord effectué mains séparées calmement en ne pensant qu'à tenir correctement les mains sur le clavier afin de corriger ce problème avant que l'habitude soit ancrée.

Quentin (3^{ème} année, 10 ans)

C'est un élève assez volontaire, mais qui travaille toujours trop vite. Sa posture en est très influencée... La première fois que nous avons fait cet exercice, sa main s'est entièrement écroulée sur elle-même, il est incapable de jouer les cinq doigts ensemble en agrégats, sans tomber. Il a réussi avec les doigts 1 et 2 seuls et assez bien avec 1, 2 et 3. Il réussit maintenant avec 4 doigts. Du travail lent ainsi qu'un travail approfondi sur le poids pour un *Menuet* qu'il joue, a amené des bases

nécessaires à un travail approfondi à continuer sur le long terme. J'ai également entamé un processus basé sur le chant pour qu'il ressente la nécessité des phrasés, et donc de tenir la main.

Clémence et Gauthier (11 ans, début second cycle et fin premier cycle)

Ce sont les deux collégiens qui commencent à avoir un bon niveau pianistique. L'exercice me semble compris mais pas entièrement assimilé. J'ai pris la décision de continuer ce travail à travers leurs morceaux ainsi qu'au travers d'études.

Mes trois adultes, ont assez bien réussi cet exercice, elles exercent toutes le piano depuis plusieurs années.

● **Expérimentations sur la charge cognitive**

J'ai voulu voir la capacité à appréhender la polyphonie. Je leur ai fait inventer une courte mélodie de quatre, cinq ou six noires, jouée à une main. Cette mélodie était ensuite reprise en canon par l'autre main, une, ou deux notes après le départ de l'autre. J'ai fait commencer les deux mains pour voir l'incidence de la main qui mène sur la conduite de la mélodie. Absolument tous ont réussi (je ne l'ai pas fait sur les débutants, je l'amènerai dans le courant de l'année, ni à mes collégiens mais je leur proposerai un exercice de cet acabit avant de leur faire interpréter une *Invention* de Bach par exemple dans le courant de l'année). Certains ont vu cela comme quelque chose de difficile quand je leur ai montré, et ont mis plusieurs tentatives avant de réussir. Il n'y a pas de différences entre les enfants et les adultes.

J'ai expérimenté l'an dernier lorsque j'étais professeure à Fontaine-lès-Dijon des déchiffrages du volume 1 des *Mikrokosmos* de Bartók (courts morceaux polyphoniques), en parallèle de déchiffrage de même niveau d'écriture harmonique. Les déchiffrages polyphoniques apparaissent toujours plus complexes aux élèves et ils réussissent moins bien. Le déchiffrage étant le lieu où l'on peut voir si les acquis sont solides, il me semble que ces modes de pensée et d'écoute doivent être vraiment travaillés pour que ces acquis tiennent en toutes circonstances. Ayant passé deux DEM, en piano et en orgue, je fais les deux en parallèle depuis mon enfance, nous travaillons bien plus de polyphonie, de fugues, en orgue, et lorsque j'entends parler les professionnels, le stress engendré par jouer une fugue en concert me semble plus important chez les pianistes qui considèrent plus cela comme quelque chose de « dur ».

- **Conclusion sur les expérimentations :**

Ces expérimentations ne sont que des points de départ d'une réflexion, et ne sont surtout pas représentatives car effectuées sur un faible nombre d'élèves ayant tous eu le même professeur en amont. Discuter de ces questions avec mes collègues pianistes, écouter les autres élèves en auditions sont donc également des moyens très utiles pour se faire une idée des capacités des élèves, et d'échanger avec les collègues afin de savoir comment tel élève a intégré tel acquis.

Conclusion

Différents points ont été soulevés dans ce mémoire et me semblent importants dans ma future carrière de professeure de piano. Le premier concerne l'écart entre ce que l'on demande à l'élève et ce qu'il peut faire sans contraindre son niveau de développement. Nous avons vu au travers de la première partie que la première chose à transmettre à un élève est la motivation : c'est ce qui lui permettra d'apprendre au maximum de ses capacités et en gardant une réelle notion de plaisir. La pédagogie du piano est ancienne, et nous nous devons de l'adapter à notre époque. En effet beaucoup de méthodes, y compris certaines très novatrices comme celle de Margit Varró, ne correspondent plus à la réalité actuelle car le profil des élèves a, heureusement, grandement changé. Les pianistes jusqu'au vingtième siècle compris sont tous issus de milieux sociaux aisés et intellectuels, où leurs parents leur demandent une charge considérable de travail. En effet, lorsque Margit Varró parle d'une enfant de 8 ans et qu'elle écrit qu'elle « est constamment aidée dans son travail à la maison durant la première année, jouant une heure et demie par jour²⁹ », et qu'elle lui donne au moins deux cours par semaine, cela ne me semble pas être le type d'élève le plus courant actuellement. Il semble impensable pour elle qu'un enfant de cet âge travaille son piano moins d'une heure par jour, ce qui d'ailleurs ne me semble pas pertinent, la notion de surcharge cognitive émise par Emmanuel Bigand pouvant être explicitée ici. Certaines notions sont donc dépassées ou limitées (cadre familial), ou non adaptées au format scolaire français. Il faut s'inspirer de ces idées qui me paraissent pour la plupart excellentes tout en les adaptant considérablement à notre propre pratique. L'ancienneté de notre pédagogie instrumentale a ainsi ses avantages (des expériences transmises, un répertoire vaste...) mais aussi ses inconvénients car certaines pratiques sont profondément inscrites et donc répétées sans prendre en compte les découvertes récentes sur le développement de l'enfant et des neurosciences.

Un autre point intéressant émis par Margit Varró et que je n'ai pas mentionné dans ce mémoire concerne le suivi de l'élève. En effet elle conseille aux professeurs une pratique qu'elle exerçait au quotidien et qui lui a permis d'écrire ce livre : celle de noter toutes nos observations, les progrès effectués, les morceaux et exercices... Cela doit être fait dès le premier cours, et en continu au long du cursus afin de pouvoir avoir une vision complète de l'évolution de l'élève, de pouvoir évaluer et surtout nous auto-évaluer afin de déterminer ce qui a fonctionné ou ce qui doit être modifié dans notre enseignement. C'est ce que j'essaie de faire depuis septembre avec mes élèves,

²⁹ VARRÓ Margit, *L'enseignement vivant du piano - Sa méthode et sa psychologie*, Paris, édition E.M.E., 2008 (première édition en allemand en 1929), page 151

et qui m'a permis de rédiger mes expérimentations. C'est ce qui me permettra je pense de valider ou d'invalider certaines thèses de ce mémoire, j'aurai d'ici quelques années un échantillon plus important d'observations sur la progression de mes élèves, qu'elle soit sur le plan de la morphologie ou de la cognition. Je n'ai en effet pour les élèves étudiés pour mes expérimentations qu'un recul de treize semaines de cours, ce qui est très court.

Le rôle du professeur dans l'enseignement du piano est capital : « Comme pour toute gymnastique, ou exercice de yoga, ou plus tard entraînement, il est indispensable d'avoir le contrôle d'un maître. On ne peut improviser la connaissance profonde du physique, encore moins celle du contrôle cérébral sur ce physique. J'ai vu trop de pianistes arriver chez moi dans un état indésirable après avoir lu des livres sur la technique pianistique, pour risquer ce genre de mésaventure ! Le piano ne s'apprend pas dans des livres mais dans sa *réalité physique, musculaire, tactile et auditive*³⁰ ». Cette expérience de Monique Deschaussées est d'actualité, surtout chez les élèves adolescents et adultes qui viennent prendre des cours après avoir regardé des tutoriels sur internet... Il est très important de sensibiliser ces élèves à l'importance du travail sur la posture ce qui est généralement le plus gros dégât causé par un apprentissage à distance.

Pour conclure, je retiens de ce mémoire l'adaptabilité totale dont nous devons être capables face à l'élève, en fonction de ses capacités propres, de son vécu antérieur, de l'état dans lequel il arrive en cours, de ses envies... Tout cela va modifier notre enseignement, le contenu de notre cours va se faire autour de l'élève. Il me semble cependant important pour tout élève de centrer le travail sur une juste dose du tonus musculaire : apprendre à jouer (donc à être tonique) dans le relâchement musculaire, dans la sensation de son corps ; mais aussi de centrer le travail sur l'écoute. Avant toutes choses, un musicien doit entendre et tout son apprentissage sera lié aux sons produits. Le travail technique corporel demandé sur les points vus précédemment : la tenue de la voûte de la main, des phalanges, du dos, doivent être mis en relation avec la production sonore, à un type de geste correspond un type et une qualité de son. De la même façon, le travail du développement cognitif se réalise de pair avec le développement de l'oreille : chanter et écouter chaque voix permet de comprendre et de réaliser correctement l'œuvre mais surtout de l'interpréter.

³⁰ DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982, p.18

Sources

Bibliographie :

- BRAZELTON T. Berry, GREENSPAN Stanley I. *Ce dont chaque enfant a besoin*, Barcelone, édition Marabout, 2007
- DESCHAUSSEES Monique, *L'Homme et le Piano*, Paris, Edition Van de Velde, 1982
- EIGELDINGER Jean-Jacques, *Chopin vu par ses élèves*, Neuchâtel, Edition de la Braconnière
- FLORIN Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Malakoff, édition Dunod, 2003, p.8
- GERBEAUX, Michel, *Développement musculaire et croissance chez l'enfant et l'adolescent (étude biomécanique)*, Université Lille 1, Sciences et Technologies, 1984
- HOUDE Olivier, *Que Sais-je ? La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009
- NOISETTE Claire, *L'enfant, le Geste et le Son*, Paris, Cité de la musique, 2000
- PIAGET Jean, INHELDER Bärber, *La psychologie de l'enfant*, Paris, édition quadrige 2004 (1^{ère} édition aux Presses Universitaires de France, Paris, 1966)
- TOUGH Paul, *Comment les enfants réussissent*, édition Marabout, 2014
- VARRÓ Margit, *L'enseignement vivant du piano - Sa méthode et sa psychologie*, Paris, édition E.M.E., 2008 (première édition en allemand en 1929),

Discographie :

- CHANGEUX Jean-Pierre, *Le Cerveau et l'Art*, De Vives Voix, 2010

Périodique :

- GELLY Robert, « Main réelle, main virtuelle », *Sciences et Avenir*, Octobre 1992 p.84

Sitographie :

- NGUYEN Stéphanie
« www.franceolympique.com/files/File/actions/sante/.../table_ii_stephanie_nguyen.pdf »,