

Antoine Fréjean

L'erreur au service de l'apprentissage de la guitare et de la polyphonie.

ESM Bourgogne Franche Comté 2022-2023

Antoine Fréjean

**L'erreur au service de l'apprentissage de la
guitare et de la polyphonie.**

Directeur de mémoire: Guillaume Roy

ESM Bourgogne Franche Comté 2022-2023

Je remercie très sincèrement Guillaume Roy pour son accompagnement et ses précieux conseils. Mes remerciements s'adressent également à Vasco Zara et Parsival Castro qui ont su m'apporter lors de nos entretiens, une aide considérable pour le développement de ma réflexion. Je remercie aussi ma famille et mes amis-es pour leur soutien.

Sommaire

Introduction.....	p9
--------------------------	-----------

I/ Comment définir l'erreur et d'où vient la polyphonie?.....	p10
--	------------

I.1. Les différentes typologies de l'erreur:

<u><i>L'erreur un outil pour enseigner. J-P Astolfi.....</i></u>	<u><i>p10</i></u>
--	-------------------

I.1.a. Les modèles sous-jacents qui sont donnés à l'erreur.....	p10
---	-----

I.1.b. Les tendances à éviter.....	p11
------------------------------------	-----

I.1.c. L'origine des erreurs selon Gaston Bachelard et Jean Piaget.....	p12
---	-----

I.2 Les singularités des instruments polyphoniques à cordes pincées:

<u><i>L'improvisation polyphonique à la Renaissance. Philippe Canguilhem.....</i></u>	<u><i>p15</i></u>
---	-------------------

I.2.a Le développement des instruments polyphoniques à la Renaissance: de la tradition orale à la tradition écrite.....	p15
--	-----

I.2.b Développement de l'éducation d'un instrument polyphonique par l'improvisation....	p16
---	-----

I.2.c La performance scénique des instruments polyphoniques peut-elle cacher les erreurs?.....	p17
---	-----

<u><i>I.3 Qu'est-ce qu'une erreur en musique?.....</i></u>	<u><i>p18</i></u>
--	-------------------

I.3.a. L'interprétation et la composition: les erreurs musicales intentionnelles.....	p18
---	-----

I.3.b. L'improvisation permet-elle de se libérer des erreurs?.....	p19
--	-----

I.3.c. D'où viennent les erreurs musicales chez l'enfant?.....	p20
--	-----

II/ Les erreurs dans l'apprentissage d'un instrument polyphonique: à quoi s'attendre?.....	p22
---	------------

<u><i>II.1. Comment définir la polyphonie?.....</i></u>	<u><i>p22</i></u>
---	-------------------

II.1.a L'aspect culturel.....	p22
-------------------------------	-----

II.1.b L'aspect social.....	p23
-----------------------------	-----

<u><i>II.2 Les bénéfices de la pratique d'ensemble.....</i></u>	<u><i>p23</i></u>
---	-------------------

II.2.a Des bénéfices pour le rythme.....	p24
--	-----

II.2.b Des bénéfices pour le développement de l'oreille harmonique.....	p24
---	-----

<u>II.3 Les erreurs musicales, techniques ou de posture: comment les traiter?</u>	p25
II.3.a L'apprentissage de la musicalité.....	p26
II.3.b L'apprentissage de la technique.....	p27
II.3.c L'apprentissage de la posture.....	p28
<u>II.4 Comment bien choisir les morceaux en fonction du niveau de l'élève?</u>	p29
II.4.a. L'importance du répertoire.....	p29
II.4.b. Mettre en confiance l'élève.....	p30

III/ Méthodes d'apprentissages et expérimentation.....p31

<u>III.1 Comment enseigner la notion de polyphonie à un débutant?</u>	p31
III.1.a. Le rapport au chant.....	p31
III.1.b. Le problème de la notation.....	p31
III.1.c. L'importance du rythme.....	p32
<u>III.2 Main gauche, main droite: comment traiter les erreurs de geste?</u>	p33
III.2.a. La main gauche.....	p33
III.2.b. La main droite.....	p35
<u>III.3 Vision de l'apprentissage de la guitare du point de vue d'un clarinettiste.</u>	p37
III.3.a. Dérouler de l'expérimentation.....	p38
III.3.b. Ressenti de l'élève après l'expérience.....	p38
III.3.c. Mon ressenti après l'expérience.....	p39

Conclusion.....p40

Bibliographie.....p42

Annexes.....p44

Annexe 1.....	p44
Annexe 2.....	p45
Annexe 3.....	p46
Annexe 4.....	p48

Introduction

Dans le milieu scolaire, en tant qu'élève, j'ai souvent été confronté à l'erreur. Il m'arrivait d'entendre que les fautes n'étaient que le fruit du manque de travail ou d'investissement. La réflexion d'un professeur de mathématiques qui m'avait dit que je ne pourrais jamais faire science, à cause du faible niveau que j'avais dans sa matière, m'avait porté à réfléchir. En prenant du recul, il me semble dommage, surtout d'un point de vue d'enseignant, d'émettre des conclusions hâtives sur le niveau que peut avoir un élève. En effet, il peut arriver que des erreurs soient dûes à une incompréhension vis-à-vis de la méthode d'apprentissage utilisée. Cela étant, mon éducation scolaire m'a été très précieuse et bien évidemment, je ne souhaite pas en faire le procès. Simplement, je me demande aujourd'hui si je n'aurais pas mieux compris certaines notions, si les enseignants avaient pris le temps de m'expliquer pourquoi je me trompais et d'où venaient mes erreurs, au lieu de faire appelle à la sanction pure et simple. J'ai débuté mon apprentissage musical de la guitare à l'âge de 15 ans. Je me suis senti tout de suite beaucoup plus investi et redevable vis-à-vis de mes professeurs. Sans savoir pourquoi, j'avais le sentiment de forger mon apprentissage, de contrôler davantage les choses. Les erreurs étaient toujours présentes mais sans être sanctionnées comme à l'école. Aujourd'hui, même si l'erreur peut être considérée comme une faute, certaines études nous montrent qu'elles sont des indices précieux afin de développer les méthodes d'apprentissage et qu'elles servent aussi d'indicateur pour mieux pallier les difficultés des élèves. La guitare et les instruments polyphoniques à cordes pincées présentent des aspects bien particulier, tant au niveau de la lecture que dans les gestes techniques ou encore dans la représentation mentale de l'instrument. En effet une polyphonie jouée sur un seul instrument induit que l'instrumentiste doit réaliser et conscientiser plusieurs paramètres en même temps. Cet aspect, qui présente des difficultés, va engendrer des erreurs dans l'apprentissage. J'ai décidé en tant que futur enseignant, de réaliser un travail en profondeur concernant l'erreur dans le domaine de la guitare et de la polyphonie. Ce, dans le but de pouvoir faire face aux erreurs de mes futurs élèves, en adoptant une méthode d'apprentissage positive et constructive. Nous allons traiter ce sujet en trois parties. Tout d'abord nous tenterons de donner une définition générale de l'erreur et de la polyphonie. Puis nous verrons quels types de fautes peuvent surgir dans l'apprentissage d'un instrument polyphonique. Et pour finir nous essayerons de donner des pistes pour gérer les erreurs grâce à des méthodes positives et constructives.

I/ Comment définir l'erreur et d'où vient la polyphonie?

Cette première partie a été composée suite à plusieurs documentations et fiches de lectures que j'ai réalisées durant mes recherches pour écrire ce mémoire.

I.1. Les différentes typologies de l'erreur: *L'erreur un outil pour enseigner*, J-P Astolfi.

Est-ce que l'erreur serait obligatoirement le fruit d'un raté. Le syndrome de l'encre rouge qui touche à l'obligation professionnelle ("c'est comme ça qu'on a toujours fait"). Le savoir dont dispose l'enseignant le protège et le rassure. Cela conduit à l'impression que l'apprenant nous "tire vers les marécages quand nous (enseignants) aspirons à l'air des cimes"¹. Le professeur peut aussi se sentir remis en cause, dévalué, à chaque erreur de l'élève, cela touche la valeur professionnelle et personnelle. Pour faire face à cela l'enseignant peut adopter deux attitudes différentes:

- la sanction, qui implique l'élève dans sa faute;
- la réécriture (ou la répétition à l'identique) qui met à charge l'enseignant et "sa capacité à s'adapter au niveau réel de l'élève"²

Ces deux éléments ont en commun que l'erreur est regrettée et regrettable et aussi que ce sont les savoirs disciplinaires qui sont tout puissants. Nous allons voir plusieurs modèles d'apprentissages qui servent à traiter les erreurs.

I.1.a. Les modèles sous-jacents qui sont donnés à l'erreur.

- *Le modèle transmissif* où l'apprenant commettant une erreur est fautif, on le traite, comme nous venons de le voir, par la sanction ou bien la répétition.

- *Le modèle comportementaliste* ou bien *le béhaviorisme*. La théorie béhavioriste est un paradigme de la psychologie scientifique qui dit que le comportement observable est essentiellement conditionné soit par les mécanismes de réponse réflexe à un stimulus donné, soit par l'histoire des interactions de l'individu avec son environnement. Ce modèle comportemental fonctionne par récompense ou bien par punition. Par exemple, le maître

¹ Page 17, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

² Page 19, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

donne une bonne note à l'élève s'il réussit son exercice, c'est le renforcement positif. Et à l'inverse, l'enseignant donne une mauvaise note si l'élève le rate, c'est donc le renforcement négatif. Cette méthode s'adapte également sur un animal lorsqu'on lui donne de la nourriture suite à une bonne action ou bien quand on le punit lorsqu'il fait quelque chose de mal. Seulement, pour en revenir aux humains, le comportementisme empêche, de par sa méthode empirique, de s'intéresser au mental des élèves. En l'adoptant, on évite certes les erreurs mais on ne développe aucunement l'autonomie intellectuelle.

Ces deux modèles sont déjà remis en cause au début des années 70 lorsque dans leur livre, "La reproduction", les sociologues français Pierre Bourdieu (1930-2002) et Jean-Claude Passeron (1930-) disent que lorsque les professeurs plaisantent à propos des perles, ils oublient que ces ratés du système enferment la vérité.

- C'est dans ces mêmes années qu'émerge *le modèle constructiviste* qui favorise l'erreur mais qui souhaite, in fine, s'en débarrasser. Les erreurs prennent alors un statut plus positif, mais on cherche toujours à les éradiquer, elles deviennent un symptôme intéressant. En 1979 la physicienne Laurence Viennot (1942-) prouve dans un des articles de sa thèse³ que même avec beaucoup de connaissances, les élèves qualifiés peuvent toujours commettre des erreurs de débutant. Et cela, du fait qu'une notion simple placée dans un contexte différent, peut être altérée dans la réflexion des étudiants, et cela même s'ils sont très avancés dans leurs études. L'erreur devient un indicateur et un analyseur des processus intellectuels en jeu. Une logique de l'erreur commence à émerger. Avec le modèle constructiviste l'erreur acquiert le statut d'indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquelles se confrontent leur pensée pour les résoudre.

I.1.b. Les tendances à éviter.

L'étymologie du mot erreur vient du fait d'errer. Lorsque qu'on nous montre le chemin il n'y a pas de raison de se perdre, par contre lorsque l'on se retrouve seul, le sentiment de vide se fait sentir et nous sommes bloqués par la peur de nous tromper. En quelque sorte, le fait d'apprendre toujours accompagné en supprimant les erreurs ne permet pas de développer l'autonomie intellectuelle et la peur d'errer seul sera forcément inévitable.

³ *Le Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, L. Viennot, Hermann, 1979

L'erreur est reconnue comme un potentiel détecteur de progrès en cours d'obtention. Parmi les différents modèles cités ci-dessus, le statut de l'erreur est finalement bien différent et on observe une évolution du modèle transmissif et behavioriste jusqu'au modèle constructiviste. Dans les années 90 le psychopédagogue et dessinateur Francesco Tonucci (1940-) met l'accent dans ses desseins, sur le fait qu'il vaut mieux orienter et guider les erreurs des élèves, les considérer comme des inventions, plutôt que de souligner inutilement l'inachèvement fondamental de leurs connaissances⁴. Autrement dit, tout savoir authentique comporte son halo de brume et ses zones troubles. Cela signifie qu'il faut développer une étude épistémologique des savoirs pour mieux comprendre la place que peut prendre l'erreur.

Jean-Pierre Astolfi décrit deux tendances à éviter dans l'enseignement:

- L'empirisme: ce sont, par définition, des savoirs qui ne s'appuient que sur l'observation et non sur une théorie ou bien un raisonnement. "À l'empirisme s'oppose finalement l'idée d'une construction de modèles pour pouvoir penser, modèles dont on peut dire maintenant que la question n'est pas de savoir s'ils sont vrais mais s'ils sont heuristiques (qui sert à la découverte)"⁵. Ici l'erreur ne trouve pas sa place car elle ne serait que la réaction d'un faux jugement ou d'une fausse route puisque son sens caché n'est pas discernable par l'observation.

- Le positivisme: "c'est essayer de codifier les étapes d'un processus dans lequel joue la sérendipité"⁶. Ce terme anglo-saxon signifie que l'on peut trouver la solution au problème sans vraiment la chercher, que tout repose sur le système mis en place. Le travail de l'enseignant n'est donc pas de répondre à une question mais de bien poser la formulation du problème. Le philosophe George Canguilhem (1904-1995) résume bien ce qu'est le positivisme en disant qu'un problème bien posé est déjà aux trois quart résolu. Cependant on perd ici le véritable accès au sens, et le modèle transmissif est basé sur le positivisme.

I.1.c. L'origine des erreurs selon Gaston Bachelard et Jean Piaget.

L'erreur prend son origine de différentes manières et passe par des processus mentaux

⁴ Voir Annexe 1.

⁵ Page 42, *L'erreur; un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

⁶ Page 45, *L'erreur; un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

qui y conduisent. On trouve dans l'ouvrage d'Astolfi deux références fondamentales: l'œuvre du psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980) et les études du philosophe français Gaston Bachelard (1884-1962).

- Gaston Bachelard: La notion d'obstacle épistémologique. Pour lui, les obstacles nous sont d'abord intérieurs, ils résident dans l'inconscient et sont issus de notre quotidien. Ce sont ces obstacles qui provoquent les erreurs. Et, comme le dirait Bachelard l'erreur est "l'ombre portée de la raison", c'est-à-dire qu'elle est personnelle et qu'un apprentissage sans obstacle et sans erreur n'est pas envisageable. L'obstacle est d'abord ce par quoi va passer le mode de pensée pour se faciliter l'esprit, c'est une façon de réfléchir avec l'esprit dans ses charentaises. Bachelard nous dit qu'il faut parvenir à "penser contre son cerveau" et qu'il faut parfois faire attention aux ressemblances. C'est dans cette lignée que s'inscrivent que les travaux du philosophe Michel Foucault (1926-1984) qui liste les différentes figures de la ressemblance:

- La convenance (la ressemblance des choses. Par exemple: c'est dire que les baleines sont des poissons parce qu'elles vivent dans l'eau)
- L'émulation (tout mettre au même niveau. Par exemple: c'est penser que tout ce qui est en mouvement est synonyme de vie, donc l'électricité est vivante),
- L'analogie (comparer deux choses "de telle sorte que les notions cèdent à une unicité de conception"⁷. Par exemple: c'est mettre en comparaison un courant électrique avec le courant d'une rivière)
- La sympathie (par exemple: c'est dire que les racines poussent vers l'eau et les tournesols vers le soleil).

On peut dire de tout cela que ce sont les figures qui "nous font prendre la pente savonneuse de la facilité"⁸ et donc elles représentent des obstacles. L'obstacle n'est donc pas synonyme d'ignorance mais plutôt d'un trop plein qui ne laisse pas entrer de nouvelles conceptions. Les obstacles peuvent aussi être considérés comme une économie de pensée. Cela, dans le cas où une solution à un problème peut, par la suite, causer des erreurs ailleurs, du fait qu'on ne fait pas l'effort de trouver les particularités de chaque notion. L'obstacle possède une charge symbolique et invoque l'inconscient. Il est donc le fruit d'un confort intellectuel.

- Jean Piaget et la notion de schème. Un schème est l'idée qu'on se fait d'un ensemble. Il

⁷ Page 53, *L'erreur; un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

⁸ Page 55, *L'erreur; un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

représente tout ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou bien de différenciable d'une situation à une autre. Un schème représente une structuration mentale générale. Il constitue un ensemble cohérent d'éléments qui s'impliquent mutuellement et assurent la signification globale de l'acte. Les schèmes permettent une organisation active de l'expérience de l'individu. Ils se transforment au fur et à mesure qu'ils s'adaptent à des situations nouvelles ou à des données plus variées. Les schèmes sont des outils malléables qui évoluent dans le temps en fonction des événements de chaque individu. Il faut provoquer un certain déséquilibre à ces schèmes afin de leur donner un caractère mouvant. Ce déséquilibre constitue un facteur essentiel, la condition étant le dépassement de ses connaissances. Sans cela elles demeurent statiques. "La source réelle du progrès est à rechercher dans la rééquilibration (...) une amélioration de cette forme précédente."⁹

Lorsque que surgit un fait nouveau chez un enfant c'est tout son fonctionnement qu'il peut remettre en question. Il y a donc une perturbation cognitive par rapport au fonctionnement mental déjà installé et "si l'élément perturbateur est intégré au système, il se produira un déplacement d'équilibre."¹⁰ Les schèmes se voient donc modifiés. Il ne s'agit pas de supprimer un schème pour laisser place à un autre mais plutôt de garder ce qui est encore valable dans le schème antérieur pour replacer les nouvelles variations ailleurs. Les rééquilibrations majorantes ne substituent pas de nouveaux schèmes aux anciens mais en développent de nouveaux, plus puissants. L'importance des schèmes est qu'ils permettent de replacer ses connaissances ailleurs que dans l'action concrète. C'est ainsi qu'ils donnent accès à la conception symbolique des choses. "Dans ce cadre, les erreurs des élèves peuvent s'interpréter comme la manière particulière avec laquelle, à différents âges, sont organisés leurs schèmes."¹¹ Les fautes permettent à l'enseignant de savoir où en est l'élève dans son apprentissage, dans la conception des éléments qui forment son mental. Nous verrons dans la partie suivante comment peuvent se manifester les erreurs dans l'apprentissage d'un instrument polyphonique.

Les erreurs cachent donc un vrai sens logique chez les élèves. Cela permet de balayer la pensée que les élèves sont démotivés par nature, ou bien bloqués, et, que l'effort à faire est de comprendre, d'analyser les causes de la faute, puis d'adopter une méthode d'apprentissage

⁹ Pages 64-65, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

¹⁰ Page 65, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

¹¹ Page 66, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines

constructive et compréhensive.

I.2 Les singularités des instruments polyphoniques à cordes pincées: *L'improvisation polyphonique à la Renaissance*. Philippe Canguilhem.

A la Renaissance, aux XV et XVIème siècles, il existait un réel fossé social entre la musique vocale et la musique instrumentale. Les chanteurs faisaient partie de la haute classe du clergé, tandis que les instrumentistes étaient représentés par les ménestrels¹² et les jongleurs. En 1482 Johannes Tinctoris (1436-1511), compositeur franco-flamand du XVème siècle, écrit que le luth est un instrument qui sert “aux fêtes, aux danses, aux banquets et aux divertissements privés”¹³. Et plus particulièrement, cette idée que les instruments polyphoniques servent à l’accompagnement. Cette pensée réside encore aujourd’hui dans la mémoire collective, surtout lorsque l’on parle de la guitare. Par conséquent, cette notion d’accompagnement est primordiale afin d’appréhender la pratique d’un instrument polyphonique.

I.2.a Le développement des instruments polyphoniques à la Renaissance: de la tradition orale à la tradition écrite.

Historiquement, en plus d’appartenir à un style profane et populaire, la musique instrumentale s’apprenait d’oreille, sans avoir connaissance de la musique écrite en plein essor entre le XVème et le XVIème siècle. Mais très vite le besoin de poser la musique instrumentale à l’écrit s’est fait ressentir, notamment pour la postérité des œuvres. C’est ainsi qu’a émergé la tablature. On attribue l’invention de ce mode d’écriture au luthiste allemand Conrad Paumann (≈1409-1475) au XVème siècle. Cette méthode a été un moyen précieux pour le développement des compétences contrapuntiques des instrumentistes. Jusque-là l’apprentissage des instruments polyphoniques était de tradition orale, elle se faisait par imitation, sans recours à l’écriture. Une fois la technique de la tablature instaurée, au tournant du XVème et XVIème siècles, les instrumentistes, ignorants du solfège, pouvaient avoir accès à un répertoire musical sans connaissances préalables. En 1505 paraît un recueil écrit par l’imprimeur Vénitien Ottaviano Petrucci (1466-1539) qui s’intitule *Regula per quelli che*

¹² Poètes musiciens qui voyageaient de château en château afin de chanter leurs vers, souvent en s’accompagnant d’un luth.

¹³ Page 72, (*L'improvisation polyphonique à la Renaissance*, Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier.

non sanno cantare. Cet écrit pédagogique “a pour ambition d’expliquer à des instrumentistes ignorants du solfège, comment accéder directement à un répertoire sans avoir de connaissance préalable. Le nombre élevé d’instructions similaires qui fleurissent au XVIème siècle, montre à quel point la nouvelle notation instrumentale a permis un élargissement de la pratique à un vaste public, à travers une diffusion aisée du répertoire”¹⁴. La tablature a donc permis la démocratisation des instruments à cordes et à claviers. Et cela, non pas dans la haute société du clergé mais dans les milieux plus populaires, en témoigne le rattachement qui existait entre les ménestrels et les jongleurs au Moyen-Âge et à la Renaissance. Depuis cette période, l’idée que les instruments polyphoniques à cordes pincées appartiennent au milieu populaire reste encore aujourd’hui dans nos esprits et notamment lorsque l’on parle de la guitare. De nos jours, nous avons en tête que la guitare peut s’apprendre facilement et se pratiquer sans avoir recours au solfège et à un enseignement classique. On retrouve également cette idée que l’apprentissage de la guitare peut se faire par imitation, par oreille ou bien en s’aidant de la tablature. Pensée qui nous vient directement de la Renaissance et de l’époque des ménestrels et de Conrad Paumann.

I.2.b Développement de l’éducation d’un instrument polyphonique par l’improvisation.

L’éducation des instruments polyphoniques s’est également développée à la Renaissance. Une des choses fondamentales pour cette famille d’instruments est le rapport à la polyphonie. En comparaison, les musiciens qui jouent d’un instrument monodique ont, par obligation, un rapport plus collectif à la polyphonie, car ils sont obligés d’être au moins deux pour créer une musique réellement contrapuntique. En revanche les luthistes, organistes ou encore harpistes, ont un rapport bien plus individuel vis-à-vis de la polyphonie du fait qu’ils sont capables de jouer toutes les parties d’un contrepoint en même temps.

L’une des grande particularité de la pratique instrumentale est l’improvisation. À la Renaissance, la part d’improvisation dans ce domaine est très importante car n’ayant pas accès au solfège, les instrumentistes devaient obligatoirement se plier à cet exercice. Pour ce faire, ils utilisaient les rythmes de danses à la mode en Europe (la pavane, la gaillarde...) et aussi les mélodies populaires. Le traité du ménestrel espagnol Diego Ortiz (1510-1570), consacré à l’improvisation contrapuntique de la viole publié en 1553, nous raconte sous

¹⁴ Pages 73-74, *L’improvisation polyphonique à la Renaissance*, Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier.

plusieurs points comment l'improvisation instrumentale pouvait se réaliser à cette époque en Europe:

- L'improvisation autour d'un ténor de danse: ce sont des improvisations guidées autour de mélodies écrites. Ces phrases musicales comportent des valeurs longues afin de laisser place à l'improvisation. Cette pratique était réalisée dans un but purement pédagogique, afin de développer la créativité mais également les compétences techniques du jeune musicien.
- L'improvisation à plusieurs: c'est lorsque l'instrument polyphonique joue une chanson, un madrigal, un motet ou un rythme de danse à la mode, et qu'un instrument monodique vient improviser autour de la pièce musicale. Cette pratique servait à l'apprentissage de l'accompagnement pour les musiciens qui jouaient d'un instrument polyphonique, de telle sorte que le clavier, par exemple, jouait la partie écrite et le violon improvisait par-dessus.
- L'improvisation en imitation autour d'une suite d'accords. C'est également le principe de la variation. Dans la musique instrumentale, on appelle cette pratique *la fantaisie* et elle doit être personnelle à chaque instrumentiste. On appelle fantaisie, à la Renaissance, une pièce polyphonique improvisée lors d'un événement. Elle représente le meilleur moyen pour un instrumentiste d'exprimer sa personnalité. La fantaisie donne un rapport primitif à l'instrument, celui de s'exprimer par le biais de l'improvisation et de l'invention musicale. Cette pratique fait également appel au culte de la performance scénique en musique.

I.2.c La performance scénique des instruments polyphoniques peut-elle cacher les erreurs?

La performance scénique est un domaine qui touche tous les musiciens. Pour parler de cela nous pouvons citer le témoignage de l'humaniste Florentin Michaelis Verini (1469-1487). Il raconte à propos de la performance du chanteur et improvisateur Antonio Di Guido: "Un jour j'entendis Antonio qui chantait les guerres de Roland sur la place San Martino. Il chantait avec tellement d'éloquence que vous auriez cru entendre Pétrarque en personne (...) Plus tard, je lus un de ses poèmes, si faible qu'on l'aurait cru d'un autre. Ainsi, il apparaît plus clairement que de telles œuvres sont meilleures lorsqu'elles sont prononcées avec éloquence, car une telle pratique bénéficie grandement d'un usage judicieux de la voix, mais aussi des expressions du corps"¹⁵. On comprend qu'au-delà du goût subjectif de chaque individu, la qualité musicale d'une représentation passe surtout par la théâtralité, par l'éblouissement d'une performance. Il est alors légitime de penser que lors d'une

¹⁵ Pages 27-28, *L'improvisation à la renaissance* Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier.

représentation scénique “l’effet de présence est capable de compenser les éventuelles faiblesses du contenu de la performance”¹⁶. Dans ce domaine, les instrumentistes à cordes ont aussi leur singularité. On remarque cela notamment lorsque l’on prête attention au témoignage du poète italien Aurelio Brandolini (1440-1497) qui raconte à propos de la performance du luthiste Pietrobono de Ferrare (1417-1497): “Soyez attentif, et regardez sa main gauche courir le long de la cithara (...) vous serez émerveillés par la façon dont ses doigts volent tous en même temps”¹⁷. Brandolini, malgré sa cécité, nous démontre que la performance sonore de l’artiste est indissociable de l’étonnement que procure le geste technique de l’instrumentiste à corde et que “l’union de ces deux dimensions contribue à créer l’effet de présence”¹⁸.

On se demande parmi les singularités historiques attribuées aux instruments polyphoniques quelles peuvent être les erreurs liées à leur apprentissage. Mais avant d’en parler spécifiquement, commençons par tenter d’expliquer ce que peut être une erreur en musique.

I.3 Qu’est-ce qu’une erreur en musique?

Si l’on veut caricaturer ce qu’est une erreur en musique, on peut dire que c’est lorsque que l’interprète ne joue pas la bonne note au bon moment, ou bien lorsqu’il se trompe de rythme et se décale dans la mesure. Plus précisément, en musique classique si un musicien joue un Do sur le premier temps d’une mesure alors qu’il est écrit un Si, l’instrumentiste fait une faute. Mais heureusement, il y a plusieurs degrés d’erreurs en musique.

I.3.a. L’interprétation et la composition: les erreurs musicales intentionnelles.

Au-delà de la simple faute de texte que nous venons de mentionner, une interprétation peut supposer des points de vue divergents. Il existe donc des “erreurs plus subtiles qui conduisent à une autre écoute et qui surtout sont restées dans le patrimoine”¹⁹. Pour exprimer cela on peut prendre l’exemple de l’orchestration de Maurice Ravel (1875-1937) des *Tableaux d’une exposition* de Modeste Moussorgski (1839-1881). En effet,

¹⁶ Page 27, *L’improvisation à la renaissance* Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier.

¹⁷ Page 28, *L’improvisation à la renaissance* Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier

¹⁸ Page 28, *L’improvisation à la renaissance* Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier

¹⁹ Émission: *Tendez l’oreille ! Qu’est-ce qu’une erreur, en musique?*, Christophe Dilys, France Musique, 9 avril 2022.

dans l'orchestration de Ravel, on trouve plusieurs notes qui ne sont pas les mêmes que sur le manuscrit de Moussorgski. La plupart du temps, à une altération près. On ne peut pas savoir si ces "fausses notes" étaient voulues de la part de Ravel mais aujourd'hui lorsque l'on entend cette version pour orchestre, on ose dire que l'œuvre est différente de l'original composé par Moussorgski. Ici, l'erreur se transforme en débat d'interprétation ou en recherche musicologique. On peut dire que les musiciens qui interprètent l'œuvre doivent choisir leur camp. Tout en sachant que chacune des deux interprétations est justifiable. C'est dans ses choix musicaux que l'interprète va pouvoir exprimer sa personnalité. Mais l'erreur ici est intentionnelle car elle est le fruit d'une volonté musicale et d'un choix historique.

Tout comme l'interprétation, les erreurs dans la composition n'en sont pas vraiment. On entend souvent dire que c'est lorsqu'un compositeur transgresse les règles établies qu'il fait évoluer son art et s'inscrit dans l'ère du temps. Seulement pour s'en affranchir, il doit dans un premier temps les connaître. Pour commencer, on peut dire que la théorie sert à poser les règles. La théorie est le fruit d'une longue histoire géographique, culturelle et politique. Dans l'histoire, elle intervient toujours après, c'est-à-dire qu'on passe toujours par la pratique des choses, des formes, des règles, pour pouvoir ensuite les écrire. La théorie est la description d'un monde idéal, comme on voudrait qu'il soit, mais non comme il est réellement. Et c'est ici qu'intervient la notion d'erreur compositionnelle. Car on peut d'abord considérer qu'une règle d'harmonie non respectée dans une partition, est une faute. Mais en réalité la théorie n'a jamais interdit la digression. On voit parfois chez Mozart la succession de quinte parallèle²⁰ dans le but de produire un effet désiré, même si dans un idéal théorique il transgresse les règles. En effet "dans le cadre d'un geste artistique, une erreur bien analysée, bien gérée, productive, appréciée, peut heureusement transformer un pas de côté en geste musical d'avenir"²¹. Ici l'erreur est souhaitée et permet même de faire évoluer le langage musical.

I.3.b. L'improvisation permet-elle de se libérer des erreurs?

Une improvisation se joue autour d'un cadre précis, où l'erreur peut se faire entendre. Elle est toujours guidée par des règles qui sont elles-mêmes issues des codes culturels qui disent ce que l'on peut faire ou ne pas faire. L'improvisation n'est jamais une totale liberté.

²⁰ Dans les traités d'harmonie classique la succession de quinte parallèle est interdite.

²¹ Émission: *Tendez l'oreille ! Qu'est-ce qu'une erreur, en musique?*, Christophe Dilys, France Musique, 9 avril 2022.

Donc soit on réalise son art dans la lignée des codes culturels, soit on désire aller à l'encontre de ces derniers, mais il est d'abord nécessaire de connaître la théorie préexistante. On comprend donc que l'erreur est d'abord désignée par des règles issues de codes culturels. Même à la Renaissance, l'improvisation n'est pas synonyme de totale liberté car elle doit répondre à certaines règles bien précises, comme par exemple le simple fait de devoir terminer son improvisation par une octave. Il est donc légitime de se demander en quoi l'erreur dans l'improvisation peut être utile pour l'évolution du langage. Si on songe à Charlie Parker (1920-1955), c'est l'erreur qui devient une raison de pousser ailleurs sa propre improvisation. L'exemple du jazz nous permet de voir à quel point l'on peut pousser le terme d'erreur. Dans le sens où les notes que l'on entend fausses dans un premier temps, deviennent acceptables jusqu'à devenir même agréables. On peut donc dire que le jazz nous apprend à ne pas avoir d'a priori sur les "fausses notes". Miles Davis (1926-1991) disait "n'ayez pas peur des erreurs, il n'y en a pas. Ce n'est pas la note que vous jouez qui est fausse, c'est la note d'après qui la rend bonne ou mauvaise."²² L'improvisation, comme la composition, s'inscrit dans un cadre précis mais est également une pratique riche qui permet d'expérimenter et d'explorer de nouveaux savoir-faire et ainsi, de faire évoluer les règles du langage musical. Mais malgré tout cela les vraies erreurs, celles où on se trompe existent bel et bien et elles sont le fruit d'un vécu qui prend racine dès la naissance.

I.3.c. D'où viennent les erreurs musicales chez l'enfant?

Comme tout apprentissage, la musique est un long processus d'assimilation d'un ensemble de gestes, de conception symbolique et de connaissance culturelle. On pourrait penser qu'un petit élève âgé de six ou sept ans qui arrive à son premier cours de musique, entre dans un monde entièrement nouveau et que c'est à son professeur de façonner son apprentissage musical. Comme si l'enseignant faisait face à une feuille vierge, et que tout était à écrire. Seulement, comme nous l'avons déjà vu plus haut, tous les individus sont dotés d'une histoire et les erreurs ne sont pas forcément dûes à l'ignorance. En effet, d'après Bachelard les erreurs sont le résultat d'obstacles épistémologiques qui forment comme un trop plein engendrant des facilités de l'esprit. Selon Piaget, il s'agit d'une conception mentale que l'on appelle "schèmes", et qui sont sans cesse perturbés puis rééquilibrés lorsqu'un fait nouveau apparaît. Chaque enseignant doit considérer tous les élèves, même les néophytes,

²² Émission: *Tendez l'oreille ! Qu'est-ce qu'une erreur, en musique?*, Christophe Dilys, France Musique, 9 avril 2022.

comme des individus déjà remplis d'histoire. En effet, le monde sonore se forme déjà dès la petite enfance. Dans une étude, François Delalande, après avoir filmé des enfants âgés de six mois assis dans leur parc face à un tambourin, a pu constater que "dès les premiers mois, la curiosité pour le son est une motivation forte."²³ Les bébés, très heureux et satisfaits du son que procure le tambourin, vont développer ce que Piaget appelle le schème sensori-moteur qui concerne la fermeture de la main afin d'attraper un objet. Ici l'enfant doit l'adapter à la situation et doit "l'appliquer à la peau du tambourin, non plus pour saisir, mais pour frotter l'extrémité des doigts et produire une sonorité. Le geste de la main se règle en fonction de la sonorité."²⁴ Après huit mois, les enfants adoptent ce que Piaget appelle une conduite expérimentale. C'est-à-dire qu'ils vont vouloir produire des variations dans la répétition d'un geste. Et en musique "c'est ainsi que les tout jeunes enfants, dès l'âge de la crèche, sont capables de repérer une singularité sonore, au cours de leur exploration et de la répéter mais en recherchant les variations"²⁵. Ensuite c'est vers l'âge de quatre ans qu'une dimension symbolique de la musique se construit. C'est-à-dire qu'un enfant produit un son en l'associant à un geste, puis le son va s'intégrer comme la représentation d'un mouvement. François Delalande nous dit que dorénavant le son va être associé à la vie affective de l'enfant. Puis c'est autour de cinq ans que va naître chez l'enfant la conscience de la forme. C'est grâce à cela qu'une jeune personne pourra construire une séquence musicale improvisée, en lui donnant une fin. Cette conscience de la forme apparaît lorsque que "le jeune improvisateur prend une distance par rapport à l'instant présent, se situe par rapport au passé ainsi qu'à ce qui va venir et peut donc anticiper et construire."²⁶

À son arrivée au premier cours de musique, l'enfant est donc déjà rempli d'histoire, autant d'un point de vue sensoriel, que dans la représentation d'un monde symbolique qui lui est propre. Il sera donc bienvenu, de la part du professeur, de considérer les erreurs d'un élève qui débute, comme l'opportunité de mieux le comprendre en tant que personne, afin de s'adapter à lui pour son apprentissage.

²³ Page 2, *L'invention musicale, de la naissance à l'adolescence, contexte historique, technologique et social*, François Delalande, Eufonia n°35, 2005, Barcelone.

²⁴ Page 2-3, *L'invention musicale, de la naissance à l'adolescence, contexte historique, technologique et social*, François Delalande, Eufonia n°35, 2005, Barcelone.

²⁵ Page 3, *L'invention musicale, de la naissance à l'adolescence, contexte historique, technologique et social*, François Delalande, Eufonia n°35, 2005, Barcelone.

²⁶ Page 3, *L'invention musicale, de la naissance à l'adolescence, contexte historique, technologique et social*, François Delalande, Eufonia n°35, 2005, Barcelone.

II/ Les erreurs dans l'apprentissage d'un instrument polyphonique: à quoi s'attendre?

Cette partie s'appuie sur des entretiens que j'ai réalisés avec Vasco Zara et Parsival Castro.

Vasco Zara est maître de conférence à l'université de Bourgogne Franche Comté. Il est spécialiste des rapports entre musique et architecture au Moyen-âge et à la Renaissance et ses recherches actuelles ciblent les relations entre polyphonie, théologie et mathématiques au XIII et XIVème siècle.

Parsival Castro est professeur de luth au conservatoire à rayonnement régional de Besançon. Spécialiste de la musique ancienne, Parsival est également un interprète qui se produit partout en Europe mais aussi en Amérique latine où il collabore à de nombreux festivals.

II.1. Comment définir la polyphonie?

Chaque famille d'instruments a son histoire, ses particularités, ses atouts et ses inconvénients. On imagine bien que l'on ne va pas adopter la même méthode de travail à la clarinette qu'à l'archiluth. On peut donc dire, pour se référer à Jean Piaget, que les schèmes liés à la musique seront bien différents chez une chanteuse que chez une guitariste, même si ces deux instrumentistes ont tous les deux le même métier. Autrement dit, c'est notre instrument et notre histoire qui vont conduire à notre propre représentation mentale de la musique.

II.1.a L'aspect culturel.

Concernant les instruments polyphoniques à cordes pincées, la notion de polyphonie est primordiale. Mais comment bien la définir? Dans un premier temps, on peut en donner une définition simple grâce à son étymologie: "poly" = plusieurs, et "phonie" = son. Et donc, la polyphonie, c'est lorsque plusieurs sons sont joués simultanément. Lors de notre entretien, Vasco Zara utilise les mêmes termes afin de définir la polyphonie mais il ajoute que c'est un ensemble de sons culturellement organisés. L'aspect culturel est fondamental pour lui, car

chaque culture définit sa propre façon d'organiser les sons, autant du point de vue rythmique, que mélodique ou harmonique. En témoignent les expériences qui ont été menées sur les populations extra-européennes qui ne trouvaient aucun intérêt à l'écoute de la musique de Beethoven, notamment du point de vue rythmique, du fait que leurs paramètres d'organisation polyphoniques étaient bien trop éloignés de la culture européenne. Il n'est donc pas nécessaire d'expliquer à un débutant les règles harmoniques tonales européennes, car elles se rattachent trop à une culture et une époque bien spécifiques. Cela présenterait donc la polyphonie d'une manière trop orientée.

II.1.b L'aspect social.

Avant d'expliquer certaines règles, on peut déjà expliquer d'où vient la polyphonie. Vasco Zara nous dit qu'historiquement, elle a toujours existé. Cela s'explique d'un point de vue anthropologique car l'homme est social et la polyphonie se crée toujours à partir du moment où au moins deux personnes chantent ensembles. C'est là que l'aspect social prend du sens car le son devient plus ample, l'effet est plus fort et la compréhension du chant se fait mieux entendre. On remarque par là que ce qui ressort le plus dans la polyphonie, c'est l'aspect oral des choses. Vasco Zara nous parle des premiers témoignages écrits datant du IV^{ème} siècle parlant de polyphonies et du fait qu'ils sont venus déduire ce qui existait déjà à l'oral. Cela confirme que la théorie écrite arrive donc toujours dans un second temps, afin de poser les règles pour la transmission des savoir-faire.

L'oralité est donc primordiale pour comprendre la polyphonie. Il n'est pas nécessaire de se référer seulement à la théorie et aux écrits, même si cet aspect reste bien évidemment incontournable, notamment afin de faire perdurer le savoir. De ce point de vue, Vasco Zara conclut que l'apprentissage de la polyphonie doit forcément passer par le chant. Nous verrons dans la troisième partie, quelle méthode d'apprentissage nous pouvons appliquer pour les instruments polyphoniques à corde pincées.

II.2 Les bénéfices de la pratique d'ensemble.

La musique d'ensemble est l'une des plus grande richesse pour un musicien. Que ça soit en orchestre, en musique de chambre ou en ensemble instrumental. Cette pratique représente un atout majeur dans la formation et la vie d'un musicien. Plusieurs avantages à l'apprentissage d'un instrument se manifestent dans la pratique d'ensemble.

II.2.a Des bénéfices pour le rythme.

En effet, jouer ensemble exige de bien jouer en rythme. C'est le paramètre le plus important à respecter. Cela demande beaucoup d'attention car pour être en rythme, il est nécessaire de garder une pulsation stable, de se regarder mutuellement ou bien de regarder le chef pour les différentes mises en place; de bien anticiper les départs et de rester concentré, à l'écoute, même lorsqu'on ne joue pas afin de ne pas manquer les entrées. Cela implique beaucoup de paramètres et il est tout à fait normal qu'un élève dans un ensemble, se trompe et s'arrête de jouer. Cela arrive souvent lorsque l'élève joue une fausse note puis perd le rythme, se décale et ne se rattrape pas. Une des choses les plus importantes que l'on apprend dans la pratique d'ensemble, c'est de ne pas s'arrêter sur ses erreurs. L'erreur est bien évidemment humaine et il est important de dire aux élèves qu'une faute peut arriver à n'importe quel niveau. Jouer ensemble nous apprend surtout à nous rattraper, à ne pas nous focaliser sur nos erreurs de note ou de rythme. Dans cette pratique l'erreur développe surtout l'écoute car lorsqu'on se trompe on doit, par la suite, obligatoirement écouter les autres afin de pouvoir reprendre le train en marche. Par la suite, l'erreur pourra également engendrer une meilleure compréhension de la partition, dans le sens où si il sera absolument essentiel pour les élèves d'avoir une vision globale de la pièce, afin de cibler les endroits phares du morceau (cadences, respirations, reprises...). Cet aspect est nécessaire afin que les élèves puissent savoir où reprendre s'ils se sont perdus en cours de route.

II.2.b Des bénéfices pour le développement de l'oreille harmonique.

L'important dans une pratique collective, c'est de réussir à entendre la voix que l'on joue tout en écoutant celle des autres. Chose qui ne semble pas très aisée lorsque que l'on débute mais qui devient inéluctable quand on y est habitué, car, comme nous l'avons vu dans

la première partie, la sensation d'ampleur du son procure une sensation très agréable. D'un point de vue analytique, l'aspect harmonique de la pratique d'ensemble permet de savoir quel rôle on joue. Si on est la basse, le contre-chant, la mélodie principale... Ici l'erreur devient un problème d'analyse du morceau. Par exemple, si un élève joue plus fort sa voix de remplissage harmonique que le thème principal, il sera bénéfique pour lui de se rendre compte, par lui-même grâce à l'écoute, quelle voix doit se faire entendre le plus.

Mais est-il possible grâce à une longue pratique de musique d'ensemble d'effacer les erreurs à tout jamais? Bien entendu, il n'est pas vraiment possible d'éradiquer les erreurs, mais dans la pratique d'ensemble, la notion d'eurythmie est intéressante. L'eurythmie est l'harmonie des proportions, des lignes et des sons. Lors de notre entretien Vasco Zara mentionne un témoignage datant de 1565 qui parle de cette notion d'eurythmie. Il évoque un ensemble vocal et définit l'eurythmie comme l'accord harmonieux de différentes parties que l'on peut ressentir. Cette sensation d'harmonie se produit en écoutant des chanteurs qui ont l'habitude de chanter ensembles et parce qu'ils se connaissent depuis longtemps. Cela induit une certaine subtilité car l'habitude de chanter ensembles ne veut pas dire qu'on atteint l'eurythmie en chantant simplement les bonnes notes, mais plutôt grâce à une certaine complicité, qui est propre à l'ensemble. Les fautes peuvent toujours surgir cependant c'est la manière avec laquelle les musiciens vont se rattraper, s'échanger des regards, qui va créer l'harmonie du groupe. L'accord des différentes parties d'un ensemble atteindra l'eurythmie grâce à leur connivence. L'intimité des gens qui se connaissent donne une autre dimension à la musique.

C'est en ayant une pratique régulière et en développant une complicité avec un même ensemble que l'on peut traiter les erreurs dans la pratique collective. Mais comment pouvons-nous gérer nos fautes dans l'apprentissage d'un instrument polyphonique à cordes pincées?

II.3 Les erreurs musicales, techniques ou de posture: comment les traiter?

Le traitement de l'erreur passe par la manière dont le professeur va agir face aux fautes qui vont se présenter à lui. Nous présenterons deux façons de faire, en référence aux méthodes d'apprentissage que nous avons abordé dans la première partie: soit en adoptant

une méthode directive ou bien en étant dans une démarche plus constructive. Nous allons répondre à ces questions en trois points différents, en se rapportant à l'entretien que j'ai réalisé avec Parsival Castro.

II.3.a L'apprentissage de la musicalité.

Il est difficile d'expliquer simplement cette notion abstraite et subjective qu'est la musicalité. Dans l'apprentissage il s'agit surtout d'expliquer ce qui est approprié, de faire face à une partition en fonction de son époque et de sa provenance culturelle. Pour parler de musicalité nous allons surtout aborder la notion de phrasé musical.

Parsival Castro nous dit dans notre entretien que les élèves débutants n'ont pas le bagage nécessaire pour savoir comment diriger une phrase musicale et que les professeurs sont souvent amenés à expliquer comment faire, et donc, à adopter une méthode d'apprentissage directive. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas laisser l'élève s'exprimer et proposer des directions musicales. Parfois, l'élève et le professeur peuvent être en contradiction face à un choix musical. Ce qui compte dans ce cas, c'est de demander à l'élève quelle était son intention, et ensuite de la comprendre. Une fois que le professeur a bien compris cela, il pourra adopter une méthode de traitement de l'erreur, soit directive, soit constructive. Donc concernant le phrasé musical, Parsival Castro nous dit donc qu'il adopte une méthode plus directive face à des débutants, et plus constructive avec les élèves qui ont un bagage musical plus fourni. Par exemple, il préfère expliquer qu'il n'est pas souhaitable, musicalement parlant, de finir sa phrase par un forte-subito (sauf contre indication sur la partition), car il est préférable de finir ses phrases musicales en désinence. Il sera cependant nécessaire que l'enseignant explique pourquoi il est préférable de suivre son idée. Mentionnant par exemple, la corrélation entre le phrasé musical et le langage, et, qu'en musique, on finit ses phrases en désinence, tout comme à l'oral, lorsque l'on descend le ton pour finir son discours. Cela signifie que le traitement d'une erreur de phrasé musical, même si l'on adopte une méthode plus directive, doit être expliqué par l'enseignant à l'aide d'outils pédagogiques précis afin de justifier son propos.

Dans un autre cas où l'idée musicale de l'élève peut se justifier, Parsival Castro exprime qu'il préfère pousser l'idée jusqu'au bout de la pensée de l'élève. Il est donc plus approprié d'agir de manière constructive. Cependant, Parsival dit également qu'il est dangereux de se trouver

dans un entre-deux, entre un discours directif et un discours constructif et qu'il faut éviter cela, afin d'être cohérent vis-à-vis de l'élève. C'est à l'enseignant de juger où se trouve la limite entre les deux méthodes, constructive ou directive. Tout cela dans le but d'opter pour celle qui lui semblera la plus juste dans le traitement d'une erreur musicale.

La musicalité est une chose délicate à expliquer parce qu'elle est culturelle et subjective. C'est pour cela que le traitement des erreurs musicales présente une certaine ambiguïté. D'un côté, le professeur doit accompagner l'idée musicale de l'élève pour l'aider à construire son interprétation et de l'autre il représente une certaine figure d'autorité qui se doit de transmettre des pratiques culturelles. Il est important de souligner que chaque position d'autorité vis-à-vis d'un élève doit être légitimée par des outils pédagogiques et historiques que l'enseignant aura pris soin d'élaborer. Dans tous les cas, les élèves doivent passer par l'exploration où l'enseignant les accompagne dans leur développement artistique.

II.3.b L'apprentissage de la technique.

Cet aspect de l'éducation instrumentale est celui qui se rapproche le plus d'un développement sportif. C'est un apprentissage qui est long et progressif. Là aussi, Parsival Castro nous dit que pour un petit élève débutant de première année, il sera forcément nécessaire de lui expliquer d'une façon directive, les différents gestes techniques rattachés à l'instrument. Comme nous l'avons vu dans la première partie, selon Gaston Bachelard, les obstacles épistémologiques forcent la facilité de l'esprit. Dans l'apprentissage musical on retrouve ce concept lorsqu'un enfant cherche, la plupart du temps, la solution de facilité et particulièrement lorsqu'il s'agit de technique.

Prenons l'exemple d'un élève de première année en guitare. Très souvent, il cherchera à pincer les cordes avec seulement l'index de la main droite et à appuyer les différentes notes sur le manche avec juste un doigt. Selon lui, la simplicité technique sera de se dire que moins il utilise de doigt, plus ça sera simple. C'est donc ici que réside la facilité de l'esprit.

La technique d'un instrument de musique est le fruit de savoir-faire et l'enseignant est là pour les transmettre. Il est néanmoins important d'expliquer à l'élève, ce pourquoi telle technique lui rendra service tout au long de son apprentissage. Dans l'enseignement technique, c'est donc au professeur de ne pas faire d'erreur concernant un savoir-faire culturel et qui s'est

forgé depuis plusieurs générations, sachant que l'apprenant, lui, ne cherche qu'à se faciliter la tâche. L'enseignant se doit d'être très progressif vis-à-vis de la technique et doit aborder les notions les unes après les autres avec l'élève dans un ordre qu'il jugera bénéfique.

Une fois que l'élève a acquis un certain niveau technique, même au bout de la deuxième année, l'apprentissage peut devenir beaucoup plus constructif. En effet, la technique permet à l'apprenant d'être de plus en plus indépendant et de répondre par lui-même à des questions d'interprétations. Par exemple, en guitare, un élève ayant un certain bagage technique pourra tenter de trouver ses propres doigtés. Cette exploration favorise et consolide les acquis techniques de l'élève. Elle permet également de savoir où se trouvent les limites d'un apprenant.

Cependant, il ne faut pas voir la technique comme un frein. Par exemple, il ne sera pas convenable de considérer comme un simple "loupé", un élève qui rate une gamme rapide dans son morceau. Cette faute peut être due, soit à un mauvais doigté qui empêche la vitesse du trait technique, soit à un apprentissage en cours d'acquisition. Dans le premier cas, il est nécessaire d'explorer avec l'élève d'autres possibilités de doigté, et dans l'autre, c'est au professeur de proposer des exercices techniques à l'élève, afin de lui installer un petit rituel technique qui l'aidera dans son développement technique.

II.3.c L'apprentissage de la posture.

Ce domaine, très important, est souvent la source de questionnement: faut-il imposer une posture ou bien laisser l'élève adopter une position qui lui convient? Comme pour l'apprentissage technique, il est nécessaire que l'enseignant présente au débutant les postures adéquates au jeu de l'instrument.

À la guitare classique, surélever le manche de l'instrument est un savoir-faire qui s'est acquis depuis un bon nombre de générations de guitaristes. De ce fait, pour l'apprentissage de la guitare classique, il est nécessaire que le professeur explique aux débutants pour quelles raisons les guitaristes adoptent cette position: c'est dans le but de limiter les douleurs dorsales, d'accéder plus facilement aux notes suraiguës et de maintenir l'instrument solidement. Lorsque l'idée générale du savoir-faire est transmise, le professeur doit s'adapter au physique de chaque élève. En guitare classique, on considère comme une erreur de jouer

sans surélever le manche de la guitare. Étant donné que plusieurs outils existent pour résoudre ce problème (repose pied ou ergoplay), l'élève peut choisir et explorer ce qui peut être le mieux pour lui, en sachant que l'enseignant l'accompagne dans sa démarche. Il est également important d'expliquer aux débutants que la posture peut évoluer, et qu'il sera toujours possible d'adopter d'autres systèmes au cours de l'apprentissage, et après.

Chaque instrument de musique nécessite une posture particulière adaptée à ses particularités. Ces savoir-faire sont issus d'une longue histoire évolutive qui a permis d'obtenir un équilibre entre le confort de jeu et l'optimisation instrumentale. Dans ce sens, l'apprentissage de la posture s'explique par la théorie et l'enseignant peut s'y appuyer, afin de justifier son propos auprès d'un élève lorsqu'il n'adopte pas la bonne position et donc, se trompe. Mais on peut aussi passer par l'exploration dans ce domaine d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'un élève souhaite obtenir une forte projection de son à un moment donné du morceau, le professeur pourra demander à l'étudiant d'essayer différentes positions afin d'atteindre son but: se tenir droit, impliquer le corps dans le geste instrumental, redresser la tête...

Dans ces trois points d'apprentissage, nous constatons qu'il y a toujours un aspect plus directif qui passe par la théorie et la transmission de savoir-faire, afin de bâtir un socle musical et technique solide. Mais, dans un second temps, on trouve également un aspect constructif, lorsque l'élève explore et essaye par lui-même de se corriger, ce, dans le but d'intégrer pleinement sa pratique musicale et instrumentale.

II.4 Comment bien choisir les morceaux en fonction du niveau de l'élève?

II.4.a. L'importance du répertoire.

Le choix des pièces s'établit en fonction du niveau scolaire de l'élève, des compétences à acquérir et des envies artistiques de chacun. On s'est rendu compte dans les parties précédentes que l'apprentissage d'un instrument polyphonique à cordes pincée requiert beaucoup de paramètres, entre la technique, le phrasé, la posture, le rythme, la lecture... On a donc vu qu'il est tout à fait normal que l'erreur survienne chez les musiciens débutants, et même avancés, lorsqu'ils doivent conscientiser l'ensemble de ces paramètres musicaux dans un même morceau. Le choix des pièces à travailler pour les élèves est donc

primordial car une pièce trop difficile pour un débutant ne fera qu'amplifier les fautes et l'élève risque fortement de se décourager. Un morceau d'un niveau trop élevé ne serait donc pas bénéfique pour le bon apprentissage musical, mais est-il fructueux, voire avantageux, de donner à travailler une pièce d'un niveau inférieur au niveau de l'élève?

II.4.b. Mettre en confiance l'élève.

Sachant qu'un morceau d'un niveau trop élevé pour un élève peut le décourager, on peut aussi très bien le démoraliser en lui donnant des pièces trop faciles et cela risque même de l'ennuyer. C'est au professeur donc d'établir une large bibliothèque d'œuvre classée par niveau. Cependant, dans notre entretien, Parsival Castro nous fait part d'une méthode très intéressante qu'il utilise afin de mettre en confiance l'apprenant. Cette méthode consiste à faire jouer un morceau déjà travaillé par un élève, mais quelques années plus tard, et cela dans un but pédagogique précis. Par exemple, en ajoutant d'autres paramètres (nuance, polyphonie, phrasé...) que l'élève n'était pas en capacité de réaliser quelques années auparavant. L'idée est donc de prendre des morceaux que l'apprenant a déjà joués et que l'on travaille plus tard en l'abordant d'une manière différente. On trouve dans cette méthode le plaisir de jouer ce que l'on connaît déjà, la satisfaction de travailler des morceaux que l'on a déjà entendus. Cela permet également à l'élève de se rendre compte des progrès qu'il a réalisés. Parsival Castro nous raconte qu'il applique cette méthode avec ses élèves luthistes afin qu'ils puissent se rendre compte par eux-mêmes des fautes qu'il pouvait faire auparavant, sur les tenues de notes par exemple, pour ensuite les corriger grâce au bagage musical qu'ils ont acquis. Cette méthode permet surtout de positiver l'erreur dans le sens où l'élève prend de la distance sur son apprentissage et est satisfait de pouvoir jouer une pièce plus facilement, tout en ajoutant des paramètres musicaux plus élaborés.

Hormis le répertoire, voyons maintenant quelles méthodes d'apprentissage peuvent être utilisées afin de rendre utiles les erreurs que l'on rencontre lors de l'éducation de la guitare et de la polyphonie.

III/ Méthodes d'apprentissages et expérimentation.

J'ai écrit cette troisième partie en élaborant, lors d'une discussion avec Parsival Castro, différentes méthodes d'apprentissage et expériences. Pour composer cette section de mon mémoire, j'ai également réalisé une expérimentation avec mon élève Cyprien, à qui je donne cours depuis 2 ans.

III.1 Comment enseigner la notion de polyphonie à un débutant?

III.1.a. Le rapport au chant.

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, la polyphonie est d'abord orale et chantée. C'est notamment pour cette raison culturelle que la notion de chant est primordiale dans l'apprentissage des instruments polyphoniques. Parsival Castro nous dit qu'il est bénéfique d'aborder l'instrument par le chant et que cela doit être pratiquée dès le début. Tout d'abord, avant de parler de polyphonie, l'apprentissage des sons passe la simple monodie, en chantant par imitation une mélodie simple. Pour les petits enfants qui s'initient à la musique lorsqu'ils chantent, ils imitent. Parce qu'ils ne connaissent pas encore le langage des sons, ils vont copier ce que chante le professeur. Et cela de la même manière lorsqu'ils imitent la parole de leurs parents afin de dire leurs premiers mots, avant d'avoir le bagage langagier nécessaire pour s'exprimer par eux-même. En musique, pour apprendre le langage des sons, la première étape, c'est donc l'imitation. Et Parsival nous précise que lorsqu'un élève débutant se trompe d'hauteur de note, il n'est pas avantageux pour lui de lui dire "plus haut" ou bien "plus bas". Car, pour un jeune enfant, on rentre dans des notions beaucoup plus abstraites que la simple imitation qui, dans sa pratique, n'a pas besoin d'explication puisque l'élève se corrige par lui-même.

III.1.b. Le problème de la notation.

Une fois la première étape passée, lorsque l'élève a bien assimilé la hauteur des notes grâce à la monodie, on peut aborder la notion de polyphonie. En guitare la question se pose quand on rencontre un morceau où l'on doit jouer deux voix en même temps. La première question qui surgit se porte sur le problème de la notation. Par exemple, lorsque l'on voit une blanche en

bas sur le premier temps et ensuite une noire en haut sur le deuxième. On se demande alors s'il faut attendre deux temps avant de jouer la noire. La réponse est bien entendu que non et qu'il faut jouer la noire sur le deuxième temps pendant que résonne la blanche. C'est ici que l'on rencontre de la polyphonie!

Pour résoudre ce problème, il existe plusieurs manières de procéder:

- Tout d'abord, l'enseignant peut, à partir de la notion du chant, dire simplement qu'il y a deux voix, deux lignes mélodiques, ou bien deux chants écrits sur la même portée. Ensuite l'élève et le professeur chantent les lignes mélodiques en s'échangeant les voix. L'idée étant de faire chanter une voix à l'élève, pendant que l'enseignant l'accompagne en jouant l'autre. À ce moment-là, la compréhension de la polyphonie devient très claire. La deuxième étape de cet exercice sera pour l'élève de comprendre ce que ces deux voix impliquent, c'est-à-dire, d'intérioriser la fonction de chaque voix et donc, et donc de savoir quelle voix est la mélodie principale et quelle voix l'accompagne.

- Parsifal Castro nous parle d'un exercice qu'il aime pratiquer, même s'il est difficile, c'est de demander aux élèves de jouer la voix du bas (l'accompagnement) tout en chantant celle du haut (la mélodie). Cet exercice difficile est cependant très bénéfique car il va provoquer des conflits dans le cerveau de l'élève. Par exemple, il est tout à fait normal de s'embrouiller l'esprit lorsque l'on joue "La" alors que l'on chante "Do". Parsifal nous dit que, par expérience, cet exercice est souvent vu par ses élèves comme amusant et stimulant. C'est une pratique qui passe forcément par l'erreur, au début, mais qui est souvent vue comme un jeu de l'esprit où le geste instrumental rentre en contradiction avec le chant. Cependant, pour une raison étrange, il est plus difficile de jouer le haut en chantant la basse. Dans tous les cas, c'est un exercice très gratifiant pour la compréhension de la polyphonie et très efficace pour le développement du jeu sur l'instrument. Néanmoins, puisqu'il est difficile à réaliser, il demande à être régulièrement répété. Bien entendu cet outil pédagogique n'est pas un cours de chant et pendant son exécution la question de chanter parfaitement juste n'est pas nécessairement adaptée. C'est un outil qui permet avant tout de faire entendre ce qu'est la polyphonie, l'interdépendance des voix.

III.1.c. L'importance du rythme

Parsifal Castro nous raconte que, par expérience, même si les exercices mentionnés ci-dessus prennent du temps à être réalisés, c'est un temps important à prendre car ils sont très bons pour

l'élève et pour sa compréhension de la partition. Cet exercice nécessite cependant d'être intransigeant vis-à-vis du rythme. En effet, dans l'apprentissage, afin d'éviter de mélanger trop de paramètres en même temps, ce qui demande beaucoup de concentration pour un débutant, l'enseignant pourra parfois laisser passer certaines erreurs (de note, de nuance, de respiration...) mais cela dans le but de se focaliser sur le rythme. Chaque outil pédagogique doit entreprendre la compréhension d'un paramètre musical précis. Et la polyphonie passe essentiellement par le respect du paramètre rythmique de chaque voix, afin de bien faire comprendre à l'élève la dissociation des différentes lignes. Une fois que la notion de polyphonie est comprise par l'apprenant, l'étape suivante pour l'élève sera de jouer ces différentes voix en même temps sur l'instrument. Même si le rythme est respecté, c'est à ce moment là de l'apprentissage que des erreurs récurrentes de gestes instrumentaux apparaissent. Ces fautes sont régulièrement liées à l'action de la main gauche et de la main droite.

III.2 Main gauche, main droite: comment traiter les erreurs de geste?

Les instruments polyphoniques à cordes pincées comme le luth ou la guitare, réalisent une action différente entre la main gauche et la main droite. La main droite pince les cordes afin de les faire résonner, et la main gauche appuie sur le manche de l'instrument dans le but d'obtenir différentes notes.

III.2.a. La main gauche.

L'erreur de geste la plus commune est de ne pas laisser tenir les doigts quand plusieurs voix sont jouées en même temps. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la difficulté des instruments polyphoniques à cordes pincées est de jouer plusieurs voix en même temps. Parsival Castro nous dit lors de notre entretien, que le geste instrumental le plus associé à la polyphonie est la tenue des notes à la main gauche. La première difficulté de cet aspect réside dans la lecture. L'une des caractéristiques des instruments polyphoniques à cordes pincées est que l'on peut appuyer la même note à plusieurs endroits du manche, sur différentes cordes. Si l'on prend l'exemple du luth et de la tablature ancienne, la lecture est très claire par rapport à cette caractéristique car elle indique exactement sur quelle corde et dans quelle case le doigt de la main gauche doit appuyer. Cependant, le rythme qui est écrit

en haut de la mesure, concerne toutes les notes, ce qui implique qu'on ne peut pas distinguer les différentes voix polyphoniques. La lecture des partitions en guitare est, en ce qui la concerne, très claire de ce point de vue car à chaque note appartient son rythme. Cependant les doigtés sont plus difficiles à trouver, du fait que l'on peut jouer la même note à plusieurs endroits différents. En effet, la case et la corde où l'on doit appuyer sur le manche, n'est pas indiqué. Chaque mode de lecture possède ses avantages et ses inconvénients. Avec les tablatures l'inconvénient est qu'il faut chercher à savoir quelle note nécessite de rester en résonance plus longtemps dans le but de créer la polyphonie et avec les partitions on est obligé de chercher les doigtés adéquates.

Les méthodes anciennes de luth étaient souvent accompagnées d'un manuel explicatif pour la compréhension de la lecture de la tablature. Parsival Castro mentionne que dans la plupart de ces ouvrages, il est écrit qu'il est plus approprié de garder les doigts de la main gauche appuyés sur les notes le plus longtemps possible. Historiquement ceci prouve bien que ce geste instrumental était déjà un savoir-faire important. Mais la grande faille de ce conseil est qu'il n'implique pas la coupure des notes. Pour que la polyphonie se fasse entendre correctement, il est nécessaire de tenir les notes de chaque voix et également, de les couper au bon moment. La difficulté est de conscientiser chacune des voix qui forme la polyphonie, puis de les jouer simultanément. Pour cela, il est nécessaire de visualiser la fonction de chaque doigt de la main gauche. Par exemple:



Dans cette première mesure tirée de la Vidalita, extraite de la suite Argentina d'Adrien Politi²⁷, une fois la lecture polyphonique clarifiée, l'erreur la plus récurrente sera que le deuxième doigt ne tienne pas le "si" pendant que la mélodie est jouée, sachant que cette note est censée durer trois temps.

Plusieurs outils pédagogiques déjà cités sont réalisables pour remédier à cela, comme par exemple: faire chanter la voix du haut à l'élève pendant que l'enseignant joue le bas puis

²⁷ Voir Annexe n°2.

inverser les rôles, jouer en duo cette mesure où élève et professeur se partagent les voix puis inversent. On peut aussi faire jouer la voix du bas à l'élève pendant qu'il chante le haut. Mais un des outils le plus précieux est l'erreur. Si l'élève commence par se tromper en ne laissant pas la basse durer trois temps pendant qu'il joue la mélodie, alors, lorsque le professeur aura pris le temps d'utiliser les exercices pédagogiques que l'on a mentionnés. L'élève pourra reproduire la même erreur mais l'écoute sera toute autre. C'est à ce moment-là que l'élève sera capable d'entendre la tenue des notes. S'il laisse le doigt posé, il entendra la résonance de la note pendant qu'il joue en même temps la mélodie. C'est de cette manière que l'apprenant développera son écoute et sera capable de conscientiser la tenue des notes de la main gauche qui crée la polyphonie. Et dans ce cas, on se rend compte que l'erreur est positive car elle aboutit à des connaissances techniques et elle permet également de développer l'écoute.

Pour réaliser cela, Parsival Castro appuie sur le fait qu'il est parfois nécessaire de poser les mêmes questions plusieurs fois à l'élève: "écoute bien ta basse, est-ce qu'elle dure assez longtemps?" ou "regarde bien ton deuxième doigt, est-ce qu'il reste bien posé?". Mais, encore une fois, prendre ce temps est bénéfique car il sera toujours positif que l'élève trouve la réponse par lui-même, par l'écoute et par le geste.

III.2.b. La main droite.

La technique de la main droite relève plus du niveau de l'interprétation, dans le sens où ce sont les doigts de la main droite qui vont créer différents plans sonores et faire ressortir une voix par rapport à une autre. La technique de la main droite pose la question de la note qu'il faut mettre en valeur dans la polyphonie. Autrement dit, il faut choisir dans l'interprétation, laquelle des voix nécessite d'être mise en avant. Par conséquent, laquelle doit être jouée en second plan. Tout cela, dans le but que les voix ne s'interfèrent pas entre elles, afin d'obtenir un discours clair et distinct. Le risque étant de jouer des notes de l'accompagnement de la même manière que la ligne mélodique.

On peut considérer comme une erreur, à partir d'un certain niveau, un élève qui ne fait pas de distinction entre la basse et la mélodie et traite les voix polyphoniques de la même façon. Parsival Castro nous raconte qu'à ce propos, il commence cet apprentissage à partir de la troisième année et notamment en faisant travailler des zones cadentielles simples.

Par exemple dans cet extrait *Dernière Etudine en hommage à Frédéric Chopin* de Francis Kleynjans²⁸:



Il est important de préciser que les exercices donnés par l'enseignant doivent toujours avoir un but pédagogique précis. Dans ce cas, d'un point de vue d'écriture polyphonique, il est nécessaire d'interpréter cette partition en considérant le chant (la ligne du haut) bien en dehors, en premier plan; et en mettant l'accompagnement (la ligne du bas), plus loin du point de vue sonore, en second plan. Même si ce conseil est valable tout au long du morceau, pédagogiquement il est plus avantageux de choisir une zone bien précise du morceau, comme par exemple cette zone de cadence. Cela permet à l'enseignant de bien cibler la compétence technique et musicale qu'il désire transmettre.

Pour l'exercice de la main droite, le geste est donc de réussir à gérer l'intensité de chaque note au niveau des doigts de cette main. Dans notre extrait de la *Dernière Etudine* de Francis Kleynjans, l'écriture polyphonique indique que la mélodie doit être détachée du reste, afin de ne pas la confondre avec les autres notes. Ce geste de la main droite s'ajoute aux tenues de note de la main gauche et au travail de la phrase musicale. C'est-à-dire que l'apprenant doit procéder par étape:

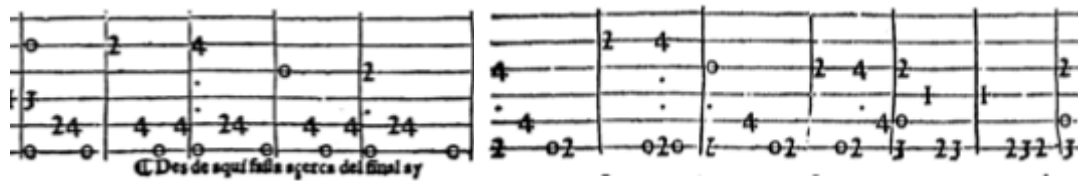
- d'abord par travailler sa mélodie séparément afin de donner une direction musicale à sa phrase;
- puis il ajoute l'accompagnement en faisant attention au doigté de la main gauche pour laisser résonner les notes et les couper au bon moment;
- et enfin il travaille le geste de sa main droite dans le but de conscientiser la force qu'il va mettre dans chaque doigt (pouce, index, majeur, annulaire) afin d'obtenir une polyphonie claire et compréhensible.²⁹

Cependant, parfois il n'est pas toujours évident de savoir quelle voix l'on doit mettre en avant dans une polyphonie. C'est là que l'erreur devient discutable du point de vue de

²⁸ Voir Annexe 3.

²⁹ Cette méthode est un exemple qui peut être efficace mais qui n'est pas nécessairement applicable dans tous les cas de figure. Il est essentiel que l'enseignant puisse tout d'abord s'adapter aux envies et besoins de chaque élève.

l'interprétation. Par exemple dans la *Fantaisie que contrahaze la Harpa en la manera de Ludovico* d'Alfonso Mudarra³⁰:



Cet extrait écrit en tablature italienne³¹ n'indique pas quelle voix de la polyphonie est la mélodie principale. La question est de se demander où se cache le chant? Certains diront qu'il vaut mieux faire ressortir la voix du haut (la corde aiguë), tandis que d'autres diront que la mélodie se cache dans la ligne de basse (à la cinquième et quatrième cordes) et donc qu'elle doit être considérée en tant que telle. Ce type de jugement concerne les élèves qui ont déjà intégré les notions musicales et techniques citées ci-dessus. Parsival Castro nous indique que ce qui est important dans ces cas de figures, c'est de faire explorer l'élève sans lui imposer de manière de faire. Que l'apprenant puisse choisir dans l'exploration la version qu'il préfère jouer.

Tout comme la musicalité, la technique de la main droite nécessite parfois d'être corrigée de manière directive dans un but pédagogique précis, comme la distinction des voix par exemple. Mais lorsque la partition est ambiguë et que l'élève est en capacité de réaliser les gestes techniques, l'enseignant peut adopter une méthode beaucoup plus constructive pour le développement de l'interprétation chez l'élève.

III.3 Vision de l'apprentissage de la guitare du point de vue d'un clarinettiste.

Cette sous-partie fait suite à une expérimentation que j'ai réalisée avec Cyprien, un ancien étudiant amateur en clarinette qui a souhaité se mettre à la guitare classique. Son apprentissage de la guitare a débuté deux ans avant le début de ce mémoire. Son point de vue précieux nous éclaire sur les différences qui existent entre l'éducation d'un instrument monodique et polyphonique ainsi que ce en quoi les erreurs que l'on fait nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de l'instrument.

³⁰ Voir Annexe n°4.

³¹ Il s'agit d'une tablature italienne où la ligne la plus basse représente la corde la plus aiguë et la ligne la plus haute correspond à la corde la plus grave (l'inverse des tablatures françaises).

III.3.a. Dérouler de l'expérimentation.

L'expérience était de donner à travailler, sur une semaine, le morceau *Dernière Estudine hommage à Chopin* de Francis Kleynjans. J'avais pris soin de ne donner aucune indication sur la manière d'aborder la pièce afin que Cyprien l'explore d'abord par lui-même. Ensuite, la semaine d'après lors de notre cours, j'ai remarqué que les doigtés de la main gauche qu'il utilisait ne lui permettaient pas de tenir les notes de la mélodie. Ce qui avait provoqué une incompréhension dans le discours musical polyphonique lorsqu'il m'avait interprété la pièce. Cependant, puisqu'il est écrit au début de la partition "*avec expression, le chant bien en dehors, mettre l'accompagnement plus loin*"³² Cyprien avait bien pris soin de gérer l'intensité des gestes des doigts de sa main droite, afin de faire sonner plus fort la mélodie et de placer la voix de l'accompagnement en dessous.

J'ai remarqué que les erreurs qui sont apparues étaient dûes à des mauvais doigtés de la main gauche. Cyprien justifiait ses décisions en stipulant que les positions étaient pour lui plus simples à réaliser. On retrouve ici la théorie de Bachelard concernant les obstacles épistémologiques qui stipule que c'est "l'esprit qui pense avec ses charentaises". Comme nous l'avons vu, l'explication de l'enseignant concernant ces erreurs doit aboutir à un but pédagogique bien précis. Ici la volonté du morceau est d'inculquer la notion d'écriture polyphonique. On a vu que cet aspect est affilié à la tenue des notes de la main gauche. Pour corriger les fautes, j'ai décidé d'utiliser la méthode que nous avons élaborée avec Parsival Castro. J'ai donc d'abord demandé à Cyprien de jouer la mélodie seule, en respectant bien les doigtés écrits sur la partition, pour premièrement, construire sa phrase musicale. Ensuite je lui ai demandé d'ajouter l'accompagnement. Une fois les doigtés bien retravaillés, j'ai demandé à Cyprien de bien prêter attention à sa mélodie, de bien l'écouter afin qu'il puisse entendre et de prendre conscience de la résonance des tenues de chaque note.

III.3.b. Ressenti de l'élève après l'expérience.

Une fois ce travail réalisé, Cyprien témoigne de son ressenti sur l'aspect polyphonique de la guitare. Il nous dit que lorsqu'il joue de la clarinette, il ne se soucie de jouer qu'une seule note à la fois, que chaque note est jouée à un moment donné. Il raconte que

³² Voir Annexe 3

la complexité à laquelle il s'est très vite confronté, a été la combinaison de plusieurs notes à jouer en même temps. Prendre conscience que l'on peut laisser résonner une note alors qu'on en joue d'autres, était une notion tout à fait nouvelle pour lui. Cyprien nous explique que la superposition polyphonique des notes est tout aussi dure à mettre en place que plaisante et satisfaisante à faire lorsque l'on la réalise correctement. Il est marqué par le fait qu'il est nécessaire de se soucier de toutes les notes qui sont écrites sur la partition, d'autant plus, si elles constituent une lecture polyphonique. Cyprien remarque que ce n'est pas parce que l'on joue la mélodie qu'on ne doit plus se soucier de l'accompagnement. Il découvre avec plaisir qu'on apprend plus vite à adopter une lecture plus large, car la polyphonie force à regarder la mesure plus dans sa globalité, afin de mieux anticiper la tenue ou bien la coupure des notes. Lorsqu'il étudiait la clarinette, il voyait beaucoup plus chaque note dans son individualité, alors que la lecture des partitions de guitare, même si elle présente plus de difficultés, permet d'obtenir une visualisation plus globale des mesures et du morceau en général.

III.3.c. Mon ressenti après l'expérience.

Cette expérience m'a permis de me rendre compte de l'importance que l'on doit apporter à la conception mentale de la polyphonie dans l'enseignement de la guitare. Que pour arriver à cela, il est nécessaire de voir les choses les unes après les autres et d'utiliser tous les outils pédagogiques que l'on développe dans un but précis. On a vu les difficultés que les instruments polyphoniques à cordes pincées présentent, il est donc tout à fait normal que l'erreur surgisse dans l'apprentissage. Comme nous l'avons vu, il sera donc nécessaire parfois d'adopter une méthode plus directive pour corriger les fautes, de manière à contrer une certaine facilité de l'esprit et dans le but de transmettre des savoir-faire. Mais l'exploration et la construction de l'apprentissage par l'élève sont également essentielles pour le développement de l'autonomie et de la compréhension de l'instrument, en témoigne l'expérience menée avec Cyprien.

Conclusion

Lorsque j'ai débuté ce travail j'avais la conviction qu'une erreur était le fruit d'un raté et que seul l'élève était en faute. Cet a priori était issu de l'histoire que j'ai vécu, surtout pendant ma période scolaire. Grâce à mon travail de documentation, j'ai pu me rendre compte des progrès que les pédagogues et anthropologues avaient pu réaliser à propos de l'erreur. Ces études ont réussi à prouver que les fautes peuvent être positives et vont même jusqu'à dire qu'elles peuvent sous-entendre le sens caché de la raison. Albert Einstein disait que faire des erreurs est naturel lorsque l'on cherche. Cela prouve bien que si l'erreur apparaît chez un élève, c'est qu'il est dans l'exploration et la construction de son apprentissage et que l'enseignant est là pour le guider, pour l'accompagner dans sa quête. En plus de mes recherches sur l'erreur, mon travail sur l'apprentissage de la polyphonie m'a permis d'adapter mes résultats sur l'erreur dans l'apprentissage de la guitare classique. En effet, prendre conscience des difficultés que présente sa famille d'instruments permet de mieux comprendre et de mieux appréhender les erreurs que l'on retrouve dans son propre apprentissage.

Tout cela me permet aujourd'hui d'adopter une démarche positive dans mon enseignement de la guitare classique, en ce qui concerne les erreurs. J'ai pris conscience de l'importance d'avoir une méthode bien construite avec des outils pédagogiques solides. Comme nous l'avons vu, certaines méthodes d'apprentissages prennent du temps. Je pense que l'enseignement passe aussi par l'humilité de se dire qu'il faut être patient envers les fautes de nos élèves et qu'il faut se rappeler chacun d'entre nous est aussi passé par là. La morale concluant la fable de Jean de La Fontaine intitulée *Le lion et le rat* dit que "patience et longueur de temps font plus que force ni que rage". Cette citation fait écho à l'erreur, dans le sens où lorsqu'un enseignant prend le temps d'accompagner son élève dans l'apprentissage et lui laisse le temps de découvrir les choses par lui-même, sa formation n'en sera que plus solide, accomplie et heureuse.

Dans l'enseignement, une faute peut être la source d'amélioration. Et j'aime à penser qu'une erreur peut également embellir la pratique et développer une sensibilité artistique. En témoigne, en 1926, l'anecdote de l'enregistrement de *Heebie Jeebies* par Louis Armstrong qui raconte que, après avoir fait tomber ses partitions par terre, il se mit à improviser sur des onomatopées. C'est grâce à cette erreur accidentelle que serait née la fameuse forme de jazz vocal: le scat. Ici, la faute a permis de manière inopinée, la naissance d'un nouveau genre musical et pas des moindres. C'est en partant de cette idée que j'aimerais dans mon

enseignement futur, faire davantage l'éloge de l'imperfection afin de mieux apprivoiser l'erreur et peut-être faire jaillir des phénomènes artistiques beaux et inattendus.

Bibliographie

Ouvrages:

- *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, 1997, Editions ESF Sciences Humaines, Paris.
- *L'improvisation polyphonique à la Renaissance*, Philippe Canguilhem, 2015, édition Classiques Garnier, Paris.

Émission de radio:

- Émission: *Tendez l'oreille ! Qu'est-ce qu'une erreur, en musique?*, Christophe Dilys, France Musique, Maison de la Radio, 9 avril 2022.

Articles:

- *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, L. Viennot, Hermann, 1979, Paris
- *L'invention musicale, de la naissance à l'adolescence, contexte historique, technologique et social*, Francois Delalande, Eufonia n°35, 2005, Barcolone.

Sites internet:

<https://guitare-et-pedagogie.net/2020/05/06/la-position-du-guitariste-classique-depuis-le-xixe-siecle/>

<https://www.accordissimo.com/notes-de-musicien/les-5-avantages-de-la-pratique-d-ensemble-en-musique/>

Annexe 1

Francesco Tonucci, *FRATO*, 40 años con ojos de niño, Editorial Graó, 2007, Valencia, Espagne.



Annexe 2

Adrien Politi, *Suite Argentina*, 11 pièces pour guitare, Collection Junior Thierry Masson,
Edition Henry Lemoine, 2001, Paris.

8

VIDALITA

Adagio $\text{♩} = 60$

The musical score for 'VIDALITA' is written for guitar in 3/4 time. It begins with a tempo marking of 'Adagio' and a metronome indication of a quarter note equal to 60 beats per minute. The key signature is one sharp (F#). The score is divided into six staves. The first staff starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The second staff includes fingerings (i, m, a) and a forte (f) dynamic. The third staff starts with a piano (p) dynamic. The fourth staff starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The fifth staff includes fingerings (2, 3, 1) and a forte (f) dynamic. The sixth staff includes a 'rallentando' marking and ends with a final chord. The score is published by Edition Henry Lemoine, 2001, Paris.

27 673 H.L.

Annexe 3

Francis Kleynjans, *Dernière Etudine en hommage à F.Chopin*, Edition Alphonse Leduc, 1985, Paris.

DERNIERE ESTUDINE
En hommage à F.Chopin
 pour guitare

Francis KLEYNJANS

Durée: 2'

Ouvrage protégé - PHOTOCOPIE INTERDITE même partielle
 (loi du 11-03-1987) constituerait contrefaçon (code pénal art. 425)

Lent et triste $\frac{1}{3}$

mf Avec expression, le chant bien en dehors... mettre l'accompagnement plus loin...

f *en retenant* *a tempo* $\frac{1}{3}$

f *un peu rit.* *a T^o*

p

© 1985 by ALPHONSE LEDUC et Cie
 Éditions Musicales, 175, rue St-Honoré, PARIS

A.L. ET 087

Tous droits d'exécution, de reproduction,
 de transcription et d'adaptation réservés pour tous pays

The musical score is written for guitar and consists of seven staves. The notation includes various fingerings (numbers 1-4), dynamics (mf, f, p, pp), and performance instructions in French. The score is written in a single system with multiple staves.

The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It features a series of chords and single notes with fingerings. The instruction "rit." (ritardando) is placed above the staff, followed by "a T^o" (a tempo). The phrase "plus près" (closer) is written below the staff.

The second staff continues the piece, with the instruction "III" above the staff. It includes the phrase "plus loin" (further) and "dim." (diminuendo). The phrase "plus près" (closer) is written below the staff, followed by "en retenant" (holding back).

The third staff features the instruction "f" (forte) and the phrase "plus loin" (further). The phrase "douloureusement" (painfully) is written below the staff, followed by "retenu" (held back).

The fourth staff begins with the instruction "mf bien chanté" (mezzo-forte, well sung). It includes the phrase "plus loin" (further) and "douloureusement" (painfully).

The fifth staff continues the piece, with the instruction "p" (piano) and the phrase "de droite ..." (from the right ...). The phrase "à gauche ..." (to the left ...) is written below the staff.

The sixth staff features the instruction "pp" (pianissimo) and the phrase "de droite ... en s'éloignant" (from the right ... as it moves away). The phrase "à gauche ." (to the left .) is written below the staff.

The seventh staff concludes the piece with a double bar line.

Annexe 4

- Alonso Mudarra, *Fantasia que contrahaze en la manera de Ludovico*, Tres libros de música en cifra para vihuela, 1546, Sevilla, Italia.

