

LE TRAVAIL INSTRUMENTAL : COMMENT EN TIRER LE MAXIMUM!

PAR MATHIEU BOUCHER | Faculté de musique de l'Université Laval | mathieu.boucher.1@ulaval.ca

Dans un article paru dans le numéro d'automne 2010 de cette revue, il a été mentionné que l'atteinte de l'excellence en musique est, entre autres, le résultat de plusieurs heures de travail instrumental. La qualité de ce travail instrumental est toutefois d'une importance capitale. Chaffin et Lemieux (2004) proposent cinq composantes d'un travail instrumental efficace. Les deux premières composantes, maximiser la concentration et se former une image globale de la pièce à jouer, ont fait l'objet d'un premier article. Il y est apparu notamment que la concentration peut être maximisée en gérant adéquatement le moment des séances de travail et la durée de celles-ci. Quant à la formation d'une image globale de la pièce à jouer, cela concerne principalement des activités réalisées sans instrument comme l'analyse de la partition et l'écoute d'enregistrements d'autres musiciens. Le but du présent article est donc de présenter les trois dernières composantes d'un travail instrumental efficace selon Chaffin et Lemieux (2004) soit : se donner des buts spécifiques, s'autoévaluer de façon constante et finalement, développer un usage flexible de plusieurs stratégies. Comme dans le cas de l'article déjà paru, des stratégies testées scientifiquement pouvant être associées à ces composantes seront présentées.

Buts spécifiques

Pour rendre le travail instrumental plus efficace, il est important que le musicien s'exerce de façon structurée. Pour y parvenir, un des moyens pris par les experts est de se donner des buts d'apprentissage spécifiques (Hallam, 1995). Chez les musiciens plus jeunes, des études ont d'ailleurs suggéré que les élèves suivant une procédure reposant sur des objectifs spécifiques démontrent une plus grande amélioration que les élèves n'utilisant pas une telle approche. La formulation d'objectifs précis ne sera toutefois pas abordée dans cet article. Il sera plutôt question de la gestion du contenu des séances de travail. Nous traiterons donc de la division du texte musical, de l'approche des passages difficiles et du choix du tempo métronomique à privilégier pour travailler ces passages difficiles.

La division du texte musical

Les élèves ont parfois tendance à répéter leur pièce en reprenant constamment du début lors de chaque essai. Quant à eux, les musiciens experts organiseraient plutôt leurs séances de travail instrumental en répétant de courts segments musicaux, tout en poursuivant un seul but spécifique à la fois (Chaffin et Imreh, 2002). En limitant de cette façon la longueur des segments musicaux travaillés, le musicien peut alors centrer son attention sur un problème précis à la fois et, par conséquent, régler ce problème plus rapidement. D'ailleurs, cette façon de travailler permettrait d'éviter la rétention de mouvements erronés qui seraient à désapprendre ultérieurement. Lors d'une séance de travail, il s'avère donc important de travailler de courts segments musicaux, tout en visant l'amélioration d'un aspect précis du jeu.

Dans le précédent article, il fut mentionné que l'analyse de la partition permettrait, entre autres, d'identifier la structure musicale de l'œuvre. Une fois identifiée, cette structure (sections, phrases, passages difficiles) peut aider le musicien à segmenter le texte musical à apprendre pour ensuite planifier le travail à effectuer. Cette planification du contenu des séances de travail devrait donc s'effectuer en fonction des sections ou des phrases de la pièce plutôt qu'en fonction des « lignes » que les jeunes élèves ont davantage tendance à utiliser. Toutefois, il est important de mentionner que la longueur des segments joués devrait croître avec l'avancement de l'apprentissage. Ainsi, une fois que de petits segments sont maîtrisés, l'élève peut ensuite tenter de les enchaîner deux par deux, et les lier graduellement. Cette association graduelle des segments d'une pièce vise évidemment l'exécution de cette pièce en entier, mais des passages techniquement difficiles obligent parfois le musicien à diviser encore davantage la longueur des segments travaillés.



Mathieu Boucher

Diplômé du Conservatoire de musique de Québec et de la Faculté de musique de l'Université Laval, Mathieu Boucher est présentement professeur de guitare classique au Cégep de Ste-Foy. Il poursuit également un doctorat en didactique instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval et ses recherches portent sur l'efficacité du travail instrumental. Il offre d'ailleurs une formation élargie sur le sujet de cet article pour le Centre d'excellence en pédagogie musicale de l'Université Laval.

LE TRAVAIL INSTRUMENTAL : COMMENT EN TIRER LE MAXIMUM! (suite)

Les passages difficiles

Tout comme les différents segments d'une pièce en apprentissage, les passages techniquement difficiles peuvent eux aussi être décomposés en plus petits exercices qui seront regroupés graduellement afin d'arriver au résultat final. En effet, il est suggéré d'utiliser des exercices et des études qui simplifient le problème et qui évoluent graduellement vers le produit final désiré (Nielsen, 1999). Il faut tout de même s'assurer que les exercices utilisés pour maîtriser un passage présentent des conditions les plus similaires possible avec le passage original (Hallam, 1997). Par exemple, dans une situation où un passage difficile à trois voix serait simplifié en ne jouant pas une des voix, il serait mal avisé d'utiliser les doigts libérés par le retrait d'une voix dans l'exécution des deux autres, puisque, à la fin, ce passage ne sera pas exécuté de cette façon. Il s'agit donc de s'assurer que, bien qu'on simplifie ou qu'on allège un passage ou un aspect de l'exécution, ce qui demeure soit conforme avec ce qu'on souhaite exécuter à la fin. Lorsque la vitesse d'exécution est la principale difficulté d'un passage à maîtriser, le choix du tempo des répétitions peut s'avérer un facteur important pour surmonter la difficulté.

Le choix du tempo

Il est très fréquent que les pédagogues suggèrent aux élèves de commencer l'apprentissage d'une pièce à un tempo lent et de l'augmenter graduellement jusqu'au tempo final. Pourtant, il semblerait que les mouvements effectués pour jouer lentement ne demandent pas le même travail musculaire que les mouvements effectués pour jouer rapidement (Jørgensen, 2004). Toujours selon cet auteur, cette augmentation graduelle serait non seulement une perte de temps, mais elle aurait aussi comme effet d'affaiblir la prestation finale. En effet, comme l'expliquent Altenmüller et Gruhn (2002), les interprétations très lentes et très rapides font appel à deux zones différentes du cerveau, et la transition entre l'une et l'autre pourrait être incomplète lorsqu'on augmente graduellement le tempo. Il faut souligner que ces auteurs reconnaissent que le travail à un tempo lent est un passage obligé en début d'apprentissage afin de s'assurer de bien mémoriser le texte musical à apprendre. C'est en fait l'augmentation graduelle du tempo qui devrait, selon eux, faire l'objet d'une remise en question. Un autre auteur suggère également que les segments rapides devraient être répétés en alternant entre un tempo lent et le tempo final, plutôt qu'en l'augmentant graduellement (Donald, 1997). Selon cet auteur, travailler de cette façon diminuerait en fait le nombre d'essais nécessaires avant d'atteindre l'objectif final d'exécution d'un passage. Enfin, pour éviter que le travail

au tempo final génère des tensions musculaires indésirables, on peut rappeler la suggestion énoncée précédemment de diviser le passage en très petits segments qui seront graduellement regroupés par la suite.

En somme, la poursuite d'objectifs précis impliquerait pour le musicien, entre autres, de concentrer son attention sur de courts segments de la pièce et sur les passages difficiles, et de choisir le tempo métronomique approprié à l'apprentissage. Ces suggestions lui permettraient d'apprendre la pièce plus rapidement et plus efficacement, tout en limitant les pertes de temps pouvant affecter la concentration et causer la rétention de mouvements erronés. Toutefois, même si l'apprenant poursuit des objectifs précis, il doit ensuite être en mesure d'évaluer par lui-même le résultat de ses actions afin de valider la réussite des objectifs poursuivis.

Autoévaluation

Pour atteindre les buts spécifiques fixés, le musicien doit recevoir ou se donner une rétroaction sur les résultats obtenus lors de ses essais. En revanche, comme le professeur ne peut jouer ce rôle que durant la leçon d'instrument, l'élève doit développer la capacité de s'autoévaluer pendant ses séances de travail (Chaffin et Lemieux, 2004). Les études portant sur cette habileté en musique sont peu nombreuses, mais une d'elles révèle que les élèves auraient peu tendance à utiliser l'autoévaluation pour encadrer leur travail instrumental. En effet, une étude (Jørgensen, 1998, cité par Jørgensen, 2004) a observé que seulement 21% des étudiants de niveau universitaire interrogés lors de cette étude évaluaient régulièrement leur travail afin de formuler des objectifs pour les séances subséquentes. Ces résultats suggèrent que les élèves auraient peu tendance à s'autoévaluer afin de détecter leurs propres erreurs pour les corriger ensuite. Pourtant, un apprenant doit savoir reconnaître ses erreurs lorsqu'elles surviennent pour espérer s'améliorer de façon autonome. La détection d'erreurs représente donc une habileté très importante à acquérir dans le cadre d'un travail instrumental efficace (Jørgensen, 2004). Les stratégies associées à cette composante concernent principalement la référence à un modèle d'interprétation, le visionnement de prestations personnelles ainsi que la correction d'erreurs.

Les modèles d'interprétation

L'écoute d'enregistrements d'autres musiciens, stratégie présentée dans l'article précédent, contribue à développer l'efficacité du travail instrumental, car elle aide le musicien à se construire un modèle d'interprétation de la pièce. C'est ce modèle qui sert ensuite de référence pour comparer les résultats obtenus pendant le travail instrumental avec les résultats souhaités (Jørgensen, 2004) afin d'identifier les lacunes à corriger. Plus ce modèle se raffine chez l'apprenant, plus ce dernier sera en mesure d'identifier

clairement si ce qu'il exécute lui convient ou non. Outre les disques et les concerts, les sites Internet qui hébergent des vidéos constituent une nouvelle ressource disponible pour permettre aux élèves d'entendre différents musiciens.

Le visionnement de prestations personnelles

En plus de l'utilisation de vidéos ou d'enregistrements provenant d'autres musiciens, il semblerait que visionner une vidéo d'une de ses propres prestations aurait aussi des avantages au niveau de l'autoévaluation. En effet, cela permettrait de repérer davantage d'erreurs que lors du moment même de la prestation selon les participants à une étude de Daniel (2001).

Stratégies de correction

Pendant le travail instrumental, lorsqu'une erreur est identifiée, deux options s'offrent immédiatement au musicien : ignorer l'erreur ou s'arrêter sur le champ pour la corriger. Un danger accompagne toutefois chacune des stratégies. En effet, la première option pourrait amener le musicien à automatiser l'erreur ignorée, mais l'arrêt systématique de la deuxième option pourrait être automatisé également. Pour contrer ce problème, Jørgensen (2004) suggère plutôt de terminer l'exécution de la section déjà prévue, puis de travailler ensuite à corriger les erreurs détectées pendant l'exécution de cette section. En fait, l'état d'avancement de la pièce est aussi un facteur à considérer en regard de la détection d'erreurs : ignorer l'erreur en début de parcours n'est pas à conseiller alors que cette même faculté devrait être travaillée en fin de parcours lorsqu'on travaille à enchaîner la pièce.

Pour le musicien en apprentissage, évaluer efficacement sa propre exécution instrumentale passe donc par un solide modèle sonore, acquis en écoutant attentivement d'autres musiciens, et par un sens critique développé notamment en visionnant des vidéos de ses propres prestations. Cette faculté d'autoévaluation lui permettra donc, dans une perspective précise, de détecter et de corriger rapidement ses erreurs, mais également, dans une perspective plus globale, de réajuster ses objectifs d'apprentissage ou alors de modifier les stratégies utilisées si nécessaire, sujet de la dernière composante présentée.

Usage flexible de plusieurs stratégies

Bien que plusieurs recherches se soient penchées sur la façon dont les musiciens experts s'exercent, on en connaît peu sur l'effet à long terme de différentes méthodes de travail sur l'atteinte de l'excellence en musique. En effet, les stratégies diffèrent non seulement selon les préférences de chaque musicien, mais également selon l'instrument, le type de pièce en apprentissage, l'étape d'avancement de la pièce, etc. Il n'y a donc malheureusement pas de recette miracle. En fait, la très grande quantité de

paramètres à considérer oblige le musicien à développer des habiletés métacognitives s'il veut choisir adéquatement les stratégies appropriées pour maximiser le rendement du travail effectué.

La métacognition

« Comprendre comment apprendre » est une expression fréquemment utilisée pour définir sommairement la métacognition. Ce concept, développé par John Flavell dans les années 70 et fortement inspiré par les écrits de Jean Piaget, fait référence à la connaissance de soi chez un apprenant et à la connaissance des méthodes d'apprentissage à sa disposition. Ainsi, un musicien en apprentissage devrait donc progressivement apprendre à reconnaître par lui-même ses forces et ses faiblesses personnelles en plus de développer un répertoire varié de stratégies d'apprentissage. Un autre aspect important de la métacognition serait la connaissance du fonctionnement de la mémoire (Ginsborg, 2004). En effet, cette connaissance pourrait aider le musicien à choisir les stratégies à privilégier pour apprendre une pièce rapidement et efficacement.

La mémorisation

Lors de l'apprentissage d'une pièce musicale, les informations à retenir sont visuelles, auditives, motrices et conceptuelles. En fait, la musique étant encodée sous plusieurs formes différentes dans la mémoire à long terme, nous devons solliciter différents types de mémoire pendant le travail instrumental afin d'assurer un apprentissage efficace de la pièce et éviter par le fait même le fameux « blanc de mémoire » tant redouté. La connaissance de l'endroit où se trouve un passage dans la partition ou sur l'instrument et le modèle auditif de l'œuvre sollicitent respectivement les mémoires visuelles et auditives. Toutefois, leur efficacité est réduite lorsqu'elles sont utilisées de façon indépendante. Ensuite, les informations motrices sont mémorisées grâce à l'accumulation de répétitions, mais elles offrent une fiabilité limitée si l'apprentissage moteur n'est pas soutenu par une représentation mentale de la musique. En fait, cette représentation mentale de la musique fait référence à la mémoire conceptuelle du musicien, et se forme grâce au savoir théorique lié à la structure musicale de l'œuvre. Comme il fut déjà mentionné à ce sujet, l'analyse de la partition permet à l'apprenant de relever dans la partition des éléments de la structure de l'œuvre comme le phrasé, l'harmonie ou encore de petits détails dans l'écriture pouvant ensuite aider dans le rappel des informations pendant l'interprétation.

Mémoriser efficacement une pièce demande donc une collaboration des différentes mémoires musicales que possède un musicien. Il serait donc profitable pour ce dernier d'exploiter ces différentes mémoires pendant son travail instrumental en se donnant des objectifs d'apprentissage sollicitant particulièrement certaines ➤

LE TRAVAIL INSTRUMENTAL : COMMENT EN TIRER LE MAXIMUM! (suite)

de ces mémoires. Par exemple, le musicien pourrait jouer un en gardant les yeux fermés, recopier de mémoire sa partition sur une autre feuille, solfier sans partition une des voix, exécuter la pièce sur son instrument sans émettre de sons, etc.

Les habiletés métacognitives et les connaissances sur la mémorisation aideraient donc le musicien à cerner et diversifier les stratégies appropriées permettant d'apprendre rapidement et efficacement une pièce.

En conclusion, pour un musicien, travailler son instrument de façon structurée demanderait donc, entre autres, d'établir des objectifs d'apprentissage précis, appliqués à de courts segments du texte musical. Ensuite, il importe pour lui d'avoir des moyens à sa

disposition pour évaluer adéquatement l'atteinte de ces objectifs, notamment en raffinant son sens critique et sa capacité à détecter les lacunes à corriger. Finalement, un musicien en formation devrait être amené à développer ses capacités métacognitives, d'abord en étant constamment impliqué dans le processus de décision relatif à l'apprentissage de ses pièces, mais également, en acquérant un répertoire de connaissances sur la mémorisation ainsi que sur les différentes stratégies d'apprentissage à sa disposition.

Cet article complète la présentation des cinq composantes d'un travail instrumental efficace (Chaffin et Lemieux, 2004) amorcée dans un article déjà paru. Cette présentation se voulait un outil de référence pour les professeurs et les jeunes musiciens qui travaillent quotidiennement leur instrument, et qui méritent bien que les nombreuses heures passées à travailler soient les plus rentables possible.



Références

- ALTENMULLER, Eckart et Wilfried GRUHN (2002). « Brain mechanisms », Richard PARNCUTT et Gary E. McPHERSON (dir.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, New York, Oxford University Press.
- CHAFFIN, Roger et Gabriela IMREH (2002). « Practicing perfection: Piano performance as expert memory », *Psychological Science*, vol. 13, no 4, p. 342-349.
- CHAFFIN, Roger et Anthony F. LEMIEUX (2004). « General perspectives on achieving musical excellence », Aaron WILLIAMON (dir.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, New York, Oxford University Press.
- DANIEL, Ryan (2001). « Self-assessment in performance », *British Journal of Music Education*, vol. 18, no 03, p. 215-226.
- DONALD, Larry S. (1997). « The organization of rehearsal tempos and efficiency of motor skill acquisition in piano performance », Thèse de doctorat, University of Texas.
- GINSBORG, Jane (2004). « Strategies for memorizing music », Aaron WILLIAMON (dir.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, New York, Oxford University Press.
- HALLAM, Susan (1995). « Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music », *Psychology of Music*, vol. 23, no 2, p. 111-128.
- HALLAM, Susan (1997). « Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education », Harald JØRGENSEN et Andreas C. LEHMANN (dir.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, Oslo, Norges Musikkhøgskole.
- JØRGENSEN, Harald (1998). *Planlegges øving? [Is practice planned?]*, Oslo, Norwegian Academy of Music.
- JØRGENSEN, Harald (2004). « Strategies for individual practice », Aaron WILLIAMON (dir.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, New York, Oxford University Press.
- NIELSEN, Siw G. (1999). « Regulation of learning strategies during practice: A case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance », *Psychology of Music*, vol. 27, no 2, p. 218-229.