

**DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE****Thèse de doctorat en philosophie**

---

**L'apprentissage du violon à la croisée de l'école rationaliste française et  
de l'école pragmatiste Suzuki**

---

**Kristina MIRKOVIC**Sous la direction de Mme **Natalie DEPRAZ**Présentée et soutenue publiquement le **15 mars 2016**

## Composition du Jury:

Mme **Natalie Depraz** Professeure Université de RouenM. **Cesare Fertonani** Professeur Université de MilanM. **Milan Uzelac** Professeur Université de Novi SadMme **Anne Boissière** Professeur Université de Lille IIIM. **Pascal Terrien** Maître de Conférences Université d'Aix MarseilleM. **Sigismond Cachot** Professeur au Conservatoire de musique de Villejuif

**DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE**

**Thèse de doctorat en philosophie**

---

**L'apprentissage du violon à la croisée de l'école rationaliste française et  
de l'école pragmatiste Suzuki**

---

**Kristina MIRKOVIC**

Sous la direction de Mme **Natalie DEPRAZ**

Présentée et soutenue publiquement le **15 mars 2016**

Composition du Jury:

Mme **Natalie Depraz** Professeure Université de Rouen

M. **Cesare Fertoni** Professeur Université de Milan

M. **Milan Uzelac** Professeur Université de Novi Sad

Mme **Anne Boissière** Professeur Université de Lille III

M. **Pascal Terrien** Maître de Conférences Université d'Aix Marseille

M. **Sigismond Cachot** Professeur au Conservatoire de musique de Villejuif



*L'Université de Rouen n'entend donner aucune approbation  
ni improbation aux opinions émises dans cette thèse;  
ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

## REMERCIEMENTS

---

Je souhaite remercier la Professeure Depraz, directrice de cette thèse, pour la grande disponibilité et courtoisie qu'elle m'a démontrées, et pour toute l'aide fournie durant la rédaction.

Un juste remerciement va au Professeur Milan Uzelac qui a rendu possible mon admission aux cours de Doctorat, et sans l'aide de qui tout ce travail n'aurait pas été possible.

Je désire remercier le Professeur Fertoni, corrélateur de cette thèse, sans l'aide de qui tout ce travail n'aurait pas été possible.

Il me faut en outre remercier les Professeurs Scaldaferrì, Scaramuzza et Triulzi de l'Université di Milan pour leur aide et support constants dans la conception et la mise en forme de ce travail.

Un profond merci va à ma famille, dont les traditions musicales m'ont permis d'approfondir mes travaux théoriques et ma pratique d'enseignement.

Un remerciement spécial va à mes collègues, aux familles de mes élèves, et surtout à mes élèves pour m'être restés proches aussi bien dans les moments difficiles que dans les moments heureux: ils ont été pour moi un soutien et une ressource sans égal.

Je remercie M. Massimo Moratti et Inter Campus pour avoir sponsorisé la présentation de cette thèse et pour le soutien continu.

Enfin je tiens à remercier de façon particulière, entre autres:

Mario Pelagatti et tout le monde à Obiettivo Musica pour le support musical et logistique,

Elisa Piria de la Région Lombardie pour le filmage,

Fulvio Carretti de Finalmente Musica,

Association Musicaperta,

Alessia Berti de Yellow Sound,

Fondation La Nuova Musica-Ricordi Music School,

Les musiciens Raffaele Kohler et Nadio Marengo.

Remerciement à la Professeure Florein pour l'indispensable soutien linguistique.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>		<b>i-iv</b>
<b>PARTIE I</b>		
<b>CHAPITRE I: Le cadre philosophique de la recherche</b>		<b>1</b>
<b>CHAPITRE II: Un contexte esthétique et musicologique</b>		<b>13</b>
<b>1.</b>	<b>La musique dans une perspective banfienne</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>Une philosophie de la musique</b>	<b>14</b>
<b>3.</b>	<b>L'expérience et la théorie</b>	<b>16</b>
<b>4.</b>	<b>L'idée, et la phénoménologie</b>	<b>19</b>
<b>5.</b>	<b>L'interprétation musicale</b>	<b>22</b>
<b>6.</b>	<b>De Banfi à Ingarden</b>	<b>24</b>
<b>7.</b>	<b>Questions de phénoménologie de la musique Antonio Banfi et l'exécution musicale, <i>Banfi et la musique</i></b>	<b>27</b>
<b>8.</b>	<b>L'exécution musicale</b>	<b>30</b>
<b>PARTIE II</b>		
<b>CHAPITRE III: Les circonstances historiques qui ont déterminé la nécessité de la création des deux Méthodes</b>		<b>51</b>
<b>1.</b>	<b>La biographie de Pierre Baillot</b>	<b>82</b>
<b>2.</b>	<b>L'enseignement de Baillot</b>	<b>88</b>
<b>3.</b>	<b>L'Art du Violon</b>	<b>89</b>
<b>4.</b>	<b>La biographie de Rodolphe Kreutzer</b>	<b>91</b>
<b>5.</b>	<b>La biographie de Pierre Rode</b>	<b>93</b>
<b>6.</b>	<b>L'Approche méthodologique</b>	<b>95</b>
<b>7.</b>	<b>Shinichi Suzuki, l'homme et sa philosophie, l'histoire de la méthode</b>	<b>98</b>
<b>8.</b>	<b>Les circonstances historiques</b>	<b>107</b>

<b>CHAPITRE IV: Comparaison entre la méthode rationaliste française pour l'apprentissage du violon dans l'œuvre de Pierre Baillot et la méthode pragmatiste japonaise et américaine dans l'œuvre de Shinichi Suzuki</b>		<b>144</b>
<b>1.</b>	<b>L'approche de l'instrument dans la méthode de P. Baillot, l'ordre des arguments d'étude</b>	<b>157</b>
<b>2.</b>	<b>La posture générale</b>	<b>161</b>
<b>3.</b>	<b>L'approche de l'instrument dans la méthode Suzuki, la posture de l'instrument dans la méthode Suzuki</b>	<b>187</b>
<b>4.</b>	<b>Conclusion</b>	<b>211</b>
<b>CHAPITRE V: Le rôle et la finalité de la discipline dans la distribution du savoir</b>		<b>224</b>
<b>1.</b>	<b>Le rôle de la discipline dans la distribution du savoir dans la méthode Suzuki</b>	<b>245</b>
<b>CHAPITRE VI: La progression théorico-technique des éléments des deux méthodes - how to develop the "eye-brain-finger relationship" properly ?<sup>1</sup> c'est-à-dire enseigner / apprendre comment diriger les pensées (to know how to think) durant l'étude/l'exécution</b>		<b>260</b>
<b>1.</b>	<b>Écriture-technique-musique ou musique-technique-écriture dans les deux méthodes</b>	<b>263</b>
<b>2.</b>	<b>Tableau synthétique de la progression technico-théorique dans les deux méthodes</b>	<b>274</b>
<b>PARTIE III</b>		
<b>CHAPITRE VII: Neuroimagerie de l'apprentissage musical</b>		<b>443</b>
<b>1.</b>	<b>Neuroimagerie de l'apprentissage musical</b>	<b>443</b>
<b>2.</b>	<b>Développement du cerveau</b>	<b>444</b>
<b>3.</b>	<b>Neuroimagerie et musique</b>	<b>448</b>
<b>4.</b>	<b>Les méthodes d'apprentissage du violon et les études de neuroimagerie</b>	<b>454</b>
<b>CHAPITRE VIII: Sur la didactique du violon et de la musique traditionnelle</b>		<b>455</b>
<b>CONCLUSION</b>		<b>488</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>493</b>

<sup>1</sup> John Kendall, *Suzuki violin method in american music education*, USA: Alfred Publishing Co., 1985, p.16.

## INTRODUCTION

1. Le problème à affronter tout d'abord sur le plan philosophique est celui de découvrir une philosophie en mesure de justifier, c'est-à-dire de tracer les conditions de possibilité d'une "phénoménologie empirique" du problème de l'apprentissage du violon dont traite la thèse. Celle que j'appelle "phénoménologie empirique" a des présupposés, certes plus liés aux instances pratiques et empiriques, que fait valoir le pragmatisme; elle ne partage pas les apriorismes et les abstractions dominantes des approches rationalistes. Mais elle ne perd pas de vue pour autant les directions unitaires de sens qui ne peuvent en aucune façon être négligées, même dans l'activité pratique, et sur lesquelles le rationalisme enquête. Un pragmatisme empirique risque de négliger ces questions sur le sens de notre travail, de l'utilisation du violon et de la musique en général, qui motivent l'apprentissage, lui donnent un élan, et même de l'enthousiasme. Le sens qu'a eu pour moi la musique, et avec elle le violon, a profondément marqué mon travail, consciemment ou non; et, dans une introduction philosophique, il faut également tenir compte de ceci.

Le terme "phénoménologie empirique" veut justement venir à la rencontre de l'exigence fondamentale d'avoir toujours présents à l'esprit aussi bien l'aspect pratique que celui du signifié. Il prend donc en considération tout d'abord les instances pragmatiques, mais aussi celles d'un rationalisme non dogmatique.

2. Au Conservatoire de Novi Sad, auprès duquel je suis diplômée en violon, j'ai rencontré un des plus importants chercheurs contemporains en phénoménologie, Milan Uzelac, attentif lui aussi aux problèmes de phénoménologie de la musique. Je suis toutefois bientôt venue m'installer en Italie et ai obtenu ma licence en une discipline musicologique à l'Università degli Studi de Milan.

Sur indication de mon professeur serbe, j'ai rencontré dans cette Université une tradition d'études phénoménologiques qui m'ont influencée et ont encouragé mes tendances, toujours plus orientées au concret du « faire » artistique, qu'à d'abstraites

pétitions de principe. De là me viennent donc les prémisses philosophiques et esthético-musicales auxquelles je me réfère ci-dessous. Elles appartiennent à mon bagage culturel et il me serait difficile, ainsi qu'incongru envers moi-même, de tenir ce dernier sous silence.

À Milan j'ai eu une claire révélation de l'insuffisance de philosophies abstraitement rationalistes, qui excluent a priori la portée philosophique de thèmes tels que la technique artistique, l'exécution musicale, l'interprétation, les genres musicaux, les catégories historico-esthétiques.

L'exemple typique d'une telle attitude, dans le contexte italien, est la philosophie néo-idéaliste de Benedetto Croce. Son point de vue est essentialiste-évaluatif, c'est-à-dire orienté à saisir une essence, une définition univoque du monde esthético-artistique qui vaut aussi comme valeur sur la base de laquelle juger de ce qui est beau et ce qui ne l'est pas, de ce qui est réussi artistiquement et de ce qui ne l'est pas, de ce qui a une valeur esthétique et de ce qui n'en a pas. "Comme si la philosophie - écrit Umberto Eco - ne devait pas se compromettre avec la condition humaine telle qu'elle est, mais s'occuper d'un devoir être"<sup>2</sup> raréfié, abstrait de la réalité dont il vit; c'est-à-dire comme si elle ne devait pas se salir les mains avec le caractère concret de la vie matérielle de l'art. La technique artistique pour Croce, et donc aussi les pratiques exécutives, l'apprentissage, n'ont aucun intérêt philosophique, n'appartiennent pas à la réalité esthétique, mais plutôt au monde pratico-communicatif: "La technique est, en général, une cognition ou un complexe de cognitions disposées et orientées à l'usage de l'action pratique et, dans le cas de l'art, à l'action pratique qui fait montre d'objets et instruments pour le souvenir et la communication des œuvres d'art"<sup>3</sup>. Ce n'est pas l'esthétique qui doit la traiter, mais plutôt des formes inférieures de pensée.

Parmi les adeptes de Croce, Alfredo Parente est son plus fidèle interprète en matière d'esthétique. Dans son *La musica e le arti*<sup>4</sup> il rapporte l'exécution musicale à la technique (qui pour lui est reproduction passive, faculté pratique); et donc fait de l'exécution un problème sans importance du point de vue philosophique et esthétique.

---

<sup>2</sup> Umberto Eco, *L'Estetica di Croce*, "La Rivista dei Libri", I/7, 1991, p. 4-7. L'essai de Pareyson.

<sup>3</sup> Benedetto Croce, *Aesthetica in nuce*, Bari: Laterza, 1964, p. 29.

<sup>4</sup> Alfredo Parente, *La musica e le arti*, Bari: Laterza, 1936, p. 213-229. Banfi la critique de façon fortement négative in Antonio Banfi, *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, Emilio Mattioli et Gabriele Scaramuzza, Reggio Emilia: Ist. Antonio Banfi, 1988, p. 439-444.

Seul le musicien est un véritable artiste: il est un créateur; l'interprète, l'exécuteur, ne crée pas; doit seulement obéir: "reporter en vie des œuvres déjà parfaites dans l'imagination du musicien", et "rétablir les conditions physiques indispensables à la communication" d'une œuvre. Bizarrement Stravinski semble donner raison à cette perspective dans sa "Poétique musicale".

Une position plus sensible et plus équilibrée peut être repérée chez un autre crocien, Massimo Mila; et chez son élève Enrico Fubini. Mais c'est surtout dans d'autres écoles de pensée que sont présentes des prises de position plausibles et intéressantes sur le problème de la matière musicale, de la technique et de l'exécution musicales. Je rappelle surtout Luigi Pareyson, qui dans son *Estetica. Teoria della formatività*<sup>5</sup> a consacré des pages convaincantes aux problèmes de la matière musicale, de l'interprétation et de l'exécution, des techniques. Mais, dans notre contexte, il est intéressant de rappeler son essai *Il concetto di interpretazione nell'estetica crociana*<sup>6</sup>.

3. Le monde musical dans lequel j'ai toujours travaillé est lié à l'apprentissage de mon instrument, le violon. Je ne me suis jamais sentie très portée sur l'investigation abstraitement théorique, et ma confiance avec la philosophie de la musique est donc très circonscrite. J'en reconnais l'importance, mais ne peux que parler du monde philosophique où je me suis formée, et qui d'ailleurs n'a pas été un obstacle (comme l'aurait été le crocianisme), il a au contraire encouragé mon travail, m'ouvrant des perspectives philosophiques qui ne l'inhibaient pas du tout, mais m'ont aidée à éclairer les fonds qui le rendaient admissible, et bienvenu.

Comme je l'ai déjà évoqué, je me suis davantage reconnue, et j'ai tiré d'utiles suggestions, de la philosophie de l'"École de Milan" ainsi nommée, fondée par Antonio Banfi, et qui a eu un large succès parmi ses élèves, très attentifs à phénoménologie, au pragmatisme et à une grande part de la philosophie allemande – ainsi qu'à la musique.

Banfi accorde une large place, dans sa pensée philosophique, à la recherche phénoménologique et à la réflexion pragmatique; il a réévalué la technique artistique (approfondie ensuite par Dino Formaggio, mais surtout dans le domaine des arts visuels, dans sa *Phénoménologie de la technique artistique*), l'incidence des instruments et des

---

<sup>5</sup> Florence, Sansoni, 1954.

<sup>6</sup> In "*Rivista di Filosofia*", 1953, p. 278-299.



matériels dans l'interprétation, le concret de ce qu'il appelle la vie de l'art<sup>7</sup>. Dans ma formation cela a donc constitué une base indispensable pour affronter les problèmes de ma réflexion personnelle sur la musique, et sur l'instrument avec lequel je m'exprime.

Banfi a été important pour moi parce qu'il a réévalué non seulement la recherche empirique, le recueil et l'observation des données, qui est de toute façon incontournable pour qui travaille sur le terrain. Mais il a aussi valorisé la réflexion pragmatique, qui a comme principal objectif de tirer de l'observation des préceptes, normes, directives indispensables pour le travail que j'effectue, pour orienter l'apprentissage, pour guider les élèves.

Dans l'école de Banfi il y a beaucoup d'attention envers Dewey et le pragmatisme américain, et nous en recevons donc les enseignements fondamentaux, ainsi que l'attention envers les finalités pratiques que le savoir philosophique et esthétique ne doit pas négliger.

Naturellement Banfi a la plus grande attention aussi envers le moment qu'il appelle "théorique" de la recherche, où se posent les problèmes du sens de la musique, de ce qui la distingue d'autres expériences humaines, des valeurs qui s'expriment en elle, que nous tous qui aimons la musique sentons; et qui nous procure cette participation, cet enthousiasme, sans lesquels notre travail serait réduit à une fatigue insensée, et notre amour pour elle disparaîtrait.

C'est sur la pensée musicale de Banfi que je concentrerai donc mon attention, pour m'introduire philosophiquement à mon travail; je mettrai en relief ses notes sur l'exécution, dans lesquelles certains points me regardant de près ont un grand intérêt.

Le problème de la lecture de la partition se pose souvent comme la cause principale d'abandon de l'étude de l'instrument chez beaucoup d'enfants; l'amour vers la musique n'est parfois pas suffisant pour surmonter les obstacles de l'apprentissage où il est nécessaire de "savoir comment" opérer la conversion du signe écrit en geste. Dans ce travail j'ai cherché par conséquent à rendre justice à la méthode de l'apprentissage du

---

<sup>7</sup> Antonio Banfi, *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, cit.

violon instaurée par Shinichi Suzuki<sup>8</sup>, de façon à montrer combien cette méthode peut constituer une aide cruciale pour des enfants en difficulté dans le cadre de l'apprentissage basé sur la méthode traditionnelle<sup>9</sup>. Il ne s'agit pas pour autant, pour moi, de valoriser unilatéralement la méthode Suzuki au détriment de toute autre méthode, mais bien plutôt de permettre un examen objectif mais aussi pragmatique de la validité de cette méthode.

---

<sup>8</sup> La méthode Suzuki est une philosophie de l'apprentissage employée notamment pour celui de la musique. Elle a été développée au milieu du xx<sup>e</sup> siècle par Shinichi Suzuki.

Les principes fondamentaux de cette méthode sont de débiter très précocement, se baser sur le principe de l'apprentissage de la langue maternelle, développer l'écoute en retardant la lecture musicale, soigner le répertoire, donner des cours de groupe et faire participer les parents aussi bien lors des leçons individuelles que dans la pratique à la maison.

<sup>9</sup> La méthode traditionnelle a été observée à travers l'œuvre didactique écrite par Baillot, Rode et Kreutzer, *L'Art du Violon* (écrit en 1803 dans sa première version et en 1834 dans sa version finale), où l'on a pu observer l'approche de l'apprentissage du violon, où l'écriture et la lecture musicale sont un préalable à l'exécution sur l'instrument.

# PARTIE I

## CHAPITRE I

### Le cadre philosophique de la recherche

Que le bonheur soit possible grâce à l'éducation, John Dewey nous le dit (dans son livre "*Démocratie et Éducation*") à travers la mise en pratique de la conversion du potentiel de l'enfant et la mise en action de celui-ci dans son contexte social:

"L'observation des tendances naturelles de l'enfant est difficile dans un régime de restriction. Elles se manifestent plus facilement dans les dits et les actes spontanés d'un enfant, c'est-à-dire dans ce qu'il fait quand il n'est pas astreint à une tâche fixe, et quand il sait ne pas être observé. Avant l'époque de Rousseau, les réformateurs de l'éducation avaient insisté sur l'importance de l'éducation, lui attribuant un pouvoir quasi illimité. On disait que toute différence entre nations et classes, et entre personnes chez les gens eux-mêmes, était due à des diversités dans les habitudes, l'exercice et la pratique. A l'origine l'esprit, la raison, le raisonnement sont presque égaux chez tout le monde. Cette uniformité substantielle des facultés spirituelles signifie l'égalité essentielle de tous, et la possibilité de mettre tout le monde au même niveau... "L'homme naturel a une valeur absolue; il est l'unité numérique, un entier complet et n'a de relation qu'avec lui-même et ses semblables. Les bonnes institutions politiques sont celles qui rendent l'homme non naturel" (J.J. Rousseau).

C'est sur cette conception du caractère artificiel et néfaste de la vie sociale telle qu'elle existe aujourd'hui qu'il fondait l'idée que la nature non seulement pourvoit aux forces primaires qui déclenchent la croissance, mais également à son plan et son but... Mauvaises institutions et mauvaises coutumes œuvrent de façon presque automatique à dispenser un enseignement erroné que même l'éducation la plus minutieuse ne peut compenser, toutefois la conclusion n'est pas qu'il faille éduquer hors du milieu, mais au contraire qu'il est nécessaire de fournir un milieu dans lequel les facultés innées soient mieux utilisées... suivre la nature signifie suivre et observer la croissance des préférences et des intérêts. Les capacités germent et fleurissent irrégulièrement; il n'y a pas de développement uniforme linéaire. Nous devons battre le fer quand il est chaud, particulièrement précieuses sont les premières lueurs de ces capacités. Plus que l'on ne peut se l'imaginer, les manières dont les tendances de la petite enfance sont traitées fixent les dispositions

fondamentales et conditionnent la direction que prennent les pouvoirs qui se manifestent plus tard.

L'irrégularité de la croissance et l'importance de ce phénomène sont présentés dans le passage suivant d'un érudit de l'évolution du système nerveux: "Tant que dure le développement, les choses de l'esprit et du corps ne sont pas alignées, parce que la croissance n'est jamais générale, mais est accentuée tantôt sur un point, tantôt sur un autre... les méthodes qui reconnaissent, en présence de ces énormes différences de dotation, les valeurs dynamiques des inégalités naturelles de la croissance, et les utiliseront en préférant l'irrégularité à une égalité obtenue par élagage, suivront de plus près ce qui se passe dans le corps et donc se révéleront plus efficaces." (citation de Donaldson, *Growth of Brain*, p.356)<sup>10</sup>

"L'efficacité sociale comme but... traduite en objectifs spécifiques, l'efficacité sociale implique la possession d'une conscience des fruits de l'industrie humaine et dénonce leur importance. Les gens ne peuvent pas vivre sans moyens de subsistance; les façons dont ces moyens sont employés et consommés ont une influence profonde sur les relations des gens entre eux. Si un individu est incapable de gagner sa vie et de nourrir ses enfants, il est un fardeau et un parasite des activités d'autrui. Il perd l'une des expériences les plus éducatives de la vie!!! S'il n'est pas entraîné à une bonne utilisation des produits de l'industrie, il y a grand danger qu'il puisse se corrompre et nuire à autrui par sa possession de richesses... Dans la société démocratique, il semble naturel qu'un résultat valide de l'éducation doive être considéré comme possibilité de faire son chemin économiquement dans le monde et de gérer rentablement des ressources économiques. C'est un critère démocratique que de se développer jusqu'à être en mesure de choisir et de mener sa propre carrière individuelle. Les carrières individuelles sont déterminées par les différents moyens économiques. Nous avons une résurgence inconsciente des défauts du plan platonique, sans sa méthode éclairée de sélection."<sup>11</sup>

Dewey dans son livre "*L'art comme expérience*", souligne l'importance de l'expérience, c'est-à-dire du bagage d'expériences pertinentes pour planifier et convertir l'émotion en intérêt, dans le voyage artistique vers soi-même: "un milieu adapté à tout moment et

---

<sup>10</sup> John Dewey, *Democrazia e educazione*, Milan: Sansoni, 2008, p.126, 127, 128.

<sup>11</sup> John Dewey, *Democrazia e educazione*, Milan: Sansoni, 2008, p.126, 127, 128.

partout à la réalisation directe de nos impulsions pourrait certainement mettre un terme à la croissance avec la même certitude selon laquelle un milieu hostile serait irritant et destructeur. Une impulsion continuellement soutenue dans sa progression accomplirait son propre chemin sans faire réfléchir et résultant émotionnellement morte. La seule voie pour qu'elle devienne consciente de sa nature et de sa finalité passe à travers les obstacles à surmonter et les moyens employés... et s'il ne rencontre pas de résistance de l'entourage, le soi ne peut même pas prendre conscience de lui-même; il n'aurait ni intérêt, ni sentiment, ni peur, ni espoir, ni déception, ni exultation. La simple opposition d'un obstacle insurmontable provoque irritation et colère. Par contre la résistance sollicitant la pensée génère de la curiosité et crée de l'attention et, quand elle est vaincue et asservie, débouche sur l'exultation: cela ne fait que décourager un enfant, ou quelqu'un qui n'a pas encore acquis un bagage d'expérience important. Une impulsion dérivant du besoin donne le départ à une expérience qui ne sait pas où elle va; résistance et obstacle déterminent la conversion de l'action dirigée en avant dans une réflexion; ce à quoi on s'adresse est la relation entre les conditions qui font obstacle et ce qu'on possède en soi-même comme capital de travail acquis par l'expérience antérieure. Du moment que les énergies ainsi impliquées renforcent l'impulsion originelle (j'ajouterais les connexions neuronales), elle opère avec plus de circonspection, saisissant clairement finalité et méthode! Ceci est le profil de toute expérience qui soit nantie de signification. Que la tension rappelle l'énergie et que l'absence totale d'opposition défavorise un développement normal sont des faits notoires. Toutefois ce qui est soulevé n'est pas un élément de pure quantité, ni de seule énergie, mais un élément qualitatif, une transformation de l'énergie en une action dotée de réflexion, grâce à l'assimilation des signifiés d'expériences passées. L'articulation entre nouveau et ancien n'est pas une simple composition de forces; c'est plutôt une re-création dans laquelle l'impulsion acquiert forme et consistance tandis que le matériel ancien, le "matériel stocké", se réanime littéralement, obtient une vie nouvelle et une âme nouvelle, devant se confronter à une situation nouvelle. C'est ce double changement qui transforme une tâche en un acte d'expression. "<sup>12</sup>

L'expérience a priori comme point de départ de la méthode Suzuki vise à rendre l'individu libre par l'éducation de l'individu lui-même à travers la musique. Le principe de

---

<sup>12</sup> John Dewey, *Arte come esperienza*, Palerme: Aesthetica, 2009, p. 82, 83.

l'apprentissage de la méthode Suzuki ne vaut pas exclusivement pour l'étude du violon; la méthode Suzuki est en soi une stratégie d'apprentissage appliquée à différents domaines: en plus de l'apprentissage des différents instruments, elle s'applique aussi à l'apprentissage des matières scolaires, mentionnées dans le chapitre consacré aux circonstances historiques de la méthode. Le principe de "jouer comme on parle" se réfère tout d'abord à utiliser les énergies humaines et les diriger vers un certain type d'expérience en fonction du système "no drop-out", sur le principe de "l'engrenage" monodirectionnel d'alphabétisation d'abord corporelle, puis à travers l'écriture. Libérer l'esprit à travers le corps, c'est-à-dire ce que Suzuki définit le Kan: «When ability is fostered to a high level, there arises a power called **kan** ou intuition. In Suzuki's experience intuition is a power which develops through extensive training. »<sup>13</sup>

N'étant pas une phénoménologue de profession j'ai réussi, du moins je l'espère, à trouver un parallèle philosophique dans ce qui, dans mon cas, fut le fruit d'une simple expérience corporelle à travers des années d'une élaboration labyrinthique de mise en relation de la lecture de la partition avec le geste, à travers mon propre corps. Le processus, pour moi, s'est finalement déclenché dans le mécanisme vivant après vingt ans de recherche persistante du sentiment "*feel comfortable*" envers l'instrument. Finalement, quand s'est déclenchée la respiration combinée avec le mouvement (*unlocked movement*), je n'ai pu que remercier Dieu de l'illumination qu'il m'a été donné d'atteindre après des années d'obscurité. À ce moment seulement, je n'ai pas honte de l'admettre, toutes les phrases des maîtres de violon de mon passé, que j'ai essayé avec tant de volonté de me faire entrer dans l'esprit et de faire devenir une habitude, ont commencé à avoir du sens, c'est-à-dire le sens d'une unique vérité témoignée par différents esprits à travers leurs filtres psycho-émotionnels, et non plus comme des règles à adopter envers lesquelles mon aptitude psycho-physique, pendant des années, a senti une inadaptation, avec parfois un grand découragement. Les mêmes phrases ont finalement commencé à avoir un sens au-delà des cadres scolaires, et certainement pas grâce au sens de culpabilité que j'ai éprouvé pendant des années en pensant ne pas être suffisamment en mesure de faire ce qu'on me

---

<sup>13</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master ès Arts, programme d'Histoire, département Administration, et d'Évaluation des politiques publiques, faculté d'Éducation, MCGILL University Montreal, September, 1990, p.86.

demandait, mais avec un sens du canon spirituel auquel finalement mon esprit et mon corps ont adhéré, non selon les temps et la volonté d'autrui, mais selon leurs propres temps et rythme. Ceci uniquement me donne la force et la sûreté pour témoigner, analyser, synthétiser les deux façons de penser définies comme méthodes d'apprentissage. Le système lui-même n'a de sens que s'il a atteint son point spirituel de "*state of extasy*" ainsi que le définit Isaac Stern ou "*Kan*" ainsi que le définit Suzuki. Si je n'avais pas acquis par ma propre expérience cet état de l'esprit-corps, mon témoignage n'aurait pas été possible en termes d'issue finale de ce à quoi mène l'apprentissage de l'instrument par la lecture, ou sans elle.

Je trouve le parallèle de ceci dans le livre "*Comprendre la phénoménologie*", écrit par la professeure Natalie Depraz, qui m'a donné l'idée d'entamer l'analyse des deux écoles de pensée du violon; au début, je dois l'admettre, je n'avais pas la moindre idée du type d'aventure ou d'entreprise que serait ce parcours, et je dois aussi avouer que la respiration ne faisait pas partie de mes connaissances *corps-instrument* à ce moment-là, en dépit de mon diplôme de Conservatoire. L'ensemble du processus de la recherche pourrait se sublimer en cet état de corps-esprit, permettant la libération, la catharsis, l'acquisition de soi et la paix avec soi-même. Les lignes que j'ai trouvées, je l'avoue, a posteriori dans le livre de la professeure Depraz (et je souligne que ces mêmes lignes n'auraient eu aucun sens pour moi avant mon acquisition de la *respiration avec l'instrument*) sont un autre témoignage de la Vérité que j'y ai trouvée, sous le titre "La méditation bouddhiste".

"A ce propos, l'expérience de la méditation telle que nous avons eu l'occasion et la chance de la rencontrer dans le contexte bouddhiste nous a permis de tenir ensemble plusieurs exigences phénoménologiques que nous ne parvenions pas par ailleurs à faire converger. Face à ce déficit de travail sur le corps qui reste patent dans le Christianisme, le bouddhisme insiste avec une méticulosité étonnante sur la posture corporelle dans la méditation, ainsi que sur l'appréhension vécue des énergies de son corps. Ainsi, en tout premier lieu, l'attention à la respiration sert d'axe à l'interface vécue entre l'organique et le mental, entre le corporel et le spirituel. Ce support unique de notre relation incarnée à nous-mêmes permet de cerner le lieu exemplaire de l'articulation concrète, en l'être vivant et a fortiori humain, entre l'organicité sise dans l'espace et la force de l'esprit irréductible à toute spatialisation objective. Pourtant, grâce au rythme respiratoire, omniprésent en nous et se faisant pourtant sans nous, une telle énergie interne nous est



rendue tangible. Ni physique, ni psychique, cette force ressortit à la plasticité même de notre capacité à nous relier de l'intérieur de nous-mêmes à ce qui autour de nous est interdépendance incessante avec nous-mêmes.

De ce point de vue, la description bouddhiste du corps-énergie rejoint fondamentalement la quête orthodoxe du corps de gloire qui rayonne des énergies divino-humaines. En effet, les corps du bouddha décrivent un chemin vers la luminosité corporelle qui entre à mesure en relation de non-dualité avec la réalité elle-même. Aussi, au-delà même de l'intersection vécue entre l'organique et le mental au sein de chaque individu, ce qui prévaut, c'est l'unité de la nature de l'esprit entendue dans sa dimension transpersonnelle, c'est-à-dire étendue aux dimensions du monde. Mais la singularité de l'expérience méditative bouddhiste est encore ailleurs. Elle tient en fait tout entière dans le point de bascule, délibéré et spontané tout à la fois, qui correspond au mouvement même d'intériorisation d'une pratique. A un certain point, il faut s'arrêter de parler, de réfléchir et d'argumenter, pour simplement « faire » en silence. Tel est le geste le plus élémentaire du Bouddha. De ce point de vue, le cœur pratique de notre recherche phénoménologique se trouve sans nul doute déposé dans le bouddhisme comme dans son lieu éminent de radicalité...c'est-à-dire la pertinence de la méthode co-générative où circulent sans heurts la science expérimentale et la pratique spirituelle."<sup>14</sup>

Dans le texte de la Pr Depraz nous trouvons la relation d'une expérience effectuée par A. Lutz, l'étudiant de neurophénoménologie de F. Varela, expérience qui nous montrait le seuil d'attention et de concentration chez les moines bouddhistes: "A. Lutz a commencé à démontrer de façon exemplaire dans ses publications scientifiques où il met à profit les états attentionnels entraînés (*trained*) (des moines bouddhistes exemplairement) par contraste avec des états attentionnels moyens (*fragmented*), voire non préparés (*unprepared*). Il cherche à y avérer la co-implication de l'expérience subjective et de l'expérimentation objective, c'est-à-dire la pertinence de la méthode co-générative où circulent sans heurts la science expérimentale et la pratique spirituelle."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Natalie Depraz, *Comprendre la phénoménologie*, Paris: Armand Colin, 2006, 2009, p. 70, 71, 72.

<sup>15</sup> Natalie Depraz, *Comprendre la phénoménologie*, Paris: Armand Colin, 2006, 2009, p. 70, 71, 72.

L'attention de l'enfant, ou "*the attention span*"<sup>16</sup> est le centre de la mise en action de la méthode Suzuki autour de la laquelle se déploie le système d'engrenage du savoir et de la construction de la pensée de l'exécution. Nous trouvons l'application de la pensée Zen dans le système éducatif américain dans le livre de William Starr "*The Suzuki Violinist*", dans l'explication au chapitre consacré à la Coordination de l'Esprit et du Corps ("*application of Ki to violin instruction*"). L'application pratique de la coordination de l'esprit et du corps: "La tension demeure le principal obstacle au développement d'une bonne technique du violon... nous pouvons emprunter le conseil que les enseignants orientaux dispensent aux élèves d'arts martiaux du sabre et karaté. Dès les premières fois, les enseignants d'arts martiaux ont expliqué comment être relaxé et cependant concentré, prêt pour l'action instantanée. Ils disent: "tenez-vous droit de toute votre hauteur. Expirez un tout petit peu et retenez votre respiration. Cela mettra de la force dans votre centre de gravité. Mettre de la force dans la zone de votre centre de gravité ne signifie pas tendre l'abdomen, mais simplement penser le centre d'un être comme placé au 'point un'." Ceux qui écrivent sur le yoga affirment que l'esprit est constamment en train de "dire" des pensées, que nous sommes constamment en train de parler avec nous-mêmes quand nous pensons. Les méditants utilisant les principes du yoga sont en mesure de stopper ce monologue automatique lorsqu'ils récitent un mantra à l'intérieur d'eux-mêmes, un son neutre d'un maximum de deux syllabes. Le méditant pratiquant le yoga reconnaît que l'esprit est constamment rempli de son, et substitue le mantra aux pensées parlées sans contrôle. Comme le conseille l'instructeur de Ki, "Quand vous jouez du violon, vous pensez à jouer du violon." Pourquoi ne pas continuer à chanter pour soi-même, expérimentant seulement le flux de musique? Cela aidera, excluant les pensées distrayantes, et on sera plus à même de donner à la musique "souffle et esprit" sans lesquels, dit Suzuki, la musique ne vit pas. L'exécuteur sera en permanence absorbé dans le flux de la musique."<sup>17</sup>

Pour atteindre "*go with the flow state of music mind*" Suzuki, comme déjà souligné de nombreuses fois au long de cette thèse, fait d'abord "chanter" l'ouïe en introduisant l'écoute obligatoire, comme mémorisation spontanée du système, des "items" musicaux, à

---

<sup>16</sup> Shinichi Suzuki, *His speeches and essays*, Van Nuys California: Summy-Birchard Music division of Summy-Birchard Inc., 1998, p. 27.

<sup>17</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p 158.

acquérir par le biais du corps et finalement à travers la lecture. C'est le système de l'adoption de l'élément suivant, mais seulement après que l'élément précédent ait été assimilé comme automatisme. Ce contrôle accru sur le corps permet d'atteindre l'état supérieur de l'esprit: Kan.

Pierre Baillot n'utilise pas la terminologie bouddhiste pour exprimer la même chose mais fait coïncider dans ses descriptions littéraires du "bel canto violonistique", ainsi qu'il le définit, en faisant s'identifier en chacune des cordes du violon la voix d'un registre différent du chant lyrique, ce que Yehudi Menuhin définit comme le son qui s'approche le plus de la voix humaine, et ensuite le présente au lecteur comme l'appareil respiratoire indispensable pour la production du son: "Le chant exige souvent, en ce qui concerne le son, une gradation bien coordonnée à la sortie du thorax où l'inspiration le retient; comme la voix, l'archet devrait utiliser la même respiration et la capacité de retenir le son, pour lui donner un volume faible au début et augmenter de puissance de façon que le principe relatif à la division de l'archet semble illusoire. La force d'appui (de retenir le son) peut être exceptionnellement distribuée sur la pointe (ce qui n'est pas dans sa nature faible) de l'archet, mais seulement dans la main d'un artiste habile." <sup>18</sup>

Je termine ce discours en citant le Professeur Milan Uzelac, dont la philosophie et dont l'aide m'ont permis de tracer ce parcours jusqu'ici. J'ai choisi certains passages de son livre "La Philosophie de la Musique", où le Pr. Uzelac, à travers une discussion sur la philosophie de la musique de Vladimir Jankélévitch entre dans le "langage intime" de la communication musicale – "*La musique et l'ineffable*"; le langage intime n'est pas directement relié avec l'argument autour duquel se déroule cette thèse, c'est-à-dire le mécanisme technique et la voie de son acquisition, mais c'est, à mon avis, le bénéfice thérapeutique qu'en reçoit la psyché de l'artiste une fois l'esprit uni avec le corps à travers l'acquisition du mécanisme: "Lorsqu'on a une passion, on est sauvé... on n'a besoin de rien avec une passion... grâce à cette passion on va supporter le quotidien, même s'il est douloureux, même s'il est difficile, même s'il est injuste... grâce à cette passion on va être tolérant, grâce à cette passion on va aimer son prochain, grâce à cette passion on va pardonner... la passion rassemble, puisque d'abord elle va rassembler ceux qui ont la même passion mais ensuite elle va rassembler ceux qui sont passionnés même par d'autres

---

<sup>18</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.18.

choses... tous les passionnés ont un point commun... tout d'un coup s'installe un dialogue et une sorte de communion avec les autres."<sup>19</sup>

*“La musique et l'ineffable”* du philosophe français Vladimir Jankélévitch, où l'auteur dès le début expose les deux niveaux du problème: le problème métaphysique et le problème éthique. La musique contient en elle l'expression mais peut aussi en être dépourvue, peut être sérieuse mais aussi vide, profonde ou superficielle, ou bien elle peut être les deux choses simultanément. Cela démontre que la musique n'appartient pas au discours verbal, et ne partage ni la logique ni la rationalité de celui-ci... en même temps les dilemmes moraux qui surgissent au moment de la réflexion sur la question de savoir si la musique est plutôt enchantresse ou plutôt belle, ou bien, dans le langage de Nietzsche, si dans la musique est plus présent le principe dionysiaque ou l'apollinien, pourraient être surmontés par l'affirmation que la musique est gouvernée tant par la magie que par la sagesse.

Jankélévitch met l'accent sur l'effet réel de la musique sur l'homme; la caractéristique de cet effet est d'être irrationnel. Il s'agit d'un acte qui tend, non à convaincre l'auditeur, mais à l'enchanter par la puissance magique; c'est justement cela le motif pour lequel le compositeur ne s'adresse pas à notre côté rationnel mais à notre être psychosomatique. Il est clair que le côté rationnel de la personne n'est pas négligé, mais ce n'est pas l'unique aspect, et surtout ce n'est pas l'aspect le plus important. Par rapport à la science qui célèbre la sobriété, en protégeant l'homme de l'enchantement au cours de l'histoire, la musique, "représentant l'illusion la plus trompeuse de toutes", séduit à un tel point que même Platon devait la condamner en partie, bien qu'elle représentât le second moment éducatif essentiel après la gymnastique, même si pour lui la philosophie était "la musique la plus haute". Jankélévitch souligne que Platon devient plus rigide dans son jugement envers la musique à mesure que celle-ci devient plus "mélodique, c'est-à-dire que le mouvement musical devient plus libre dans la gamme musicale". Cela offre un terrain propice pour poser la question: "la musique a-t-elle une signification métaphysique ou une fonction éthique?" Jankélévitch estime que la musique peut être perçue par le sens de l'ouïe, mais sur sa signification il affirme que "la musique en elle-même n'a aucune signification, sauf à travers les associations qu'elle sollicite en nous; la musique n'a pas de signification précise et peut donc tout signifier... " On peut assigner à la musique

---

<sup>19</sup> Roberto Alagna, tiré de l'interview (<https://www.youtube.com/watch?v=ZlwfDZ2z4gY>)

n'importe quelle signification puisqu'elle n'a pas de signification précise, caractéristique et unique. Et c'est pour cela qu'on peut lui attribuer n'importe quel signifié métaphysique, sans toutefois s'apercevoir que, ne communiquant aucun signifié dicible, elle est donc sujette aux interprétations dialectiques les plus variées; l'ambiguïté et le pluri-signifié sont ses caractéristiques fondamentales. "Le langage musical" est une métaphore souvent utilisée par les musiciens et les théoriciens musicaux; le compositeur russe contemporain Edison Denisov affirmait, et il avait raison, que "la musique a son langage qui exprime beaucoup plus que n'importe quel mot, et traduire en langage verbal ce que dit la musique, heureusement pour elle, est impossible." Jankélévitch partage cette observation, l'exprimant d'une autre manière. Selon lui, "la musique crée son propre monde, mais ce monde peut avoir les sens les plus variés; le préjugé métaphysique réside dans le fait que la musique est une langue dont l'alphabet est constitué des signes du texte musical – les notes". Il y a eu des tentatives de parler à travers les notes, dans le but de porter l'art au point de comprendre le fait que la "discursivité" du langage musical acquiert le même niveau que le langage de la science. Ces tentatives sont bien entendu restées infructueuses. La musique, dans son propre monde qu'elle crée toute seule, ne "dit" pas ce qui s'exprime avec des mots, ne peut même pas répéter ce que disent les mots, et l'on ne comprend même pas bien pourquoi elle devrait le faire; tout comme on ne comprend pas pourquoi le système verbal est entendu comme l'unique moyen d'expression. Parce que la musique se base sur sa propre logique il lui devient possible ce qui dans les arts verbaux n'aurait aucun sens. Par exemple dans la musique la répétition est concédée, mais dans la prose non; dans le langage verbal, ce qui est dit une fois n'a pas besoin d'être répété, tandis qu'en musique la répétition fait partie intégrante du langage (par exemple les phrases qui constituent la forme ABAB, etc); et même plus, la répétition en musique apporte l'innovation, elle ne cherche pas par là à convaincre, ni à développer une certaine idée, mais en répétant le thème précédent elle lui donne une nouvelle signification; la répétition en musique rend donc possible la naissance de quelque chose de nouveau – un nouveau rapport, de nouvelles consonances, des beautés invisibles, des intentions cachées. Développer des idées précises n'est pas une caractéristique de la musique, et par conséquent exprimer une idée précise ne lui appartient pas non plus. Si la musique était un langage verbal sans ambiguïté alors cela voudrait dire, selon Jankélévitch, que la signification de la musique devrait exister avant même son exécution sonore; il s'agit de la

musique métaphysique, silencieuse, qui existe avant même tout phénomène physique; cette métamusique serait complètement différente de n'importe quelle musique audible. On pourrait dire que, étant limités par notre sens de l'ouïe, nous sommes en permanence dans l'impossibilité d'entendre ce type de musique inintelligible, ce que soutenaient déjà les pythagoriciens; le sens de l'ouïe devient ainsi ambigu: l'ouïe est donc l'organe de la perception sonore, ou alors la cause de notre surdité, l'expression de notre incapacité d'entendre la vraie musique. Le sens en musique n'existe pas avant la composition; le sens de la musique naît chez un compositeur au moment de la composition du morceau; pour un exécuteur il naît au moment de son exécution, ce qui vaut également pour l'auditeur.

Selon Jankélévitch, ce qu'Héraclite dit d'Apollon vaut également pour la musique: "elle ne parle ni ne cache mais préannonce". La musique n'exprime rien au sens littéral, elle capture l'atmosphère et l'esprit, et c'est pour cela que le rapport entre musique et texte peut être perçu comme le résultat d'un effet général, mais non comme un rapport étroit. La musique n'est pas une langue qui exprime des concepts et des notions, ni un instrument d'expression, mais cela ne signifie pas qu'elle soit dépourvue d'expression; quelle que soit la musique, y compris atonale, athématique, elle a toujours une intention, elle est toujours "vivante parce qu'en mouvement continu". La musique est *musicale* en tant qu'elle ne cherche pas à exprimer une signification précise, au moment de sa composition/exécution elle suscite une infinité d'émotions, tant à la composer qu'à l'exécuter, et à chaque fois l'interprétation est différente. Cela veut dire qu'aucune analyse ne peut en faire émerger un signifié ou une intention primaire. On ne peut cristalliser un état musical définitif, la quantité de variables est infinie. Pour cela, selon Jankélévitch, une infinie ambiguïté représente la modalité naturelle de l'existence musicale. C'est justement pour ça qu'on peut parler de la musique comme d'un jeu, mais aussi comme de quelque chose de sérieux. Elle restera un jeu parce que son existence n'appartient pas au côté utilitaire ou prosaïque de l'existence humaine. Elle est également sérieuse si l'on prend en considération son sens immanent. Elle est loin tant du tragique que du comique. Elle se dénote elle-même et non pas quelque chose en-dehors d'elle-même. Elle n'exprime donc pas une vérité en dehors du temps, mais son unique vérité réside dans le seul acte de son exécution. Citant Debussy qui disait que "la musique exprime ce qui ne peut s'exprimer", Jankélévitch écrit que "sous le masque que revêt la musique se cache l'intention d'exprimer ce que jamais, jusqu'à l'infini, on ne pourrait exprimer". Ici Jankélévitch fait

une différence nette entre ce qui est ineffable et ce qui est indicible, le secret que nous révèle la musique est le secret de la vie et non l'indicible secret de la mort. Le secret de la mort est celui qui est indicible, dont on ne peut rien dire et qui prive du pouvoir de parler; en revanche le secret de la vie est ineffable, dans ce sens qu'il est besoin de l'infinité pour en parler. Et c'est justement là où les mots servent, mais manquent, que commence la musique. L'ineffable, selon Tchaïkovski, suscite en l'homme l'état d'inspiration. Sur l'ineffable on peut parler à l'infini sans jamais achever de le définir jusqu'à la fin. En ce qui concerne l'état ontologique de l'œuvre musicale, selon Jankélévitch, celle-ci n'existe pas en soi, c'est-à-dire qu'elle existe seulement au moment de son exécution; la musique existe non pour parler d'elle-même, mais pour être réalisée, non pour être narrée mais pour être jouée. Le compositeur lui-même s'exprime au moment de la composition et de l'exécution, tandis que la musique n'a de signification qu'au moment où son exécution s'accomplit. De cette façon la signification se crée dans le présent et se révèle dans le futur. Cette signification n'est jamais, chez l'artiste, pensée à l'avance, le compositeur ne veut pas donner une idée à travers la musique mais chante seulement, à l'instar d'un forgeron: le forgeron aussi accomplit son propre sens au moment où il bat le fer. S'agissant de la musique Jankélévitch écrit qu'elle est "la magie, composée de rien, qui provient du néant, qui peut représenter le rien au cas où quelqu'un s'attend à trouver quelque chose en elle".

La musique n'est pas fiable, telle une bulle de savon qui éclate au toucher, mais son existence n'est que dans ce non fiable et bref enchantement. Son message n'est pas un message métaphysique, au sens métaphorique. Sa voix n'est pas au-delà du monde; sa voix provient du monde intérieur de l'homme et de la nature qui l'entoure, et c'est pour cela que sa force se nourrit aux sources du silence.

## CHAPITRE II

### Le contexte esthétique et musicologique

#### *La musique dans une perspective banfienne*<sup>20</sup>

Banfi et nombre de ses élèves eurent envers la musique une attention très vive, furent même de véritables passionnés de musique. L'amour pour la grande tradition de la musique classique et pour Wagner<sup>21</sup>, mais aussi une intelligente attention envers la musique contemporaine<sup>22</sup>, accompagna toute la vie de Banfi.

Enzo Paci était un auditeur acharné (lui aussi wagnérien convaincu) et écrivit des essais musicaux significatifs. Dans un différent domaine il montrera l'importance de son point de vue, ouvertement philosophique, dans l'interprétation des *Maîtres Chanteurs* de Wagner, ainsi que de la musique de Schönberg ou de Stravinski<sup>23</sup>. Mais d'autres banfiens tels que Remo Cantoni furent également très sensibles à la musique, même s'ils n'écrivirent pas sur celle-ci.

Un cas particulier est constitué par Luigi Rognoni, qui fut un musicologue connu, élève d'Alfredo Casella pour sa formation musicale. Il écrivit un livre juvénile sur Mozart et un sur Rossini dans ses années de maturité; mais surtout il s'occupa de l'avant-garde musicale dans un célèbre travail consacré à *La scuola musicale di Vienna. Espressionismo e dodecafonia*, suivi en outre de *Fenomenologia della musica radicale*. Mais il n'y a ici aucune analyse phénoménologique dans un sens spécifique: seulement l'utilisation de la leçon de Banfi<sup>24</sup> comme stimulus à une ouverture de la sensibilité et de l'attention à la

---

<sup>20</sup> Je me réfère ici en particulier au livre de Gabriele Scaramuzza, *Estetica come filosofia della musica nella scuola di Milano*, Milan: Cuem, 2009.

<sup>21</sup> *Le lettere a Daria da Berlino* in U. L'ultima sera della Pozzi.

<sup>22</sup> V. le beau témoignage de Luigi Rognoni, *Ricordo di Antonio Banfi*, in *Fenomenologia e scienze dell'uomo*, II/3, 1986, p. 231-238. Plus en général de Rognoni v. aussi *Osservazioni sull'estetica di Banfi per una fenomenologia della musica*, in Auteurs variés, *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*, Florence: La Nuova Italia, 1969, p. 449-453.

<sup>23</sup> Ces essais sont recueillis (avec les deux textes banfiens cités ici et dans certains écrits de Rognoni) in *La scuola di Milano e l'estetica musicale*, Emanuele Ferrari, Milan: Cuem, s. d. (mai 2000). Sur eux aussi *Postilla per Luciano Anceschi et Enzo Paci* (le *Tristano e Isotta* et les "Viennesi"), in Gianandrea Gavazzeni, *Non eseguire Beethoven e altri scritti*, Milan: Il Saggiatore, 1964, p. 230-233.

<sup>24</sup> Luigi Rognoni, *Ricordo di Antonio Banfi*, in *Fenomenologia e scienze dell'uomo*, II/3, 1986, p. 89.



complexité des problèmes, ainsi que de suggestions husserliennes (transformées par Paci), dans la lecture de problématiques musicales surtout liées aux avant-gardes historiques.

### ***Une philosophie de la musique***

Les chercheurs de l'école de Milan ont en commun la conviction de l'incidence de la réflexion philosophique dans la compréhension des événements musicaux, parmi les événements artistiques en général. Le niveau philosophique-esthétique n'est pour eux, certes, qu'un des niveaux où s'articule la réflexion sur la réalité artistique; non l'unique. Mais c'est un niveau incontournable et Banfi en accentue l'importance aussi contre ce "sens de défiance et de malaise mal caché" (ce sont ses propres paroles) envers la philosophie – et donc aussi envers la philosophie de la musique – qu'il perçoit autour de lui. On peut dire que Giovanni Piana à sa façon hérite de cette persuasion profonde, lui donnant chair dans un travail de recherche articulé et ponctuel.

L'esthétique est esthétique philosophique pour Banfi et n'est donc pas distincte de la philosophie de l'art; c'est pourquoi, pour lui, parler d'une philosophie de la musique distincte de l'esthétique musicale n'a pas de sens. En outre, bien qu'ayant été élève de Max Dessoir, il ne fait pas trésor jusqu'à ses extrêmes conséquences de la séparation de l'esthétique de l'artistique (que Dino Formaggio par contre fait sienne), et donc de l'esthétique (qui inclut l'examen de l'objet et de l'impression esthétique, ainsi que des catégories esthétiques fondamentales, parmi lesquelles également le laid en plus du beau, le sublime, le tragique et le comique) de la "science de l'art" (qui concerne la création artistique, le problème de l'origine de l'art et de sa fonction, ainsi que l'examen du système des arts, et donc aussi la *Musikwissenschaft*, la "science" ou, mieux, théorie de la musique). Toutefois le dessin d'une ample phénoménologie de l'univers esthético-artistique que trace Banfi fait amplement trésor des indications dessoiriennes, et prévoit un large espace pour les problèmes évoqués ci-dessus - en particulier pour celui de la distinction des arts, pour autant que cela nous intéresse ici. Parmi les tâches d'une esthétique philosophique on trouve en effet celle de caractériser dans ses structures essentielles, dans les problèmes fondamentaux qui le caractérisent et dans leurs différences réciproques, le monde de chaque art en soi, et donc aussi celui de la musique. Si "théorie de la musique" a ce sens (et non un sens exclusivement technique), elle est partie intégrante d'une esthétique comprise comme phénoménologie de l'art pour Banfi.

Dans un écrit intitulé *A proposito di un'estetica musicale* (celle d'Alfredo Parente, un élève de Croce qui écrivit beaucoup sur la musique), Banfi esquisse, en polémique avec les prémisses sur lesquelles se base Parente, les conditions générales d'un discours philosophique sur la musique, les enracinant dans sa conception générale de l'esthétique comme discipline en mesure de justifier la réalité du monde esthético-artistique dans toute la complexité de ses aspects. Il ne nous laisse que quelques allusions, mais non négligeables, à ce propos: dans la musique, comme dans la poésie, prévaut un moment d'expression du sujet en formes intuitives, dans le cas spécifique sonores, vocales et instrumentales, avec leurs traits de timbre, rythmiques, mélodiques, harmoniques caractéristiques. La musique ne peut par conséquent être enfermée dans un domaine exclusivement subjectif; elle évolue plutôt entre construction mathématique et instances métaphysiques, entre intimité personnelle et objectivité idéale, entre "valeur pathologique" et "valeur intuitivo-formelle". Et les questions de "signifié", et de sens général, ne lui sont pas étrangères, que seuls des instruments philosophiques peuvent aider à cerner.

Pour Banfi et pour son école enfin – il est important de le souligner - la réflexion sur la musique ne peut se dire épuisée dans l'analyse musicologique, ni dans l'histoire de la musique, dans la critique musicale ou dans ces formes de réflexion typiques (auxquelles fut attentif Luciano Anceschi, en ce qui concerne la littérature) que sont les poétiques; ni d'autant moins dans la sociologie ou dans la psychologie de la musique. Ces domaines de réflexion sur la musique expriment tout d'abord de l'intérieur une exigence idéale de réflexion philosophique. Elles mettent toutes en jeu des choix méthodologiques et de secteur, des problèmes et présupposés qui ne peuvent obtenir que sur le plan philosophique, si ce n'est une solution, tout au moins un éclaircissement essentiel. L'esthétique certes ne peut prétendre remplacer ou annuler d'elle-même ces autres plans de réflexion sur la musique, mais il est important de souligner que l'expérience de la musique pose des interrogations pour lesquelles de tels plans de réflexion n'ont pas de réponse, et qui pour être affrontés exigent ce type d'approche particulier auquel nous donnons le nom de "philosophique".

### *L'expérience, et la théorie*

Lisons et commentons un passage de Banfi, placé au début d'un de ses essais d'esthétique les plus connus: *L'esperienza estetica e la vita dell'arte*, de 1940.

“Qui a sensibilité et amour pour la fraîche richesse de l'expérience, - écrit Banfi - pour la variété de ses sens et de ses articulations, perçoit facilement combien dans le domaine esthétique, peut-être plus encore que dans tout autre domaine spirituel, elle est réduite, rigidifiée, morcelée selon d'abstraites et partiels schémas théoriques et des formules évaluatives, souvent réciproquement irréductibles et contrastants, qui pourtant s'imposent au goût et au jugement critique. Contre ceux-ci lutte en vain l'intuition, y faisant brèche çà et là, sans réussir toutefois à les dominer, puisque – même si cela peut sembler paradoxal – seule une nette et radicale approche théorique peut résoudre ce schématisme abstrait et unilatéral, justifier et garantir la différenciation dynamique de l'expérience et, avec elle, la plasticité du goût et la concrète variété des perspectives critiques”<sup>25</sup>.

La première chose qui frappe est le lien entre sensibilité esthétique et goût pour la théoréticité; la congruité entre l'amour pour la vie et pour l'art dans leur immédiateté vécue et le besoin d'une approche théorique rigoureuse du discours philosophique. Cela aussi est un trait typiquement banfien. Arrêtons notre attention tout d'abord sur certains termes-clé: expérience (avec ses corollaires: richesse, sensibilité, ensuite rigidifiée), intuition (et son insuffisance), théoréticité.

Expérience donc: dans notre cas expérience de la musique, donc, expérience qui existe tout d'abord pour le sens de l'ouïe. Voici l'expérience qui doit être respectée, de laquelle on doit partir et à laquelle on doit sans arrêt revenir pour vérifier la tenue de tout discours sur la musique, à n'importe quel niveau.

C'est à elle qu'on attribue les traits de la fraîche richesse, et de la variété des sens et des articulations (en termes banfiennement plus prégnants de la complexité): fraîche pour immédiate, riche pour multilatérale, insaisissable à qui veut l'enfermer dans des schémas.

C'est un peu la version banfienne du *zu den Sachen selbst* de Husserl, du terrain précatégoriel (précédant son positionnement dans des réseaux catégoriels donnés), dénuée

---

<sup>25</sup>Antonio Banfi, *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, par E. Mattioli et G. Scaramuzza, Reggio E.: Ist. Antonio Banfi, 1988, p. 77, et v. 186-190.

de préjugés (de jugements portés avant d'écouter), d'une manière disponible tout d'abord aux sens (dans notre cas à l'ouïe) de ceux qui veulent s'en approcher en personne.

Cette expérience justement (à ceux qui ont une sensibilité pour elle) se révèle "réduite, rigidifiée, morcelée" par une pensée non ductile<sup>26</sup>, dogmatique, dans l'usage négatif que Banfi fait de ce terme.

Banfi invoque envers elle une attitude, de la part de quiconque s'en occuperait, de "sensibilité et amour", d'"ouverture" (voulant recourir à un autre terme typiquement banfien), de disponibilité, loin d'attitudes schématisantes, réductionnistes, dénuée d'œillères évaluatives.

La seconde période dont est constituée notre passage indique les voies à travers lesquelles l'amour et la sensibilité peuvent se faire valoir, le "respect" se réaliser. Vu que des déclarations semblables en elles-mêmes risquent de rester seulement programmatiques, tout juste des exhortations abstraites, sinon rhétoriques, si l'on n'indique pas les voies de leur réalisation concrète possible. La sensibilité et l'amour se construisent à travers un tenace travail dans la recherche.

Et il est ici significatif que la sauvegarde de la plénitude de l'expérience sensible (dans notre cas auditive), le "respect" de sa multiformité, et même, comme s'exprime Banfi, la "sensibilité et l'amour" pour sa " fraîche richesse ", se conquièrent seulement à travers un travail dans la pensée ("une nette et radicale approche théorique"), et non à travers des intuitions résolutes ou d'inertes abandons. Et il faut le remarquer, la théoréticité non seulement peut résoudre unilatéralité et dogmatismes, réductionnismes sur le plan de la réflexion théorique ou critique, mais elle seule peut même sauvegarder la plénitude du vécu esthétique. "Paradoxal" est justement ceci: que la fraîcheur, l'authenticité d'une expérience ne peut être garantie que par une rigoureuse et abstraite approche théorique, avec cette pointe de froideur et de détachement ratiocinant que de tels

---

<sup>26</sup> Lisons dans le beau souvenir de Simmel de 1946: "Si plus tard quelqu'un repensait aux anciennes méthodes formelles de définition et de démonstration, elles apparaissent ingénues et infantiles par rapport à cet extrême amincissement de la raison pour suivre la texture du vivant, à cette dialectisation variée et inquiète pour saisir le rythme mouvant de la réalité [...]. Chaque réalité apparaît au croisement de plans infinis, avec une formule si délicate et élégante de connexion que seule l'extrême abstraction peut en rendre la grâce, qui est la grâce de la vie [...]. Ici la raison n'affrontait plus le monde rigide et violent; elle le pénétrait, paraissait se défaire en lui, mais laissait dans sa structure une luminosité si vive, qu'elle en relevait la trame subtile, et la tension et le frémissent" (A. Banfi, *Umanità*, Reggio E., Franco 1967, p. 121).

termes évoquent habituellement. Les deux choses ne sont toutefois pas contradictoires, mais au contraire coessentielles l'une à l'autre dans l'optique de Banfi.

De fait, ce n'est pas d'abandons contemplatifs réceptifs ou de la présomption de se retrouver sur un terrain vierge, de puiser dans un rapport direct avec l'expérience, immédiat, dénué de présupposés, privilégié<sup>27</sup>, hors de l'Histoire (que d'accusations adressées à la phénoménologie recourent à des argumentations de ce genre!), que naît une approche correcte de la recherche, et un rapport vivant avec l'expérience esthétique, sa désoccultation des savoirs schématiques qui la suffoquent; mais bien d'un travail à l'intérieur d'un monde de réflexions historiquement données autour de ce monde, de savoirs disponibles dans un certain monde culturel. À travers un travail de fouilles, de prise de conscience, de désoccultation des présupposés qui agissent non thématiques en noyaux de savoirs déjà donnés; un travail interne de l'univers de savoirs qui se sont construits sur cette expérience. L'esthétique se réalise en une forme de réflexion portée à ses plus extrêmes conséquences sur un domaine de réflexions et de théorisations déjà données. Ainsi, comme nous le verrons, la même idée se propose depuis l'intérieur d'autres plans de réflexion sur l'art, et non depuis une *Wesenschau* (ici Banfi n'est pas phénoménologue), non depuis un rapport intuitif immédiat avec l'expérience.

Banfi a un fort sens de l'historicité, de la construction de l'expérience et de la culture dans l'histoire; on ne doit pas oublier qu'il assurait bien, en second lieu, l'enseignement d'Esthétique, mais était titulaire de la chaire d'Histoire de la philosophie dans notre Université.

Avec tout cela, l'expérience est-elle annulée dans un processus de médiations culturelles? Non, elle est plutôt (le sens d'une distance infranchissable, de sa fuite toujours renouvelée devant ce qui tente de l'enfermer dans ses mailles) le ressort qui fait se déclencher l'exigence d'approfondissements théoriques ultérieurs, qui la fait naître et sans arrêt la stimule, et est tout ce qui doit être à la fin reconquis dans sa "fraîche richesse".

---

<sup>27</sup> Presque toujours en ce qui s'appelle immédiateté se cachent "trop de jugements à fond pragmatique". "Trop souvent les défenseurs de l'immédiat sont esclaves d'idéologies pauvres et d'évaluations abstraites, qu'ils confondent avec des formes d'immédiateté seulement parce que leur âme [...] a perdu sensibilité et élasticité", au point de ne percevoir que ce qui correspond à des données acquises, si ce n'est à des lieux communs (*Vita dell'arte*, p. 187).

Mais en quoi consiste, et comment se réalise dans les faits, ce travail de la pensée et dans la pensée orientée à la destruction de dogmatismes récurrents, réductivismes toujours aux aguets, unilatéralismes tenus pour acquis? Tout d'abord comme une sorte de métaréflexion sur des formes de réflexion données; elle naît pour ainsi dire naturellement de leur intérieur, s'impose comme un besoin d'approfondissement, de philosophie, immanente en elles. Et dont bien entendu Banfi revendique l'aspect incontournable pour une pleine compréhension de l'expérience (*comprendre* est aussi cela).

### ***L'idée, et la phénoménologie***

Le besoin que d'autres formes de réflexion portent latentes en elles-mêmes, le présumé ultime auquel elles renvoient, se configure avant tout exigence d'une idée, d'un principe interprétatif, d'une hypothèse de sens de l'expérience qui se traduit en une direction qui guide la recherche – avec valeur méthodique, euristique (en ceci prend voix la conscience d'une distance, de son inadéquation à phagocyter en elle-même la réalité à laquelle elle se réfère, le non réalisme gnoséologique dans laquelle elle s'inscrit). Elle convient tant qu'elle se révèle un instrument efficace pour orienter la description "phénoménologique" à laquelle elle est seule fonctionnelle (cela ne va pas de soi). Il s'agit seulement de toute façon d'un premier moment de la recherche, celui de la formulation de l'idée; son point d'arrivée est dans la description (Banfi l'appelle justement "phénoménologie") du champ dans ses problèmes qui en constituent l'ossature, les constantes structurelles.

Ainsi, la même idée, le principe méthodique qui guide la recherche dans un champ déterminé d'expériences, et qui l'organise autour d'un noyau central (pour le mélo cela pourrait être l'excès, mais c'est un principe interprétatif qui recueille autour de soi les réflexions autour de la musique, de l'interprétation musicale comme de la nature morte ou du roman...) naît comme proposition depuis l'intérieur d'autres plans de réflexion sur l'art (qu'ils soient pragmatiques, analytico-descriptifs ou évaluatifs, dirait Banfi), comme venir à la rencontre de leurs exigences internes ou expliciter leurs présupposés inexprimés immanents. Et non depuis une intuition eidétique, depuis une *Wesenschau* (ici Banfi n'est pas phénoménologue), mais d'un rapport intuitif immédiat avec l'expérience dont il est idée. La fraîcheur de l'expérience se conquiert à travers un travail dans le savoir mené avec "une rigueur obstinée", comme Banfi lui-même s'exprime.

La catégorie indique un ensemble de constantes à importance variable et en relations variables entre elles; c'est un principe méthodique qui oriente dans un champ de relations entre domaines divers du savoir; il guide à une description, qui est "ouverte" aussi dans le sens qu'elle met en confrontation divers points de vue donnés ou possibles autour d'un certain événement. On partira donc de fait d'un travail interne à ce que notre culture historiquement nous met devant les yeux, non de la présomption de se retrouver sur un terrain vierge.

Pour Banfi les "idées" ne valent pas pour elles-mêmes, mais dans la mesure où elles exercent une fonction d'orientation dans la description. La recherche esthétique ne se conclut pas avec la détermination de l'idée, mais plutôt démarre de là pour décrire un champ d'expériences, c'est-à-dire, dans le langage banfien, pour arriver à une phénoménologie. C'est donc cela le plan sur lequel la richesse et la variété sont correctement reconnues, la complexité de l'expérience obtient justice; et se fait valoir.

Mais comment se configure ce domaine d'un savoir proprement phénoménologique? En substance, non comme expression d'un savoir en soi qui se superpose à d'autres savoirs et les subordonne à soi, les hiérarchise. Vu que le "besoin de philosophie" qui émerge de ces savoirs, une fois satisfait, ne les supprime pas, il ne donne pas lieu à un savoir *sui generis* qui les remplace; mais plutôt il les reprend dans leurs limites de validité, dans le sens et dans la valeur irremplaçable qu'ils possèdent.

Ce qui se réalise est plutôt un domaine de mise en relation et de confrontation entre savoirs, entre domaines de connaissances relatives à une certaine expérience, à des aspects de celle-ci, de points de vue, de différentes perspectives. Dans cette confrontation les savoirs se relativisent réciproquement l'un par rapport aux autres, la mise en relation produit proprement ce que Banfi appelle leur dédogmatisation. En ceci justement est sauvegardée la "fraîche richesse" de l'expérience, la multilatéralité, la complexité de l'expérience obtient une reconnaissance adéquate. La phénoménologie se configure de fait comme champ d'une valorisation dans leurs rapports réciproques.

En tout ceci agit une certaine idée de ce que peut vouloir dire "comprendre" un domaine déterminé d'expériences. C'est une tâche qui ne s'épuise pas à saisir une valeur et à définir une essence, ne s'exprime pas dans un savoir unilatéral, mais plutôt dans la mise en relation de savoirs multiples.

En tout ceci agit une certaine idée de ce que peut vouloir dire “comprendre” la réalité esthétique-artistique: une tâche qui ne s’épuise pas à saisir une valeur et à définir une essence, ne s’exprime pas dans un savoir unilatéral, mais bien plutôt dans la mise en relation de savoirs multiples, intentionnellement recueillis toutefois autour d’un noyau unitaire de sens, d’une idée justement.

Et il faut souligner que la contextualisation historique est certes un de ceux-ci; non l’unique toutefois, ni le plus important dans l’absolu. “Comprendre” une donnée culturelle signifie aussi, et non secondairement dans une optique banfienne, la saisir dans la perspective historique où elle s’est produite. Relativiser un événement signifie l’insérer dans un réseau de connexions, se traduit aussi en un travail historiographique; l’antidogmatisme trouve ici une expression adéquate; plan phénoménologique et plan historique ne sont pas de ce point de vue en contraste (comme l’augure aussi Geiger).

Et toutefois une semblable contextualisation n’épuise pas les tâches que prévoit la phénoménologie: l’historicité est seulement une dimension des événements, non l’unique; et elle n’en annule pas d’autres. Le sens de l’art comme de chaque fait spirituel ne se résout pas dans son historicité. Le domaine du savoir phénoménologique chez Banfi procède aussi d’instances “structuralistes”, et ne peut être résolu dans le domaine du savoir historique; la conscience philosophique ne peut se dissoudre en prise de conscience historique (ainsi que la philosophie ne peut se résoudre en historiographie philosophique). Le plan d’une phénoménologie du monde esthétique-artistique, de mise en relation de savoirs donnés, qui est l’esthétique, ne s’épuise pas en historiographie d’autres forme de réflexion sur l’art, encore moins de l’esthétique elle-même.

Sans compter que l’historicisme lui-même, l’œuvre de contextualisation historique auquel invite la compréhension, a des présupposés qu’on ne peut ignorer (et justement le plan phénoménologique est celui où leur explicitation doit survenir) - ne peut être réduit à une dimension unique, ni la plus importante dans l’absolu, de la compréhension. En outre, l’ouverture phénoménologique à laquelle l’idée invite est certes ouverture au passé, celle par laquelle l’idée fonde et guide une historiographie. Mais elle ne s’exerce pas seulement envers un passé historiquement donné; elle est tournée aussi vers le futur de sa propre “tâche infinie”: comme disponibilité à mettre en crise les résultats auxquels elle est parvenue, mais non seulement. Elle préfigure aussi des sens possibles d’une expérience, d’hypothèses interprétatives qui reprennent le distancement initial de la donnée dans un



projet de sens peut-être “utopique”, mais qui se fait “interminable” travail d’adéquation de celui-ci à ce sens<sup>28</sup>.

En outre, l’ouverture phénoménologique à laquelle l’idée invite est certes ouverture à un passé d’expériences et d’études données. Mais toutefois elle est en même temps tournée (comme disponibilité à mettre en crise les résultats auxquels elle est parvenue) vers le futur de sa propre “tâche infinie”; mais pas seulement. Elle préfigure aussi des sens possibles d’une expérience, envisage des hypothèses interprétatives qui convertissent une prise de distance initiale de la donnée dans un projet de sens peut-être “utopique”, mais qui se fait “interminable” travail de construction du futur.

Mais assurons-nous de vérifier tout ceci dans la façon dont Banfi affronte un problème particulier: celui de l’interprétation musicale.

### ***L’interprétation musicale***

À un thème particulier, celui de l’interprétation musicale, Banfi consacre des notes prégantes<sup>29</sup>, qui seront appréciées aussi de Gianandrea Gavazzeni<sup>30</sup>: elles montrent concrètement la fertilité de son approche dans la définition (quand bien même au niveau de la plus ample généralité possible) des termes de ce problème typique de l’expérience musicale: avec des observations très fines, entre autres, sur la notation musicale, sur le rapport de l’exécuteur avec l’instrument, et de l’exécution avec l’œuvre.

Certes il répondait à des prises de position récentes, il avait quelques années auparavant fait la critique de *La musica e le arti* d’Alfredo Parente<sup>31</sup>, où était consacré un chapitre au problème de l’interprétation, liquidé cependant de façon plutôt drastique<sup>32</sup>.

Symptomatique déjà en ouverture l’insistance sur la “complexité” du problème, de sa définition en fonction d’aspects multiples, entrelacés; relatifs aussi bien aux sujets impliqués qu’aux aspects objectifs impliqués, et relevables des domaines du savoir

---

<sup>28</sup> Je renvoie pour tout ceci à Gabriele Scaramuzza, *Antonio Banfi, la ragione e l’estetico*, Padova: Cleup 1984, p. 103, 119-121.

<sup>29</sup> Antonio Banfi, *Appunti sull’esecuzione musicale*, in *I problemi di una estetica filosofica*, Milan-Florence: Parenti 1961, p. 341-343.

<sup>30</sup> Gianandrea Gavazzeni, *Carta da musica*, Corriere della Sera, 15 ottobre 1962; puis in *Carta da musica*, Milan: Scheiwiller 1968. Voir en outre ce que note L. Rognoni dans son *Osservazioni sull’estetica di Banfi*, cit., p. 451-453. Et enfin voir E. Ferrari, *I segni e l’immagine: l’esecuzione musicale in Antonio Banfi*, *Materiali di Estetica*, 4/2001, p. 89-98.

<sup>31</sup> Alfredo Parente, *La musica e le arti. Problemi di estetica*, Bari: Laterza, 1936.

<sup>32</sup> Voir le chap. XV, qui a pour titre “Il problema dell’interpretazione” (p. 213-229).

relatifs à ceux-ci. Puisque “exécution” est l’œuvre exécutée, mais aussi l’activité d’exécuter de la part d’un interprète. Cette mise en cause immédiate de savoirs aussi bien des sujets que des objets est typiquement phénoménologique: puisqu’il est phénoménologique de considérer chaque réalité culturelle comme résultat de la rencontre de quelque chose qui, d’une fois à l’autre en des sens divers se pose comme sujet et comme objet, rencontre et termes qui dans la musique se qualifient de façons particulières.

Ainsi le moment “subjectif” de la création est vu non comme génialité spontanée ou absolue originalité, mais comme activité d’un artiste qui s’insère dans un monde déjà donné dont il doit tenir compte. L’objectivité de l’œuvre est vue dans ses rapports avec un monde musical préconstitué de formes, genres etc.; sa concrétisation dans la permanence d’une notation n’est pas un moment de fixation extrinsèque de quelque chose qui existe déjà réalisé dans l’âme du créateur, mais bien comme quelque chose qui rétroagit sur la création elle-même, y imposant des exigences particulières qui en influencent le cours. C’est pourquoi la notation n’est pas simple reproduction de quelque chose qui lui est préexistante, mais elle vient par son rôle incontournable déterminer l’objectivité de l’œuvre. Elle renvoie d’autre part à l’exécution, qui doit d’autant moins être vue comme la reproduction passive et fidèle d’une reproduction.

Quant à l’exécution véritable, comme activité *sui generis*, elle doit tenir compte de l’objectivité donnée de l’instrument et de la subjectivité de l’exécuteur. Aucun des deux ne peut être conçu comme un simple instrument pour la mise en œuvre de ce qui lui préexiste déjà fait; elle entre plutôt dans la constitution de l’œuvre avec un apport nouveau, qui en modifie la structure écrite ou seulement pensée. L’instrument a ses exigences, limites, possibilités qui doivent être respectées. L’exécuteur lui-même articule son intervention dans la lecture (qui est plus que simple reconstruction historique) et dans la traduction concrète instrumentale de l’œuvre – et tout ceci est tout sauf simple reproduction, procurant à l’œuvre qualité, nouvelles couches de réalité.

Surviennent ici des problèmes tels que celui de la “véritable” exécution, du rapport avec le public, de ce type particulier d’exécuteur qu’est le chef d’orchestre, de l’artiste qui exécute son œuvre... Il n’importe pas d’énumérer tous les problèmes. Ce qui importe est en définitive que l’exécution n’est pas accidentelle par rapport à la réalisation de l’œuvre, mais plutôt agit comme facteur incontournable dans sa détermination, est prévue

par l'œuvre elle-même comme son achèvement. En montrant concrètement la "complexité".

Comprendre une œuvre implique donc un tâche bien complexe, la connaissance des divers facteurs qui participent à sa détermination – et donc vraiment mettre en relation (il n'est pas dit toujours pacifique) savoirs, mondes de connaissances diverses. Et également soutenues par un centre interprétatif qui en général les appelle autour de lui, les justifie, les amalgame. Ce centre, l'hypothèse de fond qui guide la recherche et se répercute à différents niveaux, est que l'exécution n'est pas simple reproduction; mais ceci n'est pas une simple énonciation de principe: l'intéressant est de voir comment cette thèse agit aux différents niveaux de la réalité multilatérale de l'exécution, comment elle se répercute dans toutes les composantes qui la constituent.

### ***De Banfi à Ingarden***

Pour tout ce qu'on peut identifier de phénoménologique en elle, la pensée de Banfi naît au cours des premières lectures de la phénoménologie, liées surtout aux *Ricerche logiche* et animées d'intentions "anti-idéalistes", d'où démarrent les recherches esthétiques de Conrad, Geiger et Ingarden.

Ce ne fut pas par hasard que Banfi, le premier en Italie, valorisa les apports à la phénoménologie sur l'art de Waldemar Conrad et de Moritz Geiger<sup>33</sup>. Déjà en 1924 dans une note à *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'Arte* Banfi renvoyait aux *Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses* de Geiger en référence à des thèmes comme "l'intérêt et la contemplation esthétique"<sup>34</sup>. Dans un essai du début des

---

<sup>33</sup> Ces deux noms ensemble, et seulement eux, parmi les premiers adeptes d'esthétique phénoménologique; probablement parce que certains de leurs écrits étaient déjà sortis en publications de grand impact, tel le husserlien "Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung" ou la "Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft" de Dessoir. Conrad et Geiger sont d'ailleurs presque contemporains de Banfi; lequel (comme suggère aussi la lettre juste citée) fut certes plus proche (encore que non sans réserve) à la phase de la phénoménologie représentée par les écoles de Monaco et de Göttingen, qu'à la phase "heideggerienne" de celle-ci. Il n'y a aucune allusion par contre dans ses écrits à l'esthétique d'Ingarden. Celui-ci est cité en sens critique, mais seulement en référence à *Essentielle Fragen*, dans la critique du Vème volume du "Jahrbuch" husserlien (*La filosofia e la vita spirituale e altri scritti di filosofia e religione (1910-1929)*, par L. Eletti avec la collaboration de L. Sichirrollo, "Opere I", Reggio E., Ist. Antonio Banfi 1986, p. 429-30), ainsi que dans les *Principi di una teoria della ragione* (Milano-Firenze: Parenti 1960, en note à p. 540, où on parle des risques de "rationalisme ontologico-dogmatico" che Ingarden courrait). Mais je renvoie pour tout ceci à *Estetica fenomenologica a Milano*.

<sup>34</sup> V. maintenant la réédition de *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'arte in Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, par E. Mattioli et G. Scaramuzza, Reggio Emilia, 1988, p. 174. Banfi montre connaître l'extrait (publié seul, à Halle en 1913) de l'essai geigerien. L'édition originale était apparue sur le

années 30 il parle des recherches, "méthodologiquement installées dans le courant phénoménologique, de Geiger et de Conrad"<sup>35</sup>. Dans certaines notes rédigées à la fin des années 30 (très probablement en vue de l'essai dont nous parlerons d'ici peu) Conrad est mentionné pour "l'objet esthétique et le caractère de son objectivité"; Geiger est rappelé une première fois pour "la jouissance esthétique: son reflet complexe dans la vie subjective", et une seconde fois en relation avec le "sentiment profond" que l'art exprime<sup>36</sup>.

La référence plus consistante à Conrad et Geiger se trouve toutefois dans *Motivi dell'estetica contemporanea*, de 1938. Banfi adresse ici une remarque critique à nos deux chercheurs, qui ne sauraient remédier à des limites déjà présentes dans les recherches de science de l'art. De telles recherches révéleraient en effet leur insuffisance dans le fait qu'elles "renvoient comme à leur présupposé, qu'elles ne peuvent justifier en soi, propre à l'idée de l'art en tant que tel, à ce qu'il y a en elle d'unitaire et de continu. Et les recherches phénoménologiques (Conrad, Geiger) qui justement veulent mettre au clair un tel présupposé, analysant la pure objectivité ou subjectivité artistico-esthétique, s'arrêtent nécessairement à une série de déterminations sans relations entre elles et donc abstraites"<sup>37</sup>.

Il s'agit d'une critique plutôt expéditive. Banfi certes saisit bien les inclinations objectivistes communes à la science de l'art et aux premiers adeptes d'esthétique phénoménologique; il relève justement la problématique de certains résultats auxquels ils sont parvenus. Sa réserve apparaît toutefois inadéquate à valoriser pleinement la méthode et les résultats de leurs recherches, dans la mesure où il semble assimiler l'extrême analyticité de leurs procédés à une sorte d'empirisme privé de centre. Justement là où les efforts de ces premiers phénoménologues sont orientés en première instance à la

---

husserlien "Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung", I, 2, 1913, p. 567-684; la page indiquée par Banfi correspond à la p. 655 et suiv. de cette édition (v. la trad. ital. *La fruizione estetica*, Padova 1973, p. 104 et suiv.).

<sup>35</sup> *Vita dell'arte*, cit., pp. 50-51; en note on fait référence à l'essai sur l'objet esthétique de W. Conrad et, de Geiger, en plus des cit. à *Beiträge*, et à *Ästhetik* (in "Die Kultur der Gegenwart", I, 6, 1921), à *Zum Problem der Stimmungseinführung* (1911) et à *Über das Wesen und die Bedeutung der Einführung* (1911); en outre on cite *Die phänomenologische Ästhetik* (Leipzig 1927) de W. Ziegenfuss.

<sup>36</sup> A. Banfi, *I problemi di una estetica filosofica*, par L. Anceschi, Florence 1961, p. 345 et 346. Banfi ne cite pas ici d'ailleurs l'essai geigerien sur l'effet profond recueilli en *Zugänge zur Ästhetik*, Leipzig 1928.

<sup>37</sup> *Vita dell'arte*, cit., p. 60.

recherche d'un noyau en mesure de coaguler autour de lui les résultats des recherches esthétiques.

Geiger consacre des observations seulement collatérales à la musique, destinées à mettre en lumière la subjectivité esthétique, le type d'attitude (la concentration externe) adéquat pour en saisir les traits proprement esthétiques de la part de celui qui en profite (et, à contre-jour, de la part du théoricien)<sup>38</sup>. Ses recherches peuvent aider à dégager le champ de quelques équivoques, mais n'entrent pas dans des analyses particulières. Analyses qui sont par contre présentes dans les écrits de Waldemar Conrad et de Roman Ingarden.

Conrad part d'une abstention préventive contre le recours à des langages préconstitués dans la description de l'objet esthétique-musical, langage de musicologues (la confrontation avec Riemann surviendra seulement à la fin), mais aussi la terminologie technique de l'analyse musicale. Il peut y avoir quelque ingénuité en ceci, mais, de nouveau, le problème est de voir ce qui en sort dans une analyse articulée non dénuée d'idées intéressantes.

---

<sup>38</sup> Cf. G. Scaramuzza, *Moritz Geiger e l'estetica musicale*, in *Il realismo fenomenologico. Sulla filosofia dei circoli di Monaco et de Gottinga*, par S. Besoli et L. Guidetti, Macerata: Quodlibet 2000, p. 467-479.

## Questions de phénoménologie de la musique

### Antonio Banfi et l'exécution musicale

#### *Banfi et la musique*

Dans l'expérience personnelle de Banfi, avant et plus encore que dans ses écrits<sup>39</sup>, la musique eut une grande importance; ou, mieux, l'expérience de l'écoute de la musique (car tel fut son niveau de rapport avec cet art). En témoignent non seulement ses passions juvéniles (où ressort en particulier celle pour Wagner), mais aussi l'intérêt constant qu'il montra tout au long de sa vie pour les problèmes musicaux<sup>40</sup>.

Ce n'est pas un hasard si la crainte d'une théorisation schématique et réductive, incapable de respecter l'expérience, et l'expérience esthétique-artistique en particulier, dans la variété et dans la richesse de ses aspects, est récurrente dans ses écrits, et de ceux de nombre de ses élèves. Et son esthétique se propose la tâche d'une compréhension la plus ouverte possible, apte à affronter les risques d'une théorisation, dans son lexique, dogmatique. Elle en est théorie et méthode.

À l'intérieur de cette tâche, grande est l'incidence de la réflexion philosophique, qui y joue un rôle incontournable. Celui philosophique (et esthétique donc, qui en fait partie), certes, n'est pour lui qu'un des niveaux où s'articule la réflexion sur la réalité artistique, non l'unique. Il reste toutefois un niveau incontournable.

Mais que signifie pour Banfi philosophie de la musique? C'est une approche qui pour lui se concrétise principalement dans la description phénoménologique de l'expérience musicale. Dans une description, c'est-à-dire, certes attentive à en suivre la complexité (ceci est un terme-clé), la différenciation en divers multiples aspects. Mais aussi, au-delà de tout empirisme, intentionnée à en thématiser les renvois internes, les constantes, les moments d'identité (les idées, dans son langage), qui la rendent reconnaissable par rapport à d'autres expériences, et permettent l'identificabilité également des divers niveaux où s'articule sa réalité.

---

<sup>39</sup> Sigles d'œuvres de Banfi utilisés: *VdA* pour *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, par E. Mattioli et G. Scaramuzza avec la collaboration de L. Anceschi et D. Formaggio, in *Opere*, vol. V, Reggio Emilia, Istituto Antonio Banfi, 1988. *SL* pour *Scritti letterari*, par C. Cordié, Rome: Editori Riuniti, 1970.

<sup>40</sup> Je renvoie pour ceci au chap. X de *L'estetica e le arti*, Milan: Cuem, 2007.

La confrontation par l'expérience, loin de se livrer en abandons passifs à une immédiateté équivoque<sup>41</sup> ou en intuitions inexprimables, s'exprime dans ce difficile travail concret descriptif. Un travail qui ne simplifie d'ailleurs pas les choses en les réduisant à un seul aspect, et ne s'épuise pas dans la réponse univoque aux questions qu'une certaine tradition privilégiait.

Il y a un passage du 30 août 1993 dans les *Diari* de Anceschi, qui me semble particulièrement adapté à illustrer l'esprit dans lequel Banfi affronte les questions qui se proposent à lui. Le passage concerne le problème de la traduction, mais ce qu'on y dit vaut pour une façon globale d'affronter les problèmes, et en particulier celui (par certains traits analogue) de l'exécution musicale. Anceschi parle donc d'un entretien avec Emilio Mattioli de nombreuses années auparavant: "Je lui dis que désormais il ne s'agissait plus, par rapport à la traduction, de se demander si on peut ou non (traduire), mais qu'il s'agissait au contraire de considérer le fait réel et diffus de la traduction". Il fallait c'est-à-dire adopter une attitude phénoménologique qui, au lieu de se demander en général, et abstraitement, s'il était licite ou non de traduire, si traduire était trahir ou bien si l'on pouvait rester fidèle à un texte, se demandait "qu'est-ce que ça signifie", quels sont les problèmes que cela pose, et les modalités de sa vie concrète<sup>42</sup>.

Un autre épisode: après avoir lu "sans compréhension suffisante", confesse-t-il, les *Méditations cartésiennes*, Paci s'adresse à Banfi (nous sommes en 1933) pour lui demander de l'aide, et voici la réponse symptomatique, "très simple" dit-il, désarmante, qu'il reçoit: "Vous voyez ce vase de fleurs? Essayez de dire, de décrire ce que vous voyez vraiment". Paci (qui s'était formé à Pavie dans un environnement philosophique plus

---

<sup>41</sup> Si, comme selon Banfi, l'expérience esthétique se donne comme immédiate, il s'agit d'une immédiateté qui d'une part se construit à travers un chemin ardu de médiations culturelles et techniques, et de l'autre s'atteint dans l'exploitation à travers un parcours de médiations analogues. La même idée se propose de l'intérieur des autres plans de réflexion sur l'art, et non à partir d'un rapport intuitif immédiat avec l'expérience. Banfi a un fort sens de l'historicité, de la construction dans l'histoire, de l'expérience et de la culture; il ne faut pas oublier qu'il tenait bien, secondairement, l'enseignement d'Esthétique, mais occupait la chaire d'Histoire de la philosophie à l'Université de Milan. Presque toujours en ce qui s'appelle immédiateté, écrit-il, se cachent "trop de jugements à fond pragmatique". "Trop souvent les défenseurs de l'immédiat sont esclaves de pauvres idéologies et d'évaluations abstraites, qu'ils prennent pour des formes d'immédiateté seulement parce que leur âme [...] a perdu sensibilité et élasticité", si bien qu'ils perçoivent seulement ce qui correspond à des données acquises, quand ce n'est pas à des lieux communs (*VdA*, p. 187).

<sup>42</sup> *I diari de Luciano Anceschi / 2, 1993-1995*, in *Le Verri*, n. 32, 1996, p. 75.

traditionnel) ajoute: “je ne voulais pas accepter cette réponse. Et je repropais les problèmes traditionnels de la philosophie”<sup>43</sup>.

Ces problèmes traditionnels qui, dans le cas de l’exécution musicale, s’exprimaient, dans le contexte où Banfi écrit ses notes, dans les positions de ceux qui estimaient que théoriser sur elle devait se limiter à des tentatives de donner une réponse à des questions pleines de préjugés, comme de savoir si l’exécution est créativité, et donc art (comme soutenait le gentilien Pugliatti), ou simple reproduction technique (comme soutenait le crocien Alfredo Parente, à qui Banfi répond de façon polémique<sup>44</sup>).

Banfi suit plutôt l’expérience exécutive dans le complexe entrelacs de réalité et de problèmes qui la tissent. Voici les prémisses, qui ébauchent une première “idée”, très générale, de la musique. L’idée n’est toutefois que le premier pas d’une philosophie de la musique, étant donné qu’elle constitue seulement un principe-guide de la véritable phénoménologie.

Par ailleurs Banfi trace également de la description seulement les lignes conductrices, en elles-mêmes abstraites. Mais de son style phénoménologique de recherche il nous reste un exemple paradigmatique, et peut-être unique (seulement les pages sur la nature morte, ou sous certains aspects les ultimes essais, peuvent en être rapprochés) dans le panorama de ses écrits, pour la plupart justement seulement programmatiques. Cet exemple est donné par des notes sur l’exécution musicale, et pour cela nous concentrerons ici sur eux notre attention.

À ce point nous pouvons donc revenir au propos dont nous étions partis, et voir comment opère la méthode banfienne dans le concret d’une recherche particulière: celle sur l’exécution musicale.

---

<sup>43</sup> *Diario fenomenologico*, Milan: Il Saggiatore, 1961, p. 86.

<sup>44</sup> Dans un écrit recueilli in *VdA*, pp. 439-444. Le livre en cause est celui d’un élève de Croce qui écrivit beaucoup sur la musique, A. Parente justement: *La musica e le arti. Problemi di estetica*, Bari: Laterza, 1936.



### *L'exécution musicale*

À l'exécution musicale Banfi consacre des notes prégnantes<sup>45</sup>, qui seront appréciées également de Gianandrea Gavazzeni<sup>46</sup>. Elles sont peut-être le meilleur exemple que nous possédions d'analyse phénoménologique comme il l'entend, montrant concrètement la fertilité de sa position dans la définition (même au niveau de la généralisation maximale possible) des termes de ce problème typique de l'expérience musicale: avec des observations très fines, entre autres, sur la notation musicale, sur le rapport de l'exécuteur avec l'instrument, et de l'exécution avec l'œuvre.

Certes Banfi, dans ses présentes notes, répondait à des prises de position récentes; quelques années auparavant il avait justement fait la critique de *La musica e le arti* de Alfredo Parente<sup>47</sup>, où un chapitre était consacré au problème de l'interprétation, toutefois liquidé de façon plutôt drastique<sup>48</sup>. Mais il se soustrait sans attendre à des disputes à propos d'alternatives abstraites comme celle de savoir si l'exécution est un simple fait technico-reproductif (comme soutenait Parente, lui niant par là tout caractère proprement artistique), ou une recreation, qui en faisait une authentique œuvre d'art, comme soutenait, sur le versant opposé, Pugliatti. Et il essaie plutôt de reconstruire la trame d'implications multiples qui caractérise la vie concrète de l'exécution musicale.

Comprendre une œuvre, n'importe quelle réalité implique une tâche bien complexe, la connaissance des divers facteurs qui la déterminent, des problèmes qui la parcourent, des tensions qui l'agitent, des sens qui la traversent; et donc vraiment une mise en relation (il n'est pas dit qu'elle soit toujours pacifique) d'expériences et de mondes de connaissances disparates. La compréhension ne peut être que multilatérale, et même soutenue par un centre interprétatif qui en général regroupe autour de lui, en les amalgamant et justifiant d'une certaine façon, des savoirs divers. L'hypothèse de fond qui

---

<sup>45</sup> A. Banfi, *Esecuzione musicale*, notes recueillies sous le sigle E/15 in *I problemi di una estetica filosofica*, de Luciano Anceschi, Milan-Florence: Parenti, 1961, p. 341-343. Comme note Anceschi, il s'agit d'un manuscrit, qui constitue le cinq premières pages d'un cahier (remontant probablement aux années 1939-40), dont les pages ne sont pas numérotées, comprenant de longues notes et écrits de métaphysique, de logique et d'autres arguments. L'écriture est serrée et peu lisible.

<sup>46</sup> G. Gavazzeni, *Carta da musica*, Corriere della Sera, 15 octobre 1962; puis in *Carta da musica*, Milan: Scheiwiller 1968. V. en outre ce que note L. Rognoni dans ses *Osservazioni sull'estetica di Banfi*, cit., pp. 451-453. Et v. aussi E. Ferrari, *I segni e l'immagine: l'esecuzione musicale in Antonio Banfi*, *Materiali di Estetica*, 4/2001, pp. 89-98; et pour finir l'écrit d'Alice Cappagli, *Considerazioni sull'esecuzione musicale in Banfi*, qui fait partie du numéro de *Materiali di Estetica*.

<sup>47</sup> A. Parente, *La musica e le arti. Problemi di estetica*, Bari: Laterza 1936.

<sup>48</sup> V. le chap. XV, qui a pour titre "Il problema dell'interpretazione" (p. 213-229).

dans notre cas guide la recherche, et se répercute à ses différents niveaux, est que l'exécution – en plus d'être un phénomène complexe (ceci étant le présupposé ultime, si on veut) – ne soit pas simple reproduction, ni simple créativité. Mais ceci ne demeure pas une simple énonciation de principe: l'intéressant est de voir comment cette thèse agit aux différents niveaux de la réalité multilatérale de l'exécution, comment elle se répercute dans toutes les composantes qui la constituent.

Nous pouvons voir maintenant de près comment procède Banfi, en le reprenant et en commentant au fur et à mesure ses pages:

1. La complexité de la structure artistique. On la considère ici selon une section: comment chaque réalité spirituelle a une double polarité subjective et objective, ainsi que l'art. Le double mouvement de la subjectivité (créatrice et contemplative) et de l'objectivité (création, produit et principe de création, activité). Leur rapport complexe. Diversité structurelle des différents arts.

Significativement le manuscrit s'ouvre sur le terme "complexité". C'est un des termes-clé, comme on sait, de la philosophie banfienne. Et il se répercute à tous les niveaux de la réalité esthétique-artistique (et de chaque réalité culturelle tout court). En premier lieu il signifie irréductibilité à un seul aspect, multiformité, polyédricité; impossibilité donc de saisir d'un seul point de vue le phénomène de l'exécution musicale, comme tout autre phénomène. Il renvoie sur le fond au polyperspectivisme de la considération théorique, de la réflexion sur les problèmes esthétique-artistiques.

Symptomatique donc déjà en ouverture l'intérêt de la "complexité" du problème, qui se définit en fonction d'aspects multiples, entrelacés; relatifs ou aux sujets impliqués ou aux aspects objectifs impliqués, et relevables dans les domaines du savoir reliés à eux. La complexité provient du jeu de multiples facteurs, et d'un jeu qui bien souvent est à l'intérieur des termes utilisés. Déjà "exécution" a en soi une ambivalence, étant d'un côté l'œuvre exécutée, mais de l'autre également l'activité d'exécution de la part d'un interprète.

Un élément de complexité ultérieur provient du fait que les termes en jeu doivent être considérés dans les différents domaines artistiques (les divers arts) où ils interagissent; et donc dans la musique ils se qualifient de manières tout à fait particulières.

De toute façon ils ne sont jamais analysés séparément pour eux-mêmes, dans leurs essences statiques, mais dans leurs variables et leurs relations dynamiques réciproques.

La complexité qui entre en cause immédiatement dans l'aspect sous lequel la structure artistique se caractérise par une double polarité, est la conséquence du rapport entre les polarités subjective et objective; polarités à leur tour très articulées à l'intérieur d'elles-mêmes. La réalité artistique est le domaine de multiples rapports entre quelque chose qui d'une fois à l'autre se pose comme sujet et comme objet. Sujet et objet ne se déterminent pas une fois pour toutes, mais revêtent des significations diverses dans les divers domaines où ils entrent en jeu; ce sont en eux-mêmes des termes vides, qui se remplissent de contenus divers selon les contextes où ils apparaissent.

Cette mise en cause immédiate dans la compréhension du phénomène de l'exécution de savoirs, ou des sujets ou bien des objets, est typiquement phénoménologique: puisque phénoménologique est de considérer chaque réalité culturelle comme conséquence de la rencontre entre quelque chose qui à chaque fois, et en des sens divers, se pose comme sujet et quelque chose qui se pose, en des sens tout aussi divers, comme objet. Pour la phénoménologie chaque événement, chaque réalité, doit être décrit dans le rapport qui s'instaure en elle entre différents moments, qui se confrontent dans ce rapport. Et, en premier lieu, à la détermination de quelque chose participe non seulement sa qualité objective, mais aussi la modalité de présence en elle d'une subjectivité, l'attitude du sujet.

La polarité subjective est d'abord présente dans le double sens de subjectivité créatrice et contemplative, relative aussi bien à l'artiste qu'à l'auditeur. La polarité objective concerne l'objet esthétique, la création – terme qui à son tour a une double signification, pouvant se référer non seulement à l'activité créatrice, mais aussi à la création comme produit fini; il peut c'est-à-dire indiquer ou l'œuvre achevée, ou bien l'activité de la produire, la faire devenir concrète.

2. La structure de la musique (de ce point de vue) - la création: il préexiste un monde, une réalité musicale, plus ou moins élaborée et complexe, avec sa formalité sensible, les structures de celle-ci, avec son contenu spirituel pathétique, descriptif, etc., avec les structures dans lesquelles le rapport forme-contenu s'exprime, avec les problèmes qui naissent d'un moment à un autre. En ce monde s'introduit le moment

créateur de l'artiste, qui peut s'adresser aux divers plans de la réalité, en construisant un élément plus ou moins individualisé.

Banfi pose en premier lieu son regard sur les éléments de fond qui caractérisent la musique du point de vue de l'exécution, sur le plan subjectif, puis objectif.

a) la création en premier lieu. Du côté subjectif ce n'est pas un acte de libre spontanéité, mais il faut tenir compte d'une réalité musicale déjà donnée: avec des matériaux sonores disponibles, avec des formes préconstituées, avec des signifiés esthétiques et culturels qui se sont sédimentés en elle. L'artiste choisit au sein de ce monde, qu'il trouve *déjà fait* derrière lui.

Corrélativement, du côté objectif, émerge ici l'aspect sous lequel chaque œuvre d'art doit se mesurer avec une réalité artistique déjà existante dans l'Histoire; d'une certaine façon on peut dire qu'il naît de l'art avant même que d'une activité créatrice dégagée de tout conditionnement. Cet aspect qui fait dire à Renoir: "Ce n'est pas devant un beau paysage, mais devant un tableau que l'on conçoit la résolution de devenir peintre"<sup>49</sup>. Et dont Banfi doit avoir appris à tenir compte à Berlin d'après les leçons de Wölfflin.

Le moment "subjectif" de la création ne peut être vu comme génialité spontanée ni absolue originalité, mais comme activité d'un artiste qui s'insère dans un monde bien délinéé, dont il se retrouve à devoir tenir compte. L'objectivité de l'œuvre doit être considérée dans ses rapports avec un monde musical préconstitué de formes, genres etc.

b) Mais ici apparaît le moment complexe de l'objectivité: il correspond exactement à l'insertion du moment subjectif dans la réalité, en créant un aspect typique. Or cette objectivité dans le domaine musical est la conséquence:

α) d'une distension de la nouvelle création dans le système des rapports, des problèmes, des solutions, des formes synthétiques, des signifiés qui constituent la réalité musicale en général<;> à ceci se connectent tous les sens et les valeurs de la nouvelle œuvre musicale.

---

<sup>49</sup> Citation in Dessoir, p. 61.

Le côté objectif de la musique a lui aussi sa propre complexité. Tout d'abord il est fruit de l'insertion du sujet dans la réalité existante, qui se concrétise ainsi, à travers son activité, en ces moments typiques que sont les nouvelles entités artistiques.

Du côté objectif se produit ainsi une "distension", une modification pourrions-nous dire, une extension de la réalité musicale préexistante qui, accueillant la nouvelle production, s'élargit, acquiert des formes et des problématiques inédites, de nouveaux signifiés. La nouvelle œuvre se ressent donc de la réalité où elle s'insère, mais en même temps rétroagit sur elle en la restructurant et en l'enrichissant. Comme précise Emanuele Ferrari, "la réalité préexistante à une œuvre est dynamique et sujette à modifications. Non seulement elle influence la nouvelle composition, mais *en est* en même temps *modifiée*"<sup>50</sup>.

Et c'est avec cette situation que doivent naturellement être mis en correspondance les sens et les valeurs de chaque nouvel événement artistique.

β) l'objectivité a sa propre permanence, ou, si on veut, un temps qui n'est pas celui de la vie subjective: une capacité de réminiscence, une fixation au-delà de la labilité du sujet. Cette fixation est déjà évidemment intrinsèque à la création, au moment de l'insertion de l'inspiration subjective dans le monde concret avec ses structures: c'est le moment analytique de la création musicale, c'est la détermination de la notation, dans l'écriture. Cette notation est le résultat et le témoin d'une analyse de la structure musicale qui a une énorme importance dans la création, dans la détermination de ses possibilités (comme pour l'architecture, le dessin).

L'objectivité est déterminée par la fixation de quelque chose qui subsiste au-delà de la labilité de la vie des sujets qui entrent en rapport avec elle dans le temps. Quelque chose subsiste dans un temps différent de celui de la vie subjective. L'œuvre, pourrions-nous dire, a une temporalité sui generis, distincte de la vie psychologique, physique, pratique. Elle est la temporalité de quelque chose qui subsiste dans la mémoire, au-delà du temps de la quotidienneté qui passe, au-delà du temps commun de l'oubli.

Cette incarnation en entités stables n'est pas accidentelle par rapport à la création, n'en est pas un simple support extrinsèque; elle est au contraire prévue de l'intérieur, lui est consubstantielle. Qu'une œuvre d'art se donne une existence également extérieure n'est pas un ajout superflu par rapport à quelque chose qui, dans son essence artistique

---

<sup>50</sup> E. Ferrari, *op. citation.*, p. 90.

serait déjà réalisé dans l'esprit de son auteur, y serait une image déjà donnée (comme semble soutenir Croce).

En musique la possibilité de perdurer est confiée à la notation musicale, qui fixe la musique dans le temps, la perpétue. En ce cas n'est pas non plus en jeu la simple traduction de quelque chose de déjà réalisé indépendamment de sa propre transcription et avant elle; il n'existe pas d'œuvre déjà réalisée précédant l'écriture.

La sédimentation de l'œuvre dans la notation ne fixe pas extrinsèquement quelque chose qui existe déjà réalisé dans l'âme du créateur; elle rétroagit plutôt sur la même création, lui imposant des exigences particulières qui en influencent le cours. Pour cela aussi la notation n'est pas simple reproduction de quelque chose qui lui est préexistant, mais vient par son rôle incontournable déterminer l'objectivité de l'œuvre, en construire le sens.

Le système de la notation musicale est un fait de culture donné, agit déjà a priori par rapport à la création, est parmi les facteurs qui conditionnent la composition, lui ouvrant un champ de possibilités multiples et imprévisibles, mais de toute façon toujours limitées. Le processus créatif est résultat d'une analyse du langage musical disponible, de choix à l'intérieur de celui-ci, et se sédimente dans l'écriture. En un certain sens la notation constitue une route déjà tracée parmi les facteurs qui conditionnent la composition, et peut lui offrir des opportunités imprévues. Ainsi commente Ferrari: "Il suffit de penser, dans la tradition érudite occidentale, au rôle joué par l'écriture dans le développement des techniques combinatoires et 'figurales' du contrepoint. Il serait difficile de concevoir une fugue de Bach dans une culture à transmission orale, et même la terminologie technique semble en certains cas calquée sur la transposition *graphique* des sons en notes, plus que sur l'expérience d'écoute directe: c'est le cas de l'imitation dite "en miroir"<sup>51</sup>.

γ) Mais la notation n'est pas une "reproduction écrite de la musique", elle est un moment concret de son objectivité. Entre l'image ou la pensée musicale de l'auteur et sa notation il y a tout un processus d'analyse et de synthèse, d'imagination et de pensée. Et la notation, d'autre part, renvoie à sa réalisation, l'exécution, et se détermine justement en

---

<sup>51</sup> Ibid, note 12 à p. 97-98.

fonction de l'exécution même, où la musique atteint sa pleine objectivité, c'est-à-dire son existence pour d'autres, pour tous. Tout comme l'exécution n'est pas reproduction d'une reproduction (abstraite) mais est un moment intégrant de l'objectivité musicale, et a en elle son rapport avec les autres éléments et en même temps est autonome.

Le problème de l'incidence de la notation dans la réalité exécutive pousse Banfi à des approfondissements ultérieurs, et sous divers points de vue.

La notation, a-t-on dit, n'est pas reproduction, copie passive, d'un sens musical déjà donné avant qu'elle intervienne. Elle constitue plutôt une couche de la réalité exécutive dotée de sa propre autonomie significative, et également reliée à toutes les autres couches. Elle contribue par elle-même, et non comme simple reflet d'autre chose, à la construction concrète du sens global de chaque événement musical.

Elle est seulement un des moments qui constituent la réalité de l'exécution, mais central, en tant qu'anneau de la chaîne qui va du compositeur à l'auditeur. Elle est l'élément clé dont part l'exécution, et est finalisée à celle-ci; elle constitue le moment qui, de l'intérieur de l'objectivité musicale donnée, se projette vers l'exécution.

Elle joue un rôle promotionnel, dynamique, déjà dans le processus de composition, entre en lui comme moment actif, le conditionne plus qu'il ne semble. Même, en tant que non simple reproduction mécanique d'une pensée musicale toute faite, elle joue son rôle dès le moment de ce qu'on nomme "inspiration". Si, comme soutenait Valéry, l'inspiration est *travail* et non pas fulmination subite, ce travail est aussi un travail de considération attentive (d'analyse et de synthèse) des possibilités concrètes qu'offre la notation musicale, en plus des perspectives exécutives. Il implique un processus d'élaboration de plus d'un facteur, met en mouvement l'imagination pas moins que la pensée, la sensibilité pas moins que la technique.

Le processus créatif doit tenir compte de la notation, d'une certaine façon en est intimement conditionné. Une certaine évolution du langage musical, et avec lui de la notation, lui est préexistante, comme il est évident. Mais elle n'agit pas comme élément déterminant, encore moins comme docile instrument neutre de transcription; elle interagit plutôt activement avec les autres facteurs qui entrent en jeu, en est influencée mais les influence aussi.

Certes, la notation semble bien projetée vers l'exécution plutôt qu'en arrière vers la création: l'exécution en effet semble son but, la fonctionnalité en elle-même sa tâche

principale. C'est à travers la notation que la musique acquiert une consistance objective, une existence publique tangible: elle est donnée pour d'autres, idéalement pour tous. Pour cela le processus de composition lui-même doit en tenir compte, dans la mesure où il doit tenir compte des possibilités concrètes d'exécution de ses propres aboutissements.

À son tour, et corrélativement, de ce point de vue non plus l'exécution n'est pas reproduction fidèle d'une reproduction. Elle entre comme moment actif dans la construction de l'objectivité de l'œuvre; et elle y entre avec les mondes de signifiés, de valeurs, de possibilités concrètes, qui lui sont inhérents, en rapport dialectique avec tous les autres moments qui constituent chaque événement musical. Elle ne peut être seulement, reprenant Stravinski, "la rigoureuse mise en œuvre de la volonté explicite" du musicien<sup>52</sup>. Elle n'est pas un sous-produit de la création, un événement qui lui est purement collatéral, l'exécution obéissante d'un ordre donné.

δ) Ici apparaît le moment de la contemplation ou de la reviviscence subjective de la musique. Qu'est-ce qui revit de la "musique"? Et même, pouvons-nous dire, vit? L'image musicale, qui se détermine en mille jeux subjectifs de pensées, imagination, sentiments, se reconnaît dans ses structures, dans ses problèmes. Dans une phase réfléchie entre la critique qui doit tenir compte de tous ces éléments selon qu'ils ont plus ou moins d'importance, sens et intérêt dans les diverses musiques - Voir le caractère contingent polémique de la critique et sa pénétration dans la "réalité musicale".

Le thème de l'exécution et de la notation porte naturellement au thème de la subjectivité qui profite de la musique, et dans l'écoute la fait revivre (de la contemplation, en termes traditionnels).

Mais il est important d'enquêter sur ce qui revit de l'œuvre. Entre en jeu ici un terme, fondamental en ce processus, pourrions-nous dire, de réanimation des notes écrites dans la partition à travers l'exécution, et important en soi: le terme "image musicale".

Il est nécessaire de s'arrêter un instant sur ce point, considérant également les principes de base de sa pensée esthétique, explicités ailleurs par Banfi (tels l'antiréductivisme, l'attention envers les idées, l'historicisme).

---

<sup>52</sup> Igor Stravinskij, *Poetica della musica* trad. it. de Lino Curci, Milan: Curci, 1954, p. 108.



Par image musicale on peut entendre la source, l'original de l'œuvre, qui réémerge dans l'écoute, à quoi correspondent la notation et l'exécution; et où sont déposés le sens et le valeur de l'œuvre. Mais en quel sens tout ceci?

Certes pas dans le sens de quelque chose de déjà prêt qui précède, non modifiable, la notation et l'exécution. Raison de plus si on l'entend dans le sens de l'œuvre d'art ainsi qu'elle serait déjà en soi réalisée, dans l'esprit de son auteur: celle-ci est une entité invérifiable, disponible pour personne. Personne n'en peut rien savoir, sinon à travers ses objectivations dans une partition, ou par le biais des exécutions, justement. Comme précise Ingarden, une présumée "véritable" œuvre d'art, celle qui se trouverait "dans l'âme de l'auteur", est inaccessible à toute investigation; la tentative d'identifier l'œuvre "avec une multiplicité de vécus psychiques de l'auteur est totalement absurde"<sup>53</sup>. Banfi lui fait écho dans un contexte divers quand il écrit: "y a-t-il quelqu'un aujourd'hui qui peut vraiment penser que la réalité et la valeur de l'art résident dans l'expression du sentiment de l'artiste? qu'une messe palestrinienne, un concerto de Bach, une symphonie de Beethoven sont définissables et compréhensibles seulement comme expression du sentiment des trois auteurs en une image musicale?"<sup>54</sup>.

La cible immédiate de Banfi est le sentiment-image de Croce, certes, déjà créé dans l'esprit de l'artiste, par rapport auquel sont vus comme étrangers ou seulement instrumentaux les facteurs sensibles-matériels, les techniques, qu'elles soient de composition ou d'exécution, les traditions formelles et culturelles. Mais avec ceci est touchée chaque esthétique psychologue et en général subjectiviste. Par image musicale on ne peut donc rien entendre de psychique ni de purement intérieur.

Suivant le texte banfien, l'image musicale est également irréductible à des schémas fixes et univoques, elle est le fruit d'une élaboration spirituelle complexe, où entrent en jeu de nombreux facteurs, seulement en partie consciente et volontaire, par certains côtés imprévisible et inconnue. Elle met en cause en effet non seulement pensée mais aussi imagination et sentiments; elle implique la capacité de discerner structures et problèmes, c'est-à-dire un certain degré de lucidité et de connaissance. Mais elle est également fruit d'instances largement impondérables.

---

<sup>53</sup> Roman Ingarden, *Das literarische Kunstwerk*, Tübingen: Niemeyer, 1972, p. 10 n., 11.

<sup>54</sup> A. Banfi, *A proposito di un'estetica musicale*, in *VdA*, p. 443.

Toujours dans l'optique de Banfi nous pouvons la concevoir comme quelque chose qui existe bien sous une forme encore vague, comme simple stimulus, aux origines du processus créatif, et se modifie progressivement avec lui; mais c'est aussi une instance ouverte, qui traverse toute la réalité musicale, de la conception à l'exécution et à l'écoute. on la retrouve immanente à l'œuvre achevée, comme "idée de l'œuvre", moment où est livrée son identité, son aspect reconnaissable. Elle agit en tant que norme interne pour chaque exécution, la meut, l'inspire, pour ensuite se reconstituer (pas forcément identique) dans l'écoute. Et de ce point de vue elle semble tournée plus vers le futur des exécutions et des écoutes possibles, que vers le passé de la création, ou le présent d'une œuvre figée en un visage immuable.

Conclut ce passage une évocation de cette modalité ultérieure (après celle que Banfi indique comme contemplative) d'approche de l'œuvre de la part du sujet, pourrions-nous dire, qui est l'approche réflexive de la critique musicale. Celle-ci aussi est vue comme prise de conscience de la réalité musicale dans la complexité de tous les éléments considérés, non pas vus tous de la même façon et mis sur le même plan, mais dans leur importance variable et dans leur sens dans différents contextes musicaux. Car pour Banfi la mise en relation de savoirs dans la compréhension de la réalité artistique ne signifie pas leur aplatissage en une unique perspective, ou l'instauration de hiérarchies fixes entre eux, mais soulignement d'éléments et de rapports à chaque fois différents selon les cas. Il y a enfin une allusion à la critique militante, prise en considération par Banfi dans la rapide phénoménologie des forme de réflexion sur l'art qu'il esquisse à plusieurs reprises dans ses écrits.

Et il va sans dire que même la critique sous toutes ses formes est vue comme élément actif de construction de la réalité musicale, non comme son pur et simple reflet théorique a posteriori.

3. Revenons à l'exécution. L'exécution implique: a) l'instrument b) l'exécuteur. Mais l'instrument n'est pas étranger à l'objectivité musicale: il entre lui aussi dans sa constitution, puisque la musique est écrite *pour* l'instrument. Toutefois chaque instrument a une marge de possibilité, et le meilleur instrument est celui dont les possibilités sont les plus vastes. Mais la marge croît mille fois avec l'exécuteur (l'exécuteur peut être l'artiste: cas à la fois plus simple et plus compliqué). Parce qu'il ne

s'agit pas de "reproduire": c'est un nouveau moment de synthèse qui apparaît ici dans la réalité musicale. L'image musicale naît de la notation - mais s'accomplit dans l'expérience musicale de l'exécuteur - prend corps pour lui dans l'instrument. Or il s'agit pour l'exécuteur non seulement de "lire" l'image, mais de la revoir en fonction de son expérience, de la traduire techniquement dans les sons et d'atteindre l'unité (le problème de restituer ce que voulait l'artiste est la position abstraite de la problématique de l'exécution).

Quant à l'exécution au sens strict, comme activité *sui generis*, elle doit donc tenir compte de l'objectivité de l'instrument et de la subjectivité de l'exécuteur. Aucun des deux éléments ne peut être conçu, savons-nous, comme un pur et simple moyen pour la mise en acte de quelque chose qui lui est préexistant; elle entre plutôt dans la constitution de l'œuvre avec un apport nouveau, qui en modifie la structure, qu'elle soit écrite ou seulement projetée. L'instrument a ses exigences, limites, possibilités qui doivent être respectées. L'exécuteur lui-même articule son intervention dans la lecture (qui est davantage que pure faculté technique, plus que simple reconstruction historique) et dans la traduction concrète instrumentale de l'œuvre. Et ceci est tout sauf pure et simple reproduction, procurant à l'œuvre qualité, couches de réalité neuves.

Concernant l'instrument, le discours est analogue à celui qui concerne le phénomène tout entier de l'exécution: il ne revêt pas un rôle purement mécanique, d'obéissance passive à des ordres donnés de l'extérieur; il exerce une fonction tout autre que purement servile. Il entre plutôt dans l'exécution avec ses propres exigences, dictées par sa propre matérialité, par ses propres possibilités techniques, par sa propre histoire, par le pathos qui lui est inhérent, par les résonances significatives, par les retours environnementaux qui lui sont propres et par les atmosphères qu'il sait évoquer. De telle façon il conditionne activement l'exécuteur et son activité, et donc la réalisation de l'œuvre, son existence même.

L'œuvre est en effet écrite pour un instrument ou pour un ensemble d'instruments – dans le sens fort pour lequel elle est conditionnée par eux, a en eux sa propre existence. Les instruments font partie d'elle, de sa conception originale; ils ne sont pas des manifestations accidentelles. Plus que prédéterminer l'exécution, en outre, un instrument offre d'amples possibilités d'intervention parmi lesquelles l'artiste choisit; il offre un spectre de possibilités à l'interprète (plus il y en a, mieux c'est, plus son œuvre est riche

de vie). Mais il intervient toujours dans la construction de l'œuvre avec son propre poids autonome; avec des propositions autonomes de signifié avec lesquelles il hypothèque, quand bien même en partie, le sens global de l'œuvre, et de toute façon entre dans sa constitution.

L'exécuteur élargit à son tour par son apport les possibilités que lui offre déjà l'instrument; il traduit la notation dans le son concret de l'instrument, guidé par l'image musicale qu'il s'est formée. À son travail contribue puissamment son expérience (faite d'exercice patient, mais aussi de sensibilité, de goût, de culture). Il introduit des éléments nouveaux, pas toujours prévisibles, synthétise en lui-même les divers composants qui participent à son activité. Il ne se contente pas de "reproduire", il ne "traduit" pas techniquement seulement "ce que l'artiste voulait" (ce qui par ailleurs, comme nous le savons, n'est pas présumable). Son problème est plutôt celui de l'"unité", de la cohérence de l'exécution.

4. Mais "comment" doit être l'exécution? Voilà le problème mal posé: parce qu'il n'y a pas d'exécution par excellence; il y a un problème de l'exécution, qui est multiple et qui peut être résolu par diverses voies. Voyons. Il y a tout d'abord la lecture: elle implique un problème de technique et de culture musicale (qui peut être résolu définitivement). En second lieu il y a la reconstruction de l'image musicale à travers la lecture, pendant la répétition, sur la base de l'expérience complexe sensible et culturelle de l'exécuteur. Lui est-il possible ici de la reconstruire comme elle était chez le créateur? C'est une reconstruction historique. Mais si elle est purement historique il manque le pathos direct, et si ce dernier est présent il est inévitablement autre parce que l'expérience ici varie (mais le contemplateur d'un tableau "voit-il" peut-être le tableau lui-même? ou bien le destin de l'art n'est-il pas cette fragmentation et cette multiplication de sens propre?) Les divers éléments de l'œuvre ou de l'image (qui est complexe en soi) viennent tous plus ou moins au jour et il n'est pas dit lequel de ces "équilibres" est le bon. C'est enfin la traduction instrumentale de l'image qui était sentie ici justement en fonction de l'instrument. Mais elle n'est pas "reproduction". Chaque instrument a son propre pathos et l'exécuteur le sent, et dans ce pathos doit s'incarner l'image. Et, à part l'habileté technique, elle correspond et détermine justement une valeur musicale particulière de l'instrument qui investit l'image musicale. D'autre part

l'exécuteur n'est pas un reproducteur: il a devant lui une réalité qui peut se signifier et vivre sous des formes infinies. Il accentue ou l'aspect structurel ou l'aspect pathologique, ou l'un et l'autre. Il a donc une âme propre avec laquelle il donne corps à cette image (même si c'est une âme purement technique). Mais à ceci s'ajoute un équilibre formel de l'exécution en tant que telle: netteté, clarté, sensibilité de l'instrument qui n'est cependant pas toujours atteinte avec chaque contenu de manière égale. Et, surtout, la capacité d'une construction unitaire, d'un équilibre, d'une logique musicale, qui n'est jamais absolue, mais qui dépend de l'artiste ou de son rapport avec le public dans lequel elle doit revivre. [Le problème du chef d'orchestre est plus complexe, mais c'est le même. Sur le même plan également le problème du chant et du compositeur exécutant de ses propres œuvres. Sauf que la dialectique peut se faire plus intéressante]. (Voir ci-dessus).

La question qui se pose tout de suite est celle du critère d'évaluation de l'exécution. Surgissent ici des problèmes tels que celui de la "véritable" exécution: un problème mal posé selon Banfi, là où par celui-ci on sous-entend l'existence d'un modèle statique auquel l'exécution doit se plier, d'un *devoir être* univoque qui la submergerait.

L'œuvre se propose plutôt comme une tâche ouverte, non définie une fois pour toutes, et qui admet des solutions multiples. Le critère de l'"exécution la plus fidèle" est un critère simpliste: fidèle à quoi? À la lettre des signes écrits sur la partition? C'est un critère inadéquat, trop restrictif, en définitive abstrait.

Un critère d'évaluation plus prudent et réaliste doit tenir compte des facteurs multiples qui déterminent l'exécution. L'adéquation de la lecture de la partition (avec la technique et les données culturelles qui y concourent) semble le problème plus facile à évaluer et à résoudre. Mais cela ne suffit pas: ce qui importe en réalité est la reconstruction de l'image, qui se produit par le biais des répétitions, sur la base de la lecture et de l'expérience sensible et culturelle de l'exécutant.

Voici donc reposé ici le problème de l'image. Nous savons qu'il ne sert à rien de parler de celle qui se trouvait dans l'esprit du compositeur. Mais il est difficile aussi de parler d'une image reconstruite historiquement, fidèle à l'œuvre telle qu'elle était dans le passé où elle fut composée. Une véritable récupération historique, même là où elle est envisageable (et ce n'est pas du tout acquis), manquerait de pathos, c'est-à-dire ne suffirait pas en elle-même à rendre le sens que l'exécutant donne à ce qu'il exécute: sa

participation, sa présence à l'œuvre réactualisée, rendue de nouveau vivante - et donc reproposée dans son sens dans le présent, pour qui la joue, mais aussi pour nous qui l'écoutons.

Si l'on considère aussi l'image musicale telle qu'elle se constitue dans l'écoute (qui est le but que vise, évidemment, l'exécution), en ce cas non plus elle ne peut s'identifier avec celle-ci, pauvre en soi donc de pathos, qui est pur et simple fruit d'enquêtes philologiques ou de contextualisations historiques. On répercute ici ce qu'on disait il y a peu à propos de l'exécuteur: l'image qui guide l'exécution, l'idée qui l'anime, ne dérive pas seulement d'une reconstruction historique-philologique, d'une prise de conscience des conditionnements historiques où l'œuvre s'est seulement produite. L'interprète doit tenir compte de tout cela, certes, mais son œuvre ne peut s'arrêter à la pure et simple traduction en sons d'une partition philologiquement correcte. À la nature de l'exécution appartient quelque chose de plus que ce qu'institue une (vraie ou présumée) fidélité historique à un original transmis à travers une partition considérée authentique.

En outre, même au cas où le pathos ne serait pas absent de la reconstruction (que ce soit chez l'exécuteur ou chez l'auditeur), il ne serait absolument pas possible de dire s'il s'agit du même pathos avec lequel l'œuvre s'était proposée à l'origine, ou avec lequel elle était de toute façon exécutée dans un passé désormais lointain. La présence du pathos est un facteur supplémentaire qui multiplie l'image de l'œuvre, et la disperse en de multiples interprétations possibles (ceci se produit du reste dans tous les arts), donnant relief ici à cet aspect, là à cet autre, produisant des équilibres divers entre les éléments en jeu, aucun desquels ne pouvant se proclamer l'unique exact.

Pour en revenir à l'instrument, le rendu instrumental considéré en soi a certaines exigences minimum d'acceptabilité, mais ne peut être évalué sur la base de l'exactitude de la reproduction technique de l'image comme elle se livre dans la partition, vu qu'elle met en jeu d'autres éléments par rapport à celui-ci. On peut également rapporter ces éléments au pathos particulier typique de chaque instrument. Ce pathos s'insère lui aussi avec une portée autonome, avec une valeur propre dans l'exécution et dans l'écoute; et contribue avec un sens et une valeur en donnant l'image musicale.

Sans compter que l'instrument doit tenir compte de la subjectivité de l'exécuteur, il est entre ses mains; aucun des deux, de nouveau, ne peut être conçu comme simplement

passif. L'exécuteur, par-dessus tout, n'est pas passif, qui choisit entre les multiples formes que peut recouvrir la musique qu'il interprète, et parmi les possibilités que l'instrument lui offre, accentuant par ex., dit Banfi, ou l'aspect structurel ou l'aspect pathologique (dans un sens non seulement subjectif, mais aussi phénoménologiquement objectif) d'une œuvre. C'est-à-dire qu'il peut se concentrer ou sur sa propre habileté technique à faire ressortir les liens formels d'une musique, ou sur sa propre faculté de l'investir d'un sens vécu particulier. En fonction de sa propre sensibilité, personnalité, goût, culture; mais aussi du public qui se trouve devant lui.

Parmi les cas-limite entre lesquels oscille l'exécution, il peut y avoir de fait les instances opposées du respect pour le texte et de l'imposition à ce dernier d'une idée particulière de cohérence interne, d'un certain type d'équilibre formel (netteté, clarté, logique unitaire, cohérence), presque comme si l'exécution pouvait s'abstraire en un organisme en soi. Ici non plus, toutefois, on ne donne dans l'absolu un modèle de cohérence formelle, mais de multiples possibilités d'équilibre, choisies en fonction de valeurs variables, parmi lesquelles est décisif le sens de la composition que l'exécuteur veut offrir à un certain public, à un auditeur particulier.

Certes, une exécution ne peut que partir d'une capacité de lecture approfondie de la partition, et d'une préparation technique adéquate pour déchiffrer les signes musicaux et à les traduire en sons offerts à l'écoute. L'image se forme à partir de cette lecture, mais prend ensuite corps dans l'instrument, se détermine sur la base des possibilités concrètes d'exécution que les instruments qu'elle implique lui offrent. Mais en aucun cas elle ne s'explique seulement en référence à la préparation technique ou à la culture historico-musicale de l'interprète. Elle a besoin de quelque chose de plus qu'un déchiffrement technique correct des notes inscrites sur la partition. La constitution de l'image musicale pour l'interprète implique de "s'y reconnaître", engage pensée et imagination, l'univers tout entier de sensibilité et de culture de l'exécuteur; et tout ceci se reflète dans l'exécution.

Une partition d'ailleurs, comme on sait, ne peut tout prescrire: une exécution implique toujours quelque chose d'excédent par rapport à ce qui est prescrit dans la partition, qui ne peut tout prévoir, aussi précise qu'elle soit. Pour cela Ingarden aussi distingue œuvre musicale et partition, il n'identifie pas sans résidus les deux choses; en ce

que Banfi appelle image est configurée une grande part de ce qu'Ingarden appelle "œuvre d'art musicale", y compris le thème de son identité<sup>55</sup>.

Le "quelque chose en plus", par rapport à la partition que chaque exécution implique, est du côté de la subjectivité de l'interprète qui fait revivre et institue la musique en objet de "contemplation" propre et d'autrui. Avec ceci il imprime également une direction significative à l'œuvre, lui fait acquérir "un sens pour moi", et pour celui qui écoute, par le biais d'une opération interprétative qui soustrait l'œuvre à tout placement dans un espace absolument autre, et met en jeu un sens propre et une valeur propre ici, pour nous aujourd'hui.

Comme la notation n'est pas le miroir d'une pensée musicale prédéfinie, mais rétroagit sur celle-ci, elle y ajoute quelque chose en contribuant par elle-même à lui donner forme; ainsi l'image n'est pas le miroir de la partition, observation d'un monde de prescriptions univoquement déterminées; à plus forte raison l'exécution n'est pas la traduction passive de signes en sons. L'image (et avec elle l'exécution accomplie) se forme à partir des prescriptions de la partition, mais ne s'épuise pas en elles, ne s'arrête pas à elles. Il s'agit plutôt de reconstruction, interprétation. Pour cela et dans certaines limites chaque partition admet une multiplicité d'images, et donc d'interprétations, diverses entre elles (et naturellement toutes invérifiables quant à leur présumée coïncidence avec l'image "telle qu'elle était dans l'esprit du compositeur").

L'allusion à ce type particulier d'exécuteur qu'est le chef d'orchestre, ou au cas de l'artiste qui exécute sa propre œuvre, ou du chant, ne déplace pas de beaucoup selon Banfi la problématique esquissée jusqu'ici.

Il existe en définitive de multiples critères d'évaluation d'une exécution, et multiples sont les valeurs auxquelles elle peut faire référence. Banfi semble proposer un ample critère de "fidélité" au texte, apte à justifier les infidélités que même les grands interprètes commettent assez souvent. Plus que l'hypostase d'un critère de fidélité rigide, sur le fond agit une dialectique (toutefois contrôlée) entre fidélité et infidélité absolues.

Ceci, répétons-le, n'annule pas le problème de la reconnaissance de l'œuvre, de son maintien d'un profil identique même dans les diverses interprétations possibles. Banfi semble le tenir pour supposé plus que le thématiser de manière explicite. Ou peut-être

---

<sup>55</sup> Cf. Roman Ingarden, *L'opera musicale e il problema della sua identità*, par A. Fiorenza, Palerme: Flaccovio, 1989.



simplement ce qui l'intéresse le plus est de le déplacer sur un terrain plus articulé par rapport à certaines configurations rigides, à certaines solutions toutes faites du problème.

Il vaut la peine de s'attarder encore un instant sur ce point. Ingarden a montré que l'unité de l'œuvre, et donc toute possibilité de reconnaissance de celle-ci, ne peut être considérée dissoute dans la multiplicité des images et des exécutions qu'on en donne. Une semblable hypothèse laisserait en outre toujours ouvertes des interrogations incontournables: comment se fait-il que beaucoup d'images soient toujours perçues comme images, interprétations, d'une certaine œuvre et non d'une autre? Quel est le terme qui définit la possibilité de reconnaissance d'une exécution comme exécution justement d'une certaine œuvre et non d'une autre? Quels sont les limites de licéité, en somme, des différentes lectures d'une œuvre en tant que telle?

Une œuvre peut donner lieu à beaucoup d'images, mais pas à un ensemble indéfini et indifférencié d'images; toutes les images peuvent être mises sur le même plan, elles ne sont pas toutes légitimées de la même manière. Une partition indique aussi toujours une limite qui sépare les diverses images (et les multiples interprétations) possibles de celles qui ne sont pas admissibles. Et donc parler de différentes images possibles ne porte pas à conséquences sceptiques, n'implique aucune dispersion de l'œuvre jusqu'à la perte de tout profil reconnaissable. Le détachement d'une idée forte, dogmatique en définitive dans le lexique banfien, d'identité, liée à un moment d'authenticité originale, précédant le processus d'exécution et d'exploitation (dans l'esprit du compositeur ou n'importe où que l'on puisse la placer), n'interdit pas toute possibilité d'identification. Il ouvre plutôt à une idée plus ample et dynamique d'identité de l'œuvre, non pas affaiblie mais renforcée par le destin de prolifération dans des directions multiples et ouvertes qui lui appartient.

Dans une optique banfienne, l'idée (qui est ce qui identifie) n'est pas désignation rigide, impératif univoque; mais au contraire principe de différenciation, loi d'un devenir dynamique qui admet beaucoup d'incarnations. L'idée se déroule en un devenir riche, qui est enrichissement, renforcement, non pas appauvrissement, chute par rapport à une perfection perdue, ni risque de cette altération que craint Stravinski dans *Poétique musicale*. Certes, quelque chose se perd de temps à autre dans une série d'écarts (entre inspiration et notation, écriture et image, image et exécution, exécution et écoute...) qui se poursuivent à l'infini. Mais cette perte est en même temps une acquisition de nouveaux sens et de nouvelles perspectives, qui marquent le futur d'un processus d'exécution

ouvert, où la musique revit sous mille formes dans la communauté des exécuteurs et des auditeurs qui se succèdent au cours de l'Histoire.

Banfi semble plus fasciné, il est vrai, par la vie dynamique de l'œuvre (et donc par son élan vers une ouverture herméneutique à tendance infinie, et joyeuse), que perturbé par sa consommation. Il semble davantage pris par le pressentiment de sa renaissance possible dans des formes toujours plus neuves de ses propres cendres, par la perspective d'un possible enrichissement, que touché par le risque de perte de soi qui lui est pourtant inhérent. C'est ainsi qu'il se montre moins préoccupé d'approfondir le thème de ce qui la conserve dans le temps, le tenant peut-être pour acquis. Cela ne supprime pas de toute façon, et même semble reposer à un niveau différent, le problème de l'identité, que la problématique de l'idée, justement, dans la mesure où elle répond également (comme nous le savons) à des exigences de reconnaissance de l'œuvre, renferme en elle-même.

5. Conclusion: l'exécution n'est pas simple reproduction. C'est un moment essentiel de la réalité musicale qui est déjà implicite dans la composition et liée à celle-ci, implique ses propres problèmes, dont "s'admettent, se conditionnent des préliminaires génériques absolus" [sic]: mais même dans le domaine technique rien n'est absolu. De toute façon les solutions peuvent et doivent être différentes, parce que l'art ne vit que comme cela. Cette diversité ne dépend pas purement de l'habileté et du tempérament de l'artiste. Elle est implicite dans l'œuvre d'art même. Ceci dit l'exécution comporte une exigence formelle: l'équilibre unitaire, le caractère concret, qui implique une maîtrise de l'instrument de nature à ne pas devoir être obligé de céder à des équilibres partiels et traditionnels limités, qui sont en réalité les artifices, les concessions au mauvais goût abstrait du public, etc. – Mais cette unité est variée, elle n'est jamais extrinsèque et se réfère aux auditeurs.

[Le problème est semblable pour d'autres arts: architecture–dessin; drame–acteurs]

[Cas spéciaux: l'artiste en tant que son propre exécuteur; influence de l'exécution sur la création: ses limites, sa dégénérescence, son maniérisme – Souvent l'exécution se révèle banale].

Interprétation:

L'exécution se caractérise donc dans une optique banfienne comme un monde de réalités et de problèmes entrelacés. La définir ne signifie pas prendre parti pour une conception particulière de celle-ci (du genre: c'est de la création, ou c'est de la reproduction mécanique), mais au contraire fixer les termes du problème, et décrire sa vie concrète, les polarités entre lesquelles elle oscille à ses divers niveaux de réalité, les antinomies qui en marquent la vie (fidélité-infidélité, contrainte-spontanéité, sujet-objet dans les multiples facettes de leur rapport réciproque...). En montrant concrètement la « complexité ».

En conclusion Banfi résume l'«idée» d'exécution qui constitue le fond de ses réflexions: le s'agit d'une réalité non pas ajoutée de l'extérieur à l'œuvre, mais le moment de son accès à l'existence, coessentielle à elle-même, implicite en elle-même. Il est en définitive important que l'exécution ne soit pas vue comme accidentelle par rapport à la complétude de l'œuvre, mais qu'elle entre plutôt comme facteur incontournable dans sa détermination, qu'elle soit prévue par l'œuvre elle-même comme son propre achèvement.

Et en relation à ceci est également de grand intérêt l'idée même d'œuvre d'art musicale qui se dessine ici presque à contre-jour. Se l'exécution est une réalité multiple (bien que conditionnée, avec diverses possibilités de rendu, mais enracinées et saisissables, précisables), et si cette multiplicité est intrinsèque à l'idée même que Banfi veut en défendre, elle est par ailleurs corrélée à l'idée d'œuvre à laquelle il la réfère (et même, sur le fond, à la conception banfienne tout entière de la vie de l'art).

Waldemar Conrad parlait d'une œuvre comme d'un devoir (et non comme donnée statique conclue en elle-même), à la réalisation duquel l'exécution est coessentielle. En d'autres termes, et également chez Banfi, nous pourrions concevoir l'œuvre comme une sorte de noyau d'énergie qui se libère lentement au cours des années, se déploie lors de ses multiples exécutions, utilisations, interprétations, qui se succèdent dans le temps ouvert de l'Histoire. Sans que cela supprime pour autant le problème de sa permanence reconnaissable, insistons-nous.

L'œuvre d'art ne peut être conçue comme déjà toute faite dès le début, lors de ses premières exécutions (éventuellement sous le regard vigilant de son auteur); elle s'étend plutôt en une longue vie d'exécutions et d'écoutes, qui ne s'ajoutent pas à elle de l'extérieur comme des événements étrangers, mais lui appartiennent essentiellement, en

constituent la vitalité, l'unique possibilité de survie non pas abstraite (non pas d'archives), mais vivante dans la sensibilité et la compréhension de la postérité.

## PARTIE II

## CHAPITRE III

### Les circonstances historiques qui ont déterminé la nécessité de la création des deux Méthodes

“Every time you take up the instrument you are making a statement, your statement, and it must be a statement of faith that you believe: this is the way you want to speak. Unless you feel that you must live with music that music can say more than words, that music can mean more, that without the music you are not alive, if you don't feel all that you won't be musicians.”<sup>56</sup>

“Combien il est pénible pour nous d'ajouter aux noms des grands artistes qui ne sont plus, ceux de nos deux collègues Rode et Kreutzer, descendus presque en même temps dans la tombe! Pourquoi faut-il déjà pleurer la perte de ces honorables amis et regretter sitôt de ne les entendre plus! l'un dont le jeu plein de charme, de pureté, d'élégance, rendait si bien les qualités aimables de son esprit et de son cœur, l'autre dont le caractère franc et l'imagination ardente se retraçaient dans la hardiesse et la chaleur de son exécution! élèves chéris de ces habiles maîtres, vous chercherez à rendre avec fidélité l'expression de leur âme; vous les retrouverez eux-mêmes et tout entiers dans leurs compositions, ils y respirent encore ! Leurs talents revivront en vous: conservateurs de leur traditions, vous empêcherez que l'oubli ne pose sa main glacée sur leurs ouvrages, et vous partagerez leur gloire en vous identifiant à leurs inspirations!”<sup>57</sup>

"Le Conservatoire voit son origine dans l'école de musique de la garde nationale, qui devient en 1793 l'Institut national de musique. Ce dernier devient le Conservatoire national de musique et de déclamation en 1795.

L'objectif de l'école est de former des musiciens afin de célébrer les fêtes nationales: "Placés au centre de la République, trois à quatre cents musiciens, distribués dans les fêtes qui y sont célébrées, y imprimeront le caractère et l'énergie. Ils se répandront successivement dans tous les points de la République. Les départements, comme le point

---

<sup>56</sup> Isaac Stern, extrait de film: *From Mao to Mozart*, 1980.

<sup>57</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.20.

central, auront aussi leurs moyens d'exécution pour solenniser les époques mémorables de notre génération."<sup>58</sup>

Dans le "titre XV- Formation des ouvrages élémentaires", l'article 1 énonce que "Pour établir l'unité de l'enseignement dans toutes les parties de l'art musical, il est imposé aux membres du Conservatoire l'obligation de s'occuper de la formation des ouvrages élémentaires nécessaires à l'enseignement."<sup>59</sup>

Ainsi, des méthodes spécialisées ont été créées par les premiers professeurs de l'institution. Celles-ci assureront l'unité d'un enseignement, leur utilisation étant obligatoire au sein du Conservatoire, puis des succursales créées suite aux projets de décentralisation au 19<sup>ème</sup> siècle. En 1798, Jean-Baptiste Leclerc propose un rapport sur l'établissement d'écoles spéciales de musique. De celui-ci se dégage une volonté de propager l'enseignement de la musique et dans le même temps de l'unifier en prenant comme modèle celui existant du Conservatoire de Paris. Leclerc déclare alors: "L'influence du Conservatoire de Paris paraîtra peut-être un peu forte; mais elle est indispensable, si l'on veut obtenir de bons choix. Nous ne devons pas oublier d'ailleurs que cet établissement sera toujours le centre de l'école française et que la musique a besoin d'un point central d'unité, d'un moteur principal qui la dirige, après avoir lui-même reçu la direction du gouvernement"<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> *Pétition du corps de musique de la garde nationale, lue à la barre de la Convention en 1793 par Bernard Sarrette*, Texte écrit conjointement par Gossec et Sarrette. Suite à cette demande, Sarrette obtiendra l'accord de créer l'Institut National de musique. Il sera le directeur de celui-ci, puis du Conservatoire jusqu'en 1814. Les premiers professeurs de l'Institut furent les anciens musiciens militaires de la garde nationale.

<sup>59</sup> Pierre Constant, *Règlements généraux, Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris : Imprimerie Nationale, 1900. Le document est consultable dans les annexes, p.450.

Cet ouvrage a été constitué pour le centenaire de la création du Conservatoire, dans une volonté d'avoir un regard sur son histoire. Ce livre de plus de 1000 pages est une mine d'informations pour tous ceux qui se penchent sur le fonctionnement des institutions culturelles de la fin du 18<sup>ème</sup> et du 19<sup>ème</sup> siècle.

<sup>60</sup> Rapport fait au Conseil des Cinq cents par Leclerc sur l'établissement d'écoles spéciales de musique, en 1798. Citation tirée de la thèse de Noémi Lefebvre: *Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, 1994.

"Ainsi se créera un modèle, à la fois pédagogique et musical, qui sera diffusé, par les méthodes écrites, dans les succursales conçues suivant le modèle structural du Conservatoire que nous avons dégagé dans les règlements de 1800.

Il en découlera l'unification d'un enseignement qui a pour bases, entre autres, la lecture (le solfège), la spécialisation instrumentale ou vocale. Ainsi naît également une organisation temporelle et spatiale de l'institution, cadrée par des règles. On peut se demander pourquoi autant de règles ont été fixées, et ce qui a déterminé ces choix. Quels sont les buts d'une telle organisation ? L'institution va se développer autour de ce qu'on appelle aujourd'hui la discipline."<sup>61</sup>

Ainsi, les conceptions de l'enseignement dégagées s'inscrivent dans des courants de pensée plus globaux qui circulent à cette époque, et qui organisent les institutions, comme l'a décrit Foucault.

En effet, il ne faut pas oublier le contexte scientifique et philosophique de l'époque: l'époque classique voit le développement du rationalisme. Par conséquent, l'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé de la musique s'inscrit dans ce courant.

Faisons donc l'hypothèse que celui-ci est à l'origine de la construction mentale et matérielle de l'organisation du Conservatoire, et plus globalement des institutions françaises. Les fondements de l'institution seraient nés d'une pensée qui voulait structurer l'enseignement, logiquement, par la raison. C'est ce que nous allons tenter de mettre en relief.

Commençons donc par une étude du rationalisme, et de ses idées, ce qui nous permettra de voir en quoi les conceptions de l'enseignement dégagées précédemment sont basées sur celui-ci.<sup>62</sup>

Durant la période de fondation du Conservatoire, entre la fin du 18<sup>ème</sup> et le début du 19<sup>ème</sup> siècle, les violonistes français étaient considérablement influencés par les violonistes

---

<sup>61</sup> Lauriane David, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM Rhône-Alpes Promotion 2006-2008, p.5, 9, 10.

<sup>62</sup> Lauriane David, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM Rhône-Alpes Promotion 2006-2008, p.13.



italiens. Giovanni Battista Viotti (1755-1824) avait vécu en France de 1782 à 1792, travaillant comme concertiste et enseignant. Son travail didactique avait fait mûrir une génération de violonistes français, lesquels ont ensuite donné naissance à la méthode française de l'enseignement du violon, celle conçue par Rodolphe Kreutzer (1766-1831), Pierre Baillot (1771-1842) et Pierre Rode (1774-1830), appelés ensemble la "triade française"<sup>63</sup>.

Baillot, Rode et Kreutzer sont devenus les Maîtres de référence du Conservatoire de Paris au début du 19<sup>ème</sup> siècle, fournissant à des générations d'étudiants les concepts fondamentaux pour l'étude de l'instrument, de cette époque jusqu'à aujourd'hui. Le style de Viotti et sa virtuosité ont eu un impact fondamental dans l'édification des bases de l'école de violon en France:

"Due no doubt to the centralizing and integrating power of Paris in all things cultural, the French violinistic tradition has maintained a larger measure of unity than any other national school."<sup>64</sup>

"Le violon, fait par sa nature pour régner dans les concerts et pour obéir à tous les élans du génie, a pris les différents caractères que les grands maîtres ont voulu lui donner: simple et mélodieux sous les doigts de Corelli, harmonieux, touchant et plein de grâce sous l'archet de Tartini, aimable et suave sous celui de Gaviniès, noble et grandiose avec Pugnani, plein de feu, plein d'audace, pathétique, sublime entre les mains de Viotti, il s'est élevé jusqu'à peindre les passions avec autant de grandeur et d'énergie que de charme et de douceur »<sup>65</sup>

« The birth of modern violin playing for every contemporary violin of international importance is a direct pedagogical descendant of the Paris school. »<sup>66</sup>

Avant d'entrer dans le vif du rapport entre organisation institutionnelle du conservatoire français et son règlement, avec le but de créer une méthode unifiée d'enseignement instrumental, il faut rappeler que le développement du violon depuis la fin du 17<sup>ème</sup> siècle jusqu'au début du 18<sup>ème</sup> siècle est l'objet d'une progression constante, aussi bien

---

<sup>63</sup> Enzo Porta, *Il violino nella storia, maestri, tecniche, scuole*, Turin: I manuali EDT/SidM, 2000, p. 286.

<sup>64</sup> Frederick Neumann, *Violin Left Hand Technique*, Illinois: American String Teachers Association, 1969, p.9.

<sup>65</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.5.

<sup>66</sup> Paul G. Gelrude, *A critical Study of the French Violin School: 1782-1882*, Ph.D. diss, Cornell University, 1941, p. 1.

comme statut social que comme amélioration de la praxis exécutive: “by the end of the 17th century, the violin became highly respected in all musical circles and the professional violinist was no longer associated with any social stigma”<sup>67</sup>. Durant le XVI<sup>ème</sup> siècle, en effet, la considération envers cet instrument n'était pas de nature artistique, le métier de violoniste appartenait au maximum au statut social de la domesticité. La valeur, la popularité et l'importance du violon ont eu une énorme croissance durant les deux siècles qui suivirent<sup>68</sup>. Dès la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle, le violon commença à avoir une présence musicale croissante, en mesure de rivaliser avec la voix humaine. Monteverdi avait écrit les parties pour le violon dans son œuvre Orfeo en 1607, tandis que la sonate pour violon a été écrite en Italie en 1610.<sup>69</sup>

“Le violon émerge vers la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle; le nouvel instrument est employé à l'occasion de fêtes, danses, banquets, et est toujours présent dans les diverses manifestations populaires. Il apparaît bientôt aussi dans les églises comme soutien à la voix et s'émancipe rapidement avec une vigueur extraordinaire. La littérature se développe (Chanson à jouer, Sonate, Sonate à trois, Concerto Grosso, Concerto soliste), et avec elle viennent au jour les exigences didactiques: les écoles de violon commencent à s'ébaucher.”<sup>70</sup>

Au début du XVIII<sup>ème</sup> siècle l'Italie était le centre du violonisme et de l'activité musicale: Arcangelo Corelli (1653-1713), Giuseppe Torelli (1658-1709), Antonio Vivaldi (1675-1741), Francesco Geminiani (1687-1762), et Giuseppe Tartini (1692-1770).<sup>71</sup> Giovanni Battista Viotti appartenait à l'école d'Arcangelo Corelli. Viotti fut élève direct de Gaetano Pugnani (1731-1798), lequel fut l'élève de Giovanni Battista Somis. Somis à son tour était élève direct de Corelli. Une autre école violonistique italienne qui a eu beaucoup d'influence en France est l'école de Giuseppe Tartini (1692-1770), dont les étudiants

---

<sup>67</sup> David D. Boyden, *The history of Violin Playing from its Origin to 1761*, Londres: Oxford University Press; 1965: reprint, 1967, p.211.

<sup>68</sup> Extrait de Dominic Gill, *The book of the violin*, New York: Rizzoli International Publications, 1984, p.18.

<sup>69</sup> David D. Boyden, *The history of Violin Playing from its Origins to 1761*, Londres: Oxford University Press; 1965: reprint, 1967, p.63.

<sup>70</sup> Enzo Porta, *Il violino nella storia, maestri, tecniche, scuole*, Turin: I manuali EDT/SidM, 2000, p. 281.

<sup>71</sup> Extrait de Robin Stowell, *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 1.

furent Pietro Nardini et Bartolomeo Campagnoli. L'étudiant de Nardini fut Pollani. Pierre Baillot appartenait aussi à l'école de Tartini, ayant étudié pendant l'enfance avec Pollani.<sup>72</sup> L'importance de l'influence que Viotti eut dans le développement de l'école française réside surtout dans sa contribution dans l'évolution et dans les changements de la technique et de la nouvelle façon de jouer. Viotti fut l'élève préféré de Gaetano Pugnani, Pugnani lui-même comme déjà mentionné fut élève de Corelli et de Somis. Au moment de son début à Paris en 1782, il représentait les meilleures caractéristiques des écoles italiennes.<sup>73</sup> Un des changements fondamentaux dans la technique de l'instrument introduits par Viotti et développés plus tard par ses élèves, fut justement le changement de l'archet en sa forme contemporaine. "The Viotti bow, which is now known as the modern Tourte bow, was strongly influenced by the success of Viotti's debut and career."<sup>74</sup> François Tourte était le meilleur archetier à Paris au moment de l'arrivée de Viotti. Tous deux étaient devenus amis. L'amitié entre l'archetier et le maestro était de coutume pour l'époque; les archetiers faisaient donc des archets personnalisés et le modèle était baptisé du nom du violoniste, plutôt que de celui de l'archetier lui-même: "The named bows referred to famous violinists such as Corelli, Tartini, Cramer, and Viotti."<sup>75</sup> Le développement de l'archet de Tourte a comporté l'évolution de la technique de la main droite. La différence de l'archet de Viotti par rapport à ses précédents réside surtout dans sa longueur plus étendue, dans la baguette plus flexible, dans la plus grande quantité de crins et donc dans l'amélioration de l'articulation. L'archet de Viotti, c'est-à-dire l'archet de Tourte, représente l'archet standardisé dont la forme s'est conservée jusqu'à nos jours: "The Tourte Model enabled the performer to control his powers of expression more easily; with greater length and superior balance it could produce a stronger tone than its predecessors and it was especially suited to the sustained cantabile style... its ability to make smooth bow changes with the minimum differentiation between slurred and unslurred bowing brought the later "seamless phrase". A normal straight bow stroke, with

---

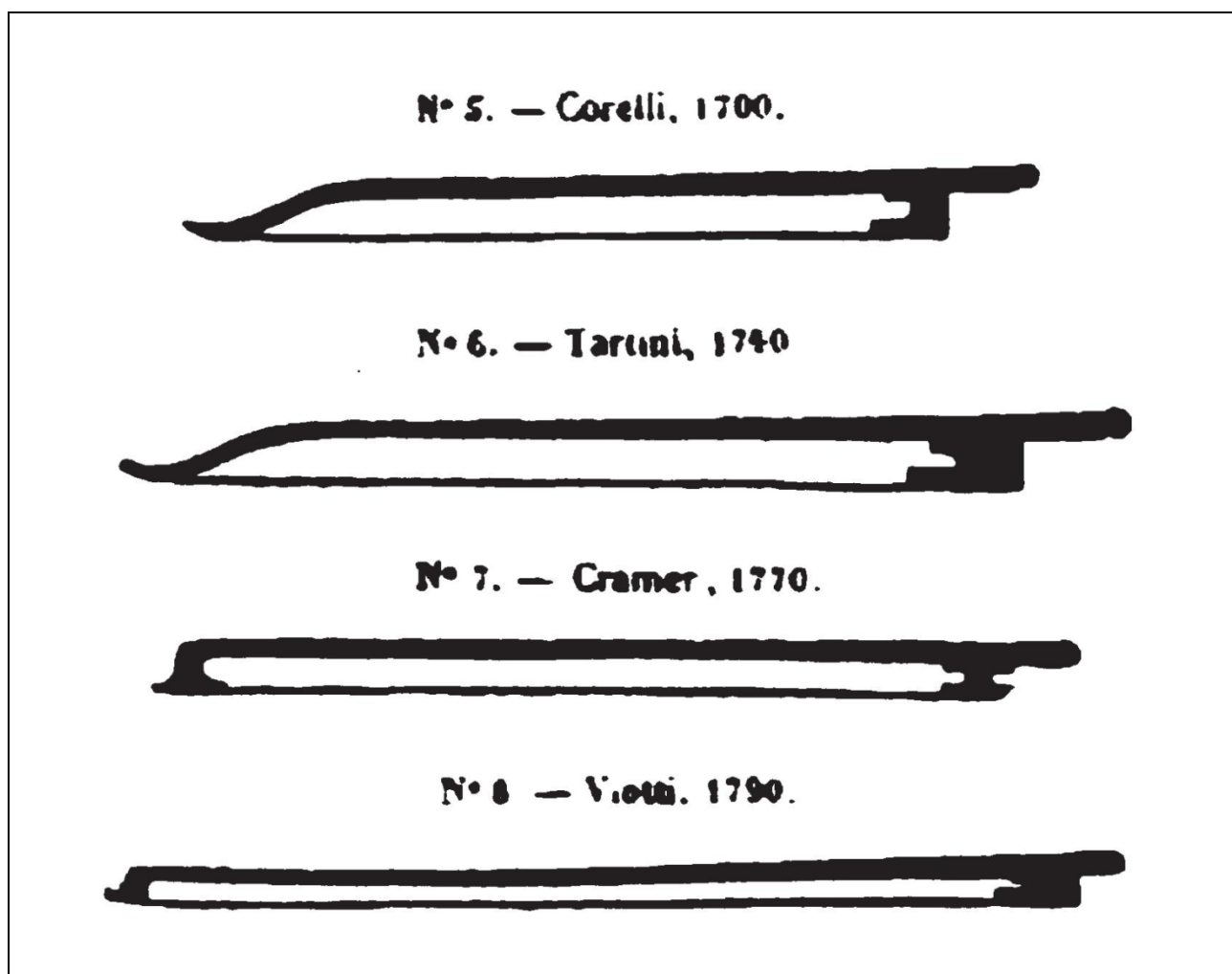
<sup>72</sup> Extrait de Enzo Porta, *Il violino nella storia, maestri, tecniche, scuole*, Turin: I manuali EDT/SidM, 2000, p. 286.

<sup>73</sup> Extrait de Boris Schwarz, *Beethoven and the French Violin School*, *The Musical Quarterly* 44, Oxford University Press, 1958, p.431-437.

<sup>74</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, Thèse Doctorale, soumise à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, mai 2003, p.8.

<sup>75</sup> Dominic Gill, *The Book of The Violin*, New York: Rizzoli International Publications, 1984, p.49-58.

the index finger pressure and bow speed remaining constant, produced an even tone throughout its length because the shape and flexibility of the stick enabled the index finger pressure to be distributed evenly.”<sup>76</sup>



(Image 1)

(L'image des archets précédant l'archet de Viotti, selon la thèse de Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; A Doctoral Essay, mai 2003, p.10)

Les avantages dérivant de la flexibilité de l'archet Viotti/Tourte ont introduit une riche floraison de la variété et de la diversité des techniques d'archet:

---

<sup>76</sup> Robin Stowell, *Violin Technic and Performance Practice in the Late Eighteenth and early Nineteenth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.22.

“Tourte’s improvements in the bow were effected after 1775. Tradition says that he was materially assisted in his work by the advice of Viotti...nothing is more likely, for only an accomplished violinist could have formulated the demands which the Tourte bow was constructed to satisfy.”<sup>77</sup>

L’extension du succès de Viotti était donc inséparablement lié à la réalisation et à l’introduction d’un archet évolué selon les exigences violonistiques. En plus de l’introduction de l’archet, Viotti a aussi fait connaître au public le violon de Stradivarius. Ces deux puissants moyens ont contribué à des possibilités d’articulation et d’expression du son jamais entendues auparavant.

Viotti abandonna Paris en 1792, durant la Révolution Française (1789-1799), y laissant cependant les trois étudiants Rodolphe Kreutzer (1766-1831), Pierre Baillot (1771-1842), Pierre Rode (1774-1830), héritiers de sa pédagogie et en même temps fondateurs de l’école de Paris. Les motifs politiques du départ de Viotti de la France s’expliquent en partie par la nécessité urgente de constituer une école française de violon. Viotti n’était pas bien vu par le peuple français parce qu’il était étranger, il avait été violoniste de la reine Marie-Antoinette (1755-1793) et était un protégé de la famille des Bourbons. Avec la chute de la famille royale, la situation musicale parisienne commença à changer. La révolution a diminué le pouvoir de l’aristocratie, qui soutenait Viotti. Les tumultes politiques avaient atteint leur sommet durant le “Règne de la Terreur” de juin 1793 à juillet 1794. Beaucoup de ses étudiants avaient abandonné Paris. Ses protégés Baillot, Rode, Kreutzer, avec leurs carrières en essor correspondaient au nouvel encadrement sociopolitique et cautionnaient un transfert du pouvoir en direction de la constitution de la République. Avec la fondation du “Conservatoire national de musique et de déclamation” en 1795, dont le fondateur principal fut Bernard Sarette (capitaine de la Garde Nationale), les trois collègues étaient devenus les principaux membres de cette institution. L’inauguration du Conservatoire a été précédé de l’école de musique fondée en 1792 auprès de la Garde Nationale, toujours par Sarette, qui en 1793 devient l’Institut National de Musique. Le Conservatoire sera constitué par l’union entre l’Institut National de Musique et l’École Royale de Chant, fondée en 1784, avec la direction du compositeur François Joseph Gossec. L’École Royale de Chant avait survécu à la Révolution et en

---

<sup>77</sup> Paul G. Gelrude, *A critical Study of the French Violin School: 1782-1882*, Ph.D. diss, Cornell University, 1941, p.20.

1792 fut rebaptisée “école de chant et de déclamation”; en 1793 elle fut de nouveau renommée “Institut National de chant et de déclamation”. Les réformes politiques survenues après la Révolution mènent à la création des Institutions en France (Arts et Métiers, École Normale, École Polytechnique, Conservatoire de Paris). Selon l’idéologie républicaine, l’institutionnalisation en France a comme objectif l’instruction du peuple avec la fondation d’écoles publiques: “The Paris Conservatory set the standard for many similar institutions established throughout Europe during the first half of the 19th century.”<sup>78</sup>

En même temps que l’école de violon en France se développent d’autres écoles nationales: en Allemagne l’école de violon de Louis Spohr (1784-1859), Ferdinand David (1810-1873), Joseph Joachim (1831-1907); l’école viennoise de Joseph Bohm (1795-1876); en Russie l’école de Leopold Auer (1845-1930), de Piotr Stoliarsky (1871-1944), Abraham Yampolsky, Yuri Yankelevich; école bohème de Otakar Sevcik (1852-1834); l’école hongroise de Jenő Hubay (1858-1907). Les liens pédagogiques entre l’école française et d’autres écoles nationales européennes et russes seront par la suite citées dans l’arbre généalogique détaillé, tiré du livre “*Il Violino nella storia, maestri, tecniche, scuole*” (Le Violon dans l’histoire, maîtres, techniques, écoles), de Enzo Porta.

**Pierre Rode** était enseignant de Joseph Bohm (1795-1876), devenu ensuite principal violoniste et enseignant de l’école de violon en Allemagne. Bohm était le maestro de Joseph Joachim (1831-1907), grand violoniste et enseignant. Joachim fut l’enseignant de Leopold Auer (1845-1930), fondateur de l’école en Russie et enseignant des violonistes: Jascha Heifetz (1900-1987), Mischa Elman (1891-1967), Toscha Seidel (1899-1962), Efrem Zimbalist (1889-1985). ***Joachim peut être considéré le chaînon de jonction entre la méthode d’enseignement française et l’école Suzuki, puisqu’il fut enseignant de Karl Klinger (1879-1971), lui-même maître de Shinichi Suzuki (1898-1948).***

Louis Spohr, un des fondateurs de l’école de violon allemande, était l’étudiant de Franz Eck, et commenta ainsi l’exécution de Pierre Rode en 1803: “Rode had already announced a concert to be given in the Theatre... the more I heard him

---

<sup>78</sup> Marianne Murray Perkins, *Comparison of Violin Playing Techniques*, Indiana: American String Teachers Association, 1995, p.9.

play, the more was I captivated with his playing. Yes! I had no hesitation to place Rode's style of playing (then still reflecting all the brilliancy of that of his great master Viotti), above that of my instructor Eck, and to apply myself assiduously to acquire it as much as possible by a careful practice of Rode's composition."<sup>79</sup>

Eugen Ysaye (1858-1931), représentant de l'école moderne franco-belge, avait étudié avec Henri Vieuxtemps (1820-1881). Vieuxtemps avait étudié avec Charles Auguste de Bériot (1802-1870). Bériot était par contre étudiant de **Pierre Baillot**. Bériot avait modernisé l'école Française, introduisant dans la technique certains éléments de Panini. Jusqu'à la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle la centralité didactique avait été liée à l'école de violon française. L'épanouissement de l'école de violon à partir de la deuxième moitié de ce même siècle appartient à l'école franco-belge dont Bériot est considéré le fondateur. L'étudiant le plus célèbre de Bériot fut Henri Vieuxtemps (1820-1881). Deux étudiants de Vieuxtemps étaient Jeno Hubay (1858-1937) et Eugène Ysaye (1858-1931), Ysaye était également étudiant de Wieniawski (qui fut étudiant de Massart, étudiant de Kreutzer). Hubay enseigna à Josef Szigeti (1892-1971) et Franz Veczey (1892-1935). Alors que Ysaye était l'enseignant de William Primrose (1903-1982), Louis Persinger (1883-1968), Alfred Dubois (1887-1966) et Josef Gingold (1909). Le travail de Bériot a continué au Conservatoire de Bruxelles avec Hubert Leonard (1819-1890). Leonard était étudiant de Habeneck, qui à son tour étudia avec Baillot. D'autres élèves distingués de Baillot furent: Auguste Kreutzer (1778-1832), frère de Rodolphe Kreutzer, Antoine Habeneck (1781-1849), Fernandez Mazas, Charles Jean Baptiste Dancla (1817-1907), Jean Pierre Maurin (1822-1894). Mazas fut violoniste principal de l'Opéra et avait en outre publié une méthode pour le violon. Dancla est devenu professeur du Conservatoire à Paris.

Lambert Massart (1811-1892), successeur de la chaire de Baillot au Conservatoire de Paris, fut par contre étudiant de **Rodolphe Kreutzer**. Massart fut enseignant de Fritz Kresler (1875-1962), Henryk Wieniawski (1835-1892), Martin-Pierre Marsick (1848-1924). Marsick à son tour avait été enseignant de George Enescu (1881-1955), de Carl Flesch (1873-1944), Jacques Thibaud (1880-1953). Enescu enseigna à Yehudi Menuhin

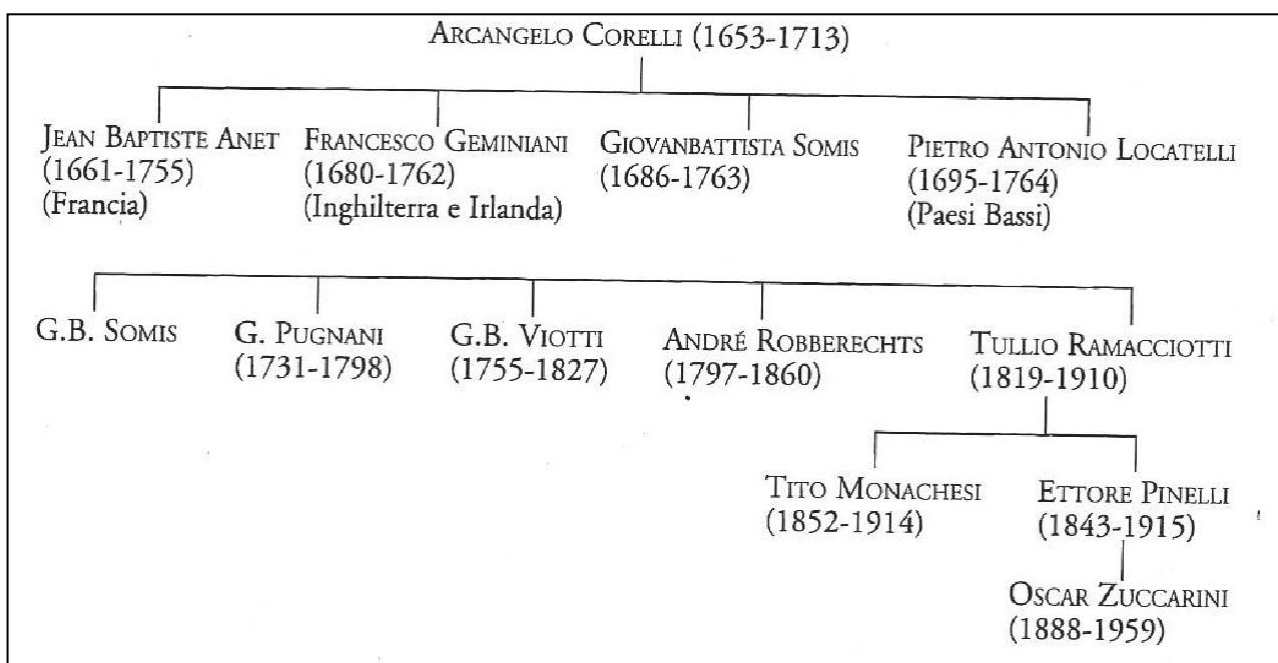
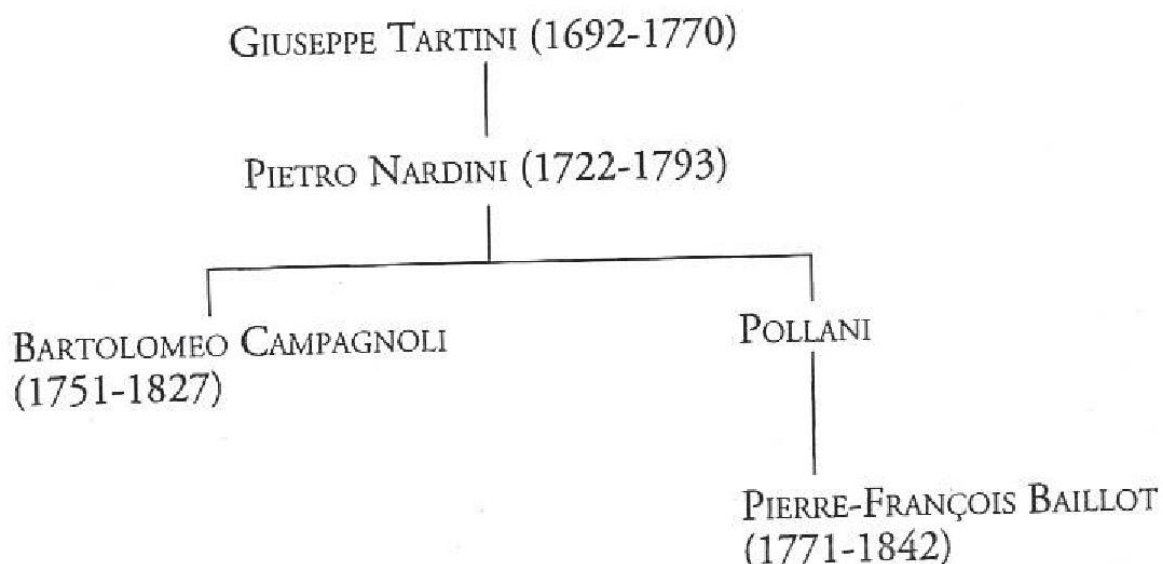
---

<sup>79</sup> Paul G. Gelrude, *Foundations and Development of the Modern French Violin School*, Thesis, Cornell University, 1940, p.63.

(1916-1999) et Christian Ferras (1933-1982). Thibaud était l'enseignant d'Ivry Gitlis (1922), Zino Francescatti (1902-1991). Francescatti étudia aussi avec Nicolò Panini (qui était l'enseignant du père de Francescatti) et avec Camillo Sivori, lui aussi élève de Panini, Louis Persinger (1887-1966), (qui étudia aussi avec Ysaye). L'autre partie de la classe de Baillot après sa mort est allée à l'enseignant Jean-Delphin Alard. Alard était étudiant de Habeneck. L'étudiant le plus célèbre d'Alard fut Pablo de Sarasate. Jean Pierre Maurin, qui étudia avec Baillot, avait comme élève plus célèbre Lucien Capet, qui à son tour était l'enseignant d'Ivan Galamian (Galamian étudia aussi avec Mostras, élève de Auer). L'école de Galamian a créé de nombreux violonistes importants d'aujourd'hui: Itzhak Perlman (1945), Pinchas Zukerman (1948), Michael Rabin (1936-1962). Carl Flesch (1873-1944), un des principaux pédagogues et constructeurs de la technique de violon du vingtième siècle, était étudiant de Eugène Sauzay (1809-1901). Sauzay avait été étudiant de Baillot. En plus de Sauzay, Flesch étudia également avec Marsick, qui était étudiant de Massart. Massart étudia avec Kreutzer. Flesch étudia aussi avec Jakob Grun (1937-1916), qui était étudiant de Joseph Bohm (1795-1876), qui à son tour étudia avec Pierre Rode.



Arbre généalogique détaillé, du livre *“Il Violino nella storia, maestri, tecniche, scuole”*, de Enzo Porta:



RODOLPHE KREUTZER (1766-1831)

CHARLES P.G. LAFONT  
(1782-1839)

PIETRO ROVELLI  
(1793-1838)

W.B. MOLIQUE  
(1802-1869)

HENRI WIENIAWSKI  
(1835-1880)

FRITZ KREISLER (Dont, Hellmesberg)  
(1875-1962)

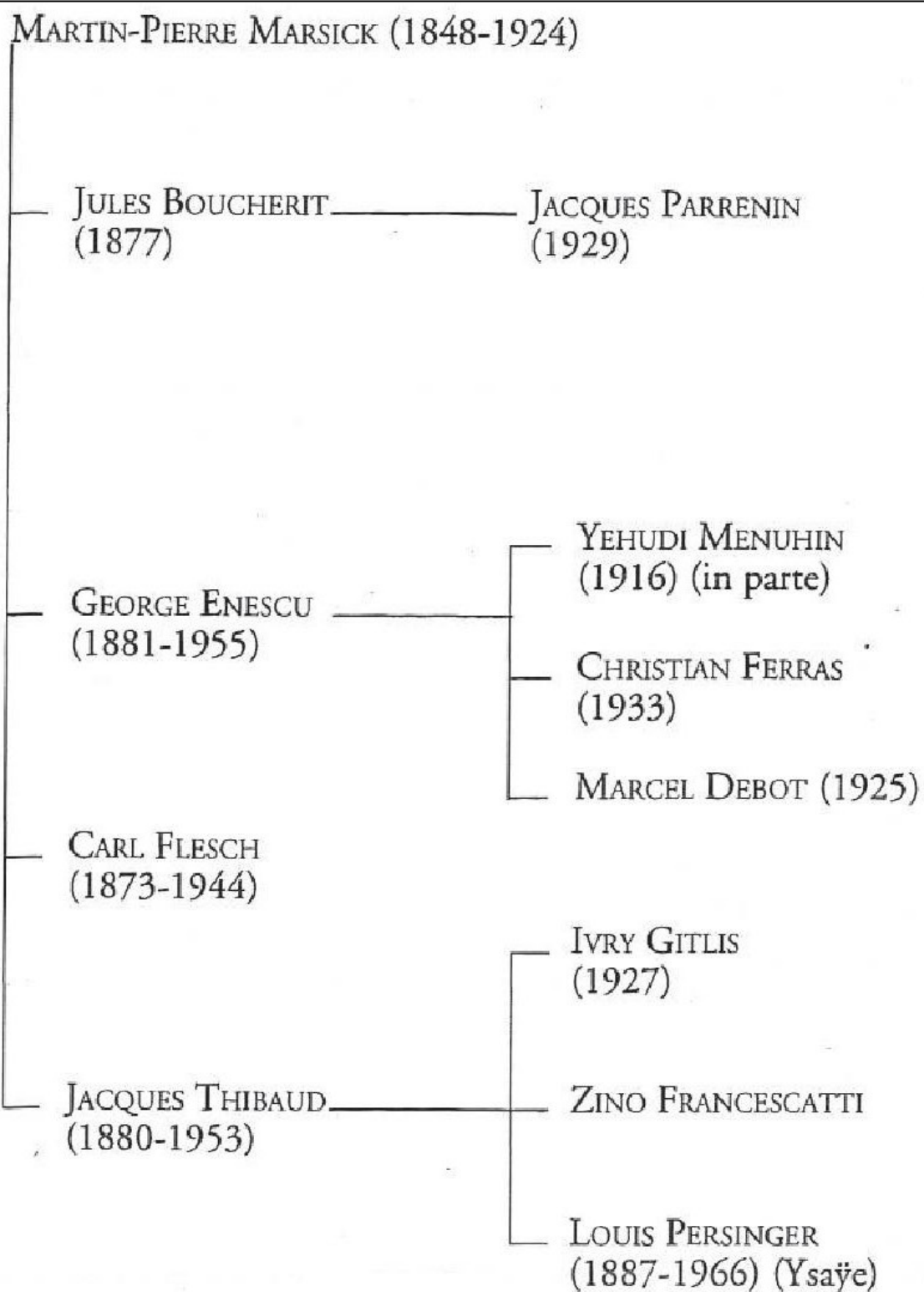
JULIEN PIOT

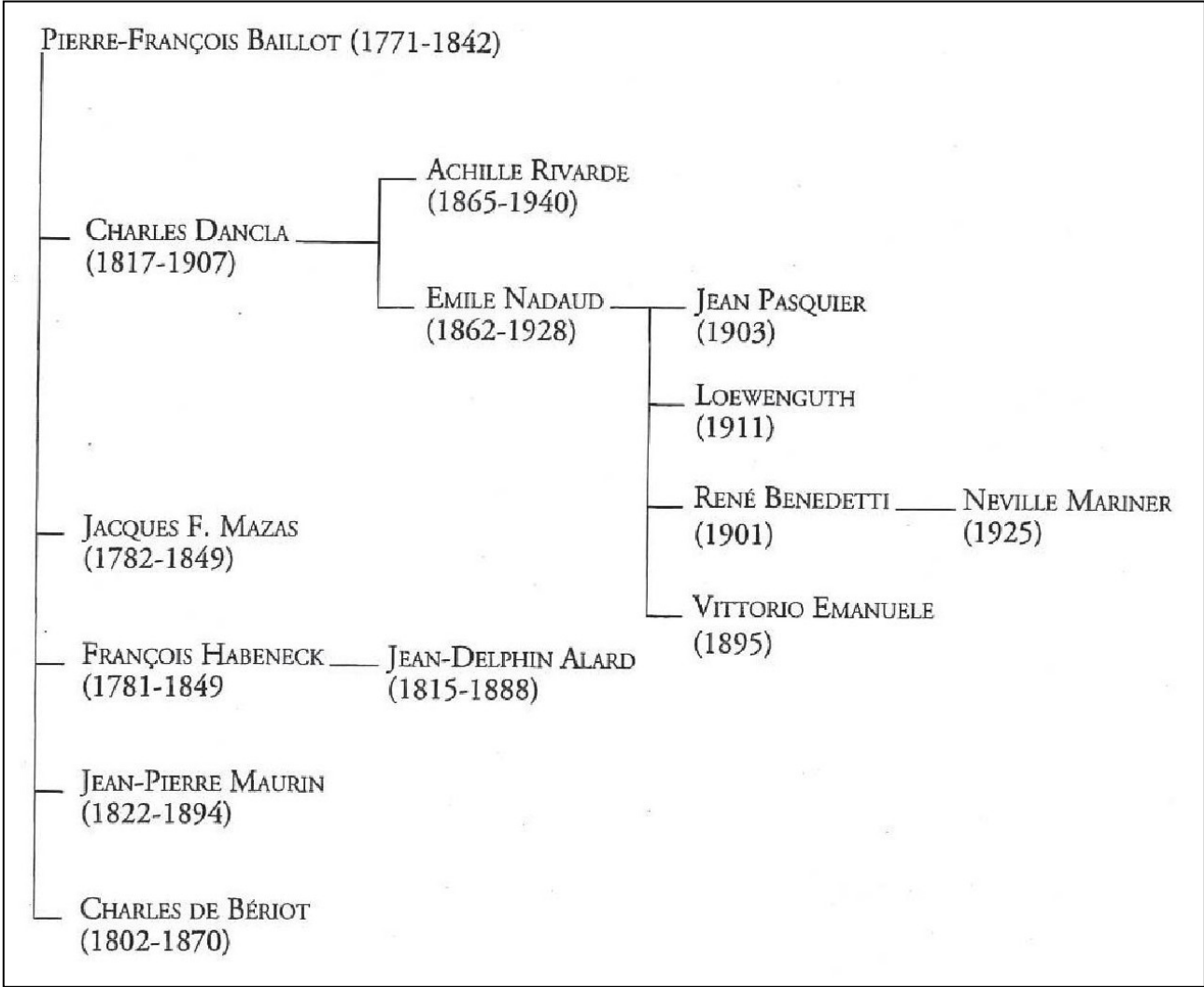
LAMBERT MASSART  
(1811-1892)

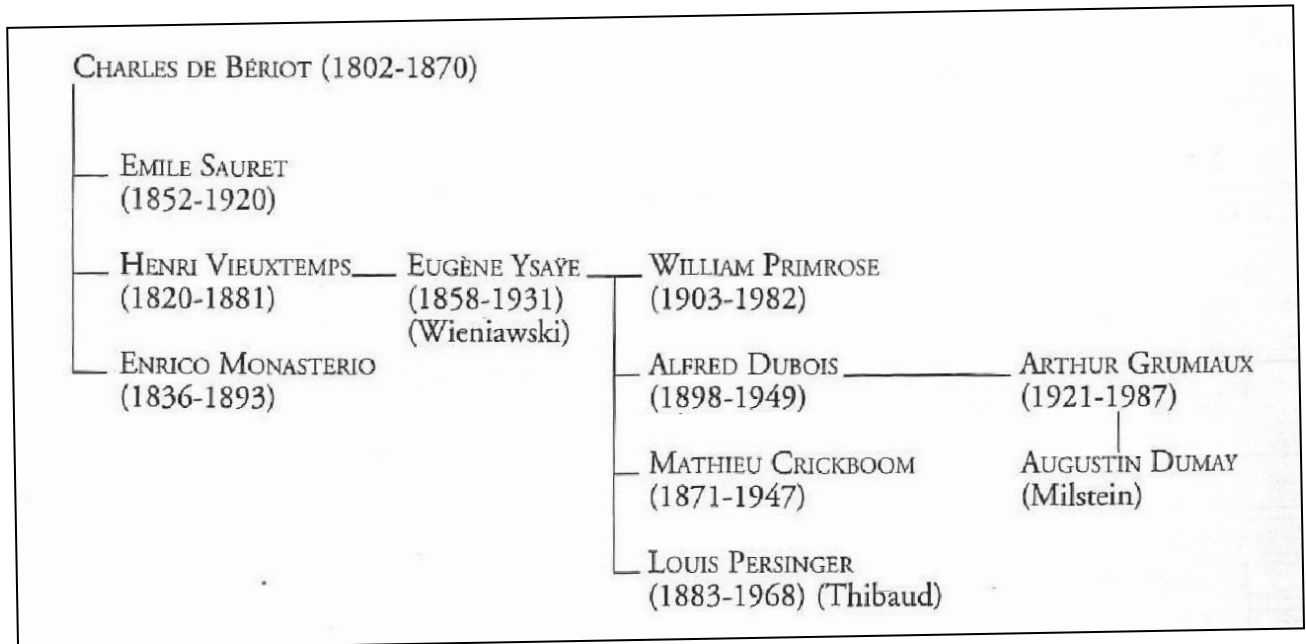
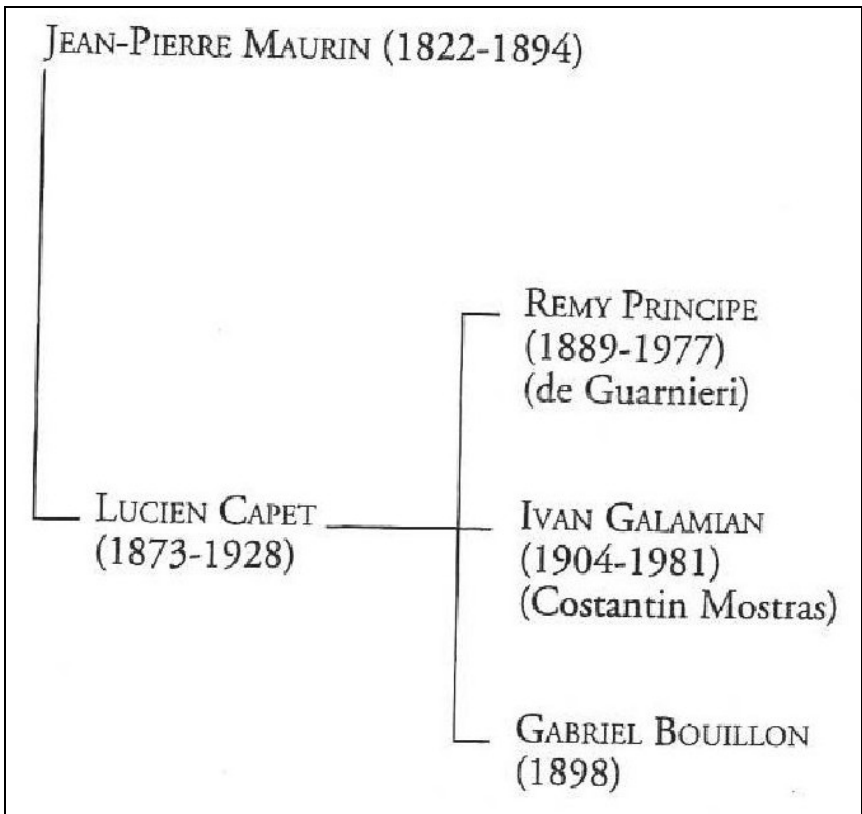
MARTIN-PIERRE MARSICK  
(1848-1924)

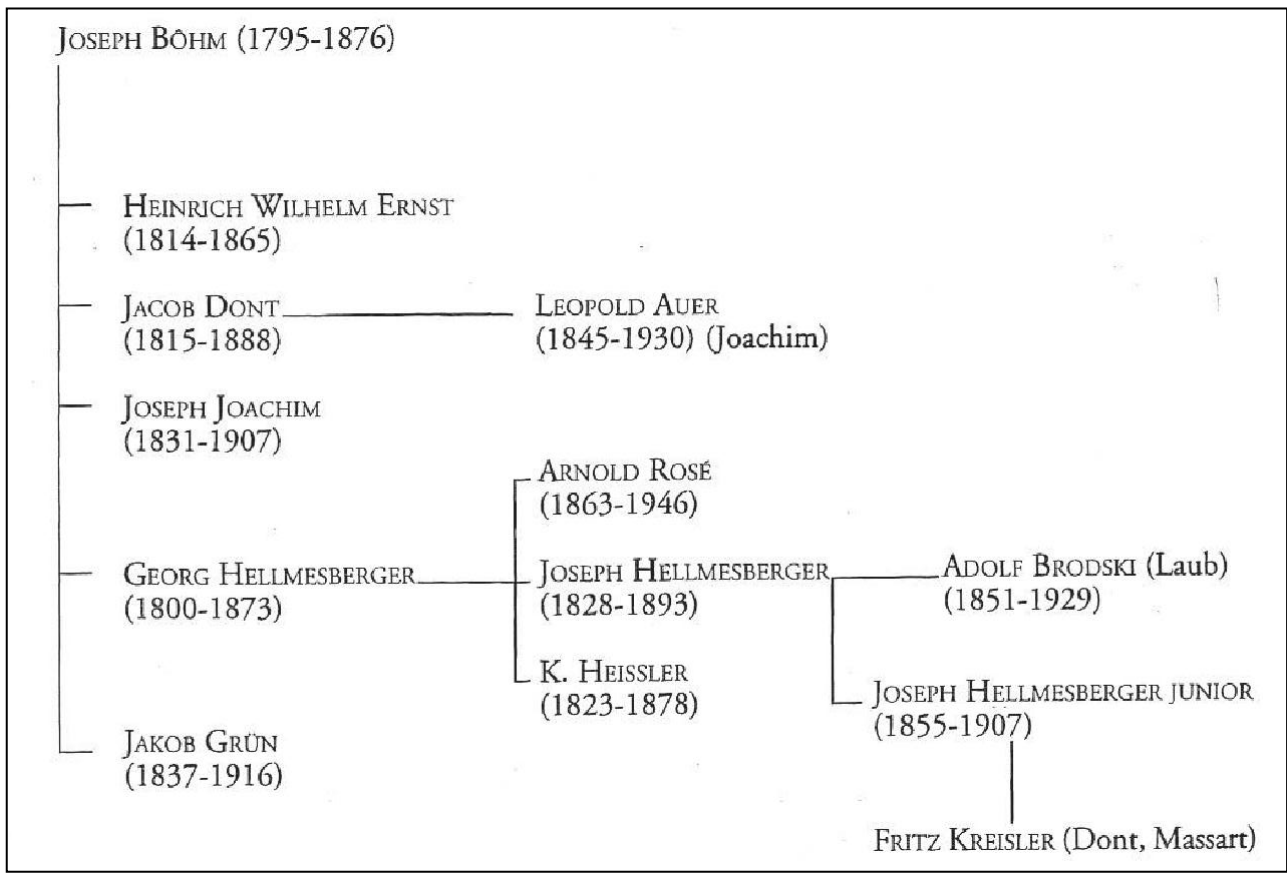
TERESINA TUA  
(1866-1956)

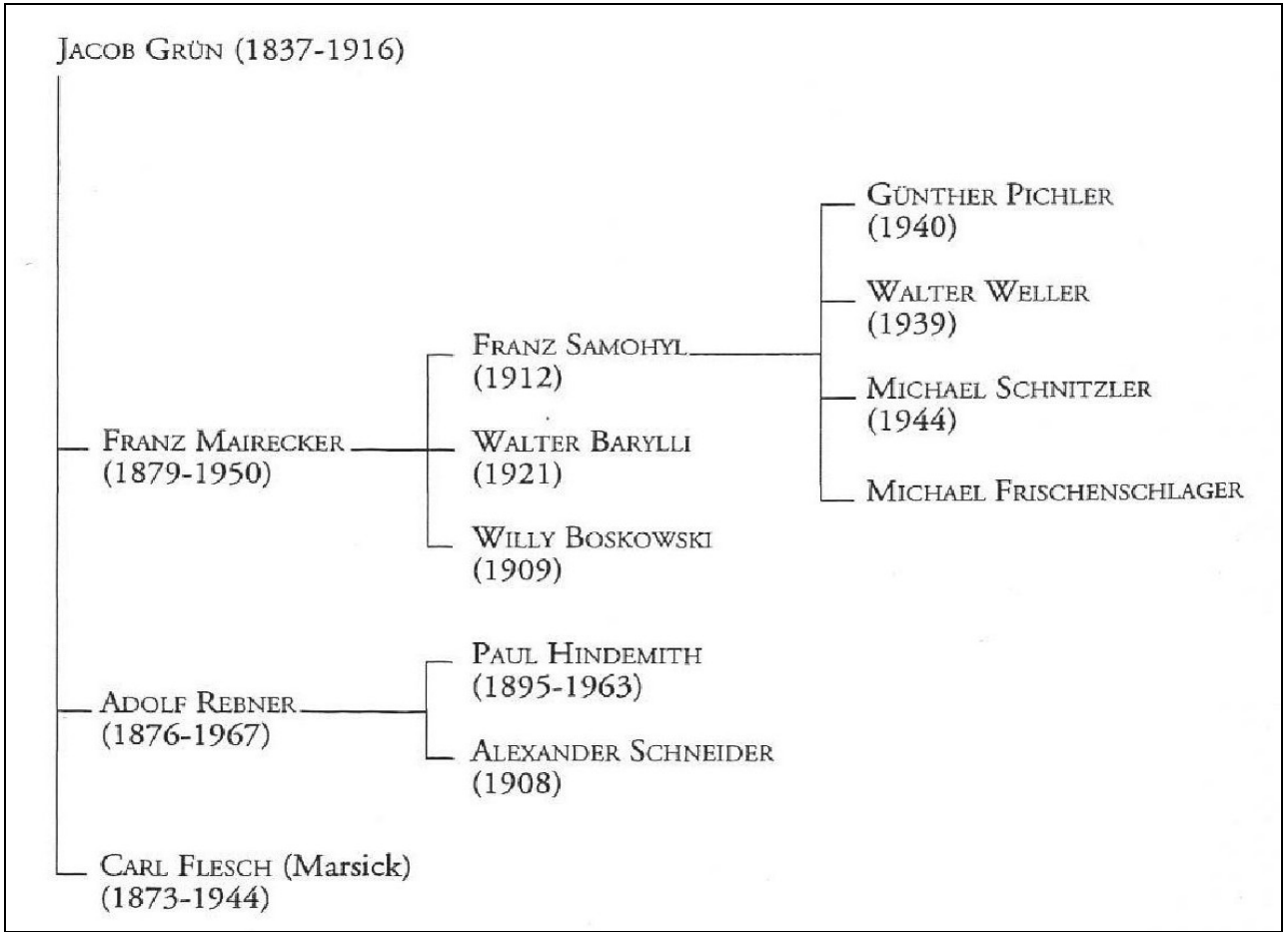
FRANTIŠEK ONDŘÍČEK  
(1857-1922)  
(in parte)











LEOPOLD AUER (1845-1930)

KATHLEEN PARLOW  
(1890-1963)

SAMUEL DUSHKIN  
(1897-1976)

JASCHA HEIFETZ \_\_\_\_\_ ERICK FRIEDMANN  
(1901-1987) (1939)

MISCHA ELMAN  
(1891-1967)

EDDY BROWN  
(1895-1974)

EFREM ZIMBALIST \_\_\_\_\_  
(1890-1985)

AARON ROSAND  
(1927)

JOSEPH SILVERSTEIN  
(1932)

OSCAR SHUMSKY  
(1917)

SAMUEL ASHKENAZI  
(primi anni '40)

NATHAN MILSTEIN  
(1904)

TOSCHA SEIDEL  
(1899-1962)

MISCHEL PIASTRO  
(1891-1970)

DAVID BERTIER \_\_\_\_\_ ABRAHAM STERN



JOSEPH JOACHIM (1831-1907)

— LEOPOLD AUER  
(Dont)

— JENŐ HUBAY  
(1858-1907)

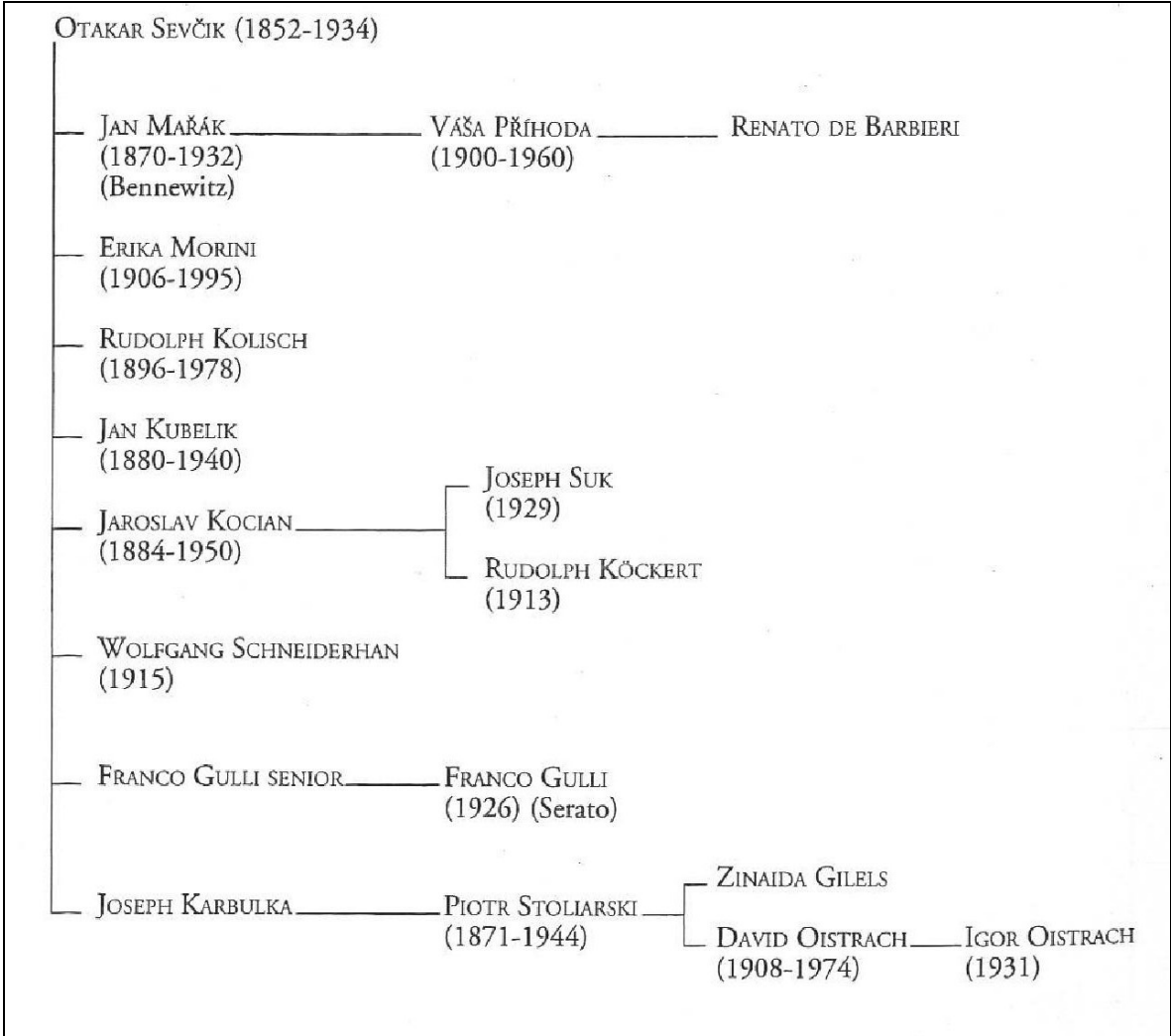
— WILLY HESS  
(1859-1939)

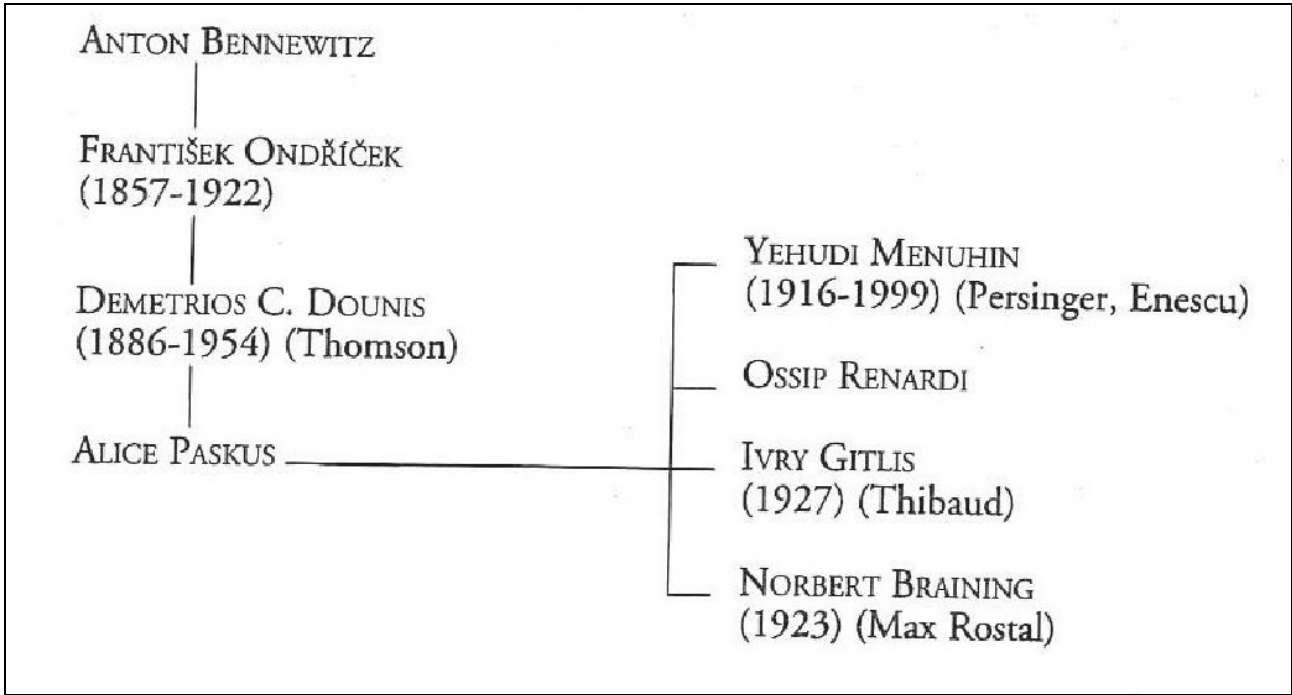
— GEORG KULENKAMPPF  
(1898-1948)

— KARL KLINGER  
(1879-1971)

— SHINICHI SUZUKI  
(1898-1998)

— ANDREAS MOSER  
(1859-1925)





CARL FLESCH (1873-1944)

CORRADO ROMANO \_\_\_\_\_ UTO UGHI (1944)

LILLA D'ALBORE (1914)

ARRIGO PELLICCIA (1912-1987)

ALMA MOODIE (1900-1943)

AIDA STUCKI \_\_\_\_\_ ANNE SOPHIE MUTTER (1963)

JOSEPF WOLFSTHAL (1899-1931)

LOUIS KRASNER (1903) (Sevčik)

GINETTE NEVEU (1919-1949)

RICCARDO ODNOPSOFF (1914)

HENRI TEMIANKA (1906)

HENRYK SZERYNG (1918-1988)

EMANUEL ZETLIN (1900)

IDA HAENDEL (1924)

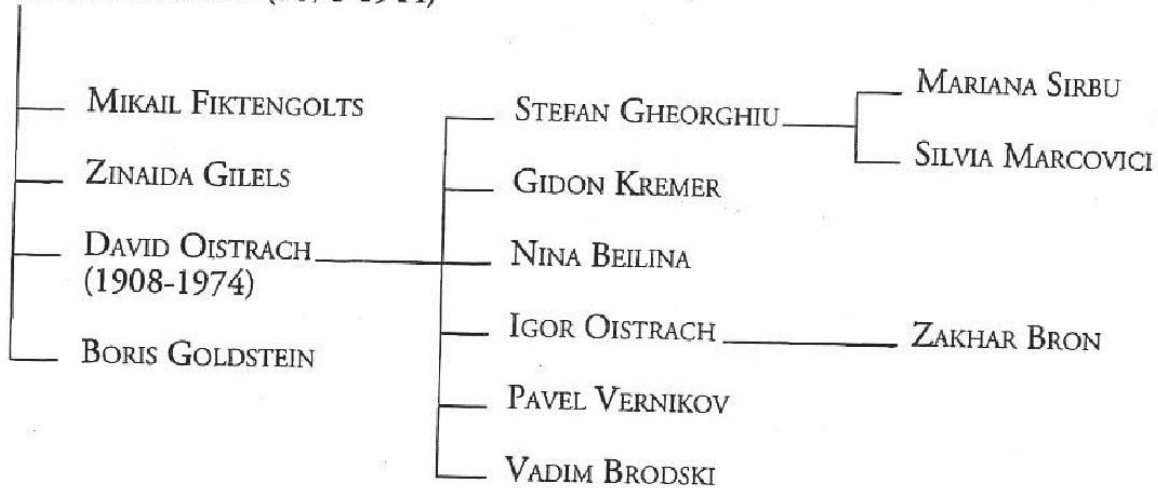
SZYMON GOLDBERG (1909)

MAX ROSTAL (1905-1991)

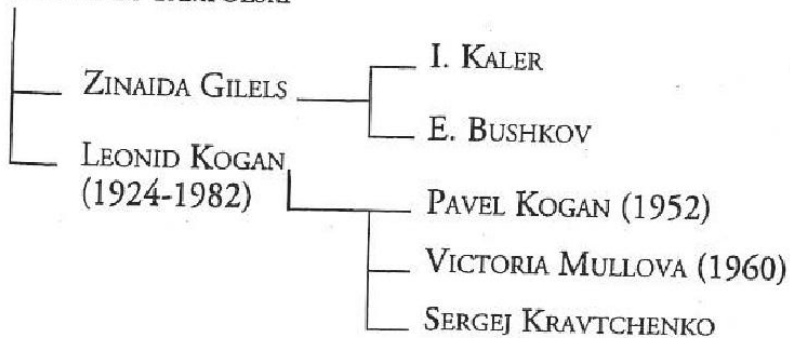
NORBERT BRAINING (1923)

EDITH PEINEMANN (1937)

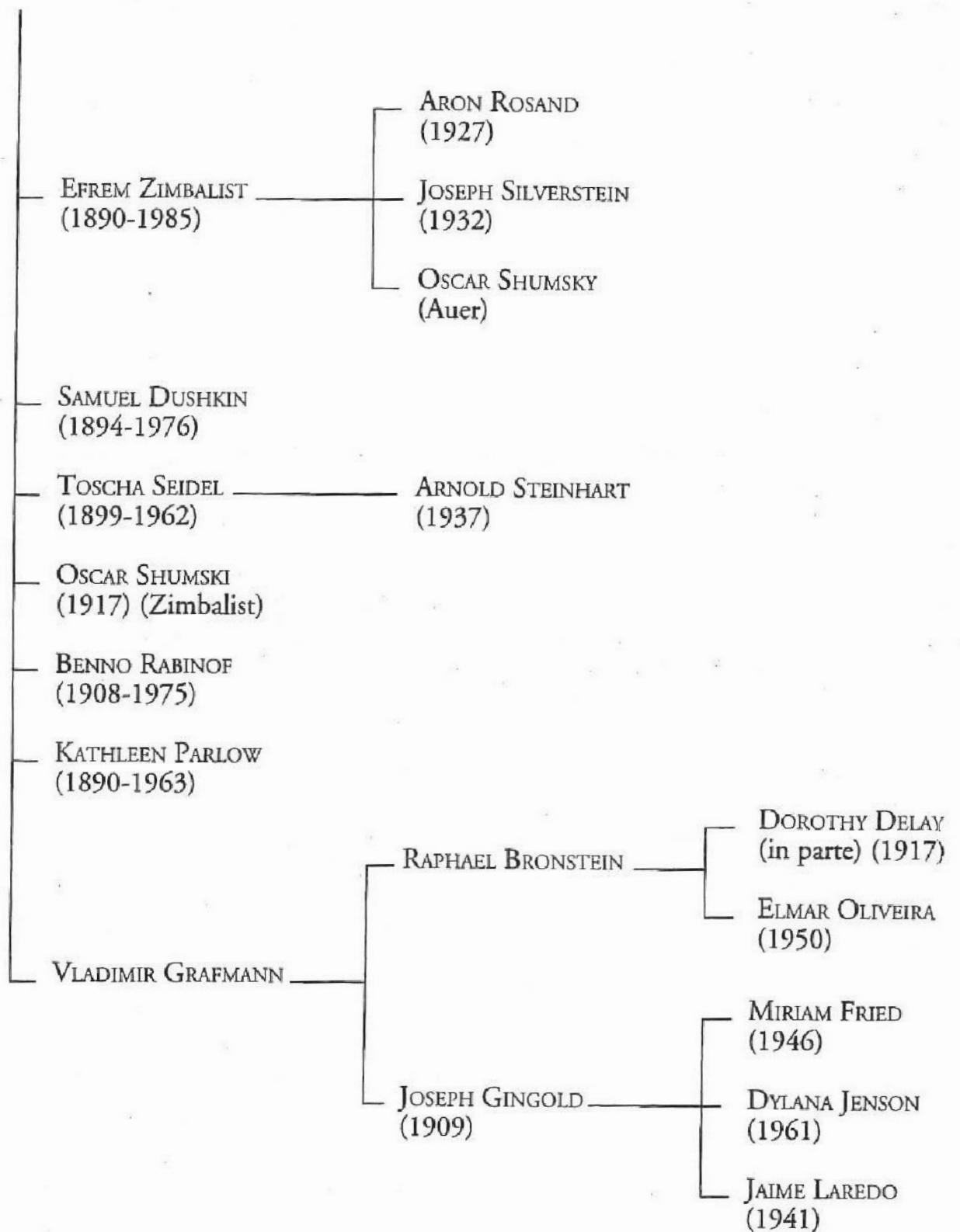
PIOTR STOLIARSKY (1871-1944)



ABRAHAM YAMPOLSKI



LEOPOLD AUER



YURI YANKELEVICH

— ILYA GRUBERT

— ALBERT MARKOV (1933)

— VIKTOR TRETIAKOV (1946)

— BORIS BELKIN (1948)

— DORA SCHWARZBERG

— GRIGORI ZHISLIN

KONSTANTIN MOSTRAS (1886-1965)

— MARINA KOZOLUPOVA

— IVAN GALAMIAN (Capet)

LOUIS PERSINGER (1887-1966)

— GUILA BUSTABO (1919)

— ISAAC STERN (1920)

— RUGGIERO RICCI (1918)

— YEHUDI MENUHIN (1916)

— CAMILLA WICKS (1919)

— SONIA MONOSOFF (1927)



IVAN GALAMIAN (1903-1981)

— ANI E IDA KAYAFIAN (1948 e 1950)

— MICAEL RABIN (1936-1962)

— BERL SENOFSKY (1926)

— JAMES BUSWELL (1946)

— ITZHAK PERLMAN (1945)

— CHUNG-WA CHUNG (1949)

— PAUL ZUKOFSKY (1943)

— PINCHAS ZUKERMAN (1948)

— EUGENE FODOR (1950)

DOROTHY DELAY (1917)

— RONY ROGOFF

— MARK PESKANOV

— IDA LEVIN (1963)

— JOSEPH SWENSEN (1960)

— SHLOMO MINTZ (1957)

— DMITRI SITKOVETSKY (1954)

— MARK KAPLAN (1953)

— CHO-LIANG LIN (1960)

— CRISTIAN ALTENBERGER

— NADIA SALERNO

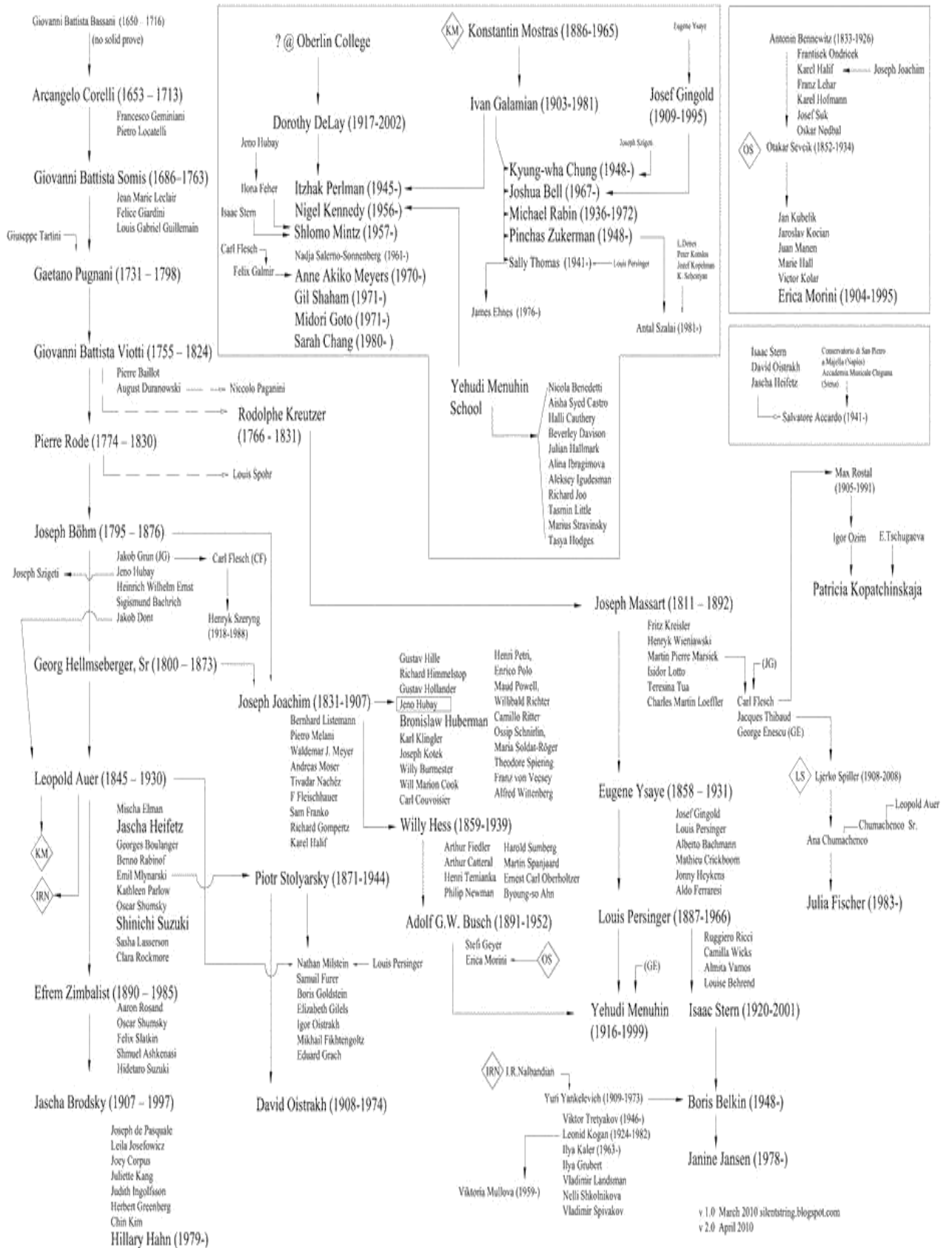
— SIMON FISCHER

SHINICHI SUZUKI (1898-1998)

TOSHIYA ETO  
(1927) (Zimbalist)

EKKO SATO  
(1952) (Kogan)

MASUKO USHIODA  
(1942)



## **Biographie de Pierre Baillot**



Pierre Marie François de Sales Baillet  
Drawing by Dominique Ingres, 1829

(Couverture du livre "*The Art of the Violin*", Pierre Marie François de Sales Baillot, edited and translated by Louise Goldberg, Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 60208-4210, 1996, 1999, 2000)

Les traits biographiques de Pierre Marie François de Sales Baillot sont cités dans l'introduction du livre "*The Art of the violin*" traduit en anglais par Louise Goldberg:

Pierre Baillot est né le 1<sup>er</sup> Octobre 1771 à Passy, qui fait aujourd'hui partie de la commune de Paris. Sa famille n'était pas composée de musiciens; son père étant professeur de droit, fonctionnaire du gouvernement et commerçant. Son premier maître de violon fut l'italien Polidori, duquel Baillot a reçu les premières notions techniques mais surtout l'enthousiasme envers l'instrument, que son deuxième enseignant Sainte-Marie a fait croître en dépit de sa sévérité, inculquant au petit garçon le goût de la précision. A l'âge de dix ans Baillot entendit pour la première fois le maestro Gian Battista Viotti, qui jouait sur la scène du Concert Spirituel à Paris. Cette exécution resta profondément imprimée en lui. Baillot eut pendant toute sa vie une grande estime pour Viotti. En 1783 Baillot partit avec sa famille en Corse, où son père recouvrait une charge pour le gouvernement. Un mois à peine après l'arrivée le père mourut subitement, laissant la famille dans une situation économique inconfortable. Baillot fut recueilli par la famille d'un collègue de son père, Boucheporn, qui l'élèverait avec son propre fils. La famille de Baillot revint par contre en France et pendant sept ans Baillot ne put la voir. Au cours de ces années Baillot avait passé treize mois à Rome à étudier le violon avec le maestro Pollani, élève de Pietro Nardini (1722-1793). Nardini appartenait à l'école de Tartini. En 1791, Baillot revint à Paris, où il avait pris la responsabilité de subvenir à sa famille. Il se fit à la même époque auditionner par Viotti, fondateur entre autres de l'orchestre du Théâtre Feydeau. Viotti fut impressionné par l'exécution de Baillot. Baillot s'était lié d'amitié dans l'orchestre avec Pierre Rode, avec lequel il partageait un pupitre (1774-1830). Puisqu'à ce moment il devait entretenir sa famille, en plus de sa mère, de sa sœur et d'autres cousins et malgré qu'il eût obtenu un certain succès dans l'orchestre, Baillot décida d'abandonner le métier par crainte de ne pas pouvoir gagner suffisamment pour vivre en faisant le musicien. Il démissionna au bout de cinq mois. Viotti, dans sa réponse à Baillot, chercha à l'encourager à ne pas abandonner le métier: "Vous ne pouvez douter, Monsieur, que je continue à porter le plus grand intérêt à une personne dont le talent la conduira à la distinction et dont les qualités personnelles méritent une grande estime. Il est tout à fait

naturel de rechercher son propre bien-être. Je souhaite sincèrement que vous trouviez ceci dans la carrière que vous allez suivre; et je vous conjure de ne pas abandonner un art en mesure de vous procurer un si grand plaisir et que vous êtes sûr de transformer en succès.”<sup>80</sup> Baillot obtint un poste public au Ministère des Finances, comme militaire. Il garda cette position jusqu'en 1795. La même année il retournait à Paris et renouvelait ses contacts avec des collègues de musique, avec Rode entre autres. Il avait décidé de reprendre sa carrière musicale comme violoniste et enseignant. Il avait quand même continué à travailler pour le Ministère même après 1795. En Décembre 1795, il devint professeur de violon, dès que fut constitué le Conservatoire de Musique. En plus de Baillot il y avait sept autres professeurs de violon au Conservatoire, parmi eux Rode et Kreutzer. Baillot fut enseignant du Conservatoire pendant quarante-sept ans, jusqu'à sa mort, le 15 Septembre 1842.

Baillot continua à étudier avec des professeurs comme Luigi Cherubini (1760-1842), Anton Reicha (1770-1836), et Charles Simon Catel (1773-1830). Son répertoire était très étendu pour l'époque, sa célébrité croissait rapidement aussi bien comme violoniste que comme pédagogue. Vers 1800 le Conservatoire a confié à Baillot, Rode et Kreutzer la tâche de poser les bases des principes de l'enseignement du violon à l'intérieur du Conservatoire. Ce traité, intitulé “Méthode de Violon”, a été publié par le Conservatoire en 1803. Baillot avait écrit la partie théorique du traité, comme il explique d'ailleurs lui-même plus tard dans la version plus longue intitulée “L'Art du Violon” et publiée trente ans après, en 1835. Il était plus intellectuel et éloquent par rapport à ses collègues. Rode et Kreutzer avaient par contre écrit la partie des exercices pour la Méthode, ces mêmes exercices qui représentent encore aujourd'hui le cursus fondamental dans la formation de tout violoniste. Baillot survécut à ses deux collègues violonistes, qui moururent la même année, en 1831. La Méthode n'était cependant pas encore complète et Baillot continua à développer ses idées sur l'enseignement, mettant l'accent en particulier sur la préparation technique théorique, qui doit toujours précéder l'aspect artistique de l'exécution.

Les tumultes politiques durant la Révolution ont influencé aussi la situation économique du Conservatoire; Baillot a dû pendant des années s'assurer d'avoir un double travail, auprès du Ministère des Finances et comme enseignant, après quoi il entreprit de

---

<sup>80</sup> Extrait de Mary Frances Boyce, *The French School of Violin Playing in the Sphere of Viotti: Technique and Style*, ph.D. diss, North Carolina University, 1973, p.32.



travailler dans les orchestres, en continuant toujours l'enseignement. En 1802 il était le chef des seconds violons dans l'orchestre de chapelle de Napoléon, appelé "Musique Particulière du Premier Consul", conservant cette position jusqu'en 1830. En 1820 il devint premier violon du quatuor à cordes Louis XVIII. En 1821 il fut violoniste soliste de l'orchestre de l'Opéra, position qu'il conserva jusqu'en 1830.

Baillot avait trois enfants, dont deux étaient d'actifs musiciens. Son fils René Paul étudia le violon et le piano et devint le premier professeur de musique de chambre au Conservatoire en 1848. Sa fille aînée, Augustine, devint une pianiste d'un certain niveau et épousa l'élève de son père, Eugène Sauzay.

Baillot représente un nouveau type de violoniste interprétatif, puisqu'il n'exécutait pas que ses propres œuvres, mais aussi celles d'autres compositeurs comme Viotti, Rode, Kreutzer, Beethoven, Boccherini, Haydn, Mozart. Cette nouveauté est très bien expliquée dans le livre "L'Art du Violon", où Baillot souligne qu'un violoniste doit savoir rendre un morceau musical dans le style du compositeur et pour ce faire doit étudier tous les styles musicaux. Dans le livre "*L'Art du Violon*", Baillot cite son collègue Jean Baptiste Cartier (1765-1841), dont le livre s'intitule lui aussi "*L'Art du Violon*". Publié en 1798, il représente une anthologie des œuvres utilisées dans les leçons du Conservatoire. Nombre de ces œuvres étaient seulement des manuscrits, que Baillot fut diligent à recueillir."L'Art du Violon" de Cartier contient entre autres "L'art de l'Archet" de Giuseppe Tartini, ainsi que la première publication de tous les mouvements des Sonates et Partitas de J.S. Bach. Baillot lui-même possédait les manuscrits des sonates de Barbella et de Tartini.

Baillot a été reconnu aussi bien comme soliste que comme musicien d'orchestre, et comme violoniste de chambre. Bien que sa carrière se soit développée plus lentement par rapport à ses deux autres collègues, à partir de 1820 il était au sommet de sa carrière, tandis que Rode et Kreutzer s'étaient déjà retirés de la scène publique.

Comme violoniste il avait réalisé beaucoup de tournées parmi lesquelles un voyage en Russie, où il était resté trois ans, de 1805 à 1808. Durante cette période il tenait des concerts aussi bien comme soliste que comme musicien de chambre, et enseignait. Après cette tournée en 1808, il revint à Paris, continuant le travail au Conservatoire comme enseignant, et en même temps continua la carrière soliste. En 1814, sa réputation croissait au niveau européen, tant comme exécuteur que comme organisateur de concerts de

musique de chambre. Baillot organisa à Paris 154 concerts de musique de chambre et alla en tournée en Belgique, Hollande, Suisse, Angleterre. Ceci se passait vers 1816.

Sa caractéristique comme exécuteur était celle de l'«École de Viotti»: “a large, strong, full tone is the first; the combination of this with a powerful, penetrating, singing legato is the second; as the third, variety, charm, shadow and light must be brought into play through the greatest diversity of bowing.”<sup>81</sup>

La comparaison entre Niccolò Panini (1782-1849) et Baillot est inévitable, car la différence entre eux deux était radicale. Un des élèves de Baillot, Charles Dancla (1817-1907), écrivit son opinion sur les deux artistes:

“I was thirteen years when I heard Panini. A strange man, fantastic, gifted with a prodigiously powerful technique. What intonation and what sureness he had in passage work, what pleasing warmth in his sound!

It was when he played his own music that he was inimitable. The works of Viotti, Rode and Kreutzer were less suited to his nervous and even feverish nature. In order to interpret Viotti, who requires an extraordinary variety of accent, it was necessary to have BAillot's brilliant bowing.

Yet one cannot compare this two great artists. Certainly Panini could not have played Mozart's sublime Quartet in D Minor, K.375, or Beethoven's Septet, Op.20, as Baillot did; on the other hand, Baillot would have been ill at ease in the diabolical execution of Panini's music. Not that Baillot did not have the technique, but his temperament led him to avoid what he called great eccentricities.”<sup>82</sup>

La musique de chambre fut une des passions de Baillot. Il semble que le terme “musique de chambre” dans le sens que nous connaissons aujourd'hui, provienne justement de lui. En 1814 il fonda son quatuor à cordes “Quatuor Baillot”. Entre 1814 et 1840, Baillot avait organisé 154 concerts de musique de chambre, se produisant avec son quatuor mais aussi invitant d'autres collègues de l'étranger. Les œuvres exécutées lors de ces concerts étaient de compositeurs comme Haydn, Mozart, Beethoven, Boccherini, Onslow, Viotti, Baillot, Rode, Kreutzer, Reicha, Tartini, Cherubini etc.

---

<sup>81</sup> Chappell White, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, London and New York: Macmillan, 1980, p. 284.

<sup>82</sup> Charles Dancla, *Notes et souvenirs*, Paris: Delamotte, 1893, p. 9-10.

Introduire la musique de chambre sur la scène musicale parisienne fut à ce moment-là une idée assez innovatrice, puisque personne ne fréquentait les concerts de musique de chambre. En 1838 Baillot avait fait la demande à Cherubini, Directeur du Conservatoire, d'ouvrir une classe de musique de chambre, mais la demande ne fut pas approuvée. Dix ans plus tard, après sa mort, la classe de musique de chambre fut ouverte et son fils René fut nommé professeur de musique de chambre, place qu'il allait garder pendant trente-neuf ans.

### **L'enseignement de Baillot**

Baillot met l'accent sur le développement complet d'un artiste, donc non seulement du violoniste dans le sens technique, mais aussi musical. Il convient de souligner que Baillot insistait sur l'acquisition de la théorie, avant de commencer l'étude de l'instrument. Le discours de Baillot tiré de son livre "L'Art du Violon" sur la nécessité d'une solide base théorique pour l'apprentissage de l'instrument, sera cité plus tard dans la partie de cette thèse intitulée "Comparaison entre la méthode rationaliste française pour l'apprentissage du violon dans l'œuvre de Pierre Baillot et la méthode pragmatiste japonaise et américaine dans l'œuvre de Shinichi Suzuki".

Baillot demandait à ses étudiants de *connaître* la musique.

Charles Dancla décrit de la façon suivante son examen d'admission au Conservatoire dans la classe de Baillot: " I passed an examination before the director of the Conservatoire, Cherubini, an examination in which M. Baillot, after having me sightread the *Tutti* of Viotti's Concerto in C Major, asked me several questions on the theory of keys and intervals."<sup>83</sup>

L'innovation didactique de Baillot consiste aussi dans la répartition de la leçon en trois séquences, comme présenté dans "L'Art du Violon", la fameuse "three-step lesson"<sup>84</sup>:

- 1) D'abord on présente le problème technique
- 2) Le problème est approfondi avec l'exercice technique spécifique
- 3) À la fin le même problème est traité dans un morceau de la littérature violonistique unissant de cette façon avec le plus d'immédiateté possible la technique avec la musicalité

---

<sup>83</sup> Dancla, *Notes et souvenirs*, 1893, Paris: Delamotte, p. 7.

<sup>84</sup> Louise Goldberg, *The Art of the Violin, Pierre Maria François de Sales Baillot*, Edited and translated by Louise Goldberg, , Illinois 60208-4210: Northwestern University Press, Evanston, 1996,1999,2000, p.XXI

Baillot enseignait au Conservatoire huit heures par semaine; de la description qu'en fit Sauzay en tant que son étudiant, on peut déduire des leçons de Baillot certains éléments fondamentaux de son enseignement, qui font partie de "L'Art du Violon":

"... Come now gentleman, and it was necessary for one of us to put himself to the test in front of his comrades; sometimes three or four played one after another ... most of time M. Baillot entered briskly, with that open and benevolent air that was his natural expression. He passed over his piece of rosin, tuned his violin, and gave us an A; we could then expect one of those beautiful lessons which are impossible to describe and which remain unequalled. He had us play much Corelli, Tartini, Pugnani, and he played them himself with an extraordinary fullness and steadiness of tone...he often returned to airs...he said he found many advantages in the study of variations, as each variation was based on a special difficulty on which the student could concentrate...sometimes we studied an etude by Rode, sometimes a solo passage from Concerto of Viotti, with martelé passages in triplets or a passage in eight note double stops to be played with détaché...we had there before us the entire range of the technique which he presented in his L'Art du Violon. And what an accompanist! Nothing was lacking – rhythm, harmony, imitations...none could appreciate more than his students this double power of demonstration and performance."

Les étudiants de Baillot sortaient de sa classe avec un vaste savoir de la littérature violonistique, aussi bien antique que moderne. Ses exemples varient des compositeurs classiques pour le violon à la musique de chambre: Viotti, Mozart, Haydn, Boccherini, Baillot lui-même; les compositeurs modernes par contre sont: Beethoven, Mendelssohn, Onslow etc. Dans le livre Baillot consacre le chapitre "Catalogue des Auteurs dont les compositions servent à l'enseignement dans les Classes de Violon du Conservatoire" aux indications sur le répertoire standardisé de l'époque: il contient aussi bien des auteurs classiques que modernes, Panini inclus.

### **L'Art du Violon**

Les méthodes publiées jusqu'à Baillot durant la seconde moitié du dix-huitième siècle étaient celles de Francesco Geminiani "*The Art of Playing the Violin*", London, 1751, et Leopold Mozart "*Versuch einer grundlichen Violinschule*" Augsburg, 1756. Au début du dix-neuvième siècle, à la suite des changements du violon et de l'archet, apparaissent de

nouvelles méthodes qui tentent d'adapter la technique du violon. Outre la “*Méthode de violon*” de Baillot, Rode et Kreutzer, publiée en 1803, et “*l'Art du Violon*”, publié en 1835, ont été publiées d'autres méthodes; celles-ci étaient cependant pour la plupart très brèves. Une des plus importantes d'entre elles était la méthode écrite par l'étudiant de Baillot, Jacques-Féréol Mazas. Sa *Méthode de violon*, publiée vers 1830, a été louée par Baillot dans son livre et ses études furent publiées et sont restées importantes jusqu'à aujourd'hui. Deux autres importantes méthodes publiées dans la même période furent “*Violinschule*” de Spohr, publié à Vienne en 1832, et “*Nouvelle méthode de la mécanique progressive du jeu du violon*”, écrit par Bartolomeo Campagnoli, publié en 1824 à Leipzig et traduit en italien. C'était une méthode très connue, mais elle n'a pas été citée par Baillot. Dans le cas de Spohr également, bien que les deux violonistes se connaissaient, Baillot n'avait pas mentionné l'œuvre dans son livre. Probablement ceci advint parce que la méthode n'avait pas été traduite en français.

L'importance du livre “*L'Art du Violon*” dépend de beaucoup de ses aspects: il donne une image soignée et détaillée de la technique du violon de la première moitié du dix-neuvième siècle, explique l'application artistique de la technique – comment et quand utiliser certains moyens techniques pour obtenir certains effets artistiques - et est le premier travail dans l'histoire de la technique qui explique les possibilités d'utilisation du nouvel archet de Tourte. Baillot éclaircit beaucoup d'aspects au-delà de la technique et de la musicalité: comment gérer sa propre carrière, comment choisir un programme adapté, comment mémoriser, comment se tenir devant le public etc. Baillot fait des citations de Young, Rousseau, Ossian, en essayant de conjuguer la création d'une personnalité complète et celle d'un musicien complet, ne se limitant pas seulement à un violoniste techniquement entraîné.

*L'Art du Violon* a été publié en 1835, le 11 février. Dans la révision de sa première œuvre Baillot bénéficia de l'assistance de Eugène Sauzay, son étudiant.

L'œuvre obtint une reconnaissance immédiate et continue à avoir de l'importance encore aujourd'hui: “perhaps the most influential violin treatise of the nineteenth century.”<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup>David D. Boyden, *The New grove of Dictionary of Music and Musicians*, et. Stanley Sadie. 6<sup>th</sup> edition, Londres: Macmillan, 1980, p.xxx

### **Rodolphe Kreutzer: biographie**

Rodolphe Kreutzer (1766-1830) naquit à Versailles. Ses enseignants principaux furent son père, Jean-Jacob Kreutzer, d'origine allemande, et Anton Stamiz (1752-1809), célèbre violoniste. Stamiz était chef de l'orchestre de Mannheim. Le premier professeur de Kreutzer fut son père, violoniste et enseignant, qui jouait au Théâtre de l'Orchestre de Versailles. L'enseignement aux enfants des familles de la haute société fut sa principale source de revenus. Rodolphe était le troisième de huit enfants.

Il reçut sa première leçon de violon à l'âge de cinq ans; son père utilisa le livre de Leopold Mozart comme manuel didactique. Le père avait réalisé immédiatement que son fils était particulièrement porté et, vu qu'il progressait rapidement, il commença à lui chercher un autre enseignant. Jean-Jacob réussit à lui trouver un enseignant allemand, Anton Stamiz, qui à ce moment-là résidait à Paris. Stamiz était un important compositeur et violoniste à Paris. À l'âge de onze ans Rodolphe commença les leçons avec Stamiz, faisant son début au Concert Spirituel à Paris, en jouant le concerto de Stamiz. Cette exécution obtint un grand succès. À seize ans, quand il entendit le début de Viotti qui exécutait en public son propre concerto, Kreutzer se sentit inspiré et commença à écrire ses concertos. Kreutzer n'avait pas étudié directement avec Viotti, mais de toute façon l'amitié étroite entre eux avait influencé profondément son style technique et de composition. Kreutzer commença à exécuter ses morceaux en public dès l'âge de treize ans. En 1782 il fut élu premier violon à la Chapelle du Roi.

En 1784 Kreutzer écrivit son premier concerto qui fut exécuté au Concert Spirituel. Peu après cet événement démarra la période de succès. Ses parents moururent en 1784, d'abord son père, puis sa mère. Les difficultés économiques étaient opprimantes. Durant cette période la Reine Marie-Antoinette et le Comte d'Artois, qui devint par la suite Charles X, ont sponsorisé la carrière de Kreutzer et sa famille. En 1786 Kreutzer joua comme second violon de l'Orchestre Royal. À dater de ce moment sa réputation comme compositeur, soliste et enseignant commença à croître.

Kreutzer se maria à Versailles en 1788 avec Adelaïde-Charlotte, qui provenait d'une famille aisée. Ce mariage permit à Kreutzer d'avoir des opportunités d'enseignement auprès des familles aristocratiques. En 1790 il fut élu violon solo au Théâtre Italien. Ses œuvres ont été exécutées à l'Opéra de Paris, à l'Opéra Comique, au Théâtre Italien. Sa première œuvre s'intitulait "*Jeanne d'Arc à Orléans*", tandis que son œuvre la plus

célèbre était “*Lodoiska*”, datée de 1791. Beaucoup d'œuvres de Kreutzer sont tombées dans l'oubli avec le temps. Ses compositions les plus importantes sont celles écrites pour le violon. Peu après son début, Kreutzer mérita le statut de *violoniste virtuose*. Un an seulement après avoir commencé à enseigner au Conservatoire de Paris en 1795, il partit pour une tournée comprenant Italie, Allemagne et Hollande. Cette tournée fut un succès, surtout pour l'exécution de ses compositions.

En 1798, Kreutzer rencontra Beethoven à Vienne et ils devinrent amis. De cette amitié naît la sonate pour violon et piano opus 47, écrite par Beethoven et dédiée à Kreutzer. La sonate était intitulée et célébrée comme la “*Sonate à Kreutzer*” qui cherche à exprimer l'estime de la part de Beethoven pour les capacités exécutives de Kreutzer. En outre Beethoven avait écrit le morceau de façon à ce qu'il soit presque inexécutable techniquement, en tant que reconnaissance de la virtuosité de Kreutzer. Durant son séjour à Vienne, Kreutzer devint premier violon de l'Académie des Arts. À son retour au Conservatoire de Paris pour continuer l'enseignement, il lui fut commissionné, en même temps qu'à Baillot et Rode, la *Méthode de Violon*. En 1801, Kreutzer devint violoniste soliste de l'Opéra, où il fut plus tard élu assistant du chef d'orchestre, en 1816, et comme chef principal de 1817 à 1824. A partir de 1802, Kreutzer travailla aussi comme musicien de chambre pour Napoléon, tandis qu'à partir de 1815 il eut le même engagement pour Louis XVIII. La santé de Kreutzer commença à empirer vers 1825. Il commença à se retirer de ses fonctions en 1826. Il n'était plus apparu en public après s'être cassé le bras et après avoir subi une crise cardiaque. En 1827, il avait perdu son influence dans la communauté musicale parisienne et sa dernière œuvre *Mathilde* fut brutalement refusée de la part du Grand Opéra. Ce fait détériora encore davantage sa santé. Il s'installa à Genève avec sa famille pour trouver quelque amélioration. Kreutzer mourut cependant à Genève à l'âge de soixante-quatre ans.

Kreutzer était un violoniste d'une grande capacité et son influence dure jusqu'à nos jours. Malgré sa maladie, il est resté un des principaux violonistes de l'époque. Avec Baillot et Rode, il représente un des fondateurs de l'école de violon en France. Parmi ses œuvres il y a des quatuors et des trios à cordes, même si ces derniers n'ont pas une forme de musique de chambre avec piano; les sonates, écrites pour le violon, sont pour violon solo avec basse. Au total il écrivit quarante-trois œuvres, dix-neuf concertos pour violon, deux concertos pour deux violons, les symphonies concertantes pour violon, violoncelle et

orchestre, quinze quatuors à cordes, quinze trios à cordes et autres duos, sonates, variations ou autres œuvres similaires pour violon.

Son chef-d'œuvre reste “42 Études pour violon solo”. Ces études assurèrent son statut de grand maestro de l'école violonistique en France. Elles ont été écrites en 1796. À partir de ce moment elles seront republiées une innombrable quantité de fois, revisitées par beaucoup de violonistes.

### **Jacques Pierre-Joseph Rode: biographie**

Jacques Pierre-Joseph Rode (1774-1830) naquit à Bordeaux, en France, le 16 février 1774. Il fut le plus célèbre des étudiants de Viotti, et fut l'unique, parmi les trois violonistes, qui étudia avec lui directement. Baillot et Kreutzer n'étudièrent en effet avec lui que de façon indirecte. À l'âge de huit ans, Rode commença les leçons de violon avec un célèbre professeur français, Joseph Favel. Favel était le violoniste le plus reconnu à Bordeaux. Ils étudièrent ensemble pendant six ans. Le fil didactique de Rode fut donc français. À l'âge de douze ans, Rode débuta en public, recevant de grandes appréciations aussi bien du public que de son maître. En 1788, Favel décide d'emmener le jeune garçon à Paris pour l'y faire jouer. Rode eut ainsi l'opportunité de se produire devant Punto, un célèbre joueur de cor, grâce auquel il fut présenté directement à Viotti, devenant son élève à Paris. Rode débuta en 1790, en jouant le Concerto de Viotti numéro 13, au “Théâtre Feydeau”, dont Viotti était encore directeur. La même année il avait commencé à travailler comme chef des seconds violons dans le même orchestre. C'est là que Rode connut Baillot et une amitié naquit entre eux. Outre Baillot, Rode devint aussi très ami de Kreutzer. L'amitié entre Rode et Baillot ne diminua jamais au cours de leur vie. En dépit du fait que les deux artistes démissionnèrent en 1792, Rode et Kreutzer continuèrent à donner une série de concerts dans le même théâtre, exécutant des concertos de Viotti avec un grand succès. Rode acquit bientôt le succès comme virtuose. En 1794, Rode était le soliste le plus célèbre du triumvirat de l'école de violon française. Après sa brillante tournée en Hollande, Allemagne, Angleterre, Rode revient à Paris. L'année suivante il est nommé Professeur de violon du Conservatoire de Paris. Malgré cela il dut bientôt repartir pour l'Espagne pour une autre tournée. En Espagne Rode se lia d'amitié avec Boccherini et à partir de ce moment Boccherini écrivit les orchestrations pour beaucoup de concertos



de Rode. Ses six concertos écrits pour violon, orchestrés par Boccherini, furent dédiés à la reine d'Espagne en 1799.

En 1800, il retourna à Paris, où il fut nommé violoniste soliste de l'orchestre "Musique Particulière du Premier Consul". La façon de jouer de Rode fut appréciée aussi lors de sa visite à Berlin en 1802-3, où frappa la perfection héritée de Viotti, enrichie de davantage de raffinement et de sensibilité.

Entre 1803 et 1808, Rode se trouva en tournée en Russie où il devint premier violon de l'Empereur Alexandre. En 1808 il revint à Paris, où il continua l'enseignement au Conservatoire pendant trois autres années. Il continua à aller en tournée en Allemagne, Autriche, Hongrie, Syrie, Bohême, Bavière, Suisse. Rode vécut quelque temps à Berlin où il se maria en 1814, après quoi il se retira dans sa ville natale de Bordeaux. Rode était considéré le virtuose le plus parfait de France. Parmi ses principales œuvres on compte 13 concertos, 12 études et l'œuvre la plus connue "24 caprices" en forme d'Études. Ces études font partie de la technique fondamentale dans la formation de tout violoniste de niveau avancé. Il avait écrit en outre 3 duos pour violon, et était co-auteur du livre "*Méthode de Violon*" avec Baillot et Kreutzer. Son influence fut énorme, et il fut le fondateur de l'école de violon français moderne.

L'argument autour duquel se déroule cette thèse est la comparaison entre les processus d'apprentissage de l'école Rationaliste du Conservatoire français et l'école japonaise Suzuki, fortement influencée par la pensée bouddhiste, et exportée avec succès y compris jusqu'en la pragmatique Amérique, dès les années cinquante. En plus des circonstances historiques de la création des écoles, l'importance est donc à donner au matériel didactique qui en émane, et qui doit être utilisé comme fondement de la comparaison des processus d'apprentissage entre les deux méthodes dans toutes leurs phases. La praxis didactique violonistique qui m'appartient trouve son aboutissement dans l'examen des mécanismes mentaux de la construction de l'édifice technique musical, réglés jusque dans les moindres détails et véhiculés de façon différente dans les deux écoles.

## L'approche méthodologique

Le matériel didactique standardisé, entendu comme méthode unifiée et unifiante de l'enseignement au Conservatoire et dans les écoles contrôlées par l'État (Conservatoires et leurs succursales<sup>86</sup>) sur le territoire français, fut commissionné par le Conservatoire lui-même. La méthode pour violon fut écrite par Pierre Baillot, imprimée en 1834 et intitulée "*L'Art du Violon, Nouvelle méthode dédiée à ses élèves, Paris, Imprimerie du Conservatoire de Musique, 1834*". Elle représente la continuation d'un travail commencé trente ans auparavant par Pierre Baillot, Pierre Rode et Rodolphe Kreutzer, toujours sur demande du Conservatoire, travail publié en 1802, intitulé "*Méthode de violon*". Dans la même période Kreutzer avait publié les "*42 Études*" pour violon solo, tandis que Rode vers 1818 avait publié les "*24 Caprices*" pour violon solo. Ces deux œuvres, en plus de la méthode officielle, sont devenues des études officielles du Conservatoire, indispensables pour tout étudiant. En plus des livres de Rode et Kreutzer, Baillot avait écrit un livre d'études, "*24 Études*", basées sur les idées techniques musicales de ses collègues. Il fut publié posthume en 1851, mais n'obtint pas le même succès que les études de Rode et Kreutzer et n'a pas eu non plus le succès de la nouvelle méthode "*L'Art du Violon*", qui trouva son grand "*revival*" lors de sa republication en 1991, dans la traduction de Louise Goldberg, sous le titre "*The Art of the Violin, Pierre Maria François de Sales Baillot*", pour la Northwestern University Press, Evanston, Illinois.<sup>87</sup>

Dans cette thèse le matériel principal pour une analyse technique progressive et comparative entre les deux approches, sera la "*Méthode Nouvelle*" de Baillot de 1834, qui rassemble toute la technique violonistique jusqu'à cette époque, aussi bien du point de vue technique que comme proposition de répertoire, et comme pensée sous-jacente à sa construction: "*L'Art du Violon perhaps was one of the most influential violin treatises of the century.*"<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Lauriane David, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM Rhône-Alpes Promotion 2006-2008, p.18.

<sup>87</sup> Extrait de la thèse de Richard Diatmar Dorfer, *A Pedagogical Analysis of Pierre Baillot's Twenty-Four Etudes and a Comparison to the Etudes of Rudolphe Kreutzer and Pierre Rode*, University of Washington, 2006, p.2.

<sup>88</sup> David D. Boyden, *The New Grove of Dictionary of Music and Musicians*, et. Stanley Sadie. 6<sup>th</sup> edition, Londres: Macmillan, 1980, p.xxiii

“This treatise is one of the earliest and most complete treatises of the modern violin and bow.”<sup>89</sup> Les études techniques de Rode, Kreutzer et Baillot seront citées pour les arguments qui traitent, dans l'ensemble, du développement de l'édifice technique.

Le travail de construction d'une méthode valide avait comme présupposé la construction sur les contributions précédentes fournies par d'autres auteurs et sur les expériences exécutives et didactiques des trois violonistes. L'accord entre les auteurs, après la première publication de 1802, était celui de laisser passer trente ans à partir de la première publication, de façon à pouvoir observer le développement didactique de la méthode précédente, en y apportant par la suite des modifications et des améliorations dans une édition successive. De cet accord, l'unique survivant après trente ans fut Pierre Baillot, qui conclut le travail sous forme de “*Méthode nouvelle*”:

“Cet ouvrage a donc été refait par nous, bien que les principes fondamentaux en soient conservés. Nous avons cherché à le compléter en traitant d'un grand nombre d'objets nouveaux qui, jusqu'à présent, du moins à notre connaissance, n'avaient point été appliqués à l'étude du violon. »<sup>90</sup>

“ Ces travaux embrassent à la fois, et l'enseignement des élèves, et l'examen de tous les objets d'invention, d'amélioration et de perfectionnement relatifs à la musique (...) En mettant à jour les résultats qui doivent intéresser les amis des arts, le conservatoire pense surtout à remplir l'objet de son institution, c'est-à-dire à conserver et à ramener toutes les parties de l'art à des principes invariables, à accueillir et favoriser les découvertes qui peuvent tourner au profit de l'art, et enrichir une nation avide de tous les genres de gloire, enfin à donner aux études des élèves une direction constante vers cette perfection qui désespère les rêves timides, mais que le vrai talent ne se lassera jamais de vouloir atteindre.”<sup>91</sup>

"Lorsque nous avons été chargés, il y a plus de trente ans, de poser les bases de l'enseignement du violon au Conservatoire de musique, nous n'avions acquis

---

<sup>89</sup> Pierre Marie François de Sales Baillot, *The Art of the Violin*, trans. and ed. Louise Goldberg, Illinois: Northwestern University Press, 1991, p. xxiii

<sup>90</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.2.

<sup>91</sup> Propos cités dans *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, thèse de doctorat en Sciences Politiques de Noémi Lefebvre, 1994, p.45.

préalablement aucune connaissance positive sur l'art d'étudier cet instrument; notre instruction n'avait point été au-delà de quelques notions vagues et de quelques traditions incomplètes: il nous a fallu errer ou tâtonner pendant bien des années avant de nous arrêter à quelques-uns de ces procédés que l'on appelle les secrets de l'art. À l'appui de nos études particulières, nous cherchâmes les ouvrages élémentaires les plus remarquables; nous aurions dû sans doute commencer par là, mais les facilités nous manquaient: ces ouvrages étaient en très petit nombre, d'ailleurs ils avaient été faits à une époque trop éloignée pour aider à surmonter les difficultés nouvelles et pour donner la flexibilité de moyens que les compositions modernes rendaient de plus en plus nécessaire. »<sup>92</sup>

« Les seules méthodes de Violon que nous avons pu examiner avant la publication de la 1<sup>ère</sup> méthode du Conservatoire sont celles de Geminiani, de Corrette (1738), de Léopold Mozart, de Dupont, et de l'Abbé fils. Les méthodes ou les ouvrages élémentaires qui ont paru depuis sont: de Bailleux, de Bornet, de Lorenziti, de Cambini, de Waldemar, de M. J.B. Cartier, de M. Faure, de M. Pasto, de M. Guhr, (de Francfort) et de M. Mazas. Tartini nous a laissé quelques conseils utiles, mais très peu étendus...son *Arte de l'Arco*, rempli de détails qui prêtent encore plus à la variété d'expression qu'à la variété de l'archet sous le rapport de ce que l'on entend aujourd'hui par *effet*, laisse tout à deviner à l'élève attendu qu'aucun signe, aucun accent marqué ne vient l'aider à en rendre non seulement le sens, mais le plus souvent même, le matériel. Viotti avait entrepris un ouvrage élémentaire sur le Violon: nous n'avons aucune connaissance de la nature des matériaux qu'il a laissés. Un traité didactique écrit par Viotti avec cet esprit juste, ce sentiment délicat et profond qui le caractérisait, et riche d'exemples composés par lui, serait sans doute du plus grand intérêt: espérons que les dépositaires de ces matériaux, quels qu'ils soient, cédant à nos vœux, nous mettront à même d'en jouir. »<sup>93</sup>

Ce système coordonné et unifié de l'enseignement a procuré à la France un certain avantage par rapport aux autres pays en termes d'école nationale et dans le détail d'une

---

<sup>92</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.2.

<sup>93</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.2.

technique de violon reconnaissable, surtout pour ce qui concerne l'utilisation de l'archet et la technique de la main droite:

“Orchestre violinists were individually very good players, but each had a different method of bowing...the result was that the ensemble was flawed...these drawbacks (were eliminated by the French school); while the principle professors at the Conservatoire – Rode, Kreutzer, and Baillot - had certain individualities in bowing, all resembled very closely the method of their great, Viotti...the result was such a unity of execution that one could think of hearing one single violin.”<sup>94</sup>

### **Shinichi Suzuki, l’homme et sa philosophie, l’histoire de la méthode**

**“Gen ni a kokoro nashi, narasu mono no kokoro wo utau nomi” (La corde n'a pas de cœur, mais chante seulement avec l’âme de l’exécuteur)<sup>95</sup>**

Dans les arts traditionnels japonais comme le *kyūdō* (*tir à l'arc*), *chadō* (la cérémonie du thé), *kendō* (l'escrime japonaise), *shodō* (calligraphie), la désinence **dō** représente le chemin spirituel, la voie spirituelle et donc indique la discipline spirituelle. Suzuki introduit son terme “*Ongakudō*”- la voie de la musique, pour indiquer la nature spirituelle de l'entraînement musical.

Les arts traditionnels au Japon appartenaient aux couches nobles de la société, les caractéristiques principales sont liées au Zen bouddhiste et au code éthique des Samouraïs – *Bushidō*. Par conséquent dans le Japon féodal les arts traditionnels étaient pratiqués exclusivement dans un but spirituel. Les professionnels qui pratiquaient ces arts comme un métier n'étaient pas estimés. Dans ce sens on distingue deux typologies de pratiquants d'arts traditionnels:

- 1) Kuré – les pauvres professionnels qui vivaient de l'enseignement et de prestations artistiques;

---

<sup>94</sup> Arthur Pougin, *The Life and Music of Pierre Rode*, trad. Bruce Schueneman, Texas: Lyre of Orphus, 1944, p. 126.

<sup>95</sup> Lois Taniuchi, *The cultural transition, Human experience and social transformation in the Third World and Japan, Cultural continuity in an educational institution: a case study of the Suzuki Method of music instruction*, Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p.19.

- 2) Shiroto – les gentilshommes qui pratiquaient l’art de manière dilettante, mais avec un but spirituel<sup>96</sup>;

La connotation de ces deux termes dans le japonais moderne a changé, l’accent est mis dans les deux cas sur la base du niveau de préparation. Le signifié négatif du terme Kuré a été inversé en sens positif, tandis que Shiroto représente une préparation de niveau plutôt amateur, dilettante.

“Suzuki preserves something of the original attitudes toward the Shiroto and Kuroto distinction in his above advice to a mother and his typical self introduction an “an amateur violinist who is president of an international organization for training amateur musicians. Not being professionally oriented, the method enjoys something of a renegade status in the Japanese musical scene because it is not linked to professional conservatories and music universities. Due to the Japanese tendency to maintain strict divisions between adherents of different artistic schools, Suzuki students who wish to pursue a musical career within Japanese professional system must usually leave the method in their early teens to study with a teacher affiliated with a mainstream conservatory or music university.”<sup>97</sup>”

“The foundation of the Suzuki Method transcends a music method through continually encouraging the building of fine character assisted by the learning and performing of music. Suzuki cherished and nurtured each student with profound respect. He established an environment of learning, sharing and worthiness. The competitive idea to accomplish, outdo and achieve more than someone else had no placent in his classes. No student was considered less talented or less worthy in the eyes of the Master”<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Extrait de: Taniuchi, Lois, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 18.

<sup>97</sup> Taniuchi, Lois, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 18.

<sup>98</sup> Marian Newsome Moorhead, *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005, p.3.

“Although some students do go on to enter conservatories and make a career of music, Suzuki avows that the goal of the method is not to produce professional musicians. Rather than emphasizing career training, Suzuki desires to develop sensitivity, fine character, and well-developed general abilities in his students through the study of music.”<sup>99</sup>

La genèse de la méthode d'enseignement développée par Suzuki trouve ses racines dans la culture et dans la tradition japonaise, avec une conception particulière qui les caractérise: l'Éducation du Talent a comme point de départ la méthode d'apprentissage de la langue maternelle, qui selon les observations de Suzuki pouvait aussi être appliquée à l'étude de l'instrument. Suzuki commence la diffusion de ses idées après la seconde guerre mondiale, à l'école de Matsumoto dans la province de Nagano, au Japon. Le noyau didactique consiste en les points synthétisés ci-dessous:

1. Structurer le milieu familial dès la naissance de façon que l'enfant soit en contact constant avec l'instrument;
2. Commencer l'instruction avec des tâches simples, utilisant l'imitation et la répétition comme bases du processus d'apprentissage;
3. Essayer d'organiser l'entraînement quotidien;
4. Encourager l'enfant pour développer l'intérêt vers l'apprentissage de l'instrument, en le faisant devenir partie intégrante du rapport interactif entre l'enfant et la famille – la mère;

L'apprentissage est inséparable du divertissement, tout progrès doit être récompensé et accompagné avec affection, chaque séquence de l'étude devrait être motivante;

Les différences entre l'approche didactique de la méthode Suzuki au Japon et en Amérique:

Les aspects suivants de la méthode Suzuki sont des adaptations conçues en Amérique afin que la méthode soit compatible avec les habitudes éducatives indigènes. Suzuki introduit son terme “Ongakudō”- la voie de la musique: l'entraînement vise à atteindre la maturité spirituelle à travers l'étude graduelle des niveaux les plus profonds du Soi par le biais de l'instrument. Le chemin pour atteindre une habileté spécifique (l'instrument, le tir

---

<sup>99</sup> Lois Taniuchi , *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 5.

à l'arc, l'escrime, la calligraphie), exige de la patience dans l'étude du médium (l'instrument), jusqu'à l'acquisition des composantes techniques. Une fois que ces composantes sont exécutées sans le moindre effort, chaque exécution deviendra infaillible sans l'aide de la pensée consciente. Le but de l'étude est donc de transcender la nécessité de raisonner avec l'esprit pendant l'exécution pour contrôler la qualité de l'exécution, abandonnant le Soi à travers le médium, dans l'état méditatif du *détachement*. La discipline doit donc être pratiquée pour obtenir un état dans lequel l'habileté exercée jusqu'à la perfection commence à fonctionner dans l'état transcendant de l'esprit: "Zen koan - a riddle question whose solution accompanies enlightenment - draw the bow, loose the shot with the required unconscious detachment, effortless strength, infaillible timing."<sup>100</sup> Le philosophe allemand Herrigel a témoigné du processus d'apprentissage dans le "*Tir à l'arc*".

Dans le processus d'adaptation en Amérique, il a été considéré que l'aspect spirituel de la méthode, ainsi que le modelage du caractère, sont des concepts étrangers aux enseignants et aux parents américains. Peu en connaissent même l'existence. La méthode en Amérique est focalisée sur une tâche concrète: enseigner aux enfants à jouer de l'instrument. L'approche pragmatique de l'éducation en Amérique ne trouve pas d'intérêt dans la dimension spirituelle, dans la mystique du développement intérieur à travers la discipline de l'instrument comme médium. Poursuivre une carrière musicale en Amérique représente par contre la mesure du succès d'une méthode, c'est-à-dire que l'on considère un gaspillage de temps d'apprendre le répertoire de concert durant l'enfance sans que ce soit appliqué à un niveau professionnel, avec donc comme seul but la croissance intérieure. Par rapport au Japon, enseignants et étudiants du programme Suzuki en Amérique ne sont pas isolés de l'enseignement des conservatoires et des universités musicales: beaucoup de départements sponsorisent en effet les programmes Suzuki.

---

<sup>100</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 18.



### L'éducation en âge précoce

Le début de l'étude de l'instrument en âge précoce, à deux ou trois ans d'âge, n'est pas spécifique de la seule Éducation du Talent. La connaissance antique japonaise affirme que les enfants apprennent plus naturellement et spontanément de nombreuses matières et habiletés, la musique en particulier, mais aussi une seconde langue, ou des capacités physiques, en âge préscolaire. La méthode Suzuki au Japon n'y représente qu'une des nombreuses méthodes populaires pour l'étude préscolaire. Selon un sondage sur l'éducation hors cursus effectué sur 142 enfants du cours préparatoire provenant de deux écoles de Tokyo, daté de 1983, la plupart des enfants fréquentait des activités préscolaires. De 70 à 90 pour cent des enfants pratiquaient natation, piano, calligraphie, et gymnastique.<sup>101</sup>

Selon la croyance populaire américaine, c'est par contre à l'enfant de démontrer un intérêt spontané pour l'instrument et par conséquent indiquer le moment pour commencer avec les leçons. L'entraînement musical, c'est-à-dire les leçons extra scolaires, est considéré comme un simple enrichissement et est donc le résultat d'un choix spontané de l'enfant.

### La motivation en âge préscolaire

La méthode Suzuki a adopté, de l'approche de l'enseignement dans la tradition populaire japonaise, l'approche motivationnelle de l'apprentissage, depuis les bases jusqu'au niveau maximal et avant même d'accéder aux leçons. La motivation doit être encouragée par la participation aux leçons des autres enfants, en poursuivant à la maison par l'écoute des enregistrements du répertoire des leçons. La participation maternelle est très importante et les premières leçons d'instrument doivent tout d'abord être enseignées à la mère. Cette période d'apprentissage à travers l'observation s'appelle "minarai kikan".

Les institutions japonaises, comme les Temples Zen et les écoles de tennis font habituellement commencer les nouveaux étudiants par une période d'observation des étudiants plus grands.<sup>102</sup> Cette façon de développer l'enthousiasme chez l'étudiant doit aussi être cultivé quand débutent les leçons individuelles:

---

<sup>101</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985, p. 18.

<sup>102</sup> Ibid.

“Allow children to develop their ability naturally by letting them follow their own inclinations freely. Don’t excessively point out this is good and this is bad. If children are corrected too excessively, they lose their desire to learn...when this happens, their abilities cease to develop.”<sup>103</sup>

Suzuki soutient ce point de vue en soulignant que le problème principal consiste à unir l'intérêt de l'enfant avec l'entraînement. Donc le talent est à accroître avec précaution. Si l'enfant est souvent grondé, l'habileté ne se développera pas.

La méthode en Amérique ne présuppose pas l'observation préparatoire du cours ou bien l'écoute des morceaux avant d'accéder au cours. Il n'est pas considéré indispensable d'allonger le cours pour accroître l'intérêt de l'enfant. Au Japon par contre l'introduction graduelle dans la matière pour accroître la motivation de l'enfant est commune, non seulement dans les activités préscolaires, mais aussi dans les premières années du primaire.

#### Le rôle de la mère

La méthode Suzuki exige une participation majeure de la part de la mère, et selon le sondage de 1983 consacré aux activités hors cursus des enfants du cours préparatoire, une grande partie des leçons extrascolaires des enfants étaient suivies par la mère. Dans la méthode Suzuki, la mère a un rôle central dans le processus d'apprentissage de son enfant. La méthode enseigne donc à la mère *comment* donner les leçons de violon à la maison. Les mères participent aux leçons avec un enregistreur et un cahier pour les notes. La racine culturelle de cette approche se trouve dans l'enseignement éthique de Confucius, consacré aux femmes – “Kaibara Ekken’s Onna Daigaku” (Great learning for woman)<sup>104</sup>. Aux États-Unis les mères assistent leurs enfants pendant les devoirs, mais le font rarement systématiquement et activement. Beaucoup de parents Américains croient que

---

<sup>103</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 7.

<sup>104</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 7.

trop assister leurs enfants pendant l'apprentissage quotidien affaiblit leur autonomie et diminue la valeur du travail de l'enfant. Pour les Américains l'emphase doit être mise sur le travail et l'habileté personnels et autonomes. La participation aux leçons devient souvent un poids pour les parents Américains, et la question qui est souvent posée à l'enseignant est: "How soon will my child be old enough to practice by himself?"<sup>105</sup>

Le développement de l'Habileté:

Suzuki n'était pas le seul au Japon à soutenir que le talent était le résultat de l'éducation et non un facteur héréditaire. Selon les sondages sur l'argument de l'habileté comme facteur héréditaire, réalisés par le gouvernement japonais en 1976, plus de 4500 parents provenant des diverses provinces du Japon (Miura, Nagano, Watanabe) ont été interviewés. Plus de 80% des réponses indiquaient l'intelligence comme déterminée principalement par l'expérience et par l'éducation après la naissance, plutôt que par un facteur héréditaire.<sup>106</sup> Les enseignants japonais des écoles primaires se fient aux capacités d'apprentissage de tous les étudiants, avec le travail et le guide appropriés. Dès le début des écoles secondaires, beaucoup d'enfants japonais commencent le travail de préparation de l'examen d'admission dans des lycées prestigieux. Les japonais croient dans le rôle essentiel du travail et de la persévérance pour pouvoir développer l'habileté. Pour n'importe quel type d'étude, l'opinion vaut que plus l'habileté à acquérir devient précieuse, plus le chemin pour l'acquérir devient difficile t.<sup>107</sup> La répétition représente le point central de l'activité de l'entraînement. Elle doit être appliquée jusqu'à ce que l'exécution devienne automatique.

Parents et enseignants de l'éducation préscolaire en Amérique croient que l'encouragement à l'étude et la répétition constante et intense ne seront pas forcément un

---

<sup>105</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 10.

<sup>106</sup> Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, pp. 113-39. Edited by Mary White and Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985, p. 18.

<sup>107</sup> Ibid. p.14.

bénéfice pour leur enfant. Ceci est dit “overlearning”<sup>108</sup>. La croyance populaire américaine préfère considérer l’habileté supérieure comme une forme déjà développée en soi, ou alors comme le progrès naturel de l’étudiant qui possède un génie inné, plutôt que penser qu’un étudiant moyen a atteint une telle maestria après des années de travail déterminé et de persévérance. Les enseignants et les parents n’insistent pas sur la répétition, redimensionnant ainsi les objectifs si selon leur évaluation leur enfant ne possède pas suffisamment de talent, ou s’il lui manque des affinités envers l’instrument. Plutôt que de développer caractère et personnalité à travers le travail et la discipline, les Américains croient que s’entraîner autant peut être de quelque manière nocive pour l’enfant. Enfin, le concept de répétition continue du même répertoire, dans le but d’un approfondissement continu, en Amérique est jugé ennuyeux et non indispensable, au lieu de quoi le temps utile de la leçon est consacré à l’apprentissage progressif des nouveaux morceaux.

Les techniques de l’enseignement:

La tradition orale de la musique japonaise est appliquée à l’étude de l’instrument également en occident: au stade initial du travail l’emphase est mise sur l’apprentissage oral (à l’oreille). Pour transmettre ceci on utilise à la maison les enregistrements des mélodies, conçues pour l’étude à l’oreille. La musique classique traditionnelle japonaise à l’origine s’étudiait uniquement à travers la tradition orale. En dépit de l’existence d’une notation au niveau rudimentaire, les partitions étaient considérées un privilège à usage exclusif des étudiants les plus avancés. Même les étudiants de niveau avancé doivent être encouragés à écouter les enregistrements des compositions qu’ils étudient, puisque Suzuki voit dans le processus d’écoute continue l’acquisition de la cadence du dialecte de la langue maternelle. L’enseignement doit être pratiqué avec des étudiants en groupe (de dix à quinze étudiants) dont les leçons se déroulent l’une après l’autre, tandis que chaque étudiant suit les leçons des autres enfants.

En Amérique il est difficile d’instaurer ce type de leçon de groupe: pour les parents américains l’instruction privée, dans laquelle l’attention du maître est focalisée sur un seul enfant, produit beaucoup plus d’effet que la participation aux activités du groupe, c’est-à-

---

<sup>108</sup> Ibid, p.16.

dire est plus efficace qu'en observant le travail des autres étudiants. La somme semestrielle à payer est associée pour eux à l'obligation corollaire de la part du maître de consacrer à l'étudiant une leçon individuelle par semaine, au contraire du paiement du tarif de groupe (au Japon) qui permet à l'enfant de participer aux activités de groupe. Pour cela en Amérique les activités de groupe sont optionnelles mais non obligatoires. Les parents américains voient comme un gaspillage de temps de devoir assister aux leçons des autres étudiants, mais en même temps les enfants n'ont pas la possibilité d'apprendre en observant les autres, et en outre ils socialisent moins.

L'apprentissage oral à travers l'écoute des morceaux doit être pratiqué jusqu'à atteindre le niveau intermédiaire (l'âge de 7/8 ans), après quoi on doit introduire la lecture. Suzuki estime qu'en retardant l'attention sur le déchiffrage des symboles, on encourage une meilleure production du son. Puisque la musique est un médium oral, la première expérience devrait être vécue à travers la production orale/sonore et ne doit être décodifiée qu'en un second moment.

La musique classique occidentale se transmet au cours des siècles sous forme écrite et elle doit être abordée à travers la décodification de la partition. Cette habitude ne pourra être changée facilement. Aux États-Unis, repousser la lecture et mettre l'emphase sur l'apprentissage oral suscite les plus féroces critiques, créant des difficultés aux enseignants américains. Pour ce motif beaucoup d'enseignants cherchent à développer la lecture des notes pour éviter ce qui est souvent considéré une faiblesse méthodologique. Les américains croient en outre que l'écoute continue de modèles exécutifs n'est pas très utile pour le développement d'une créativité individuelle, ce pour quoi les parents ne suivent pas souvent l'écoute des enregistrements à la maison, et même les enseignants n'insistent pas trop, une fois dépassés les premiers niveaux d'étude. Les parents américains ont difficilement la volonté d'écouter les mêmes enregistrements plusieurs fois par jour.

## Les circonstances historiques

“L’Éducation du Talent” prend origine immédiatement après la Seconde Guerre Mondiale, quand les résidus de la guerre sont encore tangibles dans les villes:

“I started this talent education because I realized how much these innocent children were suffering from the dreadful mistake made by adults. These precious children had absolutely no part in the war, and they were the ones suffering the most severely, not only in food, clothing and a home to live in, but also, something that was very important, their education.”<sup>109</sup>

Shinichi Suzuki (1898-1998) a développé un processus spécifique d'apprentissage /enseignement pédagogique consacré non seulement au violon, mais aussi à d'autres instruments. Ce processus aux États-Unis est appelé “Méthode Suzuki” tandis qu'au Japon, son pays d'origine, la Méthode s'appelle “Saino Kyoiku”<sup>110</sup>, c'est-à-dire Éducation du Talent. Le succès de cette méthode au Japon attira l'attention internationale et ceci comporta l'expansion de la méthode et son adaptation dans beaucoup d'autres pays.

Comme exposé dans la partie historique inhérente à l'école de violon en France et ses liens avec les autres écoles, la méthode traditionnelle d'enseignement s'est développée au cours des siècles en Europe, comme fruit d'une hérédité transmise d'une génération à l'autre à travers de grands maîtres dont l'esprit artistique était passé à la nouvelle génération. Dans ce milieu Suzuki aussi trouva ses racines violonistiques, ayant été élève du maître Karl Klinger (1879-1971)<sup>111</sup>. Klinger fut étudiant de Joseph Joachim (1831-1907), tandis que Joachim étudia avec Joseph Bohm (1795-1876) qui fut lui-même étudiant de Pierre Rode (1774-1830), lequel à son tour étudia avec Giovanni Battista Viotti (1755-1827).

Ce qui caractérise principalement la Méthode traditionnelle d'enseignement en comparaison avec la Méthode Suzuki, est la présence du *maître* comme guide pour l'étudiant dans l'étude de la littérature musicale occidentale, à travers l'alphabétisation et l'interprétation, en ajoutant des gammes, des études, et autre matériel écrit. Les parents

---

<sup>109</sup> Clifford A. Cook, *Suzuki education in action, A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p. 16.

<sup>110</sup> Clifford A. Cook, *Suzuki education in action, A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p.28.

<sup>111</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonte&Co, 1990, p.87.

n'ont pas un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et il n'existe pas non plus un programme d'écoute comme forme d'entraînement. L'enseignant encourage habituellement l'étudiant s'il voit que celui-ci est porté. Normalement la période considérée adéquate pour commencer l'étude de l'instrument est autour de l'école primaire. De ce point de vue la méthode traditionnelle d'enseignement est considérée encore aujourd'hui prédominante en occident, tandis que la méthode Suzuki a été introduite en tant que méthode *alternative*.<sup>112</sup>

Les enfants, dans la méthode Suzuki, sont encouragés dès le début vers l'apprentissage de la musique, à partir de "l'âge zéro"<sup>113</sup>. Les parents ont un rôle actif dans le processus de l'apprentissage, devant par ailleurs participer aux leçons. La lecture de la partition n'est introduite qu'après que l'enfant a acquis la maîtrise orale sur l'instrument. L'écoute est donc la partie principale de la croissance musicale et non une partie subsidiaire: la technique doit être acquise à travers l'écoute, et ceci vaut par conséquent pour l'interprétation. Un haut niveau d'interprétation est atteint déjà en âge précoce, à travers le lien renforcé entre l'oreille et les mains, construisant tout ceci à travers l'habileté d'apprendre par cœur un répertoire étendu. Ce fait distingue profondément la Suzuki de la méthode traditionnelle. Cette dernière impose en effet l'apprentissage de la partition, qui précède l'exécution. La Méthode Suzuki prévoit enfin aussi bien une leçon individuelle par semaine qu'une *leçon de groupe*.

En Amérique, la Méthode a été introduite également dans les écoles publiques avec certaines modifications: la leçon individuelle est cependant éliminée, tandis que la leçon de groupe peut être faite jusqu'à deux fois par semaine. Les maîtres essaient le plus souvent de suivre le processus d'apprentissage selon Suzuki, en respectant la séquence d'écoute et en retardant modérément la lecture. Celle-ci doit être étudiée séparément par rapport à la technique de l'instrument. L'implication des parents est appréciée mais non

---

<sup>112</sup> Extrait de Marian Newsome Moorhead, *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005, p.3.

<sup>113</sup> Shinichi Suzuki, *Ability Development from Age Zero*, Suzuki Method International, U.S.: Summy-Birchard Inc, 1981, p. 2.

obligatoire. Le programme d'écoute est utilisé à l'école et on doit aussi en encourager l'utilisation à la maison.<sup>114</sup>

La Méthode, modifiée pour le marché américain, a été réalisée par la "Suzuki Association of the Americas for teacher consideration"<sup>115</sup>

**Tous les enfants japonais parlent japonais<sup>116</sup> - "man is the son of his environnement"<sup>117</sup>**

Pour comprendre la philosophie de Shinichi Suzuki il est indispensable de connaître son milieu d'origine. De 1192 à 1867, le Japon fut un état féodal sous le règne Shogun (將軍 **shōgun**, degré de noblesse), titre héréditaire conféré aux dictateurs militaires qui gouvernèrent le Japon. Le Samouraï était un militaire du Japon féodal, appartenant à une des deux castes aristocratiques japonaises, celle des guerriers. Les Samouraïs étaient au service des Shoguns. L'écroulement du Shogunat survient vers 1850, quand le Japon s'ouvre au commerce avec l'étranger. Ainsi commencent les ouvertures d'ambassades japonaises dans le monde.

En 1867 débute l'ère Meiji. La **Période Meiji** ("période du règne illuminé") est un moment historique du Japon qui comprend les 44 ans de règne de l'Empereur. Cette période va du 23 octobre 1868 au 30 juillet 1912.

Quand termina le dernier Shōgunat de Tokugawa Yoshinobu, commença l'ère de l'empereur Meiji (premier empereur doté du pouvoir politique). Il commença à modifier la structure politique, sociale et économique du Japon, en se basant sur le modèle occidental. En 1912, après la mort de l'Empereur Mutsuhito, devint Empereur Yoshihito qui inaugura la période Taishō.

---

<sup>114</sup> Extrait de Marian Newsome Moorhead, *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005, p.3.

<sup>115</sup> Extrait de Marian Newsome Moorhead, *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005, p.3.

<sup>116</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milano: Volonté & Co, 1985, p.15.

<sup>117</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981. p.35.



La classe des samouraïs a de toute façon continué à être employée auprès du ministère pendant la période du nouvel empereur, puisque les samouraïs de par leur tradition étaient préparés à des tâches de responsabilité. Les samouraïs constituaient une caste cultivée, qui en plus des arts martiaux, directement liés à leur profession, pratiquaient les arts zen comme le cha no yu ou le shodō. Avec la nouvelle ère tous durent s'adapter aux nouvelles conditions. L'empereur Meiji avait produit un décret selon lequel l'instruction devait être encouragée. Le décret prévoyait en partie l'instruction pour toutes les familles, pour toutes les couches sociales et pour toutes les professions, du paysan à l'homme de gouvernement.<sup>118</sup> Avant sa mort, l'Empereur avait réalisé cet objectif. Des universités avaient été ouvertes, dont la première était l'Université de Tokyo, en 1877. Le pouvoir du pays grandissait, l'isolement féodal appartenait au passé.

Les parents de Shinichi Suzuki appartenaient à cette époque. La mère, Ryo Fujie, était la fille d'une famille de samouraïs. Sa famille était aisée, et elle reçut une bonne éducation pour jeunes filles, selon les standards de la nouvelle époque Meiji. Ryo fréquenta l'école de chant, où on lui apprenait des chansons traditionnelles japonaises, l'instrument traditionnel japonais à trois cordes - le shamisen, une espèce de banjo, l'Ikebana et d'autres arts japonais. Elle se maria à l'âge de dix-huit ans. Le père de Suzuki, Masakichi, était né en 1859.

Le père de Masakichi, Masaharu Suzuki, provenait d'une famille de samouraïs d'une certaine réputation. La famille de Masakichi avait entrepris le commerce et la construction du shamisen: "C'était une activité qui permettait à un pauvre samouraï d'avoir quelques entrées de plus."<sup>119</sup> À l'âge de dix ans Masakichi commença à fréquenter l'école anglaise pendant deux ans. À l'âge de quatorze ans, le garçon commença à travailler dans l'entreprise familiale, construisant les shamisen. À l'âge de dix-huit ans, selon la tradition, il devint le chef de famille.

En 1886, quand Masakichi avait vingt-huit ans, l'entreprise des shamisen s'effondra. Masakichi continua son instruction en fréquentant l'école Shihan car son intention était de

---

<sup>118</sup> Extrait de: Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1984, p.4.

<sup>119</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.71.

devenir enseignant d'anglais: "Pour décider de devenir enseignant d'anglais au début de la période Meiji il fallait un esprit vraiment entreprenant et progressiste."<sup>120</sup>

Il s'intéressa, au bon moment, aux instruments musicaux occidentaux et peu à peu entama des recherches dans le domaine du violon, qui selon Masakichi pouvait avoir le même ancêtre que le shamishen, le rabanostron.<sup>121</sup> Le violon était l'apanage des chrétiens au Japon, mais après le règne des Togukava ceux-ci avaient quasiment disparu. Malgré cela, durant "l'ère illuminée" de l'empereur Meiji, le violon rentra au Japon. Par hasard, durant son apprentissage au collège Shihan, Masakichi connut un précepteur qui possédait un violon. Il lui demanda de le lui prêter pour une journée et exécuta l'ébauche de l'instrument à la maison.

Le premier violon fait par Masakichi vit le jour en 1888. Avant d'ouvrir son atelier il vendit des violons pour la Nihon Gakki, célèbre entreprise musicale japonaise. En 1900 naît la Suzuki Violin Factory à Nagoya, l'actuelle Suzuki Violin Co. Ltd. L'entreprise s'agrandit et après quelques années démarre la production des mandolines et des guitares. Les parents de Shinichi Suzuki eurent 12 enfants: sept garçons et cinq filles. Shinichi était le troisième enfant et naquit en octobre 1898. Les enfants grandissaient dans l'atelier avec les violons, utilisant l'instrument comme jouet, mais pas pour en faire de la musique. Les enfants se liaient d'amitié avec les ouvriers de l'atelier.

À partir de 1900-1910, l'usine de Masakichi s'était agrandie au point de produire 65.800 violons par an. Avec une telle quantité, son usine était devenue le plus grand producteur de violons dans le monde. Malgré cela, Masakichi continuait toujours sa recherche de nouvelles technologies de construction. En 1912, après la mort de l'empereur Meiji, l'Empereur Taisho lui succéda au pouvoir. L'entreprise de Masakichi continua à croître et à s'agrandir, donnant du travail à toujours davantage de gens.

Institut Commercial de Nagoya

Vers 1913, le père de Suzuki décida d'envoyer Shinichi étudier à l'Institut Commercial de Nagoya, puisque son objectif était que son fils reprenne l'entreprise familiale. Pendant les vacances d'été Suzuki revenait à la maison pour donner un coup de main à l'atelier. La

---

<sup>120</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.71.

<sup>121</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.71.

devise de l'ancienne école de Shinichi Suzuki était: "D'abord le caractère, ensuite la capacité."

"Ces paroles étaient gravées sur une plaque dans la salle du collège. Leur signification devait illuminer le cours de ma vie et demeure écrite dans mon cœur. Les hommes réussissent dans leur propre domaine dans la mesure où ils se distinguent par leur noblesse d'âme. Pour réussir il faut surtout un bon caractère."<sup>122</sup>

Suzuki suscitait beaucoup de sympathie de la part de ses compagnons d'école, était toujours élu chef de classe, était toujours disponible et gentil avec tout le monde, entre lui et ses compagnons existait un climat de confrontation réciproque. Ses résultats scolaires n'étaient pas brillants, car le jeune garçon ne se donnait pas beaucoup de peine. Le père partageait le point de vue du fils, c'est-à-dire valorisait plus que le reste l'importance des rapports avec les compagnons.

Après avoir eu son diplôme, Shinichi Suzuki commença à travailler à temps plein avec son père. Sa tâche était de s'occuper du secteur de l'exportation, de l'emballage et de la comptabilité. En 1917, Masakichi reçut l'ordre du mérite de la part de l'Empereur pour ses résultats exceptionnels dans la production des violons. En 1918, l'usine s'agrandit de nouveau, atteignant le sommet de sa production avec 500 violons par jour. Le nombre d'employés était désormais de 1.200 personnes.

#### Contact avec l'instrument à travers la musique occidentale

Le contact de Suzuki avec l'instrument sous l'aspect artistique, selon son récit dans le livre "*Grandir avec la musique*", advint pour la première fois grâce à un enregistrement de Misha Elman:

"J'ai grandi dans une usine de violons et quand nous nous disputions entre frères et sœurs on les utilisait aussi pour se taper dessus; je considérais le violon comme un jouet. Pendant les vacances d'été – à l'époque de l'Institut Commercial - j'avais l'habitude de travailler dans l'usine. J'ai appris tout ce qui concerne la construction d'un violon, du travail à la machine au travail à la main et au vernissage, jusqu'à la finition. Cet épisode doit être survenu avant mon diplôme de l'école de commerce. Nous reçûmes à

---

<sup>122</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.79.

l'improviste un gramophone... le premier enregistrement que j'achetai fut "L'Ave Maria" de Schubert interprété par Misha Elman. Cela me fit une grande impression: un violon, que moi j'avais toujours considéré comme un jouet, pouvait produire des sons aussi merveilleux! Je ne comprenais pas pourquoi mon âme était aussi bouleversée: je pris un violon de l'usine et, écoutant Elman, j'essayai de l'imiter. Je n'avais pas la partition et je grattais comme ça sur le violon. Je devins passionné de mon instrument et commençai à aimer intensément la musique."<sup>123</sup>

Les personnes qui ont influencé la philosophie de Suzuki:

#### *Masakichi Suzuki*

“Dès mon enfance, dans notre vie quotidienne, mon père m'enseignait toutes sortes de choses, aussi bien du point de vue moral que matériel; mon père voulait m'apprendre que l'homme est toujours enclin à attendre quelque chose, à recevoir, et que c'est une grande erreur. Un jour mon père me demanda: que dis-tu quand tu vas au temple? Je répondis que je demandais la protection de toute ma famille. Mais il me reprit: Tu ne dois pas être aussi égoïste. La seule chose que tu dois faire est remercier. Depuis lors, quel que soit le lieu où j'ose entrer, les seuls mots que je prononce sont des mercis infinis. Bien que ses recherches et ses études l'occupassent constamment, il me fit connaître, par sa façon de vivre, ce qu'est l'honnêteté. Son entreprise procurait du travail à 1.200 personnes, contre les 200 de la plus grande fabrique de violons en Allemagne, à Markneukirchen. Mon père qui, en fin de compte, n'avait pas étudié les procédés techniques de lutherie, réussit à produire industriellement des violons de bonne qualité. Il continua à étudier et à faire des recherches jusqu'à sa mort, survenue à l'âge de 86 ans. Il était en possession de 21 brevets. La fabrique de violons était énorme, mais les affaires empirèrent définitivement à la suite de la dépression mondiale des années trente. Encore aujourd'hui il existe à Nagoya trois rues – Ume-machi, Uguisu-machi et Hayashi-machi – qui croisent un boulevard à notre nom et qui mènent à la fabrique de violons. Tout l'ensemble avait été construit par mon père; cela prouve que l'entreprise lui avait permis l'achat de beaucoup de biens

---

<sup>123</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.82.

immobiliers et des propriétés considérables. Mais malheureusement, pour des motifs économiques, il dut vendre peu à peu tout ce qu'il avait acheté. »<sup>124</sup>

### *Dōgen, Fuzan Asano*

Suzuki fut très influencé par les œuvres du prêtre Bouddhiste Zen, Dōgen. Dans l'œuvre intitulée *Shushogi* à un certain point on lit: "It is the great Buddha Karma that illuminates life and lightens death: If Buddha is in life and death, there is no life and death..."<sup>125</sup> Suzuki se consacra sérieusement à l'étude du Bouddhisme Zen. Son Maître était son oncle Fuzan Asano, prêtre en chef du Temple Chushenji<sup>126</sup>. Celui-ci avait seulement deux étudiants, le deuxième était le futur maire de Tokyo des années 1960.<sup>127</sup> La doctrine Zen devient la base du processus d'apprentissage de l'Éducation du Talent. Suzuki croyait qu'en exposant l'enfant au milieu adéquat dès l'«Âge Zéro»<sup>128</sup>, c'est-à-dire dès la naissance, et en le soumettant à une expérience positive d'apprentissage (qui doit être encouragé constamment) la mémoire acquiert par conséquent ce contenu qui permet le développement de la personnalité dans une certaine direction: "Puisque la mémoire lui sert de base, l'homme a des expériences, et grâce aux expériences est capable de raisonner."<sup>129</sup>

### *Lev Nikolàevič Tolstoï*

"J'ai une immense admiration pour lui et j'adore me plonger dans la lecture de ses livres. Il m'a donné à l'époque la nourriture de la vie pour mon âme. J'avais toujours son Journal à portée de main. Je le gardais constamment sur moi. Plus tard, à vingt-trois ans, quand j'allai étudier en Allemagne je portais ce petit livre en poche. Tolstoï a dit que nous ne

---

<sup>124</sup> Ibid, p.73.

<sup>125</sup> Hermann, Evelyn, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.8.

<sup>126</sup> Lois Shephard, *Memories of Dr Shinichi Suzuki, Son of His Environment*, Queensland, Australie: Glass House Books, 2012, p.52.

<sup>127</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.8.

<sup>128</sup> Shinichi Suzuki, *Development from Age Zero*, Suzuki Method International, U.S.: Summy-Birchard Inc, 1981, p. 2.

<sup>129</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, "Che cosa è le zen? de Daisetz Suzuki", p.105

pouvons nous leurrer nous-mêmes et que la voix de la conscience est la voix de Dieu. Je décidai de conformer ma vie à cette idée.”<sup>130</sup>

### *Marquis Yoshichika Tokugawa*

Le Marquis Tokugawa fut un des derniers descendants des Shoguns, fondateur du Musée de l'Art des Tokugawa. Il était l'héritier de la branche Owari du clan Tokugawa. Le Marquis avait suivi en outre des études de botanique à l'Université Impériale de Tokyo, en 1911. Au cours de la même année il entra à la chambre des députés, “House of Peers”. Vers 1919, Suzuki eut la possibilité de connaître le Marquis, lors d'une expédition de recherche botanique sur l'île Chishima. Suzuki fut hôte de l'expédition grâce à l'invitation d'amis. À cette époque il était déjà inséparable de son instrument qu'il emmenait toujours avec lui. Durant la croisière il eut la possibilité de jouer avec Madame Koda, une célèbre pianiste. Le Marquis remarqua l'amour du jeune garçon pour l'instrument et de là naquit leur amitié:

“Dès lors et pendant quarante ans, les idées progressistes de Monsieur Tokugawa, sa philosophie, sa forte personnalité, ses vues sur la vérité m'ont influencé et je ne saurais dire avec certitude combien tous ces éléments ont joué un rôle dans ma vie. Un jour d'automne, après la croisière d'été au nord de Chishima, le Marquis Tokugawa vint me rendre visite à Nagoya. Il demanda à mon père ce qu'il penserait si je voulais étudier la musique. Il lui assura que, selon Madame Koda, j'étais prometteur.”<sup>131</sup>

Le père de Suzuki n'était pas d'avis que devenir musicien garantirait à Suzuki sa subsistance:

“Mon fils peut aimer la musique, mais il n'a pas besoin d'aller travailler là où il sera obligé de faire des courbettes à tout le monde pour pouvoir continuer. S'il aime écouter la musique, qu'il devienne d'abord un homme d'affaires, comme ça il pourra se payer des musiciens qui viendront jouer avec lui.”<sup>132</sup>

Le père de Suzuki ne pouvait de toute façon refuser la proposition du Marquis:

“Cette personne provoqua dans ma vie les changements les plus inattendus. Au printemps suivant – j'avais alors vingt-et-un ans - j'allai étudier à Tokyo chez Ko Ando, sœur cadette

---

<sup>130</sup> Ibid, p. 77.

<sup>131</sup> Extrait de: Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p. 65.

<sup>132</sup> Ibid, p.84.

de Madame Koda, les rudiments du violon. J'obtins le privilège d'occuper une pièce dans le palais du Marquis, à Fujimi-cho, Azabu. En bref je pouvais vivre avec des personnes raffinées. Je suis persuadé que ce fut grâce au Marquis Tokugawa que mon caractère se forma correctement. Après un an et demi que je vivais à Tokyo, le Marquis Tokugawa me mit au courant d'un de ses projets: le tour du monde! Je venais juste d'entamer l'étude du violon... je refusai gentiment... j'informai mon père de la proposition du Marquis, la réponse fut inattendue: Pourquoi pas? C'est une idée excellente. Si tu pars avec le Marquis je ne devrai pas m'inquiéter pour toi. Ce serait très bien de voir de nouveaux pays. Je pense que tu pourrais faire le tour du monde avec 150.000 yen. Bien que mon père m'autorisât à partir je refusai parce que je ne voulais pas abandonner mes études.” Le Marquis conseilla plus tard Suzuki: “Tu as bien fait, Shiniki, d'en parler à ton père, mais tu aurais dû accepter les 150.000 yen. Tu peux interrompre le voyage et t'arrêter en Allemagne pour étudier le violon... Mon père croyait que je ferais le tour du monde, en réalité j'allais étudier en Allemagne. C'était en octobre 1920. J'avais vingt-deux ans. Ces années-là ans en Allemagne il y avait une très forte inflation et la monnaie japonaise valait beaucoup. Ce n'était certainement pas moi qui forçais la porte de mon destin. Je sentais que j'étais toujours dirigé par une force inconnue. Ce qui me dirigeait alors était la grande affection que le Marquis me portait... et il m'encourageait continuellement.”<sup>133</sup>

### *Karl Klingler*

Après un an de leçons particulières, l'enseignante de violon de Suzuki, Madame Ando, lui suggéra de s'inscrire à l'Académie Musicale de Ueno. Lorsque Suzuki alla assister au spectacle de fin de cours à l'Académie, il ne fut pas convaincu du niveau des étudiants de l'Académie et décida de ne pas s'appliquer pour l'examen d'admission. Il pouvait continuer l'étude en cours particuliers avec Madame Ando ou bien il pouvait tenter la possibilité de continuer l'étude en Allemagne selon l'idée du Marquis Tokugawa. Grâce à l'encouragement du Marquis, Suzuki décide d'entreprendre le voyage à Berlin avec l'intention de se choisir un enseignant qui puisse l'aider à atteindre le niveau désiré. À son arrivée à Berlin, en octobre 1920<sup>134</sup>, il commença à fréquenter les concerts à la recherche

---

<sup>133</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p. 86.

<sup>134</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.12.

d'un maître; après trois mois il eut l'occasion d'entendre le Quatuor Klingler. Suzuki écrivit une lettre au Maestro Klingler pour demander une audition, reçut une réponse favorable; après l'audition, lors de laquelle il se produisit avec le Concerto de Rode, il devint l'unique élève de Klingler, puisque le Maestro n'avait pas d'élèves particuliers:

“Moi je jouais les morceaux que Klingler me donnait et lui me corrigeait. Les leçons duraient généralement deux heures. Il m'assignait toujours plusieurs morceaux à la fois, ainsi je connus graduellement une grande quantité de matériel d'étude...je trouvais terrible de devoir jouer d'un bout à l'autre tous ces morceaux. Je ne me faisais pas trop d'illusions sur mes qualités d'interprète. *J'ignorais que ma déception provenait non pas du fait de ne pas avoir de talent, mais du fait de ne pas savoir comment le développer.* Je ne savais pas encore qu'il faut reprendre un morceau des centaines de fois pour pouvoir le jouer d'une manière plus correcte. Je ne désirais pas devenir un grand interprète, mon seul désir était de comprendre l'art dans son essence la plus profonde, et sous cet aspect Klingler m'enseigna beaucoup. Les quatre premières années nous étudiâmes des concertos et des sonates, les quatre suivantes la musique de chambre parce que je me passionnais toujours plus pour ce genre, et parce que Klingler était un grand maître dans ce domaine.”<sup>135</sup>

Suzuki décrit Klingler comme un homme généreux, qu'on pouvait aimer profondément. “Klingler avait la noblesse d'âme d'un véritable artiste. Cet homme au courage exemplaire m'a beaucoup appris sur la force morale.”<sup>136</sup>

En plus du rapport maître-étudiant Klingler invitait Suzuki aux soirées musicales chez lui, lui donnant la possibilité de connaître d'autres artistes de qualité.

### *Amitiés à Berlin*

Selon les ressources biographiques disponibles, les années d'étude à Berlin apportèrent d'autres amitiés importantes à Suzuki: Michaelis et Albert Einstein. Ces deux savants étaient en outre de très bons musiciens. Michaelis était pianiste tandis qu'Einstein jouait du violon: “Suzuki later learned that Dr. Michaelis, had great difficulty making a choice between a profession of music and one of a medicine.”<sup>137</sup> La valeur de ces amitiés se reflète directement aussi sur les idées de la méthode. Son amitié avec Einstein a fourni à

---

<sup>135</sup> Ibid,p.12.

<sup>136</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.88.

<sup>137</sup>Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates,1981, p.14.



Suzuki la possibilité de comprendre l'importance de l'apprentissage musical pour ce dernier:

“Einstein was only 16 when the idea of relativity first occurred to him. Einstein said that he discovered it by intuition, and that music was a driving force behind intuition. Einstein's parents began his study of the violin when he was six years old, and Einstein himself has said, My new discovery is the result of music perception.”<sup>138</sup>

Grâce à ces connaissances Suzuki exprime dans sa biographie des conclusions supplémentaires:

“The purpose of Talent Education is not to train professional musicians, but to train fine musicians, and then through music, the student will show a high ability in whatever field he might choose. Suzuki's aim is to develop young Japanese children, who will grow to be fine adults, who can enjoy their music together, and who will develop as high an intellect and sensitivity as possible.”<sup>139</sup>

### *Le mariage*

À Berlin, Suzuki connut sa future femme, Waltraud Prange. Le rôle de Waltraud fut fondamental comme assistante et support logistique inséparable du mari, et surtout au niveau littéraire son aide fut inestimable, puisque Waltraud traduisait en anglais, pour rendre disponible à l'Occident les écrits et la philosophie de Suzuki dans le livre intitulé “*Nurtured by love*”<sup>140</sup>.

Waltraud avait 17 ans quand elle connut Suzuki: à cette époque elle étudiait le piano au Conservatoire Stern et chantait comme soprano à l'église<sup>141</sup>. Pour épouser Waltraud, Suzuki se convertit au catholicisme et en 1928 ils se mariaient à Berlin. Quatre mois après le mariage, le père informa Suzuki de la maladie de sa mère et le couple partit pour le Japon, où il demeura pour le reste de la vie et où seront posés les fondements de l'Éducation du Talent.

---

<sup>138</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.14.

<sup>139</sup> Ibid, p. 15.

<sup>140</sup> Shinichi Suzuki, *Nurtured by love*, trad. originale en anglais de Waltraud Suzuki, Summy-Birchard, 1983, p.87.

<sup>141</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.15.

*La vie au Japon de 1929 à 1945*

À son retour au Japon, Suzuki avait désormais entrepris la carrière musicale. Avec ses frères ils avaient fondé le Quatuor Suzuki. En outre, Suzuki commença l'enseignement du violon en cours particuliers. Vers 1930, quand il enseignait au Conservatoire Impérial de Tokyo, lui parvint la requête d'enseignement de la part du père d'un enfant de quatre ans. Cet enfant devait devenir le fameux violoniste Toshiya Eto. Peu après lui arriva une autre demande pour un autre enfant, qui lui aussi devint par la suite un violoniste important nommé Koji Toyoda. Ces demandes furent per Suzuki un défi immense, puisque la façon d'opérer et le programme à pouvoir utiliser avec un enfant de quatre ans lui étaient encore inconnus. "Tous les enfants Japonais parlent japonais", fut la découverte à l'improviste de Suzuki pendant une des répétitions du quatuor Suzuki:

“ Since they all speak Japanese so easily and fluently, there must be a secret; and this must be training. Indeed all children everywhere are brought up by a perfect educational method; their mother tongue...in my opinion the child is not below average in intelligence; it is the educational system that is wrong. His ability or talent simply was not developed properly. “<sup>142</sup>

Les années autour de 1930 ne furent pas faciles en termes économiques pour la famille Suzuki. Son père avait subi un effondrement économique après le tristement fameux mardi noir de la bourse de New York en 1929. Il dut vendre tous ses biens pour rembourser ses dettes. Shinichi et sa femme n'avaient pas grand-chose à leur disposition, puisque les entrées provenant du Conservatoire impérial et des leçons particulières aux deux enfants étaient insuffisantes. Malgré cela, pendant ces années l'idée sur la méthode d'enseignement commença à avoir ses premiers supporters parmi les amis de Suzuki. Au Conservatoire, on lui assigna une pianiste pour les leçons de violon; l'accompagnement au piano représenta ainsi un des points cardinaux de l'école Suzuki. Madame Shizuko devint l'épouse du frère cadet de Suzuki, Kikuo. Shizuko a ainsi contribué à la création de la Méthode Suzuki pour piano.

D'autres supporters de l'idée étaient un couple d'amis, les Hirata. Yoshimune Hirata était un pianiste, collègue de Suzuki à Berlin. En plus de la carrière pianistique, Hirata avait transformé sa maison en une école de musique où avait hébergé aussi les étudiants de

---

<sup>142</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 19.

Suzuki. La femme de M. Hirata réussit à rassembler douze étudiants dans la première classe de Suzuki à l'école qui se tenait chez eux. Hirata avait beaucoup aidé l'école de Suzuki pendant les années de croissance des élèves et avait participé à l'organisation des sièges de la méthode dans les différentes villes. Quand en 1946 Suzuki eut officiellement donné son nom à sa méthode "Éducation du Talent", son ami Hirata devint le président de tous les sièges de Tokyo.

Les exécutions de ses deux étudiants Toshya Eto, de sept ans, au Nihon Seinenkan de Tokyo, où il se produisit dans le Concerto de Seitz n° 3, avec la Tokyo String Orchestra, et de Koji Toyoda qui n'avait que trois ans et qui joua le morceau *Humoresque* de Dvorak, accompagné par son père à la guitare, furent immédiatement proclamées par les journalistes comme des exécutions d'enfants prodiges. Suzuki avait souligné dans ses ressources biographiques que le commentaire des journalistes était un malentendu:

"talent is not inherent or inborn, but trained and educated. Genius is an honorific name given to those who are brought up and trained to high ability. I had put emphasis on this and had repeated it."<sup>143</sup>

Les excellents résultats obtenus par des enfants d'âge précoce n'étaient donc autre chose que la preuve de son hypothèse que l'habileté devait être développée à travers un système d'apprentissage semblable à celui de la langue maternelle:

"Ceci est ma conviction et les brillantes prestations de mes premiers élèves pleins d'enthousiasme démontrent qu'elle est fondée. Toshya, à onze ans, qui reçut le premier prix du Ministère de l'Éducation à un concours, jouait le Concerto de Bach en la mineur... le petit Koji à sept ans était en mesure de le jouer... Koji avait été tellement éduqué et entraîné qu'à sept ans il avait déjà pu atteindre ce niveau."<sup>144</sup>

En 1935 Suzuki commença la collaboration avec les écoles de musique École Impériale de Tokyo et Kunitachi École de Musique. En 1942, il présenta la classe de 30 étudiants à la Hibiya Hall.<sup>145</sup> Parmi les étudiants qui s'étaient produits à cette occasion il avait:

Toshya Eto – Professeur au Curtis Institute;

Yoko Arimatsu – Directeur d'Orchestre en Tchécoslovaquie

---

<sup>143</sup> Shinichi Suzuki, *Nurtured by Love: A New Approach to Education*, trad. de Waltraud Suzuki, New York: Exposition Press, 1969, p. 31.

<sup>144</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p. 36.

<sup>145</sup> Extrait de: Hermann, Evelyn, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 22.

Tkeshi Kobayashi – Membre de la Juilliard School Orchestra;

Koji Toyoda – Premier violon de l’Orchestre symphonique de la Radio de Berlin;

Hideré Suzuki – Directeur de l’Orchestre symphonique de Québec;

Nefiko Suwa – Membre de l’Orchestre du Conservatoire royal de Bruxelles;<sup>146</sup>

*La Seconde Guerre Mondiale:*

Avec l’intensification de la guerre Suzuki dut abandonner l’enseignement pendant quelque temps et entreprendre la production pour la flotte aéronautique militaire, car la fabrique des violons de Nagoya avait été convertie pour couvrir les besoins militaires de la guerre. La fabrique des violons, redimensionnée, avait été confiée à Obu, tandis que le frère aîné Umeo était devenu le gérant de l’usine. Le matériel principal d’élaboration de l’usine de la flotte militaire était le cyprès japonais, lequel n’était pas facilement disponible. Quelqu’un devait aller dans la forêt de la Kiso-Fukushima pour se procurer la fourniture de bois. Ce fut Suzuki qui dut prendre cet engagement pour fournir le bois. Sa femme ne pouvait pas le suivre puisque les citoyens allemands pendant la seconde guerre mondiale étaient contraints à l’évacuation, dans des refuges dans la montagne Karuizawa o Hakone.

Suzuki alla vivre seul dans la montagne: il avait converti la fabrique de sabots en une scierie pour fournir le bois à la fabrique de Nagoya. Bien qu’il eût peu de connaissances du travail de scierie, il réussit cependant à sélectionner le meilleur bois et à l’expédier à Nagoya. La fabrique de Nagoya commença à bien progresser.<sup>147</sup>

Vers la fin de la guerre les ressources alimentaires devinrent très difficiles à se procurer, puisque Kiso – Fukushima était une vallée entourée des montagnes où il n’existait pas de production alimentaire; avec l’arrivée en montagne de sa sœur, devenue veuve, et des deux enfants, les conditions de l’approvisionnement en nourriture devenaient encore plus précaires:

“Quand nous étions libres du travail nous faisons de longues promenades dans les montagnes pour chercher des fougères, mais souvent nous n’en trouvons pas parce que d’autres personnes affamées avaient déjà tout ramassé. Le long du torrent nous trouvons

---

<sup>146</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.35.

<sup>147</sup> Ibid, p.23.

des algues qui recouvraient les roches, avec une tige et d'une nuance rouge. Nous en remplissions nos sacs à ras bord. Rentrés à la maison nous les mettions dans un grand récipient plein d'eau et nous les faisions bouillir en ajoutant un peu de sel. La nourriture semblait déborder de la casserole, mais après la cuisson il n'en restait qu'un demi-bol. On n'avait pas l'impression de boire quelque chose de liquide, mais de manger une espèce de bouillie, comme de la panade. Nous calmions souvent notre faim de cette façon. Pour ma sœur ça doit avoir été très dur de ne pas pouvoir nourrir ses enfants, mais je me rappellerai toute ma vie la gentillesse et la bonté des habitants de Fukushima. La famille Doke nous aida généreusement et à chaque fois qu'ils parvenaient à se procurer quelque chose à manger ils nous invitaient à le partager avec eux: pour notre famille c'était comme recommencer à vivre.”<sup>148</sup>

En 1944, Masakichi Suzuki mourut à l'âge de 86 ans. Au cours des mêmes années, dans la famille de Suzuki arriva son élève Koji. L'enfant avait perdu ses deux parents et Suzuki avait pris la responsabilité de s'occuper de l'enfant:

“Les trois ans que Koji avait passé à aider son oncle dans la gestion du bar avaient complètement altéré l'éducation qu'il avait reçue à Tokyo. Nous vîmes tout de suite chez lui un comportement et des attitudes que nous ne pouvions pas accepter. Nous étions très mécontents de lui et nous commençâmes à le gronder. Mais les reproches ne servent pas à grand-chose et il vaut mieux les éviter. Si nous le reprenons continuellement il se sentira coupable, il se raidira et grandira en pensant être un bon à rien. Il doit bien y avoir une meilleure façon pour l'éduquer! Si nous savons créer un milieu favorable, pensais-je, Koji redeviendra, sans s'en apercevoir, un brave garçon et sa vie ne sera pas empoisonnée par des reproches pressants. Dans l'intérêt de Koji nous nous efforçâmes de créer une entente qui à la fin fit du bien à toute la famille. C'était pour le bien de Koji, mais cela eut une influence favorable sur nous aussi. Deux ans passèrent durant lesquels Koji s'adapta parfaitement à nous.”<sup>149</sup>

Avec la fin de la guerre Suzuki décide d'adopter cette attitude dans le travail avec les enfants et l'Éducation du Talent commença après la guerre.

---

<sup>148</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & Co, 1996, p. 38.

<sup>149</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & Co, 1996, p.56.

*De 1945 à 1948:*

L'Éducation du Talent commença officiellement en 1945, quand Suzuki fut invité par sa collègue de l'École de Musique Impériale de Tokyo, madame Tamiki Mori, à enseigner dans une nouvelle école de musique qui devait démarrer à Matsumoto, où madame Mori avait été évacuée pendant la guerre:

“Sincèrement, le travail de reprise de personnes qui savent déjà jouer ne m'enthousiasme pas; je l'ai déjà assez fait autrefois à Tokyo. Ce que je veux est essayer de former des enfants petits. J'ai travaillé à une nouvelle méthode d'enseignement adressée aux petits, pas pour créer des génies, mais pour développer leurs capacités à travers l'étude du violon. Si mon idée a du succès, j'enseignerai en suivant cette ligne, contribuant ainsi à un renouvellement de la pédagogie. “

La proposition de Suzuki fut acceptée et il s'installa ainsi à Matsumoto où il commença avec “Saino –Kyoiku”<sup>150</sup>

Ces années-là la femme de Suzuki réussit à obtenir un travail à la Croix-Rouge américaine, qui avait établi son siège central à Yokohama. La crise économique était forte, la monnaie n'avait pas de valeur stable. Le couple était obligé de rester séparé car avoir un travail était une grande chance à ce moment de l'Histoire. Il était toutefois permis aux citoyens allemands de voyager, et Waltraud pouvait rejoindre Suzuki à Matsumoto avec un voyage en train de neuf heures.<sup>151</sup>

*La maladie de Suzuki:*

La vie à Matsumoto a comporté d'autres difficultés pour Suzuki; il vivait seul, négligeant son alimentation. Son estomac s'était atrophié. Sa sœur Hina le rejoignit pour le secourir, tandis que Waltraud était contrainte de continuer à travailler puisque les seules entrées de la famille à ce moment-là provenaient du salaire de l'épouse. Le diagnostic médical fut une forme aiguë de dyspepsie. Grâce à sa collègue, pianiste et enseignante de l'école de Matsumoto, madame Koike, qui fit venir d'urgence la doctoresse Uehara, spécialiste en médecine chinoise, Suzuki survécut. La thérapie de la doctoresse Uehara consistait en un

---

<sup>150</sup> Cook, Clifford. *Suzuki Education in Action: A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p.28.

<sup>151</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 26.

régime à base de riz intégral et de légumes en saumure. Ce régime aida Shinichi à se lever de son lit:

“Durant cette convalescence j’inventai une nouvelle méthode de calcul, non seulement pour multiplier mais aussi per diviser, additionner et soustraire. Depuis plus de dix ans l’école primaire de Hongo a expérimenté ma méthode; actuellement, après avoir été examinée et approuvée par le Ministère de l’Éducation, elle apparaît dans le programme de nombreuses écoles primaires au Japon.”<sup>152</sup>

*De 1945 à 1955:*

L’Éducation du Talent commença avec l’aide du frère de Suzuki, Shiro, qui sur demande dut se déplacer et venir vivre à Matsumoto, où avait démarré l’activité familiale de fabrication de violons de petite taille pour les étudiants de l’Éducation du Talent. Les instruments de Shiro Suzuki eurent beaucoup de succès pour leur qualité et furent même exportés en Amérique. Suzuki décida en outre d'utiliser sa propre maison pour l’enseignement. En 1951, il acheta avec sa femme une maison plus grande où il fut possible de continuer notamment avec des leçons de groupe: dans l'école de Matsumoto les salles étaient trop petites, et la qualité du son n'était pas de bon niveau pour raisons d'acoustique. Suzuki continua à enseigner chez lui jusqu'à l'ouverture de son institut en 1967.

*La croissance de l’Éducation du Talent:*

En 1951 l'école de violon ouvrit les cours aussi pendant l'été. Le nombre de participants continua à augmenter et les sessions furent doublées. Pour assurer l'homogénéité du travail et la congruence avec les idées originales de Suzuki, il fut décidé de respecter trois règles principales:

- 1) Pour pouvoir commencer l’enseignement dans un nouveau siège, le siège déjà existant devait d'abord être d'accord, donnant sa recommandation;
- 2) Tout nouveau siège devait avoir comme minimum 25 membres fondateurs;
- 3) La dernière étape était l’approbation du Conseil d'Administration de l'école de Matsumoto;

---

<sup>152</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & co, p. 70.

Par exemple dans une même province pouvaient exister plusieurs sièges de l'Éducation du Talent: dans la province de Shonan il y avait des sièges à Fujisawa, Kamakura, Zushi, Odawara et Mishima.<sup>153</sup>

#### *Les certifications:*

En 1952, à Kyoritsu Hall, eurent lieu les premières certifications des étudiants, 195 étudiants réussirent à obtenir le certificat cette année-là.

Durant l'année 1953, la seconde cérémonie des certifications eut lieu à la Aoyama Gakuin University. Y participaient 363 étudiants, tous avaient obtenu le certificat de niveau d'étude. On décida donc de commencer avec l'organisation des certifications annuelles dans des salles beaucoup plus grandes de façon à pouvoir permettre la participation à tous les enfants, également à ceux qui ne passaient pas nécessairement l'examen de certification.

En 1955, la cérémonie se tint dans le Tokyo Gymnasium. Au concert de 1955, il y avait 1.500 enfants qui jouaient, les invités étaient la famille royale du Japon, les représentants des ambassades étrangères, les journalistes de la radio et télévision japonaises et étrangères. Pour la première fois se réunirent des enfants de tout le Japon, sans aucune répétition préalable ils firent le concert en direct. Puisqu'ils suivaient tous le même principe d'étude, les mêmes morceaux dans le même ordre d'étude, avec l'accompagnement indispensable au piano, étudiant tous en groupe, ils furent donc en mesure d'exécuter sans répétition le programme du concert, sans devoir répéter avec le support pianistique.

#### *La méthode:*

La méthode fut rendue possible grâce à la réalisation des manuels d'étude, qui devaient permettre une étude homogène à tous les étudiants de la méthode dans tous les sièges. Au cours des 10 ans d'enseignement à Matsumoto, Suzuki avait complété le volume 1 de la méthode, qui consiste en des morceaux écrits par lui, des morceaux revisités de musique classique, et des mélodies populaires japonaises.

---

<sup>153</sup> Extrait de: Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 30.



Le programme du concert incluait, selon l'ascèse pyramidale de la technique du violon, tous les "items"<sup>154</sup> de la méthode, selon une croissance de difficulté pensée "en anneaux concentriques" qui seront expliqués plus en détail dans le chapitre technique de cette thèse.

Le programme commença avec le premier mouvement du Concerto de Mozart en La majeur, que jouaient seulement 80 étudiants de niveau avancé. Le morceau suivant (plus léger du point de vue technique) fut le premier mouvement du Concerto de Bach, en La mineur, où se joignirent 120 autres étudiants de ce niveau. Pour chaque nouvel "item" du programme, un nouveau groupe/niveau d'étudiants se joignait, jusqu'au nombre total de 1.200 étudiants. D'autres "items" du programme étaient le Concerto de Vivaldi en La mineur, des morceaux de Bach, Lully, Haendel. L'âge des enfants était compris entre 4 et 15 ans. Le piano était situé au centre entre les exécutants, disposés en anneaux concentriques autour du piano sur la scène, de façon à rendre audible l'accompagnement à travers des micros situés partout sur le sol. Le Consul Général de Finlande au Japon, qui était présent au concert, définit l'Éducation du Talent comme "organization for the education of the children's talents"<sup>155</sup>

À ce moment l'organisation comptait 4.000 étudiants répartis en 65 sièges en diverses provinces du Japon, avec le siège central dans la province de Nagano à Matsumoto.

"Everyone who was present at the concert in Tokyo Sporthall must have found it an eloquent testimony of the possibilities of bringing to light and developing children's talents at a tender age. And everyone is no doubt willing to subscribe to the statement by William James quoted in the program as follows:

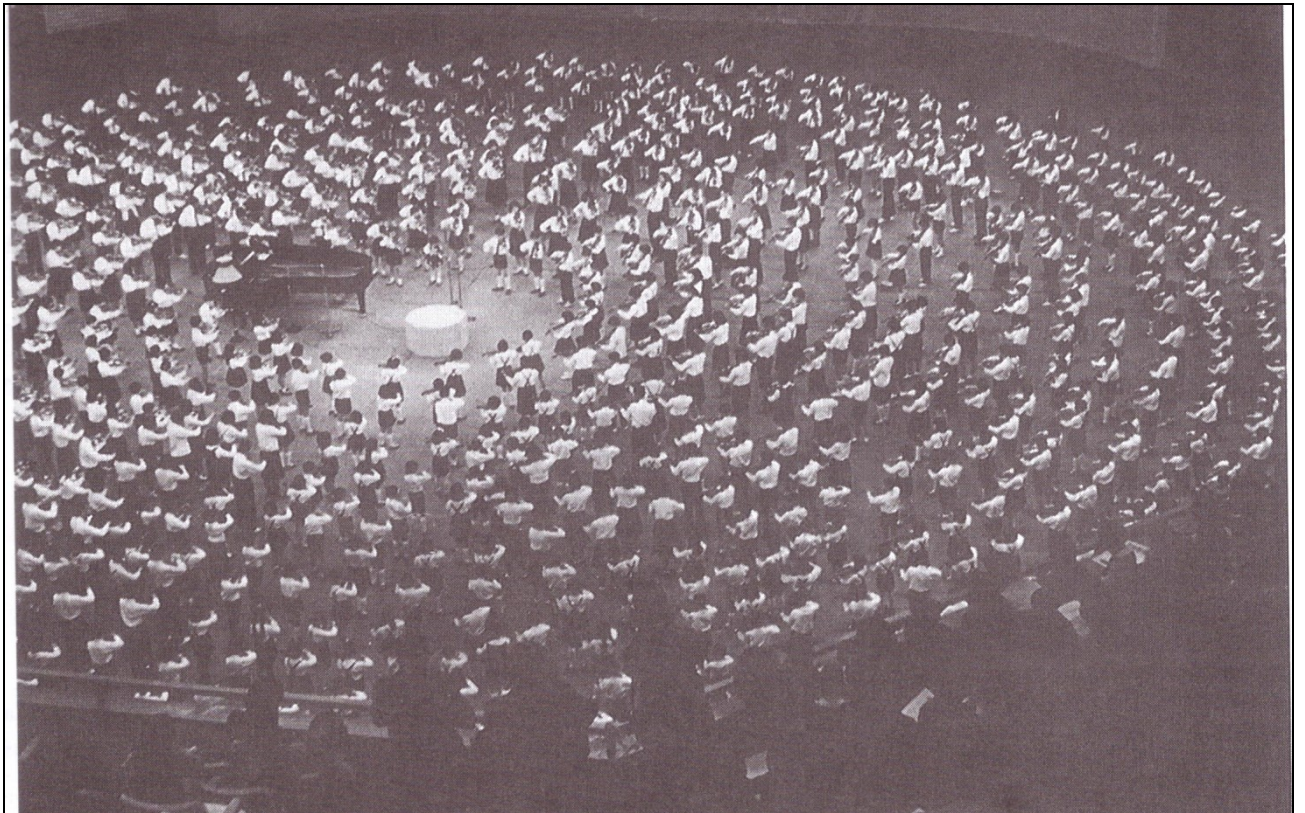
Compared with what we ought to be we are only half awake. We are making use of only a small part of our physical and mental resources. Stating the thing broadly the human individual lives far within his limits. He possesses powers of various sorts which he habitually fails to use."<sup>156</sup>

---

<sup>154</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.33.

<sup>155</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 33.

<sup>156</sup> Clifford Cook, *Suzuki Education in Action: A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p. 19.



*La vidéo du concert de 1955 arrive en Amérique:*

Grâce à l'amitié avec M. Kenji Mochizuki, violoniste lui aussi d'un certain niveau et qui participait aux concerts/certifications annuels de l'Éducation du Talent, Suzuki eut la possibilité de communiquer ses idées au-delà du Japon. M. Mochizuki était actif en Amérique, en Ohio, et étudiait à l'Université de Théologie à Oberlin. Il faisait en outre partie de l'orchestre du "College Community String Festival".

Suzuki croyait que l'Éducation du Talent rencontrerait un soutien en Amérique:

"Suzuki himself believed that if the American teachers were to support the Suzuki approach to learning, the Japanese teachers would then realize the importance of what they were doing and they would create additional support for the movement."<sup>157</sup>

Les américains étaient sceptiques car M. Mochizuki avait déjà présenté certaines vidéos des premiers concerts/certifications. Mochizuki et Suzuki décidèrent alors de montrer en Amérique le film du concert annuel de 1955. L'effet qu'y produisit le film fut impressionnant:

---

<sup>157</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.38.

“Huge numbers of Japanese children were playing from memory violin music ranging up to the level of the Vivaldi and Bach double concertos. Aside from the sheer weight of numbers and the appeal of cute tots performing seriously, the outstanding features for the string specialist were these:

- 1) There was not a poor left-hand position or bow arm visible in the entire group;
- 2) Intonation was good and pleasing tone was modulated expressively;
- 3) In short, this was not just mass playing of 1200 children from five to thirteen years of age – it was good violin playing!

I arranged for Mr. Mochizuki to show his film and speak to my classes and to appear before the Ohio String Teachers Association meeting in Oberlin in May of 1958. These appearances aroused considerable interest in the Japanese string movement; the film has since then been shown at Interlochen, Los Angeles, New York, Toronto. One Ohio string teacher, John Kendall of Muskingum College, saw the film in Oberlin and became so interested that he went to Japan in the summer of 1959 to investigate the teaching that produced such remarkable results.”<sup>158</sup>

En 1956, Suzuki exposa certains points de la stratégie de l'enseignement à l'Assemblée Nationale, ces points furent traduits et cités en Amérique:

- les enfants montrent du talent bien au-delà de ce à quoi leurs parents pourraient s'attendre
- les enfants petits ont la capacité naturelle de se conformer au milieu avec facilité, c'est pourquoi justement cette période de la vie est considérée centrale pour l'apprentissage, comme le démontre en effet l'apprentissage de la langue maternelle
- les enfants apprennent avec une répétition constante, dans l'adoption du vocabulaire les mots deviennent partie d'eux
- Suzuki a appliqué cette théorie à l'enseignement du violon en enseignant aux enfants Bach, Vivaldi, Haendel, Mozart: ces compositions devaient d'abord être entendues et répétées un grand nombre de fois pour être apprises entièrement par cœur.
- le but de la méthode n'est donc pas de préparer ces enfants à devenir des musiciens professionnels, mais de développer en eux la sensibilité et l'amour vers la musique,

---

<sup>158</sup> Clifford Cook, *Suzuki Education in Action: A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p.15,16.

faisant devenir leur vie plus riche, qu'ils soient amenés à devenir politiciens, savants, hommes d'affaires ou ouvriers.

Du concert des certifications de 1955 jusqu'en 1963, des enseignants américains commencèrent à rendre visite à Suzuki à Matsumoto. Certains de ces enseignants commencèrent à répandre la méthode en Amérique. En 1963 le doct. Clifford A. Cook, professeur à l'Oberlin College Conservatory, auteur du livre "*Suzuki Education in Action*", participa au Concert National numéro 9 à Yokohama.

En 1963 se tint à Tokyo la cinquième conférence internationale de l'ISME (International Society for Music Education), dont le thème était la promotion de l'éducation musicale de tous les enfants du monde. Parmi les participants, au total 512, se trouvaient des délégués de 29 pays. Chaque délégué était sponsorisé par son propre gouvernement. Le représentant des États-Unis était Alex Zimmerman, président de la Conférence Nationale des Éducateurs Musicaux des États-Unis. Le représentant russe était par contre Dmitri Kabalevsky.

#### *La première tournée de l'Éducation du Talent en Amérique:*

À la suite de la conférence ISME, débuta l'organisation du premier voyage des enfants japonais en Amérique. Les enseignants américains qui avaient rendu visite à Suzuki à Matsumoto, formèrent l'assemblée organisatrice. Il y avait Robert Klotman, président des enseignants d'instruments à cordes en Amérique, John Kendall, Clifford Cook, et Masaaki Honda, pédiatre et directeur de l'Éducation du Talent, dont la fille Yuko étudia avec Suzuki à partir de 1950. En mars 1964 partit un groupe de 19 participants, parmi lesquels 10 étudiants de 5 à 13 ans. Le premier concert fut exécuté sans possibilité de faire aucune répétition, dans la ville de Seattle, où les gens avaient déjà été informés de la méthode et où trois mois plus tôt le professeur Kendall avait déjà fait une masterclass à l'Université de Washington. En plus du manque de temps nécessaire pour faire la répétition, beaucoup des enfants ne se connaissaient même pas entre eux, puisqu'ils avaient été choisis parmi différentes villes du Japon (Tokyo, Matsumoto, Nagoya).

Les étapes successives de la tournée furent Chicago, Boston, New England Conservatory, aux Nations Unies et à l'Auditorium Dag Hammarskjöld. Le concert final eut lieu à la Juilliard School de New York. Le concert le plus important de la tournée eut lieu à la

Conférence Nationale des Éducateurs Musicaux à Philadelphie. La salle choisie pour le concert fut le Sheraton Hotel et comptait 5000 places.

Voici le compte-rendu qu'en fit John Kendall:

“Suzuki’s ideas have struck fire in America because they go directly to the heart of a process universally intriguing: how infant human beings emerge from early shapelessness to the phenomenal powers of the formative years. In the understanding of this process, as Suzuki points out, lies the future of a human race. It would seem that we have only begun to recognize the learning capacities of very young children. It is likely that teachers and parents who see an easy way will be disappointed. In a decade the stimulation of his ideas has moved violin teaching and performing to the forefront of educational experiment and study – a move that can only result in profound and positive influence in both...we owe a debt to Shinichi Suzuki for his wide and significant contribution to the human condition.”<sup>159</sup>

Professeur de la Juilliard, Ivan Galamian dans un article de *Newsweek* avait rédigé la critique du concert: “c'est stupéfiant, ces enfants montrent une capacité exceptionnelle, un sens merveilleux du rythme et de la fluidité de la musique.”<sup>160</sup> L'article de *Newsweek* poursuit: “Jouant sans chef d'orchestre et sans partition, ces jeunes sont la démonstration de la valeur de la méthode d'enseignement anticonformiste de Suzuki qui commence à leur enseigner le violon à trois ans. Mais les premières leçons il les donne à la mère... les cent-cinquante-mille enfants qui, en trente ans, ont été formés par la méthode Suzuki, ne sont cependant pas des robots. Ils joignent avec beaucoup de succès la virtuosité au sentiment... bien que seulement cinq pour cent environ des élèves de Suzuki poursuivent une carrière musicale, le professeur de 65ans précise: je désire simplement faire d'eux de bons citoyens. Quand un enfant écoute de la bonne musique depuis le jour de sa naissance et apprend ensuite à la jouer lui-même, il développe sa sensibilité, son sens de la discipline et sa résistance physique.”<sup>161</sup>

L'adaptation de la méthode d'enseignement de Suzuki en Amérique ne fut pas cependant un processus linéaire. Son principe éducatif ne pouvait être facilement applicable aux

---

<sup>159</sup> extrait de: Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 43.

<sup>160</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p. 119.

<sup>161</sup> Ibid, p.119.

habitudes didactiques des enseignants Américains. Beaucoup d'enseignants au début n'avaient tout simplement pas compris la profondeur de l'idée d'apprentissage du programme de la langue maternelle, abandonnant le projet à cause du *malentendu d'avoir dû enseigner à jouer par cœur, mécaniquement*. Des éléments indispensables qui ne furent pas suffisamment pris en considération dans le programme langue maternelle étaient:

- 1) le modèle d'apprentissage domestique (la mère),
- 2) l'accent sur la posture et la qualité du son - "Tonalisation",
- 3) le programme d'écoute,
- 4) la philosophie du programme d'apprentissage de la langue maternelle.

Malgré cela, beaucoup d'enseignants avaient compris l'importance du programme d'apprentissage et la collaboration avec Suzuki continua sous forme de workshop estival pour développer le programme aux États-Unis, de 1965 à 1969. L'année 1966 vit la naissance du "*Projet SUPER*", géré par Donald Shetler de l'Université de Cleveland, Ohio. Shetler avait suivi les cours de Suzuki à l'Oberlin College, hébergés par Clifford Cook en 1965. Il put obtenir les fonds du Conseil pour les Arts de l'État de New York pour faire avancer le "*Projet SUPER*". Ce projet avait rendu possibles 50 bourses d'études pour les enseignants de violon, un pour chaque état d'Amérique, pour un cours de formation de deux semaines. L'acronyme *SUPER* provenait des noms de Suzuki, Penfield, Eastman, Rochester. Le "*Projet SUPER*" essaya donc de trouver la façon d'adapter l'Éducation du Talent du Japon à l'Amérique:

"Project SUPER in its initial studies will seek the answers to these specific questions:

- 1) Can the Suzuki approach, so successful in Japan, be adapted to the social and educational systems of the United States?
- 2) Can string teachers with a variety of training and experience manage the approach with a minimum of training under Mr Suzuki's direction?
- 3) Is it possible that the pedagogical strategy of the approach might provide new developmental approaches to the teaching of other instruments or even subjects?
- 4) Will in-service sessions and evaluations of teaching carried out under Mr. Suzuki's direction during the project serve to indicate improved teaching and learning relationships?

- 5) Can the Suzuki approach be used in a variety of school systems and in communities of different socio-economic levels with equal success?
- 6) Can private lesson-group lesson plans be programmed into the elementary school's schedule?

Dès le démarrage du “*Projet SUPER*”, Suzuki commença à visiter assidûment l'Amérique, tous les six mois, pour assister au développement du projet.

La même année, en 1966, des enfants japonais allèrent faire une autre tournée en Amérique, avec un mois de concerts programmés sans presque un jour de repos. L'équipe d'enfants était globalement la même que celle de la première tournée, un des enfants les plus représentatifs de la tournée étant Yukari Tate.

La même année l'American String Teachers Association décida d'organiser un voyage d'enseignants américains au Japon.

En même temps que la dernière tournée en Amérique, Suzuki démarra le projet de construction de l'immeuble de l'Éducation du Talent à Matsumoto, recueillant des fonds grâce aux concerts. En 1967 suivit une autre tournée de Suzuki en Amérique, avec des séminaires dans diverses villes du pays. La tournée à peine finie, se déroula la visite de l'American String Teachers Association au Japon. Le programme de la visite comprenait un master class intensif pour les enseignants, partagés en trois groupes. Chaque groupe fréquentait un master class dans un siège différent, à Tokyo, Kyoto ou à Matsumoto, pendant une période de cinq jours. Ce training se concluait par la réunion finale de tous les enseignants à Matsumoto, pour l'école d'été, à laquelle participaient les enseignants de tout le Japon, avec 500 enfants. Le point culminant du séjour à Matsumoto fut l'inauguration de l'Institut de l'Éducation du Talent.

Après la réunion à Matsumoto arriva la confirmation définitive sur les modalités d'introduction unifiée de l'Éducation du Talent en Amérique. Cela fut effectué sur la base d'un document qui avait déjà été constitué en Amérique pendant le séminaire de la même année, intitulé “*Some Steps Toward Organizational Plans for Talent Education in the United States*”.<sup>162</sup> Le document fut précédemment constitué par Howard Van Sickel,

---

<sup>162</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 48.

président de l'American String Teachers Association, et par le docteur Honda, directeur de l'Éducation du Talent au Japon, par John Kendall, Carl Schultz et Kenji Mochizuki. Après la visite à Matsumoto, les 55 enseignants participant à la tournée japonaise se sont réunis pour approuver définitivement le début du programme de l'Éducation du Talent en Amérique, qui devint par la suite "Suzuki Association of the Americas"<sup>163</sup>

Beaucoup des enseignants Américains participant à la réunion sont par la suite devenus activistes/membres de l'association en Amérique.

Vers la fin des années soixante, certains enseignants japonais furent choisis pour continuer les démonstrations en Amérique après la stipulation du contrat pour L'Éducation du Talent dans ce pays.

#### *De 1970 à 1980*

En 1970, le premier groupe d'enfants américains arriva au Japon pour étudier à Matsumoto avec Suzuki, ce à quoi suivit le spectacle final au Concert International. La même année eut lieu la première tournée des enfants japonais en Europe, suivis cette fois par Madame Suzuki, dans les villes de Berlin, Londres, Lisbonne, pour poursuivre ensuite aux États-Unis.

À partir de 1971, les campus d'été de l'Éducation du Talent pratiqués à Matsumoto commencèrent leur tradition en Amérique. Margaret Aber fut fondatrice du premier campus d'été intitulé "American Suzuki Institute" en Wisconsin et breveté comme campus de Matsumoto. En 1972 la "American Suzuki Institute" changea de nom et devint définitivement "The Suzuki Association of the Americas". Les 55 enseignants participant à la tournée japonaise de 1967, furent membres/activistes de l' Association: John Kendall, président élu de l'Association, enseignant à l'University of Southern Illinois, fut le premier à avoir défini le répertoire de Suzuki en Amérique pour le rendre disponible et pour en modeler la méthode didactique; William Starr, président de l'Association, enseignant à l'Université de Tennessee, avait développé plus encore la didactique de Suzuki en en faisant une série télévisée, et écrivant un livre en utilisant les matériels de Suzuki, intitulé "*The Suzuki Violinist*"; Louise Behrend, vice-présidente, enseignante à la Juilliard Pre-College, fut auteure du livre "*The Suzuki Approach*";

---

<sup>163</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p. 49.



Elisabeth Mills, secrétaire, enseignante à Altadena, Californie, fut auteure du livre “*The Suzuki Concept*”; la rédaction de la nouvelle revue intitulée “*American Suzuki Journal*” était constituée de: Clifford A. Cook, enseignant au Conservatoire d'Oberlin, auteur du livre “*Suzuki Education in Action*”; Evelyn Hermann, enseignante à Dallas, Texas, auteure du livre “*Shinichi Suzuki, The Man and his philosophy*”; Anastasia Jempelis, enseignante à l'Eastman School of Music, la première école qui eut à sa disposition le programme complet d'étude de Suzuki; Harriet Mogge, la secrétaire exécutive, le membre de la “Summy–Birchard”, l'éditeur exclusif des livres de Suzuki en Amérique. “Suzuki Association of the Americas” a contribué sous divers aspects à la croissance dynamique du mouvement Suzuki. Elle a en outre contribué à la protection du nom de Shinichi Suzuki, a contribué à l'institutionnalisation de la “International Suzuki Association”, et aux séminaires de niveau international. Elle a enfin servi de modèle pour les autres organisations Suzuki dans le monde.<sup>164</sup>

En 1971, le mouvement Suzuki entame des recherches sur les conditions du milieu et leur influence sur les enfants, dans le but d'aider les jeunes mères à créer un milieu contrôlé pour l'enfant dès le jour de sa naissance. L'association fut intitulée “Early Development Association” (EDA), et les conditions pour la future mère pour pouvoir entrer en collaboration avec l'association étaient uniquement la proximité géographique et l'attente du premier enfant.

En 1972 suit la deuxième tournée des enfants américains au Japon, le concert eut lieu à Budokan, en la présence de la famille royale. Les étudiants américains se produisirent avec les étudiants japonais: “Music is truly international, seeing the American and Japanese children performing so beautifully together.”<sup>165</sup>

En 1974, dix ans après l'introduction de la méthode en Amérique, Suzuki fut invité à la réunion annuelle en Californie. Les participants furent ces étudiants qui avaient commencé l'étude en 1964 en Amérique, en même temps que les étudiants japonais qui étaient les plus petits participants de la même tournée de 1964.

---

<sup>164</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.55.

<sup>165</sup> Ibid: le commentaire de l'Impératrice du Japon, p.55.

En 1975 se tint la première Conférence Internationale pour les Enseignants, à Hawaii, avec 700 participants. En 1977, la seconde Conférence Internationale fut organisée, toujours à Hawaii, avec la participation élargie, cette fois, aux enseignants australiens et de quelques pays européens.

En 1976, le *projet SUPER* fêtait 10 ans depuis sa naissance et Suzuki fut de nouveau invité pour des séminaires d'été en Amérique.

En 1977 Suzuki reçut des fonds d'un investisseur Américain, David Smith, afin de continuer ses recherches sur l'importance du milieu pour le nouveau-né, pour la construction d'un centre de recherche où il pourrait réaliser aussi le training pour les enseignants et pour la collaboration avec les futures mères. En outre, grâce à l'appui économique de cet entrepreneur, toujours en 1977, 100 enfants japonais furent envoyés en tournée en Amérique pour des concerts avec 100 enfants américains, les étapes de la tournée étant le Kennedy Center à Washington, la Symphony Hall à Atlanta et le Carnegie Hall à New York. Au concert de Washington était présent le président des Etats-Unis, Jimmy Carter, avec qui Suzuki eut l'occasion de parler de ses recherches sur l'éducation à partir de l'âge zéro.<sup>166</sup> Le centre pour la recherche fut achevé l'année suivante, en sorte que le centre de la "Méthode Suzuki" fut consacré à la recherche de l'éducation des enfants à partir de l'âge zéro.

La même année, 1978, se tint la troisième Conférence Internationale des Enseignants Suzuki à San Francisco, tandis qu'en 1979 le siège de la Conférence fut Munich, Allemagne. Peu après cette Conférence fut fondée l'Association Européenne Suzuki.

#### *Depuis 1980*

En 1983, grâce à l'aide de Evelyn Hermann, Suzuki réalisa l'inauguration de la ISA – International Suzuki Association, organisation no-profit. Les membres de la nouvelle organisation furent: Shinichi Suzuki - président, Waltraud Suzuki – vice-présidente, William Starr – chairman, Evelyn Hermann - trésorière, Masaru Ibuka (Président de la Sony Corporation) - directeur. Les objectifs de l'ISA furent communiqués lors de la sixième Conférence Internationale à Matsumoto, en 1983. Suzuki exposa en ce siège les objectifs de l'ISA:

---

<sup>166</sup> Shinichi Suzuki, *Ability Development from Age Zero*, U.S: Summy-Birchard, 1983, p.45.

Le thème de la recherche:

- 1) La Méthode Langue maternelle
- 2) La Méthode Suzuki
- 3) La méthode graduelle universelle éducative avec laquelle chaque enfant pourra apprendre

Notre Mouvement - Ton Mouvement

- 1) La méthode éducative qui nourrit la noblesse de la personne à travers la musique
- 2) La recherche consacrée à la Loi de l'Habilité
- 3) La preuve que l'habileté n'est pas héréditaire
- 4) "La Police Nationale du nutriment des Enfants" à partir de l'âge zéro
- 5) La méthode consiste en "comment" pratiquer / exercer l'habileté à 100% et obtenir le succès de chaque enfant avant la fin de l'école primaire
- 6) La seconde langue, l'anglais, éducation à partir de l'âge de six ans dans les écoles primaires dans le monde entier
- 7) Reconnaître la " Police Nationale du nutriment de l'esprit merveilleux" pendant les 6 ans de l'école primaire
- 8) La révolution de la méthode éducative ne se limite pas seulement au domaine musical mais à tous les aspects de l'éducation universelle
- 9) Notre ère sans les armes. Notre monde est un.<sup>167</sup>

Les pays participants de cette Conférence étaient: États-Unis, Australie, Canada, Danemark, Angleterre, Belgique, Brésil, Allemagne de l'Ouest, Hollande, Corée, Philippines, Singapour, Suisse, Suède, Espagne, Italie, Japon.

D'autres Conférences furent réalisées en 1981 en Amérique dans le Massachusetts, en 1985, au Canada, en 1987 à Berlin en Allemagne, en 1989 à Matsumoto.

*Depuis 1990*

En 1991, le Conseil ISA décida d'héberger la dixième Conférence Internationale en Australie, à Adelaïde; en 1993, la Conférence Internationale se tint à Séoul, Corée.

---

<sup>167</sup> Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1981, p.62.

### *Autres aires de l'Éducation du Talent*

- Méthode Suzuki pour Piano: puisque la Méthode Suzuki exige la participation constante de l'accompagnement pianistique pendant le processus du programme didactique, avec l'augmentation des étudiants il fallait toujours plus d'accompagnateurs. La femme de son frère, la pianiste Shizuko Suzuki, a aidé à la création de la méthode Suzuki pour piano.
- Méthode Suzuki pour violoncelle: Yoshio Sé, l'ex-étudiant de Casals, avait réalisé la méthode pour violoncelle, indispensable pour la constitution de l'orchestre à cordes.
- Méthode Suzuki pour flûte: créée par Toshio Takahashi, qui étudia la flûte en Amérique et en partie l'interprétation avec Suzuki. Le premier volume fut publié en 1970.
- Méthode Suzuki pour Viole: en Amérique fut introduite la méthode pour viole pour la nécessité représentée par la musique de chambre et le quatuor à cordes, matières indispensables pour l'éducation des instruments à cordes. La méthode a été réalisée par Doris Preucil.
- Méthode Suzuki pour Harpe: a été introduite en 1991, par Mary Kay Waddington en Amérique, Colorado.
- Méthode Suzuki pour Contrebasse: Daniel Swaim avait commencé le travail sur le volume pour la contrebasse, qui a été publié dans les éditions temporaires, mais est encore en continuel changement pour motif de recherche de la littérature plus adaptée à l'instrument, déjà peu pratique en raison de ses dimensions.
- Méthode Suzuki pour la Guitare: actuellement encore en cours d'élaboration, fut présenté pour la première fois à la Conférence de Melbourne, Australie.

### *Éducation Suzuki Préscolaire*

À partir de 1949 Suzuki et madame Yano, éducatrice s'étant distinguée à Matsumoto, commencent la réalisation du "programme Suzuki préscolaire", appliqué aux matières scolaires. Au long de 35 ans d'application cette méthode a démontré avoir amélioré le développement intellectuel de ses étudiants de bien 30 points supplémentaires par rapport à la méthode d'étude conventionnelle du primaire. Les écoles maternelles au Japon appliquent la Méthode Suzuki, ainsi que diverses écoles primaires. En plus du Japon, cette méthode d'apprentissage a été adoptée dans une école de Londres, qui fournit un training aussi bien aux étudiants qu'aux maîtres, avec l'espérance de diffuser la méthode dans d'autres pays et écoles, ce qui est advenu en Ontario au Canada, et aux États-Unis.

Le rêve de Suzuki était la réalisation de l'éducation des enfants du monde entier à travers la méthode langue maternelle.

“Tragedy of dropouts”<sup>168</sup> - la tragédie des échecs: “failure is not in-born and ability is not in-born”<sup>169</sup>

“People generally have believed that a child that makes poor grades in school was just born that way. Brainless and dull witted. And yet these same children, unless born with brain damage, found no difficulty in speaking such a complicated language as Japanese fluently... ability to speak is to make a necessary sounds in the correct context, not the ability to handle the grammar.”<sup>170</sup>

La méthode et l'objectif de l'éducation doivent changer par rapport à celle qui est d'habitude l'expérience des enfants au primaire. Maîtriser ce que l'on fait, acquérir des habiletés et par conséquent améliorer “la confiance en soi”, sont toutes des valeurs qui ne s'enseignent pas au primaire. En sont des exemples le programme d'étude à respecter à tout prix sans considération du facteur humain, ou les matières de difficulté progressive dans lesquelles on force les enfants comme si c'était une question de routine. Certains enfants ne sont pas adaptés à ce système progressif d'apprentissage, ils sont ce qu'on appelle des “slow learners”. Ces enfants n'arrivent pas à tenir le rythme avec les autres et en sortent profondément découragés, donnant l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche ou de n'être pas assez intelligents, en certains cas perdant même l'année. Souvent les parents eux-mêmes deviennent complices de cette fâcheuse évaluation de leurs enfants. Les différences d'habiletés de chaque enfant en cours préparatoire, selon Suzuki, représentent un problème très sérieux qui doit être abordé avec une stratégie didactique qui n'émphatise pas les capacités mineures, chose qui malheureusement se produit quand on poursuit un apprentissage de masse et uniforme, qui ne permet pas de faire émerger les diverses capacités individuelles. L'accent doit donc être mis sur la capacité de développement des habiletés de chaque enfant, de façon qu'elles deviennent une partie automatique et intégrée de sa personne. La méthode traditionnelle provoque beaucoup de difficulté et de frustration non seulement chez les enfants mais aussi chez les enseignants.

---

<sup>168</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 3.

<sup>169</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 6.

<sup>170</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 1.

La conséquence de cette indifférence est la perte de l'enthousiasme. Ce type d'enseignement est dit "Kyo" et contribue selon Suzuki à éloigner les enfants de l'apprentissage, tandis que la stratégie "Iku" favorise la croissance équilibrée de l'enfant et l'aide à accroître ses propres habiletés, intégrant les talents comme partie naturelle de la personne. Ceci est l'objectif à atteindre avec la pratique de la méthode de la langue maternelle.

La praticabilité de la méthode consiste dans "the happiness in acquiring of the new word ability"<sup>171</sup>.

Les points clés sont énumérés ci-dessous:

- Le nouveau-né s'habitue aux sons de la langue que parlent ses parents;
- Jusqu'à ce qu'il ne prononce sa première syllabe, l'enfant doit l'entendre répéter constamment par la mère ou d'autres parents;
- Avec l'écoute constante et après la prononciation des premières syllabes, le progrès naturel devient évident avec la pratique quotidienne;
- Les parents continuent avec cette attitude même après que l'enfant a commencé à parler;
- L'enthousiasme des parents est inséparable du processus d'enseignement, générant la félicité de l'enfant à l'acquisition de chaque nouveau mot;
- Ce processus naturel continue chaque jour;
- l'implication dans l'habileté croît de jour en jour jusqu'à ce qu'elle devienne partie intégrante de l'enfant, toujours comme réponse naturelle aux stimuli du milieu familial;

Les classes expérimentales de la méthode "langue maternelle" démarrent pour la première fois dans l'école primaire à Matsumoto en 1949. Cette expérience a démontré qu'il est possible d'éduquer l'enfant de l'école primaire sans devoir éliminer qui que ce soit pour manque de résultats. La méthode était la suivante: les devoirs n'existaient pas, l'apprentissage des données était effectué jusqu'à ce qu'il ne devienne automatique et que l'habileté ne soit personnalisée; l'atmosphère des leçons était agréable et surtout aucun

---

<sup>171</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 1.

enfant n'était grondé ou traité comme inférieur et il n'y aurait pas d'échec. La classe a existé pendant quatre ans jusqu'au changement de gestion:

“There was one child who could not even count up to three; she seemed to be somewhat retarded, but I observed that she was speaking her native tongue with ease...by the time she reached fourth grade she was not different from any other of children in the class of forty.”<sup>172</sup>

Le programme didactique durant le cours préparatoire dans la classe expérimentale comprenait le début de l'étude du japonais: on partait avec des éléments très simples de façon que tous les enfants puissent les apprendre sans erreurs. Ce fut le premier pas vers la construction de l'enthousiasme et de l'estime de soi. Le maître devait vérifier que chaque enfant ait compris à fond la matière sans faire d'erreurs. Le résultat final “sans erreurs” était le véritable pivot du processus. Après cela, il fallait faire attention au degré de résistance des enfants, en moyenne ils pouvaient soutenir un argument pendant pas plus de cinq minutes. À chaque baisse d'attention on changeait toujours d'argument ou de matière, passant du japonais à la mathématique, etc. À la fin de l'année chaque enfant réussissait à se concentrer sur chaque argument pendant 45 minutes!

“Dans la langue japonaise, les séquences d'étude étaient répétées jusqu'à cinq fois par jour par périodes de 5-10 minutes. On partait avec un groupe de huit mots à apprendre sans erreurs, à ceci on ajoutait les deux autres mots nouveaux. L'enthousiasme des enfants était croissant puisqu'il se fondait sur la maîtrise absolue de l'habileté acquise. L'étude était donc toujours plus encouragée: “joy of study will grow like a snowball of discovered abilities.”<sup>173</sup>

Une autre expérience avait été réalisée à l'Institut de l'Éducation du Talent à Matsumoto, sous forme de matières préscolaires. Les participants étaient des enfants à partir de trois ans. L'objectif était toujours le développement de l'habileté individuelle, jusqu'à ce qu'elle soit intégrée au niveau automatique. Les classes comptaient jusqu'à 60 enfants. En une année on acquérait l'habileté de mémoriser 170 – 180 *haiku*, l'éducation physique, l'écriture des nombres, la lecture du kanji, le dessin, la calligraphie et la conversation en anglais.

---

<sup>172</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 2.

<sup>173</sup> Ibid, p.4.

La loi de l'Habilité:

Pour affronter les difficultés de la vie, notre corps lors de son développement accroît notamment ces habiletés qui correspondent aux stimulus de l'environnement, et que l'environnement demande. Cette force vitale qui régit notre corps et toutes ses fonctions trouve son centre dans le cerveau:

“It is an ancient Japanese custom to catch a wild baby nightingale in the mountains and place it in association with a domesticated bird, one with a particularly beautiful song. The wild creature from the mountains hears this excellent singing every day and in due time it, too, is giving forth the sounds it has been listening to.”<sup>174</sup>

“...it is saddening to see those babies who are improperly brought up, where their kind of education has failed them from the age of zero years old, without beneficial environmental stimulation, and who are judged by unthinking people to have been born that way.”<sup>175</sup>

#### *Deux petites filles élevées par un loup*

L'homme naît sans talents. Les personnes ne sont rien d'autre que le résultat de leur environnement spécifique. Le besoin de vivre les contraint à s'y adapter. Ceci est mis en évidence par le docteur Fumio Kida, dans son précieux travail intitulé "*La psychologie de l'enfant*". Le Dr Kida y raconte l'histoire de deux fillettes élevées par un loup.

En 1941, deux professeurs de l'Université de Denver et de Yale étudièrent les résultats d'une précieuse recherche: un prêtre avait trouvé en Inde deux fillettes élevées par un loup. Elles avaient environ deux et sept ans. La plus petite fut appelée Amala, la grande Kamala. La recherche comportait neuf ans d'observation, depuis que les bambines avaient été trouvées, et était illustrée de photographies prises par le père Singh. La découverte avait été faite dans une zone de la jungle au nord-ouest de Calcutta (il semble qu'en Inde les indigènes abandonnent encore les filles juste après la naissance).

La tête, la poitrine et les épaules des deux fillettes étaient couvertes d'un pelage épais. Dès que celui-ci fut coupé les fillettes eurent l'aspect d'êtres humains. Dans la tanière elles se

---

<sup>174</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p. 5.

<sup>175</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre, 1973, p.5.



déplaçaient à quatre pattes, leurs yeux voyaient bien dans l'obscurité, leur nez était extrêmement sensible.

Elles couraient à quatre pattes, comme des chiens, si rapidement qu'il était difficile de les rattraper. Elles avaient les épaules larges et les jambes musclées; les cuisses étaient arquées et les bambines ne pouvaient plus rester en position debout. Elles attrapaient tout avec la bouche, pas avec les mains. Elles mangeaient et buvaient comme des chiens. Kamala ressemblait déjà beaucoup plus à un loup. Elle aimait non seulement la viande crue, mais avait une forte prédilection pour la viande en putréfaction. Elle était insensible aux variations de température et ne suait pas: quand il faisait chaud, elle laissait pendre sa langue et haletait. Elle avait la peau lisse comme du verre et ne se salissait pas, mais ses paumes étaient calleuses. La tête, avec une épaisse chevelure, était très grosse. Au moindre bruit ses oreilles se dressaient et elle écoutait, tendue. Quand on l'irritait ses narines tremblaient et elle grondait comme un chien; si quelqu'un la dérangeait lorsqu'elle était en train de manger, elle montrait les dents et grognait.

Pendant la journée elle dormait, mais dès que le soleil se couchait elle devenait active. De nuit, comme avait fait quand elle vivait au milieu des loups, elle hululait trois fois à intervalles réguliers – à dix heures, à une heure, à trois heures. Cette habitude était devenue une seconde nature, puisque pendant des années elle avait hululé en chœur avec les loups. Elle ne cessa jamais de hululer pendant les neuf ans qu'elle vécut avec les hommes et continua jusqu'à ce qu'elle mourut, à seize ans. Kamala avait une voix étrange, indéfinissable, qui n'avait de caractéristiques ni humaines ni animales.

Pouvons-nous dire que tout ceci soit héréditaire?

Un être humain qui vit avec les loups, élevé par les loups, acquiert leurs habitudes. Pour survivre il s'adapte instinctivement au milieu qui l'entoure. L'homme dispose d'une grande force vitale qui lui consent de saisir les caractéristiques de son milieu. L'idée de ce pouvoir me remplit d'admiration.

Leur histoire nous démontre le pouvoir de l'environnement. Bien qu'elles fussent des êtres humains, ces petites filles s'étaient parfaitement adaptées à leurs conditions de vie, qui étaient celles des loups. Si elles avaient été dans une société civilisée, entourées d'un bon environnement, leur potentiel d'adaptation aurait dû développer en elles de splendides résultats. Ce n'est pas une question d'hérédité, mais de milieu. Certes dans notre société nous ne jetons pas les enfants aux loups. Mais le milieu pauvre de stimulus que certains

enfants doivent subir à partir de leur naissance endommager leurs capacités de développement presque comme s'ils étaient confiés aux loups: le destin de chaque enfant est entre les mains des ses parents.”<sup>176</sup>

*Koji Toyoda:*

En 1952, quand Koji eut 19 ans, Suzuki réalisa que le garçon avait atteint un niveau d'exécution supérieur et que pour continuer il avait besoin d'un meilleur maître, aussi bien du point violonistique que de la force d'esprit. Suzuki décida que le meilleur enseignant pour Koji serait George Enescu:

*“Music appears in my most distant memories. There never existed a border between life and art. To live, to breathe, to think – I feel that I did all this through music. “(George Enescu)*

“Tu comprendras un jour que la plus grande bénédiction sur cette terre est d'entrer en contact avec des professeurs profondément humains, qui savent faire passer dans leur art toute la pureté et la noblesse de leur âme... mais pour saisir et faire tiennes leurs qualités tu devras d'abord être humble et lucide... ne perds jamais ton humilité, car l'orgueil obscurcit la faculté de saisir la vérité...”<sup>177</sup>

Dix ans après, Koji réussit l'audition à l'Orchestre Radio Symphonique de Berlin, devenant premier violon de l'orchestre. Pour l'école de Suzuki ce résultat représenta une consécration énorme, puisque c'était la première fois qu'un japonais avait conquis une position de ce genre en Europe.

---

<sup>176</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p. 24,5,6.

<sup>177</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté&Co, 1996, p.46.

## CHAPITRE IV

### **Comparaison entre la méthode rationaliste française pour l'apprentissage du violon dans l'œuvre de Pierre Baillot et la méthode pragmatiste japonaise et américaine dans l'œuvre de Shinichi Suzuki**

*“The master demonstrates the patterns of karate:  
every muscle, every fiber of his body acts in perfect unison with his mind.”*<sup>178</sup>  
*“L'expérience m'a montré que le rappel constant de notions  
simples mais essentielles permettait d'arriver à la maîtrise de l'instrument:  
la technique de l'instrument repose sur le contrôle permanent et l'usage naturel des  
muscles”*<sup>179</sup>

L'apprentissage est un processus pour acquérir le mécanisme et ce dernier a des caractéristiques comparables à celles d'une *forme de vie*.<sup>180</sup> La présence d'un substrat physique plastique, modelable et en développement continu, comme celui produit par les synapses neuronales de l'individu jeune, rend plausible la subsistance de différentes approches méthodologiques de l'étude. La somme des deux facteurs, la méthode et le substrat, permettent dans le temps le développement du *know how*, qui se manifestera, en l'espèce, sous forme d'acquisition d'une habileté physique dans le cas de la méthode Suzuki, et du développement du système de conversion corporelle des symboles musicaux dans la méthode rationaliste.

Il est possible d'exploiter au mieux les avantages offerts par les deux méthodologies d'apprentissage au moyen de quelques dispositions stratégiques, par exemple en n'introduisant la partition qu'après avoir atteint une certaine expérience exécutive orale: il sera cependant crucial d'identifier le bon moment pour opérer le « crossing » de manière à ne pas compromettre la progression harmonique du développement synaptique. Repérer

---

<sup>178</sup> *Budo*, film réalisé par Masayoshi Nemoto, Crown International Pictures Inc, 1981.

<sup>179</sup> Jean Lenert, professeur au conservatoire supérieur de Paris C.N.R., *L'ABC du Jeune violoniste*, Gérard Billaudot éditeur, 1979, p.3.

<sup>180</sup> Eugen Herrigel, *Zen in the Art Archery*, Introduction de D.T.Suzuki, trad. par R.F.C. Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1971.p.52.

ce moment avec retard pourrait déterminer la nécessité de revenir en arrière, devant chercher l'acquisition d'une nouvelle habitude exécutive.

Toute habitude acquise représente dans le mécanisme d'apprentissage un rouage d'engrenage: celui-ci est forgé par l'étude et affiné par la répétition. Quand le rouage est prêt à jouer son rôle, il peut s'encaster avec les autres (c'est-à-dire avec les autres habitudes). Seuls des engrenages homogènes, appartenant donc à la même espèce, peuvent s'insérer entre eux, donnant naissance à un enchaînement de conséquences.

Les deux stratégies d'apprentissage à travers la partition (méthode rationaliste) ou bien à travers l'apprentissage « à l'oreille » (méthode Suzuki) sont donc à considérer séparées et différentes, naissant d'habitudes différentes et générant donc des engrenages d'espèces différentes.

La mémoire a un rôle primaire dans les deux processus d'apprentissage. À travers l'exposition aux stimulus et à la répétition, elle accumule des réponses spécifiques par rapport à la méthode choisie. Avant même de procéder avec la répétition, il sera nécessaire de focaliser l'attention de l'élève sur la réalisation de ces points essentiels, laquelle représente le présupposé de l'obtention *du know how*: « l'attention doit être requise ».<sup>181</sup>

L'attention permet la concentration et l'accumulation mnémonique d'une quantité et qualité d'informations d'un certain type plutôt qu'un autre de manière sélective. Dans son œuvre "Qu'est-ce que le Zen ?" Daisetz Suzuki écrit: "Une des caractéristiques de la vie humaine est l'expérience. C'est uniquement parce que l'homme a de la mémoire que l'expérience est possible, et si l'expérience est possible, on peut évoluer dans une infinité de directions. Puisque la mémoire lui sert de base, l'homme a des expériences et grâce aux expériences est capable de raisonner. La mémoire est essentielle. Plus nous l'exerçons et plus notre faculté de mémorisation se développe et moins elle exige de temps. Nous pouvons même devenir habiles au point d'apprendre directement par cœur et après avoir appris une chose ne jamais l'oublier."<sup>182</sup>

De quoi dépend cependant la modalité avec laquelle sont acquises sélectivement des informations d'un certain type plutôt que d'un autre? Quel est, de quoi dépend et comment peut-on définir "le starter" d'allumage de ce mécanisme d'acquisition sélective,

---

<sup>181</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.47.

<sup>182</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & Co, p.105.

irremplaçable et individuelle, et du processus d'absorption et de réélaboration mentale qui a comme résultat final l'exécution des informations musicales?

Les courants de pensée de la méthode rationaliste française et de la méthode pragmatiste Suzuki se divisent dès le début aussi bien dans l'approche que dans la modalité d'insertion des *inputs*. Chacun d'eux présuppose sa propre expectative et conditionne le résultat final à travers l'élaboration spécifique du processus d'apprentissage.

Dans la méthode Suzuki, le développement d'une habileté dans le système "Langue maternelle" est induit à travers l'absorption des informations dès *l'âge zéro*<sup>183</sup>. Dans cette méthodologie l'absorption des informations n'émerge pas au niveau conscient mais à travers une sorte *d'immersion dans le milieu* générée par le *continuum musical enseignant-famille-enseignant*. De cette façon les éléments et les habitudes sont adoptées involontairement et naturellement; quand l'habitude, avec le temps, devient conscience, à ce point l'habileté s'est déjà développée en tant que force vitale, plus que comme mécanisme. Ceci n'exclut pas de toute façon la progression ultérieure vers un niveau de type professionnel ou artistique: "ce qui à la naissance distingue un enfant d'un autre est donc la capacité de s'adapter à son milieu avec la plus grande rapidité et sensibilité possible."<sup>184</sup>

Le talent selon Suzuki n'existe pas. L'accent doit être mis sur les circonstances et sur le milieu dans lequel se développe l'habileté: "Saino Kyoiku: Talent education, I am told, is not a good translation from the Japanese. Perhaps *ability* is a better translation than *talent*. For how does one define talent? In music, talent represents a combination of abilities: a good ear, a good memory, intense powers of concentration, and an emotional response to music. Since these are the abilities Suzuki tries to develop from the start, to give the child the wherewithal to learn an instrument, Talent Education is probably as good a name for the organization as any. But as a matter of fact, in this country at least, Suzuki's talent education is often referred to as ability development. There will be some who will claim that there is nothing new in Suzuki's ideas that everything he has done has, at some time, been tried before. This is quite true. What is new, what is possibly unique in Suzuki's

---

<sup>183</sup> Shinichi Suzuki, *Ability development from age Zero*, U.S: Summy-Birchard, 1981, p. 79.

<sup>184</sup> Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & Co, 1996, p. 27.

approach, lies not necessarily in the details of the Suzuki approach itself, but in its basic *expectation*. Again, in his own words: *Every child can be educated.*"<sup>185</sup>

"The professional musician, however has tended to view Suzuki's approach with some distrust. One question the professional asks is: Are the Suzuki's ideas compatible with the professional traditions of teaching? Since a number of fine performers have emerged from the Talent Education Movement, it is obviously capable of producing - or at least successfully inaugurating the training for - professionals, should the student wish to become one. We should remember that Suzuki himself does not feel that his primary aim is to train these children to become skilled performers as well as lovers of music. The discovery of an unusual, professionally oriented talent, within his program is viewed more as a bonus than a vindication."<sup>186</sup>

Selon Baillot le talent est *savoir comment* étudier, ce talent ne nous est pas donné mais est à acquérir: il représente la seule façon pour tirer le meilleur parti des dons naturels et obtenir le succès. Baillot soutient que pour conquérir ce talent il faut d'abord bien connaître la voie à suivre et l'objectif que l'on veut atteindre. Ce chemin commence par des éléments simples pour arriver ensuite graduellement jusqu'à des choses plus compliquées. Il faut donc étudier un à la fois les principes élémentaires jusqu'à ce qu'on les ait maîtrisés, de manière à pouvoir en faire usage avec désinvolture, construisant avec ces briques un édifice entier, c'est-à-dire une exécution la plus parfaite possible.

Avant de commencer l'étude du violon, il est indispensable d'apprendre à solfier et avoir la connaissance des notes, des valeurs de temps, des clés et de tous les signes musicaux. L'application qu'il faut faire de ces connaissances, chantant ou prononçant seulement les noms des notes à l'intérieur des mesures (ex: 2/4, 3/4 etc), exige trop d'attention pour qu'on puisse les appliquer dès le début en même temps que les détails du mécanisme violonistique. Si ce type d'étude est effectué précédemment et suffisamment, le préalable est créé pour modeler ce que nous définissons un bon musicien: de cette façon on est déjà à mi-chemin pour maîtriser le talent. Ce qui est dit vaut également pour ceux qui en montrent ou en possèdent moins, ceci parce que des carences en solfège auraient de telles conséquences qu'elles mettraient en crise même les plus doués. Ces paramètres stratégiques sont en outre à ajouter à une série d'autres, comme par exemple une posture

---

<sup>185</sup> Louise Behrend, *The Suzuki Approach*, U.S.A: Summy-Birchard INC, 1998, p.17,20.

<sup>186</sup> Louise Behrend, *The Suzuki Approach*, U.S.A: Summy-Birchard INC, 1998, p.18.

adéquate du violon et de l'archet, une bonne position de la main et du poignet, des mouvements corrects des doigts: en ce sens même le meilleur élève ne pourra tirer le maximum de ses moyens, sinon après mille efforts et difficultés.<sup>187</sup>

Pour obtenir contrôle ininterrompu, stabilité et naturel dans l'utilisation des muscles pendant l'exécution sur l'instrument, l'esprit devrait être en mesure de précéder, pratiquement en temps réel, chaque mouvement du corps, de manière à pouvoir donner l'ordre à chaque partie de celui-ci. Le déroulement en parfaite harmonie de ce flux de mouvements permettra la reproduction sonore de manière ininterrompue et fluide, sans que survienne le moindre signe de perplexité. L'esprit devra donc savoir à chaque moment de l'exécution quel mouvement physique correspond, jusqu'à la nuance la plus imperceptible, à l'idée sonore nécessaire et "de quelle manière" convertir cette idée en un geste physique. Afin d'atteindre cet état physique et mental durant l'exécution, l'apprentissage de l'instrument inclura l'utilisation de la partition, qui oblige en quelque sorte l'esprit à transformer le signe écrit en le mouvement qui lui correspond, de manière précise et avec le résultat sonore correspondant. Tout ceci inclut le présupposé de la maîtrise parfaite dans la lecture de la partition sous tous ses aspects: "A. *Action dans le temps*; B. *Action dans l'espace*; C. *Action coordonnée*. La première contient des exercices rythmiques et métriques. *Action dans l'espace* recueille les notions concernant la hauteur des sons, les intervalles, les gammes, qui se combinent dans l'*Action coordonnée* avec les expériences rythmiques et métriques. Quant à l'étudiant, on recommande de n'accepter aucune affirmation sans l'avoir vérifiée à travers des exemples pratiques, et en même temps de pas commencer à écrire, chanter ou jouer un exercice avant de l'avoir parfaitement compris au niveau théorique."<sup>188</sup>

D'un autre côté une forme analogue d'apprentissage est possible sans l'utilisation de partition en tant qu'intermédiaire dans la conversion sonore: cela supprime ainsi le poids initial de l'obstacle écrit, facilitant l'immédiateté de l'exécution par le biais d'une base de type sensible-auditive et autorisant un rapport plus immédiat avec l'instrument, permettant de se concentrer uniquement sur l'aspect physique de l'exécution sans devoir

---

<sup>187</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 244,245.

<sup>188</sup> Paul Hindemith, *Elementary Training for Musicians*, Preface, Londres: Schott & Co. Ltd. London, 1949, seconde édition, p.5.

inclure le processus de la transformation du signe au mouvement physique et développant ainsi la mémoire, qui dans ce cas relie directement l'idée sonore avec le mouvement.

La mémoire elle-même dans l'apprentissage à travers la partition se développe cependant de toute façon, bien que sous un jour différent: elle prend les caractères de forme des silhouettes dans les images visio-sonores qui ne se créent dans l'esprit qu'après beaucoup de temps, d'exercice et d'expérience, c'est-à-dire grâce à la répétition continue des signes particuliers de la notation et de la partition en général. Cette espèce de silhouette correspond dans l'esprit à une sensation précise "know how" de mouvement et mène à des résultats sonores qui correspondent exactement aux signes écrits, grâce auxquels l'exécution pourra avoir toujours la même forme mathématico-architectonico-musicale, bien qu'avec une expression différente:

"The pupil follows out this intention with untiring industry. As though he had no higher aspirations he bows under his burden with a kind of obtuse devotion, only to discover in the course of the years that forms which he perfectly masters no longer oppress but liberate."<sup>189</sup>

"Une des caractéristiques de la vie humaine est l'expérience". Parce que l'homme se souvient. La mémoire est une chose extrêmement précieuse et le fait qu'il fasse des considérations et qu'il ait des idées vient de la mémoire, qui lui sert de base. C'est uniquement parce que l'homme a de la mémoire que l'expérience est possible, et si l'expérience est possible, on peut évoluer dans une infinité de directions. "Puisque la mémoire lui sert de base, l'homme a des expériences et grâce aux expériences est capable de raisonner."<sup>190</sup>

La mémoire qui se développe pendant l'entraînement sur l'instrument sans la partition fait déposer dans l'esprit l'expérience de l'exécution immédiate, à partir des éléments de base, par rapport à une certaine mélodie qui doit forcément être connue oralement avant de pouvoir la jouer; la hauteur du son doit donc être reliée directement au positionnement du doigt qui lui correspond. Dans l'étude de la musique de tradition orale l'apprentissage se produit exclusivement "à l'oreille": "Dans l'étude à l'oreille on commence le positionnement par les cordes à vide, continuant à ajouter la main gauche ton par ton,

---

<sup>189</sup> Eugen Herrigel, *Zen in the Art Archery*, Introduction by D.T.Suzuki, Translated by R.F.C. Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1953, New York: Random House, Vintage Books, 1971, p.27.

<sup>190</sup> Daisetz Suzuki, *Che cosa è lo zen?*, tiré de livre de Shinichi Suzuki, *Crescere con la musica*, Milan: Volonté & Co, 1996, p.67.



c'est-à-dire doigt par doigt, par exemple: A, H, CIS ( la, si, do dièse). Ceci fait, les tons, c'est-à-dire les doigts, doivent être reliés en une chansonnette simple, par exemple “*Na kraj sela zuta kuca*”.<sup>191</sup> (A-H-CIS-CIS x4,CIS-CIS-H-H-A). Les noms des tons qui sont joués sont écrits: par exemple, pour la corde à vide La nous écrivons A, le premier doigt B ou bien H, le second C, le troisième D etc. Le propos consiste à savoir quelle note on joue, c'est-à-dire, à quel doigt répond quelle note, écrite avec des lettres.<sup>192</sup>

Selon ce qui est extrait de cette interview, l'apprentissage se produit à travers la mémorisation de la hauteur du son associée avec le nom du doigt, c'est-à-dire de la note, mais non à travers le signe écrit qui fait ensuite relier avec le positionnement du doigt et en même temps indique la note. La souplesse exécutive est possible en un délai plus immédiat, par le fait que la lecture a été exclue du processus d'apprentissage, avec par conséquent plus de maîtrise et d'immédiateté dans le contrôle de l'instrument, plus instinctif du point de vue corporel. L'apprentissage oral exige de toute façon un grand effort sous forme d'entraînement, également par le biais d'un répertoire très étendu à apprendre et aussi parce qu'il est sous-entendu que chaque morceau doit être appris parfaitement par cœur. Le grand avantage tiré de cette forme d'apprentissage est dans le développement de l'écoute à un tel niveau pour chaque morceau, restant toujours dans le domaine de la musique traditionnelle et non classique, l'oreille est en mesure de reconnaître immédiatement la tonalité (l'armure pour qui étudie avec la partition), vu que les tonalités sont toutes apprises comme si elles étaient un alphabet, et de transposer le morceau directement dans une autre tonalité. La capacité qui se développe et qui dans l'apprentissage de la musique classique occidentale est beaucoup moins sentie, est justement celle d'insérer dans l'armure d'un morceau mémorisé rythmiquement et mélodiquement des phrases improvisées que permet un développement progressif de l'écoute.

Par contre, dans la pratique de l'étude à travers la partition, la capacité qu'on acquiert n'impose pas le développement de l'étude par cœur d'une quantité de morceaux, de gammes, d'arpèges, d'une exécution rythmique particulière etc; à travers la partition on apprend et on consolide une modalité d'exécution qui se manifeste sous forme de mécanisme, qui correspond toujours au texte écrit! Donc dans l'étude du violon, une fois

---

<sup>191</sup> *La petite maison jaune*, morceau traditionnel serbe ;

<sup>192</sup> Tiré de l'interview jointe à cette thèse du violoniste de musique traditionnelle serbe, D.Kojic.

appris le mécanisme à travers la partition, il faut accélérer la fluidification exécutive pour chaque nouveau morceau, non de manière à devoir l'apprendre par cœur, mais à pouvoir se connecter immédiatement à travers la partition à la modalité que celle-ci impose (et qui seulement avec le temps devient personnalisée) et donc réussir immédiatement à la convertir de manière fluide grâce aux connections créées avec le temps entre le signe et le mouvement spécifique qui lui correspond. La capacité de lecture rapide et de conversion immédiate par rapport au texte prend plus de temps au début de l'étude, mais une fois renforcé ce mécanisme de conversion signe-mouvement, l'exécution doit être uniformisée pour chaque nouveau morceau qui doit être étudié avec des modèles uniques, c'est-à-dire les silhouettes, qui répondent toujours de manière identique aux signes de la notation; en définitive la quantité de morceaux n'a pas d'importance, ce qui compte est la qualité du mécanisme établi par lequel ils sont abordés.

Ce mécanisme est à apprendre dans les deux modalités d'apprentissage et doit être abordé sous forme de segments subdivisés qui permettent, une fois recomposés entre eux, le défilement du "puzzle" de la dimension spatio-temporelle et une implantation stable dans le corps-esprit de l'exécuteur:

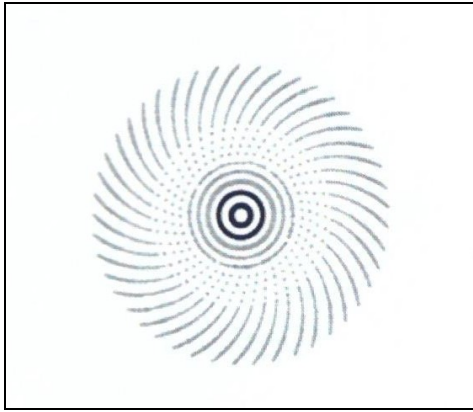
"For mastery proves its validity as a form of life in the boundless Truth and, sustained by it, becomes the art of the origin"<sup>193</sup>

Est-il possible d'apprendre l'exécution de la musique classique occidentale sur le violon sans l'utilisation de la partition, où chaque signe écrit correspond à une respiration, un mouvement, une allure précise?

Tout d'abord il faut éclaircir que dans les deux cas, aussi bien pour l'école française rationaliste que pour l'école japonaise, la lecture parfaite de la partition est un objectif tant pour l'apprentissage de l'instrument que pour celui du répertoire de la musique classique occidentale. La question pourrait donc être reformulée comme suit: existe-t-il des *roues auxiliaires* ("wheel device") en mesure dès le début du parcours d'étude de débloquer ce mécanisme en allégeant ce dernier du poids initial de la lecture de la partition?

---

<sup>193</sup>. Eugen Herrigel, *Zen in the Art Archery*, Introduction by D.T.Suzuki, Trad. R.F.C.Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1953, New York: Random House, Vintage Books, 1971. p.98.



(image 1)

L'image montre le « wheel device », le logo Suzuki, où les roues se développent à travers un accroissement par anneaux concentriques et représentent chacune un niveau de difficulté technique qui augmente de manière progressive avec l'expansion des anneaux (et les habiletés de l'étudiant).<sup>194</sup>

La lecture n'est jamais immédiate, surtout au moment où elle doit procéder simultanément à la conversion sur l'instrument. La division du temps lors de la phase d'apprentissage dans les deux méthodes prévoit une diverse distribution des priorités et des capacités à acquérir, avant de pouvoir procéder à l'union définitive: sera-t-il donc plus opportun d'encadrer le schéma d'apprentissage dans le diagramme de flux *partition->conversion->mouvement corporel*, ou bien dans celui *mouvement corporel->conversion->partition*?

La méthode rationaliste française impose l'apprentissage du solfège dans la phase qui précède l'étude de l'instrument: il doit donc être entendu que les difficultés de lecture se considèrent dépassées et que cette dernière se développe dès le moment de la première approche de l'instrument: la conversion devrait donc rencontrer moins d'obstacles. Dans ce type de conversions, où la lecture est développée dans une phase précédant l'étude de l'instrument, la note n'est de toute façon pas associée au doigt! Dans l'apprentissage de l'instrument, l'association qui se produit avant même de reconnaître le nom de la note, est justement celle de relier ni plus ni moins la hauteur du signe écrit au doigt, car c'est bien cela qui est immédiat dans l'esprit d'un exécuter, tandis que ce n'est qu'à un second moment qu'est déchiffré aussi le nom de la note à laquelle correspond le signe écrit. L'étude du solfège est inséparable de l'étude de l'instrument mais l'étude du solfège ne

<sup>194</sup> Louise Behrend, *The Suzuki Approach*, U.S.A: Summy-Birchard INC, 1998, image de couverture;

doit absolument pas être appliqué en dehors de l'instrument pour lequel l'étudiant doit être formé; le solfège violonistique doit fournir à l'étudiant une aide pour naviguer avec facilité à l'intérieur de sa propre partition, il doit donc progresser parallèlement à ses exigences particulières pour en garder vive la conscience durant chaque phase de l'apprentissage. Par exemple étudier la gamme de Do majeur durant la première leçon de solfège n'aurait pas beaucoup de sens pour un étudiant de violon, étant donné que dans la plupart des cas il a le *do dièse* comme première note-doigt à adopter lors d'une phase initiale de l'étude de l'instrument, et puisque la préoccupation initiale dans la plupart des manuels pour l'étude du violon est la pose uniforme des doigts, ce qui se produit par exemple en jouant avec le deuxième doigt la note *do dièse* dans la gamme de La majeur (ceci ne peut se vérifier pour le Do naturel).

Si la lecture est exclue complètement de la première phase d'étude de l'instrument, de manière à faire précéder la naissance d'une mémoire de type audio-tactile par rapport à la partition, on acquiert certainement une plus grande conscience de la maîtrise sur l'instrument; le moment où devraient cependant se rencontrer l'approche de type corporel et la partition devrait avoir le bon "timing", afin de rendre l'introduction des signes dans le processus d'apprentissage le plus naturel possible par rapport à la préparation corporelle qui la précède. Dans l'apprentissage à travers la partition, le corps commence à se conformer et à prendre des habitudes différentes: c'est justement pour ce motif qu'il ne faut pas trop attendre avant de prendre une direction orale, que la partition aurait ensuite du mal à brider!

Le point, le moment de la rencontre, le "timing" lors du passage entre la partition et le corps dans la méthode rationaliste française et entre le corps et la partition dans la méthode Suzuki est justement ce sur quoi il faut trouver un éclaircissement dans les ressources et dans les thèses des collègues appartenant aux écoles respectives:

"In Suzuki's method, music is learned by rote in the beginner stages. Only the parents are instructed in reading music. It is when musical ability has sufficiently developed to about the level of Vivaldi or Bach concertos (Book Four of Suzuki method), that reading becomes part of the instruction. Starting earlier may stunt the pupil's ability to listen."<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises

“However the method begins completely by rote and part way through 11 volumes of music, notation is added. When note reading is added varies with the teacher and student, but generally some note reading begins after book one.”<sup>196</sup>

“Is this entirely a rote method? This is one of the questions asked most frequently. No. Strict rote learning is used only in the early stages ... reading from notation is introduced in due time...”<sup>197</sup>

“It is significant however, that traditional Japanese classical music was also primarily an oral tradition in which students learned to play by ear...an incomplete and rudimentary notation existed for traditional instruments, musical scores were typically preserved as privileged objects and only the most advanced students instructed in their use. Beginners learned pieces by imitating their teacher passage by passage, and through such additional teaching cues as singing and clapping.”<sup>198</sup>

“Typically, Suzuki-trained children do not learn to read music until they are at least seven or eight years old and studying on an intermediate level. Even after an advanced student becomes able to read music easily and well, musical scores are not used during the lesson and the teacher hears that part of the piece which the student has learned from memory... For the past several centuries, western classical music has been passed on in written form. Such habits die hard, and currently in the United States, the Suzuki Method’s postponement of teaching note reading and emphasis on learning by ear is one of the aspects that which draws the most serious fire from the method’s critics. It also causes considerable uneasiness among American Suzuki teachers themselves, and many teachers try to develop or borrow methods of teaching note reading to shore up what many consider a major weakness of the method.”<sup>199</sup>

---

pour le master ès Arts, programme d’Histoire, département Administration, et d’Évaluation des politiques publiques, faculté d’Éducation, MCGILL Université de Montréal, septembre, 1990, p.106,107.

<sup>196</sup> Marian Newsome Moorhead, *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005, p.20.

<sup>197</sup> Clifford Cook, *Suzuki Education in Action: A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970, p.18.

<sup>198</sup> William P. Malm, *Japanese Music and Musical Instruments*, Tokyo: Kodansha International, Ltd, 1959, p.98.

<sup>199</sup> Lois Taniuchi, *Cultural continuity in an Educational Institution: A case study of the Suzuki Method of Music Instruction; The Cultural Transition: Human experience and Social Transformation in the Third World War in Japan*, ed. Marry White Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985, p.67.

“Suzuki mentions that reading should be taught as the child reaches the Vivaldi a Minor Concerto, depending on the child’s age. Many Western children having started as “older” beginners need to be able to read before they are into Book IV, since they have opportunities of playing in school orchestras and will need to develop the ability to read music with facility-in conclusion another principle should be mentioned the children should read music every day.”<sup>200</sup>

Suivent quelques points guides tirés du livre d’Elisabeth Mills “*The Suzuki Concept*”<sup>201</sup> pour acquérir de l’expérience dans la lecture de la partition et le “timing” initial pour son utilisation: “La musique est pour les oreilles, non pour les yeux” et pour cela il faut en avoir une expérience véritable et consciente avant que les symboles soient introduits. La comparaison correcte dont on peut tirer les conclusions est l’apprentissage de la langue parlée, la langue maternelle. Le “timing” correct pour introduire la lecture ne serait autre que celui où subsisteraient les conditions suivantes:

- 1) La posture correcte de l’instrument est développée au point qu’on puisse l’obtenir avec l’effort minimum.
- 2) Les mouvements du corps qui concernent la technique devraient atteindre la désinvolture et la liberté jointes à la sûreté.
- 3) Est assimilé ce qui représente l’essence de la sensibilité musicale: la qualité de ton, l’intonation et le rythme.
- 4) Que soient manifestes dans le processus d’apprentissage “oral” qui précède l’écriture une mémoire musicale et une observation attentive, telles qu’elles permettent une imitation soignée.
- 5) Que le développement des neurones soit suffisamment mûr pour pouvoir permettre les difficultés de la lecture sans toutefois diminuer sérieusement les habiletés technico-musicales qui ont été développées précédemment.
- 6) Quel est le bon moment pour commencer avec la lecture? quand un niveau suffisant de difficulté a été atteint (très probablement durant l’étude du volume 4 dans le cas de l’étude du violon), c’est-à-dire là où les parents ne sont plus en

---

<sup>200</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, USA: Summy-Birchard Music, inc, p.88.

<sup>201</sup> Elisabeth Mills, Therese Murphy, *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education*, San Francisco: Diablo Press, 1973, p. 155, 156, 157.

mesure d'assister suffisamment l'élève dans la définition des doigtés et des coups d'archet, ou avant d'entrer dans l'orchestre;

- 7) Quand se développent l'intérêt pour la lecture et la curiosité pour les symboles. Là où par contre il serait urgent de commencer par la lecture mais l'intérêt manque, si les conditions citées plus haut existent, il revient à l'enseignant d'encourager l'introduction de la lecture.

Quelle est la durée du processus avant l'adoption de la lecture, c'est-à-dire le processus qui contribue à réunir les conditions citées plus haut?

Ce processus peut durer de un à trois ans ou plus, cela dépendra beaucoup de l'âge où l'élève débute l'étude, de son niveau de concentration et de coordination, de la musicalité développée avant le début de l'étude de l'instrument, de son intonation, d'autres facteurs, comme par exemple si l'étudiant se trouve à l'aise au niveau émotif dans la situation musicale qu'il vit chez lui, dans l'étude et à l'école. On ne devrait pas insister sur la lecture pendant la période où l'enfant affronte émotivement d'autres problèmes d'apprentissage en plus de la lecture. Plus tôt l'élève commencera et plus tôt il s'approchera de la lecture. Le développement physique qui précède la lecture sera utile pour améliorer la promptitude dans les réponses.

## L'APPROCHE DE L'INSTRUMENT DANS LA MÉTHODE DE P. BAILLOT

### 1. L'ordre des arguments d'étude

Selon ce qui est reporté dans le règlement qui représente les bases de la stratégie didactique du conservatoire, l'ordre de l'étude dans la méthode rationaliste française prévoit que l'apprentissage du solfège précède l'apprentissage de l'instrument.<sup>202</sup>

Cet ouvrage a été composé pour la célébration du centenaire de la fondation du Conservatoire de Paris, afin d'en donner un cadre historique précis. Cet ouvrage est une ressource importante sur les informations et sur le fonctionnement des institutions culturelles de la fin du dix-huitième et du dix-neuvième siècles. Les citations qui suivent appartiennent au règlement de l'organisation du Conservatoire qui avait été réalisé en 1800, période où avait été projetée l'unification méthodologique de la didactique de l'enseignement instrumental.

Dans le titre III de ce livre, l'argument principal est "ordre de l'enseignement", subdivisé en quatre degrés:

"Art. 2. Premier degré.- L'étude des principes élémentaires de la musique, du solfège et de la préparation du chant.

Art. 3. Second degré. – L'étude du chant, de la déclamation et des instruments.

Art. 4. – Troisième degré. – L'étude de la scène chantée avec l'accompagnement de l'orchestre, l'étude vocale et instrumentale de morceaux d'ensemble dans des exercices particuliers et publics, l'étude de l'harmonie et de la composition.

Art. 5. – Quatrième degré. – Le complément de l'étude par une suite de cours traitant des rapports des sciences physiques, mathématiques, philosophiques et poétiques avec la musique. Ces cours sont publics (pages 231, 232)

Dans le titre IV de ce livre, intitulé "l'ordre de l'étude", on souligne que l'élève peut accéder à l'étude de l'instrument s'il a des bases dans l'étude du solfège de premier degré cité plus haut:

"Art. 1. Les élèves étudiant le solfège peuvent être admis à l'étude des instruments" (p.232)

---

<sup>202</sup> Pierre Constant, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris: Imprimerie Nationale, 1900, p.460.



La durée de la période du premier degré d'apprentissage du solfège n'est pas explicitement indiquée. Dans le titre II, "L'Admission des Élèves", on trouve les indications liées à l'âge et le niveau théorique de l'élève:

"Art. 3. Les individus des deux sexes, n'ayant aucune notion de musique, ne peuvent être admis que depuis l'âge de huit ans révolus jusqu'à celui de treize. Ceux ayant les notions suffisantes pour être classés au second degré de l'enseignement y sont admis: les femmes depuis l'âge de huit ans jusqu'à vingt-cinq, et les hommes depuis l'âge de huit ans jusqu'à trente." (p.131)

Dans le règlement général de 1822, pour être admis à l'étude de l'instrument, l'examen d'admission consistait en partie dans la lecture à première vue:

"Classes Instrumentales: Art.10. Piano et Violon. – Les aspirants aux classes de piano et de violon ne peuvent être admis que par concours...le concours a lieu sur un morceau d'exécution, au choix de l'aspirant, et une leçon de solfège donnée à lire à première vue." (p.248).

En quoi consiste l'apprentissage du solfège pour obtenir l'admission à l'instrument? Une explication des parties indispensables du solfège pour les instrumentistes, qui se distingue du solfège pour les chanteurs, se trouve dans cet ouvrage; il n'y a toutefois pas d'indications précises sur la division en degrés de difficulté et sur les temps de l'apprentissage de ces modules didactiques. La partie citée, l'unique qui fournit la description solfégiate est cependant datée de 1871. L'enseignement est subdivisé en enseignement individuel et enseignement de groupe:

"L'enseignement individuel. Programme des études.

L'enseignement du solfège pour les instrumentistes comprend: 1. les principes de la musique; 2. l'étude séparée de l'intonation et du rythme; 3. la dictée musicale; 4. le solfège sur toutes les clefs; 5. la transposition.

Organisation des classes. 1. Principes de musique...cette leçon consistera dans l'explication d'un point de vue théorique... 2. Exercices d'intonation – il devrait être fait une étude spéciale de la théorie et de l'intonation isolée et sans rythme des intervalles. Elle consistera dans l'analyse et l'exécution des intervalles depuis les plus simples jusqu'aux plus difficiles. Cette étude dont la partie théorique s'adressera à tous les élèves, devra être individuelle quant à l'exécution des intervalles.

Exercices du rythme. – Ces exercices consisteront dans l'étude spéciale des combinaisons rythmiques sur des intonations faciles. Rythme est pris ici dans le sens de mesure, c'est-à-dire le rapport déterminé de durée dans la succession des sons.

3. Dictée musicale. – Les procédés pour l'étude de la dictée musicale seront laissés au choix du professeur. Il n'en sera pas de même pour la dictée des examens et des concours qui se fera de la manière suivante: on en dira le ton, sans indiquer le mode ni la mesure. La dictée sera ensuite chantée une première fois toute entière, puis on la détaillera par fragments. Chaque fragment sera répété trois fois. Enfin le texte de la dictée sera redit une dernière fois en entier.

4. Solfège en toutes les clefs. – La manière de pratiquer l'étude du solfège à une ou à plusieurs clefs est tellement familière aux Professeurs du Conservatoire ...

5. Transposition. – Cette étude consistera d'abord dans l'explication théorique du rôle que jouent les clefs et les accidents dans les transpositions. Le professeur fera ensuite chanter par les élèves des solfèges gradués qu'ils devront transposer dans divers tons" (p. 280, 281).

Si la préparation solfégistique permet à l'étudiant d'accéder à l'étude de l'instrument avec un certain degré de connaissance et permet un avancement plus accéléré, l'apprentissage sans la partition, travaillant sur le développement des autres capacités dans l'exécution instrumentale, ne peut donc au départ insister sur les mêmes arguments musicaux, théoriques, violonistiques et exécutifs: en insistant sur ces derniers il n'y aurait pas de fondements théoriques qui pourraient soutenir l'exécution.

Le point de départ pour les deux approches et leur développement seront analysés à travers les méthodes écrites par Pierre Baillot, "*L'art du Violon*" et à travers les dix volumes de la Méthode Suzuki, selon une méthode analytique et traitant aussi bien les aspects technico-musicaux que pratiques, dans un cadre général mais aussi psychologique du processus d'acquisition de la maîtrise sur l'instrument, des problématiques rudimentaires aux plus complexes:

"Start out with easiest matter; let the children master this simplest thing before advancing further; then, gradually add a little at time to this perfectly mastered matter"<sup>203</sup>

"It seems that down-to-earth advice was largely ignored. The methods of Hofmann,

---

<sup>203</sup> Shinichi Suzuki, *Where love is deep*, Saint Louis: World-Wide Press, Worwix Industries, 1st edition 1982, p.100.

Kayser and others start with producing tone using whole bows, an advanced technique, and playing on all of the four strings which is one of the major difficulties of the violin. Reading musical notation is introduced simultaneously. The beginner starts by facing daunting obstacles and by producing poor tone, itself discouraging.”<sup>204</sup>

“Tant que la tonalité, c’est-à-dire la gamme, sera le moyen pour écrire les compositions, l’intonation sera la première condition dans la musique: tant que le tempo fera la part essentielle de notre système musical, le mouvement qui détermine l’action, la désinvolture et la sûreté, ce qui crée l’effet fixe, ce seront les qualités indispensables qu’il faudra toujours appliquer à chaque bonne exécution”.<sup>205</sup>

Comment aborder cette problématique essentielle de la combinaison mélodique (des gammes) et rythmique d’une manière plus immédiate et moins tourmentée?

Pour commencer à jouer dans le temps le plus bref possible, nous devons tout de suite affronter le thème de la posture de l’instrument: il faut c’est-à-dire trouver la tenue correcte par rapport à une série de postures incorrectes indiquées dans le volume de M. Pierre Baillot. L’accent dans la tenue de l’instrument doit être mis sur la technique de la main droite et sur le rapport physique du violoniste avec l’instrument. Dans la tenue correcte il faut surtout comprendre la position qui permet une sensation “*feel comfortable*” avec l’instrument sous forme de “troisième main”<sup>206</sup> (Isaak Stern, film: *From Mao to Mozart*); de cette façon les mouvements procèdent sans la moindre tension ou rigidité. Jusqu’au milieu du dix-neuvième siècle les violonistes ne se focalisaient pas sur l’importance de l’aspect physique dans l’exécution sur le violon. Des maestros comme Baillot, Rode, Kreutzer définissent plus en détail une image physique de la tenue qui explique “comment” créer les conditions physiques qui permettent d’obtenir souplesse et sûreté exécutives. Pour créer un mouvement fluide, la prise en main du violon doit être complètement dépourvue de toute tension et ceci ôte une partie des difficultés à la main droite dans le mouvement de l’archet, et à la main gauche pour frapper la corde avec

---

<sup>204</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d’études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master ès Arts, programme d’Histoire, département Administration, et d’Évaluation des politiques publiques, faculté d’Éducation, MCGILL University Montreal, septembre, 1990, p.100, 101.

<sup>205</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L’art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.9

<sup>206</sup> Isaak Stern, film: *From Mao to Mozart*;

désinvolture et décision, facilitations qui permettent en définitive une meilleure définition qualitative de ton et changements de position plus libres et fluides, comme un “train sur les rails”. La posture conditionne le mouvement.

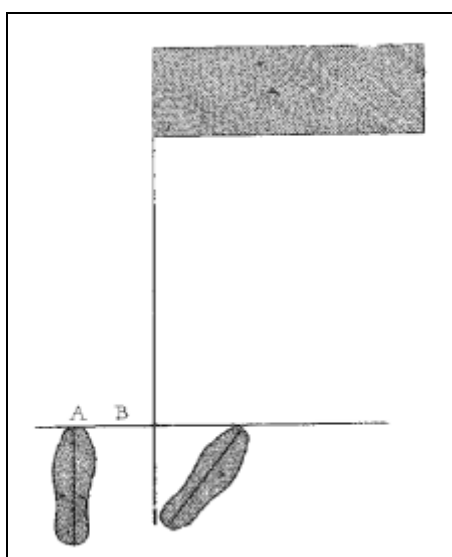
## 2. La posture générale

Les positions présentées en images de posture correcte et incorrecte sont les suivantes:

La position du corps, des pieds, de la tenue du violon et du tiré de l’archet en deux variantes:

- 1) debout;
- 2) en position assise;

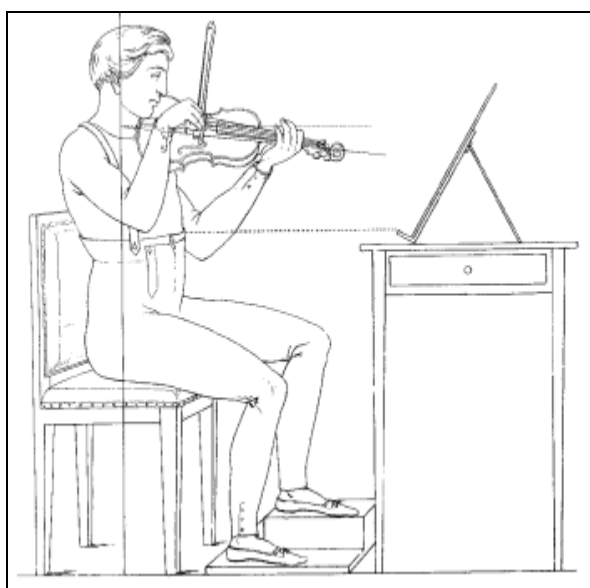
Il y a deux positions des pieds fondamentales: l’asymétrique et la symétrique. La position asymétrique que suggère la méthode française a été partagée dans la méthode Suzuki: le pied gauche devrait faire un angle droit avec la ligne horizontale de la partition posée sur le pupitre. Dans l’étude de la partition devant le pupitre le corps devrait être légèrement déplacé sur la gauche du pupitre et non au milieu de ce dernier. Le pied droit, asymétrique par rapport au pied gauche avec le talon à 45 degrés vers le pied gauche, garde en ligne les pointes des deux pieds. La tête du violon devrait aller dans la direction du pied gauche, par conséquent le regard et la tête suivent cette direction. Le poids du corps devrait s’appuyer sur le pied gauche.



(image 2)

(La position des pieds asymétrique par rapport au pupitre, *The Art of the Violin*, Pierre Maria François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996,1999,2000, Plate Ic)

Le positionnement des pieds en position assise conditionne l'exécuteur à abaisser la jambe droite, c'est-à-dire à ne pas la tenir à la hauteur de la jambe gauche pour ne pas faire obstacle au passage de l'archet dans la descente vers la pointe sur la corde de Mi. On conseille l'utilisation de la chaise haute si les pieds posés à angle droit ne touchent pas le sol, de manière à pouvoir utiliser des supports de hauteur différente pour chacun des deux pieds. Avec le support le poids du corps peut toujours s'appuyer sur la jambe gauche, puisqu'il permet l'angle droit avec le pied gauche, tandis que le pied droit avec un appui minimum a une inclinaison naturelle supérieure à quatre-vingt-dix degrés, ce qui permet le déplacement de l'archet sans obstacle. De cette façon la position assise est équilibrée tout comme la position debout.



(image 3)

(La position des pieds dans la posture assise, *The Art of the Violin*, Pierre Maria François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996,1999, 2000, Plate Ib)

Le corps en position érigée devrait être droit avec la tête droite, et non pas inclinée comme il arrive d'habitude aux étudiants débutants. Les épaules doivent tomber vers le bas bien que les bras soient occupés de manière à faire toujours le mouvement opposé (vers le haut): la chute des épaules est indispensable pour éliminer la rigidité des mouvements. Le côté gauche du corps soutient donc l'instrument, permettant au côté droit du corps de bouger librement. La poitrine est tendue vers l'avant. La ligne du dos est légèrement arquée par ce mouvement de la poitrine.

Le corps en position assise devrait être droit avec la ligne du dos légèrement arquée. Le corps devrait être légèrement tourné vers la droite de manière à avoir le côté gauche du corps toujours tourné vers le pupitre, rendant toujours disponible l'espace pour le mouvement de la main droite. Concernant la tenue du violon:

“Throughout the nineteenth century, many national schools became interested in how to hold the violin...fundamental to playing technique. Holding the violin involves various parts of the body such as neck, chin shoulder, left arm, hand, wrist, and fingers. Each of these is given major significance in positioning of the violin of the French violin school.”<sup>207</sup>

Il faut insister sur le positionnement précis de chaque partie du corps de façon à automatiser cette partie du mécanisme de posture correcte; celui-ci permettra l'exécution successive des mouvements. Au début il est digéré avec beaucoup de difficulté, également parce que le positionnement de chaque partie du corps doit confluer dans l'ensemble des mouvements en générant une position non naturelle, telle qu'elle oblige presque le corps à se plier à une série de mouvements non spontanés. Avec le temps on avance vers une compréhension mentale du pourquoi et du lien de cause à effet généré par le positionnement des parties du corps, qui seulement dans cette position précise permettront le glissement ininterrompu, donc le mécanisme, avec ou sans la partition.

Pour consentir le glissement de l'archet à angle droit par rapport aux cordes (et par conséquent parallèle au chevalet), la position de l'épaule et du coude gauche devraient être: coude gauche tiré vers le bas en partant de l'épaule gauche de manière à ne permettre à celle-ci, qui soutient le violon, de s'élever ou de se rigidifier en aucune façon.

---

<sup>207</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, mai 2003, p.45.

L'instrument devrait être au milieu de l'épaule, ni sur la poitrine ni trop au-dessus de l'épaule, tandis que le coude gauche devrait être sous le corps du violon, au milieu.

### 3. La position du menton et du cou

“During the eighteenth century, teachers and performers used chin position placed to the right of the tailpiece (cordier), as opposed to the modern left. Most notable were Mozart and Geminiani.”<sup>208</sup>

Le motif essentiel du déplacement dans la posture du menton était principalement dû à la gêne que cette tenue causait au mouvement du bras droit et de l'archet, puisque le violon se déplaçait presque au-delà de l'épaule gauche, rendant fatigant le mouvement pour atteindre la quatrième corde, avec un mouvement plus haut par rapport à la position moderne du menton; c'était la même chose pour la première corde, où le bras devait s'abaisser plus qu'il n'aurait dû pour l'atteindre.

Le maître violoniste français L'Abbé (fils) avait prôné dans son traité le positionnement du menton à gauche du cordier. Cette amélioration a également été adoptée par les professeurs du conservatoire: “the violin should be place on the collar-bone in such a way that the chin rests on the side of the fourth string; the E string side should be slightly lowered.”<sup>209</sup>

“Viotti mentioned that the most convenient place of the chin position is to the left side of the tail piece.”<sup>210</sup>

Pierre Baillot fournit de cet argument une description détaillée dans son volume, *L'Art du Violon*, expliquant que le menton devrait être posé sur le corps du violon et non sur le cordier, tandis que le corps du violon devrait s'appuyer sur la clavicule. Les positions

---

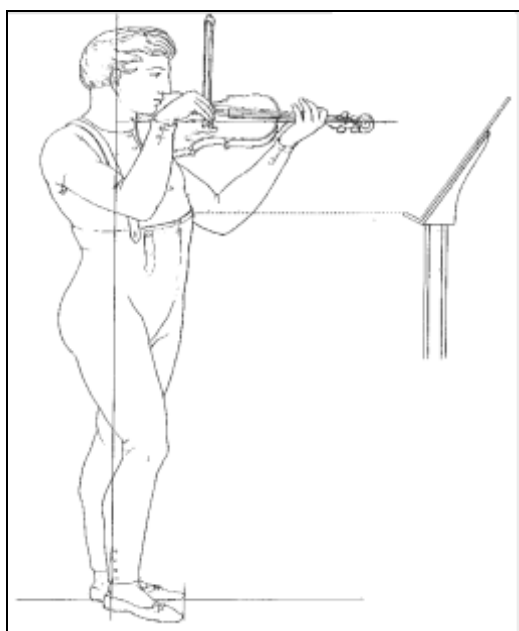
<sup>208</sup> Francesco Geminiani, *The Art on the Violin*, London, 1751, édition facsimilé de David D. Boyden, London: Oxford University Press, 1952, p.39. tiré du livre de Leopold Mozart, *Versuch einer gründlichen Violinschule*, Aubsburg: Johann Jacob Lotter, 1765, traduction Professeur Dejan Mihajlovic, Académie de l'Art, Novi Sad, Serbie, p.49.

<sup>209</sup> Robin Stowell, *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, Cambridge University Press, 1985, p. 38.

<sup>210</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.46.

tordues sont à éviter, comme par exemple un menton qui serre trop le violon ou un cou excessivement incliné en avant, qui pousse donc le menton. Il existe une seule exception à cette posture selon Baillot, qui concerne les enfants et les femmes, à cause de leur petite stature. Il faut y remédier avec un archet qui coïncide avec la longueur de la main, étant donné que dans le mouvement de l'archet du talon à la pointe, la main ne réussit pas à arriver jusqu'au bout sans se retirer en arrière. Une autre possibilité consiste à poser le menton sur le côté de la corde de Mi.

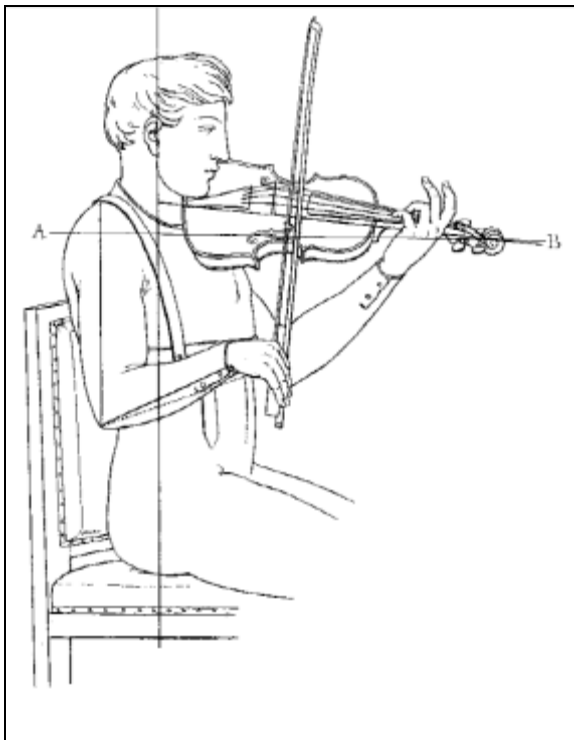
La hauteur de l'instrument par rapport au corps en position debout est à angle droit par rapport au corps, tandis qu'en position assise elle est un peu plus basse, avec presque quarante-cinq degrés d'inclinaison par rapport à la ligne de la tenue debout.



(image 4)

(La hauteur de l'instrument par rapport au corps à angle droit, *The Art of the Violin*, Pierre Maria François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996,1999,2000, Plate Ia)





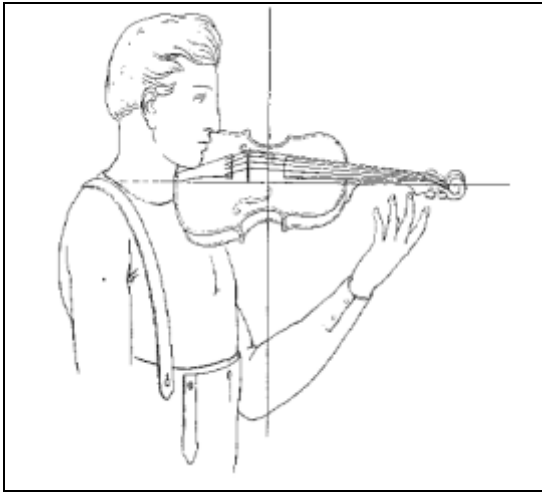
(image 5)

(La hauteur de l'instrument par rapport au corps dans la position assise avec angle de quarante-cinq degrés, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, Plate IIIb)

L'appui pour une posture commode de l'instrument est indispensable surtout pour permettre le glissement fluide de la main gauche comme "un train sur les rails"<sup>211</sup> (Yehudi Menuhin); dans les changements de position, la main devrait donc être libre en partant de l'épaule. Au cours du développement historique de la posture du corps par rapport à l'instrument, durant le dix-huitième siècle l'attention se déplace progressivement de la main gauche, qui devrait prévaloir dans le soutien du violon par rapport à l'épaule et le menton (selon l'école de Leopold Mozart), vers le menton qui soutient principalement l'épaule avec la main gauche au dix-neuvième siècle (selon l'école Française):

---

<sup>211</sup> Yehudi Menuhin, *documentaire de Bruno Monsiegeon*;



(image 6)

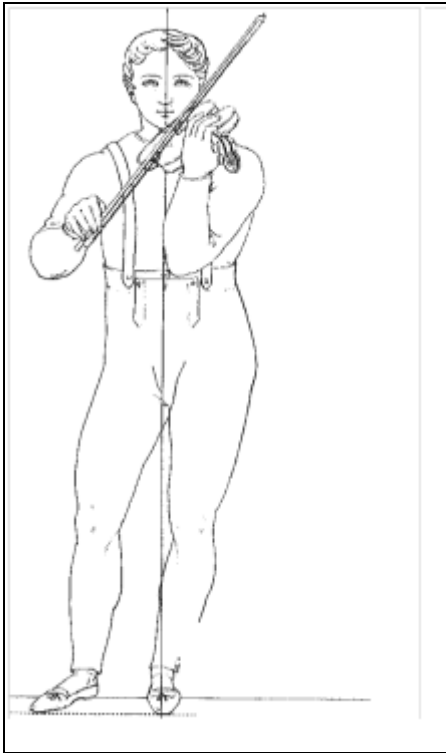
(La preuve de la posture correcte du violon soutenu par le menton et par l'épaule, en enlevant la main gauche du manche, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, Plate Ia)

### **Posture du violon<sup>212</sup>**

1. Le violon doit être posé sur la clavicule.
2. Il doit être incliné vers la droite à un angle de quarante-cinq degrés (voir image 7)
3. Il doit être appuyé contre le cou.
4. Il doit être maintenu avec le menton, du côté gauche de l'instrument, le menton reposant sur le violon ne se pose pas sur la partie où sont tirées les cordes.
5. Le menton ne doit pas aller vers l'avant, il s'appuie mais sans excès sur la partie du corps du violon qui dépasse et non sur le côté.
6. Le coude gauche est poussé en avant sous la moitié du violon, l'épaule gauche est placée elle aussi de façon à soutenir l'instrument, il ne faut pas la soulever car de telle manière on comprime le thorax. (voir image 7)
7. Le violon doit être soutenu horizontalement. (voir image 6 ci-dessus)
8. L'extrémité du manche est en ligne droite par rapport au centre de l'épaule gauche.

---

<sup>212</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.11.



(image 7)

(La posture de l'instrument: le manche du violon partant du centre de l'épaule gauche est aligné avec le pied gauche, avec le coude gauche, avec la tête et avec le nez, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, Plate Ia)

Comme appui supplémentaire pour les femmes et les enfants de petite stature chez qui les épaules ne sont pas suffisamment larges pour supporter l'instrument, on conseille d'insérer un coussinet sous la chemise.

## 5. La position de la main gauche<sup>213</sup>

Article III, La manière de tenir la main, le bras et le coude gauche:

1. Soutenir le manche sans le serrer, entre la moitié de la première phalange du pouce et la moitié de la troisième phalange de l'index.
2. Éviter de toucher avec le fond de la main le manche là où le pouce et l'index se rejoignent – il doit y être laissé un espace suffisant pour enfiler la tête de l'archet; il faut de temps en temps contrôler cette distance.
3. Garder la paume en une position naturelle sans l'éloigner ni l'approcher du manche et sans raidir le poignet; ceci est une erreur commune, à savoir celle de tordre le poignet vers le manche quand on doit faire par exemple une extension du petit doigt; le résultat obtenu est un effet contraire à celui que nous voudrions obtenir, car de cette façon le doigt s'éloigne alors qu'on essaie par contre de l'approcher.

La prise du manche entre les deux doigts (index et pouce) doit s'effectuer sans rigidité, parce que celle-ci conditionne négativement les mouvements principaux de la main gauche: le changement de position et le vibrato, mais aussi l'extension des doigts, particulièrement du quatrième doigt dans sa position loin du troisième. L'index devrait être au sillet du manche, position qui correspond à la première des sept positions du violon dans la technique de la main gauche; ce positionnement conditionne en outre l'intonation et donc chaque déplacement en subit les conséquences par l'altération de l'intonation.

Mary France Boyce dans sa Thèse "*The French violin playing in the sphere of Viotti*" indique que la hauteur du pouce devrait coïncider avec le ton entier de distance du sillet qui correspond à la note La sur la corde de Sol (hauteur de la pose du premier doigt sur la corde de Sol).

"There are two positions in order to hold the neck of the violin. One is the high thumb position and the other is the low thumb position. The French school advocated that the thumb should be located at a higher position. The low thumb position is holding the violin neck between the middle of the upper phalanx of the thumb and the middle of the lowest

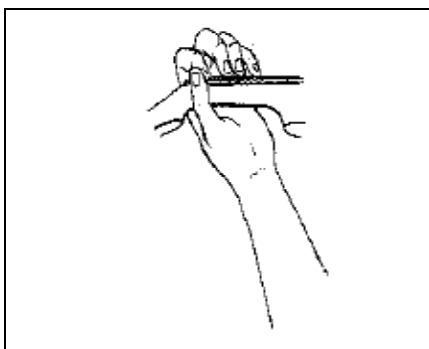
---

<sup>213</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.11,12.

phalanx of the index finger. Both the high and low position has certain advantages. The advantage of high thumb position is that the fingers are better curved, so that a clearer articulation results from the more vertical fall of the fingertips.”<sup>214</sup>

“L’avantage que l’on tire de la position basse du pouce est l’extension plus ample des doigts. Cette position est aussi très commode pour les passages rapides et pour les notes doubles, elle permet cependant une moindre articulation des doigts.”<sup>215</sup>

L’image de la posture de la main gauche indique que le positionnement du pouce devrait être légèrement courbe, c’est-à-dire “en marteau”. Cette position pourrait être utile justement pour garder le poignet gauche en position droite, car le pouce légèrement arqué renforce la partie du poignet du côté du pouce en le poussant à être plus droit, légèrement en dehors. La position des jointures de la main devrait être horizontale le long du manche du violon, ceci aide beaucoup notamment dans l’extension du petit doigt.



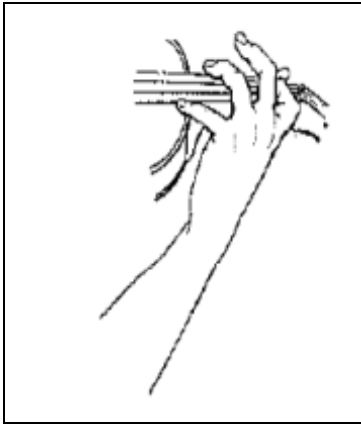
(image 8)

(La prise du manche entre l’index et le pouce qui est légèrement courbé, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, Plate Ib)

---

<sup>214</sup> Paul Roland, *Basic Principles of Violin Playing*, New York: Boosey & Hawkes, 1990, p.18.

<sup>215</sup> Frederick Neumann, *Violin Left Hand Technique: A Survey of a Related Literature*, Illinois: American String Teacher Association, 1969, p.44.



(image 9)

(*The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, Plate IIIb)

La position correcte de la main et du poignet pour atteindre l'extension suffisante du petit doigt, si elle est observée avec plus d'attention, montre que l'aide la plus conséquente est fournie par l'index qui s'étend avec une certaine tension dans la direction opposée (vers l'arrière) par rapport au petit doigt. Ceci permet de garder la position près du sillet et de ne pas altérer l'intonation. La sensation physique lors de l'exécution de ce « *grip* » de la main correspond plus ou moins à l'effort d'un « écarté » entre pouce et index.

La hauteur du pouce pourrait varier de la note La jusqu'au Si bémol sur la corde de Sol, toutefois selon les violonistes contemporains la position du pouce “pourrait varier constamment en fonction du moment et du besoin”.<sup>216</sup>

## **6. La position du coude gauche:**<sup>217</sup>

Positionner les doigts dans l'ordre suivant: le doigt 1 sur le Mi, le doigt 2 sur le La, le doigt 3 sur le Ré, le doigt 4 sur le Sol; le coude se positionnera à la verticale sous la moitié inférieure du violon et celle-ci devrait être sa position naturelle. Atteignant la quatrième corde avec le quatrième doigt, il est indispensable que le coude aide la main à atteindre la hauteur de la note en se tendant en avant, vers le ventre:

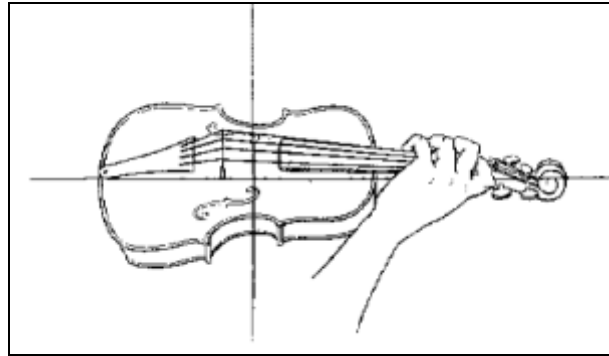
---

<sup>216</sup> Paul Roland and Maria Mutschler, *The Teaching of Action in String Playing: Developmental and Remedial Techniques*, Illinois String Research Associates, 1974, p.108-109.

<sup>217</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.12.



(image 10)



(image 11)

(Image 10: la notation pour le positionnement des doigts de la main gauche écrite par Geminiani; L'image 11: La position des doigts de la main gauche sur les cordes, posés comme indiqué dans la notation citée plus haut, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb)

Pour preuve, pour assurer que le violon soit bien soutenu entre l'épaule et le menton aussi bien d'un côté que de l'autre, on doit laisser aller le manche du violon (voir l'image 6 ci-dessus), gardant cependant la main légèrement sous ce dernier par précaution; si toutes les positions sont correctes (la tête droite, le corps appuyé sur les reins, etc) le violon se soutiendra de lui-même à l'horizontale;

“Geminiani grip was also included by Mozart in his treatise ... Kreutzer and Rode also mentioned that left elbow took up a natural position perpendicular underneath the middle of the instrument”<sup>218</sup>

La prise des quatre doigts sur le manche permet au coude gauche de définir la position verticale correcte sous celui-ci; il est utile à mon avis de garder les quatre doigts sur les quatre cordes, de manière à être sur une corde à la fois sans interférer avec les voisines, ce qu'on entend beaucoup quand on joue les cordes doubles, c'est-à-dire là où une éventuelle interférence sur la corde voisine diminuerait la qualité sonore de la corde

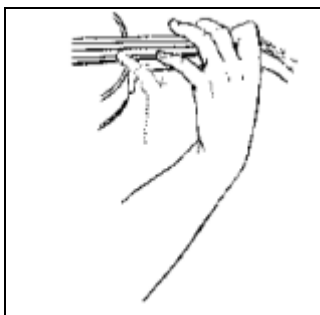
---

<sup>218</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, Mai 2003, p.51.

voisine, rendant pour les étudiants plus difficile de trouver un positionnement correct immédiat. C'est ce que j'appelle le rapport "doigt-corde".

Du coude gauche vient l'aide la plus importante pour atteindre les positions correctes des doigts sur les quatre cordes, de façon à ne pas faire interférer les doigts avec les cordes voisines: pour atteindre la corde de Sol avec les doigts, surtout avec le petit doigt, le coude doit se mouvoir le plus possible vers le ventre, en tout ceci le poignet doit toujours rester droit. Dans la chute des doigts sur la corde de Ré, le coude est un peu moins incliné vers le ventre, tandis que sur le La il est relativement vertical; pour bien faire tomber les doigts sur la corde de Mi le coude doit se mouvoir loin du ventre de façon à permettre la chute sur le bout des doigts.

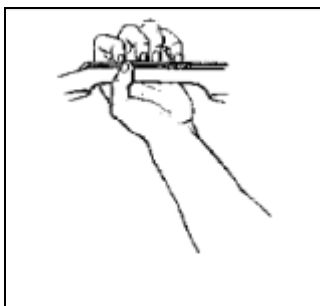
Le poignet, en plus de la position déjà citée plus haut, devrait comme sur l'image éviter d'autres positions erronées, comme par exemple se placer trop en dehors (au lieu de la position droite). Ces positions trop en dehors ou vers le manche ne permettent pas la chute verticale des doigts sur les cordes aux points d'intonation correcte; le moindre déplacement du doigt change l'intonation, c'est pourquoi il faut insister sur la position droite du poignet. Le "Geminiani grip" est utile à cet effet également, vu que le premier doigt appuie sur la corde de Mi et une fois pressé en même temps que les second et troisième sur les cordes La et Ré et avec le quatrième doigt sur la corde de Sol ils contraignent le poignet à prendre la position correcte. Le poignet est toujours aidé par le coude pour le changement de corde et ne change jamais de position lors du changement. Il reste droit. Le coude, se déplaçant pour laisser les doigts approcher les cordes, fait en sorte que le poignet demeure toujours droit. Ce positionnement du poignet a été prôné dans la didactique contemporaine jusqu'à nos jours par les Maestros Suzuki, Galamian, Auer.



(image 12)



(La position forcée du poignet, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb)



(image 13)

(La même position forcée du poignet et des doigts de la main gauche observée de l'autre côté, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, Ib)

## 7. Comment tenir l'archet<sup>219</sup>

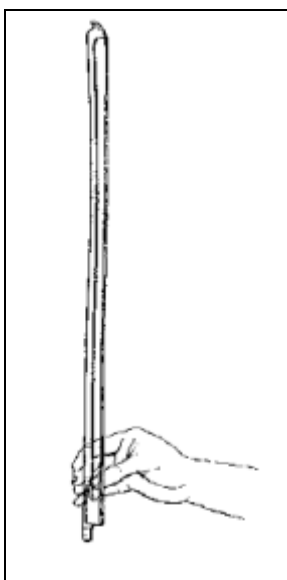
1. Soutenir l'archet avec tous les doigts, laissant la main arrondie de manière naturelle et poser les doigts sur la baguette sans qu'ils soient ni pliés ni droits;
2. Quand nous allongeons la main pour prendre l'archet, nous remarquons que si nous mettons la baguette au milieu entre les quatre doigts au-dessus et le pouce en-dessous, ce dernier se positionnera de manière naturelle sur la pulpe du doigt qui se trouve près de l'ongle; le pouce ne doit donc pas se poser à l'extrémité, il doit par contre dépasser la baguette de deux millimètres et ne se met pas à la verticale sous elle; cette partie du pouce donne la force maximum au doigt, de façon à pouvoir serrer la baguette quand cela s'avère nécessaire;
3. Éviter de plier le pouce vers l'intérieur; "The thumb should be straight instead of curve."<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.12.

<sup>220</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.55.

4. Le pouce se positionne contre le talon de l'archet de façon à en toucher l'extrémité: ne le mettez jamais au-dessous de celui-ci!
5. Ceci est l'unique position où vous pouvez exercer la force nécessaire à gérer l'archet, et il faut un minimum d'habitude pour en sentir les avantages! Faites attention car la main tendra toujours à glisser loin du talon: il ne faut jamais hésiter à la replacer au bon endroit;
6. Après avoir mis le pouce au bon endroit, il faudra disposer les quatre autres doigts, en les gardant arrondis sur la partie haute de la baguette de sorte que l'annulaire et le majeur tombent frontalement par rapport à la pulpe du pouce, c'est-à-dire frontalement par rapport à la ligne qui unit ces deux doigts;
7. L'index s'appuie sur la baguette avec la moitié de la seconde phalange;
8. Éviter d'éloigner l'index des autres doigts, comme dit précédemment il ne faut ni trop plier ni garder les doigts raides, mais bien les garder arrondis de manière naturelle;



(image 14)

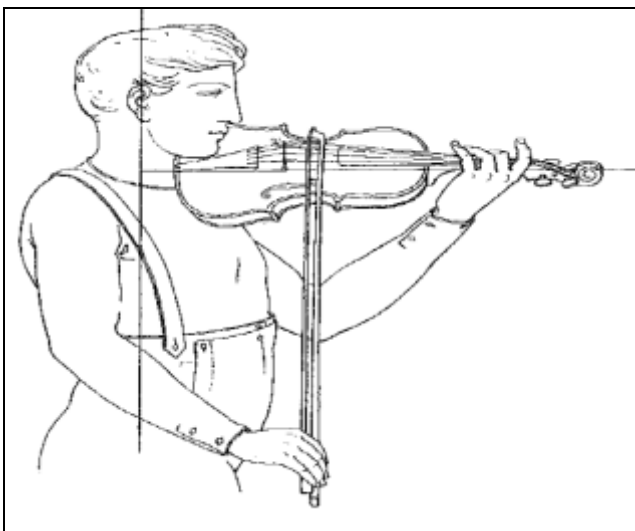
(La position des doigts de la main droite appuyés sur la baguette de manière arrondie mais non pliée, la position du pouce appuyé sur la pulpe non plié, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb)

9. Tirant l'archet vers la pointe, la main, tournant sur le pouce, s'incline légèrement vers la gauche, jusqu'à atteindre la pointe; quand nous pousserons l'archet vers le talon, l'index se trouvera à angle droit avec l'archet;



(image 15)

(La position de la main atteignant la pointe de l'archet, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIa)



(image 16)

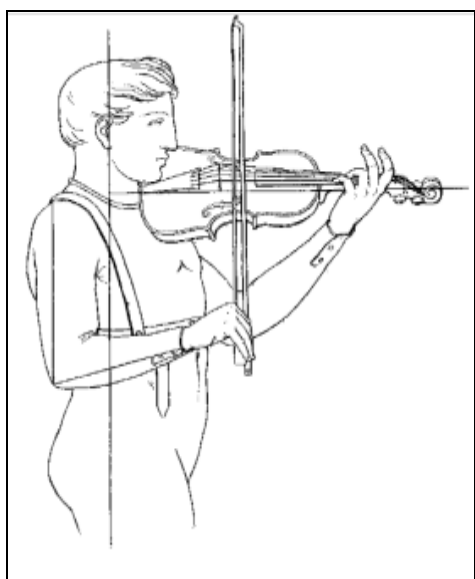
(La position de la main droite toujours sur la pointe de l'archet observée de l'angle latéral, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIc)

10. Arrivés au Talon faut incliner légèrement l'archet vers la touche; mais dans le coup d'archet *détaché*, une fois arrivés à la moitié de l'archet, celui-ci devrait se trouver perpendiculaire aux cordes pour favoriser l'élasticité du mouvement et le *saltato*;



(image 17)

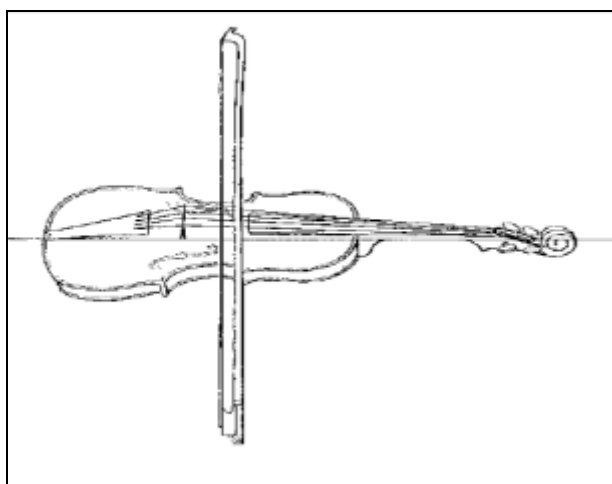
(Posture de la main droite et de l'archet incliné vers la touche dans la position près du talon, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, Ic)



(image 18)

(La position verticale non inclinée de l'archet, des crins à la moitié, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIIb)

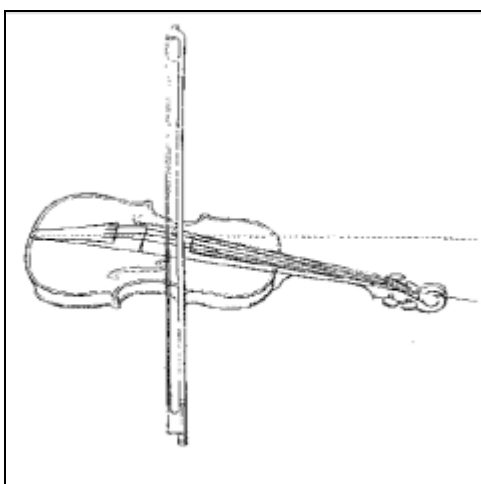
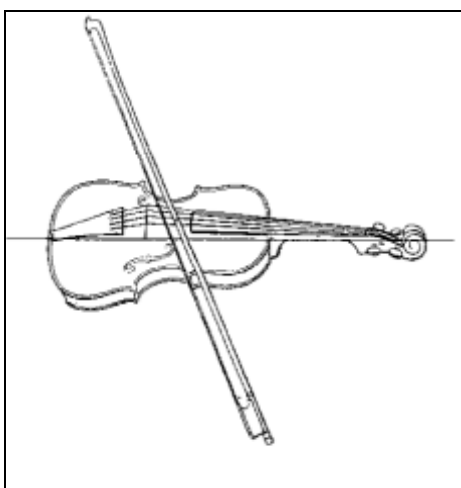
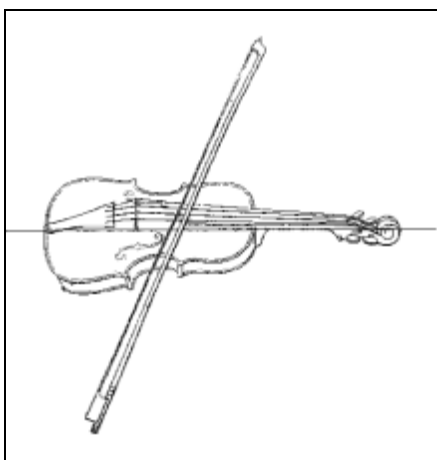
11. L'archet doit être tiré et poussé en ligne parallèle au chevalet, de façon à créer le frottement avec la corde à angle droit, loi fondamentale pour la faire vibrer de manière correcte et pour produire un son propre;



(image 19)

(La position correcte de l'archet par rapport au chevalet, à angle droit en chaque point, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb)

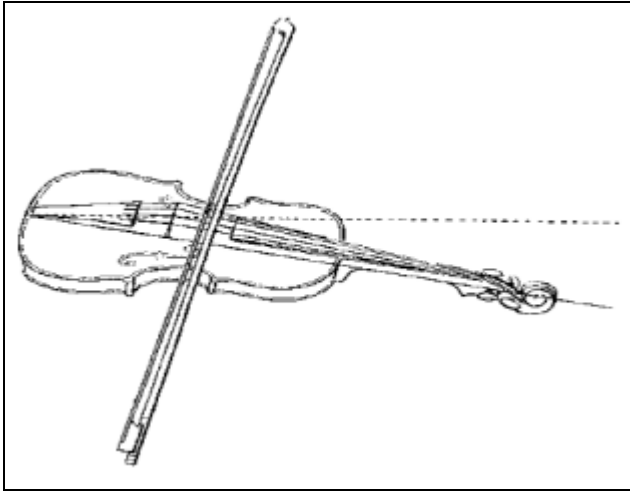
12. L'archet non doit jamais se mouvoir de biais par rapport au chevalet.



(images 20, 21, 22)

(Les positions erronées de l'archet par rapport au chevalet, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb,c)

13. Si le violon se déplace de la position horizontale, comme il arrive d'habitude quand on joue assis, son inclinaison exige que le bras et le poignet soient levés de façon à rétablir l'angle droit entre l'archet et les cordes;



(image 23)

(La posture correcte de l'archet par rapport au chevalet à angle droit dans la position assise, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIb)

14. Les crins doivent être positionnés entre la touche et les parties circulaires des ouïes, un peu plus près de ces dernières;

15. Si on veut obtenir un son plus fort, approcher les crins du chevalet et vice-versa.

La main devrait garder la posture que j'appelle avoir une "*pomme en main*"; elle se dispose arrondie de façon naturelle, sans la moindre rigidité en dépit de la difficulté des mouvements qui pourront être exécutés.

La différence dans la disposition des doigts selon Baillot, Rode et Kreutzer par rapport à celle en usage aujourd'hui consiste dans le fait que l'index devrait éviter de s'éloigner du majeur pour garder l'équilibre général: son rôle est de contrôler la pression de l'archet sur la corde et maintenir le volume du son. Le pouce par

contre devrait rester en position droite au lieu de celle, comme il est d'usage actuellement, “en marteau”.

L'importance du petit doigt est de soutenir le poids de l'archet en équilibrant à l'opposé la pression qui provient du pouce et de l'index.

## 8. Mouvement de l'archet, de la main et du bras droit<sup>221</sup>

1. Dans les premières études l'archet doit être utilisé en entier, du début à la fin; dans les premières gammes nous ne nous servons que d'un tiers de l'archet, c'est-à-dire de la partie centrale de l'archet jusqu'à la moitié;



2. Le petit doigt soutient l'archet tandis que celui-ci s'approche du chevalet; Le petit doigt cesse de soutenir l'archet à mesure que celui-ci s'éloigne du chevalet, le tirant vers la pointe, de sorte que, arrivés à celle-ci, l'appui du petit doigt ne sert plus et nous pouvons le soulever de la baguette. De toute façon l'appui du petit doigt est très important lors des changements de corde car le petit doigt aide à détacher la note (poussée vers le haut) et à amener l'appui immédiat de l'archet d'une corde à l'autre (voir images 16, 17 ci-dessus);
3. Quand il est nécessaire de mettre de la force dans le son, alors ce sont le pouce, l'index et le poignet qui le font, mais surtout le pouce. L'avant-bras obéit à cette force en restant absolument indépendant du reste du bras;
4. Les quatre doigts posés sur la baguette s'appuient sur elle pour mettre la corde en vibration; cet appui est parfois si fort qu'il écrase la corde. Pour empêcher

---

<sup>221</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.13, 14.



cela, le pouce doit contrebalancer cette force en faisant support sous la baguette (en la serrant). Le mécanisme consiste dans le fait que quand les quatre doigts écrasent d'en haut la baguette, le pouce doit la serrer par en-dessous pour obtenir un son compact;

Dans la description du mouvement de l'archet vers le talon, le rôle du petit doigt est de soutenir le poids de la baguette tandis qu'on s'approche du chevalet. Dans le mouvement vers le bas, vers la pointe, la présence du petit doigt sert jusqu'à la moitié de l'archet; ensuite elle diminue graduellement jusqu'à arriver à la pointe, c'est-à-dire où le support du petit doigt n'a plus d'importance. Durant le changement de corde la présence du petit doigt est importante pour le détachement de l'archet de celle-ci de manière quasi imperceptible, ce qu'on arrive à exécuter grâce à la flexibilité et à l'appui sur l'autre corde: ces mouvements préparatoires appartenant au mécanisme ne sont ni visibles ni perceptibles durant l'exécution, toutefois l'exécuteur réussit même dans les phrases les plus rapides à précéder ses propres mouvements en préparant toujours sa main dans le passage d'une corde à l'autre:

“The hand that guides the brush has already caught and executed what floated before the mind at the same moment as the mind began to form it, and in the end the pupil no longer knows which of the two- mind or hand- was responsible of the work.”<sup>222</sup>

## **9. Comment tenir la main, le coude et le bras droit**

Jouer avec le bras et avec le coude en arrière est une erreur qu'il faut essayer de corriger (images 20, 21, 22). “Quand on joue sur les cordes graves, le poignet s'élève pour les atteindre et l'avant-bras ne fait que le suivre; le même mouvement vaut pour le changement de corde, où le bras et le coude ne participeront jamais de façon directe aux mouvements de l'avant-bras; en ce sens nous laisserons tomber le coude sans aucune force en un état de relaxation complète.”<sup>223</sup>

---

<sup>222</sup> Herrigel, Eugen, *Zen in the Art Archery*, Introduction de D.T.Suzuki, trad. R.F.C.Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1953, New York: Random House, Vintage Books, 1971, p.71.

<sup>223</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.15.

“In order to have a natural position and movement of the bow, it is necessary to avoid locking of the movement in any part of the bowing arm and hand”<sup>224</sup>

Pour obtenir un mouvement ininterrompu, fluide, avec la pression des crins équilibrée sur la corde en chaque point de l’archet à chaque vitesse du mouvement, la partie postérieure du bras doit rester immobile en même temps que le coude comme indiqué ci-dessus. En réalité l’immobilité du bras et du coude devrait partir de l’épaule, qui doit sentir un poids qui va vers le bas et qui doit être déchargé sur la partie postérieure du bras et donc sur le coude, de façon à rendre libre le mouvement de l’avant-bras. L’avant-bras et le poignet par contre doivent garder une flexibilité continue. L’ouverture de l’avant-bras droit génère toujours une légère tension douloureuse dans le moment de l’ouverture complète, c’est-à-dire quand on atteint la position de l’archet sur la pointe.

Le coude droit a pour chaque corde une hauteur différente: sur le Mi le coude est plus près du corps, sur la corde de La il est un peu plus haut par rapport à la corde de Mi. Sur les cordes Ré et Sol, le coude devrait graduellement monter en hauteur sans toutefois faire lever l’épaule.

Comme on le comprend par les images ci-dessus (16,18, 25), la position du poignet et de l’avant-bras sur la pointe, sur le talon et à la moitié de l’archet, permettent en chaque point de l’archet le mouvement parallèle au chevalet: sur la pointe, l’avant-bras qui devrait être tiré vers l’avant, tandis que le poignet ne devrait pas être plié sous le niveau de la main. Au talon le poignet devrait être légèrement plié plus haut par rapport à l’archet, avec le coude qui s’approche du corps quand l’archet arrive vers le talon; ce mouvement du coude près du corps conditionne l’exécuteur à plier le poignet vers le haut, mais en même temps permet aux doigts de la main droite d’avoir plus d’espace pour manœuvrer la quantité de son près du talon.

---

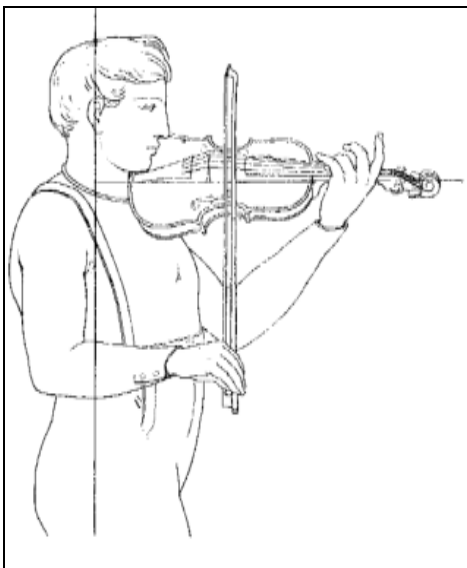
<sup>224</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l’Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.54.



(image 25)

(La position du poignet plié plus haut par rapport à l'archet dans la position au talon, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, Ic)

Comme il apparaît dans les images, dans la descente de la main droite jusqu'au point correspondant aux trois quarts de l'archet vers la pointe, le violon, l'archet, le bras et l'avant-bras forment un angle droit. Quand on joue à la moitié de l'archet, l'avant-bras de la main droite devrait être un peu plus haut par rapport au bras, et le poignet en ligne horizontale avec le coude droit:



(image 26)

(La position du bras droit la distance de trois quarts per rapport à la pointe, *The Art of the Violin*, Pierre Marie François de Sales Baillot, éd. et trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 60208-4210, 1996, 1999, 2000, p. 20, IIIb)

“Another famous teacher from the French violin school, Mazas, also described a very important method about the movement of the wrist, that when the note is begun at the tip of the bow, the wrist should bend to the left and then gradually turn toward to the right when the bow approaches to the end of the bow”<sup>225</sup> (voir images 16, 18, 25)

Si on joue en position assise, la position du bras droit est la même que quand on joue debout, avec la différence que l’avant-bras droit se trouve davantage plié et un peu plus haut. Le poignet en position assise est toujours plus haut par rapport à l’archet, étant donné que le violon est légèrement plus bas par rapport au corps; tout ceci pour pouvoir maintenir l’angle droit avec les cordes. (v. image 5)

## 10. Les mouvements des doigts de la main gauche

Dans l’article VI de sa Méthode, Pierre Baillot décrit la mise en place des mouvements des doigts de la main gauche sur la touche, en premier lieu à la hauteur du cou du violon. Dans la chute du doigt sur les cordes, il doit tomber du haut avec élan, impulsion, en position arquée; l’index doit toujours être appuyé sur la première phalange, de façon à permettre aux doigts une chute naturelle sur les cordes “ni trop haute ni trop basse”. Il est important que le doigt ne tombe pas sur l’ongle mais sur la pulpe, il ne doit donc pas être perpendiculaire à la corde. La quantité de pression du doigt sur la corde dépend de “si la mélodie jouée doit être tendre ou forte”.<sup>226</sup>

La quantité de pression des doigts sur les cordes doit être suffisante pour ne pas influencer le son par la baguette; nous pouvons déduire qu’il existe deux types de pression sur la corde, celle exercée par les doigts et celle qui provient de l’archet. La pression des doigts doit toujours être supérieure par rapport à la pression de l’archet. Baillot subdivise en outre le mouvement des doigts pour les passages rapides, par exemple dans les gammes, où il faut tenir les doigts posés sur les cordes et dans les passages lents où une note (et un

---

<sup>225</sup> Robin Stowell, *Violin Technique and Performance Practice in the late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.73.

<sup>226</sup> Pierre Baillot, *L’art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 14.

doigt) doit être tenue lente en vibrato tandis que les autres doigts sont levés de la corde en hauteur naturelle (V. les images 16, 17, 18 où le placement des doigts de la main gauche est « un à la fois », alors que les autres doigts sont au-dessus des cordes). La chute des doigts “à l’aplomb” a déjà été citée dans l’exemple du “*Geminiani grip*” ( article III), à propos de la position correcte du coude gauche sous l’instrument. Un autre exemple fourni par Baillot (toujours tiré de l’auteur Geminiani) consiste en un approfondissement de l’exercice qui s’effectue en tenant les quatre doigts posés sur les quatre cordes simultanément, comme indiqué dans l’exemple ci-dessous, en faisant cependant lever et poser de nouveau un doigt sur la corde tandis que les trois autres doigts restent posés sur les cordes. Cet exercice est à répéter en sens inverse et à faire sur les quatre cordes en descente et en montée, en tenant toujours les trois doigts posés sur les cordes (V. l’image de la position de la main n°11).



(imag

e 27)

## L'APPROCHE DE L'INSTRUMENT DANS LA MÉTHODE SUZUKI

### 1. La posture de l'instrument dans la méthode Suzuki

La posture est présentée et expliquée par Shinichi Suzuki dans le premier des dix volumes de la Méthode: le schéma exposé ci-dessous coïncide totalement avec la posture du violon, pour le côté gauche du corps, exposée dans l'Article I du volume de Pierre Baillot:

The nose

The strings

The elbow

The left foot

In a straight line

“Beginner’s bow hold. Thumb below the frog. The thumb and the bow make an oblique angle. The thumb and the middle finger form a circle when holding the bow. The basic posture is the E- String posture.”<sup>227</sup>

Suzuki introduit deux positions:

- 1) La position au repos, la courbette
- 2) La posture appropriée à l'exécution

Ci-dessous quelques points guide tirés du livre de William Starr “*Suzuki violinist*” pour acquérir les bases de la posture de l'instrument sous tous ses aspects, dans lesquels j'ai incorporé mon expérience d'apprentissage et d'enseignement:

#### 1. La position au repos

La position au repos, ou “resting position”, représente une posture préparatoire à l'exécution. Elle consiste à tenir le violon sous le bras droit avec celui-ci pressé délicatement sur le cordier; l'archet est suspendu à l'index par le talon, avec la pointe tournée vers le sol.

---

<sup>227</sup> Shinichi Suzuki, *Violin Method, Vol I*, Miami, Florida: Summy-Birchard Inc, 1978, p. 3.



(image 28)

(La position de repos, Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volontè & Co, 2012, p.14)

À la position au repos fait suite la courbette:

”Bow signifies respect for the teacher and should not be quick...the teacher’s answering bow indicates the teacher’s respect for the student, so that mutual respect is expressed by the bows...the child learns to control himself as he handles the violin. Holding the violin properly “at rest” and bowing correctly may be the first point the new student will proudly demonstrate to his father at his first home concert.”<sup>228</sup>

Certains enseignants de l’école de Nagano au Japon ont breveté un violon auxiliaire pour les élèves d’âge précoce. Il s’agit d’une simple boîte en carton avec une règle collée au milieu en guise de manche. Le Violon Auxiliaire est destiné aux exercices préparatoires dans la posture de repos mais aussi dans la posture appropriée à l’exécution. L’avantage de ce moyen auxiliaire réside dans le fait qu’il est beaucoup

---

<sup>228</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.52.

plus léger par rapport à un violon et par conséquent plus facile à tenir sous le bras et sur l'épaule, sous le menton.



(image 29)

(L'image présente la pratique de la courbette des élèves avec le violon auxiliaire, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p. 59)

## 1. La posture durante l'exécution:

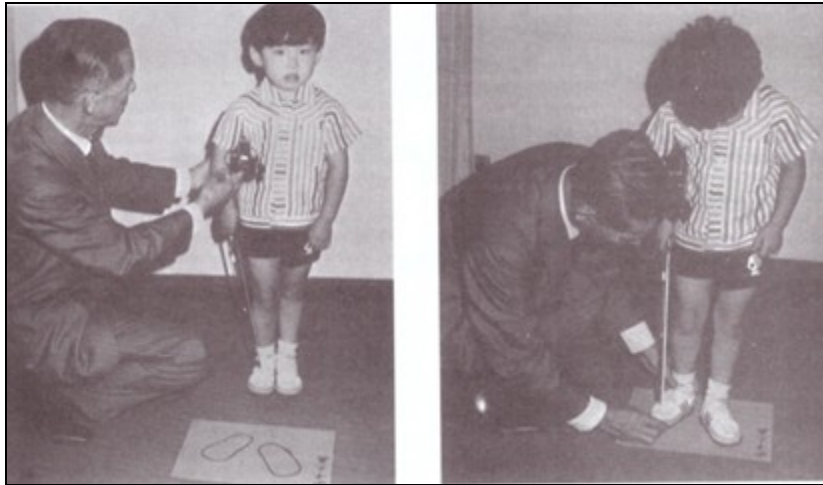
### 1.1. Les pieds

Une fois acquise la posture "au repos", on commence à mettre en place la posture pour l'exécution en commençant par la posture des pieds, ou "foot paper"<sup>229</sup>. La bonne position se trouve en faisant un dessin de la forme des pieds sur une feuille de papier qui sera ensuite utilisée pour l'étude. Le positionnement des pieds présente un écartement de 45 degrés entre les deux talons. Le pied droit est légèrement plus en arrière par rapport au pied gauche.

---

<sup>229</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.53.





(images 30, 31)

(Le schéma pour la position des pieds, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000,1976, p.53)

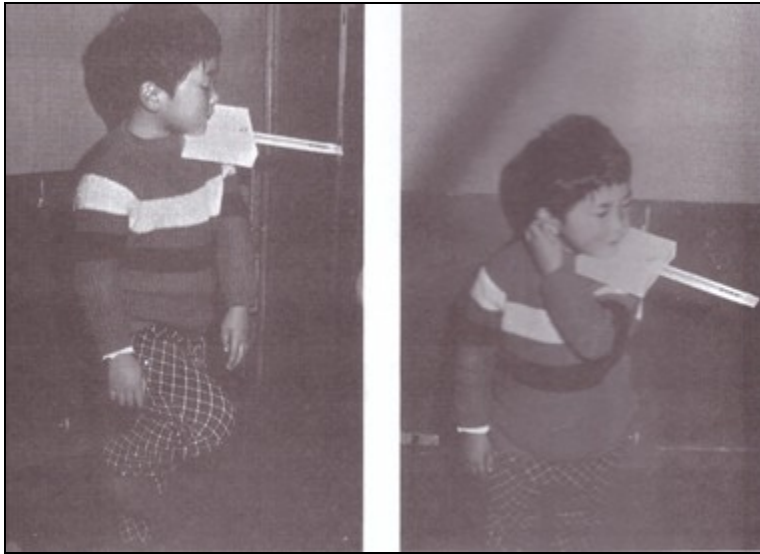


(image 32)

(Les pieds devraient être placés à la largeur des épaules, avec le pied droit légèrement plus en arrière que le gauche, Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volontè & Co, 2012, p.14)

Le poids se déplace sur le pied gauche. Les pieds sont séparés approximativement à distance de 6 pouces. Le pied gauche tourne à 45 degrés vers l'avant. La vérification de ceci consiste à essayer de rester sur le pied gauche en levant le pied droit: "The left foot should be the center of the body vertically".<sup>230</sup>

<sup>230</sup> Shinichi Suzuki, *Violin Method, Vol I*, Miami, Florida: Summy-Birchard Inc, 1978, p. 3.



(images 33, 34)

(Image 1: L'étudiant est appuyé sur le pied gauche, image 2: vérification de prise en main correcte du violon, l'étudiant approche la main gauche de l'oreille droite, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p.60)

La posture des pieds dans la méthode Suzuki coïncide avec la posture décrite dans le volume de Pierre Baillot. Une légère différence consiste dans le fait que le pied droit (selon l'image du volume de Baillot) devrait être en ligne horizontale avec le pied gauche, tandis que Suzuki suggère que le pied droit devrait être légèrement en arrière par rapport au pied gauche. (V. les images p.32)

## 1.2. La tête

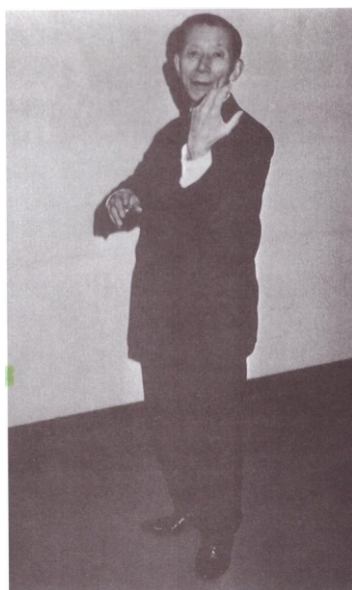
Une fois apprise la posture correcte des pieds, l'étudiant commence à déplacer son attention à la position de la tête. Celle-ci se tourne légèrement vers le pied gauche sans bouger le corps; le nez devrait être en ligne avec le pied gauche. Les pieds restent toujours sur le "foot paper" et ne bougent pas. Ce parcours initial doit être effectué sans l'instrument.

### 1.3. La main gauche

Quand les pieds et la tête ont mémorisé leur position, la main gauche doit s'approcher de sa position sans tenir en main l'instrument. La paume de la main devrait être alignée avec le nez, en face de celui-ci, gardant les doigts en position arrondie.

L'avant-bras gauche doit en outre être tourné en même temps que le poignet de sorte que les quatre doigts (la pulpe) soient l'un derrière l'autre comme "un train sur les rails". La vérification de la posture correcte s'effectue avec le mouvement de la main vers le visage, de façon que le petit doigt arrive jusqu'au nez et puisse revenir en arrière. Le coude gauche devrait être aligné avec le nez.

Les jointures de la main gauche de cette façon s'alignent à l'horizontale pour accompagner la ligne des doigts. "The left hand position was recommended to be a horizontal direction along the neck to facilitate extension of the fingers".<sup>231</sup>



(image 35)

(La préparation pour la posture du violon, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p.54)

Le "Geminiani grip" représente une difficulté supplémentaire par rapport aux doigts posés l'un derrière l'autre sur la même corde: tourner avant-bras et poignet avec les jointures de

---

<sup>231</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.50.

la main gauche, comme prévu dans les deux exemples, est l'objectif commun dans les deux cas pour approcher le plus possible les doigts des cordes.

#### 1.4. Placer le violon sous le menton

Le violon doit être tenu entre menton et épaule sans aide de la main gauche. Pour faciliter cette position on peut insérer une épaulette ou un coussin, selon la structure physique de l'étudiant. Insister dès le début à faire tenir le violon sans le bras gauche, éliminant ainsi dès le départ toute possibilité de créer une habitude erronée, comme par exemple soutenir l'instrument en s'aidant du bras gauche. Comme ultérieure vérification de justesse, Suzuki conseille d'appuyer le bras gauche sur l'épaule droite durant la tenue de l'instrument sous le menton. Baillot, Rode et Kreutzer dans leur œuvre fournissent la même indication pour vérifier la posture du bras gauche. Une fois inséré l'instrument entre le menton et l'épaule, il doit rester en position parallèle au sol, légèrement incliné. Le nez devrait se positionner en direction des cordes, tandis que le sillet devrait s'aligner au centre du cou.



(image 36)

(La vérification de prise en main correcte, Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volonté & Co, 2012, p.14)

#### 1.5. Vérifications pour confirmer la posture correcte du violon

- Essayer de détacher le violon de dessous le menton de l'étudiant comme preuve d'une tenue solide de l'instrument.



(image 37)

(L'enseignant éprouve la stabilité de la prise en main du violon (la petite boîte sous le menton de l'enfant), William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976,p.59)

- Tenant le violon sous le menton, l'étudiant devrait réussir à marcher librement de manière désinvolte.

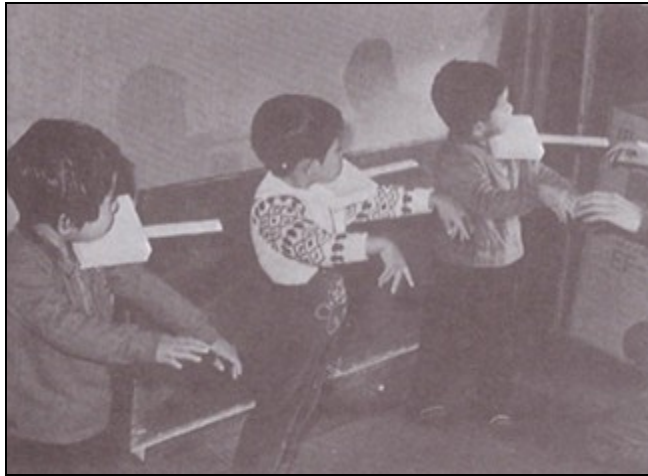
- Tenant le violon sous le menton serrer la main à l'enseignant aussi bien avec la main gauche qu'avec la main droite.



(image 38)

(William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p.59)

- Tenant le violon sous le menton, faire avec les mains le mouvement des vagues en articulant à partir du poignet.



(image 39)

(William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000,1976, p.59)

- Réussir à atteindre l'oreille droite avec le bras gauche. (Voir image ci-dessus n°34)
- Rester sur le pied gauche comme preuve de concentration du poids du corps et d'équilibre. (Voir image ci-dessus n°33)

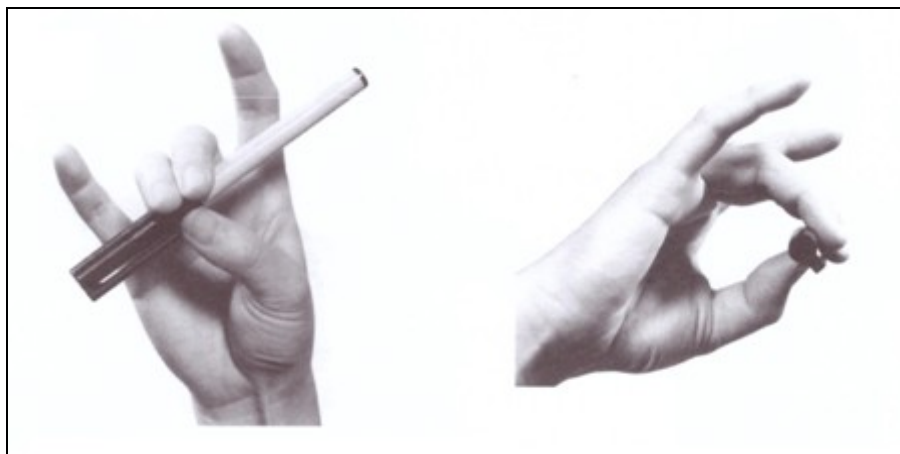
a. Passage de la position de repos à la position d'exécution

- L'élève, tenant le violon en position de repos, empoigne le violon par le corps, juste à côté du manche, l'approchant du menton et s'aidant aussi de la main droite.
- Il doit tourner la tête de manière automatique vers la gauche dès que le violon est sous le menton.
- l'instrument devrait être soutenu sans la moindre rigidité dans les muscles du cou et des épaules.

b. Prise en main de l'archet

La prise en main de l'archet doit s'étudier parallèlement à celle de l'instrument; les deux techniques sont cependant à étudier une à la fois. La position de la main droite dans la prise en main de l'archet n'est pas immédiate, notamment si on commence l'étude en âge précoce. Suzuki met l'accent sur l'utilité des habitudes

correctes dans la prise en main de l'archet dès le début. Un premier exercice pour une approche de la main à l'archet peut être réalisée grâce à un crayon tenu entre le pouce et le majeur.



(images 40,

41)

(La position des doigts posés sur le crayon, l'exercice préparatoire, Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volonté & Co, 2012, p.15)

On insiste sur la courbure des doigts et surtout du pouce: il doit être placé en opposition avec majeur et annulaire. La différence en ce cas avec l'orientation de l'école française est que le pouce doit être plié "en marteau" tandis que dans le volume de Baillot l'indication suggère que le pouce devrait rester droit. Au début de l'étude Suzuki cherche à diminuer les difficultés rendant l'étude plus adaptée à l'enfant, comme le dit du reste sa propre devise "Children like to do what they can do." En ce cas Suzuki introduit la position auxiliaire dans la prise du pouce qui devrait rendre plus facile le contrôle de l'archet. La position correcte du doigt ne se trouve donc pas au début du talon, mais bien sous le talon lui-même, sur sa partie argentée. La position du pouce sous le talon sert aussi à former la courbure correcte de quarante-cinq degrés (et non quatre-vingt-dix) pour soutenir l'archet, de sorte que le pouce puisse reposer sur le côté droit de sa pulpe, près de l'ongle. À mon avis la facilité consiste justement dans le soutien au pouce, qui a plus de mal à rester en position pliée placé à l'endroit traditionnel, sous la baguette. Un encouragement supplémentaire à l'élève pour rendre l'apprentissage plus immédiat consiste à mettre

des morceaux de scotch coloré sur les points de l'archet où devraient tomber les doigts. La prise en main de l'archet dans son ensemble est donc exécutée par le pouce et par les deux doigts centraux, surtout par le majeur. Majeur et annulaire doivent être placés sur la baguette et sur le pouce, tombant à la hauteur de la seconde phalange de chaque doigt, mais puisqu'ils doivent s'arrondir, ils viennent finalement en contact avec l'archet, avec la première phalange du côté du talon. Ils doivent en outre être légèrement séparés les uns des autres.

L'école française suggère par contre que le point de rencontre de la prise de l'archet doit être la ligne qui joint le majeur et l'annulaire au-dessus de l'archet, gardant le pouce en-dessous de celle-ci. L'index devrait être séparé du majeur et son point d'appui sur la baguette sera la seconde phalange. Elle indique en outre que l'index ne devrait pas être détaché du majeur.



(images 42, 43)

(La position des doigts posés sur l'archet: image 1, la position auxiliaire, pouce sous le talon; l'image 2, la position finale; Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volonté & Co, 2012, p.15)

Les deux écoles reconnaissent que l'index a plus de force quand il faut augmenter la dynamique du son:

“ Quand il est nécessaire de mettre de la force dans le son, alors ce sont le pouce, l'index et le poignet qui le font, mais surtout le pouce. L'avant-bras obéit à cette force en restant absolument indépendant du reste du bras.”<sup>232</sup>

“Suzuki asks the student to hold the bow vertically. He then taps on the hair at the tip to see if the bow is held strongly enough for it to return quickly to its original

---

<sup>232</sup> Tiré de Pierre Baillot, *L'art du Violon, Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.15.



position. This shows thumb power. Thumb power is very important for tone production.”<sup>233</sup>

Le petit doigt doit être posé sur sa pulpe en position arrondie et loin de l’annulaire. Selon Suzuki cette posture est plus facile à atteindre quand l’archet est tenu à l’envers et avec les jointures tournées vers le sol, car le petit doigt ne doit pas en ce cas supporter le poids de l’archet, mais en attendant l’élève apprend la bonne position: ”Strong but relaxed”<sup>234</sup>: Avec cette phrase Suzuki introduit les exercices musculaires pour renforcer le positionnement correct des doigts avec l’objectif d’en fluidifier le mouvement lors de l’exécution:

Gardant l’archet en position horizontale et parallèle au sol, lever lentement la baguette en la poussant avec le petit doigt vers le haut jusqu’à atteindre la position verticale de l’archet. Faire le même mouvement vers le bas, en soutenant le poids de l’archet sous le petit doigt. Le petit doigt devrait réussir à atteindre la force nécessaire sans presser sur la baguette et sans rigidité. Petit doigt et index ont à mon avis le rôle d’équilibrer le poids de la baguette en différents points de l’archet, tandis que le centre de la prise reste le pouce avec les deux autres doigts centraux. Petit doigt et index ont un rôle de “balançoire” constant qui permet en partie la distribution fluide du son.

Tenant l’archet en main avec la pointe tournée vers le haut, le doigt font un mouvement circulaire qui sert à développer le “*finger flexing*”, chose indispensable pour le mouvement des doigts lors du changement de direction de l’archet. Dans le même temps il faut faire attention à ne pas perdre la position verticale de la pointe.

Le pouce maintient sa position auxiliaire et ne se déplace pas de sa position préétablie au-dessous de la baguette, pour le moins jusqu’à atteindre (mais souvent aussi pendant) l’étude du volume III de la Méthode.

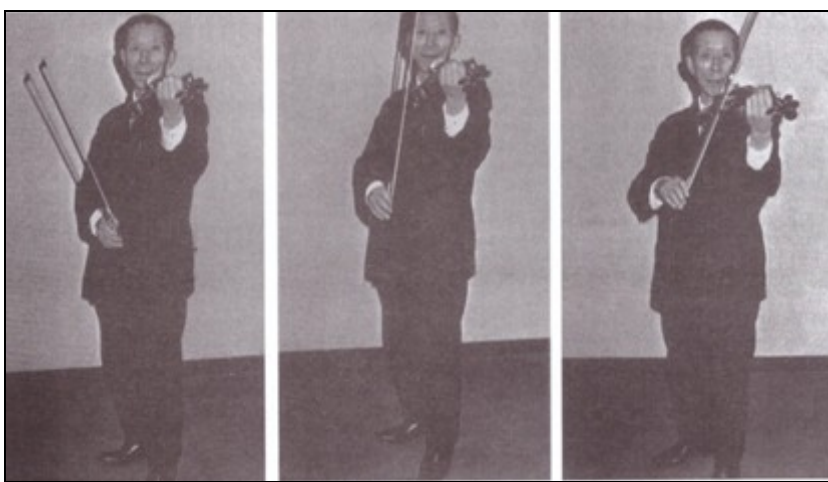
c. La hauteur du bras et de l’archet sur les cordes; le changement de corde

---

<sup>233</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.64.

<sup>234</sup> Shinichi Suzuki, William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.64.

Après avoir appris la tenue de l'archet, l'étape suivante à affronter est le placement de la main droite de l'archet sur la corde de Mi, une chose qu'il est selon Suzuki fondamental de faire, très probablement parce que la position du bras droit est quasi identique à la position du bras " au repos", le mouvement qu'on doit effectuer est minime, quasi naturel, et donc requiert un effort minimum aussi bien physique que mental.



(images 44, 45, 46)

(Préparation de la position du bras droit sur la corde de Mi, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000,1976, p.69)

L'archet doit être appuyé sur la corde à angle droit avec les cordes parallèles au chevalet. Le point est marqué sur l'archet avec le scotch. En cette position l'avant-bras est parallèle aux cordes. Faire attention que le bras droit et le coude soient près du flanc droit du corps. Je traiterai séparément le rôle de la corde Mi pour les deux méthodes, en même temps que le mouvement de l'archet.

d. La position du coude sur les quatre cordes

"The bow hand and forearm should move first to the new string level. The elbow should follow the hand."<sup>235</sup>. Dans le cas de Suzuki la position du coude droit pour les

---

<sup>235</sup> Shinichi Suzuki, William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p.72.

quatre cordes ne signifie donc pas nécessairement un véritable changement de hauteur du coude.

Comme on voit sur les images, les possibilités du changement de corde sont multiples:

à chaque corde correspond une différente hauteur du coude: comme déjà dit pour le Mi, le coude est près du flanc droit du corps, sur la corde de La il est un peu plus loin du flanc, sur le Ré il est légèrement sous l'épaule droite, tandis que sur la corde de Sol la hauteur du coude correspond quasi à la hauteur de l'épaule.



(images 47, 48, 49,

50)

(Les quatre positions du bras droit sur les cordes, en haut à gauche la position sur la corde de Mi; en haut à droite la position sur la corde de La; en bas à gauche sur la corde de Ré; en bas à droite sur la corde de Sol; William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000,1976, p.74)

1) La main et l'avant-bras opèrent le changement de corde, tandis que le coude

n'assiste le mouvement que si la main reste sur la nouvelle corde. Cette option est celle prônée par Suzuki.

- 2) Le changement ne s'exécute qu'à travers un mouvement circulaire de la main et des doigts, pratiquement le même mouvement cité plus haut à propos des exercices visant à renforcer la musculature dans les mouvements de la main droite.

La pratique didactique au Japon utilise pour le changement de corde la première option; après avoir adopté ce type de mouvement on commence avec un type de changement de corde plus fin, c'est-à-dire le mouvement de la main et de l'avant-bras, lequel mobilise moins le coude. Lors du changement de corde le mouvement des doigts également devient essentiel, surtout celui du petit doigt, lequel permet le détachement imperceptible de la corde et l'appui immédiat sur la nouvelle, comme il est déjà expliqué dans l'article VII du volume de Pierre Baillot. Suzuki écrit: "It would be easy to get a good tone on the violin if it had only one string": il insiste en particulier sur un passage essentiel lors du changement de corde, c'est-à-dire celui d'arrêter l'archet avant de faire le changement de corde, en déplaçant la main de manière que la qualité du son sur la nouvelle corde demeure la même. La norme exige que la quantité et la qualité du son au cours du changement de corde restent inchangées.

- e. La position du bras sur la corde par rapport aux divers points de l'archet et l'utilisation du scotch

Suzuki conseille l'utilisation du scotch comme forme d'orientation spatiale (l'archet) par rapport au temps (le rythme). La subdivision de l'archet qu'il faut effectuer n'est pas une subdivision conventionnelle par rapport à sa longueur, par exemple moitié de l'archet ou moitié de la moitié. Suzuki propose une division fonctionnelle à la capacité de mouvement d'un bras petit qui doit être adaptée sur la base de la prononciation rythmique la plus facile à exécuter et immédiate en fonction de l'âge. En outre le scotch sert de guide pour le positionnement correct du bras par rapport à la corde. La place du premier scotch correspond à la position de l'avant-bras parallèle aux cordes, où l'archet se trouve à angle droit avec la corde, comme déjà expliqué dans le positionnement du bras sur la corde de Mi. Par rapport à la Méthode de

l'école Française (où dès le début le bras adopte la position sur tous les points de l'archet, c'est-à-dire au talon, à la moitié et sur la pointe – le tout avec les positions respectives du bras à adopter dès que possible), Suzuki introduit seulement la position du bras à la moitié de l'archet et par rapport à celle-ci ajoute seulement un petit mouvement de l'avant-bras droit, qui correspond à la valeur rythmique de double-croches et de croches, de façon à ne pas impliquer trop le mouvement du bras et en avoir le contrôle immédiat. La quantité d'archet employée dans le mouvement de double-croches et de croches est décidée par l'apposition d'un autre scotch qu'on dispose deux pouces au-dessus du précédent, proportionnellement à l'extension du bras de l'élève.



(image 51)

(Les deux scotchs sur la baguette indiquent la quantité de mouvement du bras droit comme décrit plus haut, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976,p.71)

De cette façon l'élève doit ne doit bouger que l'avant-bras à angle droit avec la corde sans devoir impliquer d'autres positions du bras, prononçant pendant ce temps le premier rythme musical sans devoir savoir de quel rythme il s'agit: quatre doubles-croches plus deux croches, appelé "peperoni pizza"<sup>236</sup>, facile à obtenir:

---

<sup>236</sup> Yera Lee, *A Pedagogical Guide to Suzuki Violin School, Volume 4*, Docteur en Musique, University of Cincinnati, 2012, p. 18

- 1) rythmiquement,
- 2) du point de vue du mouvement du bras droit
- 3) comme qualité de son.



(rythme “Pe-pe-ro-ni-Pi-zza”)

“The children know what finger to use, what string bow on, and the duration of each note. I think it also helps them to know just how much bow to draw for each note.”<sup>237</sup>

Le mouvement de l’avant-bras reste parallèle avec la corde, il arrive quand même souvent que les enfants déplacent le coude en avant et en arrière et en ce cas la position du bras parallèle à la corde est un peu déplacée; par conséquent l’archet n’est plus à angle droit avec la corde comme cela se produisait dans le “train sur les rails” mais plutôt il adopte un mouvement en “essuie-glace” sur la corde. En ce cas l’élève peut être guidé avec l’appui de l’enseignant qui en soutient le coude droit, empêchant le mouvement du bras en arrière.



(image 52)

<sup>237</sup> *A Japanese teacher*, tire de William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p.71.



(L'enseignant soutient la position rectangulaire du coude droit, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p. 73)

Nous nous trouvons ici à un autre moment important pour réduire la difficulté initiale et produire immédiatement une prononciation musicale efficace. En plus de bloquer le coude à l'élève pour éviter qu'il ne le déplace en arrière, Suzuki suggère de placer du scotch sur le corps de l'instrument également. Sur les ouvertures en F, à mi-chemin entre la touche et le chevalet. J'utilise moi aussi cette pratique, surtout avec les enfant petits. Pour favoriser leur concentration lors de l'exécution musicale et pour leur faire garder le bras parallèle au chevalet, je rappelle souvent l'élève "à la bande": le bras se redresse tout de suite. Un de mes élèves de quatre ans l'avait rebaptisée "la bande Kristina"; les parents, pour le faire étudier à la maison volontiers et avec l'enseignant avec lequel il avait continué l'étude, lui rappelaient souvent la "bande Kristina" au lieu de le corriger à chaque fois pour lui faire tenir le bras droit.



(image 53)

(Shinichi Suzuki en leçon avec la fille de Jimmy Carter; l'image indique l'utilisation de la bande de scotch sous les cordes pour orienter le mouvement de l'archet, l'image est consultable sur le site: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2808328>)

Le placement des deux scotchs sur l'archet correspond à la première capacité de mouvement diviseur du tempo à charge du bras droit (même pour enfants de petite taille).

Avec le renforcement du mouvement de la main droite, du moment où le bras droit acquiert de la sûreté dans l'exécution du premier rythme "peperoni pizza", il faut ajouter d'habitude un troisième scotch placé au-dessous du scotch à angle droit avec la corde, toujours à la même distance de deux pouces (ou 1,5 selon l'extension du bras). Ce nouvel artifice aide à déterminer la durée d'une noire et à la différencier des croches et des doubles-croches. De cette façon on augmente la capacité rythmique sans compliquer le mouvement de la main; celui-ci n'exige pas de gros déplacements du bras sur les extrémités de l'archet qui entraînent mouvement du poignet et mouvement circulaire des doigts, mais n'utilise qu'un simple mouvement de l'avant-bras et un coude immobile. La rapidité d'apprentissage du mouvement de la main droite est individuel et selon Suzuki dépend de la promptitude d'apprentissage, de l'âge, du tempérament, de la capacité de se concentrer et du milieu familial. Les deux scotch externes par rapport au scotch du milieu doivent être déplacés graduellement vers l'extérieur, vu qu'ils augmentent la liberté du mouvement et le contrôle sur l'archet, jusqu'à atteindre l'extrémité de celui-ci, par lequel l'enfant peut utiliser les coups d'archet avec la baguette tout entière, sans perdre en aucun endroit le contrôle sur l'archet.



(image54)

(L'image indique le déplacement des deux scotchs vers l'extérieur comme résultat de l'habileté renforcée du contrôle plus grand sur l'archet, il est à utiliser pour les étudiants du niveau avancé, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p. 71)



Le scotch, en tant que moyen auxiliaire pour les mouvements de la main droite, doit être utilisé jusqu'à l'obtention d'une capacité de subdivision de l'archet immédiate et consciente; certains l'utilisent seulement au début de l'étude tandis que d'autres l'utilisent plus longtemps; durant le volume II le scotch aide à indiquer des divisions spécifiques de l'archet pour chaque nouveau morceau, par exemple des noires jouées avec tout l'archet, ou bien des croches jouées jusqu'à la moitié, etc.

Dans certains manuels de Suzuki il y a des indications précises sur quelle bande placer sur l'archet pour un morceau donné. Ce principe d'augmentation graduelle dans l'extension d'utilisation de l'archet en partant du coup court a comme objectif le renforcement de la capacité d'acquérir des coups d'archet d'extension variée: par exemple le même morceau peut être joué avec des coups d'archet différents, en partant des deux premiers scotchs pour ensuite augmenter graduellement l'extension.

#### f. Tenir le violon; posture de la main gauche

En même temps que l'étude des premiers coups d'archet avec la main droite, l'étudiant commence à utiliser les doigts de la main gauche. Avant même de commencer avec le placement des doigts sur les touches, on doit placer un autre scotch auxiliaire aux diverses hauteurs des doigts sur la touche, pour indiquer les notes: le premier scotch correspond à un ton de distance du sillet, partant de la corde de Sol et descendant sur les autres cordes, les notes signalées par la première bande seront: La, Mi, Si, Fa dièse. Le second scotch correspond toujours à un ton de distance du premier scotch, les notes seront Si, Fa dièse, Do dièse, Sol dièse. Le troisième scotch se place à un demi-ton de distance du second, les notes sont Do, Sol, Ré, La. De cette façon les bandes signalent la première combinaison dans la disposition des doigts entre eux. Cette même combinaison initiale des doigts est amplement diffusée et partagée dans la plupart des méthodes contemporaines, on peut citer par exemple Curci, Fortunatov, Sassmannshaus, Rodionov.

Cette combinaison des doigts facilite leur mouvement; en premier lieu le majeur tombe de façon naturelle sur la corde dans la position verticale correcte, il ne doit ni

reculer ni se déplacer en avant, c'est donc un repère commode pour apprendre immédiatement la posture.

Le placement des doigts est précédé par l'apprentissage de la position préparatoire afin de tenir l'instrument "au repos". Si l'instrument se trouve sous le bras sans l'archet, l'étudiant approche la main gauche avec la modalité suivante: le pouce reste immobile sur le manche appuyé sur l'articulation entre les deux phalanges, positionné postérieurement et un peu en avant de la première bande de scotch, note de référence La bémol; à ce propos on fait remarquer que dans le volume de Baillot la position à assigner au pouce correspond en général au La (qui serait exactement à la hauteur du premier scotch dans la méthode Suzuki), mais on n'exclut pas le placement sur le La bémol. En réalité dans l'école Française après Baillot, le maestro Habeneck suggère la hauteur du pouce au Si bémol, c'est-à-dire encore un demi-ton au-dessus.<sup>238</sup>

L'index (le premier doigt) doit être appuyé au sillet sur la touche, avec la première phalange, tandis que les autres doigts devraient s'arquer et s'approcher au-dessus de la touche, restant séparés entre eux, posés un par un sur les bandes de scotch sur la corde de La.



(image 55)

(L'enseignant indique avec un feutre le point d'appui sur la première phalange de l'index sur le manche du violon, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p.79)

---

<sup>238</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.50.



(image 56)

(La position du pouce à la hauteur de la note La bémol, appuyé à mi-chemin entre les deux phalanges, et de l'index au sillet, appuyé sur la première phalange, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000,1976, p.80)

Ce n'est qu'à ce point que l'étudiant, avec les doigts posés sur la corde, approche de lui le violon en position "active" pour jouer, en s'aidant de la main droite et approchant l'instrument du menton. Un processus préparatoire analogue doit être mis en œuvre pour positionner le violon sous le menton, dans lequel la main est approchée du manche avec la même disposition du pouce et de l'index, toujours approchant en premier lieu les doigts arqués au-dessus de la touche, les posant un par un et restant avec le pouce au-dessus de celle-ci.



(image 57)

(La position des pouce et index avec les autres doigts qui sont en position arquée au-dessus de la touche, William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p. 79)

Les doigts seront par la suite posés un à un. On ne demande pas tout de suite à l'étudiant de poser le quatrième doigt, mais on insiste de le garder *pendant* au-dessus de la touche, ceci pour que la main puisse se placer de façon plus correcte et que le coude gauche puisse prendre position sous le corps du violon, au milieu. Même si dans le cas de Suzuki les doigts restent en position linéaire, et dans le cas de Baillot la chute est pratiquée à travers le "Geminiani grip", tous deux font de toute façon comprendre l'importance de la flexibilité du poignet gauche et des jointures pour pouvoir approcher le quatrième doigt; le coude doit se porter vers l'intérieur en tirant également vers le bas avec lui l'épaule gauche. Ce positionnement du bras avec l'avant-bras et le poignet tournés vers le manche du violon et les jointures le long de celui-ci, même si cela entraîne une constante tension de l'épaule à travers le coude (qui tire vers l'intérieur sous le violon), permet cependant d'obtenir la position correcte des doigts.



(image 58)

(La position des doigts et des jointures le long du manche du violon avec le quatrième doigt qui est au-dessus des cordes de façon à avoir les doigts prêts à frapper la corde, en outre l'image indique que le poignet de la main gauche doit rester droit; William Starr, *The Suzuki Violinist*, 2000, 1976, p.81)

Il faut éviter des positions incorrectes, comme par exemple tenir les doigts trop hauts au-dessus des cordes, tenir le poignet de la main gauche plié, ou pas suffisamment orientés au-dessus des bandes de scotch, prêts à frapper la corde, ou encore tenir le pouce trop haut ou plié. A ce propos Baillot suggère par contre que le pouce peut

rester légèrement plié: "Baillot showed in his treatise that a good position for the thumb is opposite the first finger, near A or A flat on the G string and curved slightly."<sup>239</sup>

Le but de l'étude est d'arriver le plus tôt possible à une "*strong finger action*"<sup>240</sup>, c'est-à-dire à maîtriser une forte percussivité dans les doigts. Cette capacité de percussion, c'est-à-dire de frapper la corde avec élan, si d'un côté elle demande de la force, nécessite en même temps que les doigts restent libres; elle demande beaucoup de temps pour se développer, surtout chez des enfants petits: elle s'obtient à travers un processus graduel. Tout ce processus préparatoire visant à "frapper" la corde fait partie du mécanisme aussi important que "frapper" en soi: même si au public le premier ne s'avère pas visible ni perceptible, l'exécuteur possède les deux espaces d'"action" et "préparation" lesquels constituent le processus mental: à n'importe quelle vitesse, le modèle est toujours celui de "*rest-action*". Une telle séquence pourrait devenir perceptible en "*slow motion*". Pour préparer l'esprit des enfants à ce *modus cogitandi*, "the attention needs to be called to the period of preparation"<sup>241</sup>

Suzuki insiste enfin sur le fait que les exercices pour l'usage de l'archet et de la main gauche doivent être faits séparément: "The teacher must watch to see how free the child is": ce terme "*how free*" se réfère à sa façon spécifique de définir la vitesse de la progression technique.

---

<sup>239</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.50.

<sup>240</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, printed in USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.78.

<sup>241</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.78.

## CONCLUSIONS

Les approches de la posture dans la Méthode Française et dans la Méthode Suzuki sont caractérisées par le principe mécanistique qui les unifie sur la base des rapports entre l'instrument et les diverses parties du corps:

The nose

The strings

The elbow

The left foot

In a straight line” (Shinichi Suzuki)

(voir les images 7, 35)

L'instrument doit être soutenu avec le menton et avec l'épaule gauche sans l'appui du bras gauche: c'est la preuve d'une bonne posture que de réussir tout de suite à soutenir l'instrument sans la main, de façon à ne pas créer d'habitudes incorrectes. Les deux écoles utilisent un soutien pour l'épaule, sous forme d'un coussin ou d'une véritable épaulette.

Le poids du corps se porte sur le pied gauche: dans le cas de la méthode Suzuki l'instrument doit être tenu en prenant appui seulement sur la jambe gauche. “The left foot should be the center of the body vertically.”

L'angle entre les deux talons est de quarante-cinq degrés: le pied droit est dirigé avec la pointe à l'extérieur tandis que le gauche va en direction de l'instrument, avec coude, tête, nez dans la position citée plus haut. Dans la méthode Suzuki la différence dans la posture des pieds consiste dans le déplacement du pied droit légèrement en arrière par rapport au pied gauche, tandis que l'école Française insiste sur la position où les pointes des pieds sont sur la même ligne horizontale. Dans la méthode Suzuki la distance entre les pieds est de 6 pouces,<sup>242</sup> tandis que la distance entre les pieds dans la méthode Baillot doit être entre 4,5 et 5 pouces<sup>243</sup>

Dans cette dernière la posture du bras gauche, du coude, de l'avant-bras, de la main et des doigts se vérifie à travers le “Geminiani Grip”, tandis que pour ce qui est de l'École

---

<sup>242</sup> William Starr, *The Suzuki Violinst*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p. 54.

<sup>243</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 11.

Suzuki les doigts sont posés l'un derrière l'autre sur la même corde; les deux prises permettent de toute façon un même positionnement du coude au-dessous et au centre de l'instrument, du poignet droit tourné vers le manche avec les jointures en ligne horizontale avec les cordes, des doigts bien arqués et séparés entre eux au-dessus des cordes, prêts à frapper et placés à la même distance de la corde; dans le cas de Geminiani il y a une différente extension du petit doigt, qui s'allonge encore plus pour atteindre la position plus distante sur la corde de Sol. Une différence supplémentaire consiste dans le positionnement du pouce qui, dans le cas de l'école Française, se trouve à la hauteur du La sur la corde de Sol, ainsi qu'également sur la hauteur de La bémol et de Si bémol, posé sur la partie charnue de la seconde phalange, légèrement pliée dans l'articulation.<sup>244</sup> Dans le cas de l'école Suzuki le pouce se trouve à la hauteur du La bémol, au début de la seconde phalange, en position droite.<sup>245</sup> L'index se trouve au sillet sur la première phalange dans les deux écoles.

La posture de la main droite présente une approche commune pour ce qui concerne le positionnement des doigts sur l'archet; même la tenue de l'archet doit être soutenue principalement par le majeur et le pouce. Les différences concernent surtout le positionnement du pouce, qui dans l'école Française se trouve en position droite, appuyé sur la pulpe sous la baguette près du talon<sup>246</sup> tandis que le majeur et l'annulaire sont l'un à côté de l'autre; l'index ne doit pas être séparé du majeur, pour ce qui est de la position du petit doigt elle demeure la même, arrondie sur sa pulpe. La Méthode Suzuki soutient au contraire la position pliée du pouce à quarante-cinq degrés, sur le côté droit de la pulpe, tandis que le majeur et l'annulaire sont légèrement séparés; l'index doit être séparé du majeur, dans les deux cas les doigts doivent être posés sur la seconde phalange.

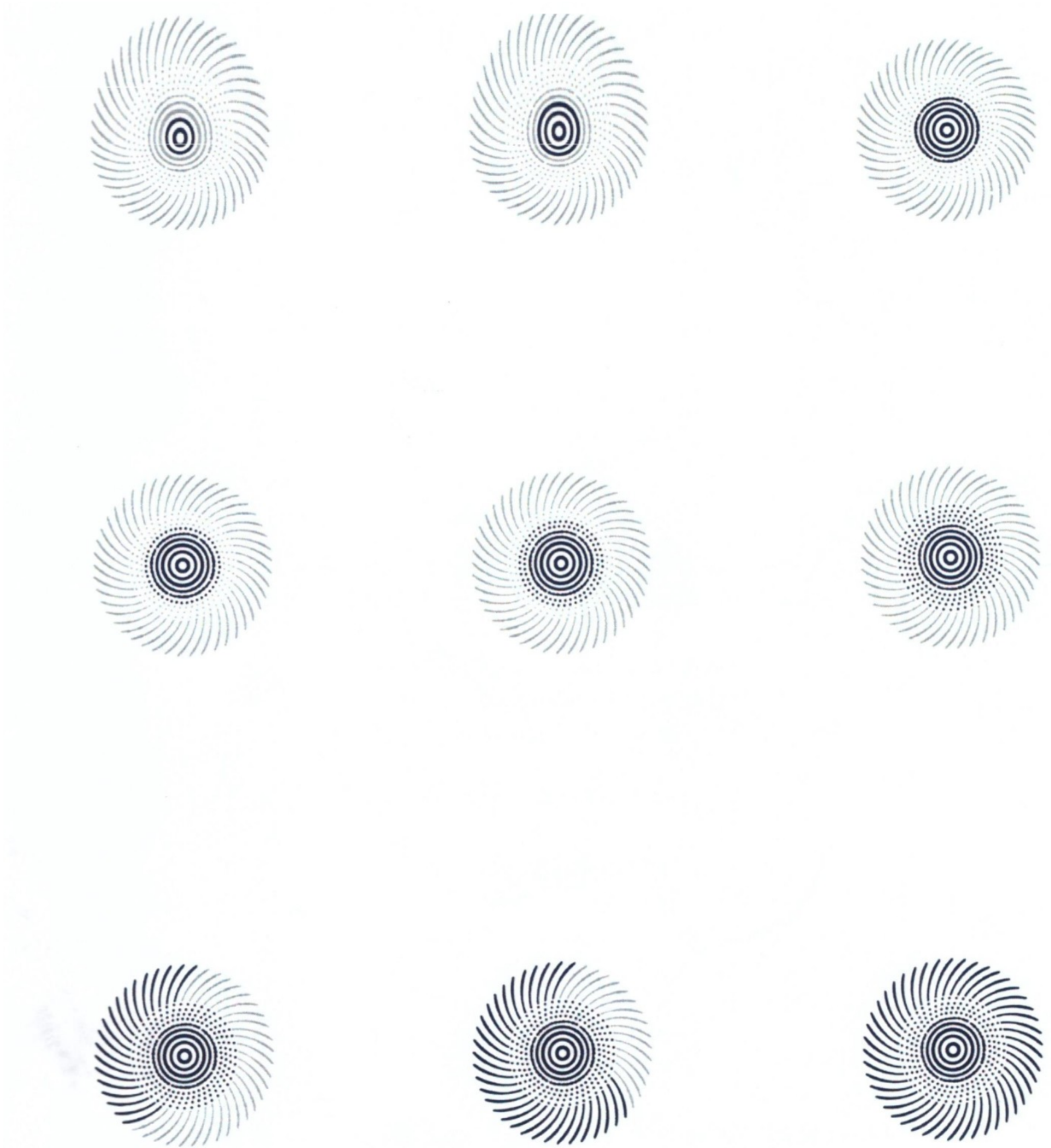
Les trois positions de la main au talon, à la moitié et sur la pointe de l'archet sont tout de suite traitées et approfondies par Baillot dans sa méthode, tandis que Suzuki préfère une approche de croissance par anneaux concentriques comme sur l'image, en développant l'extension (habileté) de la main:

---

<sup>244</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.50.

<sup>245</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.77.

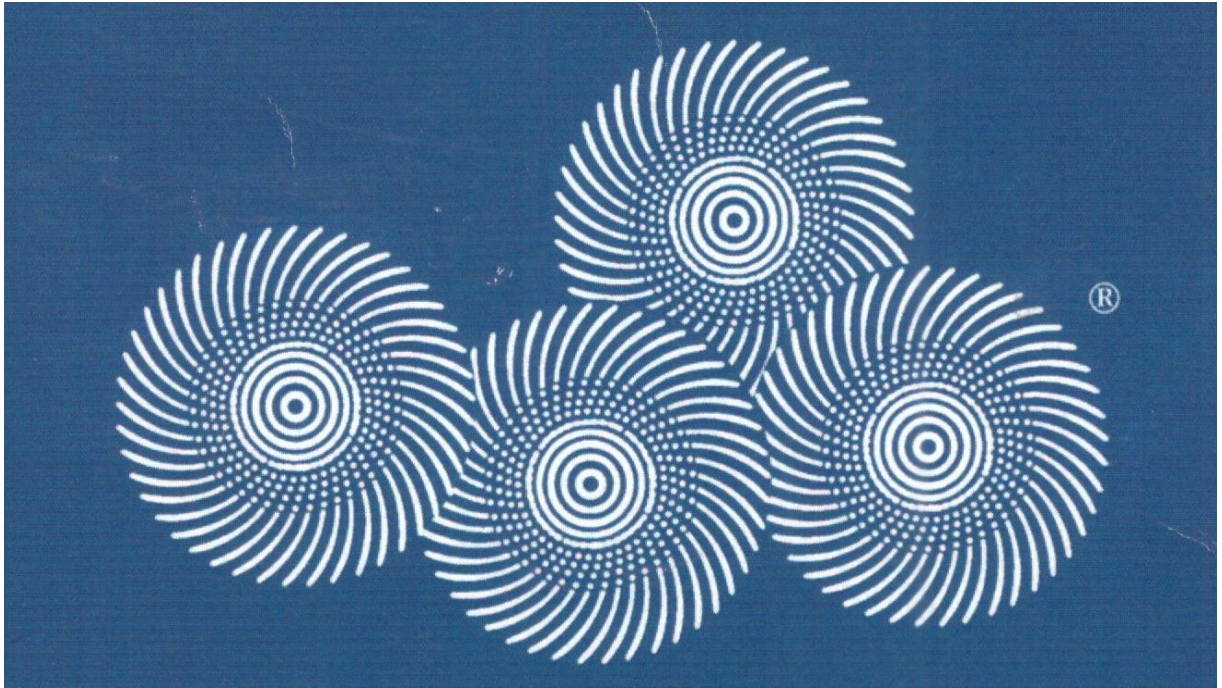
<sup>246</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 12.



(Image 59)

(l'image montre le "wheel device", le logo Suzuki, où les roues se développent à travers un accroissement par anneaux concentriques et représentent chacune un niveau de difficulté technique qui augmente de manière progressive avec l'expansion des anneaux (et les habiletés de l'étudiant). Chaque roue représente un des dix volumes de la Méthode. Louise Behrend, *The Suzuki Approach*, Summy-Birchard INC, 1998, image de couverture)





(Image 60)

(wheel device” – le logo du Dr. Shinichi Suzuki, Louise Behrend, *The Suzuki Approach*, Summy-Birchard INC, 1998, image de couverture)

Le point commun des écoles est la posture de départ, c’est-à-dire du point de l’archet où le bras est à angle droit et l’avant-bras est parallèle avec les cordes. Tandis que l’archet se trouve à angle droit avec les cordes et parallèle au chevalet, le poignet doit être tenu droit. Ce point de l’archet ne coïncide pas nécessairement avec sa moitié, mais c’est le point où l’angle droit de la main permet un mouvement de modeste extension de l’avant-bras, tel qu’il n’implique pas les autres parties du bras, le poignet, les doigts et le coude. Cette position “de départ” pour la méthode Suzuki est une des trois positions de base de la Méthode Française; la posture du bras est la même pour toutes les deux.

Après cela les deux méthodes prennent des routes et des approches différentes: Suzuki introduit une série de moyens auxiliaires qui simplifient l’adoption de la posture. Ils constituent une aide précieuse pour ce qui concerne l’exécution orale et mnémorique. En particulier:

- 1) Pour la position des pieds on utilise le susmentionné “foot paper”.<sup>247</sup>

---

<sup>247</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.53.

- 2) Pour le positionnement de la main gauche sur le manche on prépare trois bandes de scotch<sup>248</sup>; celles-ci, en plus d'indiquer l'emplacement de pouce et index, déterminent la posture des trois doigts dans le tétracorde majeur sur toutes les cordes. Sur le tétracorde est constitué principalement tout le répertoire du premier volume de la méthode, qui selon les intentions de l'auteur devait être appris par cœur. La progression du premier volume prévoit des modifications, bien que minimales, mais en ligne générale la disposition des doigts sur les bandes comprend une bonne partie du répertoire du volume I.
- 1) Pour indiquer la position correcte des doigts de la main droite on utilise des morceaux de scotch.
- 2) Pour faciliter a) la courbure du doigt, b) le mouvement de l'archet avec le pouce constamment plié, on utilise la position auxiliaire du pouce sous le talon, sur la partie argentée<sup>249</sup>; la posture traditionnelle s'avère trop compliquée à adopter (surtout avec les petits) sans que le doigt se plie par erreur.
- 3) le positionnement de deux bandes de scotch sur l'archet, la première à angle droit avec la corde, la seconde deux pouces plus haut par rapport à la première<sup>250</sup>
- 4) Le positionnement d'une bande de scotch sur le corps du violon, sous les cordes<sup>251</sup> au milieu de la touche et au chevalet; elle n'est pas toujours adoptée, mais indique de façon plus immédiate le mouvement de l'archet "droit" sans bouger le coude dans le mouvement sur la corde à angle droit et durant les premiers mouvements entre les deux bandes de scotch indiquées au point précédent.
- 5) Le violon auxiliaire pour les élèves d'âge précoce. Il s'agit d'une simple boîte en carton avec une règle collée au milieu à la place du manche. Le violon auxiliaire est utilisé pour les exercices préparatoires dans la posture de repos mais aussi dans la posture appropriée à l'exécution.

---

<sup>248</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.77.

<sup>249</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.62.

<sup>250</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.71.

<sup>251</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.69.

Les moyens auxiliaires dans l'École Française n'existent pas. L'impostation du corps inclut, en plus du rapport des diverses parties de celui-ci par rapport à l'instrument, le rapport avec l'instrument par rapport à la partition, c'est-à-dire au pupitre. Ce rapport, dans le volume de Pierre Baillot, est divisé en deux positions principales:

- 1) La position debout par rapport à la partition
- 2) La position assise par rapport à la partition

L'adoption de toutes les indications est étroitement liée à la conversion des signes de la partition, aussi bien pour la main gauche (hauteur des doigts, des notes), que pour la main droite, la division de l'archet, la direction de l'archet. "Être devant le pupitre plus ou moins à la distance d'un pied (8,9 pouces du pupitre), légèrement à gauche (4,5 pouces du point a au point b, voir image), pour pouvoir lire les deux pages du texte musical sans devoir perturber la position du manche du violon. La partie basse du pupitre doit être à la hauteur de l'estomac (au milieu), un peu plus bas. Le pied gauche se trouve devant le pupitre, à angle droit avec celui-ci, à la distance de 4,5 pouces du bord gauche du pupitre, aligné avec lui.

En position assise la hauteur de la partition doit être réglée un peu sous l'estomac et, comme il arrive également en position debout, il faut utiliser le repose-pied; celui-ci est utile pour jouer avec l'orchestre en ce qu'il aide à ajuster la hauteur des deux pieds et maintenir la hauteur du gauche à angle droit avec le genou; le pied droit ne doit pas interférer avec le mouvement du bras droit sur la corde de Mi, c'est pourquoi on suggère de les orienter avec un angle supérieur à quatre-vingt-dix degrés; on recommande en outre que la chaise soit plus haute que la longueur des pieds.

Le corps devrait être droit près du dossier de la chaise, légèrement incliné vers la droite, avec la partie gauche en face du pupitre, laissant au côté droit liberté de mouvement. La distance du corps du pupitre est la même, aussi bien assis que debout. L'instrument tenu debout forme un angle droit avec le corps, parallèle au sol, tandis qu'en position assise le violon se trouve à un angle de quarante-cinq degrés avec le corps, un peu plus incliné vers le bas, du côté de la corde de Mi, de façon à atteindre plus facilement la corde de Sol.

La main droite en position assise devient un peu plus arquée par rapport à la position debout et l'avant-bras devrait s'élever de vingt-cinq degrés de plus, calculant à la moitié de l'archet, tandis que le poignet se place plus haut par rapport à l'archet en général, ceci





pour le fait que l'instrument se trouve plus bas et n'atteint un angle droit avec la corde que quand le poignet se plie plus vers le haut."<sup>252</sup>



## LE MOUVEMENT DE L'ARCHET, LA DIRECTION DES COUPS D'ARCHET

Autre argument important à affronter avant de commencer la lecture ou l'étude mnémorique est la direction dans le mouvement de l'archet sur les cordes. L'argument est difficile à comprendre pour les enfants, surtout si on ajoute dès le début le signe écrit, qui doit immédiatement être traduit par la direction de la main; dans ce cas, à mon avis, un préambule théorique devient indispensable:

Tirer – Pousser = Temps fort – Temps faible

On subdivise l'archet en deux moitiés: la moitié inférieure (qui part du talon et finit à la moitié de l'archet) et la moitié supérieure (qui part de la moitié et finit à la pointe de l'archet). Observant la baguette dans sa position verticale en partant du talon vers la pointe, la partie inférieure devrait être la plus basse de l'archet tandis que la partie supérieure devrait être la partie la plus haute.



Sur la partition musicale les deux symboles qui indiquent le talon et la pointe de l'archet sont:  pour le talon,  pour la pointe. Ces deux signes, en plus de la signification talon et pointe indiquent la direction du mouvement de l'archet, indépendamment du point où se trouve la baguette au moment où se présente l'indication. Par exemple si on joue à la moitié de l'archet et sur la partition nous trouvons l'indication , cela voudra dire qu'à cet instant nous ne reviendrons pas sur la pointe pour continuer l'exécution, mais du point où nous nous trouvons sur la baguette nous continuons le mouvement de la main droite vers le haut (vers le plafond); la même chose vaut quand nous trouvons le signe du talon dans la partition : en ce cas, quel que soit le point de l'archet où nous nous trouvions, nous continuerons le mouvement vers le bas (vers le sol):

- tirer l'archet vers la pointe =  = la direction de la main va vers le bas;
- pousser l'archet vers le talon =  = la direction de la main va vers le haut





---

<sup>252</sup> Lisa Sohn, *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*; soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003, p.59.

Les deux mêmes indications signifient aussi la position statique de l'archet, c'est-à-dire: poser l'archet au talon si on joue un temps fort ou poser l'archet sur la pointe si on joue un temps faible.

Donc, pour ce qui concerne le mouvement de la main droite, la difficulté d'apprentissage initiale, à mon avis, consiste à: pour l'indication  dire "mouvoir l'archet vers le bas - vers la pointe", au lieu de dire "bouger l'archet vers le haut - vers la pointe", puisqu'elle représente en réalité la partie la plus haute de l'archet, sa partie supérieure. La même chose vaut pour  quand on traduit comme "mouvoir l'archet vers le haut – vers le talon", tandis que concrètement le talon se trouve sur la partie inférieure de l'archet, sur le point le plus bas.

En définitive il est absolument nécessaire d'éclaircir en distinguant de façon bien nette ces deux sens.

- 1) Dans le premier cas ces indications ,  représentent le mouvement de la main mais non la position dans laquelle poser l'archet.
- 2) Quand dans la partition nous nous trouvons à un point de départ, par exemple au début du morceau, ou bien après une pause (toujours en cas de temps fort) ou bien où il est explicitement indiqué de revenir au talon, cette indication  signifie littéralement poser l'archet au talon. Dans les conditions analogues mais inverses (en temps faible) le signe  revêt le sens de poser l'archet sur la pointe.

**Glossario dei simboli usati nel testo**  
**Glossaire des symboles utilisés dans le texte**  
**Glosario de símbolos usados en el texto**

• = suggerimento per lo studio suggestion pour la pratique sugerencia para practicar	□ = prepara il dito préparer le doigt prepare el dedo	▣ = arco in giù tirer l'archet arco hacia abajo
☆ = suggerimento per l'esecuzione suggestion pour le jeu sugerencia para tocar	◻ = alza il dito lever le doigt levante el dedo	∨ = arco in su pousser l'archet arco hacia arriba
∧ = semitono demi-ton semitono	[ ] = esercizi di base exercices de base ejercicios básicos	— = lasciare giù il dito garder le doigt posé mantenga el dedo puesto

(Image 61)

(Les indications pour le temps fort et le temps faible, pour le mouvement de l'archet en bas et en haut, Shinichi Suzuki, *Violin School*, Volume 1, Revised Edition, Volonté & Co, 2012, p.18)

#### QUE SONT TEMPS FORT ET TEMPS FAIBLE POUR UN VIOLONISTE?

“Il ne suffit pas seulement de suivre la mesure pour avoir un contrôle sur le rythme, il faut avoir une grande précision pour chaque temps de la mesure (le temps fort et le temps faible) et être en mesure de maîtriser le mouvement de l'archet vers le bas (le temps fort) et le mouvement vers le haut (le temps faible) de façon que le résultat soit toujours uniforme et équilibré.”<sup>253</sup>

Le violon n'étant pas un instrument à percussion, il impose la nécessité d'associer la compression du temps fort et du temps faible au mouvement de l'archet, qui doit “aspirer” sur le temps faible et “expirer” sur le temps fort. Pour comprendre au mieux cet aspect, à mon avis, la pratique du solfège parlé devient indispensable, où les mains doivent être habituées à battre vers le bas le temps fort et vers le haut le temps faible, en même temps que la prononciation des diverses valeurs rythmiques et de leurs combinaisons, qui doivent s'écouler ininterrompues dans les temps forts et faibles.

Baillot soutient que l'expression permet quelquefois une légère altération de la mesure; cette altération demeure imperceptible si elle est graduelle, et c'est comme si la mesure était, en un point de l'exécution, simplement “revêtue”<sup>254</sup>, c'est-à-dire librement dégagée de la pulsation, mais peu après nous nous retrouvons à la suivre avec la même précision qu'avant. Il ne faut pas abuser de cette liberté expressive car la musique perdrait la principale valeur qui la distingue, c'est-à-dire la régularité du mouvement. L'oreille habituée à cette cadence et à la division des temps qui déterminent si bien le caractère d'un morceau, se fatiguerait bientôt de cette difformité, générant une confusion des mouvements qui détériorerait la beauté de l'ensemble.<sup>255</sup>

---

<sup>253</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.267.

<sup>254</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.267.

<sup>255</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.268.

L'aplomb<sup>256</sup>, c'est-à-dire le contrôle rythmique, en même temps que la précision et le soin, représentent la plus grande rareté d'une exécution. On peut vérifier en jouant avec le métronome qu'il n'existe rien de plus difficile que de marquer uniformément les temps de la mesure: Baillot soutient ouvertement que le rythme naît du mouvement du sang et que nous devons au battement du cœur l'origine de la mesure<sup>257</sup>. Il poursuit en observant que les passions dictent nos émotions et qu'elles sont parfois vives, quelquefois moins. Généralement ces soupirs plus ou moins "accélérés" sont les paramètres qui servent au compositeur pour choisir les rythmes et la mesure; mais par leur nature les sentiments ne peuvent être régularisés mathématiquement et on introduit ainsi la différence individuelle dans le tempérament: voilà d'où provient la grande difficulté à conserver l'aplomb et à en suivre le mouvement donné.<sup>258</sup> Baillot suggère que pour atteindre un tel résultat il faut qu'avec le temps l'esprit soit habitué à modérer la vivacité des sens et à brider les passions qui animent l'exécuteur: s'il se fait trop entraîner par les émotions, les nuances et les effets augmenteront, la mesure subira ces variations citées plus haut; s'il joue trop retenu, il risque de devenir détaché: l'art consiste à garder en équilibre deux sentiments opposés: celui qui entraîne et celui qui retient. Ceci est un autre genre d'aplomb par rapport à ce qui tient seulement à la division précise des temps de la mesure: il s'acquiert seulement avec l'expérience, la maturité et le talent.<sup>259</sup>

### **Temps fort, temps faible et respiration**

Baillot suggère que l'archet soit subdivisé en parties, en fonction de sa dimension et de sa forme, pour faciliter la prise correcte: talon (associé à la force d'appui, à contenir le son), moitié (l'équilibre) et pointe ( la faiblesse); l'analogie avec le chanteur, qui pour obtenir une correcte gradation de son dans l'exécution de la mélodie nécessite une bonne émission d'air par le thorax, se rend manifeste dans le violon parce que l'archet devrait être utilisé de façon analogue à la respiration dans le chant: un son commence faiblement

---

<sup>256</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.267.

<sup>257</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.268.

<sup>258</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.268.

<sup>259</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.267,268.

et augmente d'intensité, de sorte que ce schéma de division de l'archet cité plus haut semble imperceptible. La force d'appui (c'est-à-dire de retenir le son) peut être distribuée sur la pointe de l'archet (en dépit de sa nature plus faible) mais seulement si celui-ci est empoigné par un artiste habile.

Pour acquérir cette habileté il faut étudier des sons de diverse nature: retenus, diminués, syncopés ainsi que les coups d'archet à l'envers, dits en "contresens", de façon à obtenir la même intensité de son dans les deux directions: "ce n'est qu'ainsi que l'archet obéira à toutes les variétés expressives"<sup>260</sup>

La division d'archet exposée dans la méthode française est déclarée en accord avec les lois de la physique et doit être appliquée de cette manière dans la plupart des partitions; en ce qui concerne l'usage de l'archet en direction inverse, comme expliqué plus haut, "il faut s'exercer de façon que son usage devienne naturel".<sup>261</sup>

### **Tirer – pousser l'archet**

« Suzuki comments that many children like to start with an up bow stroke because from an early age they are accustomed to bring food up to their mouths. The teacher should strive to correct this immediately by showing the child the difference between the feel of the up-bow and the down-bow. »<sup>262</sup>

Dans la terminologie de l'école française l'exécution bidirectionnelle des coups d'archet "vers le bas – tirer" et "vers le haut – pousser" trouve une dimension supplémentaire dans le terme: "*the feel of*", c'est-à-dire la sensation du coup d'archet, en bas ou en haut. Le terme français "tirer" renferme une idée de mouvement. La sensation que la main doit éprouver est justement celle de tirer un poids, et ceci uniquement produira un son solide; tirer ne signifie pas donc pousser l'archet contre la corde, mais en sentir le poids qui doit ensuite être traîné sur le rail de la corde, jusqu'à atteindre la pointe. Pousser l'archet (surtout en partant de sa partie faible c'est-à-dire de la pointe), doit être perçu, de façon analogue, comme un poids qui s'oppose à la main droite et qui se trouve au-dessus d'elle comme "le sillage sous le poids du corps"; il ne freine pas le mouvement,

---

<sup>260</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.97.

<sup>261</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.97.

<sup>262</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.69.



ni ne lui fait obstacle: en général ces poids imaginaires ont le but de fluidifier les mouvements dans les deux directions: “La véritable essence du son est son poids qui le rend qualitativement reconnaissable, il faut entrer dans la corde, non l’écraser.”<sup>263</sup>

### **L’ objectif à atteindre trace la méthode d’étude**

Selon Baillot savoir étudier est un talent qui doit être acquis: il représente l’unique façon de tirer le meilleur des dons de la nature et d'obtenir le succès. Il soutient que pour conquérir ce talent il faut d’abord bien connaître la voie à suivre et l’objectif que l’on veut atteindre. Ce chemin commence par des éléments simples pour arriver ensuite graduellement jusqu’à des choses plus compliquées. Il faut donc étudier un à la fois les principes élémentaires jusqu’à les avoir maîtrisés, de façon à pouvoir en faire usage avec désinvolture, construisant avec ces briques un édifice entier, c’est-à-dire une exécution la plus parfaite possible.

Lors de ce processus d’apprentissage l’attention doit être complètement concentrée sur un unique point à la fois, de sorte que l’élève devrait parfaitement maîtriser chaque pas avant d’accéder au suivant. Ce n’est que de cette façon qu’il dépassera tous les niveaux qui le conduisent au terme des travaux.

S’il connaît à fond toutes les règles de l’art sans plus devoir s’en préoccuper et s’il commence ses propres études par un argument unique, c’est-à-dire par la gamme, il deviendra suffisamment habile pour ne plus devoir s’occuper de la pensée musicale, mais celle-ci s’écoulera spontanément.

Avant de commencer l’étude du violon, il est indispensable d’apprendre à solfier et d’avoir connaissance des notes, des valeurs de temps, des clés et de tous les signes musicaux. L’application qu’il faut faire de ces connaissances, en chantant ou seulement prononçant les noms des notes en divisant les mesures (ex. 2/4, 3/4 etc), exige trop d’attention pour pouvoir être appliquée dès le début aux détails du mécanisme de l’instrument. Si ce type d’étude est suffisamment effectuée précédemment, on pourra modeler ce que nous définissons un bon musicien: la moitié du chemin sera fait pour obtenir le talent. Ceci vaut de toute façon également pour qui en montre moins, car des

---

<sup>263</sup> Pierre Baillot, *L’art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.97.

carences dans le solfège auraient une importance suffisante pour mettre en crise même les plus doués. Ces paramètres sont en outre à ajouter à l'impostation correcte, à la bonne posture du violon et de l'archet, aux mouvements des doigts bien disposés: en ce sens même le meilleur élève ne pourra tirer le maximum de ses moyens qu'après mille efforts et difficultés.

Selon l'expérience de Baillot aucune instruction musicale ne s'acquiert en négligeant le mécanisme et sans donner au corps le temps nécessaire pour corriger tous ses défauts. Le résultat de ceci est que faire entreprendre l'étude du violon avant que l'élève apprenne à solfier signifierait le condamner à lire la musique sans savoir le faire, et à jouer du violon sans les moyens indispensables pour pouvoir le faire. Il faut d'abord devenir conscient de tous les aspects de l'instrument qui deviendront ensuite des objets de travail.<sup>264</sup>: savoir=pouvoir.

---

<sup>264</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.244, 245.

## CHAPITRE V

### Le rôle et la finalité de la discipline dans la distribution du savoir

Le mot *discipline* recouvre diverses significations:

1. Partie du savoir qui est objet d'enseignement et d'étude, SYN. matière, science: *d. scientifiques*
2. Complexe de règles de conduite finalisé à l'éducation spirituelle ou morale des membres d'une communauté ou relative à des secteurs particuliers de la vie associée: *d. militaire; faire respecter la d.*; extens. obéissance aux susdites règles: *avoir le sens de la d.*
3. *extens.* Sévérité, rigueur, avec lesquelles on fait observer les règles d'une communauté de la part de l'autorité interne: *d. dure*
4. Fléau formé de lanières de cuir et de cordes attachées à l'extrémité d'un bâton
5. Réglementation avec laquelle on régule une matière ayant une importance juridique: *d. du travail portuaire*

sec. XIII<sup>265</sup>

“La discipline permettra de faire sortir de l’institution des musiciens professionnels dont on avait besoin le plus vite possible afin d’assurer la musique des fêtes nationales.

C’est donc un souci d’efficacité, de rendement, qui détermine les choix d’organisation. La discipline est donc le principal outil pour former une élite. Dans le même temps, ceux qui auront réussi dans la structure, et qui donc se seront pliés aux règles, seront aussi ceux qui les remettront probablement le moins en cause. Et ceux pour qui l’enseignement ne convient pas seront exclus du système.”<sup>266</sup>

---

<sup>265</sup> Tiré du link: [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/D/disciplina.shtml?refresh\\_ce-cp](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/D/disciplina.shtml?refresh_ce-cp)

<sup>266</sup> Lauriane David, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM, Rhône-Alpes promotion 2006-2008, p.13.

Dans l'essai de la collègue Laurienne David "*Pour un apprentissage de la musique dans la complexité*"<sup>267</sup>, sont abordées les thématiques relatives aux mécanismes disciplinaires et aux présupposés pédagogiques de base présents durant l'époque de fondation du Conservatoire. Une attention particulière est portée dans ce texte sur la naissance de la prison et d'autres mécanismes disciplinaires, selon la vision de Michel Foucault. Dans ce contexte la similitude entre les processus organisationnels de la prison et l'organisation interne du Conservatoire est argumentée à l'aide des articles mêmes du règlement par Pierre Constant. Sont donc mis en comparaison les processus organisationnels, les concepts d'enseignement et les pratiques qui en découlent.

Le mécanisme de contrôle des individus dans le temps et dans l'espace sont les fondements conservés jusqu'à aujourd'hui:

« L'institution est un lieu fermé sur lui-même, qui permet les évaluations de type sommative (où l'erreur est une « faute », ou un « défaut »).

- une organisation spatio-temporelle qui sépare en disciplines, en « classes » spécialisées.

- une séparation des temps de pratique (cours d'instruments) et de théorie (solfège), la théorie étant posée en préalable à la pratique.

- une séparation du temps de formation (élève jeune qui étudie) et du temps adulte (artiste qui fait de la musique ou professeur)

- une séparation de l'étude rationnelle des gestes (par l'exercice gradué) et de l'expression musicale (séparation technique / musique), la technique posée en préalable à la musique.

- une organisation linéaire de l'enseignement, dans un ordre de difficulté croissante, du plus élémentaire au plus compliqué (ordre de l'enseignement et méthodes écrites).

Ces séparations, nées d'une volonté d'ordonnement, peuvent vite être pensées comme des oppositions, telles que pratique / théorie; technique / musique; élève / professeur.

---

<sup>267</sup>Lauriane David, pour un apprentissage de la musique dans la complexité, *des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe*, mémoire, discipline: violon CEDEFEM, Rhône-Alpes promotion 2006-2008, p. 15.

Il faut situer la création du Conservatoire dans son contexte, et donc dans un mouvement plus général. »<sup>268</sup>

Je rapporte ici quelques points tirés du règlement du Conservatoire de 1800, recueillis dans le livre déjà cité de Pierre Constant:

“Service des classes, enseignement, leçons, discipline, etc.

Arrêté du 26 Avril 1816.

Article 1<sup>er</sup>. Les professeurs de l'école royale de musique et de déclamation distribueront le temps de l'exercice de leur classe de la manière qu'ils jugeront convenable. Dans les classes de musique vocale et instrumentale, ils seront toutefois tenus de donner leçon aux élèves en exercice, sans que les élèves auditeurs puissent être assimilés à ces derniers, ni profiter de l'enseignement à leur détriment. Dans les classes de déclamation, les professeurs pourront au contraire distribuer les deux heures d'exercices entre un petit nombre d'élèves de manière à ce que le surplus des assistants ne soient qu'auditeurs, en observant toutefois d'alterner le plus possible les exercices des élèves, de manière à ce que tous récitent à leur tour.

Art. 2. L'enseignement ne devant être gêné, ni troublé par la présence d'aucune personne étrangère, *il est expressément défendu d'accorder l'entrée des classes aux pères, mères ou conducteurs des élèves. Ces personnes seront tenues d'attendre les élèves dans la salle de réunion affectée à la classe où l'élève est en exercice.*

Art. 3. Afin de faciliter l'exécution de l'article précédent, et surtout pour agir d'une manière conforme aux dispositions prise pour que l'enseignement des femmes soit totalement distinct et séparé de celui des hommes, les élèves hommes seront amenés à l'école, en autant que possible par des hommes, et les élèves femmes par des femmes.

Art. 4. Les élèves femmes s'assembleront, avant l'entrée en classe, dans la salle de réunion, d'où elles se rendront toutes ensemble dans la classe dès l'arrivée du professeur. Elles sortiront de même collectivement de la classe, lorsque les travaux en seront terminés.

Art. 5. L'inspecteur général est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera affiché dans les classes de l'école royale.”<sup>269</sup>

---

<sup>268</sup> Lauriane David, *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM, Rhône-Alpes promotion 2006-2008, p.21.

Arrêté de janvier 1818.

“Article 1<sup>er</sup> . Les professeurs de chant de l'école royale donneront quatre leçons de deux heures chacune par semaine.

Art. 2. Trois des dites leçons seront données indistinctement à tous les élèves composant la classe du professeur: mais la quatrième sera spécialement consacrée aux élèves les plus avancés prêts à débiter, ou appelés à paraître dans les exercices publics.”<sup>270</sup>

Arrêté du 5 Juin 1822.

“Art. 3. Les professeurs doivent se trouver à l'école exactement à l'heure de la période à laquelle ils sont employés pour le commencement de la période à laquelle ils sont employés, afin que toutes les classes occupées pendant celle-ci soient libres une demi-heure avant le commencement de la période suivante, et il ne sera permis à aucun professeur, par quelque considération que ce soit, d'empiéter pour la tenue de sa classe sur le temps qui appartient à une autre période.

Art. 4. La présence des professeurs se constate par les signatures qu'ils apposent sur deux feuilles ouvertes à cet effet, au bureau de surveillance des classes: la première feuille est fermée à l'heure indiquée par la cloche pour l'ouverture de la période et des classes; la seconde ne peut être ouverte qu'à l'heure déterminée pour la sortie des classes, annoncée de même par la cloche qui marque la fin de la période. Les professeurs qui négligent l'exécution de ces dispositions sont réputés absents.

Art. 6. Le seul motif admissible pour légitimer l'absence d'un professeur ne peut être qu'une maladie dont la durée n'excéderait pas le terme de quinze jours; la nature de cette maladie et sa durée devront être constatées par attestation du médecin de l'école et par visite du surveillant.

Art. 9. Au commencement de chaque mois, le directeur de l'école royale adressera à l'intendant des théâtres royaux, pour nous être soumis, l'état des leçons données par chaque professeur dans le mois précédent; celles qui sont dues primitivement; celles qui ont été rendues et celles qui restent dues à l'époque du rapport. Du même rapport, il sera

---

<sup>269</sup> Pierre Constant, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris: Imprimerie Nationale, 1900, p. 267.

<sup>270</sup> Pierre Constant, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris: Imprimerie Nationale, 1900, p. 268.

relaté un état des professeurs qui, étant en retard d'un mois pour la restitution de leurs leçons dues, ont laissé leur traitement dans la caisse, en raison du nombre des leçons qu'ils ont différé de rendre.

Art. 10. La police de l'intérieur d'une classe pendant la durée de la période est confiée au professeur, et il est responsable de ce qui s'y commettrait, par les élèves, contre le bon ordre, la décence et la tranquillité nécessaires aux études. Il est de son devoir de faire sortir de la classe ceux des élèves qui s'y conduiraient mal, et d'en faire un rapport immédiat au bureau de surveillance, qui le transmettra au directeur.”<sup>271</sup>

“Discipline, Police des classes. Arrêté du 10 décembre 1816.

...l'article du règlement qui enjoint aux élèves de garder le silence pendant les leçons, et de ne point sortir de la classe pour passer dans une autre sans nécessité...

Article 1<sup>er</sup>. Les professeurs de l'école royale en entrant en classe feront l'appel nominal des élèves et interdiront l'entrée de ceux qui ne viendront qu'après l'heure fixée.

Art.2. les professeurs sont autorisés à faire sortir de leurs classes tout élève qui, en faisant du bruit, interromprait les études et détournerait l'attention que tous les élèves doivent porter aux leçons.

Art. 3. Les professeurs tiendront à ce que ceux de leurs élèves qui ne pourraient pas recevoir de leçon à cause de la disposition des études du jour soient attentifs à celles qui se donnent, afin qu'ils puissent en profiter.

Art. 4. L'inspecteur général est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera affiché dans les classes de l'école royale.”

Règlement de police intérieure: 30 Décembre 1842.

“... directeur du Conservatoire royal de musique et de déclamation, a arrêté le règlement dont la teneur suit:

Du surveillant des classes:

Le surveillant est chargé de constater la présence des professeurs et des élèves, par des feuilles qu'il tient à cet effet; il veille à la conservation des instruments et de la musique

---

<sup>271</sup> Pierre Constant, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris : Imprimerie Nationale, 1900, p. 268,9.

employés dans les classes et en général à tout ce qui concerne la tenue et la police de l'établissement.

Les professeurs lui rendront compte des plaintes qu'ils pourraient avoir à faire, tant sur la conduite des élèves que sur tout ce qui est relatif à la police des classes pendant les leçons. Rapport en sera fait immédiatement au directeur.

Des professeurs:

Le temps employé aux études de chaque jour est divisé en trois périodes: la 1<sup>ère</sup> commence à 9 heures, elle est annoncée par la cloche et dure jusqu'à 11 heures; la seconde commence à 11 heures, elle est annoncée par la cloche et dure jusqu'à l'heure 1/2; la troisième commence à 2 heures, elle est également annoncée par la cloche et dure jusqu'à 4 heures. Les professeurs devront arriver aux heures précises au Conservatoire: ils signeront en entrant la feuille de présence, laquelle sera retirée par le surveillant, pour être remise au directeur un quart d'heure après le commencement de chaque période, c'est-à-dire 9 heures, 11 heures et 2 heures.

Le surveillant fera fermer immédiatement la classe du professeur qui aura été marqué absent: il ne laissera signer la sortie que lorsque la cloche annoncera la fin de la classe. Si les professeurs restent moins de deux heures en séance, quel que soit le nombre de leurs élèves, le surveillant mentionnera cette infraction sur sa feuille. Le surveillant fera chaque jour au directeur un rapport sur les absences de la veille. D'après l'ordre établi pour l'ouverture des classes diverses du Conservatoire, les professeurs ne peuvent, sous aucun prétexte, ni avancer, ni reculer l'heure de leurs leçons.

Ils ne peuvent donner aucun rendez-vous d'affaires au Conservatoire pendant la durée de leurs leçons, ni y amener aucune personne étrangère à leur classe, sans la permission du directeur. Les professeurs qui manqueront des leçons, sauf les cas de congé, de maladie et service de garde national (la musique exceptée), dûment constatés, seront obligés de rendre, dans le mois, les leçons qu'ils n'auront pas données, et de tenir compte, dans le même mois, des heures dont ils auraient privé leurs élèves en ne complétant pas leurs deux heures de leçon. Le caissier ne payera les traitements qu'après s'être assuré que toutes les leçons du mois ont été données ou complétées. Les professeurs doivent partager les deux heures de leçon entre tous les élèves, avec autant d'égalité que possible. Si, pour un motif quelconque, un élève a reçu une leçon moins longue, le professeur doit en tenir note, afin de l'en dédommager à la leçon suivante. Les professeurs doivent maintenir le



bon ordre et le silence dans leurs classes pendant la durée des leçons. En cas d'infraction de la part des élèves, les professeurs doivent en rendre compte au surveillant, qui en fera un rapport au directeur. A l'époque des examens, les professeurs feront un rapport par écrit au directeur sur les progrès et la conduite en classe de chacun de leurs élèves. Ce rapport sera communiqué aux membres du Comité.

Les professeurs sont obligés d'assister aux examens généraux et particuliers toutes les fois qu'ils sont convoqués par le directeur. Ils ne peuvent se refuser à remplir les fonctions de membres du Comité d'enseignement et de membre du jury pour les prix toutes les fois qu'ils seront désignés par le Ministre.

Des élèves:

A l'arrivée d'un professeur, le surveillant fera l'appel des élèves de sa classe, afin que, la leçon commencée, aucun élève ne puisse y être admis et soit marqué absent, sauf en cas de maladie ou de répétition dûment constaté. Ils doivent alors prévenir le surveillant.

Les élèves doivent observer le silence pendant la durée des études. Ils ne pourront aller et venir pendant cet intervalle. Il leur est défendu de faire aucune dégradation aux instruments, à la musique et au mobilier, et de rien tracer sur les murs, sous peine d'être privés de leçons pendant un mois et d'être rayés des contrôles s'il y a récidive.

Les leçons terminées, les élèves ne peuvent rester ni dans les classes, ni dans les dépendances de l'établissement, à moins qu'ils n'aillent à la bibliothèque pour y travailler.

Il est défendu aux élèves d'emporter, du Conservatoire, la musique, les brochures et les instruments appartenant à l'établissement, sous peine d'être rayés du contrôle des classes et d'être poursuivis en restitution.

Les élèves ne pourront se refuser de concourir à l'exécution des exercices dramatiques, lyriques et symphoniques qui auront lieu dans le sein du Conservatoire, et devront se rendre avec exactitude aux répétitions pour lesquelles ils seront convoqués.

Les exercices étant une partie essentielle de l'enseignement, les élèves ne peuvent pas plus manquer d'y prendre part qu'aux leçons ordinaires. Dans le cas où ils ne se conformeraient pas à ce devoir, l'article 35 du règlement leur serait applicable.

Les élèves femmes sont accompagnées par des parents ou domestiques, mais une seule personne parmi les parents pourra assister aux leçons; les autres resteront pendant les études dans une salle de réunions située dans le bâtiment des femmes.<sup>272</sup>

Suivent quelques réflexions sur l'approche disciplinaire dans la distribution du savoir et de l'apprentissage tirés du livre "Surveiller et punir" de Michel Foucault:

Le pouvoir a découvert dans le corps un objet et une cible à frapper à travers la discipline: elle porte sur les forces de la cérémonie de l'exercice ininterrompu et constant, qui veille sur les processus de l'activité et s'exerce selon un code qui subdivise en secteurs rigides le temps, l'espace, les mouvements. Le corps humain entre dans un engrenage de pouvoir qui le triture, le désarticule et le recompose. Le corps "exercé" et soumis augmente sa force en termes d'utilité (économique) et diminue ces mêmes forces en termes politiques et d'obéissance, faisant dissocier le pouvoir de son propre corps: d'une part se développe une aptitude, une capacité que la discipline essaye d'augmenter, de l'autre le pouvoir inverse l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, en faisant un rapport d'étroite sujétion.<sup>273</sup> La coercition disciplinaire établit dans le corps un lien de contrainte entre une aptitude majorée et une domination accrue: docilité du corps-utilité. Un certain ordre dans l'apprentissage doit être réalisé à travers l'utilisation de la technique du pouvoir, qui permet le déroulement du processus du savoir organisé à un niveau multiple, vu qu'elle possède les moyens pour mettre en œuvre et maîtriser la discipline. La discipline est une anatomie politique du détail.<sup>274</sup> L'attention au détail descend en droite ligne de l'éducation chrétienne: une telle attention est opérée à travers la minutie des règlements, le contrôle des inspections sur les moindres particules de la vie et du corps, dans le domaine de toutes les Institutions (l'école, la caserne, l'hôpital, l'usine).<sup>275</sup> Les techniques d'apprentissage ont également subi un processus disciplinaire analogue et scrupuleux.

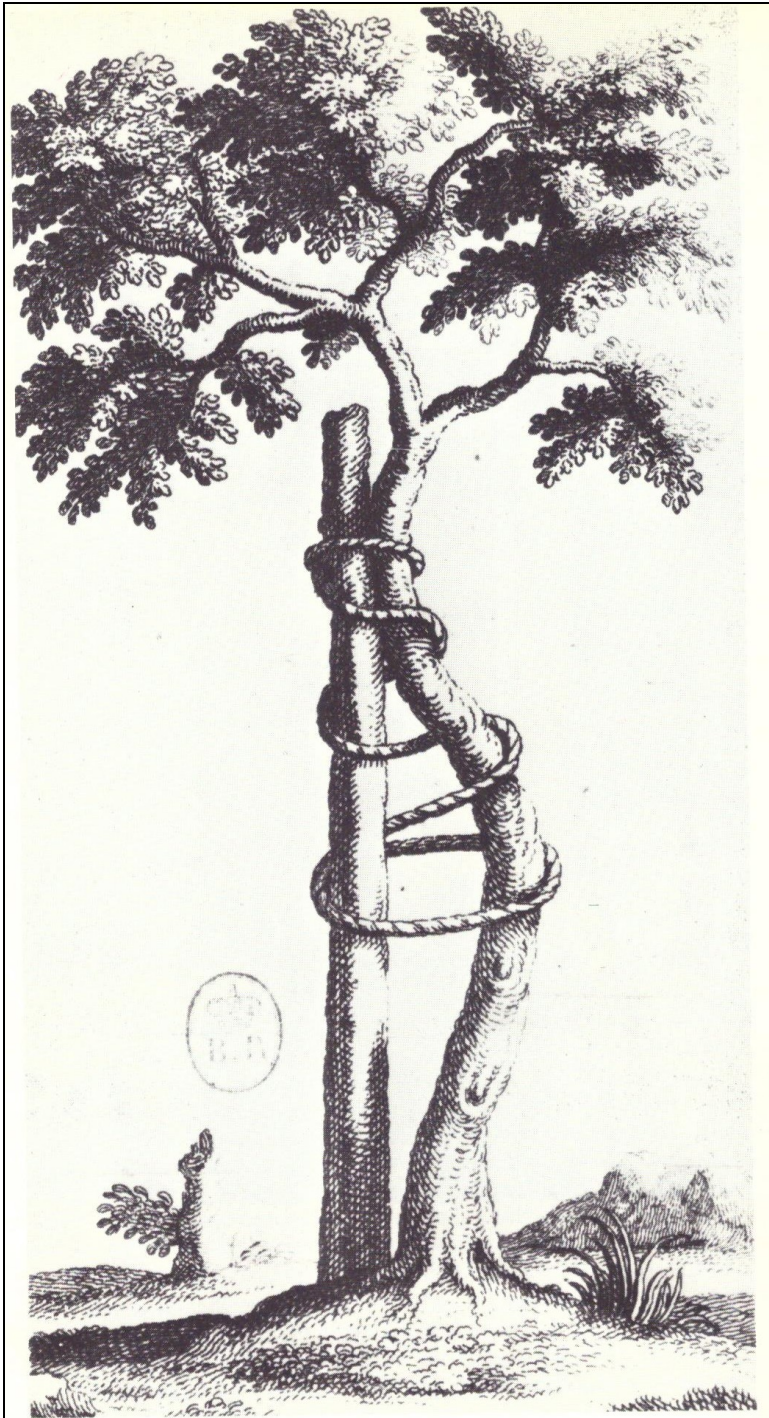
---

<sup>272</sup> Pierre Constant, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris: Imprimerie Nationale, 1900, p.269.

<sup>273</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 150.

<sup>274</sup> Ibid, p. 152.

<sup>275</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 153.



30. N. Andry, *L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps*, 1749.

(Image 62)

(L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p.106-107)

### **Subdivision de l'espace ou/et l'art des répartitions**

Le principe de "clôture" exige un lieu protégé à la monotonie disciplinaire; ce dernier est fermé sur lui-même et apparenté au couvent, à la forteresse (ou aux pensionnats, aux casernes, aux usines).<sup>276</sup> Au principe de "clôture" s'ajoute le principe de localisation ou "quadrillage": pour établir les présences ou les absences on attribue à chaque individu sa place et à chaque place son individu. Pour pouvoir surveiller, récompenser ou punir, la conduite de chaque espace doit être organisée au niveau analytique. Chacun est défini sur la base de la place qu'il occupe dans une série, chacun doit être classé et la place de chacun n'a de valeur que dans un réseau de relations, le *rang*.<sup>277</sup> La distribution des places à l'intérieur d'une classe d'élèves se fait en fonction du rang attribué à chacun sur la base des résultats de chaque tâche et de chaque épreuve que chacun doit faire dans une série temporelle (hebdomadaire, mensuelle, annuelle). La classe doit être alignée selon le niveau d'âge. La succession des matières enseignées, des problèmes traités se produit selon un ordre de difficulté croissante.<sup>278</sup>

Espace sériel signifie donc espace et endroit fonctionnel, hiérarchique, occupé et assigné à chacun selon sa classification à l'intérieur d'une série temporelle d'épreuves obtenues, en fin de compte un *tableau vivant*.<sup>279</sup>

La place individuelle est soumise à l'observation, au contrôle et enfin à la régularisation, à travers ces techniques le savoir s'écoule et avance dans la série temporelle.

---

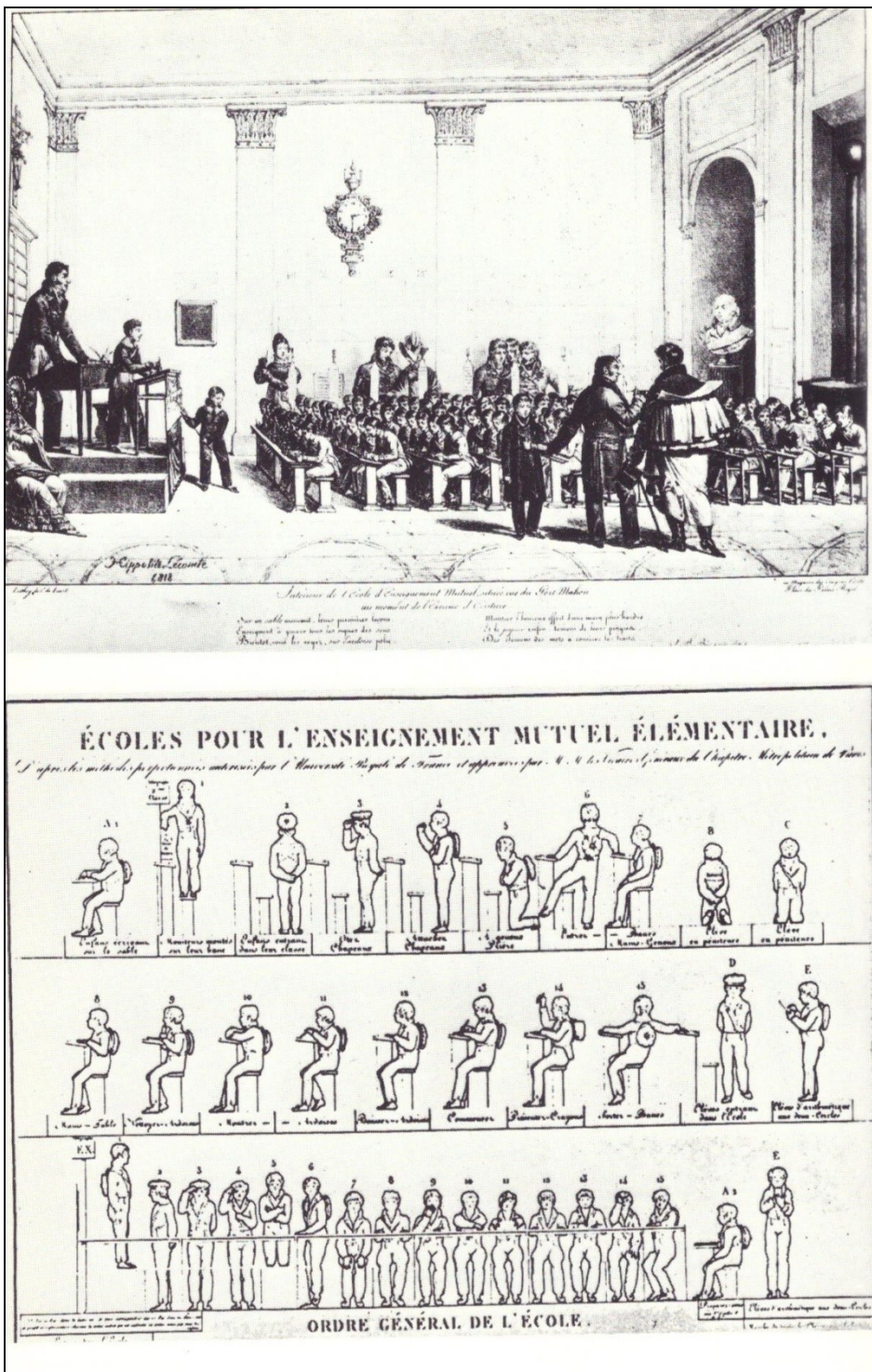
<sup>276</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 154,155.

<sup>277</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 158.

<sup>278</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 160.

<sup>279</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 161.





(Image 63)

(Image de l'école d'enseignement mutuel, située rue Port Mahon, au moment de l'exercice d'écriture, lithographie d'Hippolite Lecompte, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p 106-107)

### **Le temps comme moyen pour le contrôle des activités**

Le temps sert à établir des scansion, contraint à des opérations déterminées, à réguler le cycle de répétition (collèges, ateliers, hôpitaux). L'utilisation du temps provient d'ordres religieux qui enseignent et transmettent la discipline: ils ont été maîtres dans l'utilisation du temps, grands techniciens du rythme et des activités régulières. La régularisation temporelle héritée de ces ordres a été encore davantage raffinée en quarts d'heure, en minutes, en secondes même. Elle a en outre été améliorée en termes de qualité du temps employé, qui devient intégralement utile: contrôle ininterrompu, surveillance, exclusion des distractions. Le but de cette utilisation du temps devrait avoir le résultat de créer l'habitude de la vertu, c'est-à-dire des moments où le corps pendant l'exercice reste appliqué sans défauts: elle se manifeste par l'exactitude, l'application, la régularité.<sup>280</sup>

De la même façon le temps pénètre le corps: l'acte est décomposé en ses éléments, la position du corps, des membres, des articulations est définie en détail et à chaque mouvement sont assignées une direction, une ampleur, une durée;<sup>281</sup> chaque mouvement doit cependant correspondre jusqu'à la perfection à l'ensemble des mouvements du corps comme s'il était une charge dans la chaîne des mouvements, il ne doit donc pas y avoir le minimum de superflu dans le mouvement lui-même qui comporterait un ralentissement et le blocage de l'écoulement dans le mécanisme général du corps dans l'ensemble de ses mouvements enchaînés.

Un corps bien discipliné forme le contexte opérationnel du moindre geste (par exemple une bonne écriture présuppose une gymnastique, toute une routine dont un code rigoureux investit le corps tout entier, de la pointe du pied à la pointe de l'index).<sup>282</sup>

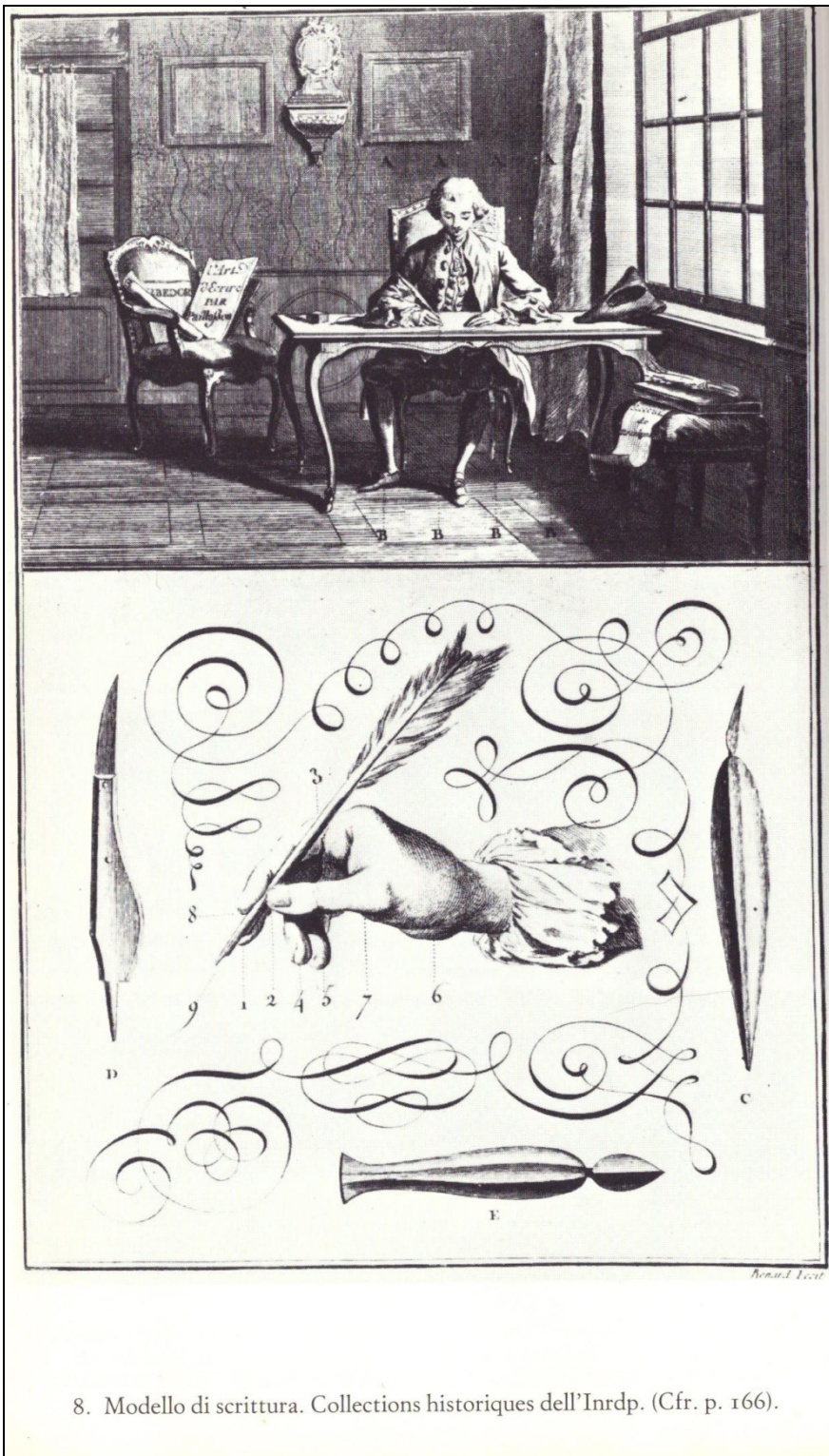
---

<sup>280</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.163,164.

<sup>281</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.165.

<sup>282</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.166.





(Image 64)

(Image modèle de calligraphie, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p. 106-107)

Le geste efficace est donc inséparable du corps qui, adoptant le geste même dans sa fonctionnalité, doit le faire absorber de façon complètement fluide et ininterrompue, en l'équilibrant énergétiquement avec le reste du corps. Cela se produit à travers une série de répétitions: pour ce qui concerne l'exécution sur le violon il est le moment individuel où chacun doit trouver son propre équilibre dans les mouvements indispensables (et donc non superflus) pour ébranler le mécanisme. Le *tempo* pénètre le corps du moment où chaque mouvement a compris sa fonctionnalité dans la logique de l'ensemble des mouvements qui se succèdent et dans la logique du mouvement par rapport au corps. Cet enchaînement n'est pas immédiat, mais advient seulement au moment où le mouvement dans son essence pure est adopté comme tel à un niveau automatique, inconscient. Il se libère au battement du *tempo* à travers le corps, qui devient à ce point à son service, tant au niveau corporel que mental. L'esprit reçoit la forme du geste par rapport au corps, du geste dans son enchaînement dans la succession des gestes et enfin grâce à sa propre authenticité l'esprit attribue à la succession des mouvements un rythme unique, un *tempo*: "dans sa forme mystique ou ascétique, l'exercice était une façon d'ordonner le temps d'ici-bas à la conquête du salut".<sup>283</sup>

Ici surgit le rapport du corps avec l'objet, l'instrument qu'il manipule. Comme dans le rapport du mouvement par rapport au corps et du mouvement par rapport à l'enchaînement des mouvements, le rapport discipliné du corps comme instrument a un engrenage défini et précis de rapports à conserver sans arrêt. Foucault définit ce rapport "la codification instrumentale du corps"<sup>284</sup>. Ceci consiste en une décomposition du geste global en deux séries parallèles: celle des éléments du corps à mettre en jeu (main gauche, main droite, les doigts, le coude, l'œil etc), celle des éléments de l'objet qui est manipulé (dans notre cas l'instrument). Ce qui met en corrélation les uns avec les autres sont une série de gestes (appuyer, plier etc).<sup>285</sup> Tout ceci est défini *la séquence canonique*: chaque geste de liaison entre corps et instrument occupe sa place: en ce sens on parle de "manœuvre".<sup>286</sup> La discipline en ce cas a un pouvoir de synthèse et de lien entre corps et

---

<sup>283</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.167.

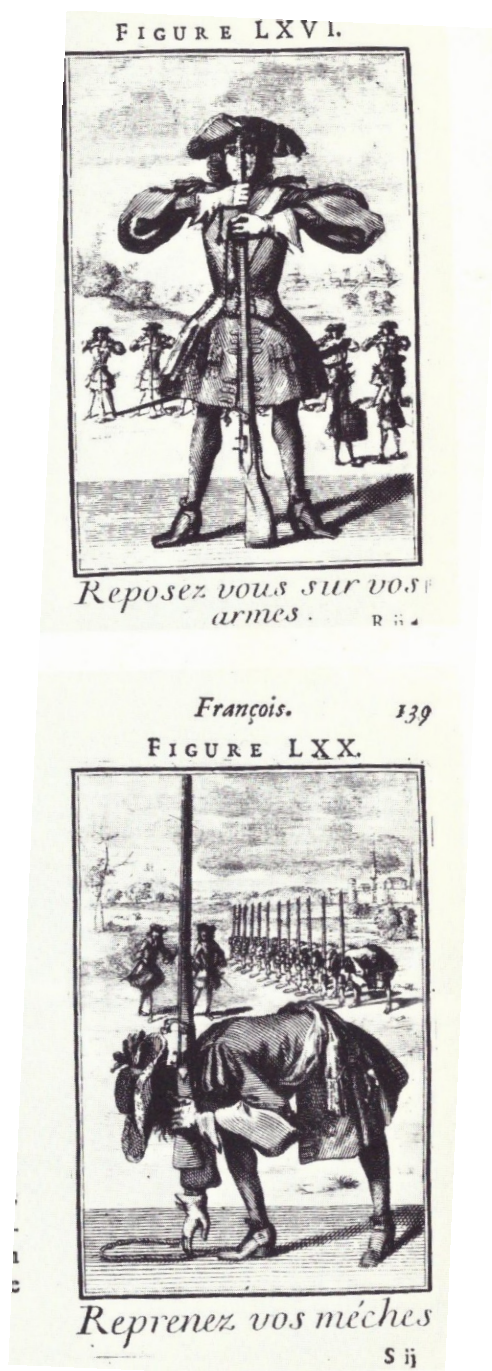
<sup>284</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.167.

<sup>285</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.167.

<sup>286</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.169.



instrument. Le détail possédant le maximum de rapidité atteint le maximum d'efficacité.  
Le corps comme cible de la discipline s'offre aux nouvelles formes de savoir.<sup>287</sup>



(Image 65)

(Image rapport corps objet, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p.106-107)

<sup>287</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.169.

Les mécanismes des disciplines qui analysent l'espace, qui composent et recomposent les activités, sont à appliquer à travers quatre processus:

- 1) Isoler le temps de l'étude du temps de la pratique (le temps *adulte*) du métier acquis, décomposant le temps en filières séparées et calibrées;
- 2) Organiser ces filières selon un schéma analytique, une succession d'éléments à partir des plus simples qui s'assemblent selon une complexité croissante.
- 3) Chaque séquence temporelle a un terme précis qui se conclut par une épreuve. Chaque épreuve a une triple fonction: indiquer si le sujet a atteint le niveau statutaire, garantir la conformité de son apprentissage avec celui des autres et différencier les capacités de chaque individu.
- 4) Polyphonie disciplinaire des exercices: prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent: les exercices communs ont un rôle différenciateur, et chaque différence comporte des exercices spécifiques. Au terme de chaque série, d'autres commencent, forment une ramification et se subdivisent. Donc l'individu à chaque instant de son apprentissage se trouve pris dans une série temporelle qui définit son niveau, et son rang.<sup>288</sup>

On forme donc une pédagogie analytique, très minutieuse dans les détails (elle décompose en éléments plus simples la matière de l'enseignement, hiérarchise en degrés très voisins chaque phase du progrès); la mise en série d'activités successives permet le contrôle absolu de la part du pouvoir qui s'articule directement sur le temps, en en garantissant l'utilisation. Les séries constituent le temps dans une direction linéaire en lui donnant une finalité terminale et stable: évolutive et progressive.<sup>289</sup> Le progrès se ramifie aussi bien au niveau individuel qu'au niveau de la société grâce à l'intégration d'une dimension temporelle unitaire, continue, cumulative dans l'exercice des contrôles et dans la pratique des dominations. La dynamique évolutive dans la subdivision du temps tourne, comme dit plus haut, autour de l'exercice: quel que soit le niveau, quel que soit le rang qu'occupe le corps, l'exercice qui lui est assigné est de toute façon toujours de nature progressive. L'objectif est donc de diriger le corps, occupé dans l'exercice, vers un état

---

<sup>288</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.172,173.

<sup>289</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.174,175.

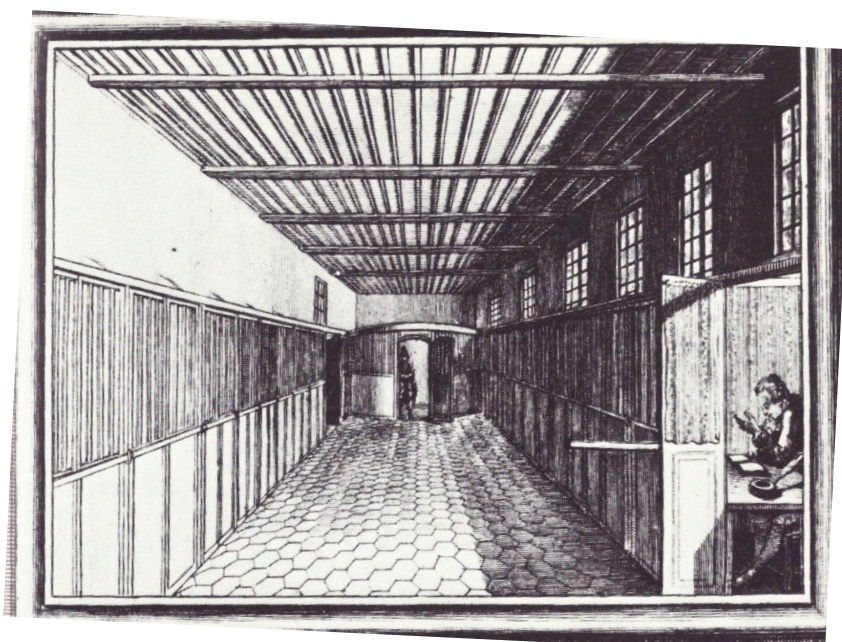
final, tant dans le rapport avec les autres individus, que dans le rapport avec un type de parcours. C'est justement l'exercice qui assure une forme de continuité et fait de la contrainte une croissance (à travers des séries de difficultés graduellement croissantes de niveau), une observation (par rapport aux autres individus), une qualification (la finalité).<sup>290</sup>

Le mécanisme de répartition des corps et d'extraction et de cumul du temps a comme objectif définitif d'obtenir la disposition des forces créées de ces deux façons, mais en même temps d'utiliser ces forces pour obtenir un appareil efficace à travers les *tactiques*, qui sont les formes plus élevées de la pratique disciplinaire. L'école devient ainsi un appareil pour apprendre, où chaque élève, chaque moment, chaque niveau, quand on les arrange convenablement, sont utilisés en permanence dans le processus général d'enseignement: les tâches de l'enseignement sont confiées aux élèves les plus anciens. La discipline correspond à la tactique pour organiser l'arrangement des forces, les enchaînant non pour les réduire mais pour les multiplier. L'économie du temps s'obtient au moyen du contrôle, des "*regards qui doivent voir sans être vus*".<sup>291</sup> Le contrôle sur l'espace au sens le plus strict survient sous forme d'une architecture qui permettrait un contrôle interne, articulé et détaillé, dans le but de rendre visibles ceux qui en font partie. Une architecture "opérative" dans la transformation de l'énergie des individus, rend disponible au pouvoir le contrôle sur leur conduite: l'école en tant qu'édifice devient un médiateur de dressage, un véritable appareil de surveillance.

---

<sup>290</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.176.

<sup>291</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.187.



292

(Image 66)

9. Collegio di Navarra, disegnato e inciso da François-Nicolas Martinet verso il 1760. Collections historiques dell'Inrdp. (Cfr. p. 156).

(Image de la division disciplinaire de l'espace, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p. 106-107)

Le processus de surveillance ne pourra donc pas être séparé du processus d'étude, il sera un processus parallèle à celui de l'étude, il se comportera comme un mécanisme relié qui a le devoir d'en multiplier l'efficacité: l'enseignement doit être acquis à travers l'exercice de l'activité pédagogique qui doit être surveillée hiérarchiquement.<sup>293</sup>

Il naît un "champ vivant" de nature pyramidale grâce au mécanisme de surveillance fonctionnelle qui relie dans ses hiérarchies subordonnées les individus à leurs énergies fonctionnelles et à leur tour ceux-ci avec leurs propres énergies, converties en distribution dans un domaine permanent et continu de l'institution.<sup>294</sup>

La discipline définit et qualifie une série de comportements qui, analysés en détail, passent du mécanisme de la surveillance au mécanisme pénal: micro-pénalisation du temps (absences, retards, interruption des tâches), de l'activité (inattention, négligence,

<sup>292</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 188.

<sup>293</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 193.

<sup>294</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 194.

manque de zèle), de la façon de se comporter (impolitesse, désobéissance), des discours (bavardage, insolence), du corps (attitudes incorrectes, gestes non conformes etc), de la sexualité (manque de modestie, indécence). En découlent une série de mesures qui vont du châtement corporel léger aux petites humiliations.<sup>295</sup>

Cette *universalité* punissable et punissante fonctionne à un tel niveau microscopique de conduite qu'aucun individu ne peut s'y soustraire.

La punition et la pénalité disciplinaire se réfèrent à tout ce qui ne se conforme pas à la règle, à ce qui n'apparaît pas *conforme*.<sup>296</sup> Le châtement a donc une fonction correctrice de réduction des écarts.<sup>297</sup> La punition représente un des deux éléments du système disciplinaire que la norme elle-même impose: l'autre élément est la gratification, qui s'évalue toujours en fonction de la norme et en tant que telle produit le maximum d'efficacité dans le système spatio-temporel établi. Le rang dans la hiérarchisation des qualités, des compétences, des habitudes représente aussi bien la sanction (dans le but de le dégrader), que la gratification, dans l'avancement de celui-ci.<sup>298</sup> La nature individuelle doit être quantifiée et hiérarchisée en termes de mesure valorisante pour la différenciation des individus les uns par rapport aux autres, constituant de cette façon une mentalité orientée à la pénalité perpétuelle qui normalise le mécanisme disciplinaire: ce qui est permis et ce qui est défendu.<sup>299</sup> Le status privilégié, c'est-à-dire *l'élite*, correspond au degré plus élevé de normalité comme symbole d'appartenance à un *corpus* social homogène.<sup>300</sup>

---

<sup>295</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.195.

<sup>296</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.196.

<sup>297</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.196.

<sup>298</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.197.

<sup>299</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.200.

<sup>300</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.201.





1. N. Andry, *L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps*, 1749.

(Image 67)

(Image L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger les difformités du corps chez les enfants, Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p. 106-107)

Le dispositif disciplinaire synthétique qui permet aussi bien le contrôle que la sanction de manière immédiate est réalisé sous forme de mécanisme disciplinaire en l'espèce de l'examen.<sup>301</sup> Même l'examen est un mécanisme inhérent à l'étude, c'est un processus parallèle de confrontation perpétuelle de chacun avec tous. L'école *examinatrice* correspond à une pédagogie qui fonctionne comme science. Les sujets deviennent les objets de l'observation, en recevant les effets de cette même observation normalisatrice. Les techniques examinatrices prévoient la documentation qui de tout individu crée un "cas"<sup>302</sup> selon deux moments caractéristiques:

- 1) L'individu devient immédiatement descriptible et classifiable dans son évolution sous le regard d'un savoir permanent;
- 2) Ceci permet la constitution d'un système comparatif qui permet de mesurer les individus au niveau global;

L'examen enfin assure une fonction disciplinaire de répartition et de classification, d'extraction maximale des forces et du temps, de composition optimale des aptitudes, fabriquant de cette façon l'individualité qui existe dans un système de comparaison perpétuelle. Le pouvoir disciplinaire avec ses mécanisme de surveillance et de punition ont comme finalité la production des champs d'objets, les dénommés *corps dociles* dont la réalité du savoir doit être vérifiée à travers les rituels de la "vérité"<sup>303</sup>: l'individu et la connaissance.

---

<sup>301</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p.202.

<sup>302</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 209.

<sup>303</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, février 1975, p. 212.

## Le rôle de la discipline dans la distribution du savoir dans la méthode

### Suzuki:

Saino-Kyuiku – L'éducation du Talent: "Suzuki finds that too often teachers only teach, neglecting to train students repeatedly until ability is fostered."<sup>304</sup>

Le terme "éduquer" dérive du verbe latin "*educere*" (mener à l'extérieur), c'est-à-dire "développer les facultés intellectuelles et morales d'une personne – libérer les possibilités intellectuelles et morales de la personne". Ce qu'on éduque est "la personne". Il apparaît dans la langue italienne en 1498. De *éduquer* dérive "*éducation*". Le terme "*éducation*" dérive du substantif latin "*educatio – onis*" et apparaît en 1498. "Éduquer", donc, consiste à aider une personne à libérer les potentialités intérieures qui la caractérisent, y compris en extrapolant et en stimulant même des qualités et des compétences inexprimées.<sup>305</sup>

"*Kyuiku*", le mot japonais pour l'éducation, "*Kyu*": enseignant, "*iku*": développer, faire sortir, les deux aspects sont importants. Selon Suzuki, le mot pour l'éducation devrait être: "*kyu-iki-iku-iku*": enseigner - développer - développer – développer, et non comme dans l'éducation moderne *kyu-kyu-kyu* – enseigner - enseigner - enseigner: "...the teachers might have been good at providing explanations, but they did not foster the students to absorb their knowledge until it became an ability, they did not give them repeated training. When ability is fostered to a high level, there arises a power called **kan** or intuition. In Suzuki's experience intuition is a power which develops through extensive training."<sup>306</sup>

---

<sup>304</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master ès Arts, programme d'Histoire, département Administration, et d'Évaluation des politiques publiques, faculté d'Éducation, MCGILL Université de Montréal, septembre 1990, p.86.

<sup>305</sup> Voir le link:

[http://www.formazionecsi.it/aps/page\\_view.php?id\\_rubrica=3258&id\\_art=3287&id\\_publication=3247](http://www.formazionecsi.it/aps/page_view.php?id_rubrica=3258&id_art=3287&id_publication=3247)

<sup>306</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master ès Arts, programme d'Histoire, département Administration, et d'Évaluation des politiques publiques, faculté d'Éducation, MCGILL University Montreal, septembre, 1990, p.59.



“What are you thinking of? He would cry. You know already that you should not grieve over bad shots; learn now how to rejoice over the good ones. You must free yourself from the buffetings of pleasure and pain, and learn to rise above them in easy equanimity, to rejoice as though not you but another had shot well. This, too, you must practice unceasingly-you cannot conceive how important it is.

During these weeks and months I passed through the hardest schooling of my life, and though the discipline was not always easy for me to accept, I gradually came to see how much I was indebted to it. It destroyed the last traces of any preoccupation with myself and the fluctuations of my mood.”<sup>307</sup>

Le thème de la discipline n'est traité que de manière indirecte dans la Méthode Suzuki. Selon ce qui ressort de la pensée de Suzuki, l'aspect de la motivation et la création d'un environnement adéquat à l'apprentissage sont les véritables pivots sur lesquels se fonder. Le but de cette attitude est de faire en sorte qu'habileté et discipline puissent se développer de façon tout à fait spontanée. Effectivement l'exercice pratiqué dès l'âge précoce mène à des résultats qui réfutent les credo traditionnels sur les limites des enfants, et met en lumière leurs véritables capacités, en accord avec les théories adoptées par Suzuki lui-même à propos des ressources infinies du potentiel humain. La méthode Suzuki étonne donc par les capacités de développement des habiletés et de la discipline, à condition toutefois que le parcours soit structuré dans un milieu optimal pour l'apprentissage.

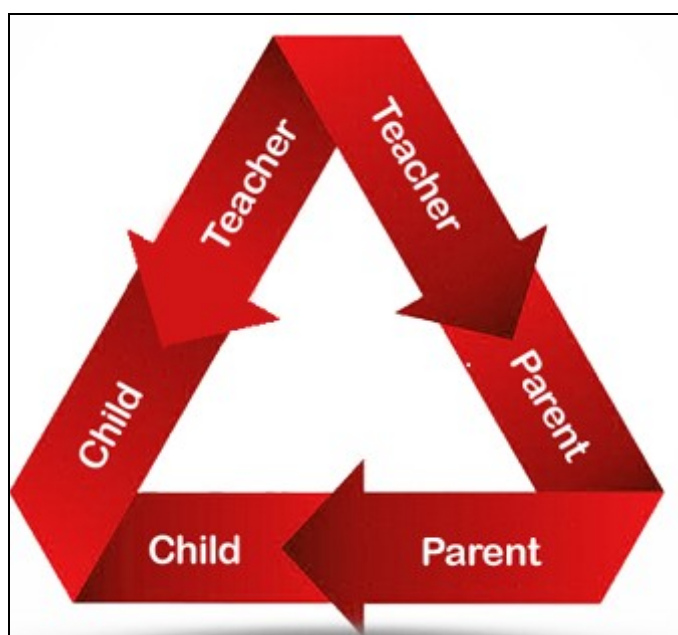
L'exercice comme part fondamentale du mécanisme disciplinaire doit être abordé comme une force de vie indispensable à la survie, à travers une série de stratégies qui ont le rôle de stimuler la compréhension de l'importance du développement de l'habileté comme modalité de réponse à la vie dans des circonstances données. L'exercice en soi n'est pas vu comme moyen indispensable pour obtenir un résultat élitaire selon une exigence imposée par la société. L'exercice ne correspond donc pas à un objectif à atteindre pour la professionnalité, sans en exclure toutefois la possibilité. L'exercice a un but précis dans ce cas, et c'est celui d'éduquer: tandis que l'enfant apprend à parler sa langue maternelle, le parent ne ressent pas la nécessité d'être patient. L'apprentissage de la langue maternelle est un processus où la participation du parent devient joyeuse à chaque pas de

---

<sup>307</sup> Herrigel, Eugen, *Zen in the Art Archery*, Introduction by D.T.Suzuki, Translated by R.F.C.Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1953, New York: Random House, Vintage Books, 1971, p.41.

l'apprentissage. L'habileté au début croît très lentement tant dans l'apprentissage de la langue maternelle que dans l'instrument. L'exercice de cette façon se transforme en un effort instinctif pour se maintenir à l'intérieur de son propre milieu, à condition que ce même milieu permette et encourage le développement dans cette direction.

Le nouveau-né ne sait pas parler à la naissance: il développe graduellement l'habileté et le désir instinctif de parler à l'intérieur de son environnement quotidien, où il entend parler ses parents. De là naît la stratégie du développement didactique dans son essence: Suzuki croit que le talent n'est pas inné mais que chaque enfant peut être éduqué. L'exercice en ce cas devient seulement un moyen, presque négligeable du point de vue disciplinaire. Bien que l'on continue à l'appeler exercice, sa conception n'est pas restrictive et il est au contraire un véhicule vers une plus grande conscience des propres potentialités, qui agit à un niveau presque inconscient grâce au système didactique, basé sur un credo psychologique selon lequel **les enfants aiment faire ce qu'ils savent bien faire**. Ceci est le point de départ du fameux "triangle Suzuki"<sup>308</sup>:



(Image 68)

---

<sup>308</sup>Voir le link:

<https://www.google.it/search?q=suzuki+triangle+school&sa=X&espv=2&biw=1024&bih=596&site=webhp&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ei=GUiQVa7mK8r3Uo67g6AO&ved=0CDkQsAQ#imgrc=eYowhKF XWZiwwM%3A>

Ce triangle relie de façon permanente l'enseignant avec le parent, c'est-à-dire "l'enseignant à la maison"<sup>309</sup>, et l'étudiant. En outre, le triangle représente la base didactique de l'apprentissage et celui-ci commence en âge précoce, et dans ce cas se pose donc la nécessité de la participation du parent dans le processus d'apprentissage, généralement la mère. Un jour par semaine l'étudiant participe à une leçon particulière, individuelle, tandis que les six autres jours le parent établit avec l'enseignant (*sensei*)<sup>310</sup> les objectifs et les modalités de "*comment*" réaliser l'exercice, selon deux principes qui accompagnent continuellement "*comment*" concevoir l'exercice:

- 1) Tout enfant peut être éduqué;
- 2) Tout enfant a sa propre vitesse de développement;

En ce qui concerne l'apprentissage lent "*slow-learners*", "*late bloomers*", Suzuki confirme que l'unique habileté donnée à la naissance consiste en la vitesse et la sensibilité avec laquelle l'enfant absorbe son environnement: "I have no doubt that people are born with hereditary physiological differences, but I believe that a person's abilities grow and develop depending on stimulation from the outside."<sup>311</sup> En ce sens l'apprentissage lent selon Suzuki ne doit pas nécessairement signifier qu'il sera lent sous tous les aspects de son développement, insistant sur le fait que la répétition d'une même information dans le cas d'un "*slow learner*" pourrait être nécessaire jusqu'à quelques milliers de fois, après quoi l'argument ne sera jamais plus oublié. À partir de là nous pouvons commencer la reconstruction du système selon lequel l'exercice est conçu dans la méthode Suzuki: développer les habiletés est comme taper sur le même clou:

"Pour ce motif je m'enthousiasmai tout de suite pour la méthode Suzuki. Elle prévoit l'usage de sept volumes (dix dans le cas du violon), et tous les élèves doivent démarrer avec le premier. Chaque volume contient de dix à quinze mélodies à apprendre rigoureusement dans l'ordre proposé. Les enfants qui se donnent du mal réussissent à s'exercer chaque semaine sur de nouvelles partitions, tandis que ceux qui ne s'appliquent pas restent bloqués sur la même musique pendant des semaines, si ce n'est carrément des mois, et parfois quelqu'un abandonne parce qu'il n'en peut plus de répéter toujours et

---

<sup>309</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.18.

<sup>310</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.19.

<sup>311</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p.15.

seulement les mêmes notes. Le fondement de la méthode est que certains enfants apprennent plus vite que d'autres. Cela signifie que, par exemple, un enfant de quatre ans peut être plus avancé qu'un de six, ou bien qu'un enfant de six ans peut être plus avancé qu'un garçon de seize ans et ainsi de suite. Voilà pourquoi la méthode Suzuki a la réputation de découvreuse d' "enfants prodiges". C'est ce qui se passa avec Sophia. Elle avait cinq ans quand nous connûmes Michelle, une enseignante fantastique spécialisée dans la Méthode Suzuki, qui donnait des leçons à la Neighborhood Music School de New Haven. Très patiente et d'esprit aigu, Michelle sut voir au-delà de l'évidente prédisposition de Sophia, lui inculquant un véritable amour pour la musique. La méthode Suzuki semblait faite sur mesure pour ma fille. Elle apprenait à une vitesse extraordinaire et était en mesure de se concentrer pendant longtemps. Elle avait pour elle un avantage culturel non négligeable: une bonne partie des autres étudiants avait des parents occidentaux permissifs qui sous-évaluaient l'importance des exercices et se montraient trop indulgents. Je me rappelle en particulier une fillette nommée Aubrey, à qui on demandait de s'exercer chaque jour pendant autant de minutes qu'elle avait d'années d'âge: elle en avait sept. D'autres enfants recevaient en échange des glaces ou des boîtes de Lego. Et les jours de leçon, beaucoup étaient exemptés des exercices.

Un parent devait obligatoirement assister à chaque leçon en classe et pendant les exercices à la maison. Cela impliquait que, assise à côté de Sophia pendant tout le temps qu'elle passait au piano, moi aussi j'apprenais. Petite j'avais pris des leçons de piano, mais mes parents ne pouvaient pas se permettre un vrai enseignant, ainsi je m'étais retrouvée à apprendre avec une voisine qui de temps en temps, durant les leçons, hébergeait des démonstrations de Tupperware. C'est donc avec Sophia que je me suis fait moi aussi une culture sur la théorie et l'histoire de la musique.

Chaque jour nous nous exercions au moins une heure et demie, week-ends compris, ce qui faisait trois heures les jours de leçon. J'exigeais que Sophia mémorise toute chose, même ce qui n'était pas demandé, et je ne lui donnai jamais un centime pour le faire. Nous passions rapidement d'un volume au suivant, alors que pour les autres parents un par an était déjà un excellent résultat. En premier il y eut les variations sur la comptine Twinkle Twinkle Little Star (volume un), suivie trois mois plus tard de Schumann (volume deux) et après deux autres par une sonatine de Clémenti (volume trois). J'étais toutefois convaincue que nous étions encore trop lentes. Les parents chinois savent bien

que rien ne peut être amusant jusqu'à ce qu'on ne devienne bons à le faire, ou mieux encore jusqu'à ce qu'on y excelle. Et pour être bons il faut se donner de la peine et travailler dur, ce que jamais les enfants ne feraient tous seuls; voilà pourquoi il est de vitale importance de s'imposer toujours et de toute façon. C'est une tâche qui exige souvent une extrême fermeté, parce qu'un enfant opposera bien entendu une résistance; au début chaque chose est toujours très difficile, et c'est ici que les parents occidentaux tendent à se désister. Appliquée de la manière correcte, la stratégie chinoise fait se déclencher un cercle vertueux. Persévérance, exercice, exercice, et encore exercice, c'est la clé pour exceller, mais malheureusement en Occident la répétition mécanique est sous-évaluée. Et pourtant c'est simple: du moment qu'il réussit bien en quelque chose – mathématique, piano, un sport ou la danse – l'enfant reçoit louanges, admiration et satisfaction. Cela augmente la confiance en soi et dans les propres capacités, et rend amusante une activité qui ne l'était pas du tout avant. Par conséquent, pour les parents il devient plus facile de le convaincre à s'appliquer encore davantage.”<sup>312</sup>

“*Ability breeds ability*”<sup>313</sup> est un terme utilisé par Suzuki pour indiquer que la réponse de l'enfant au stimulus peut être obtenue après avoir répété cinquante fois un problème technique, alors qu'au contraire pour obtenir la même réponse d'un autre enfant il faut cent autres répétitions. L'absorption et la vitesse d'apprentissage sont différentes pour chaque individu et prennent un temps d'apprentissage différent: le système disciplinaire dans la méthode Rationaliste constitue par contre un mécanisme comparatif qui permet l'évaluation des écarts entre les individus, les uns en rapport avec les autres, générant ainsi dans leur répartition une “population”.<sup>314</sup>

Les *drop-outs* scolaires du point de vue de Suzuki ne sont que la conséquence du fait qu'on n'a pas donné aux enfants des possibilités suffisantes de répétition, surtout dans la phase initiale d'étude. Ils ont souvent été contraints dès le début de progresser trop vite par rapport à leur propre dynamique.

Le point sensible “comment” mettre en place l'exercice dans la méthode Suzuki doit être développé plus avant, en mettant en lumière le fait que durant les efforts d'apprentissage l'enfant n'a pas et ne peut avoir conscience du processus d'acquisition du mécanisme en

---

<sup>312</sup> Amy Chua, *Il ruggito della mamma tigre*, Segrate: Sperling & Kupfer, 5 avril 2011, p.27,8,9,30.

<sup>313</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p. 16.

<sup>314</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, février 1975, p. 208.

soi. La réflexion sur ce qui est incorrect et ce qui est juste doit être inculqué avec beaucoup d'attention par l'enseignant, en faisant toujours attention de s'adapter au besoin spécifique de chaque enfant et à sa vitesse de croissance. Le succès de la méthode Suzuki dépend justement de ça, c'est-à-dire comment faire s'encadrer au mieux les nécessités individuelles de chaque enfant avec un exercice bien ciblé, selon l'exigence individuelle évaluée par un maître clairvoyant qui soit en même temps stratégiquement habile à décider les combinaisons adaptées à chacun. L'exercice inductif qui mène à l'acquisition d'une habileté bien enracinée dans le triangle enseignant - parent - étudiant doit être introduite en relation avec le pivot central autour duquel tourne la construction du mécanisme à travers la croissance par anneaux concentriques. Ce pivot central est la *concentration*, c'est-à-dire "*savoir comment*" mettre en œuvre tout de suite l'information absorbée, en acquérant tout de suite la sensation et la conscience authentiques de ce que l'habileté exécutive inculque à l'esprit: *les silhouettes psychomotrices*. Une fois dépassées les difficultés d'adoption des informations initiales du mécanisme à travers la croissance individuelle mais constante, basée sur les stratégies d'exercice qui *n'écartent* pas l'individu mais essaient de trouver "son" mécanisme, les bases du langage psychomoteur seront posées.

L'enseignant essaie donc d'exploiter, de toutes les manières, tous les moyens possibles d'encourager l'apprentissage d'un "*slow beginner*", surtout lors des périodes de difficulté et notamment dans les phases de stagnation. Dans le concept de triangle entre enseignant, parent, étudiant, l'enseignant devrait:

- 1) savoir jouer l'instrument, pour le moins au niveau élémentaire: ceci est très important comme préalable au fait qu'atteindre un niveau professionnel *n'est pas* l'objectif primaire de la méthode Suzuki;
- 2) enseigner à l'enfant pas à pas;
- 3) être une personne dotée de passion pour la véritable éducation, avoir une profonde compréhension de l'enfant et de son amour envers la mère, et du rôle de celle-ci;
- 4) travailler toujours conjointement à la mère avec l'objectif précis de l'aider à trouver la meilleure façon de motiver l'enfant, de manière qu'il éprouve de la joie pendant les exercices à la maison; lors de la leçon individuelle il doit savoir motiver aussi bien la

maman que l'enfant à poursuivre le chemin pendant le reste de la semaine selon ses instructions;

- 5) la sensation que l'enfant devrait éprouver pendant la leçon individuelle est celle de voir l'enseignant heureux lorsqu'il est en train d'enseigner, surtout quand l'enfant parvient au résultat;
- 6) S'il faut corriger des erreurs on doit le faire de la manière la moins critique possible;
- 7) Compter les minutes sur l'horloge pendant la leçon est moins important si la leçon se passe bien, et il devient donc très productif de consacrer plus de temps que prévu au développement ultérieur de l'étudiant qui s'applique, tandis qu'essayer de prolonger la leçon à tout prix même s'il ne fait pas attention n'est pas indispensable; en effet les mères devraient avoir ce critère de mesure comme paramètre, et non l'horloge;
- 8) Si l'étudiant ne joue pas bien il ne faut jamais concevoir son exécution comme quelque chose qui ne fonctionne pas, ou pire encore souligner par la critique tous les aspects techniques de l'exécution qui ne fonctionnent pas: "One day a teacher brought me a student who played very badly. I said, I would like to hear something. Would you play something for me? The child then played very badly. I said, thank you, you can play. The child was very glad. I added, You play so, but I play this way. Can you play as I play? Can you? Maybe you cannot. Yes I can, replied the child. Gradually measure by measure we played the piece and the lesson was finished. You can play – the child was very glad to hear me say "You can play". If I said, "What piece is this? I cannot recognize it. You must play better, he would not have wanted to play for me anymore. So also at home mothers must say, "good. Now can you play better?"<sup>315</sup>
- 9) Si pendant la leçon individuelle persistent plusieurs problèmes techniques, l'enseignant doit décider lequel des problèmes prendre en considération sur le moment et traiter seulement ce problème-là durant la leçon. Il faut chercher à aider l'enfant en ne lui déclamant pas ses erreurs, parce que ceci pourrait très probablement déprimer l'enfant. La confusion et la frustration en découlent par la suite: "If something is worrying us Westerners, it is difficult for us to enjoy anything else, the worry so covers our pleasures. Shakespeare said that "each substance of a

---

<sup>315</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.14.

grief hath twenty shadows, which show like grief itself". To contrast this attitude with the moral given Easterners in the tale of Buddha wherein a certain man, being chased by a tiger, found himself at the edge of a cliff. Grabbing a vine and lowering himself over the edge, he looked down to see two tigers pacing the beach below... after this assessment of his position, he came to notice a bush near his face, laden with berries. Freeing one hand, he took a berry and tasted it. Delicious! He exclaimed aloud. Buddha's tale ends here."<sup>316</sup>

L'attitude de l'enseignant doit donc être transmise au parent, à la mère, mais aussi au reste de la famille qui devrait encourager l'apprentissage de l'enfant constamment, y compris sous forme de petits concerts organisés à la maison déjà après seulement quelques leçons, devant famille et amis. La coopération entre l'enseignant et la mère consiste donc dans les points suivants:

- 1) Le "*Path of motivation*"<sup>317</sup>, c'est-à-dire le problème de la motivation doit être attentivement planifié, à travers le même prisme de la motivation de l'apprentissage que pour la langue maternelle. La mère est la participante active de chaque pas de l'apprentissage de son enfant, sans prétentions et sans attentes, mais avec un travail constant d'encouragement conscient, parce qu'il faut chercher attentivement avec le maître la manière toujours plus raffinée d'influencer l'enfant à chaque étape de ses progrès.
- 2) L'impératif tant pour l'enseignant que pour la mère est la sensibilité à l'état d'esprit de l'enfant, cela représente un fondement de toute action de stratégie motivationnelle; le seuil critique ne doit jamais être dépassé.
- 3) L'exercice à travers l'écoute dès le tout premier âge (*âge zéro*): le point essentiel de la méthode est d'adopter à travers l'écoute dès la naissance, si possible, les morceaux qui seront étudiés dans le premier volume, l'écoute est informelle mais doit être absorbée jusqu'à devenir la partie inconsciente pour pouvoir par conséquent être exécutée à travers l'apprentissage à l'oreille;
- 4) La contrainte de l'étude quotidienne n'est pas partagée par Suzuki;

---

<sup>316</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.18.

<sup>317</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.9.



- 5) La création d'un environnement authentique et favorable pour l'enfant est par contre le point autour duquel on essaie d'impulser le désir tout à fait spontané et immédiat pour l'apprentissage quasiment inconscient: "Je sais le faire avant même de m'apercevoir d'être en train de le faire".
- 6) Le reproche pendant l'exercice provoque le refus envers la musique. Selon Suzuki ceci est la stratégie idéale pour "ne pas développer l'habileté"<sup>318</sup>; en conséquence les enfants auront la sensation de refus intérieur de ce qui leur sera imposé. Gronder et reprocher ne donnera donc pas la possibilité de développer le désir chez l'enfant et par conséquent l'habileté ne se développera pas. Ce n'est qu'au moment où le désir d'apprendre est intériorisé que la graine de l'habileté trouve un terrain fertile. La vitalité de l'enfant dirige l'énergie dans cette direction qui se convertit graduellement en habileté: l'énergie vitale dans le cas de la méthode Suzuki n'est pas donc inversée à travers la discipline, en la dissociant du corps, "en en faisant d'une part une aptitude, une capacité, qu'elle cherche à augmenter, et de l'autre en inversant justement l'énergie, faisant de la puissance qui pourrait en résulter un rapport d'étroite sujétion. Si l'exploitation économique sépare la force du produit du travail, la coercition disciplinaire établit dans le corps un lien de contrainte entre une aptitude majorée et une domination accrue."<sup>319</sup> Dans le cas de la méthode Suzuki l'énergie vitale provient du désir, le désir provient de la motivation d'un milieu favorable à l'apprentissage, la motivation doit être stratégiquement planifiée avec une approche sensible à l'état d'esprit de l'enfant.
- 7) L'éducation de la mère dans l'approche Suzuki vise à une attitude toujours attentive à l'émotivité de l'enfant durant l'apprentissage, pour créer un terrain fertile et motiver la conversion de la force vitale de l'enfant vers l'intériorisation de l'habileté; nous arrivons à la conclusion que sans cette condition le développement de l'habileté ne sera pas possible. La félicité doit donc faire partie de manière inséparable de l'encouragement.

---

<sup>318</sup> Shinichi Suzuki, *Ability Development from Age Zero*, USA: Suzuki Method International, Summy-Birchard Inc, 1981, p.15.

<sup>319</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, février 1975, p. 150.

- 8) Si la mère est trop ambitieuse, c'est-à-dire ce qu'on appelle une “*Kyoiku education mother*”<sup>320</sup>, et si on estime que l'enfant progresse trop lentement par rapport à ses possibilités, ou si vice-versa on pense qu'il est trop poussé pour ses possibilités, ces arguments doivent être discutés séparément avec le maître, et c'est le maître qui exhorte la mère à être attentive, à suivre les instructions et à se laisser guider par lui.
- 9) “*Very good. Can You do better?*”<sup>321</sup> est la formule de base de l'approche Suzuki. Même si l'exécution de l'enfant n'est pas satisfaisante, la mère devrait toujours à tout le moins proférer le commentaire “*bien*” (“*umai*” en japonais), offrant de cette façon une gratification à l'effort en soi; à partir de cet effort doit être construit ensuite, toujours pas à pas, une amélioration, avec le commentaire “tu peux le faire mieux”, ce qui comporte une gratification supplémentaire sur ce qui a été amélioré, par ex. l'intonation, le tempo, la tenue de l'archet, la posture du violon etc. Graduellement l'habileté se développe à partir du minimum de matériel répété sur lequel on construit et on ajoute du matériel supplémentaire.
- 10) Exercice en leçon: l'exercice est toujours conditionné par la concentration, la modalité pour obtenir un minimum de concentration en leçon est de ne réprimer l'enfant en aucune façon et de faire durer la leçon tant que dure l'attention. Selon Suzuki l'enfant absorbe beaucoup *même* quand il semble inattentif. Encourager l'enfant à jouer pendant la leçon sans interruption, même s'il se trompe sans arrêt, aide l'entraînement à la concentration, la résistance de la concentration devant le public, le sens de la continuité. La construction de la concentration et de l'habileté doit être renforcée non pas en abandonnant le matériel précédemment adopté, mais en le répétant même pendant l'étude d'un nouveau morceau. Cette approche pyramidale permet de rafraîchir le répertoire et d'être toujours prêt pour un concert improvisé, aussi bien à la maison que devant un public.
- 11) L'exercice à la maison sera analogue à l'exercice en leçon, et il augmentera proportionnellement à la concentration. Au début, même deux ou trois minutes d'exercice sont suffisants si on les applique plusieurs fois par jour. On constate ici l'importance du répertoire dans la méthode Suzuki, qui progresse avec

---

<sup>320</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.19.

<sup>321</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 9.

l'augmentation du taux de concentration de l'enfant et par conséquent avec la croissance des habiletés. Si l'étudiant sera en mesure de jouer sans interruption "Twinkle Twinkle", le premier morceau de la méthode y compris les variations dont la durée est d'environ quatre minutes, par conséquent le degré de concentration aussi se portera à cette durée. En ajoutant d'autres morceaux du répertoire, la durée de la concentration augmentera d'autant. De toute façon la période *active* d'apprentissage ou d'exercice du nouveau matériel ne peut durer longtemps dans le cas des enfants, des interruptions sont pour cela indispensables. Durant l'exercice domestique la mère doit faire attention aux points cités précédemment: aider sans arrêt son enfant, éviter les commentaires négatifs, se concentrer sur un point à la fois, en évitant de décourager l'enfant. Elle doit adapter l'exercice aux aspects caractériels de l'enfant, évitant par exemple de le comparer avec d'autres enfants, car ceci peut être cause de frustration, spécialement s'il est plus lent à apprendre. Peu d'enfants par contre aiment répéter la même chose. Donc ce n'est qu'en dialoguant avec l'enfant sur les modalités de travail qu'on réussit à obtenir un minimum d'effort. Pour les enfants qui se découragent devant les nouveaux obstacles il faut toujours rappeler la capacité acquise et faire au moins un petit concert de révision, plutôt que de perdre la journée d'étude. Suzuki cite l'exemple d'une maman qui présentait à sa fille de trois ans le violon sous une forme ludique, ce qui est la meilleure forme d'éducation, puisque l'enfant acquiert la capacité sans s'en apercevoir. Si par contre on impose à l'enfant une attitude rigide, cela ne peut que déformer son aptitude naturelle envers l'instrument: "educate the mind, then inculcate the skill is the natural method of exercise."<sup>322</sup> Cet exemple de gestion de l'étude à la maison d'une façon sage de la part de la mère amène à induire l'exercice dans la vie quotidienne de l'enfant de manière toute naturelle. On pourrait déduire que dans le triangle enseignant - mère - enfant, l'indication sur l'exercice exécuté de manière correcte reste l'apanage du maître, tandis que la gestion de la manière dont l'exercice sera induit dans le milieu domestique revient beaucoup au parent: "practicing according to the correct method and practicing as much as possible is

---

<sup>322</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.20.

the way to acquire superior ability in anyone. Effects on the children of the superiority or inferiority of their parents and teachers, I can say without hesitation is true.”<sup>323</sup>

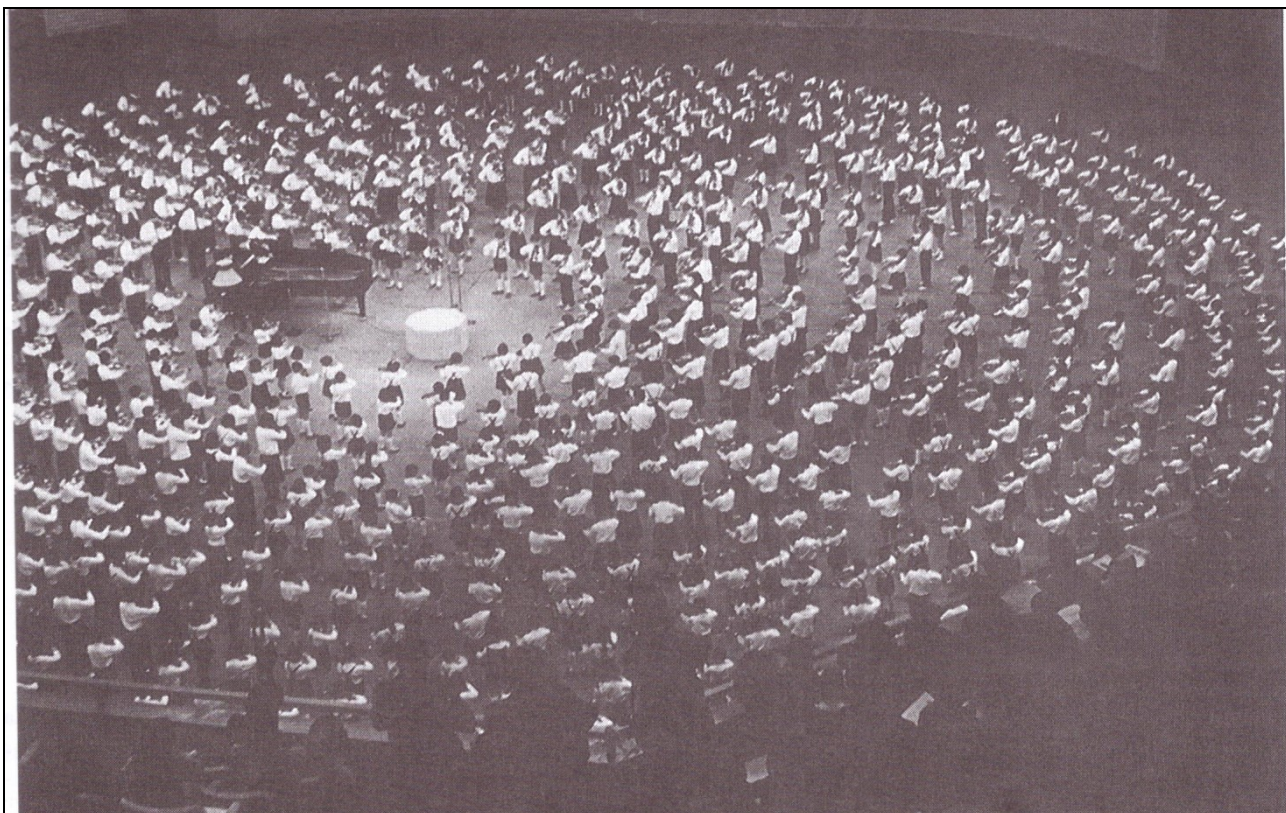
- 12) La construction de la méthode en fonction de la croissance de l’habileté: les manuels de la méthode sont pensés comme une conséquence naturelle de l’habileté, et sont élaborés de manière graduelle autour de compositions qui font augmenter la capacité selon un accroissement par anneaux concentriques, comme déjà indiqué. Ce développement ne comporte absolument pas que chaque composition représentera un nouveau problème technique à dépasser, mais dans de nombreux cas sera une répétition du même problème dans une version légèrement différente. D'autres sections sont plus courtes par rapport aux précédentes et permettent à l'enfant de maîtriser avec davantage d'immédiateté, le gratifiant davantage: “children love to play what they can play well”<sup>324</sup>. Ces exercices “tampon” servent comme moyen motivationnel et comme encouragement moral.
- 13) Le but final du triangle: l’autonomie de l’étudiant dans l’exercice doit s’atteindre graduellement, une fois obtenue la concentration nécessaire dans l’exercice. “The greatest duty and joy given to us adults is the privilege of developing our children’s potentialities and of educating desirable human beings with beautiful harmonious minds and high sensitivity.”(Shinichi Suzuki)
- 14) Exercice de groupe: partie intégrante de la méthode Suzuki, l’étude de groupe représente un puissant moyen motivationnel: la félicité des petits est accrue du fait d’être en groupe avec des enfants de leur âge, mais également par la participation des étudiants avancés. Dans ce cas ce seront les grands qui aideront les petits, parce qu’eux aussi auparavant ont été aidés par les étudiants plus grands. Le contenu didactique de l’étude de groupe peut varier de simples exercices faits avec l’enseignant à des mini-concerts incluant le “répertoire pyramidal” des manuels de la méthode, ce qui permet à l’étudiant de n’importe quel niveau de participer instantanément à l’étude de groupe. Un aspect fondamental de l’étude de groupe est un accompagnement pianistique d’excellent niveau, car seul un bon pianiste

---

<sup>323</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.20.

<sup>324</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, pag.20.

peut stimuler le travail d'ensemble du point de vue rythmique, harmonique, d'articulation, et de meilleure compréhension de la phrase musicale. Le solfège, la théorie musicale, la lecture à vue sont à étudier pendant les leçons de groupe.



(Image 69)

(Image de groupe lors de l'exécution selon une disposition par anneaux concentriques, William Starr, *The Suzuki Violinist*, p. 43)

L'objectif de l'exercice n'est donc pas d'exiger la perfection en cherchant "l'erreur pénalisable" de tout ce qui ne se conforme pas à la règle, qui n'est pas conforme, mettant l'individu sous un œil de surveillance constante à l'intérieur d'un système qui représente la norme. L'objectif est bien l'opposé: inculquer la graine de l'habileté à travers l'exercice, ce qui permettra à l'étudiant de "retomber sur ses pieds" même lors d'une erreur.

"What may seem at the beginning to be an insignificant error may, if not corrected, loom as a major obstacle to growth as the child progresses. I like to use the analogy of a ship's navigator to drive home this point to teachers and parents. Navigators are always sensitive

to errors in initial course headings. But even if we had calculated a direct course at the beginning of the journey, we knew that we would have to correct the course daily as the ship was affected by wind, current, and possible compass error. So the violin teacher, after planning a very careful beginning for the child's development, must watch constantly for changes in the child's basic posture and hand positions as he encounters new technical problems, much as the navigator watches for deviations from the ship's true course. We should admit that the posture and hand positions may be in a state of flux for several years but assure parents that careful watching should keep the child on the right track."<sup>325</sup>

---

<sup>325</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 21.

## CHAPITRE VI

**La progression théorico-technique des éléments des deux méthodes - how to develop the “eye-brain-finger relationship” properly ?<sup>326</sup> c’est-à-dire enseigner / apprendre comment diriger les pensées (to know how to think) durant l’étude/l’exécution**

*“On dit que le Judo a la nature de l'eau: comme l'eau s'adapte à la forme du récipient qui le contient, le Judo doit s'adapter au corps et au partenaire.”<sup>327</sup>*

Avant de commencer l'exposition de l'ensemble des éléments technico-théoriques présents dans les deux écoles et de la logique avec lesquels ils sont disposés vers un but unique, c'est-à-dire vers la construction du mécanisme, je voudrais essayer de m'approcher de ce qui s'avère indispensable pour pouvoir *cultiver* de façon fertile et profitable le mécanisme, c'est-à-dire ce qui représente l'élément indispensable selon Suzuki: le milieu ou, plus précisément. le milieu dans la contemporanéité.

J'expose un extrait de l'interview d'une maman de Singapour dans laquelle, à travers le dialogue avec une autre maman sino-américaine citée dans le chapitre précédent (Amy Chua, “*Battle Hymn of the tiger mother*”), est mise en relief l'importance de la manière dont on communique, puisque la modalité choisie pour la transmission du savoir est part inséparable de l'évolution du processus d'apprentissage, sous forme d'“habileté à survivre dans la circonstance donnée.”<sup>328</sup>. Le choix de la modalité communicative correcte est sans l'ombre d'un doute un facteur toujours plus crucial du monde contemporain.

1. *Soyez rigoureux mais donnez à vos enfants la liberté de s'exprimer.* “Je ne serais pas totalement favorable au jeu libre occidental,” dit Chua. “Croyez-moi, je crois encore à la mémorisation et à l'entraînement — je suis une grande fan de l'entraînement. La triste réalité est qu'on a besoin des (résultats) points; on a besoin d'avoir les connaissances de base.”

---

<sup>326</sup> John Kendall, *Suzuki violin method in american music education*, USA: Alfred Publishing Co, 1966, 1973, 1978, p. 16.

<sup>327</sup> Judo éducatif, tiré du lien, <http://www.la-comune.com/index.php/judo-bambini-et-ragazzi/636-judo-educativo>;

<sup>328</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.34.

Cependant, elle ajouta: “Mais je pense que ce n'est plus suffisant au XXI<sup>ème</sup> siècle. Je suis à Yale et je vois les gens être admis à Yale, Harvard, Stanford... Il n'est pas suffisant d'avoir d'excellents résultats. Ils cherchent des gens qui sachent s'exprimer et qui semblent réellement dynamiques.”

2. *Comprenez dans quel système se trouvent vos enfants.* Une grande erreur de conception que font les gens après avoir lu son livre, dit Chua, est de penser qu'elle préconise cette méthode d'éducation parentale. “Je ne dis pas de devenir davantage qu'une maman Tigre,” déclarait-elle. “Lorsque mes enfants grandissaient en Amérique, où il y a tellement plus de temps libre et où les classes sont moins structurées, il me semblait que l'éducation de type "tigre" était une manière de corriger le déséquilibre. À Singapour, où le système scolaire est strict et peut-être pas très amusant, je sentais que le rôle des parents et des centres parascolaires (devrait aller) dans d'autres directions — pour l'équilibrer. Vous devez répondre au système existant.”

En fait, elle disait que les parents ici n'ont pas besoin “d'être plus stricts que des parents Tigres”. “Je ne préconiserais pas cela quand la pression est si intense. Quand j'étais en Corée, certains des enfants coréens les plus performants que j'aie vus avaient des parents qui n'étaient pas très stricts, vu que le système scolaire est déjà suffoquant. Un enfant n'a aucune possibilité d'être innovant et de développer sa personnalité individuelle s'il ne lui est pas donné d'espace ni de liberté.”

3. *Maintenez une certaine distance parent-enfant.* Les parents transmettent du stress et les enfants se rebellent contre cela, opina Chua. “Par exemple, dans un centre parascolaire, il y a une certaine distance. Mais travaillez dur pour trouver les bonnes personnes. J'ai fait très attention à cela. Vous pouvez obtenir énormément de tuteurage au lieu de davantage de misère et de conflits (ensemble). Mais ne prenez pas un tuteur qui leur rappelle vous-même!”

4. *Connaissez la personnalité de vos enfants pour la faire émerger effectivement.* “Chaque enfant de chaque famille est différent,” dit Chua. “Ma deuxième fille Lulu était extravertie et rebelle, il y avait ainsi beaucoup de tension entre nous deux. Elle détestait



les maths quand elle était plus jeune, alors j'ai pris ce tuteur qui semblait vraiment cool — comme un chanteur de rap. Il m'arrivait parfois de penser, 'Est-ce qu'ils sont en train de perdre du temps à parler de musique ?' Mais à la fin elle s'en sortit bien aux examens parce que son tuteur lui avait fait paraître les maths "branchées" et importantes.”

5. *Rendez les choses amusantes.* “En tant que parent asiatique, je sais que c'est difficile de s'amuser parce que je veux remplir chaque seconde (en apprenant),” admit Chua. “Mais j'ai appris que la marge de choses assimilées diminue après deux heures, car plus personne ne prête attention. Il faut rendre les choses plus amusantes, laisser de l'espace, s'allonger pour lire ensemble ou regarder un film ensemble. Mon mari est très bon là-dessus, par exemple pour emmener les gosses faire un tour en vélo ou au parc aquatique. Pour moi, ce n'est qu'une perte de temps. Mais ils reviennent beaucoup plus concentrés et prêts à travailler de nouveau. Le truc est de bien doser le mélange.”

À la fin de l'interview, je ne ressentais pas le besoin de courir à la maison et sortir la table de multiplication ou acheter un paquet entier de fiches de chinois pour ma fille. Comme l'a dit Chua, il n'y a aucun besoin de devenir une maman tigre quand on est déjà dans un pays comme Singapour. Mais j'imagine que je devrai éprouver un peu plus d'urgence quand elle sera plus grande. À propos d'urgence, j'ai reçu des recommandations sur ce qui est vraiment essentiel au développement initial d'un jeune enfant: l'entraînement au pot. Un conseil de Chua: “Aie confiance; les enfants peuvent détecter immédiatement ton insécurité. Sois genre: 'On va y arriver maintenant'. Ça marche avec eux.”

“Je vous ferai savoir comment ça se passe.”<sup>329</sup>

---

<sup>329</sup> tiré du lien: <http://www.todayonline.com/lifestyle/what-singaporean-slacker-mum-learnt-tiger-mum?page=1>;

## **Écriture-technique-musique ou musique-technique- écriture dans les deux méthodes**

Observant l'ensemble des éléments techniques affrontés dans les deux volumes, celui de l'école française "L'Art du violon" de Pierre Baillot et des dix volumes de l'école Suzuki, on dénote l'absolue différence dans la progression technico-théorique entre les deux méthodes. Dans le volume de Baillot on traite le solfège sous tous ses aspects et selon des modalités où ces aspects sont distribués sur l'instrument et ses performances: les gammes, les arpèges, les intervalles, les notes doubles, les accords. Suivent des aspects de nature technique spécifiquement liés aux possibilités du violon et pas seulement au solfège (vibrato, trille, changement de corde, changement de position – shifting, portement, coup d'archet), tout cela toujours à travers l'écriture. L'approche théorique dans les dix volumes de la méthode Suzuki a par contre sa logique propre, pas exactement solfégistique, en tant que strictement liée à la capacité du corps/esprit de produire le résultat minimum immédiatement, et ensuite construire sur celui-ci, en partant déjà d'un âge précoce. Du point de vue du solfège les éléments théoriques introduits au début et par la suite dans la méthode sont proposés à partir de quelques gammes "commodes" pour la main gauche (LA, RÉ, SOL), à travers lesquelles le répertoire du premier volume se développe de façon cohérente, et quelques formules rythmiques, dites "motifs", qui seront appliquées de manière constante tout au long des dix volumes, créant un "squelette" sur lequel progresser: par exemple, le rythme onomatopéique "pe-pe-ro-ni-piz-za", présenté dans la première variation du premier volume de la méthode, correspond au thème initial du premier mouvement du concerto pour deux violons en Ré mineur de J.S.Bach, illustré seulement dans le cinquième volume de la méthode.

Il faut souligner que les dix volumes de la méthode Suzuki ne contiennent pas l'étude complète des gammes, ni d'exercices qui pourraient approfondir les éléments énumérés ci-dessus, comme par exemple arpèges, notes doubles, intervalles, accords, ou bien des éléments techniques instrumentaux comme coups d'archet, vibratos, trilles, changement de corde, changement de position: "all students regardless of ability follow the same sequence of materials. Few etudes are used, and while one student may move faster than another, each goes through the same musical material, with the result that all have a

common repertory which they can play together in unison during the regular ensemble meetings. Development of skills in shifting, vibrato, bowing, string crossing, and trills come in relation to their *appearance in musical context* and exercises grow out of this same context for the most part. Mr Suzuki readily admits that, as students reach levels above his ten manuals, they will need scales and etudes. But why, he asks, should they waste time on manufactured materials before this level?”<sup>330</sup>

Comment est abordé un problème technico – théorique dans les deux méthodes?

“La démarche des études, en général, et celle du mécanisme de l’instrument en particulier, sont indiquées par la démarche même de la nature qui veut que l’on passe, peu à peu, des choses les plus simples aux choses les plus compliquées; mais la graduation, prise à la lettre, est impraticable. C’est au maître à trouver la leçon qui convient à l’élève, or la leçon dans cette méthode se reproduit de trois manières:

- 1) Par la définition et l’exemple qui l’illustre. La première chose à faire est de bien comprendre, afin de parvenir plus tôt à bien faire.
- 2) Par les études purement mécaniques et dans les difficultés élémentaires soumises à une formule. Cette formule offre le plus de chances pour les surmonter.
- 3) Enfin, par l’application de tous les principes aux morceaux que l’on doit choisir dans le catalogue de Musique ancienne et moderne placé à la fin de cet ouvrage.

Ainsi après chaque définition lue attentivement par l’élève et chaque exemple illustré par le maître, après chaque étude mécanique d’une leçon, on doit faire le choix d’un morceau mélodique ou développé, relatif à cette leçon, en suivant généralement l’ordre chronologique.

L’élève s’appliquera d’abord à jouer ces leçons correctement, il mettra dans chacune d’elles le sentiment qu’il sera naturellement porté à lui donner, mais sans y être aidé, sans qu’on lui parle de style, ni de la poésie du violon. S’il est né avec le génie de la

---

<sup>330</sup> John Kendall, *Suzuki violin method in american music education*, USA: Alfred Publishing Co, 1966, 1973, 1978, USA, p. 15.

musique, c'est alors qu'on s'en apercevra promptement à sa manière de deviner les intentions de l'auteur, et l'on avancera ses études en conséquence, mais on doit l'habituer à rendre avec une exactitude scrupuleuse ce que l'auteur a matériellement indiqué. On sait que l'expression matérielle est insuffisante, mais on ne sait peut-être pas qu'elle est aussi essentielle que l'expression poétique, car elle est à la musique ce que le dessin est à la peinture... la Méthode du Conservatoire a été divisée, dès l'origine, en deux parties: l'une relative au mécanisme, l'autre appliquée au style et à l'expression: cette division doit être maintenue pour la raison que nous avons donnée: qu'il ne faut s'occuper que d'une seule chose à la fois. Que l'élève se pénètre donc de la nécessité d'obtenir le meilleur mécanisme avant de passer outre, qu'il apprenne à travailler lentement, seul moyen d'avancer plus vite, et qu'il ne s'attache surtout aux choses d'expression qu'après avoir obtenu le pouvoir de s'y livrer sans entraves."<sup>331</sup>

L'approche d'un problème technique dans la méthode Suzuki, comme d'ailleurs dans la méthode Baillot également, est toujours:

- 1) En direction croissante, construisant à partir d'éléments simples vers des éléments plus complexes;
- 2) A travers un argument (une difficulté) à la fois, extrayant du contexte musical ce à quoi doit être donnée la priorité. Le problème est affronté au moyen de variations; par exemple les variations du premier morceau de la méthode, "Twinkle Twinkle", sont à appliquer en différents contextes dans les différents morceaux et sur les divers problèmes techniques. Dans le cas de la méthode de Baillot non seulement on traite un argument à la fois, mais on donne aussi la priorité à la technique en soi par rapport à l'expression.
- 3) Implicite dans le contexte musical: le problème technique dans la méthode de Baillot, appris sous forme écrite-théorique, doit être synthétisé sous forme de

---

<sup>331</sup> John Kendall, *Suzuki violin method in american music education*, USA: Alfred Publishing Co, 1966, 1973, 1978, USA, p. 10.

“formule” artificielle / exercice, spécifique pour chaque problème, qui introduit davantage au contexte musical.

Dans la méthode Suzuki la compréhension d'un “noyau”, c'est-à-dire d'un problème, n'est pas affrontée rationnellement ou analytiquement: le problème doit être résolu à travers le corps-esprit en excluant une explication théorique a priori; seulement au moment où ce noyau – “the item”<sup>332</sup> (au sens linguistique) – est assimilé au point de devenir automatique, la progression de la difficulté peut continuer. En ce sens la progression est croissante, mais il s'agit d'une fonction "croissante" du niveau d'habileté. Chaque “item” représente non pas une difficulté à comprendre et dépasser au sens technico-théorique à travers l'exercice, mais bien un véritable “item” d'un vocabulaire, indispensable pour la communication quotidienne - “no mistakes system - adding a new word-item, only after the previous one has been adopted”<sup>333</sup>. L'exercice sans connaître, adapter, comprendre la signification n'a pas de sens. On pourrait ainsi distinguer deux types de savoir acquis: l'un conscient, de nature technique, représentable comme un organisme indépendant du nôtre, loin à atteindre, à surmonter à grand-peine par un travail intellectuel, émotif, physique; l'autre d'un type plutôt personnalisé, déjà enraciné dans notre corps-esprit, constitué par les énergies de notre corps qui noyau par noyau ont reçu une forme propre, non pas à atteindre en allant dans une certaine direction, mais à découvrir en soi-même à travers l'élargissement de ce que Suzuki définit comme “*concentration span*”.<sup>334</sup>

La voie à suivre dans la progression des éléments théorico-techniques dans les deux méthodes est bien définie. La croissance individuelle de l'étudiant doit cependant être abordée de deux manières différentes: tandis que les arguments techniques restent inchangés dans la méthode de Baillot, ce qui peut être adapté à l'étudiant est la typologie d'argument dont un étudiant pourrait avoir besoin, plutôt qu'une autre, ainsi que l'adaptation du répertoire musical (par exemple si la lecture n'a pas été bien développée, les gammes seront approfondies avec le solfège parlé, etc). Le mécanisme doit donc être

---

<sup>332</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Excerpts of talk given to the Japan Institute of Educational Psychology, 16 Octobre 1973, p.3.

<sup>333</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Excerpts of talk given to the Japan Institute of Educational Psychology, 16 Octobre 1973, p.3.

<sup>334</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 1976, 2000, p.18.

abordé comme une espèce de “puzzle” dont certains éléments pourraient déjà être bien enracinés dans le tempérament de l'étudiant et pour cela les éléments manquants doivent être repérés et traités. Tandis que les «items» du “vocabulaire” préétabli des dix volumes de Suzuki doivent être adoptés progressivement, l'ordre des arguments ne peut être inversé: voici donc ce que Suzuki définit le “*rate of growth*” spécifique pour chaque enfant - “*no drop-outs system*”<sup>335</sup>=/=”génie de la musique”<sup>336</sup>. L'adoption des éléments techniques dans la méthode Suzuki n'a donc pas un but concernant l'acquisition d'un métier dans sa perfection (même si l'on n'exclut pas cette possibilité), mais le but se réfère plutôt à l'extension de l'habileté humaine à travers le médium, la force vitale, à condition que celle-ci soit éduquée dans la bonne direction: “*kyu-iki-iku-iku*” — enseigner-développer - développer - développer.

Un problème technique, dans le cas de la méthode Suzuki, doit être traité à travers le contexte musical et jamais en-dehors de celui-ci: avant même de l'avoir rationalisé, un problème technique devrait déjà avoir été affronté dans un “contexte amusant” (un morceau, une mélodie), excluant toutefois le thème de l'écriture musicale, qui nécessite inéluctablement une approche écrite, surtout si, comme il est souhaitable, l'apprentissage commence à un âge précoce. La forme écrite doit être introduite a posteriori quand les concepts de base (exécution mnémorique des éléments et du répertoire de base) ont déjà été assimilés. La compréhension et la perfection dans l'exécution du “morceau écrit”, c'est-à-dire la résolution improvisée d'un problème technique à travers sa forme écrite, n'est pas le but principal de l'étude, mais bien plutôt d'atteindre les contenus technico-théoriques implicites à travers l'adoption mnémorique des “items” musicaux, un à la fois selon l'ordre préétabli. Procédant de cette manière, quand on introduit l'écriture, ils sont simplement reconnus dans leur forme visuelle et ensuite confirmés à travers l'expérience mnémorique-corporelle préalablement acquise. Pour leur acquisition mnémorique, le répertoire est un moment indispensable dans la méthode Suzuki, qui par des mélodies chantables permet un apprentissage, au moins au début, plutôt intuitif, qui part d'une quantité minimale et simple d'éléments à absorber.

---

<sup>335</sup>Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Excerpts of talk given to the Japan Institute of Educational Psychology, 16 Octobre 1973, p.3.

<sup>336</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 17.

Dans la méthode Suzuki, l'apprentissage technique à travers le contexte musical permet l'acquisition d'une habileté technique de type mnémonique, qui rapproche certainement l'exécuteur de l'exécution de manière plus directe et "sans obstacles", surtout si l'apprentissage a commencé en âge précoce. Dans la méthode de Baillot par contre, pour atteindre l'exécution mnémonique à l'intérieur d'un contexte musical final, il faut d'abord encadrer les pièces du "puzzle" théorico-technique, une fois compris rationnellement, en s'exerçant a priori par rapport au contexte musical-expressif.

“...mais la graduation, prise à la lettre, est impraticable. C’est au maître à trouver la leçon qui convient à l’élève...S’il est né avec le génie de la musique, c’est alors qu’on s’en apercevra promptement à sa manière de deviner les intentions de l’auteur, et l’on avancera ses études en conséquence, mais on doit l’habituer à rendre avec une exactitude scrupuleuse ce que l’auteur a matériellement indiqué... »<sup>337</sup>

« À l'intérieur de la structure d'une liste bien graduée de compositions comme on en trouve dans les livres de Suzuki, il y a toujours l'attention au travail créatif que doit faire chaque professeur dans son approche d'un enfant avec ses propres problèmes spécifiques. Deux principes devraient constamment être présents chez l'enseignant Suzuki: 1) tout enfant peut être éduqué, 2) chaque enfant a son propre rythme de croissance; l'enseignant doit être capable d'enseigner à tous les enfants; c'est la responsabilité de l'enseignant de motiver ses élèves suffisamment pour ne jamais pouvoir trouver une excuse pour un élève médiocre. Bon enseignement, encouragement constant, enthousiasme, perspicacité psychologique. »<sup>338</sup>

“On s'entend souvent demander, “Quand laisserez-vous l'enseignement “Suzuki?”, comme si ce n'était pas l'enseignement du violon. La plupart des différences entre l'enseignement Suzuki et les formes traditionnelles se rencontrent lors de années précoces du développement. L'exécuteur Suzuki avancé ne *semble* pas très différent d'un exécuter avancé entraîné selon certaines méthodes traditionnelles. La meilleure réponse à la question ci-dessus est que les élèves cessent d'étudier la littérature Suzuki quand ils ont

---

<sup>337</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.17.

<sup>338</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.98.

complété les dix livres de l'École Suzuki de Violon. Il est à espérer que chaque professeur et chaque étudiant continueront à être inspirés par la pédagogie Suzuki sous laquelle ils ont travaillé ensemble au long de l'étude des dix volumes de Suzuki.”<sup>339</sup>

L'accompagnement harmonique, soit au piano, soit sous la forme d'un deuxième violon, dans le cas de la méthode de Pierre Baillot (appliquée sur les gammes, arpèges, intervalles, les accords), est considéré comme indispensable dès le début de l'étude dans les deux méthodes. Dans la méthode Suzuki l'accompagnement pianistique par un bon pianiste est inséparable de la leçon de groupe: “It is very important that the best possible accompanist be found for the group instruction. A poor accompanist can impair the growth seriously in these lessons.”<sup>340</sup> Tandis que dans la méthode de Baillot seuls les exercices préparatoires sont étudiés sans accompagnement: “Exercices préparatoires à faire pratiquer sans musique, lorsque l'élève s'est familiarisé avec les principes contenus dans les neuf premiers articles.”<sup>341</sup>

Comment enseigner à apprendre de façon consciente, en augmentant au fil du temps l'autonomie dans l'étude? L'apprentissage de chaque nouveau morceau devrait se baser sur des fondements bien enracinés, permettant l'établissement d'un engrenage supplémentaire dans les nouvelles informations. De cette façon ce ne sont pas toujours les mêmes éléments qui sont étudiés avec chaque nouveau morceau, mais ces mêmes éléments vont se solidifier, rendant l'esprit de l'étudiant toujours plus focalisé sur certains points-clés et, malgré la quantité de morceaux étudiés, lui permettant de savoir immédiatement “comment” aborder les nouveaux arguments et “comment” penser, de façon que la pensée-esprit précède à chaque fois le mouvement. Ce que l'enseignement devrait donc extraire comme essence à transmettre, aussi bien dans l'étude avec la partition que sans, est *enseigner à comprendre comment penser*, de façon à être en mesure de synthétiser pour l'élève ces informations qui, dans chaque nouveau morceau, feront à la fin partie de l'engrenage d'un même mécanisme. En d'autres termes, quelle que soit la méthode, il faut réussir à enseigner comment penser tant par rapport au signe écrit (les

---

<sup>339</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p.135.

<sup>340</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000,1976, p. 39.

<sup>341</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p. 17.



notes) que par rapport à la figure mélodico-rythmique orale, qui indique immédiatement à l'esprit “comment” équilibrer le corps pour l'atteindre.

Ci-dessous quelques réponses fournies par la violoniste Sarah Chang à propos de l'apprentissage avec la méthode Suzuki, apprentissage qui nécessite une réflexion autonome de l'étudiant sur le rapport esprit/corps, et sur la mémoire musicale en âge précoce:

*Question:* Quelle fut la première chose que vous ayez jamais jouée au violon?  
*Réponse de Sarah Chang:* j'ai commencé avec la méthode Suzuki, donc probablement un de ces morceaux; je ne l'ai pas fait pendant très longtemps, seulement 4-5 mois environ. Mon père est violoniste, donc après ça j'ai étudié avec lui. J'entrai à la Juilliard à six ans, et Dorothy DeLay fut mon professeur à partir de ce moment. Donc la première chose fut très probablement Twinkle Twinkle, ou un autre de ces morceaux de Suzuki... Elle était peut-être la meilleure enseignante que j'eusse pu souhaiter. Très *grand-mère*, très encourageante, très gentille. Mais elle ne vous disait jamais de corriger quoi que ce soit – c'est quelque chose que j'ai trouvé frustrant quelque temps plus tard, puis j'ai réalisé que c'était simplement sa façon de travailler. Elle vous faisait toujours réfléchir. Parfois vous entriez pour la leçon et elle demandait: “Qu'est-ce que tu penses pouvoir faire pour améliorer ça?” ou, “Qu'est-ce qui te rend malheureux?” au lieu de vous dire: “corrige X-Y-Z.” Elle entrait dans votre tête et vous faisait penser... Elle me disait: “tu sais, tu dois vraiment apprendre à ouvrir tes oreilles et t'écouter”.

J'ai appris le Pinceau quand j'avais cinq ans. Cela veut dire que je jouais les notes, et que j'avais alors en moi suffisamment d'émotion pour bien les jouer – pour le moins assez bien pour entrer à la Juilliard... si vous apprenez quelque chose si jeune ça reste ancré dans votre mémoire...La mémoire est vraiment une drôle de chose, spécialement quand vous apprenez quelque chose alors que vous êtes extrêmement jeune – vous ne pouvez pas vous en débarrasser. Vous ne pouvez vraiment pas vous en débarrasser! Entre autres morceaux, j'ai appris cette pièce à cinq ou six ans, et je l'ai apprise d'une façon spécifique.

Puis dix ans plus tard j'essaye de la reprendre et elle est toujours plantée dans ma tête – vous essayez désespérément de vous en débarrasser parce qu'il y a certaines habitudes avec lesquelles vous n'avez vraiment pas envie de continuer.”<sup>342</sup>

Ci-dessous la citation tirée d'une interview à Isaak Stern, de 1973, dans l'émission “Night at Day”: “J'ai démarré l'étude du violon à huit ans, mais ce ne fut pas avant douze ans que j'ai vraiment commencé à sentir qu'il se passait quelque chose dans mes doigts. Vous sentez tout à coup que vous pouvez faire quelque chose qui vous est propre, pas en faisant ce que quelqu'un vous a dit de faire (“si tu fais ça alors ça ira, et si tu fais ça, ça n'ira pas, etc”), vous pouvez faire quelque chose et le changer, vous pouvez réellement créer un effet, un effet psychique en vous-même, et c'est vous-même qui comptez en premier. Dans la pratique de la musique c'est toujours un élément fondamental – c'est toujours vous-même qui comptez. Il y a plusieurs choses qui composent la musique: les plus difficiles, je pense, sont d'apprendre à développer une technique suffisamment forte pour devenir invisible, suffisamment forte pour que vous-même n'y pensiez pas, mais simplement votre tête, votre cœur et vos viscères disent que c'est ce qu'il faut tenter, et vous le faites sans essayer d'imaginer COMMENT. Et alors vous essayez de discerner ce qu'il y a dans la musique, ce qu'elle a à vous dire... “*Journaliste*: “Votre professeur était Naoum Blinder, le *konzertmeister* du *San Francisco's symphony orchestra*.” *Stern*: “J'ai étudié avec lui jusqu'à environ dix-sept ans. Il avait une grande qualité: il m'a enseigné comment enseigner à moi-même. Il n'a jamais interféré avec ce vers quoi j'étais naturellement attiré ou ce que je faisais naturellement, physiquement ou musicalement, que ce soit en accord avec sa conception ou non. Mais si ça sortait sous une forme naturelle et saine, il laissait faire. Il n'intervenait que s'il y avait des erreurs physiques ou musicales, de très sérieuses qui auraient pu interférer plus tard, et ce fut une grande leçon pour moi. J'ai toujours essayé de transmettre à d'autres jeunes exécutants comment être aussi naturels que possible en faisant de la musique. C'est de nouveau très difficile parce qu'il y a tellement d'éléments, des éléments physiques, des éléments émotionnels, des éléments intellectuels, et c'est fantastique combien la psyché de l'exécutant émerge à l'approche de son instrument...” *Journaliste*: “Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous jouez par exemple le Concerto de Beethoven? Comme auditeur je me suis toujours

---

<sup>342</sup> Sarah Chang, interview tirée du link, <http://www.violinist.com/blog/laurie/200912/10758/>

demandé, en regardant un violoniste avec apparemment une intense concentration, je me suis toujours demandé: pense-t-il à ce qui va se passer quand tout sera fini, ou est-il en train de visualiser la partition, qu'est-ce qui se passe? ” *Stern*: “Ni l'un ni l'autre, je pense. Je ne peux pas toujours répondre au nom de mes collègues. Pour moi-même: en premier lieu il ne faut pas penser, si vous pensez à ce qui va arriver après, c'est-à-dire où vous allez dîner ou si vous allez prendre l'avion...l'exécution alors devient *morte*. On ne pense pas seulement à la partition, car la partition n'est qu'une carte, c'est un guide. Les notes sont là en profusion. Ce qui vous concerne réellement est ce milliardième de seconde entre les notes, comment vous allez de l'une à l'autre et ce qui est nécessaire. Et ce que vous faites réellement est chanter, penser, vous êtes en train de faire un travail presque triple dans votre propre esprit: vous voyez où vous avez été, vous écoutez où vous êtes, et vous pensez à ce qui va venir tout à la fois. Vous écoutez en même temps l'orchestre, ou le piano accompagnateur ou, si vous êtes en train de jouer Bach pour vous-même vous écoutez ce que vous êtes en train de faire. Vous savez qu'il y a des moments physiquement difficiles auxquels vous devez vous préparer, à cause également des embûches techniques, vous devez vous préparer comme un athlète, comme si vous alliez sauter, ou penser comment préparer l'attaque, ou quoi que puisse être le cas. En même temps vous le faites comme une partie d'une image beaucoup plus grande, qui évolue constamment tel un courant vaporeux d'implication personnelle non-verbale; c'est avec une implication totale que vous avez à faire à ce moment-là, mais absolument totale, vous ne faites que vous concentrer de sorte que votre tête soit remplie de son et d'idée que vous ne verbalisez pas, c'est cela, simplement, faire de la musique. Et vous espérez que vos mains ne vont pas contrecarrer ce que vous êtes en train de faire. ” *Journaliste*: “Est-il indispensable d'aimer la musique pour pouvoir bien la jouer?” *Stern*: ”Il est indispensable d'aimer pour faire de la musique. Parce qu'elle est l'expression du témoignage de l'homme. Elle est expérience de l'extase plus que n'importe quoi d'autre. Cela n'arrive pas toujours mais c'est certainement ce que vous essayez de dire, de faire et d'expérimenter en vous-même.” *Journaliste*: “Vous devez être vous-même tendu? Comment contrôlez-vous la tension?” *Stern*: ”Non, vous apprenez à vivre avec. Vous savez simplement qu'elle sera là. J'aime être sur scène. Je suis un personnage de scène. Et je peux développer et faire des choses au moment où je suis sur scène plus que je ne pourrais jamais le faire dans une pièce. Je ne me contracte pas... je suis simplement fait comme ça. J'aime être capable de

faire de la musique pour les gens. Mais la tension est toujours là et sans la tension il y a aussi quelque chose qui manque à l'exécution. Elle doit être là.”<sup>343</sup>

Suivent les points-clés sur lesquels se concentrer l'esprit durant l'étude des dix volumes de la Méthode Suzuki:

Des étudiants ayant observé de bons joueurs de golf ou de bons archers les ont vus faire une pause pour la mise en place mentale.”<sup>344</sup>

“Il devrait y avoir une pause de préparation avant chaque action de doigt. Cela demande beaucoup de self-control, mais cela produit des résultats beaucoup plus rapidement qu'en allant tout droit au passage par une action paresseuse des doigts, sans temps de préparation.”<sup>345</sup>

“Le professeur devrait toujours enseigner à l'enfant comment exécuter chaque morceau, et devrait garder à l'esprit les principes suivants:

1. Les doigts ne doivent pas être posés en “bloc”.
2. Les doigts qui vont être utilisés à nouveau ne devraient pas être levés.
3. Les doigts qui vont être déplacés à une nouvelle position, en haut, en bas ou au milieu des cordes, devraient être levés avant le changement.
4. Chaque changement de doigt et de corde devrait être préparé. Les coups d'archet séparés sont toujours utiles quand ils sont étudiés.
5. Le même volume devrait être maintenu dans les coups d'archet vers le haut et vers le bas, et lors des changements de corde.
6. Des aide-mémoires devraient être fournis à l'élève: “cette mélodie est la même, sauf pour la fin”... “ce motif est répété trois fois”.
7. La longueur, la position, et le caractère du coup d'archet varient au fur et à mesure que l'enfant progresse.”<sup>346</sup>

---

<sup>343</sup> Isaak Stern, tiré de l'interview, *Day at Night*, 13/11/1973,

<https://www.youtube.com/watch?v=qTtYYew5UY>

<sup>344</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 122.

<sup>345</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 123.

<sup>346</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 112.

**TABLEAU SYNTHÉTIQUE DE LA PROGRESSION TECHNICO-THÉORIQUE  
DANS LES DEUX MÉTHODES**

<p>L'art du Violon, Pierre Baillot, 1834, Paris (Les exemples musicaux sont tirés du livre de Pierre Baillot , <i>L'Art du Violon Nouvelle méthode dédiée à ses élèves</i>, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834.)</p>	<p>Suzuki Violin School, Volume 1-10; Shinichi Suzuki, vers 1955. (Les exemples musicaux sont tirés des cinq premiers volumes de la méthode Suzuki, Miami, Florida : Summy-Birchard Inc, 1978.)</p>
<p>Du point de vue du solfège nous partons ici d'un fondement dans l'étude théorique (prévu selon l'organisation de l'étude du Conservatoire) suffisant pour accéder à l'étude de l'instrument; la compréhension et la lecture des notes, avec la compréhension théorique (gammes, intervalles aussi bien comme corde double que comme notes séparées, accords sous forme d'arpège et sous forme verticale c.à.d. comme triple et quadruple corde, rythme, écoute à travers la dictée musicale, lecture à vue) devraient déjà avoir été assimilées auparavant, de sorte que l'affrontement graduel de la partition pour violon (des choses les plus simples aux plus compliquées) puisse s'effectuer sans obstacles de lecture et de compréhension du texte musical, et que l'esprit puisse se concentrer sur la partie physique: mouvement de la main droite / gauche;</p> <p>"De cette façon l'étude est effectuée de trois</p>	<p>ÉCOUTE: le volume 1 est précédé par l'écoute préparatoire des morceaux du volume, minimum 6 mois avant le début de l'étude et si possible depuis la naissance (dans le cas d'étudiants de deux, trois ans d'âge); l'écoute doit être pratiquée pour les dix volumes, toujours à l'avance par rapport au moment de l'étude du morceau;</p> <p>VOLUME 1- La posture de l'instrument en position de repos, "<i>bowing practice</i>"<sup>354</sup>. La posture du corps et de l'instrument pour l'exécution (non en relation avec la partition si on commence en âge précoce ) avec les moyens auxiliaires: le "foot paper", le scotch pour la division de l'archet, le scotch pour le placement de l'archet sur les cordes, le scotch pour placer les doigts de la main gauche;</p> <p>le placement de l'archet part de la corde de Mi, et de la corde de La; la distribution de l'archet, avec le mouvement minimum sur la</p>

<sup>354</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.52.

manières:

1. la première manière est la définition suivie de l'exemple comme support; la première chose à faire est de bien comprendre pour pouvoir d'abord le saisir et ensuite le faire de manière correcte;
2. la deuxième manière consiste en études strictement mécaniques en même temps qu'en difficultés élémentaires soumises à une formule; cette formule offre plus de probabilités de surmonter les difficultés élémentaires
3. enfin, nous trouvons l'application de tous les principes aux morceaux que nous choisissons dans le catalogue qui se trouve à la fin de ce livre;

L'enseignant a besoin, pour pouvoir bien gérer l'élève, de commencer en comprenant bien lui-même ces trois points cruciaux, et de quelle façon considérer la leçon; il est donc nécessaire qu'il lise le livre dans l'ordre dans lequel il se propose, dans le but d'en tirer les déductions et de les appliquer à propos. C'est le motif pour lequel nous avons décidé de présenter ce texte intégralement sans interruptions (vol. 1, 2 etc)<sup>347</sup>

LA POSTURE DU CORPS – INSTRUMENT: la posture de la main gauche et de la main droite sont affrontées

partie centrale de la baguette permet le contrôle immédiat dans la gestion de l'archet; la quantité de mouvement indiquée avec les bandes de scotch; les mouvements du bras droit définis à travers les variations introductives qui s'intitulent A,B,C,D (modèles rythmiques) – rythme “pe-ppe-roni-pi-zza” du Vol 1; les variations A, B, C, D seront expliquées plus en détail par la suite sous le titre "d'exercices auxiliaires”

### Variation A



### Variation B



### Variation C



### Variation D



Les variations rythmiques s'appliquent sur les quatre cordes; ici s'insère le changement de corde;

<sup>347</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.115.

dans les 9 premiers articles de la méthode, expliqués en détail dans le chapitre de cette thèse "*Approche de l'instrument dans la méthode de Pierre Baillot*": posture, façon de tenir le violon, façon de tenir la main, le bras et le coude gauche, façon de tenir l'archet, mouvement des doigts de la main gauche, mouvement de l'archet, de la main et du bras droit;

ACCORDAGE DU VIOLON: l'accordage du violon est la première chose sur laquelle il faut concentrer l'attention de l'élève. Dès que l'élève est en mesure de mettre l'archet sur les cordes, il devra être capable de jouer les cordes à vide mi, la, ré, sol.



Ces quatre cordes deviendront la base de travail de l'élève, l'intervalle de quinte devra toujours être juste / accordé.

L'élève au début ne sera pas en mesure de s'accorder tout seul, mais au moins il pourra juger si l'intonation des intervalles de quinte est juste.

LA MANIÈRE DE S'ACCORDER: il faut

le placement des doigts de la main gauche à l'aide des bandes de scotch (qui correspondent aux gammes d'une octave La, Ré, Sol majeur), comme point de référence pour les morceaux qui suivent dans le premier volume (elles seront appliquées, que les morceaux soient étudiés oralement ou avec la partition); poser un doigt à la fois aussi bien en montée qu'en descente; dans un deuxième temps la chute des doigts doit devenir indépendante, c'est-à-dire que chaque doigt doit prendre sa propre position sans être aidé par la préparation des autres doigts, par ex: pour mettre le troisième doigt sur la corde, le premier et le deuxième ne doivent pas être posés comme référence, etc.

SYNCHRONISME entre le mouvement de l'archet et la chute des doigts de la main gauche à l'aide des formules rythmiques introductives (variations A, B, C, D) appliquées pour consolider la chute des doigts sur les cordes – un à la fois – avec les pauses préparatoires entre chaque changement de doigt et de la direction de l'archet – "*Mind preparation*"<sup>355</sup>;

MORCEAUX -"*The Items*"<sup>356</sup> (à partir des morceaux 1-5 on utilise seulement les cordes MI et LA par commodité);

Attitude générale; les morceaux s'apprennent

<sup>355</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 149.

<sup>356</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 178.

savoir accorder le violon dans les intervalles des quintes parfaites avec le plus grand soin, avec un son léger, tout bas, et en le moins de temps possible.

L'important est d'accorder tout bas parce que de cette manière même la plus petite imperfection s'entend de façon plus claire, alors qu'en jouant plus fort les cordes se plient sous la baguette et ne produisent pas le ton parfaitement juste. Il ne faut pas répéter les cordes à vide à outrance car cela ennuie l'auditeur.

#### 15 EXERCICES PRÉPARATOIRES QUI SERVENT À CONSOLIDER LES ARTICLES CI-DESSUS:

Dans ces 15 exercices seront consolidés les points suivants:

main droite / main gauche:

- le rythme: la durée des notes et des pauses de 4/4, 2/4, 1/4, 1/8, 1/16 (compter le rythme pendant qu'on joue)
- la division rythmique de l'archet par rapport à la longueur des notes (avec tout l'archet, avec la moitié de l'archet, avec peu d'archet à la moitié);
- le changement de corde, avec des pauses entre les notes qui servent à effectuer le changement de corde silencieux;

avec une distribution d'archet minimum (entre les bandes de scotch) jusqu'à ce que les mouvements ne deviennent automatiques, éliminant de cette façon la difficulté du changement de corde /doigt.

Morceau 1, "Twinkle, twinkle": le Thème est préparé à l'aide des modèles rythmiques cités plus haut, dans les exercices préparatoires- variations, avec l'introduction de la chute des doigts synchronisée avec la main droite, avec les pauses préparatoires entre les notes; au début on ne fait pas de distinction dans la durée des notes et la longueur de l'archet – l'espace indiqué par le scotch couvre toutes les durées des notes :



Morceau 2 "Lightly Row": même problématique que le morceau 1, avec utilisation minimum de la baguette, quantité indiquée avec le scotch, avec des pauses entre les notes pour préparer le changement de doigt, corde; cette modalité auxiliaire de l'exécution du morceau développe une certitude immédiate qui s'accroît avec le temps, diminuant les pauses entre les notes et élargissant la quantité d'archet utilisée pour les valeurs des notes (1 battement, 2 battements) ajoutant un autre scotch; le modèle rythmique – variation du morceau 1 (pe-pe-ro-ni-pi-zza) doit toujours être



Moins lentement.

Compter, silén., silén., silén.

Pendant les silences, après les deux notes, placer le crin de l'archet sur la corde voisine par un léger mouvement de la baguette qui en fait baisser la pointe lorsqu'on est au *talon*, et en levant un peu le poignet lorsqu'on est à la *pointe*, l'avant bras et le coude suivent ce mouvement, mais, abandonnés et sans force.

3<sup>e</sup>. LEÇON.

Tirer l'Archet, depuis l'origine du crin jusqu'au milieu seulement: compter les 2 temps de silence.

Moins lentement.

Segue.

4<sup>e</sup>. LEÇON.

Détacher vivement la note du point A au point B et la couper net en laissant l'Archet sur la corde:

- la gamme de Sol majeur dans les variantes rythmiques de 2/4, 1/4, 1/8, 1/16;

GAMME en Sol.

Employer tout l'Archet.

Pour assurer l'intonation, il faut consulter les notes à vide ainsi qu'on le trouve indiqué ci-dessous.

Moderato. 1<sup>er</sup> doigt.

7<sup>e</sup>. LEÇON.

Détacher du milieu de l'Archet :

Un poco allegro.

11<sup>e</sup>. LEÇON.

Faire tomber les doigts sur la corde avec un peu de force, avec souplesse et avec égalité.

Compter les temps comme on l'a indiqué dans la 1<sup>re</sup> mesure.

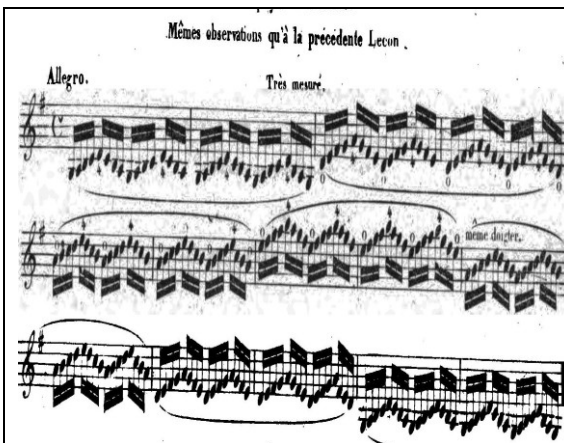
appliqué :

Volklied  
Canción Folklórica

Morceau 3 “Song of the Wind” – on introduit une nouvelle valeur rythmique (les croches), mais la quantité d’archet est toujours minimum (le scotch); nouvelle position du troisième doigt de la main gauche qui tombe sur deux cordes voisines; il faut distinguer la direction de déplacement de l’archet du talon (en bas); toujours des espaces entre les notes pour préparer les changements corde/note :

Volklied  
Canción Folklórica

Morceau 4, “ Go tell Aunt Rhody”: il n’y a pas de nouveautés techniques, comme typologie le morceau est similaire au morceau 3; la quantité d’archet augmente et on ajoute un troisième scotch (pour élargir le mouvement de la main droite) de façon à distinguer les valeurs des notes plus longues (de un (noire) et deux (blanche) battements) des notes plus courtes (croche); synchronisme entre main droite et gauche, qui sera toujours travaillée avec des pauses entre les notes (*staccato*), avec l’intention de lier toujours davantage les mouvement qui se succèdent et donc diminuer graduellement la durée des pauses :



- l'intonation: la gamme de Sol en intervalles de tierce, d'octave, de prime (unisson) pour le contrôle de l'intonation;



- la position de la main gauche: la chute verticale des doigts de la main gauche sur les 4 cordes (*Geminiani's grip*)



Morceau 5, "Oh, come little children": on introduit le mouvement de la main droite vers le haut (levée), il faut toujours appliquer l'exercice de la variation introductive (pe-pe-ro-ni-pi-zza) pour acquérir la sûreté de chaque note/doigt, partant avec la main droite en haut pour chaque note de la variation; on utilise trois bandes de scotch avec tendance à élargir la quantité d'archet, la moitié pour les croches et tout pour les notes plus longues, mais seulement après avoir perfectionné le morceau avec le coup d'archet court (les scotchs); pause entre les notes/doigts pour acquérir un contrôle majeur sur les changements note/corde :



Morceau 6, "May Song": on introduit la corde de Ré en même temps que la noire pointée; la variation introductive est étudiée pour se familiariser avec la corde de Ré, en partant de la corde elle-même; la note pointée est étudiée à l'intérieur des bandes de scotch, avec les pauses entre la note pointée et la note courte qui suit, en restant entre les bandes :

Ne levez qu'un doigt à la fois en laissant les trois autres posés.

(Ce passage est extrait de la methode de Geminiani.)

- le coup d'archet *legato*, pour renforcer la résistance de la main droite dans le tiré lent et la chute "à plomb" en rythme des doigts de la main gauche;

15e LEÇON.

- le coup d'archet *détaché*;

*Détacher*, comme on l'a marqué en dessous.

*Couler* ensuite, comme on l'a indiqué en dessus.

Dans les coulées, faire tomber les doigts d'assez haut pour qu'ils aient de l'élan

All. moderato.

Staccato

GEMINIANI'S GRIP: le positionnement des doigts et de la main gauches à l'aide de l'exemple du "*Geminiani's Grip*"<sup>348</sup> pour déterminer la chute verticale des doigts sur les cordes;

Morceau 7, "Long Long Ago": on introduit le placement du même doigt (premier doigt) sur les deux cordes (La et Ré) simultanément, comme dans le morceau 3;

la quantité d'archet est toujours déterminée par le scotch jusqu'à l'apprentissage automatique;

Moderato

Morceau 8, "Allegro": introduction du coup d'archet *staccato* et du mouvement du coude droit en même temps que la main droite; l'étude doit toujours être effectuée entre les bandes de scotch, augmentant la quantité de mouvement une fois le morceau appris; l'archet ne doit pas être traîné mais tiré avec plus de légèreté que dans les morceaux précédents :

<sup>348</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834,p.158.

PREMIÈRE LEÇON – on joue les 4 cordes à vide, en utilisant l'archet du talon à la pointe et vice-versa, en ligne parallèle au chevalet, très lentement; jouer les cordes dans l'ordre suivant: mi, la, ré, sol, sol, la, ré, mi; chaque note dure 4/4, avec des pauses de 4/4 entre chaque note, de façon à pouvoir contrôler les mouvements de l'archet et de la main;



Pendant les silences, après les deux notes, placer le crin de l'archet sur la corde voisine par un léger mouvement de la baguette qui en fait baisser la pointe lorsqu'on est au *talon*, et en levant un peu le poignet lorsqu'on est à la *pointe*, l'avant bras et le coude suivent ce mouvement, mais, abandonnés et sans force.

l'enseignant doit au début aider l'élève, par la suite l'élève se corrige tout seul sur les points suivants:

- 1) la position des pieds
  - 2) la position du corps
  - 3) des épaules
  - 4) des bras et des coudes
  - 5) de la main gauche
  - 6) de la main droite
  - 7) du poignet droit
  - 8) de l'archet
  - 9) du violon
  - 10) de la tête
- (le contrôle sera effectué lors de chaque pause de 4 temps)

Morceau 9, “Perpetual Motion”: on renforce 1) le synchronisme entre les doigts de la main gauche et le mouvement de l’archet, 2) l’agilité des doigts de la main gauche; utiliser toujours peu d'archet comme indiqué par le scotch, avec les pauses, stoppant l’archet entre les notes / doigts et le mouvement :



Morceau 10, “Allegretto”: correspond rythmiquement à la variation C (modèle rythmique), déjà préparée au début du morceau “Twinkle Twinkle”; la quantité d'archet est toujours indiquée par le scotch; *staccato* en arrêtant l'archet entre les notes pour préparer le quatrième doigt :



Morceau 11, “Andantino” - correspond au morceau précédent “Allegretto” :



Morceau 12, “Étude”: introduction de la disposition des doigts dans la gamme de Sol, la nouvelle distance entre les doigts, le deuxième doigt se déplace près du premier

DEUXIÈME LEÇON – SUR 4 CORDES À VIDE

dans la deuxième leçon la pause de 4 temps entre chaque corde à vide sera comptée sans battre le rythme avec le pied, mais intérieurement. Au cours de la deuxième leçon on joue les cordes à vide comme dans la première leçon mais un peu moins lentement. Chaque corde est répétée 2 fois. Après chaque corde répétée deux fois, déplacer les crins de l'archet sur la corde voisine par un léger mouvement de la main. Ce mouvement fait abaisser la pointe de l'archet lorsque nous sommes au talon, par contre quand nous sommes sur la pointe il faut lever légèrement le poignet; important: l'avant-bras et le coude suivent ce mouvement du poignet mais complètement pendus à l'épaule sans force!

TROISIÈME LEÇON – tirer l'archet du début des crins jusqu'à la moitié seulement, donc les notes de 2/4, ensuite compter des pauses de 2/4; le même exercice des cordes à vide répétées deux fois de la leçon précédente;

3<sup>e</sup> LEÇON.

Tirer l'Archet, depuis l'origine du crin jusqu'à milieu seulement; compter les 2 temps de silence:

Moins lentement.



QUATRIÈME LEÇON – en divisant l'archet en trois parties on joue sur le tiers central de l'archet; cette fois on joue des noires avec

(sur les cordes LA, Mi) déjà préparé dans les exercices appelés “Tonalisation”; le morceau 12 correspond rythmiquement au morceau 9; changement de corde entre les cordes Mi, La et Ré, le coude droit adopte la position de la corde la plus basse durant le changement; arrêter l'archet au changement doigt / corde; la quantité d'archet est déterminée par le scotch :



Morceau 13, “Menuet 1” (Bach): disposition des doigts dans la gamme de Sol; avec ce morceau on introduit le répertoire éducatif relatif à la musique classique occidentale; on introduit le *legato-staccato* avec deux notes jouées dans la même direction, en détachant le son entre les deux notes :

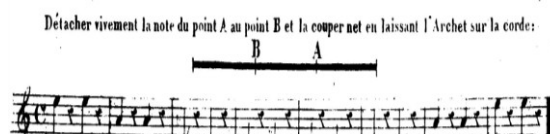


on introduit le quatrième doigt sur la corde de Mi ;

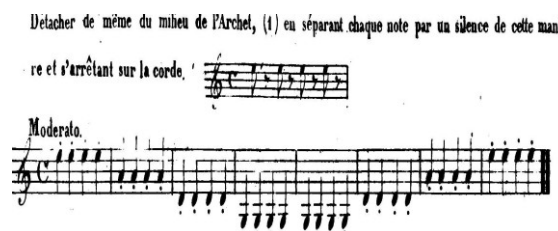


on introduit l'altération du deuxième doigt,

des pauses de 1/4 entre les deux cordes/notes; comme précédemment chaque corde est répétée 2 fois; chaque note est jouée *détaché* en stoppant l'archet entre une note et l'autre, en laissant toujours l'archet posé sur la corde!



CINQUIÈME LEÇON – jouer *détaché* à la moitié de l'archet des croches sur les cordes à vide, en séparant chaque note par des pauses de 1/8, en laissant l'archet posé sur la corde; chaque corde est répétée 4 fois; le tempo est *moderato*; le même exercice sera joué sur 4 noires *staccato*, à la moitié de l'archet; le résultat sonore pour les deux variantes est identique, même s'il est écrit de façon différente;



NOTE: avant de passer à la leçon suivante, il faut positionner la main gauche comme expliqué précédemment à l'article 8 – "GEMINIANI'S GRIP", pour s'assurer que chaque doigt ne touche qu'une seule corde à la fois et non les autres cordes!

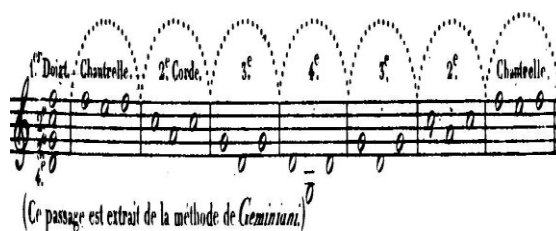


jusqu'à ce morceau le quatrième doigt était optionnel; pour éviter le changement de corde entre cordes éloignées, dans ce morceau on conseille l'utilisation du quatrième doigt; la quantité d'archet utilisée au début est toujours déterminée par le scotch, avec les pauses entre chaque changement doigt / corde :



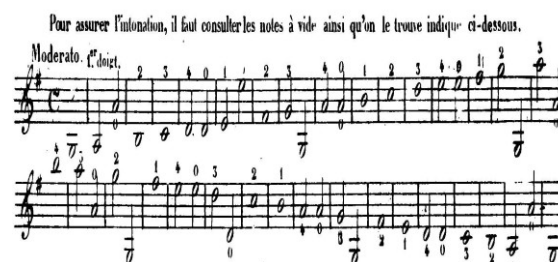
Morceau 14, "Menuet 2" (Bach): disposition des doigts dans la gamme de Sol: on introduit les changements de corde successifs y compris entre cordes éloignées, l'altération du deuxième doigt, la figure rythmique du triolet, la figure rythmique du *legato* avec triolet, les *legato* entre les deux cordes: ces points sont à étudier séparément, avant d'exécuter le morceau; le coude droit se trouve à la hauteur de la corde du milieu; les doigts tombent sur les cordes non en "bloc" (tous ensemble), mais en préparant la chute un par un; pour apprendre à tirer *legato* il faut d'abord utiliser le *legato staccato* entre les deux notes, arrêtant donc l'archet au milieu et continuant cependant dans la même direction; la quantité d'archet toujours

Ne levez qu'un doigt à la fois en laissant les trois autres posés.



### SIXIÈME LEÇON – LA GAMME DE SOL:

jouer avec tout l'archet; en montée la gamme est jouée avec le 4<sup>ème</sup> doigt tandis qu'en descente sur la corde à vide; pour assurer l'INTONATION il faut toujours contrôler chaque note / doigt correspondant à une des cordes à vide; (1<sup>er</sup> et 4<sup>ème</sup> doigt sur le Sol avec les cordes à vide la et ré; 1<sup>er</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> doigts sur le Ré avec les cordes mi, sol et la, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> doigts sur le La avec les cordes ré et mi, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> doigts sur le Mi avec les cordes sol et la); tempo *moderato*; chaque note dure 4 temps, sauf les notes correspondant aux cordes à vide qui sont subdivisées: 2 temps pour la note jouée avec le doigt et 2 temps pour le contrôle avec la corde à vide, toujours avec tout l'archet;



### SEPTIÈME LEÇON – gamme de Sol jouée

*détaché* à la moitié de l'archet; chaque note dure 1/4; avec le 4<sup>ème</sup> doigt en montée et la corde à vide en descente; sans jouer les

déterminée par le scotch est minime, pour réduire la difficulté du changement doigt / corde :



Morceau 15, “Menuet 3” (Bach): disposition des doigts dans la gamme de Sol; on introduit les altérations du deuxième doigt; les coups d'archet courts, entre les scotchs, avec des pauses au changement doigt / corde; arrivés à ce morceau on suppose que la promptitude des doigts de la main gauche pour leur chute indépendante a déjà été assimilée, toujours sur la base des bandes de scotch comme point de référence :



Morceau 16, “Happy Farmer”: on introduit le *legato staccato* sur les notes pointées avec changement de corde; comme dans le morceau 6 on conseille d'utiliser toujours peu d'archet pour la note pointée en l'arrêtant avant la fin, de façon à obtenir une pause d'une croche finale, pour garder toujours la même quantité d'archet entre les bandes de scotch; le morceau sera toujours étudié avec

cordes à vide de contrôle pour l'intonation; *un poco allegro*; en outre étudier la gamme avec les noires *staccato* dans la mesure de 4/4 avec des pauses de 3 temps, en comptant les pauses intérieurement;

Détacher du milieu de l'Archet :

Un poco allegro.

Exécuter comme si c'était écrit de cette manière :

Compter les silences.

HUITIÈME LEÇON: jouer la gamme de Sol *détaché* à la moitié de l'archet, les croches suivies de pauses de 1/8; chaque note est répétée 4 fois dans la mesure de 4/4; tempo *allegro*;

Détacher du milieu de l'Archet, en séparant chaque note comme on l'a indiqué dans la 1<sup>re</sup> mesure :

Allegro.

NEUVIÈME LEÇON: les études pour les doigts de la main gauche; la gamme de Sol majeur dans les intervalles de tierce; les noires; mesure de 4/4; jouer à la moitié de l'archet; variante 1) *détaché*; variante 2) deux noires liées, dans la variante 2 *legato* (coulée) les doigts de la main gauche

les pauses entre les notes en arrêtant l'archet pour préparer mentalement le doigt et la corde :

Allegro giocoso R. Schuman

*f* sempre

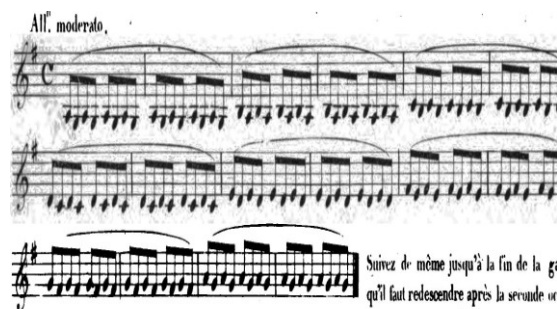
Morceau 17, "Gavotte" (Gossec): les points introduits sont des séquences de quatre doubles-croches *legato*; elles sont à étudier d'abord avec l'archet séparé, puis en *legato* mais en arrêtant l'archet entre chaque note, à la fin *legato* mais toujours avec peu d'archet; le changement de corde entre cordes éloignées (Ré-Mi, Sol-La) doit toujours être exécuté en préparant le coude avant le passage, mais le passage s'exécute avec la main et les doigts; le reste du morceau s'étudie toujours avec les pauses préparatoires entre les notes, pour arriver ensuite à faire le coup d'archet *détaché*, c'est-à-dire sans espaces entre les notes; la quantité d'archet utilisée est toujours dans l'espace entre les deux scotchs; pour la partie romantique on utilisera plus d'archet; on introduit le *pizzicato* à exécuter en portant l'index vers la corde, en tenant toujours la baguette en main dans la position de jeu, mais libérant de la baguette l'index lui-même, qui doit centrer la corde avec la pulpe, un peu en-dessous de la pulpe pour effectuer le mouvement *pizzicato* :



tombent d'en haut, avec élan pour donner du rythme; *allegro moderato*;



DIXIÈME LEÇON: jouer avec tout l'archet; gamme de Sol dans la variante des intervalles de seconde descendants à répéter (la-sol, si-la, do-si...), un intervalle par mesure, en doubles croches *legato*, à jouer avec tout l'archet; monter la gamme jusqu'à 2 octaves pour ensuite redescendre; *allegro moderato*;



ONZIÈME LEÇON – faire tomber les doigts avec un peu de force, avec l'élasticité convenue; l'exercice écrit sur 4 cordes dans la gamme de Sol, chaque mesure compte 16 doubles croches où s'alternent le 1<sup>er</sup> doigt sur corde à vide, 2<sup>ème</sup> doigt sur corde à vide, 3<sup>ème</sup> doigt sur corde à vide, 4<sup>ème</sup> doigt sur corde à vide, 3<sup>ème</sup> doigt sur corde à vide, 2<sup>ème</sup> doigt sur corde à vide, 1<sup>er</sup> doigt sur corde à vide; toutes les doubles croches sont jouées *legato*;



la “Gavotte” représente le morceau qui sert de vérification de l'atteinte d'un premier niveau, permettant l'accès à un niveau successif (la vérification s'effectue à l'aide d'un enregistrement audio écouté directement par Suzuki, mais avant d'enregistrer, l'exécution du morceau devrait devenir automatique) :



#### EXERCICES AUXILIAIRES:

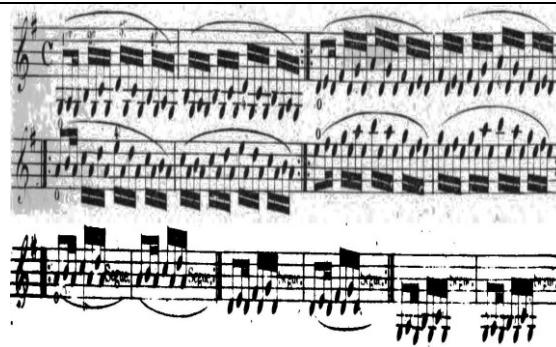
Variations rythmiques A, B, C, D:

- variation A, appelée “pe-pe-ro-ni-pizza”:

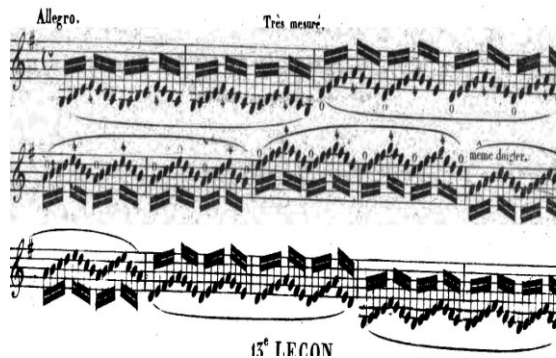
#### Variation A



s'applique au début à l'étude du morceau



DOUZIÈME LEÇON – jouer avec tout l'archet; exercice écrit dans la gamme de Sol, tétracordes en montée et en descente, qui partent de chaque corde à vide en montée et du 4<sup>ème</sup> doigt en descente, un tétracorde en montée écrit avec 4 doubles croches et un en descente *ibid*; le même exercice se répète sur 4 cordes en partant du sol vers le mi et retour; la séquence avec le tétracorde sur une corde se répète 4 fois, au total 16 doubles croches *legato*;



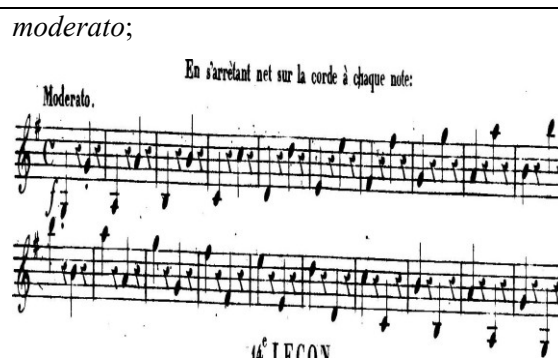
TREIZIÈME LEÇON – à la moitié de l'archet; en s'arrêtant sur la corde à la fin de chaque note; gamme de Sol jouée dans des intervalles d'octaves (corde à vide-3<sup>ème</sup> doigt, 1<sup>er</sup> -4<sup>ème</sup> doigt, 2<sup>ème</sup> -1<sup>er</sup>, 3<sup>ème</sup> -2<sup>ème</sup> ...), chaque note est une noire, suivie d'un soupir; gamme de deux octaves en montée et en descente;

“Twinkle Twinkle” pour établir les points suivants:

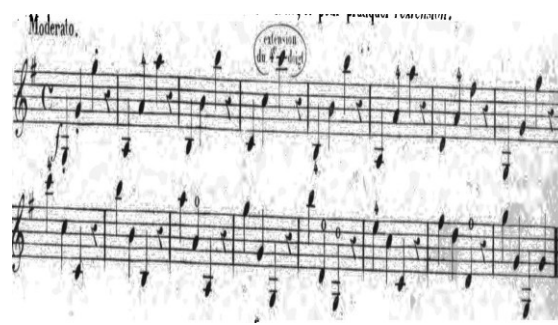
- 1) pour acquérir le contrôle sur la chute des doigts sur la corde de façon correcte et surtout de la même manière; 2) pour renforcer la chute du troisième doigt et faire tomber au début le premier et le deuxième doigts un à la fois, par conséquent la main gauche commence à adopter forme et tenue correctes; 3) pour donner le temps à l'étudiant de préparer la chute des doigts et pour préparer le changement de corde; 4) si l'action autonome des doigts est introduite trop tôt (posant seulement un doigt sur la corde sans l'aide des autres doigts posés un à la fois), cela peut nuire à la position correcte de la main gauche et à l'intonation; 5) éviter absolument de poser les doigts “en bloc” tous ensemble, mais les poser un à la fois; quelle que soit la vitesse d'exécution nécessaire, le principe est toujours le même: un doigt à la fois!

Les étapes pour ce faire:

- 1) Jouer les deux premières notes de Twinkle Twinkle au rythme de la variante A, arrêtant l'archet après chaque note pour préparer le changement de corde;
- 2) Préparer le premier, deuxième et troisième doigts un à la fois, gardant



QUATORZIÈME LEÇON – intervalles d'octaves dans la gamme de Sol sur les 4 cordes (par ex corde sol, le sol 3<sup>ème</sup> doigt sur le ré, et sol 2<sup>ème</sup> doigt sur le mi etc...); extension de deux octaves; trois noires suivies d'un soupir; cela sert à atteindre les octaves facilement, pour pratiquer l'extension.



QUINZIÈME LEÇON – exercice pour le 4<sup>ème</sup> doigt: frapper la corde avec l'auriculaire en le faisant tomber de haut; l'exercice consiste dans l'alternance sur les 4 cordes de: corde à vide, 4<sup>ème</sup> doigt, 1<sup>er</sup> et 4<sup>ème</sup> doigt; 16 doubles croches *legato* pour chaque corde;

l'archet immobile sur la corde, faire le changement de corde du Mi au La sans détacher l'archet de la corde, continuer à jouer toujours au rythme de la variation A, arrêtant l'archet après chaque note pour préparer le doigt; fini le rythme après le troisième doigt, arrêter l'archet, lever le troisième doigt, le deuxième est déjà prêt sur la corde, le rythme etc; la même procédure s'applique à tout le morceau; ce qui est à mémoriser ce sont les étapes citées ci-dessus, c'est-à-dire comment orienter l'esprit pour relier les notes entre elles, puisque les mêmes étapes servent dans tout le processus de l'étude des morceaux de la méthode;

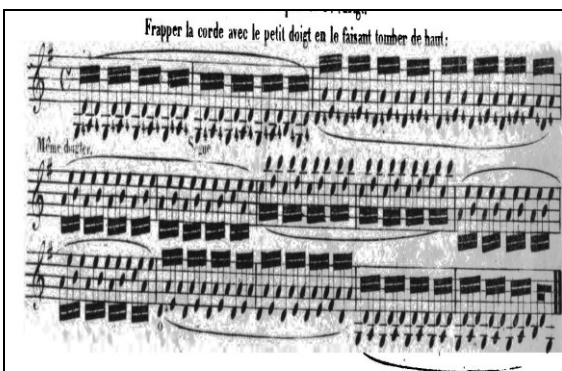
- 3) Avec la croissance de l'habileté à préparer le doigt et l'archet pour l'étape suivante, le temps de pause entre les notes diminue;

VARIATION B :

**Variation B**



La variation rythmique avec les deux croches, pause d'un demi-soupir et une autre croche, n'est introduite qu'après que l'étudiant a adopté sans erreurs la variation A; Suzuki identifie cette figure rythmique (ta-ta-un-ta) avec l'exercice de la poignée de



### LECTURE DES NOTES / DU TEXTE MUSICAL À L'AIDE DE L'ALPHABÉTISATION DES GAMMES

(lecture verticale, mélodique de la partition, plutôt liée à la technique de la main gauche)

#### GAMMES D'UNE OCTAVE

manière d'étudier:

"... ne faire étudier les difficultés élémentaires qu'une à la fois. C'est le moyen d'avancer plus sûrement et plus vite. »<sup>349</sup>

Avec l'accompagnement harmonique pour affiler l'oreille; "l'expérience démontre que les gammes deviennent plus difficiles à jouer correctement quand on joue lentement car l'oreille saisit moins bien les intervalles de ton et demi-ton qui caractérisent la tonalité. Pour exercer l'oreille à la promptitude dans la reconnaissance des intervalles il est nécessaire de travailler surtout les premières gammes en un mouvement lent"<sup>350</sup>; contrôle de l'intonation pour chaque note avec les cordes à vide; l'archet est divisé en 4 parties

main que les étudiants pratiquent au début avec l'enseignant durant l'exercice de tenue du violon, expliqué dans les exemples du chapitre "l'approche de l'instrument dans la méthode Suzuki"; l'étudiant renforce le rythme en frappant dans les mains; cette figure rythmique est introduite par l'enseignant qui tire l'archet en rythme sur la corde tandis que l'étudiant tient le violon et observe; comme déjà dit plus haut les variations au début sont exécutées sur les cordes La et Mi par commodité de la main droite; la mère participe à l'introduction rythmique durant les exercices à la maison en exécutant le rythme avec l'archet sur la corde tandis que l'enfant tient le violon; le triangle enseignant-enfant-parent s'alterne lors de l'exécution rythmique; le processus d'apprentissage est toujours le même, comme dans la variation A, il faut arrêter l'archet pour préparer l'action des doigts et le changement de corde; le travail sur cette variation doit être fait quand la figure est bien exécutée sur les cordes à vide; le résultat sonore de la pratique de cette figure est un rythme légèrement syncopé à cause de la pause après les deux croches;

#### VARIATION C :

<sup>349</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.21.

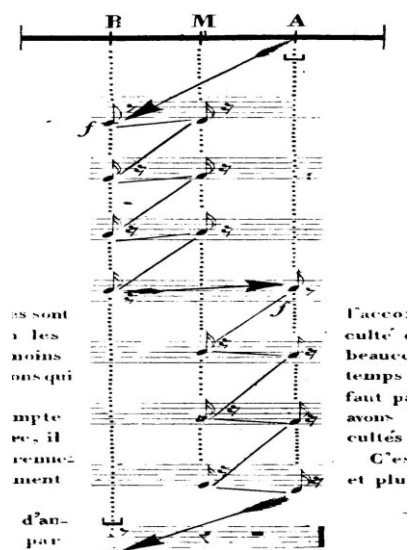
<sup>350</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.21.

dont on utilise les deux parties inférieures; en montée la gamme est jouée avec le 4<sup>ème</sup> doigt tandis qu'en descente avec la corde à vide:

### LA GAMME DE DO MAJEUR:

La subdivision est la suivante:

La croche doit être jouée avec les deux parties intérieures de l'archet vers le bas, tandis que ré, mi, fa, sol, la, si sont jouées comme couples de doubles croches, sur la deuxième des 2 parties intérieures de l'archet, arrivant au do à l'octave supérieure, on le joue de nouveau avec 2 parties intérieures de l'archet vers le haut comme croches, tandis que pour si, la, sol, fa, mi, ré on utilise la première des deux parties intérieures de l'archet; tempo *moderato*;



24 GAMMES DANS UNE OCTAVE, SUR

### Variation C



Le rythme de cette variation est une croche avec deux doubles croches, répété quatre fois dans la mesure à quatre temps (à la noire); cette figure rythmique est très commune dans diverses méthodes comme variation rythmique; l'utilité de cette figure se reflète dans le fait que l'étudiant développe immédiatement l'habileté d'exécuter les notes de longueurs différentes et de différentes vitesses sur l'archet; éviter d'utiliser la même quantité d'archet pour les doubles croches et les croches; l'enseignant montre le rythme en tirant l'archet sur le violon de l'étudiant, en utilisant le scotch central au milieu des deux scotchs pour les doubles croches, tandis que les croches sont jouées avec l'extension de l'archet entre les deux scotchs externes (la division de l'archet avec le scotch a été expliquée dans le chapitre "l'approche de l'instrument dans la méthode Suzuki"); l'étudiant et l'enseignant s'alternent en exécutant le rythme avec l'archet; l'extension de l'archet au début de l'exercice est effectivement trop courte pour les doubles croches, mais selon Suzuki cela sert à préparer le mouvement du bras en augmentant l'habileté et par conséquent l'extension de l'archet augmente avec le temps pour la même figure rythmique; comme pour l'étude des figures précédentes,

LA MOITIÉ DE L'ARCHET: principe d'étude comme exposé ci-dessus pour la gamme de Do; à étudier par cœur; avant de jouer la gamme il faut jouer la corde à vide qui correspond à la gamme (ou aux notes de la gamme), de façon à assurer une bonne intonation dès le départ; les gammes sont exposées dans l'ordre suivant:

DO majeur avec la gamme parallèle mineure  
La, suivies des gammes majeures avec les bémols et leurs parallèles mineures:

FA majeur, ré mineur

SI bémol majeur, sol mineur

MI bémol majeur, fa mineur

RÉ bémol majeur, si bémol mineur

SOL bémol majeur, mi bémol mineur

arrêter l'archet entre chaque figure pour préparer le changement doigt / corde;

VARIATION D:

### Variation D



cette variation consiste en groupes de quatre doubles croches (un-ta-ta-ta, deux-ta-ta-ta); l'extension de l'archet utilisée dans cet exercice est toujours courte;

- En aucune des quatre variations du début de l'exercice n'est appliquée le mouvement du poignet et des doigts; comme le souligne Suzuki, la priorité de l'étude au début est de réussir à produire le son le plus solide possible sans faire glisser l'archet; une fois établie la figure rythmique avec extension minimum mais sûreté maximum de la part de l'étudiant, l'extension peut être utilisée, et notamment avec les étudiants avancés on introduit la flexibilisation du poignet et des doigts;

Tonalisation:

FORMULE.  
commencez vos ponts  
 assurez l'intonation  
 au point de départ.

1) Naturel.

La Mineur.

Fa Naturel.

Ré Mineur.

Si b Majeur.

Sol Mineur.

Mi b Majeur.

Li Mineur.

La b Majeur.

Fa Mineur.

Ré b Majeur.

Si b Mineur.

Sol b Majeur.

Mi Mineur.

En ce qui concerne les gammes majeures avec dièses, Baillot part de la gamme de SI majeur avec 5 dièses en excluant la gamme de FA dièse (qui correspond harmoniquement à la gamme de SOL bémol majeur avec 6 bémols) avec 6 dièses:

SI majeur – sol dièse mineur,  
 MI majeur – do dièse mineur,  
 LA majeur - fa dièse mineur  
 RÉ majeur - si mineur

1)

2)

3)

4)

## SOL majeur - mi mineur

Les gammes mineures sont à jouer en montée comme mélodiques et en descente comme naturelles;

The image shows a musical score for 12 scales, each on a separate staff. The scales are: Si Majeur, Sol # Mineur, Mi Majeur, Li # Mineur, La Majeur, Fa # Mineur, Re Majeur, Si Mineur, Sol Majeur, and Mi Mineur. Each scale is written in a specific key signature and includes fingering numbers (1, 2, 3) and dynamic markings (f).

## LE PROBLÈME DE L'ACCORDAGE NATUREL "NON TEMPÉRÉ":

Dans la méthode de Pierre Baillot, le problème de l'accordage non tempéré est affronté directement au moyen des gammes; Baillot met en relief les 12 gammes enharmoniquement remplaçables dans les instruments à clavier mais le problème surgit avec les instruments à cordes frottées;

## 12 GAMMES AVEC BÉMOLS ET DIÈSES

The image shows two musical staves. The top staff is for Sol Majeur and the bottom staff is for Mi Mineur. Both scales are written in a specific key signature and include fingering numbers (1, 2, 3) and a tempo marking of quarter note = 60.

L'exercice de tonalisation est l'un des exercices auxiliaires de la méthode qui sera expliqué plus en détail dans son essence plus avant dans ce chapitre; nous trouvons la première tonalisation de la méthode dans le volume I, après le morceau n° 5; le but de cet exercice est strictement lié à l'amélioration de la qualité du son; on demande dès le départ à l'enfant d'écouter la qualité du son après avoir pincé la corde; Suzuki cherche à produire la vibration même de la corde produite par le *pizzicato* en jouant la corde à vide; la résonance sonore créée par la vibration de la corde par frottement avec l'archet correspond à la vibration de la corde libre après le *pizzicato* défini comme "the true sound of the string"<sup>357</sup>; Suzuki insiste sur le fait de ne pas presser la baguette avec l'index pour produire le son, mais de concentrer l'esprit sur la tenue de l'archet entre le pouce et le majeur, appuyant le poids naturel du bras sur la baguette, équilibrant le poids de l'archet sur tous les points le long de la baguette, produisant un son non forcé, mais profond; Suzuki insiste sur la tonalisation à chaque leçon bien que les exemples pour cet

<sup>357</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.96.



QUI SONT SEMBLABLES SUR TOUS LES INSTRUMENTS A CLAVIER MAIS SUR LE VIOLON PAR CONTRE SONT EXÉCUTÉES AVEC UN DOIGTÉ ET UN CARACTÈRE COMPLÈTEMENT DIFFÉRENTS;

MI bémol majeur – RÉ dièse majeur  
 RÉ bémol majeur – DO dièse majeur  
 SOL bémol majeur – FA dièse majeur  
 Mi bémol mineur – ré dièse mineur  
 DO bémol majeur – SI majeur  
 La bémol mineur- sol dièse mineur

12 GAMMES

En Bémols et en Dièses, semblables sur les instruments à clavier, mais d'un doigté et d'un caractère différents sur le Violon.

LES GAMMES EN PREMIÈRE POSITION  
 Les gammes en première position, à différence des gammes exposées précédemment, d'une octave, peuvent avoir une extension de deux octaves, donc être utiles pour apprendre la disposition des doigts sur les quatre cordes pour chaque gamme. Suivent des exemples anciens de

exercice ne soient pas nombreux;  
 certains enseignants dilatent l'introduction de cet exercice pour la raison qu'au début de l'étude le son de l'étudiant est plutôt *staccato*, Suzuki insiste au début sur un son plutôt incisif sur la corde pour éviter de glisser avec l'archet, avec plus de poids qu'il n'est dû de l'archet sur la corde, chaque note a une fin détachée (freinée) pour préparer la manœuvre suivante avec les doigts et l'archet; introduire la tonalisation au début peut donc être prématuré pour certains;

EXERCICE POUR LE QUATRIÈME DOIGT:

L'introduction du quatrième doigt n'est pas immédiate dans l'étude de la méthode; son utilisation n'est pas obligatoire avant le treizième morceau du premier volume; avant de commencer à utiliser le quatrième doigt l'étudiant est incité à le garder le plus

<p>gammes (de M. Cherubini), que Baillot avait utilisées avec l'accompagnement mélodique, qui distrait de la monotonie de l'exécution des gammes, faisant devenir chacune d'elles un mini morceau musical.</p> <p>Les gammes suivantes faisaient partie de la 1<sup>ère</sup> méthode (écrite par MM. Baillot, Kreutzer, Rode).</p> <p>Ces gammes appartiennent au maestro Cherubini, avec l'accompagnement du deuxième violon; la gamme de DO majeur présente un rythme de 4/4, avec chacune des notes longues durant 4/4; au-dessus de chaque tétracorde partant de la corde à vide est indiquée la corde sur laquelle doivent tomber les doigts; Cherubini conseille de consulter les cordes à vide à chaque fois que l'intonation devient équivoque, surtout là où est signalé un nombre double au-dessus de la note (ex. 4, 0); en-dessous de chaque note de 4/4 de la gamme (ronde), Cherubini avait écrit la mélodie d'accompagnement: pour chaque note de la gamme il y a quatre temps/noires d'accompagnement, parfois associés avec des croches ou des blanches; l'accompagnement a été écrit en clé de sol, pensé pour le violon comme instrument d'accompagnement.</p>	<p>possible au-dessus de la touche pendant l'utilisation des trois autres doigts;</p> <p>l'exercice pour l'utilisation du quatrième doigt est le stretching intensif (au-delà du nécessaire) de l'auriculaire; le stretching intensif du doigt selon Suzuki mène à utiliser avec moins de peine le quatrième doigt à sa place normale à un ton de distance du troisième; l'exercice consiste à poser le premier doigt sur la corde de La, pour ensuite faire le plus de stretching possible avec le quatrième doigt, en vérifiant l'extension atteignable avec l'auriculaire.</p> <p>Cette extension doit cependant toujours être vérifiée avec le premier doigt pressé sur la corde, qui sert de trampoline de lancement pour le stretching de l'auriculaire; le coude gauche vient en aide pour le stretching de l'auriculaire pour lui faire atteindre sa position, si l'auriculaire doit atteindre les cordes sol, ré et la, le coude doit être rapproché du corps, si par contre l'auriculaire doit atteindre la corde mi le coude va en direction du corps; éviter de plier le poignet qui doit rester inaltéré; Suzuki introduit dès le début dans l'exercice avec le quatrième doigt le contrôle de la corde à vide; certains enseignants insèrent le scotch aussi pour le quatrième doigt comme orientation visuelle pour sa position; l'exercice doit toujours être exécuté avec des pauses entre les notes pour placer le doigt,</p>
--	---

(1) Les Basses des Gammes suivantes faisaient partie de la 1<sup>re</sup> Méthode des notes de M<sup>re</sup> Cherubini, qui les a mises sur la Clé de sol pour en faciliter l'exécution sur le Violon.

**GAMMES**  
A LA 1<sup>re</sup> POSITION  
(1)

TON d'Ut  
Majeur.

1<sup>ère</sup> POSITION

La formule des gammes de Cherubini est la suivante: les gammes majeures avec dièses et leurs gammes mineures parallèles;

RYTHME *ALLA BREVE*: dans les gammes suivantes Cherubini insère le rythme "*alla breve*", faisant durer chaque note 2 temps à la place de 4;

Gamme parallèle de DO majeur – la mineur  
SOL majeur - mi mineur;  
RÉ majeur - si mineur;  
LA majeur - fa dièse mineur,  
MI majeur - do dièse mineur,  
SI majeur - sol dièse mineur,  
FA dièse majeur – ré dièse mineur

pour faire le changement de corde et pour entendre si la résonance du quatrième doigt correspond à la résonance sonore de la corde à vide;

TONALISATION SUR LES CORDES RÉ ET LA:

“*sound point of each peach*”: au-delà de la qualité sonore produite par le contact de l'archet avec la corde, Suzuki introduit une dimension ultérieure à son exercice de tonalisation: la vibration sympathique des cordes à vide pendant l'exécution des notes de l'arpège qui correspondent aux cordes à vide une octave en-dessous ou au-dessus; la qualité sonore contient donc la qualité tant du point de vue de la fréquence du son que du corps du son à travers le mouvement de l'archet - “*bow into the string*” évitant de gratter la corde (“*crush tone*”) et de glisser sur la corde (“*slip tone*”<sup>358</sup>); la tonalisation sur la corde de Ré contient l'arpège de la gamme de Ré majeur; tout l'archet doit être utilisé;

358 ibid

1<sup>re</sup> POSITION. 25

*La*  
Mineur.

*Sol*  
Majeur.

*Mi*  
Mineur.

The image shows a page of a music book with a page number of 25. It contains three systems of musical notation. The first system is for the key of La mineur, the second for Sol majeur, and the third for Mi mineur. Each system includes a violin part and a piano accompaniment. The piano part features a complex, rhythmic pattern of chords and arpeggios.

TONALISATION EN GAMME DE RÉ MAJEUR:

The image shows two staves of musical notation. The top staff is in treble clef and shows the scale of Ré majeur (D major) with fingerings: 0, 1, 2, 3, 0, 1, 2, 3. The bottom staff is in bass clef and shows the same scale with fingerings: 3, 2, 1, 0, 3, 2, 1, 0.

à la tonalisation avec les arpèges suit la gamme de Ré majeur à étudier comme exercice de tonalisation, en gardant les mêmes paramètres, jouant avec tout l'archet, cherchant à obtenir la qualité sonore en équilibrant le poids entre la main, le bras et le coude, et cherchant la vibration sympathique des cordes à vide;

EXERCICE EXTRA POUR LE "MOUVEMENT PERPÉTUEL"

The image shows two staves of musical notation for an exercise titled "MOUVEMENT PERPÉTUEL". The notation includes fingerings such as 0 1 2 1 2 3, 2 3 0 2 3 1 0, 0 1 2 1 2 3, 2 3 0 2 3 1 0, 3 2 1 2 1 0, 1 0 3 2 1 0. The exercise is written in treble clef and includes a dynamic marking of *rit.*

On introduit l'étude du Mouvement perpétuel sur la corde de Ré parce jusqu'au Mouvement perpétuel les morceaux écrits étaient seulement sur les cordes Mi et La, le bras était donc "habitué" à ces deux

26

**1<sup>re</sup> POSITION.**

Re  
Majeur.

Si  
Mineur.

hauteurs; pour la corde de Sol Suzuki suggère la variation A du morceau Twinkle, en partant de la corde de Sol;

**TONALISATION EN GAMME DE SOL MAJEUR**

Avant d'aborder la gamme de Sol majeur

dans le volume I de cette méthode, Suzuki insiste sur l'étude des morceaux écrits en La majeur

et Ré majeur,

qui font disposer les doigts entre eux en position de troisième et deuxième doigt en



demi-ton, jusqu'au morceau n°12; pour introduire la nouvelle disposition des doigts, demi-ton entre le premier et le deuxième doigt, il faut étudier la gamme de Sol majeur à l'aide de la variation A du morceau Twinkle; le motif pour lequel Suzuki introduit la gamme de Sol en dernier est la difficulté pour l'étudiant à utiliser au début deux doigtés différents contenus dans une gamme et devoir jouer tout de suite sur les cordes de Sol et Ré, que Suzuki introduit plus tard;

#### VOLUME 2

Lorsqu'on aborde l'étude du volume 2, on procède toujours en revoyant les morceaux du Volume 1, dans l'intention d'élargir la quantité d'archet utilisée pour atteindre l'extension de tout l'archet pour les rondes et la moitié de l'archet pour les croches; les morceaux les plus adaptés du Vol 1 pour le développement de l'extension de la main droite – de l'archet sont: Twinkle, Lightly Row, Go tell Aunt Rhody, Long, Long, Ago, O Comme little Children;

Dans le Volume 2, les points à développer en plus de l'extension de l'archet et la plus grande liberté de mouvement de la main droite, sont les fermetures des tons avec l'archet, l'approfondissement de la qualité de son, l'intonation;

Les problèmes techniques sont toujours à devancer dans les exercices préparatoires: exercices de Tonalisation

Morceau 1, “Chorus from Judas Macabeus” (Haendel) – le morceau a une importance du point de vue psychologique, puisqu’il représente le niveau successif de la méthode mais du point de vue technique ne comporte pas de difficultés différentes du volume précédent; il contient la note pointée rencontrée dans le morceau n°6 du volume 1, et en outre contient le troisième doigt allongé pour la note altérée sur la corde de La, comme dans le morceau n° 14, les notes *legato* sont à étudier d’abord *legato* mais avec les *staccatos*, pour continuer ensuite *legato*; en phase initiale de l’étude on s’exerce sur le morceau avec peu d’archet, les bandes de scotch sur la baguette peuvent être encore présentes; à partir du moment où le morceau est mieux maîtrisé, on élargit le mouvement de la main droite en déplaçant aussi le coude droit vers la moitié inférieure de l’archet;

Morceau 2, “Musette” (Bach) – les principaux points techniques sont les changements de corde et les *legato*; le *legato*



LES GAMMES EN PREMIÈRE POSITION  
AVEC BÉMOLS:

FA majeur- ré mineur,

SI bémol majeur - sol mineur,

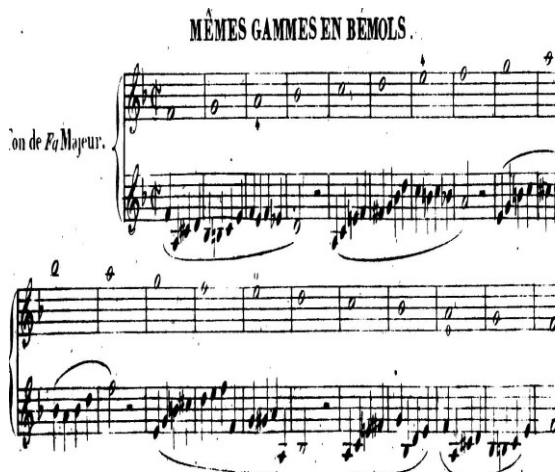
MI bémol majeur - do mineur,

LA bémol majeur - fa mineur,

RÉ bémol majeur - si bémol mineur,

SOL bémol majeur - mi bémol mineur,

DO bémol majeur - la bémol mineur;



est d'abord étudié avec le *legato staccato*, en faisant attention de garder la même quantité de volume pour chaque note; l'approche consistant à séparer les notes entre elles avant de les avoir apprises doit toujours être adoptée, stoppant donc l'archet entre chaque note, pour préparer le changement de doigt, de corde;



Morceau 3, "Hunter's Chorus" (Weber) – la difficulté technique de ce morceau a déjà été annoncée dans le dernier morceau du volume I, doubles croches jouées *legato*, avec la différence que les doubles croches dans ce morceau incluent également un changement de corde; les doubles croches sont à étudier d'abord séparément, stoppant l'archet entre les notes en préparant le doigt, la note; puis on les étudie *legato* mais avec le *staccato* comme dans tous les morceaux jusqu'ici, faisant très attention à l'uniformité de volume de chaque note en *legato* surtout lors du changement de corde; toujours étudier avec un coup d'archet petit, entre les bandes de scotch; les séquences rythmico-mélodiques obligent les doigts à tomber toujours aux mêmes endroits, un motif de plus pour bien arrêter l'archet entre les notes; le changement de corde s'effectue avec une mobilisation minimum de l'avant-bras;



Morceau 4, "Long Long Ago"- le morceau sert pour développer davantage le coup d'archet *legato staccato* avec le mouvement de la main droite vers le haut (déjà rencontré dans le morceau 13 du volume 1); le mouvement essentiel du *staccato legato* ne réside pas, selon Suzuki, dans l'étreinte de la corde par l'index mais dans l'articulation du pouce; on étudie toujours avec peu d'archet, avec les bandes de scotch, pour ensuite amplifier le mouvement et la quantité d'archet; *staccato legato* avec le mouvement vers le haut est défini aussi comme le mouvement de la partie latérale de l'avant-bras, stoppant l'archet après chaque note;

Variation (变奏曲)

Variation Variation Variation

Morceau 5, "Wals" – le premier problème de la division de l'archet pour la note de deux temps (note pointée d'un temps et demi avec un demi-temps) jouée vers le bas, et la note

Sol Mineur.

Majeur.

Mineur.

double plus courte, deux demi-temps, en direction opposée; on y adjoint donc le *legato* aussi bien vers le bas que vers le haut, avec le changement de corde; durant l'étude l'utilisation de la baguette est toujours minimale, stoppant l'archet entre les notes liées, faisant rester aussi bien la note la plus longue que la plus brève sur la même quantité d'archet entre les scotchs. Après avoir appris, élargir le mouvement de la main droite; amplifiant le mouvement du bras droit vers le talon, le coude droit doit être légèrement soulevé; (exercice: déplacer tout le bras droit avec l'archet en main au-dessus de l'instrument, en traversant en l'air toutes les cordes et à la fin abaissant le bras près du côté gauche de l'instrument)

Moderato

*p dolce*

Morceau 6, "Bourrée" (Händel) – étudier sans *legato* en stoppant l'archet entre les notes; pour la première fois nous trouvons l'indication d'étudier sur le tiers supérieur de l'archet en gardant toujours la même quantité d'archet pendant tout le morceau; ceci appris il est conseillé de déplacer l'archet à la moitié, précisément au tiers central de l'archet; pour les étudiants avancés on conseille de toujours partir de la moitié de l'archet mais d'élargir la quantité pour les



notes longues jusqu'au talon, déplaçant le coude en même temps que la main vers le haut, et jusqu'à la pointe;

Morceau 7, “Two Grenadiers”(Schumann) – développement ultérieur du mouvement libre du bras droit; ceci va se développer sur les notes / rythme pointé, une croche pointée avec une double croche; ce rythme est à effectuer aussi en même temps que le changement de corde; au début on l'étudie sans changement de corde; le morceau doit être travaillé en partant du tiers supérieur de l'archet, mouvant l'archet vers le haut, le stoppant après la note pointée et poursuivant avec la note brève qui doit être bien liée à la note qui suit vers le bas, sans le moindre staccato, comme si c'était un unique mouvement – “up – down motion” (en phase initiale d'étude ceci est évidemment étudié avec un minimum de pause pour préparer le doigt et la corde); une fois appris le mécanisme du mouvement de la figure pointée, on déplace l'archet à sa partie inférieure avec le mouvement du bras droit libre;

The image displays a page of musical notation for a violin piece. The left side shows a score with multiple systems of staves, including treble and bass clefs, and various musical notations like notes, rests, and dynamics. The right side shows a more detailed view of a specific section, labeled 'Moderato' and 'R. Schumann', with fingerings and dynamics like 'mf' and 'rit.'.

Morceau 8, "Witches' Dance" (Paganini) – le même problème technique que dans le morceau précédent est introduit ici également, le rythme pointé; le morceau est toujours travaillé sur le tiers supérieur de l'archet; les passages de triolets sont joués avec le mouvement d'archet court; un développement ultérieur du rythme pointé dans ce morceau est de jouer les notes pointées avec tout l'archet rapidement; les triolets devraient être joués avec un seul doigt à la fois, qui tombe individuellement pour chaque note, donc sans faire préparer la chute du doigt en posant les autres doigts qui le précèdent comme point de repère; cette action devrait développer davantage la capacité de faire tomber le doigt sur la corde au milieu des deux coups d'archet, de manière synchrone, précédant donc le tiré de l'archet, et en même temps de faire lever le doigt de la corde entre les deux coups d'archet - cette capacité mène à l'augmentation de la vitesse d'action des

1<sup>re</sup> POSITION.

Lab

Mineur.

OBSERVATION LIÉE A L'ÉTUDE DES Gammes: "La gamme représente dans notre système musical le chant noble et symétrique, riche d'expression et de variété; la gamme se prête à tous les mouvements d'harmonie, la gamme accompagne toutes les mélodies, comment seulement 5 tons et 2 demi-tons réussissent à fournir une telle quantité de combinaisons et de ressources reste un mystère."

#### COMMENT ÉTUDIER LES GAMMES?

Pour ce qui concerne les gammes, la première idée qu'on a quand il faut les étudier est d'un long ennui, que tous ne parviennent pas à supporter ou à dépasser.

doigts de la main gauche;

Andante

N. Paganini

mf

Morceau 9, "Gavotte Mignon" (Thomas) - Si bémol majeur, on aborde cette tonalité pour la première fois, et pour la première fois le quatrième doigt est rapproché du troisième, puisque le quatrième est le Mi bémol; la gamme de Si bémol majeur doit être étudiée avec la variante A du morceau Twinkle, pour établir les nouvelles positions des doigts sur les quatre cordes; le morceau s'étudie avec les pauses entre les notes, toujours pour préparer le doigt et le changement de corde, sur la moitié supérieure de l'archet; les pauses demeurent entre les croches, tandis que les doubles croches sont à jouer sans interruption entre elles, avec le coup d'archet *détaché*; les triples croches sont à jouer liées avec peu d'archet mais avec une forte action rapide des doigts de la main gauche; pour les étudiants les plus avancés l'archet se déplace sur sa moitié inférieure pour les croches, effectuant ce qu'on appelle le "*brush stroke*",<sup>359</sup> coup d'archet qui correspond au mouvement du pinceau sur la toile, où l'archet à la fin de chaque note abandonne légèrement la corde pour ensuite entrer de

<sup>359</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 112.



### POURQUOI ÉTUDIER LENTEMENT?

Les gammes lentes: nous avons dit que la lenteur sur les gammes cause un rejet envers l'étude, aussi pour les motifs cités plus haut, si la gamme est exécutée plus rapidement la tonalité est mieux définie. De toute façon les gammes lentes ne peuvent pas être éliminées complètement parce qu'elles servent à établir l'intonation, et en 1<sup>ère</sup> position elles doivent de toute façon être jouées avec une certaine lenteur.

**DURÉE QUOTIDIENNE DE L'ÉTUDE DES GAMMES:** en art il faut beaucoup de patience et de fatigue pour obtenir un résultat, toutefois les efforts sont moins pénibles qu'on pourrait se l'imaginer; le temps qu'on met pour faire les gammes, par cœur, n'exige pas une patience si héroïque. Le temps total pour exécuter les 24 gammes selon la formule ci-dessus serait de 8 minutes.

**LE RÉSULTAT:** au début la gamme s'étudie à la moitié de la vitesse, jusqu'à ce que l'intonation soit assurée; en étudiant ainsi quelques minutes chaque jour, avec attention, on arrive à obtenir dans la pratique des études élémentaires une sûreté qu'on ne parvient pas à obtenir avec des années d'étude par une autre méthode.

Nous conseillons en outre une pratique constante de ces études comme art du violon

nouveau profondément dans la corde - mouvement du bras droit libre;



Morceau 10, "Gavotte-Lully" - le développement de la main droite s'étudie à la moitié de l'archet, avec des pauses entre les noires, tandis que les croches sont à exécuter *détaché* sans pauses entre elles; pour les étudiants les plus avancés l'archet doit être déplacé légèrement en-dessous de la moitié; on introduit le quatrième doigt allongé pour un demi-ton sur la corde de mi - do naturel - pour atteindre cette position la main ne doit pas se raidir pour ne pas bloquer l'extension au quatrième doigt; dans ce morceau on peut anticiper (non obligatoire) la troisième position, où pour la première fois la main effectue un "shifting" - glisse de façon uniforme "comme unité" avec le pouce, l'index et le poignet en gardant la même disposition; l'unique changement est l'angle entre l'avant-bras et le bras qui diminue avec le changement de position;

similaire à celle qui est la VOCALISATION pour l'art du chant." <sup>351</sup>

INTERVALLES: pour acquérir la sûreté dans la lecture de la partition de violon dans sa dimension verticale (mélodique)<sup>352</sup>, une fois acquise la connaissance des gammes (même par cœur) qui permet à l'élève de lire les morceaux musicaux en sachant les distances entre les doigts voisins (tons et demi-tons), il faut être en mesure de jouer justes les intervalles; ces derniers sont toujours des distances entre les doigts, mais dans ce cas non seulement les distances entre les doigts voisins (intervalles de seconde), mais aussi entre les doigts / cordes éloignés (tierces, quartes, quintes, sixtes, septièmes, octaves, neuvièmes, dixièmes);

Baillot affronte le problème des intervalles (distance entre les doigts/cordes) au moyen des gammes, comme d'ailleurs dans de nombreuses autres méthodes, en insérant tous les intervalles dans le contexte de la gamme de DO majeur, ascendante et descendante, comme exemple de base de l'exercice des intervalles (cet exemple s'applique sur toutes les gammes);

A chaque fois qu'on change de corde, il faut effectuer le changement sans lever l'archet de la corde, la distance d'un son à l'autre

Morceau 11, "Menuet en G" (Beethoven) - la distribution de l'archet se pose comme le problème principal de ce morceau; la figure rythmique pointée, une croche pointée avec une double croche, à exécuter avec trois figures rythmiques pointées liées donc dans la même direction; au début les trois figures doivent être exécutées avec le même volume, ensuite on ajoute des accents sur les croches, entrant profondément dans la corde pour chaque début de note et relâchant la pression pour la double croche; dans la deuxième partie du morceau il faut équilibrer la quantité d'archet utilisée pour les noires sous *legato* qui se jouent vers le bas, avec les quatre croches (quantité d'archet double) qui se jouent vers le haut; en plus avec le *staccato* il faut faire en sorte que chaque début de mesure parte du même point de l'archet, donc le coup d'archet tiré doit être joué plus vite tandis que le coup d'archet poussé avec les quatre notes détachées est à jouer plus lentement avec un plus grand

<sup>351</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.45.

<sup>352</sup> Paul Hindemith, *Elementary Training for Musicians*, Préface, London: Schott & Co. Ltd. London, 1949, seconde édition, p.5.

s'exécute donc avec l'archet posé sur la corde sans jamais l'en détacher, que les cordes/notes soient proches ou éloignées! Baillot fournit toujours l'accompagnement écrit pour le deuxième violon.

### INTERVALLES DE SECONDE APPLIQUÉS SUR LA GAMME DE DO

GAMME DE DO (do-ré, ré-mi, mi-fa, fa-sol, etc, avec la descente), écrite toujours en rythme "alla breve", la valeur des notes est la blanche, avec l'accompagnement écrit pour le deuxième violon; exécution à la moitié de l'archet.

**INTERVALLES DIVERS**

Toutes les fois qu'on changera de corde, on le fera sans lever l'archet, quel que soit l'intervalle d'un son à l'autre.

GAMMES par secondes.

Du milieu de l'archet.

### GAMME DE DO DANS L'INTERVALLE DE TIERCE

(do-mi, ré-fa, mi-sol, fa-la etc), avec l'extension du quatrième doigt pour la note Do sur la corde de Mi, le doigt s'allonge d'un demi-ton par rapport au quatrième doigt Si.

contrôle sur la quantité d'archet pour chaque croche; Suzuki conseille de rester sur la moitié supérieure de l'archet aussi bien vers le haut que vers le bas; ceci doit être exécuté avec un volume sonore uniforme; le *staccato* est à exécuter en arrêtant l'archet entre les notes; le *staccato* est, selon Suzuki, le résultat de la pression du pouce contre la baguette, absolument pas la pression de l'index contre celle-ci; seulement pour les étudiants plus avancés le *staccato* peut être joué avec plus d'archet, alors que le niveau supérieur des étudiants peut appliquer le *spiccato* à la place du *staccato*;

Allegretto L. van Beethoven  
ベートーベン

*p con grazia*

Trio Fine

*mf più mosso*

Morceau 12, "Minuetto" (Boccherini) - le morceau est étudié à la moitié supérieure de l'archet, plus précisément à son tiers supérieur, en utilisant peu d'archet; l'extension de l'archet augmente avec la capacité de l'enfant qui se développe, avec l'accent sur le mouvement plus libre sur la moitié inférieure de l'archet avec le



GAMME DE DO INTERVALLE DE QUARTE

(do-fa, re-sol, mi-la, fa-si etc);

GAMME DE DO INTERVALLE DE QUINTE

(do-sol, ré-la, mi-si, fa-do etc)

mouvement du coude droit qui suit la main en direction du haut; les figures rythmiques sont à étudier d'abord avec la variante A de Twinkle, puis avec le *legato staccato* et à la fin comme elles sont écrites; l'archet devrait être posé sur la corde avant même de jouer; les trilles doivent être exécutés avec le coup d'archet court; arrêter l'archet entre les notes / cordes pour préparer le changement;

VOLUME II EXERCICES AUXILIAIRES:

LA TONALISATION EN SOL MINEUR:

La nouveauté à introduire dans cet exercice est la position du premier doigt au sillet; Suzuki suggère d'utiliser le scotch au début pour gérer au mieux le positionnement correct des doigts à chaque fois; il est important de souligner que le doigt ne doit pas modifier sa position de contact avec le manche mais doit seulement se retirer en arrière; le contact avec le manche reste toujours au fond de l'index, à l'articulation

Par Quintes.

GAMME DE DO INTERVALLE DE SIXTE

(do-la, ré-si, mi-do, fa-ré etc),

Par Sixtes.

GAMME DE DO INTERVALLE DE SEPTIÈME

(do-si, si-do, ré-do, do-ré, ré-mi, fa-mi, mi-fa etc),

entre le doigt et la main;

L'EXERCICE DE L'ÉCOUTE:

L'exercice consiste en intervalles de croches pour contrôler l'intonation avec la corde à vide et le doigt, joués sur corde double; cet exercice, en plus de l'intonation, sert à pondérer la quantité de pression de l'archet sur deux cordes, surtout au début de l'étude où est encore présent un son plutôt "écrasé"; il doit être exercé aussi sur les deux cordes à vide pour comprendre la quantité de pression sur corde double, à la suite de quoi on introduit la note avec le doigt de la main gauche;

Volume III

Vers la fin du Volume III sont introduits les problèmes techniques du Volume IV;

Morceau 1, "Gavotte" (Martini) - le morceau commence par les deux notes *legato staccato* jouées vers le haut, en partant au-dessus de la moitié et soulevant le coude allant vers la

Par  
Septièmes.

GAMME DE DO INTERVALLE  
D'OCTAVE

I<sup>re</sup> POSITION.

Par  
Octaves.

GAMME DE DO INTERVALLE DE  
NEUVIÈME

(do-ré, do-do, ré-mi, ré-ré, mi-fa, mi-mi, fa-  
sol, fa-fa etc),

moitié inférieure de l'archet puisque celui-ci se déplace vers le haut ("the whole arm plays the violin"<sup>360</sup>); au début utiliser toujours peu d'archet avec des pauses entre les notes jusqu'à ce qu'on entre en confiance avec la mélodie, de cette façon l'étudiant devrait se trouver plus à l'aise lors du changement de vitesse de l'archet pour les rythmes, pour les valeurs plus courtes/longues; on étudie l'exercice de Tonalisation en sol mineur pour la phrase en mineur du morceau; les positions des tons et demi-tons pour les doigts de la main gauche dans ce morceau sont plus ou moins connues et ont été étudiées jusqu'ici; quoi qu'il en soit la difficulté de ce morceau est qu'il faut faire attention non seulement au premier doigt qui tombe aussi bien loin que près du sillet, mais aussi au deuxième doigt qui tombe aussi bien loin que près du premier; le déplacement du premier doigt au sillet ne devrait pas altérer la position du deuxième doigt; le moyen de mémoriser le morceau est toujours encouragé par l'explication formelle des phrases constitutives du morceau, qui élimine la difficulté surtout dans les morceaux longs: ABACADAEAFa;

<sup>360</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.78.

Par Neuvièmes.

A musical score for a piece titled 'Par Neuvièmes'. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in a single system with a key signature of one flat (B-flat major) and a common time signature. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings.

Allegro moderato P. Marti マルティ

A musical score for a piece titled 'Allegro moderato' by P. Marti (マルティ). It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in a single system with a key signature of one flat (B-flat major) and a common time signature. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings. The tempo is marked 'Allegro moderato'.

Morceau 2, “Menuet” (Bach) - la première partie de ce menuet fait partie du volume I, exactement le Menuet n°3 du volume I; à cette phase d'étude l'étudiant devrait être beaucoup plus en mesure d'exécuter de façon sûre le Menuet 3; la deuxième partie de ce morceau en sol mineur, par contre, est jouée avec un son plus léger, avec le *détaché*, il ne faut donc pas séparer les notes les unes des autres; la difficulté majeure de ce morceau est l'intonation; la gamme commune entre ce morceau et la Gavotte de Mignon est la gamme de Si bémol majeur, qu'on doit étudier comme exercice avant le morceau pour bien établir les positions des doigts; un problème souvent rencontré est le troisième doigt, qui doit presser simultanément les deux cordes voisines puisque les notes qui se suivent sont des intervalles de quinte; il n'y a pas beaucoup de temps pour déplacer le doigt d'une corde à l'autre, c'est pourquoi il faut insister sur le fait de poser le doigt sans le lever pour le poser sur la corde voisine, en même temps le coude gauche s'incline aidant le doigt à couvrir et presser la corde voisine suffisamment pour produire le son; il est important de garder le poignet gauche dans

### GAMME DE DO INTERVALLE DE DIXIÈME

(do-mi, re-fa, mi-sol, fa-la etc)

Par Dixièmes.

A musical score for a piece titled 'Par Dixièmes'. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in a single system with a key signature of one flat (B-flat major) and a common time signature. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings.

### OBSERVATION RELATIVE A L'ÉTUDE DES POSITIONS HAUTES:

Pour la lecture de la partition dans sa dimension verticale (mélodique), où la main

gauche doit avoir l'immédiateté absolue dans la conversion des notes à leurs positions sur la touche du violon, l'étape suivante après l'acquisition des gammes et des intervalles où les doigts de la main gauche mémorisent leurs positions dans les distances entre doigts voisins et dans les distances entre doigts éloignés en première position, la main commence à se déplacer vers les positions plus hautes loin du sillet;

"La petite main de l'enfant ne permet pas en général d'arriver sur la quatrième position, sauf si on commence à étudier comment atteindre les positions hautes dès l'âge tendre; mais nous avons connu le péril de hâter l'élève dans son développement avec les exercices de nature à fatiguer son organisation. Il faut donc choisir les différentes positions qui sont adaptées à l'âge et à la taille de sa main, essayant ainsi un peu à la fois d'amplifier ses capacités."<sup>353</sup>

#### LA 2<sup>ème</sup> POSITION:

L'exemple immédiat pour la deuxième position dans le livre de Baillot est la gamme de Do majeur sur 2 octaves, qui part avec le deuxième doigt de la note Do en deuxième position bien sûr, sur la corde de Sol; écrite en rythme "alla breve" 4/4, chaque note de Do étant une noire, tandis que les autres notes de la gamme sont des croches; après la gamme suivent les

sa position droite; le coude s'incline donc en direction opposée à la corde car il faut l'atteindre avec le doigt de sorte que plus le coude s'incline, plus le doigt s'approche de la corde (ex: si la corde à atteindre est à droite du doigt, le coude doit s'incliner à gauche); pour la première fois il y a des doigtés différents pour le même doigt qui doit tomber sur deux cordes voisines, mais qui occupe sur l'une une position plus basse et sur l'autre une position plus haute; dans ce cas on suggère le doigté au-dessus des notes pour faciliter le passage sans devoir utiliser le même doigt sur deux cordes;

The image shows a musical score for violin, consisting of six staves. The first staff is a scale exercise in G major (2 octaves) in alla breve (4/4) time. The notes are: G4 (2), A4 (3), B4 (2), C5 (1), D5 (2), E5 (3), F#5 (2), G5 (1), A5 (2), B5 (3), C6 (2), D6 (1), E6 (2), F#6 (3), G6 (2), A6 (3), B6 (2), C7 (1). Fingerings are indicated above the notes. Dynamics include 'dolce' (twice), 'rinf.' (once), 'p' (once), and 'pp' (once). There are also markings for 'mf' and 'rit.'.

Morceau 3, "Gavotte en sol mineur" (Bach) - dans ce morceau Suzuki introduit les contrastes dynamiques qui conditionnent la vitesse de l'archet, qui doit varier; le

<sup>353</sup> Tiré du livre de Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.45.

exercices;

exercice 1): écrit en 4/4, croches, arpèges suivants: 5/3 sur la T (tonique), 6/3 sur la VII, 6/3 sur la T, 6/3 sur la II, 6/3 sur la III, 6/3 sur le IV, 6/3 sur la D (dominante), 6/4 sur la VI, en montée et en descente;

exercice 2): les gammes d'une octave écrites en huit croches *legato* avec tout l'archet, en partant de la T, du IIIème, de la D, et du VIIème - en montée et en descente, et en partant du IIème de la T, VIème, IVème, IIème - en descente et en montée, avec la T finale;

exercice 3): pentacorde en montée et en descente joués de la T, II, III, IV, D, VI, VII, T; pentacordes joués en montée sur gammes de deux octaves qui partent de la T (en deuxième octave), du VII, du VI, du V, du IV, du III, du II, finissant sur la T de la première octave, et pour chaque pentacorde en descente suit le 5/3 en montée.

exercice 4): tétracordes joués de la T, II, II, IV, D, VI, VII en montée et en descente sur deux octaves;

exercice 5): la gamme de Do dans les intervalles de sixte, sur deux octaves en montée et en descente.

problème de l'intonation est affronté grâce à l'exercice de tonalisation en sol mineur, plus la gamme de Si bémol majeur, déjà rencontré dans les morceaux précédents (Menuet 3 de Bach du même volume et Gavotte de Mignon du volume II), où la disposition des doigts est donc semblable;



Morceau 4, "Humoresque" (Dvorak) - le problème technique de ce morceau est la note brève, la triple croche, qui précède à chaque fois la double croche, figure qui selon Suzuki s'étudie avec les exercices préparatoires similaires aux exercices pour les trilles; l'archet doit adhérer parfaitement à la corde, il ne doit absolument pas glisser de la corde; la chute des doigts dans ces figures répétitives doit être et rester indépendante-autonome; au début le thème principal du morceau s'étudie à la moitié de l'archet, pour les étudiants les plus avancés on demande de commencer sous la moitié de l'archet pour favoriser le mouvement du coude droit pour chaque figure, tant vers le haut que vers le bas; pour la partie romantique du morceau on demande à l'étudiant de jouer avec le plus

TROISIÈME POSITION:

L'exercice immédiat est la gamme de Do en troisième position sur deux octaves, partant du Do – 1<sup>er</sup> doigt sur la corde de Sol; rythme "alla breve";

exercice 1): 1<sup>er</sup>- 2<sup>ème</sup>- 1<sup>er</sup>- 4<sup>ème</sup> doigt, 3<sup>ème</sup>- 4<sup>ème</sup>- 3<sup>ème</sup>-2<sup>ème</sup> doigt en montée, 3<sup>ème</sup>- 2<sup>ème</sup>- 1<sup>er</sup>- 3<sup>ème</sup> doigt, 1<sup>er</sup>-4<sup>ème</sup>- 2<sup>ème</sup>- 4<sup>ème</sup> doigt en descente;

exercice 2): intervalle de quinte entre doigts 1-1, 2-2, 3-3, 4-4, sur les cordes voisines, dans l'ordre des doigts suivant: (1-1-4-3, 2-2-1-4, 3-3-2-1, 4-4-3-2, 1-1-4-3 etc) en montée et en descente;

exercice 3): intervalles d'octave en 3<sup>ème</sup> position dans la gamme de Do, T-T, II-II, III-III, IV-IV, V-V, T-T en montée et en

d'archet possible, tandis que pour les étudiants avancés on exige tout l'archet; là où les figures rythmiques du thème sont plus compliquées du point de vue doigté et avec des changements de corde éloignées, on conseille toujours le procédé habituel dans l'étude: 1) chaque note jouée avec la variation A de Twinkle, en s'arrêtant entre les notes, 2) chaque note est jouée séparée des autres en stoppant l'archet entre les notes, 3) les notes sont jouées *legato staccato* stoppant l'archet entre les notes, 4) jouer comme il est écrit mais le changement de corde doit être effectué silencieusement, en utilisant seulement l'avant-bras;

Morceau 5, "Gavotte" (Becker) - en sol mineur, au début le morceau est étudié sur la moitié supérieure de l'archet; le début du morceau coïncide avec le début de la Gavotte de Martini avec les deux notes liées mais détachées avec le coup d'archet vers le haut, avec mouvement du coude droit qui suit la main; les passages *staccato legato* sont à jouer de la même manière comme les passages du Menuet en Sol majeur du



descente;

exercice 4): chaque doigt en association avec tous les autres doigts sur la même corde et sur la corde voisine jusqu'à atteindre l'intervalle d'octave (1-2,1-3,1-4,1-1,1-2,1-3,1-4 etc) en montée et en descente; valeur rythmique croches;

exercice 5): pentacordes en montée et en descente sur la T, D, IV, II, VII; figure rythmique noire pointée accompagnée d'une croche;

5<sup>me</sup> POSITION

1<sup>er</sup> EXERCICE.

2<sup>me</sup>

3<sup>me</sup>

4<sup>me</sup>

5<sup>me</sup> Risoluto.

#### QUATRIÈME POSITION:

L'exemple est la gamme de Do qui part du 1<sup>er</sup> doigt en 3<sup>ème</sup> position sur la corde de Sol, se

volume II, donc d'abord le *staccato legato* s'effectue en arrêtant l'archet entre les notes sans mordre la corde, le *staccato* avec le mordru s'effectue avec le pouce, non avec l'index; dans la deuxième partie du morceau en sol majeur les croches sont à étudier sur la moitié supérieures de l'archet, mais ensuite l'archet doit être déplacé jusqu'à sous sa moitié; l'intonation se travaille avec l'exercice de la gamme de Si bémol majeur déjà étudiée pour la Gavotte de Mignon, les distances entre les doigts dans la gamme de Si bémol majeur sont plus ou moins les mêmes pour ce morceau; un autre problème à résoudre est le premier doigt qui a le mouvement chromatique, le passage déjà rencontré dans le Menuet en Sol de Beethoven du volume II; faire attention à ne pas plier le poignet lors du mouvement du doigt d'une position à l'autre (en glissant sur la corde avec le doigt – ne pas le soulever de la corde); ce mouvement chromatique du doigt se travaille avec le mouvement de l'archet *legato staccato*;

Jean Beck  
ベッカー

p

(4)

ff



déplaçant en glissant immédiatement au premier doigt en quatrième position (Ré) sur la corde de Sol; on insère les valeurs des doubles croches, huit doubles croches *legato*; la gamme est sur deux octaves, avec la note Do finale qui revient en 3<sup>ème</sup> position;

exercice 1): gamme de Do jouée en tétracordes en 4<sup>ème</sup> position, en montée et en descente partant du 1<sup>er</sup> doigt en 3<sup>ème</sup> position et se déplaçant immédiatement avec le 1<sup>er</sup> doigt (Ré) en 4<sup>ème</sup> position (1-1-2-3,2-3-4-1,3-4-1-2,4-1-2-3 etc)

exercice 2): gamme de Do dans les intervalles d'octaves en 4<sup>ème</sup> position en montée et en descente (1-4,2-1,3-2, 4-3 etc);

exercice 3): pentacordes en 4<sup>ème</sup> position dans la gamme de Do, en montée et en descente;

exercice 4): la gamme de Do en tierces en 4<sup>ème</sup> position, en montée et en descente, notes:4 croches *legato*;

exercice 5): gammes d'une octave en montée partant de la T, III, D, VII, tandis qu'en descente on part de la T, VII, VI, D, IV, III, II, avec 5/3 finale. La figure rythmique avec laquelle commence chaque gamme est la croche pointée suivie de la double croche, suivent les octaves jusqu'à la fin de la gamme.

Morceau 6, "Gavotte en Ré majeur" (Bach) - au début le morceau s'étudie sur la moitié supérieure, une fois la main devenue plus libre on utilise aussi la partie inférieure de l'archet; les croches sont à jouer *détaché* en liant bien le son entre une note et l'autre; les *acciaccatura* sont difficiles pour les enfants, on les omet souvent, l'*acciaccatura* exige une forte action des doigts mais le mouvement de l'archet doit également être court et il faut bien appuyer l'archet sur la corde avant de tirer un coup court pour l'*acciaccatura*; la distance d'un ton et demi entre le premier et le deuxième doigt se prépare en gardant le deuxième posé sur la corde, sans plier le poignet et en déplaçant le premier au sillet; la figure de trois croches liées plus une croche détachée se joue avec le mouvement de l'archet très lent pour les trois notes tandis que le mouvement est rapide pour la croche séparée, pour partir toujours du même point;

Gavotte I

Allegro

J. S. Bach  
バ ッ ッ

Morceau 7, "Bourrée" (Bach) - parvenus à ce niveau /morceau de l'étude, le coup d'archet

1<sup>er</sup> EXERCICE.

2<sup>me</sup>

3<sup>me</sup>

4<sup>me</sup>

5<sup>me</sup>

CINQUIÈME POSITION: gamme de Do en 5<sup>ème</sup> position, partant du Do en 3<sup>ème</sup> position avec le 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> doigt déplaçant la main en 5<sup>ème</sup> position, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt et mettant à sa place le 1<sup>er</sup> doigt;

exercice 1): tétracordes sur la T, III, D, VII, II, IV, VI, en montée, avec 4 croches *legato*; en descente tétracordes du IV, II, VII, D, III, T, D;

exercice 2): gamme de Do en 5<sup>ème</sup> position,

*staccato* devrait avoir été suffisamment développé dans les morceaux précédents pour pouvoir affronter le *staccato* structuré de ce morceau; on étudiera les exercices préparatoires liés à celui-ci: exercices pour le trille et exercices pour les accords; Suzuki insiste pour que les notes doubles soient abordées avec la même intention que pour l'accordage du violon / archet sur les deux cordes; les accords avec les trois cordes - notes s'exécutent avec les deux premières cordes les plus basses jouées ensemble, et la troisième, la plus haute, se joue seule; en phase d'étude stopper l'archet entre les notes - cordes; le coude garde la hauteur de la corde de Mi dans l'exécution de l'accord; la première section du morceau se travaille en stoppant l'archet entre les noires; les croches se jouent par contre *détaché*; une nuance encore plus raffinée de l'utilisation de l'archet consiste à insérer les *diminuendo*, ce qui procure la capacité de libérer le poids de l'archet (décharger le poids de l'épaule) de la corde en diminuant la quantité de son - l'archet n'est donc pas seulement stoppé entre les notes mais le mouvement se développe au point de décharger le poids de l'archet de la corde pour une note et le repositionner immédiatement sur la corde - ceci vaut pour les étudiants les plus avancés; le changement de corde s'effectue donc non seulement en stoppant l'archet entre une corde et l'autre, mais une fois stoppé le poids est déchargé de la corde et le changement s'effectue sans

jouée dans l'intervalle d'octave, partant de la 3<sup>ème</sup> position à travers la 4<sup>ème</sup> et arrivant en 5<sup>ème</sup> position, en montée (1-4, 1-4,1-4, 2-1,3-2, 4-3 etc), très *détaché*;

exercice 3): gammes de la T au VI sur chaque T, III, D, VII, II, IV, VI, en montée et en descente, avec huit croches *legato*;

exercice 4): gamme de Do en 5<sup>ème</sup> position dans les intervalles de tierce (1-3, 2-4, 3-1,4-2 etc) en montée et en descente; valeur rythmique: croches séparées;

exercice 5): gammes d'une octave en 5<sup>ème</sup> position en montée, partant de la T, III, D, VI, et en descente partant du III, T, VI, II;

pression, et ce n'est qu'après avoir atteint l'autre corde que l'archet doit *rentrer dans* la corde: "stop the bow, release the weight. Drop the bow silently to the other string level, put the bow into the string"<sup>361</sup>

#### VOLUME III EXERCICES AUXILIAIRES:

#### TONALISATION:

A ce niveau d'étude l'étudiant devrait déjà avoir acquis l'extension de l'archet la plus ample pour toujours jouer avec tout l'archet; les changements d'archet au talon et à la pointe devraient être plus souples, même si le mouvement flexible des doigts n'a pas encore été introduit; le volume sonore devrait devenir plus conscient, c'est-à-dire qu'il faudrait réussir à produire la même quantité de son sur tous les points de l'archet;

<sup>361</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 120.

SIXIÈME POSITION: gamme de Do partant de la 3<sup>ème</sup> position, à travers la 4<sup>ème</sup> position, avec le 1<sup>er</sup> doigt qui se déplace en 4<sup>ème</sup>, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt en 4<sup>ème</sup> position, ensuite le 1<sup>er</sup> doigt prend le replace en 6<sup>ème</sup> position; avec le retour en descente finale en 3<sup>ème</sup> position;

exercice 1): la gamme de Do partant de la 3<sup>ème</sup> position, le 1<sup>er</sup> doigt se déplace en 4<sup>ème</sup> position (Ré), puis en 5<sup>ème</sup> (Mi), puis en 6<sup>ème</sup> (Fa), continuant la gamme en montée et en descente; la gamme est jouée avec les valeurs rythmiques des croches, et doit être renforcée par les intervalles d'octave en 6<sup>ème</sup> position sur le IV, VI, T, II.

exercice 2): tétracordes en gamme de Do, partant de la 3<sup>ème</sup> position sur la T, suit tétracorde en 5<sup>ème</sup> position sur le III, tétracorde sur la D en 6<sup>ème</sup> position, sur le VII, en montée; par contre en descente les PENTACORDES partent du III, II, T, VII, VI, D, IV;

exercice 3): gamme de Do dans les intervalles d'octave, partant avec le 1<sup>er</sup>-4<sup>ème</sup> doigt, en 3<sup>ème</sup>, puis en 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et enfin en 6<sup>ème</sup> position, en montée et en descente;

exercice 4): gamme de Do avec le tétracorde en montée et pentacorde en descente (do-ré-mi-fa; sol-mi-do-mi etc) partant de la 3<sup>ème</sup>, allant en 5<sup>ème</sup>, et arrivant en 6<sup>ème</sup> position:

exercice 5): ARPÈGES sur les accords suivants: 5/6, 6/3, 6/4, partant de la 3<sup>ème</sup> position à travers la 5<sup>ème</sup>, pour arriver à la

### LES EXERCICES POUR LE CHANGEMENT DE CORDE:

Les exercices s'effectuent avec l'avant-bras et la main, qui exécutent le changement de corde; le mouvement devrait devenir toujours plus raffiné, en évitant les mouvements brusques mais en minimisant la quantité de mouvement de la main, suffisant pour effectuer un changement fluide; l'exercice se pratique en détachant les notes entre elles pour préparer le changement de corde et le doigt; il faut sensibiliser les différentes hauteurs de l'avant-bras pour effectuer les changements de corde; par exemple si le changement s'effectue sans arrêt entre les cordes de La et Ré, l'avant-bras droit devrait rester à la hauteur de la corde de LA; si le changement inclut corde Mi et corde Ré, le coude devrait rester à la hauteur de la corde Mi; si le changement est continuel entre les cordes Ré, La et Mi, le

6<sup>ème</sup>; LES ARPÈGES sont exécutés sur chaque ton de la gamme.

SEPTIÈME POSITION: la gamme de Do partant du 1<sup>er</sup> doigt en 3<sup>ème</sup> position, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt la main se déplace avec le 1<sup>er</sup> doigt à la place du 3<sup>ème</sup> en 5<sup>ème</sup> position, pour arriver de nouveau au troisième doigt en 5<sup>ème</sup> position, la main se déplace avec le 1<sup>er</sup> doigt en 7<sup>ème</sup> position;

exercice 1): arpèges (6/3) en gamme de DO sur tous les tons, partant de la 3, 4, 5, 6, et arrivant à la 7<sup>ème</sup> position;

exercice 2): intervalles de 3+6 (do-mi-do), partant de la 3<sup>ème</sup>, montant en 4<sup>ème</sup> (ré-fa-ré), en 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et enfin en 7<sup>ème</sup> position, sur chaque ton de la gamme en montée, par contre en descente on joue les 5/3;

coude devrait rester à la hauteur de la corde La; si le changement s'effectue de la corde de Mi vers la corde de Sol, le coude assiste le mouvement de la main dans la préparation du changement de corde; si par contre le changement part de la corde de Sol vers la corde de Mi, c'est le coude qui change de hauteur en premier;

L'EXERCICE POUR LE TRILLE:

Pour obtenir un trille, le coup d'archet est d'énorme importance;

- le coup doit être court, avec l'archet bien appuyé sur la corde, avec un son fort, bien articulé, en maintenant le poids constant tout au long du coup; le coup d'archet ne doit donc pas être léger;

- le coup du doigt de la main gauche, par contre, doit être léger et rapide, en soulevant rapidement les doigts de la corde.

exercice 3): gamme de Do en montée dans les valeurs rythmiques des croches;

exercice 4): 6/3 de chaque ton de la gamme, en montée, avec un tétracorde en descente;

exercice 5): gamme partant de la dominante (pentacorde) en descente avec les croches pointées suivies de doubles croches, en arrivant sur la T on joue de nouveau l'intervalle d'octave (1-4-3-2-1-4) avec les deux noires, en montée, arrivés au Do on fait le pentacorde en descente sur chaque ton de la gamme;

Indications pour trouver facilement les 7 positions:

Le graphique sur toutes les cordes et sur la

- il faut faire une pause entre chaque trille pour préparer mentalement l'action des doigts et le coup d'archet;

- non seulement la vitesse du mouvement des doigts doit être développée, mais aussi la force dans les doigts et la résistance;

- éviter de soulever trop haut les doigts de la corde;

- l'action des doigts qui consiste à poser et soulever le doigt sur la corde s'effectue avec la position arquée des doigts;

#### Volume IV

Dans ce volume une attention particulière est consacrée à:

1) le vibrato, à insérer graduellement à partir du morceau n°4 de ce volume, le Concerto en La mineur de Vivaldi;

2) à partir de ce volume il est conseillé d'introduire la lecture de la partition; les morceaux sont plus ardues que dans les volumes précédents;

3) jusqu'au volume IV la main gauche était toujours en première position; dans le volume IV on introduit la deuxième et la

position du premier doigt dans chacune des 7 positions; le point de repère pour chacune des 7 positions est toujours le premier doigt, c'est-à-dire la note qui le distingue sur la corde sur laquelle on joue; Baillot utilise pour la corde de mi le nom de "chanterelle"; pour atteindre les positions avec le premier doigt, Baillot a écrit sur chaque corde la gamme de 7 notes en montée pouvant être exécutées en déplaçant le premier doigt d'une note à une autre, faisant glisser le doigt comme un train sur les rails; bien remarquer que chaque note de la gamme est naturelle; assurant le positionnement de la main pour chacune des 7 positions;

INDICATION  
Pour trouver facilement les sept Positions.

CHANTERELLE  
1<sup>er</sup> Doigt ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 .....  
1<sup>re</sup> Position. 2<sup>e</sup> Position. 3<sup>e</sup> Position. 4<sup>e</sup> Position. 5<sup>e</sup> Position. 6<sup>e</sup> Position. 7<sup>e</sup> Pos.

SECONDE  
1<sup>er</sup> Doigt ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 .....  
1<sup>re</sup> Pos.... 2<sup>e</sup> Pos.... 3<sup>e</sup> Pos.... 4<sup>e</sup> Pos.... 5<sup>e</sup> Pos.... 6<sup>e</sup> Pos.... 7<sup>e</sup> Pos.

TROISIÈME  
1<sup>er</sup> Doigt ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 .....  
1<sup>re</sup> Pos.... 2<sup>e</sup> Pos.... 3<sup>e</sup> Pos.... 4<sup>e</sup> Pos.... 5<sup>e</sup> Pos.... 6<sup>e</sup> Pos.... 7<sup>e</sup> Pos.

QUATRIÈME  
1<sup>er</sup> Doigt ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 ..... 1 .....  
1<sup>re</sup> Pos.... 2<sup>e</sup> Pos.... 3<sup>e</sup> Pos.... 4<sup>e</sup> Pos.... 5<sup>e</sup> Pos.... 6<sup>e</sup> Pos.... 7<sup>e</sup> Pos.

Indication mnémotechnique pour les positions avec les mélodies qui selon Baillot se mémorisent facilement, comme par exemple pour les positions:

troisième positions;

4) le changement de position ne s'effectue pas tout de suite, c'est-à-dire le mouvement qui relie une position à l'autre, mais la main part directement de la nouvelle position, pour concentrer directement l'attention de l'étudiant sur la nouvelle habitude des distances entre les doigts, plutôt que sur le déplacement de la main;

5) l'exercice de di tonalisation est utilisé pour mémoriser les distances - l'intonation, plus la position est haute plus la distance entre les doigts diminue; c'est justement ceci que l'étudiant doit graduellement intérioriser; pour contrôler l'intonation on utilise les cordes à vide; l'étude de la deuxième et de la troisième positions se fait en parallèle avec les morceaux du volume IV;

6) le premier exercice pour la troisième position est l'exercice de tonalisation, le deuxième exercice appliqué d'habitude appartient à la vieille version de l'école Suzuki; le morceau "modèle" pour aborder la position de la main et les distances entre les doigts pour chaque position est le morceau 9 du volume I, Mouvement Perpétuel; une fois le morceau appris par cœur en première position, le début du morceau est placé en première position mais avec le premier doigt au sillet, si bémol, puis en si bémol majeur, en deuxième position

<p>1<sup>ère</sup> position: étude de Kreutzer en la majeur, <i>allegro moderato</i></p> <p>2<sup>ème</sup> position: concerto n°15 de Viotti, <i>maestoso assai</i></p> <p>3<sup>ème</sup> position: quatuor n°39 de Haydn, <i>scherzo allegretto</i></p> <p>4<sup>ème</sup> position: concerto de Beethoven, <i>rondo</i></p> <p>5<sup>ème</sup> position: concerto n°19 de Viotti, <i>adagio</i></p> <p>6<sup>ème</sup> position: quatuor n°73 de Haydn, <i>allegro spiritoso</i></p> <p>7<sup>ème</sup> position: étude aux 7 positions de Campagnoli, Air du petit matelot</p>	<p>avec le premier doigt qui correspond au do naturel c'est-à-dire au deuxième doigt près du premier, en do majeur, et en troisième position, la note ré, en ré majeur; pour chacune de ces trois nouvelles positions les tons et les demi-tons entre les notes restent identiques, bien entendu, pour garder la même disposition des tons et demi-tons (comme modèle), la tonalité change (si bémol, do, ré majeur); l'unique changement consiste cependant dans les distances entre les tons pour chaque position, plus les positions montent, plus la corde raccourcit et donc les distances entre les tons diminuent;</p> <p>7) on utilise aussi les gammes d'une octave et de deux octaves comme exercice supplémentaire puisque l'étudiant, les ayant joués en première position, en connaît les rapports entre les notes et donc reconnaît si le doigt tombe avec l'intonation juste ou non; tant le Mouvement Perpétuel que les gammes comme exemples pour l'étude des positions représentent les morceaux avec lesquels l'étudiant a un certain automatisme et ne doit donc pas penser à la mélodie mais aux doigts, s'ils tombent trop loin l'un de l'autre;</p> <p>8) une fois prises les mesures des distances entre les doigts en deuxième et troisième position dans les morceaux que l'étudiant connaît bien, on introduit le mouvement de changement de position de la première à la deuxième ou à la troisième position, qui dans</p>
---	--



**INDICATION MNEMONIQUE.**

1<sup>re</sup> Allegro moderato. (R. Krieger, Lettre C. Ed. Frey.)

2<sup>me</sup> Maestoso assai. (45<sup>e</sup> Concerto de Viotti, Ed. Sieber.)

3<sup>me</sup> Sabero allegretto. (39<sup>e</sup> Quatuor d'Haydn, Ed. Pleyel.)

4<sup>me</sup> Rondo. (Concerto de Beethoven, Ed. Richault.)

5<sup>me</sup> Adagio. (49<sup>e</sup> C. de Viotti, Ed. Pleyel.)

6<sup>me</sup> Allegro spiritoso. (75<sup>e</sup> Quatuor d'Haydn, Ed. Pleyel.)

(Étude aux sept Positions, de Campagnoli, Ed. Frey.)  
Air du Petit malelol.

7<sup>me</sup> POSITION.

L'étude approfondie des gammes:

- coups d'archet
- arpèges (les arpèges représentent la forme abrégée de la gamme et sont constitués des intervalles adoptés auparavant sur les

la méthode Suzuki est ainsi défini: “The shift is a change of the angle of the forearm as related to the upper arm. The forearm is moved as a unit, neither wrist nor thumb nor shifting finger should change angle.”<sup>362</sup> Le changement de position est défini comme “changement d'angle entre l'avant-bras et le bras sans le moins du monde altérer l'angle des doigts et du poignet”;

9) l'exercice introduit pour le mouvement du changement de position cherche donc à bien incorporer le mouvement du changement de position dans le contexte de l'exercice; les passages mis en œuvre pour obtenir un changement souple et fluide sont les suivants: les premières notes de l'exercice doivent être jouées en première position, y compris la note du changement vers laquelle il faut glisser dans la nouvelle position (aussi bien la première que la troisième) pour “préparer l'oreille” à l'intonation, à ceci suit le déplacement vers cette note d'abord jouée en première position avec le premier doigt qui glisse vers sa nouvelle position; l'exercice continue avec les notes dans la nouvelle position avec laquelle l'étudiant a déjà acquis un peu de sûreté dans les morceaux précédents; la phase finale est le retour en première position toujours avec le premier doigt qui de sa position en 3<sup>ème</sup> ou en 2<sup>ème</sup> glisse vers sa position en première;

<sup>362</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.121.

<p>intervalles, l'arpège représente la partie constitutive de la technique du violon, d'utilisation indispensable dans les œuvres musicales, ainsi que comme forme d'exercice des gammes);</p> <p>Les gammes diatoniques en 2 octaves; formule à appliquer par cœur, sur toutes les principales études élémentaires;</p> <p>Formule:</p> <p>1) Consiste en les 24 gammes (tons) les plus utilisées</p> <p>En partant de la note do; en descendant à chaque fois d'un intervalle de tierce de la gamme majeure pour atteindre la gamme parallèle mineure;</p> <p>2) Le but est de mémoriser la série de modulations dans toutes les études se reflétant dans les différents doigtés absolument indispensables pour un apprentissage correct de l'intonation et de la lecture verticale de la partition, et les différents coups d'archet qui sont de toute façon à apprendre seulement après avoir bien assimilé le doigté.</p> <p><b>GRAND DÉTACHÉ</b></p> <p>Les gammes doivent être effectuées avec le mouvement d'archet <i>détaché</i>, à la moitié de l'archet; il faut faire une interruption nette entre une note et l'autre; puis il faut accélérer en faisant tomber les doigts du haut, avec force, élasticité et stabilité (chaque temps égal à l'autre); Baillot indique également la vitesse de l'exécution, qui serait 160 pour la</p>	<p>Comment s'effectue le changement du point de vue sonore? Au début le déplacement du doigt qui n'abandonne jamais la corde se fait en glissant sur la corde vers le haut entre la note de départ et la note d'arrivée, le résultat est le portement sonore entre une note et l'autre; après avoir adopté le mouvement avec plus de liberté "le glissement" du doigt entre les deux notes s'exécute en silence; la différence entre les deux façons de faire le changement est que dans le portement le doigt est presque posé de même sur la corde comme quand il est en position, tandis que lors du changement silencieux le doigt n'abandonne pas la corde mais décharge le poids de celle-ci, restant seulement sur sa surface en l'effleurant à peine;</p> <p>10) les suggestions pour le mouvement du changement de position: la note de départ doit être juste et bien articulée; dans l'esprit de l'exécuteur la note d'arrivée devrait être préparée avant de commencer le changement; du moment où le doigt commence le changement de position, diminuer la pression du doigt en restant sur la surface de la corde durant le mouvement du changement; le mouvement de l'avant-bras s'effectue lentement de façon uniforme, sans sauts, pour obtenir ceci le manche doit être tenu souplesment entre l'index et le pouce, si la prise est rigide le changement se bloque; index et pouce doivent rester en contact avec le manche tout au long du</p>
--	---

<p>noire selon le métronome, ou bien 138 (métronome: le comptage du rythme avec le métronome est introduit dès le début, et pour chaque exercice suivant la vitesse est toujours indiquée, pour créer l'habitude d'une constance rythmique du début à la fin de l'exécution; on conseille en outre de faire seulement le coup d'archet <i>détaché</i> sur une unique note comme exercice préparatoire); les gammes sont exposées dans l'ordre suivant:</p> <p>les gammes se suivent en partant du Do, avec le nombre croissant des bémols, suivies de leurs gammes parallèles mineures, jusqu'à la gamme avec 6 bémols; s'ensuivent les gammes avec les dièses en partant de la gamme à 5 dièses, suivant le nombre décroissant de dièses et leurs gammes mineures parallèles; les gammes sont écrites en rythme 4/4, avec 16 doubles croches par mesure; dans ce cas on applique les positions comme indiqué par le doigté au-dessus des notes; on utilise la deuxième position dans le cas de la gamme de Do majeur, do mineur et do dièse mineur; 3, 5<sup>ème</sup> position dans la gamme de Fa majeur, fa mineur et fa dièse mineur; 2, 4<sup>ème</sup> position dans la gamme de Mi bémol majeur, mi bémol mineur, Mi majeur et mi mineur; 3<sup>ème</sup> position pour le Ré bémol majeur, ré mineur et Ré majeur; 2, 4, 6<sup>ème</sup> position pour le Sol bémol majeur; n.b.: dans la gamme de Do majeur on peut très bien jouer en première position (au sillet);</p>	<p>changement, autrement on perd le sens de la distance entre une position et l'autre; pour articuler la note d'arrivée une fois atteinte la position, il faut de nouveau charger le poids du doigt sur la corde, les bandes de scotch sur le manche sont un point de repère visuel pour aider l'ouïe à bien calibrer le point d'arrivée dans la nouvelle position;</p> <p>11) si la note d'arrivée n'est pas juste, ne pas chercher à la corriger! Revenir à la première position et refaire le mouvement du changement de position en essayant d'intérioriser comment obtenir toujours la même quantité de mouvement de la main gauche en l'uniformisant; il faut mémoriser la sensation tant des mouvements incorrects que des bons, pour pouvoir avoir une image mentale du mouvement;</p> <p>12) le violon doit toujours être tenu entre l'épaule et le menton, jamais avec la main – la main doit rester libre durant le mouvement comme le “train sur le rail”</p> <p>13) le mouvement est dans l'esprit – chaque changement de position devrait être précédé d'une pause pour préparer le mouvement mentalement;</p> <p>Morceau 1, “Concerto N° 2 “ (Seitz) – ce morceau est le plus long des morceaux des volumes précédents, avec peu de répétitions donc plus compliqué à mémoriser; il y a</p>
---	--

une autre manière de jouer les gammes serait AVEC LE DÉTACHÉ LÉGER; le *détaché* léger doit être étudié d'abord sur une seule note; le rythme est toujours de 4/4, avec 16 doubles croches par mesure; pour chaque gamme Baillot ajoute l'accompagnement sous forme d'accords à exécuter sur le deuxième violon, avec des noires.

**GRAND DÉTACHÉ.**

Détachez d'abord vivement du milieu de l'archet qu'il faut laisser posé sur la corde. -- Coupez nettement chaque note me on l'a marqué au dessus. -- à ce mouvement  $\text{♩} = 160$ , durée, 6 minutes  $\frac{1}{4}$ . On devra ensuite faire ces gammes en coup en faisant tomber les doigts de haut avec force, souplesse et égalité, comme on l'a indiqué en dessous. à ce mouvement  $\text{♩}$  durée, 2 minutes.

Commencer par ces gammes avec ce coup d'archet sur une seule note.

1 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

2 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

3 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

4 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

5 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

6 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

7 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

8 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

9 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

10 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

11 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

12 *1<sup>re</sup> Violon* *2<sup>e</sup> Violon*

Notes: Il est générale à observer dans toutes celles de ces études ou le doigt est marqué, on se changera de position qu'autant que la position sera indiquée.

divers problèmes techniques sur lesquels l'étudiant devra passer du temps pour les résoudre; le moral de l'étudiant doit être encouragé sans arrêt parce que la vitesse de progression au cours de ce morceau ralentira par rapport aux morceaux précédents; l'étudiant et le parent doivent déjà être informés durant le volume précédent que la vitesse du progrès sera ralentie à partir de ce volume; avant de commencer avec l'étude du morceau, il faut en écouter l'enregistrement beaucoup plus que pour ceux des volumes précédents parce que la mélodie est plus compliquée; les difficultés techniques sont à introduire à très petites doses dès le volume III; la manière d'étudier est toujours la même pour les croches et les doubles croches *legato*, d'abord on étudie séparé, faisant des pauses entre les notes pour préparer le mouvement; puis *legato* mais avec le *staccato*, et finalement comme c'est écrit; les notes doubles: pour se familiariser avec ce problème technique on étudie le Mouvement Perpétuel avec les notes doubles; pour jouer les notes doubles la pression de l'archet devrait être très légère sur les cordes; le coup d'archet *sautillé* ne doit pas être introduit à ce moment de l'étude, même si dans le morceau il existe – il doit être appliqué par les étudiants les plus avancés au moment de la révision du morceau, quand le coup d'archet a été bien compris et adopté;

Morceau 2, "Concerto N° 5" (Seitz),  
Mouvement I - parvenu ici l'étudiant devrait  
avoir développé la capacité d'avoir plus  
d'extension du bras droit puisqu'il est besoin  
du mouvement étendu pour la phrase initiale;  
l'étudiant devrait avoir développé également  
plus de contrôle sur la vitesse du tiré de  
l'archet, c'est-à-dire quand ralentir en  
diminuant le son, accélérer en entrant plus  
dans la corde pour le *crescendo*, important  
pour les nuances musicales; les triolets dans  
ce morceau s'exécutent avec un coup d'archet  
*staccato* avec très peu d'archet, pour les  
étudiants plus avancés par contre coup  
d'archet "brush stroke" sous la moitié de  
l'archet; les triolets avec *legato* compliqués  
sont à étudier *legato staccato* avec peu  
d'archet et un volume uniforme, surtout pour  
les changements de corde; pour les passages  
avec mouvement rapide des doigts de la  
main gauche, étudier toujours en stoppant  
l'archet entre une note et l'autre; il faut un

**GAMMES DIATONIQUES**  
DE DEUX OCTAVES.  
à jouer de mémoire  
**POUR LE DÉTACHÉ LÉGER**

Détaches légèrement et avec netteté du milieu de l'archet d'abord à ce mouvement (♩ = 100)

A cet autre mouvement (♩ = 100) durée 5 minutes 1/2.

soyez d'abord de détaches sur une le note.

Accompagnement.

grand autocontrôle mais le résultat est beaucoup plus immédiat qu'en continuant à courir avec les doigts non synchronisés avec l'archet; le passage de 16 doubles croches s'étudie lent avec le coup d'archet court, en divisant le passage en groupes de quatre doubles croches; les changements de corde dans les passages rapides s'exécutent sans bouger le coude qui reste à la hauteur de la corde de Mi, mais seulement avec la main; la même chose vaut pour les accords qu'il faut jouer avec le coude à la hauteur de la corde de Mi, en utilisant l'avant-bras et la main pour effectuer l'accord;

F. Seiz

**Allegro moderato**

Morceau 3, "Concerto N° 5", mouvement III, (Seitz) - Ce morceau est le plus difficile parmi les mouvements du concerto de Seitz;

<p>LES PASSAGES (ARPÈGES), À ÉTUDIER AVEC 1° STACCATO, ET 2° MARTELÉ</p> <p>Étudier ces coups d'archet d'abord sur une même note, avec le même caractère exécuter ensuite les arpèges; aussi bien <i>martelé</i> que <i>staccato</i> sont à exécuter sur le rythme de 4/4, avec des triolets à chaque mesure, avec trois mesures <i>legato</i>! la deuxième variante comporte toujours 4 triolets séparés par mesure; Baillot conseille de faire le martelé à partir de la pointe.</p>	<p>le thème principal se travaille avec peu d'archet; le thème contrastant par contre se joue avec tout l'archet; les doubles croches <i>legato</i> s'étudient avec le <i>legato staccato</i>, avec peu d'archet; après quoi on les joue comme elles sont écrites mais lentement, toujours avec le mouvement de l'archet vers le haut; les notes doubles sont jouées avec l'archet léger sur les cordes; il y a deux types de passages avec les notes doubles: celui avec la corde à vide et ceux où les doigts tombent sur les deux cordes à intervalles différents; ici aussi les doubles s'étudient d'abord avec les cordes à vides pour éclaircir l'intonation, pour ensuite ajouter l'autre doigt; les notes doubles sont à jouer légèrement en-dessous de la moitié de l'archet; ce qu'on appelle mouvement d'archet "brush stroke"<sup>363</sup> est introduit pour les étudiants avancés lors de la révision du morceau;</p>
--	--

<sup>363</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.88.

<p style="text-align: center;"><b>PASSAGE</b></p> <p style="text-align: center;">en notes d'accord parfait. à jouer de mémoire</p> <p style="text-align: center;"><b>POUR LE MARTELE ET LE STACCATO.</b></p> <p>1. en <i>Martelé</i>: À ce mouvement (♩ 104), durée, 4 minutes.</p> <p>2. en <i>Staccato</i>: À ce mouvement (♩ 138), durée, 5 minutes.</p> <p>F. Seif #1 ritard</p>	<p style="text-align: center;"><b>Allegretto</b></p>
<p>1. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>2. <i>Idem.</i></p> <p>3. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>4. <i>Idem.</i></p> <p>5. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>6. <i>Idem.</i></p> <p>7. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>8. <i>Idem.</i></p> <p>9. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>10. <i>Idem.</i></p>	<p>11. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>12. <i>Idem.</i></p> <p>13. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>14. <i>Idem.</i></p> <p>15. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>16. <i>Idem.</i></p> <p>17. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>18. <i>Idem.</i></p> <p>19. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>20. <i>Idem.</i></p> <p>21. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>22. <i>Idem.</i></p> <p>23. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>24. <i>Idem.</i></p> <p>25. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>26. <i>Idem.</i></p> <p>27. <i>Martelé de la pointe.</i></p> <p>28. <i>Idem.</i></p>

Morceau 4, “Concerto en La mineur”, Vivaldi, mouvement I - excellent pour développer l’extension du mouvement de la main droite, de l’archet; et le mouvement du bras sur la moitié inférieure de l’archet; c’est le premier morceau où la troisième position devient obligatoire; la difficulté du morceau n’est pas de rester en troisième position, mais de devoir monter et descendre en première n’est pas immédiat; ici aussi le passage du changement de position est effectué en stoppant l’archet sur la corde avant d’effectuer le changement, en utilisant le premier doigt comme doigt guide sans jamais abandonner la corde, glisser avec le doigt en première position; ce détachement sonore avec le temps et la pratique devient toujours plus court parce que le contrôle conscient sur le mouvement augmente; dans les passages rapides avec changement de position, aussi



bien en montée qu'en descente, on utilise l'index comme doigt guide lors du changement de position, étudié avec le rythme de la variation A de Twinkle; ensuite le passage se travaille avec une note à la fois, sans jouer les figure rythmiques du passage, avec coup d'archet court, à la fin jouer comme il est écrit; aux endroits où il n'y a pas de changement de position avec le doigt guide mais un saut direct en troisième position, il faut avoir dans l'oreille la note en troisième position où doit être placé le doigt, et à l'esprit l'image mentale de la quantité de mouvement de l'avant-bras; si la note frappée n'est pas juste ne pas la corriger, refaire le changement; le violon ne doit pas être tenu avec la main mais avec le menton et l'épaule;

A. Vivaldi  
ビバルディ

Allegro

Tutti

Solo  
V  
mf

LE PASSAGE (ARPÈGE) DE 10 NOTES,

Morceau 5, "Concerto en La mineur", Vivaldi, mouvement III - les changements de corde éloignées de ce mouvement, pour

JOUER PAR CŒUR, SERT POUR  
DIVERS COUPS D'ARCHET :

**PASSAGE**  
de dix notes d'accord parfait  
en montant et en descendant  
en un jour de mémoire  
*POUR DIVERS COUPS D'ARCHET.*

1. En détaché léger un peu allongé,  
de milieu de l'archet.  
2. En détaché sautillé un peu court,  
idem.  
3. En détaché articulé appelé *staccato*.  
4. En sautillé.  
Travailler ainsi ces 10 notes en mont.  
tant puis en desc. cadant.  
5. Puis redire ces notes cadant passant  
la 2<sup>e</sup> mesure et cadant sur la 1<sup>re</sup> mesure  
à la 3<sup>e</sup>.

Prendre un mouvement modéré  
avant de jouer ces études à ce mou-  
vement, n.° 132. Durée de chaque  
exercice comprenant les 12 tons à  
deux mesures chacun : 1 minute.

1 Fa Majeur.  
2 La Mineur.  
7 Fa Majeur.  
4 B Mineur.  
5 Si Majeur.  
6 Sol Mineur.  
7 Mi Majeur.  
8 La Mineur.  
9 La Majeur.  
10 Fa Mineur.  
11 A Majeur.  
12 Si Mineur.  
15 Sol b Majeur.  
14 Mi b Mineur.  
15 Si Majeur.  
16 Sol # Mineur.  
17 Mi Majeur.  
18 La # Mineur.  
19 La Majeur.  
20 Fa # Mineur.  
21 B Majeur.  
22 Si Mineur.  
23 Sol Majeur.  
24 Mi Mineur.

1) DÉTACHÉ LÉGER un peu allongé à la  
moitié de l'archet; 2) *détaché sautillé* un peu

éviter un son glissant et peu compact durant le changement, sont étudiés avec le coude immobile à la hauteur de la corde de La, sur la moitié supérieure de l'archet; les notes doivent être étudiées *staccato* pour éviter justement que l'archet ne glisse entre les deux cordes; le thème initial du morceau se joue avec tout l'archet, pour éviter un son léger, car quand l'archet est tiré entier et rapide on tend à abandonner la corde; on doit essayer de donner du poids à l'archet sur la corde, puis d'équilibrer la vitesse pour satisfaire aux deux exigences du son: l'extension pour un son ample, mais aussi le poids pour éviter un son glissant; dans ce morceau il y a beaucoup de changements de position à effectuer en arrêtant l'archet entre chacun d'eux, et en dépit de la vitesse du passage, stopper l'archet pour effectuer le changement, qui doit toujours être exécuté lent; si la note atteinte est fautive, toujours refaire le changement: il est important que chaque première note en nouvelle position soit juste, sinon c'est le passage entier qui en souffre; dans ce morceau pour la première fois sont introduits les harmoniques sur la corde de Mi, avec l'auriculaire qui effleure à peine la corde, produisant le son, mais seulement s'il est bien positionné sur la troisième position habituelle du quatrième doigt;

plus court, *ibid* à la moitié de l'archet, 3) un *détaché* articulé dit *staccato*, 4) les notes liées entre elles – 10 en montée et 10 en descente, 5) 20 notes liées entre elles (c. à d. monter et descendre *legato*).

GAMMES DANS LES TIERCES SUR DEUX OCTAVES, à jouer par cœur, en rythme de 4/4, avec 8 croches *legato*, les doigtés 1-2-3-4, avec changement de position toujours au deuxième doigt aussi bien en montée qu'en descente;

Morceau 6, “Concerto pour deux violons en ré mineur” (Bach), mouvement I, violon II – avant de commencer l'étude de ce morceau il est entendu que l'audio doit être écouté de nombreuses fois. Dans de nombreux cas l'étude du morceau doit être subdivisé en sections minuscules, voire même mesure par mesure; pour les croches on utilise comme minimum une moitié de l'archet; la main droite devrait commencer à s'habituer à jouer les valeurs brèves même à la moitié inférieure de l'archet; durant le changement de corde entre cordes éloignées le coude droit doit rester à la hauteur de la corde la plus basse (mais la plus haute pour l'intonation), en ne bougeant que l'avant-bras et la main mais très peu le coude; le changement de corde se travaille en stoppant l'archet entre les cordes; le changement de position par contre s'étudie en arrêtant l'archet avant le changement, pour préparer mentalement le changement avant de l'exécuter, puis le faire mais lentement; les changements de position peuvent être effectués en étudiant avec les variations de



GAMMES DANS LES TIERCES SUR 3 OCTAVES, *détaché*, à jouer par cœur, en rythme de 4/4 avec 16 doubles croches par mesure; le changement de position est toujours effectué avec le deuxième doigt tant en montée qu'en descente; Baillot écrit la troisième octave en première position avec l'indication de monter d'une octave;

Twinkle, puis en étudiant les notes *staccato* arrêtant l'archet entre les notes, et enfin étudier comme il est écrit;



Volume V

Morceau 1, "Gavotte" (Bach) – il y a trois points importants pour l'étude de ce morceau: comment jouer l'accord? Avant de tirer l'archet sur les cordes il faut s'assurer de l'avoir bien posé sur celles-ci; la hauteur du coude devrait être sur la corde de Mi; la moitié de l'archet s'utilise pour la première corde double et l'autre moitié pour la seconde corde double de l'accord, le volume des deux notes doubles devrait être égal; au début de la gavotte il y a des séquences de noires *legato* mais séparées entre elles avec mouvement de l'archet vers le haut en partant de la pointe, en utilisant tout l'archet; pour

GAMMES PAR TIÈRES  
À 5 OCTAVES.  
DÉTACHÉES.  
à jouer de mémoire.

\* \* \* 108. durée, 6 minutes

les étudiants les plus avancés le même passage s'exécute sur la moitié inférieure de l'archet avec coup d'archet *spiccato* vers le haut, en partant pour chaque note du même point de l'archet et pour obtenir ceci l'exécuteur doit garder la main immobile, mais la tenue de l'archet doit être relaxée, les doigts doivent être flexibles; les changements de corde s'exécutent avec peu de mouvement de la main droite, coude immobile à la hauteur de la corde de Mi;

Gavotte I  
Allegro moderato

J. S. Bach

Morceau 2, "Concerto en La mineur", Vivaldi, mouvement II - si l'étudiant n'a pas entamé le développement du vibrato l'étude de ce morceau devrait être encore renvoyée; l'archet doit être contrôlé pour beaucoup de nuances dynamiques, ajoutant et enlevant du poids de la baguette, ralentissant et accélérant pour le *diminuendo* et le *crescendo*; ce morceau représente un défi interprétatif;

LES GAMMES SUR LES OCTAVES  
*LEGATO* (*legato* deux notes par deux), sur  
deux octaves, l'intonation est mise à  
l'épreuve dans les octaves *legato*, jouer par  
cœur;

「協奏曲イ短調」から  
A. Vivaldi  
Viv. Op. 3

*Largo*  
*pp cantabile e molto sentito*

*p* *mf* *p*

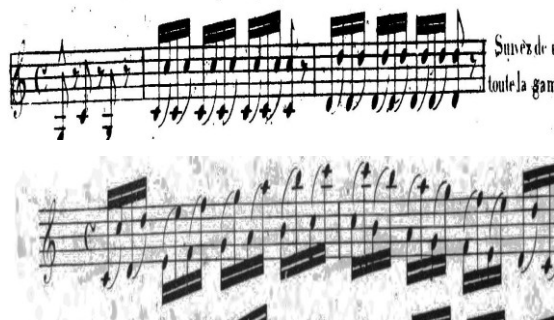
*mf* *pp* *pp misterioso*

Morceau 3, “Concerto en sol mineur”, Vivaldi, mouvement I - puisque les dix volumes de la méthode Suzuki contiennent peu d'exercices pour la technique de la main droite, il faut extraire cette technique des morceaux musicaux pour développer la liberté de la main droite des étudiants; l'audio du morceau doit s'écouter avant l'étude; la tonalité de sol mineur est difficile, pour aborder le problème de l'intonation, la hauteur des doigts, des notes, doit être contrôlée sans arrêt; Suzuki a donné des explications séparées pour ce qui concerne l'intonation, applicables à l'étude de tous les morceaux, qui seront exposées par la suite; le doigté, s'il est appris à partir de la partition (dont la lecture est introduite à partir du volume IV), sera mémorisé plus rapidement; les changements de position doivent être préparés, à ce point l'étudiant devrait avoir développé l'habitude de stopper l'archet pour préparer chaque changement de position, le doigt guide devrait être utilisé le plus possible; les changements de corde avec des



## GAMMES PAR OCTAVES COULÉES.

ÉPREUVE POUR L'INTONATION.  
à jouer de mémoire.



GAMMES SUR LES NOTES DOUBLES (simultanées) – intervalle des octaves, en 2 octaves, legato, à jouer par cœur, utiliser le doigté le plus commode pour chacun;

## GAMMES EN OCTAVES COULÉES ET SIMULTANÉES. à jouer de mémoire.

Employer le doigté qui se sent le plus naturellement.

Musical score for 'Gammes en octaves coulées et simultanées'. It consists of multiple staves, each with a treble clef and a common time signature. The music is highly technical, featuring complex rhythmic patterns and intervals. There are various markings throughout the score, including 'f', 'p', and 'Segno'. The text '(n° 72, durée 3 Minutes)' is visible at the top left of the score.

Après avoir assimilé la lecture: 1° des gammes (tons et demi-tons), 2° des

*legato* doivent être étudiés sans *legato*, en stoppant l'archet entre les notes/cordes; le point difficile représente le passage en cinquième position, le premier doigt guide pour le changement de position doit être attentivement préparé: pour effectuer le changement en cinquième position on utilise la variation A du morceau Twinkle, le premier doigt en troisième position doit être préparé, ré naturel, toujours en jouant la variation "pe-pe-ro-ni-pi-zza" pour chaque doigt/note, au premier doigt suit le troisième, fa naturel, près du deuxième, mi naturel, au moment où joue le troisième doigt en troisième position, le premier se glisse à sa place en cinquième position avec comme référence auditive le troisième doigt posé auparavant; le reste du passage s'exécute en cinquième position; chaque note en position est vérifiée, si possible, avec la corde à vide qui lui correspond; les trilles introduits dans ce morceau se jouent avec un coup d'archet court avec les quatre notes contenues dans le trille; le trille commence par la note supérieure par rapport à la note de base de la mélodie; un autre nouveau point qui exige de l'exercice est la distance d'un ton et demi entre le troisième et le quatrième doigt en deuxième position sur la corde de La, entre la note mi bémol et la note fa dièse, le quatrième doigt doit atteindre une plus grande extension par rapport au troisième, mais le troisième doigt doit garder sa

intervalles (les distances plus éloignées entre les doigts), 3<sup>o</sup> des positions (les déplacements de la main loin du sillet), 4<sup>o</sup> des arpèges (la forme abrégée de la gamme constituée des intervalles), les doigts de la main gauche doivent s'habituer à la lecture de leurs 5 positions chromatiques (chaque doigt sur la touche peut occuper précisément 3 positions au total: naturelle, avec dièse, avec bémol)

DEMI-TONS, LES GAMMES CHROMATIQUES D'UNE OCTAVE, à jouer par cœur; *allegro moderato*; à jouer en rythme de 3/4, 6 croches par mesure, avec les doigtés suivants: 3-3-0-1-1-2-2-3-3-0-1-1 -2-1-1-0-4-3-2-2-1-1-0-4-3;

position près du deuxième;

Morceau 4, “Concerto en sol mineur”, Vivaldi, mouvement II - contient les problèmes de l'intonation, et en même temps le coup d'archet soutenu, lent, pose le problème de la distribution contrôlée de l'archet pour chaque valeur, afin de ne pas arriver à la fin de l'archet avant la fin de la note; le vibrato dans ce morceau devrait avoir été suffisamment développé jusqu'à ce moment; aussi bien les notes soutenues jouées avec tout l'archet que les plus brèves se jouent avec le vibrato; le changement de position devrait toujours être exécuté avec le doigt guide, donc le dernier doigt de la première position est remplacé par le premier doigt dans la nouvelle position (donc préparé auditivement avant le changement);



**DEMI-TONS.**  
GAMMES CHROMATIQUES D'UNE OCTAVE.  
à jouer de mémoire.

Allegro moderato.

The image shows a musical score for chromatic scales. It consists of 12 staves of music, each containing a chromatic scale (half-step intervals) across three octaves. The tempo is marked 'Allegro moderato'. The score includes various fingering numbers (1-4) and bowing directions (up and down bows) to guide the performer.

OBSERVATIONS POUR LES GAMMES CHROMATIQUES SUR 3 OCTAVES:

Adagio

The image shows a musical score for 'Morceau 5, "Concerto en sol mineur" (Vivaldi), mouvement III'. It consists of 8 staves of music. The tempo is marked 'Adagio'. The score includes various musical notations such as dynamics (p, p<sup>iu</sup> p, p molto espress., dolce e pp, p, f), articulation (trills, accents), and performance instructions like 'Solo' and 'à jouer de mémoire'. The music features complex rhythmic patterns and dynamic contrasts.

Morceau 5, "Concerto en sol mineur" (Vivaldi), mouvement III – les points techniques à renforcer dans ce morceau sont l'intonation, la main droite plus libre, l'utilisation de la moitié inférieure de l'archet, renforcer le son en entrant bien dans la corde; le changement de position doit toujours être effectué en préparant le mouvement mentalement, en arrêtant l'archet sur la corde; contrôler sans arrêt avec la corde à vide les notes en troisième position;

**GAMMES-CHROMATIQUES**  
de 3 OCTAVES.

The image shows a page of musical notation titled "GAMMES-CHROMATIQUES de 3 OCTAVES." It contains 24 numbered staves of music, each representing a chromatic scale. The notation includes various fingerings (numbers 1-4) and dynamic markings (f, p) to guide the performer.

1) le doigté est le même pour les 24 gammes chromatiques, ce qui facilite énormément l'étude;

2) dans les 24 gammes sur 3 octaves, en première position les doigtés sont comme dans les gammes chromatiques sur une octave, passant en deuxième position le doigté continue sur toute la deuxième octave avec seulement le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> doigt qui s'alternent entre eux (1-2-1-2-1-2), ce parcours continue jusqu'à la troisième octave jusqu'au dernier pentacorde, où, une fois appuyé le premier doigt, on le laisse pressé sur la corde jusqu'à la dernière note de la

**Allegro**  
*l'utti*

The image shows a page of musical notation for a piece titled "Country dance" by Weber. The tempo is marked "Allegro" and the performance style is "l'utti". The score includes dynamic markings (f, p) and a section marked "Solo". The notation is in a single staff with a treble clef and a key signature of one flat.

Morceau 6, "Country dance" (Weber) - le problème technique à raffiner dans ce morceau est le *staccato*; le *staccato* peut être étudié de deux façons: 1) en arrêtant l'archet seulement entre les deux notes, 2) non seulement en arrêtant l'archet entre les deux notes mais aussi mordant la corde avant de tirer la note; le *staccato* selon Suzuki se produit avec la pression du pouce et du majeur; le *staccato* dans ce morceau se joue de la pointe de l'archet vers le haut; le *staccato* joué avec le mouvement de la main vers le haut, avec plus de notes liées *staccato*, développe la flexibilité des doigts de la main droite;

gamme (1-2-2-3-3-4-4, la même chose vaut en descente jusqu'au même doigt)

Il y a en outre des signes indicateurs pour les doigtés en ce qui concerne leurs changements, et pour laisser le doigt appuyé sur la corde; on étudie en tempo *moderato*;

Comment relier les notes entre elles de la meilleure façon – fioritures du chant

Comment faire couler la mélodie en reliant les notes entre elles avec les doigts de la main gauche sans interruption entre les notes?

LA FAÇON DE PORTER LA VOIX (le son):

Il existe deux façons de porter la voix ou le son; la première serait de lier les notes de même valeur, qui avancent par hauteurs graduelles (tons, demi-tons ou plus lointaines); ces notes doivent être articulées également distinctes et sans que les doigts ou l'archet créent des accents brusques; il faut les faire largement, ce qui ne veut pas dire en élargissant l'archet mais en tenant chaque note pleine à sa valeur sans ralentir la mesure; (concerto n° 19 de Viotti, *maestoso*);

*Première manière de porter le son.*

(19. C. de Viotti, Ed. Pleyel.)

*Maestoso* 104 = ♩



Morceau 7, "German dance" (von Dittersdorf) - ce court morceau sert à compenser la longueur du concerto de Vivaldi et en même temps il n'y a pas beaucoup de difficultés techniques à surmonter; une unique difficulté pourrait être la tonalité de mi bémol majeur et l'intonation est donc à contrôler sans arrêt; le changement de position doit être préparé; l'utilisation de l'archet est concentré sur la moitié inférieure de l'archet; on utilise le premier doigt guide pour le changement de position;

**PORTS, DE VOIX.**

La deuxième façon de porter le son est entre des notes qui forment un intervalle plus ou moins grand et qui n'avancent pas graduellement; cette façon de porter le son consiste en une liaison *forte-légère* qui part de la fin de la première des deux notes pour passer à la note suivante en l'anticipant (Quintette de Mozart, *moderato*);

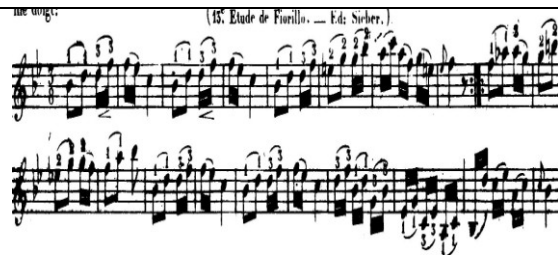
On fait aussi le Port de Voix de cette manière :

Porter le son se fait également en portant le doigt d'une position à une autre, où il trouve le doigt suivant, créant un petit *glissando* qui permet de relier les deux doigts entre eux, c'est-à-dire créer un son fluide;

à ce portement appartiennent les "passages légèrement glissés" d'une note à l'autre avec le même doigt (Étude n°13 de Fiorillo);

**Moderato**

Morceau 8, "Gigue de la Sonate en ré mineur" (Veracini) – dans ce morceau l'archet ne se lève jamais de la corde; le problème technique principal consiste dans les gammes *legato*; il faut ici faire attention surtout à comment tombent les doigts de la main gauche sur les cordes, qu'ils ne tombent pas "en bloc", tous ensemble, mais un à la fois, tombant en rythme, avec la percussion correcte; le contrôle sur l'archet est également important pour la division correcte des notes de la gamme *legato*; le passage doit être étudié *legato staccato*, avec une percussion forte de chaque doigt de la main gauche sur la corde; quand on joue comme c'est écrit, c'est-à-dire seulement *legato*, l'archet devrait adhérer à la corde sur toute sa longueur, sans glisser; la quantité d'archet utilisée pour chaque note est minime; l'action rythmique des doigts doit être articulée, car sous *legato* ce sont les



en glissant le doigt vers la note suivante, il faut par conséquent jouer *crescendo* (concerto n° 13 de Viotti);



tandis qu'on passe d'une note à un intervalle lointain, il faut en général que ce soit fait avec clarté et sans rien faire entendre au milieu des deux notes, portant le doigt directement sur la note séparée, tant en montée qu'en descente (exemple Concerto de Baillot n°1 *allegro non troppo*, Quatuor de Haydn n°76 *allegro*);



doigts qui donnent le rythme; après chaque groupe de notes sous *legato*, l'archet doit être stoppé sur la corde; les gammes de ce morceau sont aussi bien descendantes qu'ascendantes, le but principal est donc de développer l'articulation rythmique équilibrée des doigts de la main gauche et la division de l'archet par rapport à la quantité de note *legato*, en conservant un son compact;



Morceau 9, "Concerto pour deux violons en ré mineur" (Bach), mouvement I - une fois apprise la partie du violon II, on peut passer à l'étude du violon I car il y a des passages semblables, ce qui rend plus facile l'étude du violon I; le morceau doit être étudié divisé en nombreuses sections, voire même mesure par mesure; contrôler le plus possible les notes avec les cordes à vide; avant de faire le changement de position il faut le préparer en stoppant l'archet et en préparant mentalement le mouvement de l'avant-bras et

porter le son donne toujours une expression affectée, et on tomberait dans l'ennui à l'utiliser trop souvent; il ne faut pas de toute façon traîner le doigt en faisant le *glissando*, ce qui ferait entendre toutes les notes intermédiaires, de mauvais effet;

de la note basse à la note haute il faut jouer crescendo du *piano* au *forte*: et, vice-versa, de la note haute à la note basse jouer du *forte* au *dolce*; dans le cas d'un portement sur des séquences trop hautes, il faut de toute façon adoucir;

#### DOUBLE ET TRIPLE CORDE

Le meilleur exercice pour faire les doubles cordes est celui de tous les intervalles séparés par un petit silence entre eux (joués *détaché*), qui permet de juger l'intonation; il faut fixer son attention sur la note la plus facile à faire, et toujours contrôler cette note par une corde à vide; ensuite ajouter la deuxième note de l'intervalle en la contrôlant avec la note déjà pressée précédemment, séparément et non simultanément; et puis à la fin cette dernière également sera contrôlée par la corde à vide; ce principe est appliqué à tous les passages avec des notes doubles.

Après avoir pratiqué les exercices sur tous les intervalles il faut étudier la musique avec notes doubles des auteurs anciens, en partant des plus faciles pour arriver au niveau permettant de jouer les notes doubles de la

de la main; après avoir effectué le changement devrait suivre une autre pause, pour contrôler si l'intonation est juste et pour réfléchir sur le mouvement et la sensation corporelle (cinétique), et aussi si le changement est fait de façon correcte ou non; le doigt guide est toujours utilisé pour le changement de position;

#### Violin I



#### VOLUME V EXERCICES AUXILIAIRES:

##### TONALISATION:

Dans ce volume, les exercices de tonalisation sont à étudier avec le vibrato; on insère également les dynamiques *forte* et *piano*;

musique moderne avec sûreté d'intonation en dépit des complications techniques de la musique moderne.

#### LES CORDES DOUBLES ET TRIPLES:

L'étude préparatoire pour la double corde est celle de tous les intervalles, détachés, séparés par un petit silence qui permet de juger l'intonation, de reconnaître laquelle des deux notes est fautive. Il faut fixer l'attention sur la note la plus facile à faire, et la comparer avec une note à vide correspondante de l'accord dans-lequel on se trouve : on consultant cette note, elle sert de guide pour celle que fait le doigt posé.

Eprouver l'Ut, par le Sol à vide, de cette manière.



Eprouver le Mi par l'Ut, et-ensuite par le Sol :

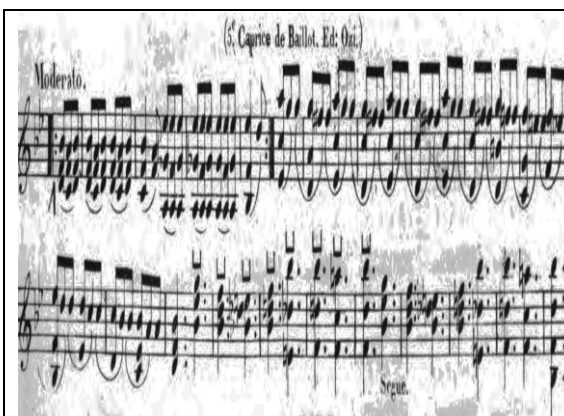


Dans la triple corde il faut poser l'archet sur la touche et sur la corde du milieu (des trois cordes), on joue à partir du talon, plus on s'éloigne du chevalet plus les cordes deviennent souples; il suffit de bien s'appuyer sur la corde du milieu (qui est plus haute que les deux autres) pour faire jouer les deux autres cordes en même temps; (Caprice n°5, Baillot)



#### LES EXERCICES POUR LE CHANGEMENT DE POSITION:

Suzuki introduit l'étude de la quatrième position, la manière d'étudier la quatrième position correspond à la manière d'étudier la troisième et la deuxième positions adoptée précédemment; ensuite on introduit également la cinquième position, le changement doit être effectué à partir de la seconde position tandis que pour la quatrième position il doit être effectué à partir de la première position; pour avoir une intonation correcte de l'exercice, la note d'arrivée dans la nouvelle position est d'abord jouée avec le quatrième doigt en première position, pour mémoriser la hauteur de la note, et ensuite on exécute le changement;



LES GAMMES SUR LES CORDES  
 DOUBLES DANS TOUS LES  
 INTERVALLES

1. gamme de Do dans les tierces, avec accompagnement du deuxième violon dans les intervalles d'octaves;
2. gamme de Do dans les quarts, avec accompagnement;
3. gamme de Do dans l'intervalle de quinte et de sixte avec accompagnement;
4. gamme de Do dans les sixtes;
5. gamme de Do dans les septièmes, sixtes et octaves
6. gamme de Do dans les octaves;
7. gamme de Do dans les dixièmes;
8. gamme de Do dans les primes.

E String Corde du mi E-Saite Cuerda mi

E String Corde du mi E-Saite Cuerda mi

E String Corde du mi E-Saite Cuerda mi

E String Corde du mi E-Saite Cuerda mi



Allegro moderato.

No. 1.

No. 2.

No. 3.

No. 4.

No. 5.

No. 6.

E String Corde du mi E-Saite Cuerda mi

L'EXERCICE POUR LE CHANGEMENT DE CORDE:

dans cet exercice faire attention à effectuer le changement de corde en silence car ce changement s'effectue entre des cordes éloignées l'une de l'autre, en gardant le même volume pour chaque note/corde;

Shinichi Suzuki

速度は速すぎないように注意し、確実な音とテンポでひく。

Try to maintain a constant tone and tempo, taking care not to get too fast.

Versuche, einen gleichmässigen Ton und Tempo durchzuhalten, gib Acht, nicht zu schnell zu werden.

Essayer de maintenir le ton et le tempo de manière constante, en faisant attention à ne pas aller trop vite.

Trate de mantener un tono constante y un tiempo constante, esforzándose por no hacerlo demasiado ligero.

88

N° 7

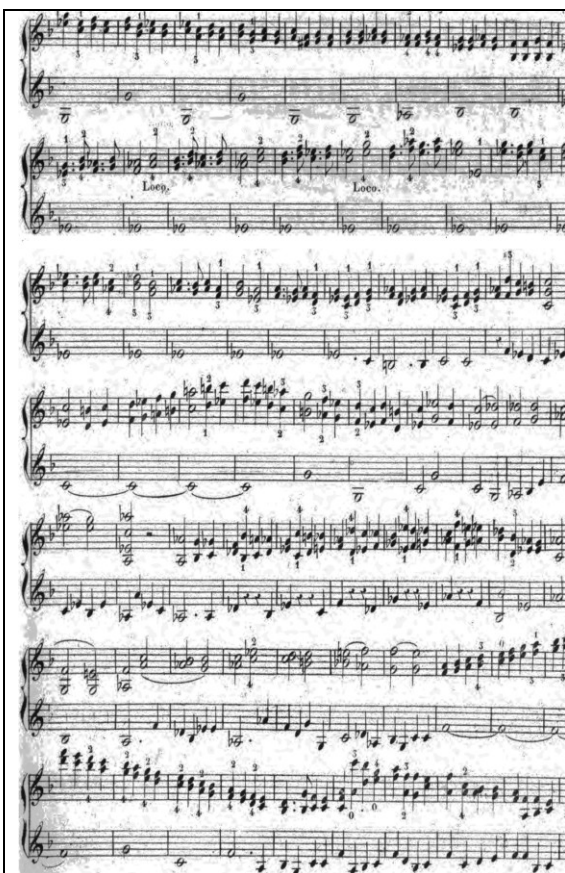
N° 8

SUIT UN EXERCICE DOUBLES CORDES  
SUR TOUS LES TONS ET INTERVALLES

N° 8

Double corde. Exercice dans differens tons.

Volumes de VI à X – la modalité de travail exposée jusqu'ici dans les cinq volumes précédents pour chaque morceau pris isolément consiste à déterminer “comment étudier” chaque morceau, en extrayant de chacun d'eux sa problématique technique musicale et en appliquant à celle-ci les mêmes principes d'exercice, de façon à créer “la mentalité de travail” (“*know how*” pour impostation de l'exercice) qui mène par conséquent à une plus grande autonomie de l'étudiant dans l'étude, ayant renforcé le schéma mental, c'est-à-dire “comment penser”, en abordant l'étude de chaque nouveau morceau. Répétition des mêmes éléments dans l'étude de chaque morceau (par ex. stopper l'archet entre les notes/cordes, préparer le doigt sur la corde, se préparer mentalement avant de faire le changement de position, refaire le changement de position s'il n'a pas été fait de manière correcte en essayant de mémoriser cinétiqument l'extension du mouvement, contrôler avec les cordes à vide le plus possible l'intonation en troisième position, appliquer les formules rythmiques des variantes A, B, C et D du volume I pour renforcer l'intonation et préparer les doigts, etc) comme élément indispensable dans la phase de renforcement mental dans le processus d'étude; ceci ne doit pas être considéré comme un élément redondant mais



CORDE DOUBLE – gamme dans les tierces sur 2 octaves: à jouer *détaché* à la moitié de l'archet, valeur rythmique deux croches;



#### ARCHET: DIVISION DE L'ARCHET

Diviser l'archet veut dire déterminer quelle partie de l'archet il faut utiliser pour rendre au mieux l'effet souhaité; les divisions trop

comme l'unique façon pour renforcer et en même temps accélérer le processus mental qui a comme conséquence le déblocage du mouvement - l'exécution fluide sans perplexité: "the teacher explains the "why" of his instructions along with "how", gradually the student will begin to anticipate what to do because he knows "why"...to develop better mental control over physical movements. mental anticipation of motions to be made and mental reflection on motions made are valuable tools for the student. It is extremely important for the mind to be actively engaged as one practice."<sup>364</sup>

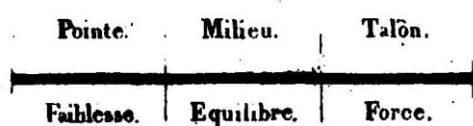
La façon d'aborder l'étude des morceaux "piece by piece" dans les volumes précédents, a donc comme but d'habituer / habiliter l'étudiant à reconnaître et acquérir les noyaux techniques musicaux de chaque morceau, pour ensuite "*savoir comment*" résoudre dans les morceaux suivants le même noyau adopté précédemment. A ces noyaux doivent toujours être ajoutés les nouveaux noyaux "morceau par morceau", selon la difficulté croissante par anneaux concentriques. Parvenu au volume 6 l'étudiant devrait avoir acquis les modalités de pensée adéquats pour l'étude systématique des noyaux techniques introduits graduellement et abordés un par un dans les morceaux précédents. Les morceaux du volume VI au volume X contiennent les

<sup>364</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.156.

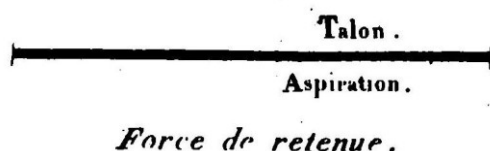
multipliées et imposées comme nécessaires ne font habituellement que confondre l'exécutant, nous avons par conséquent divisé l'archet en trois parties:

- partie au talon,
- partie à la moitié,
- et à la pointe;

*Trois parties égales.*



dans la subdivision, le talon a la force; il bat le rythme, les accords, il donne l'énergie aux accents où est demandée une certaine puissance sonore, il a en outre la force de contenir le son (lent);



la moitié de l'archet possède l'équilibre, la force modérée avec la douceur, un son souple dans la lourdeur, élastique dans la légèreté, il est centre de l'expression, sur la moitié de l'archet on respire;



*Moëlleux dans le chant.*

la pointe s'éloigne du principe "moteur", par sa nature faible elle devient dans le chant la

mêmes noyaux techniques musicaux qui doivent être développés davantage avec les nouvelles difficultés, mais toujours construits sur les bases des noyaux précédents; les problèmes techniques musicaux dans les morceaux suivants peuvent être regroupés de la façon suivante:

- 1) Tonalisation
- 2) Changement de position
- 3) L'intonation
- 4) Vibrato
- 5) Comment mémoriser
- 6) Comment étudier
- 7) Comment relaxer le corps

Ces problèmes techniques cités plus haut, à partir du sixième volume, peuvent être reconnus et extraits sans difficulté dans chaque morceau et traités individuellement avec les modalités de travail construites à travers l'étude des noyaux dans les volumes / morceaux précédents. Les dix volumes de la méthode de toute façon ne contiennent pas les *pizzicati* avec la main gauche, les harmoniques artificielles, les *glissando* et certains coups d'archet virtuoses. Du volume VII au volume X, Suzuki donne des instructions spécifiques pour certains

limite où termine l'expression;



pour trouver ces trois divisions sans utiliser "la boussole", on peut deviner les yeux fermés la fin d'une partie de l'archet et le début d'une autre; les deux extrémités de l'archet correspondent en général ou au son le plus fort ou au plus faible.

#### LES EXEMPLES DE LA DIVISION DE L'ARCHET:

TALON – force de retenue (Adagio Concerto n°22 de Viotti)

force d'appui (Quatuor n°56 de Haydn, Concerto n°17 de Viotti, *allegretto*, Concerto n°2 de Baillot, *allegro*, Symphonie n°5 de Beethoven, *allegro*)

MOITIÉ – respiration, souplesse du chant (Concerto n°22 de Viotti, Quatuor n°71 de Haydn);

COUPS D'ARCHET CORRESPONDANT AUX PERFORMANCES DE LA MOITIÉ DE L'ARCHET: ÉLASTICITÉ DE L'ARCHET, DÉTACHÉ légèrement allongé – les notes doivent être séparées avec le mouvement élastique de la baguette, avec un sautillerment imperceptible de l'archet, un peu

problèmes techniques, qui pourraient en elles-mêmes représenter un guide dans l'étude des problèmes similaires.

1) Tonalisation, c'est-à-dire comment développer le beau son; deux points de contact avec la corde conditionnent la qualité du son: 1° contact de l'archet avec la corde et 2° la pression du doigt de la main gauche sur la corde (qui, en plus d'influencer la qualité du son détermine l'intonation et le vibrato). Le point essentiel réside donc dans le contact avec la corde dans ces deux points – l'étudiant développe graduellement la sensibilité sur "comment" entrer en contact avec la corde en ces deux points. Vers un contact contrôlé de l'archet avec la corde, c'est-à-dire de l'archet et des crins avec la corde: Suzuki expose la mise en place graduelle qui ouvre le chemin vers le contrôle conscient de la qualité sonore:

- La tenue de l'archet est déjà expliquée dans le chapitre de la mise en place et de la tenue de l'instrument, avec l'accent sur la position du pouce sous la hausse au début de l'étude, puisque selon Suzuki le rôle du pouce est essentiel dans la production du beau son: le pouce dans sa position normale, c'est-à-dire sous la baguette, devrait être en contact tant avec la baguette qu'avec la hausse, le doigt devrait être avec la partie droite de la pulpe et de l'ongle en contact avec la hausse et la

<p>allongé (Concerto n°24 de Viotti, <i>allegro</i>)  DÉTACHÉ <i>molto stretto, perlato, staccato</i>, l'espace entre les notes doit être très étroit, toutes les notes doivent être égales, séparées, rondes comme des perles (Quatuor n°63 de Haydn);</p> <p>POINTE – l'expiration; faiblesse et limite du son; partant du talon et finissant sur la pointe laissant peu à peu l'archet à son poids naturel, le son expire un peu à la fois, graduellement; (exemple phrasés <i>adagio</i> avec archet partant du talon et finissant <i>ppp</i> sur la pointe); LE COUP D'ARCHET CORRESPONDANT À LA POINTE EST LE MARTELÉ, un peu large et loin du chevalet (Concerto n°17 de Viotti), martelé court et vivement articulé (Caprice n°1 de Rode), martelé plus large et cantabile (Concerto n°3 de Baillot)</p> <p>OBSERVATION RELATIVE À LA DIVISION DE L'ARCHET:  Nous avons conclu qu'en fonction de la dimension de l'archet, la forme, la tenue, il faut diviser ce dernier en parties: talon (force d'appui, contention du son), moitié (équilibre) et pointe (faiblesse);  le chant exige souvent, concernant le son, une graduation bien coordonnée à la sortie du thorax où l'inspiration le retient; comme la voix, l'archet devrait utiliser la même respiration et le pouvoir de retenir le son, pour le rendre faible au début puis augmenter</p>	<p>baguette, la pression du pouce est dirigée vers la hausse mais non vers la baguette; au début la flexibilité du pouce ne doit pas être exercée, avec l'avancement de l'étude on développe la flexibilité des doigts avec le pouce mais seulement si la position du pouce est "en marteau", avec la pulpe posée sur la hausse et la baguette; le majeur et l'annulaire ont les rôles de rester au-dessus du pouce et de faire contrepoids à la pression du pouce sous la baguette; l'auriculaire au début s'attache au bout de la baguette pour donner la sensation de sa position fixe sur la baguette, pour lui éviter de se soulever pendant le "fingerflexing" c'est-à-dire le mouvement circulaire des doigts; essayer d'éviter la rigidité de l'auriculaire; l'index selon Suzuki ne doit pas freiner la qualité du son en appuyant sur la baguette; le rôle principal de l'index selon Suzuki est de contrôler la baguette à la pointe de l'archet, faisant bien adhérer l'archet sur la corde; on suggère de soulever l'index de la baguette pendant l'exercice pour développer la sensation du centre de la tenue de l'archet entre le pouce et les deux doigts médians; la position de l'index sur la baguette est loin du majeur, l'index est posé à la deuxième phalange;</p> <p>- La battue et la levée – le mouvement de l'archet / du bras vers le haut et vers le</p>
---	---

<p>en force de sorte qu'il semble que le principe de la division de l'archet soit illusoire. La force d'appui (de retenir le son) peut être exceptionnellement distribuée sur la pointe (ce qui n'entre pas dans sa nature faible) mais seulement dans la main d'un artiste habile; pour obtenir cette capacité il faut étudier les sons retenus, diminués, syncopés et les coups d'archet à l'envers (à contresens), de façon à obtenir la même intensité de son dans les deux sens; ce n'est qu'ainsi que l'archet obéira à toutes les variétés expressives; la division d'archet ici exposée répond aux lois de la physique et doit par conséquent être appliquée de cette manière, en ce qui concerne par contre l'usage de l'archet dans la direction inverse (en partant de la pointe) comme expliqué plus haut, il faut l'apprendre de manière à faire devenir naturel cet usage.</p> <p>DEUX COUPS D'ARCHET, LENT ET RAPIDE, SONT LE PRINCIPE DE TOUS LES AUTRES:</p> <p>Le crissement (vibration) entre l'archet et la corde se crée de la façon suivante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. en tirant l'archet lentement avec plus ou moins de retenue et de pression; nous pouvons ainsi faire chanter le violon en imitant la voix qui, comme on sait, ne sort pas du thorax par bonds et saccades en séparant les sons entre eux mais les soutient et les porte l'un vers l'autre (Quatuor n°26 de Haydn, <i>adagio</i>)</li> </ol>	<p>bas: pour créer le beau son Suzuki insiste sur le fait que "tout le bras doit jouer du violon" c'est-à-dire il ne faut pas aborder l'étude de la main droite de façon séparée, per ex. étude du mouvement des doigts, de la main, de l'avant-bras, du bras; donc l'étude de l'utilisation des parties du bras ne doit pas être effectuée de manière artificielle à travers les études spécifiques pour chacune des parties du bras, mais à travers l'étude des morceaux musicaux où l'on comprend par le contexte musical la proportion d'utilisation d'une partie du bras plutôt qu'une autre; le rôle du coude selon Suzuki est fondamental dans le mouvement du bras de la moitié vers le talon et vice-versa, car le coude permet la fluidité du son sans obstacle pendant le changement de direction de l'archet au talon, éliminant la pression des crins dans la corde avec un mouvement constant; selon Suzuki le mouvement du coude est le moins développé au cours des premières années d'étude, et il faut beaucoup insister sur son activation, en essayant d'arriver dès le début jusqu'au talon, avec le mouvement du bras/coude; le rôle de l'avant-bras est plus simple dans la production immédiate du son, et doit être effectué avec moins de difficulté par rapport au coude, l'avant-bras participe donc activement aussi bien dans les coups d'archet longs que dans les courts, avec la différence que dans les coups d'archet courts l'avant-bras donne seulement l'impulsion, tandis que ce qui travaille le plus est la main</p>
--	---

<p>RETENUE DE L'ARCHET dans l'adagio (Quintette n°8 de Mozart)</p> <p>2. la deuxième façon d'obtenir le crissement entre l'archet et la corde est de jouer rapidement – par moments, la plupart de ces coups d'archet doivent être LEGERS – ceux qui exigent un certain appui comme le <i>martelé</i>, <i>staccato</i>, doivent être exécutés de manière que toutes les notes soient rondes (Concerto n°23 de Viotti, Concerto n°9 de Baillot).</p> <p>Tous les coups d'archet prennent nécessairement origine dans ces deux manières/moyens pour faire vibrer la corde; ils ont comme principe la lenteur et la vitesse; il faut bien lier les sons entre eux dans le lent (chant) et bien faire le <i>détaché</i> net dans les notes courtes, ce qui fait contraste.</p> <p>COUP D'ARCHET COMPOSÉ</p> <p>Il s'appelle composé parce qu'il consiste en l'usage simultané d'un coup d'archet lent (chanté, traîné) et d'un coup d'archet vif qui accompagne celui traîné en mode <i>détaché</i>. (Étude n°32 de Fiorello)</p> <p>COUP D'ARCHET DÉTACHÉ:</p> <p>la netteté est une des trois bases du mécanisme de la bonne exécution – cette netteté dépend en grande partie de la manière dont on exécute le <i>détaché</i>, c'est pourquoi il devient essentiel de:</p>	<p>à partir du poignet; le rôle de l'épaule est celui de rester constamment en position "anesthésiée" et relaxée (jamais haussée), car seulement ainsi elle pourra permettre au reste du bras de bouger librement; le mouvement de l'épaule est minime et se produit en même temps que le mouvement du coude quand on approche l'archet du talon; la main et les doigts dans la production du son au début de l'étude sont employés comme unités avec l'avant-bras, sans insister sur le développement de la flexion des doigts et du poignet; seulement après avoir joué de nombreuses fois les premières variations de Twinkle avec les doubles croches, la main, le poignet et les doigts commencent à s'assouplir graduellement; il faut quand même faire attention et éviter de trop ramollir le mouvement du poignet droit, perdant ainsi le contrôle sur le son; le mouvement flexible des doigts s'exerce sur un crayon, en insistant sur le mouvement des doigts vers le haut, cet exercice fonctionne si l'on tient l'avant-bras et la main posés sur la table, tenant le crayon vertical et faisant un mouvement vertical de la main et des doigts, et faisant le même mouvement en horizontal avec la main posée sur la table; une autre façon de faire ce mouvement des doigts vers le haut avec l'archet est de poser l'archet à la moitié, tenant l'avant-bras bloqué et essayer de bouger l'archet vers le haut seulement avec les doigts; une autre façon pour</p>
---	---



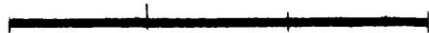
- 1) bien connaître le principe de *détaché* en général, et les différents types de *détaché* qui enrichissent l'exécution;
- 2) connaître la division de l'archet, sur quelle partie exécuter le détaché, pour pouvoir l'exprimer au mieux;
- 3) il faut suivre certains détails du mécanisme pour pouvoir obtenir les moyens de l'exécuter plus facilement.

Le coup d'archet *détaché* est le coup ÉLÉMENTAIRE parce que sa caractéristique lui permet de composer tous les autres coups d'archet; il est en général la base de tous les *détachés* (satiné-perlé, élastique, traîné, satiné-opaque):

- 1) le grand *détaché*

**GRAND DETACHE.**

Division  
du  
grand détaché

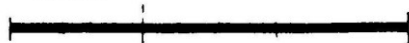


- 2) le *martelé*

**2**

**MARTELÉ.**

Division  
du  
Martelé.



- 3) le *staccato*

intérioriser la flexibilité du poignet et des doigts est de poser l'archet à la moitié sans l'en déplacer et plier le poignet vers le bas, de cette façon tous les doigts se plient, faire revenir le poignet dans sa position horizontale; l'extension de cet exercice est de toujours plier le poignet vers le bas en tenant l'archet, s'arrêter, puis tirer avec les doigts l'archet immobile vers le bas au point de revenir à la position du poignet à l'horizontale, s'arrêter, plier le poignet vers le haut en tenant l'archet immobile sur la corde, s'arrêter, tirer avec les doigts l'archet vers le haut jusqu'au point de revenir à la position du poignet dans sa position verticale, s'arrêter, continuer avec le même procédé;

- Mouvement de l'archet, changement de corde: le changement de corde doit être effectué à l'aide de *l'avant-bras*, en essayant d'éviter le mouvement du coude si non indispensable; si le changement est effectué sur des cordes éloignées, partant de la corde de mi la main effectue le changement et le *coude* la suit, tandis que si le changement est effectué partant de la corde de sol vers la corde éloignée, le coude part en premier avec changement de hauteur et la main le suit; si le changement doit être effectué rapidement entre les cordes adjacentes, le changement s'effectue seulement avec le mouvement circulaire de la *main*, avec l'avant-bras à la hauteur de la corde la plus



la manière de faire ces trois types de *détaché* est en général la suivante: laisser l'archet légèrement posé sur la corde; articuler les notes avec un mouvement large du poignet et de l'avant-bras.

La baguette doit jouer (tirer-pousser) de façon flexible; les crins de l'archet, en un mouvement serré sur la corde en la coupant, empêchent les vibrations libres de la corde; on crée de cette façon les accents que nous avons définis comme "accents opaques";  
coup d'archet élastique:

- 1) *détaché* léger
- 2) *perlé*
- 3) *sautillé*
- 4) *staccato* à ricochet, ou *gettato* et *rimbalzato*.

La manière de les faire est la suivante:  
plus enjoué, plus d'élasticité par rapport aux précédents, où l'élasticité était un peu restreinte; parfois suffisamment *sautillé* pour pouvoir abandonner un peu la corde, mais

haute comme intonation, mais la plus basse comme hauteur du coude; la main avant de tirer le son sur la corde de changement doit s'assurer d'avoir étudié l'archet sur la corde d'arrivée; *les doigts* opèrent un changement de corde seulement si ce changement est effectué au talon; le bras et le poignet devraient rester relaxés pendant le changement de corde; le changement de corde avec *legato* comme déjà décrit pour les morceaux des volumes précédents se travaille comme *legato staccato*, stoppant l'archet entre chaque note / corde pour préparer le changement et pour éviter un son glissant si l'archet n'est pas bien posé sur la corde successive; la note suivante est à jouer avec le même volume dynamique;

- La dynamique du son: jusqu'au Volume V, les exercices pour le son, dits Tonalisations, sont exécutés avec les crins bien adhérents à la corde, avec un son lourd, parce que Suzuki insiste sur le son lourd au début de l'étude comme façon d'avoir un minimum de solidité du sillage de l'archet sur la corde, bien entendu avec l'avancement de l'étude la quantité de son sera éliminée avec la détente et la routine du contact constant de l'archet avec la corde, en prenant la juste mesure de l'archet avec la corde; les étudiants avancés développent l'extension des possibilités sonores mais seulement après avoir pris confiance dans le son solide "dans la corde"; à partir du volume V on

<p>seulement en certains passages.</p> <p>Les coups d'archet traînés:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>détaché</i> plus ou moins appuyé</li> <li>2) <i>détaché</i> "flûté";</li> </ol> <p>ceux-ci doivent être considérés comme mixtes car ils sont produits en traînant l'archet assez vivement, mais ils contiennent en même temps le coup d'archet lent et le coup d'archet vif.</p> <p>DÉTACHÉ OPAQUE</p> <p>GRAND DÉTACHÉ, DIVISION DE L'ARCHET:</p> <p>par rapport à la division en trois parties on utilisera la division au milieu pour le <i>grand détaché</i>; la façon de l'étudier:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. attaquer la corde tirant/traînant</li> <li>2. avec un peu d'appui</li> <li>3. loin du chevalet</li> <li>4. très vivement</li> <li>5. il faut faire entendre un seul coup</li> <li>6. arrêter l'archet de manière sèche et décidée</li> <li>7. le laisser sans force sur la corde</li> <li>8. faire la même chose en poussant l'archet vers le haut (ex. Cherubini, Messe à trois voix, <i>sostenuto</i>)</li> </ol> <p>MARTELÉ:</p> <p>Division de l'archet pour le martelé, des trois parties en lesquelles on divise l'archet on</p>	<p>introduit le <i>crescendo</i> et le <i>diminuendo</i>; les paramètres pour contrôler la dynamique du son avec l'archet sont la vitesse du mouvement, la hauteur de la corde où se déplace l'archet (au chevalet pour un son plus fort, à la touche pour un son doux, à la moitié pour un son entre les deux), et le poids de l'archet sur la corde; dans l'exercice de tonalisation un autre point important envers la qualité sonore est l'intonation parfaite des doigts de la main gauche, "sound point"<sup>365</sup>, quand le doigt tombe exactement à la bonne hauteur de la note il se crée un effet sonore supplémentaire, du genre de l'écho sonore avec les cordes à vide, surtout si la note correspond à l'une des corde à vide, la hauteur correcte doit de toute façon toujours être contrôlée avec les cordes à vide du même nom que la note jouée, aussi bien à une octave de différence qu'à l'unisson;</p> <p>- comprendre quel est le poids naturel de l'archet sur la corde sans le support de la main à la hausse, à la pointe et sur les points au milieu entre pointe et talon, est le point-clé dans la production sonore pour réussir à jouer la note longue avec tout l'archet avec un son uniforme; pour s'approcher de cette manière de penser à comment distribuer le poids de l'archet de façon uniforme sur différents points de sa longueur, Suzuki suggère de prendre l'archet seulement avec</p>
--	--

<sup>365</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.51.

<p>utilise la 3<sup>ème</sup>, près de la pointe;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. le pouce est tenu serré contre la baguette</li> <li>2. battre chaque note vivement et de façon égale</li> <li>3. le mouvement part du poignet, suivi par l'avant-bras</li> <li>4. si le mouvement est moins vif</li> <li>5. et si le coup d'archet est moins court</li> <li>6. faire une petite pause entre chaque note</li> <li>7. laisser l'archet sans force après chaque note jouée</li> <li>8. éloigner un petit peu le <i>martelé</i> sur la corde Mi pour éviter un son gratté (ex. Prélude de Baillot, <i>moderato</i>)</li> </ol> <p>STACCATO:</p> <p>LE STACCATO OU DÉTACHÉ ARTICULÉ se produit en tirant fort et brusquement la première note, et en battant de façon égale toutes les autres que nous poussons et tirons d'un même coup d'archet, comme avec de petits marteaux courts et vifs;</p> <p>l'extension de <i>staccato</i> est proportionnelle au nombre de notes dont il est composé:</p> <p>si le caractère du morceau exige un <i>staccato</i> plus large alors il faut donner plus d'extension à l'archet; certains ont la capacité de faire le <i>staccato</i> très rapidement, de façon naturelle, sans devoir l'étudier, avec un mouvement de rigidité donnée par le poignet ou le bras, une espèce de frisson grâce auquel on articule toutes les notes avec une</p>	<p>le pouce et le majeur, le poser sur la corde et presser la corde sans produire de son, testant l'élasticité des crins et de la corde, et ensuite enlevant la pression de la corde; cet exercice fait comprendre que l'élasticité des crins par rapport à la corde est différente en chaque point de l'archet; on essaie d'éviter le terme "pression" de l'archet sur la corde, Suzuki trouvant que le terme <i>pression</i> a une connotation négative dans le sens de <i>tension</i>; Suzuki soutient que l'archet doit être <i>guidé</i> en fonction de son poids naturel mais non <i>pressé</i>;</p> <p>- <i>Staccato</i>: ce terme pour Suzuki, au-delà du sens strict du terme "coup d'archet <i>staccato</i>", défini comme coup d'archet qui rend les notes plus courtes par rapport à leur valeur écrite, a également un sens plus large; pour lui le <i>staccato</i> doit aussi être entendu comme seulement jouer les notes séparées entre elles, une tirée, une poussée etc, sans penser au coup d'archet au sens le plus strict du terme; à partir de là Suzuki subdivise les modalités d'exécution du "<i>Staccato</i>" graduellement avec la croissance de l'habileté: le <i>staccato</i> doit être exécuté selon Suzuki dès le début, avec la première variation de <i>Twinkle</i>; partant du présupposé que le premier coup d'archet, c'est-à-dire le son au début de l'étude est un son plutôt lourd/appuyé alors le <i>staccato</i> initial aussi trouve son appui plutôt dans la corde; Suzuki définit ce type de <i>staccato</i> initial</p>
---	--

<p>grande facilité.</p> <p>Le <i>staccato</i> que l'on peut acquérir en étudiant est le mélange d'un mordant de la corde et d'un tiré souple. L'important est d'attaquer la corde de façon répétée avec un mouvement du poignet, suivi d'un abandon de l'archet moins soutenu par le pouce lors de la petite pause qui se fait sur chaque note. On l'obtient plus facilement en forçant le battement et faisant la pause sur la corde à la fin de chaque note, jusqu'à ce qu'on soit en mesure d'articuler avec netteté plus rapidement et avec plus de légèreté la note suivante;</p> <p>manière de l'étudier:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. serrer l'archet en poussant avec le pouce contre la baguette pour marquer fort et brusquement la première note de chaque mesure, et jouer les autres notes en direction comme elles viennent;</li> <li>2. tirer fort et vivement cette première note;</li> <li>3. arrêter l'archet de façon sèche, avec décision à chaque fois;</li> <li>4. battre de façon égale toutes les autres notes avec le même coup d'archet, mais <i>piano</i> par rapport à la première note de chaque mesure;</li> <li>5. rester un peu immobile avec l'archet sur la corde à chacune de ces notes jouées <i>piano</i>;</li> <li>6. pousser fort et vivement la dernière note, en la coupant comme la première;</li> <li>7. il faut savoir étendre le <i>staccato</i> sur</li> </ol>	<p>comme 1) <i>staccato</i> où le début et la fin de la note sont plus forcés que le reste de la note; ce type de <i>staccato</i> n'est peut-être pas violonistiquement parlant le définitif au niveau sonore, mais dans l'esprit de l'étudiant, il crée l'imprinting du fait que chaque note doit avoir du point de vue sonore un début et une fin, et aide à éviter le son glissant et peu contrôlé surtout au début de l'étude; sur cette base solide sera construit le reste; un deuxième type de <i>staccato</i> selon Suzuki est le <i>staccato</i> où le début et la fin de la note sont plus doux que le reste de la note; le troisième type de <i>staccato</i> est le <i>staccato</i> de volume sonore uniforme au début, à la fin et pendant le reste de la note; seulement après avoir progressé dans l'étude, l'étudiant sera guidé à ni commencer, ni finir la note avec un son "cassé" mais à libérer le poids de la main et des crins au début et à la fin de la note, tandis que le long de l'archet, grâce au test d'élasticité des crins et de résistance de la corde, la main est libérée du poids en "entrant dans la corde" comme si c'était du "chewing gum". Ce <i>staccato</i> en réalité est plutôt quelque chose que Suzuki définit comme "<i>paint brush stroke</i>"<sup>366</sup></p> <p>- Staccato legato: il y a deux types de <i>legato staccato</i>, le premier où l'archet entre dans la corde le long de la note mais sans le mordu initial de la corde au début de la note, le deuxième type avec le mordu de la corde</p>
---	---

<sup>366</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.141.

<p>l'archet en fonction du nombre de notes <i>staccato</i></p> <p>8. ce qui permet de faire le <i>staccato</i> de manière égale aussi bien vers le haut que vers le bas sont les mouvement d'archet qui s'alternent, mordant et allégeant.</p> <p>STACCATO OU DÉTACHÉ ARTICULÉ DANS TOUTES LES FORMES MUSICALES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. sur la même note;</li> <li>2. sur la même corde (Lafont, Nocturne sur la fidélité des chevaliers, variations)</li> <li>3. sur la gamme en montée</li> <li>4. sur la gamme en descente</li> <li>5. sur les notes d'un accord en montée</li> <li>6. sur les notes d'un accord en descente</li> <li>7. avec peu de notes en <i>staccato</i> (Thème Varié, Rode, <i>andante</i>)</li> <li>8. avec beaucoup de notes <i>staccato</i> sur la même corde</li> <li>9. avec beaucoup de notes <i>staccato</i> en changeant de corde (3<sup>ème</sup> Étude de Baillot, inédite)</li> <li>10. dans les arpèges (1<sup>ère</sup> Étude de Baillot, inédite)</li> <li>11. de manière douce (Concerto de Viotti n°11, <i>allegro maestoso</i>)</li> <li>12. dans les mouvements <i>moderato</i> (3<sup>ème</sup> Étude de Fiorello)</li> <li>13. dans les mouvements rapides (Caprice n°7 de Rode)</li> <li>14. dans les mouvements très rapides (Thème avec variations n°2 de</li> </ol>	<p>au début de la note, en pressant la corde entre le pouce et le majeur seulement au début de la note mais tout de suite après tirant vite l'archet sans la moindre pression sur la corde, restant seulement sur la surface de la corde pendant le tiré rapide; le son du <i>legato staccato</i> avec le mordu au début de la note est plutôt percussif;</p> <p>- <i>Legato</i>: Suzuki utilise deux sens différents pour le <i>legato</i>, le premier signifie les notes séparées entre elles (une poussée, l'autre tirée, poussée, tirée etc) mais sans stopper l'archet (ce que Suzuki définit comme <i>staccato</i>) entre les notes, laissant que les notes s'écoulent fluides et donc selon Suzuki reliées – liées; l'autre sens "<i>Slurred</i>"<sup>367</sup> est le <i>legato</i> entre les notes jouées dans la même direction, partageant l'archet pour la totalité des notes qui doivent être jouées dans la même direction, donc le <i>legato staccato</i> pour Suzuki est "<i>slurred staccato</i>"- plusieurs notes jouées dans la même direction mais détachées entre elles;</p> <p>- Les notes doubles et les accords: les notes doubles sont abordées avec l'accordage de l'instrument; la pression ne doit pas être augmentée mais seulement distribuée de façon égale sur les deux cordes; les accords sont la combinaison entre deux couples de cordes doubles - l'archet est tiré près du talon, surtout si l'accord est de</p>
---	--

<sup>367</sup> Ibid, p. 141.

<p>Doutrepont)</p> <p>15. mouvements cantabile (Sérénade de Beethoven)</p> <p>16. <i>largo</i> (Quatuor n°2 de Baillot)</p> <p>17. <i>largo</i> et <i>crescendo</i> (Concerto n°19 de Viotti)</p> <p>18. mixte (Caprice n°7 de Rode, <i>rondo</i> du Concerto n°24 de Viotti)</p> <p>TIRER ET POUSSER EN ALTERNANT</p> <p>Le <i>staccato</i> ou <i>détaché</i> articulé peut s'exécuter en tirant l'archet dans 2 directions, et en l'étudiant sur divers exemples, ce n'est qu'ainsi que l'on obtient élasticité, vivacité; la formule de l'exercice pour l'atteindre consiste en des gammes de 12 notes <i>staccato legato</i>; ou bien l'Étude n°2 de Kreutzer.</p> <p><i>STACCATO À RICOCHET OU DÉTACHÉ GETTATO:</i></p> <p>On l'étudie en tirant ou poussant mais généralement en tirant l'archet et en le jetant depuis l'extrémité de la moitié de l'archet, à environ 2 pouces de hauteur sur la corde; de cette façon l'archet rebondit et frappe plus de notes par son propre rebond; il faut enlever vivement l'archet de la corde sur chaque note tirée; l'exemple humain de ce type d'exercice était Rodolphe Kreutzer lui-même (Concerto n°10 de Kreutzer)</p> <p>(Variation n°3 de l'Air avec variations de Bériot) – dans ce dernier exemple l'auteur a fait un excellent usage de <i>staccato</i> ordinaire et de <i>staccato</i> à ricochet; avec le <i>staccato</i></p>	<p>trois cordes à jouer ensemble: dans ce cas l'archet est posé sur la corde du milieu, en essayant de maintenir pour un instant le contact avec les trois cordes au début de l'accord; le changement entre les doubles cordes doit être exécuté principalement entre le majeur et le pouce, avec le poids distribué uniformément entre les cordes doubles, sans accents mais approchant toujours les cordes avec l'élasticité expliquée plus haut avant de tirer l'archet sur les cordes – sans choc sur les cordes, déchargeant le poids au début et à la fin de chaque couple de doubles cordes, pour éviter le grattement;</p> <p>- <i>Trémolo, Détaché, Sautillé, coup d'archet "Mouvement du Pinceau "</i> – le point essentiel parmi tous ces coups d'archet est qu'ils se fondent sur le même mouvement de l'avant-bras, de la main et des doigts de la main droite;</p> <p><i>Tremolo</i> et <i>détaché</i> sont produits par la main droite quasi de la même façon. Même si le <i>tremolo</i> est un coup d'archet rapide et court, et le <i>détaché</i> au contraire étendu, la manière de produire le son est la même. L'impulsion provient de l'avant-bras, mais le mouvement constant provient du poignet et des doigts, le poignet est légèrement plus bas que le reste de la main; Suzuki explique le mouvement avec l'image de la main qui fait rebondir le ballon du sol; il faut éviter le mouvement incontrôlé du poignet, c'est-à-dire beaucoup</p>
--	--

<p><i>rimbalzato</i> (à ricochet) on articule beaucoup plus de notes avec un seul coup d'archet tant vers le haut que vers le bas: il suffit de faire tomber l'archet un peu plus haut par rapport à la corde; le Maestro Paganini fut le premier à en faire usage (exemples dans les livres du Maestro Guhr, de Francfort);</p> <p>le signe distinctif du ricochet est normalement celui du <i>staccato</i> ordinaire, nous pourrions nous servir d'un autre signe tel que "<i>decrescendo</i> avec 2 points qui le précèdent".</p> <p>DÉTACHÉ ÉLASTIQUE, DÉTACHÉ LÉGER: la division de l'archet pour ce coup d'archet est à la moitié;</p> <p>séparer chaque note en tenant l'archet très légèrement sur la corde, en profitant de l'élasticité de la baguette pour lui procurer un imperceptible sautellement un peu plus allongé; exemple les doubles croches redoublées.</p> <p>DÉTACHÉ PERLÉ: division de l'archet au milieu à la moitié de l'archet, séparer chaque note en profitant de l'élasticité de la baguette, toutes les notes égales entre elles.</p> <p>DÉTACHÉ SAUTILLÉ: division au milieu de l'archet; faire sauter l'archet à la même place, abandonnant légèrement la corde.</p> <p>DÉTACHÉ TRAÎNÉ: se fait au milieu à la pointe de l'archet, qu'il faut laisser plus ou</p>	<p>plus large par rapport à l'impulsion initiale de l'avant-bras, car c'est l'avant-bras qui donne l'impulsion au mouvement, non le poignet; la distance du poignet par rapport à l'avant-bras est donc d'un pouce de distance par rapport à la ligne horizontale de l'avant-bras;</p> <p>- <i>Sautillé</i> est le coup d'archet où la baguette rebondit de la corde de façon naturelle mais seulement en un certain point de l'archet, habituellement ce point est un peu plus bas que la moitié de l'archet, et c'est le point où l'archet rebondit de façon uniforme avec un minimum de support de la main; ce coup d'archet est lié au <i>tremolo</i> puisque le mouvement de la main est le même, à la différence que le <i>tremolo</i> s'exécute près de la pointe; le poignet pour le <i>sautillé</i> est légèrement plus haut que pour le <i>tremolo</i>, pour la simple raison que le <i>tremolo</i> étant sur la moitié supérieure, par conséquent le poignet doit rester plus bas; Suzuki suggère de trouver le point où l'archet saute naturellement en démarrant l'exécution du <i>tremolo</i>, et ensuite en déplaçant l'archet vers sa moitié inférieure, exécutant toujours le <i>tremolo</i>, allégeant la pression sur la corde jusqu'à atteindre le point de rebond naturel de l'archet;</p> <p>- le coup d'archet "<i>coup de pinceau</i>"; Suzuki le définit aussi comme <i>spiccato</i> contrôlé; il est très lié au coup d'archet</p>
---	--



<p>moins posé sur la corde; et de façon qu'il n'y ait aucune séparation entre les notes; son usage est plutôt requis dans les trémolos et dans les notes doubles où l'effet s'exalte avec la majeure quantité d'instruments (ex. Symphonie de Haydn)</p> <p><i>DÉTACHÉ APPUYÉ</i>: se fait quelquefois de la pointe de l'archet où il ne faut pas détacher le son, où il faut donc un son plus continu (Caprice n°10 de Rode). D'autres applications en sont: au milieu de l'archet, dans les arpèges continus où toutes les notes sont <i>détaché</i>.</p> <p><i>DÉTACHÉ FLÛTÉ (TRAÎNÉ FORTE LÉGÈREMENT)</i></p> <p>Le mot "flûté" ou trainé: ce coup d'archet imite la flûte; on produit l'effet flûté seulement sur la deuxième et la troisième corde; il faut poser légèrement la pointe de l'archet sur la touche, étendre un peu chaque note <i>piano</i> de façon égale et avec indifférence (Quintette n°69 de Boccherini); si on veut par contre exécuter un son flûté sur les cordes Mi et Sol il faut approcher le plus possible l'archet de la touche, surtout sur le Mi, puis toujours utiliser la même façon de traîner l'archet.</p> <p>VARIÉTÉS DE L'ARCHET:</p> <p>Nous ne présenterons pas ici le tableau de</p>	<p><i>sautillé</i> décrit plus haut, à la différence que le <i>spiccato</i> contrôlé est plus large que le <i>sautillé</i> qui est un coup d'archet rapide et court; pour ralentir donc ce même coup d'archet, le faisant devenir plus large, l'avant-bras doit s'impliquer davantage avec le coude pour maintenir un léger rebond sur une plus grande quantité d'archet, toujours sur la moitié inférieure de l'archet; au mouvement plus actif de l'avant-bras et du coude s'ajoute le mouvement flexible des doigts, qui permet de créer à chaque fois un son doux;</p> <p>- Comment améliorer la production du son, les exercices: Suzuki donne quelques suggestions pour entrer dans l'essence de la production du son, au sens d'entrer dans la corde avec le poids naturel de l'archet, sans pression mais aussi sans glisser avec les crins sur la corde; par exemple poser l'archet au talon, le lever et le reposer à la pointe, continuer avec le même mouvement; poser l'archet au talon, commencer la note, lever l'archet de la corde avec un mouvement circulaire, reporter l'archet au talon, commencer la note et ainsi de suite, pour rendre plus solide le début de la note; poser l'archet à la pointe, lever l'archet de la corde, prendre l'archet à l'envers en le tenant par la pointe et le reposer toujours à l'endroit où se trouvait la pointe mais en le tenant à l'envers, on le pose au talon et ainsi de suite; jouer les cordes à vide avec tout l'archet en</p>
--	---

<p>toutes les combinaisons possibles des coups d'archet; leur diversité matérielle ne peut nous intéresser autant que la façon dont ces mêmes combinaisons contribuent au caractère de la composition. Ce caractère fait connaître le genre d'un auteur, et fait reconnaître le génie et les secrets qui le distinguent. Il faut pour cela respecter les moyens d'expression du compositeur pour transmettre au mieux ses intentions.</p> <p>LES TRAITS CARACTÉRISTIQUES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Concerto n°28 de Viotti, <i>moderato</i>, à la moitié de l'archet, ferme et souple, énergétique;</li> <li>2) même concerto, trait <i>cantabile</i>, <i>moderato</i>, <i>legato</i> 16 doubles croches;</li> <li>3) Concerto n°1 de Rode, polonaise, trait brillant, sur la pointe de l'archet, 3 sextolets en triples croches dans une mesure de 3/4;</li> <li>4) Concerto n°6 de Rode, <i>maestoso</i>, trait <i>cantabile</i>, de la pointe de l'archet, à 4 temps, 16 doubles croches par mesure; Concerto de Kreutzer, <i>rondo</i>, trait énergétique, à 2 temps, 8 doubles croches par mesure, <i>staccato</i>, <i>spiccato legato</i></li> <li>5) Concerto de Kreutzer, trait <i>cantabile</i>, rythme <i>alla breve</i>, 4 triolets par mesure;</li> <li>6) Concerto n°1 de Baillot, <i>allegro non troppo</i>, trait énergétique, <i>alla breve</i>, 16 doubles croches par mesure;</li> <li>7) Concerto n°5 de Baillot, trait <i>cantabile</i>,</li> </ol>	<p>écoutant la vibration de la corde libre, c'est-à-dire sans l'écraser avec les doigts de la main gauche, surtout aux extrémités de l'archet et essayer de produire la même vibration de la corde, aussi avec les doigts posés sur la corde; faire le coup d'archet <i>portato</i>, c'est-à-dire Suzuki le définit comme "coup d'archet de Pablo Casals", commencer la note par le talon avec peu de crins, entrant dans la corde avec plus de crins le long de l'archet, atteignant la profondeur maximale d'élasticité crins - corde vers la moitié de l'archet et arrivant vers la pointe diminuer la quantité de crins sans jamais interrompre le son, continuant le même coup d'archet plusieurs fois – l'effet qui s'obtient est celui du son pulsant; jouer les exercices de Tonalisation avec la variation de Twinkle en tenant l'archet à la pointe pour sentir sous l'auriculaire le poids du talon et donc avoir la sensation du poids qu'on devrait atteindre dans la production sonore; jouer les variations de Twinkle sur toutes les parties de l'archet avec le même volume de son; jouer la variante avec les doubles croches de Twinkle au talon, avec le mouvement du coude en essayant d'éviter le grattement du son; jouer en tenant l'archet avec les diverses combinaisons des doigts: le pouce et les deux doigts du milieu, sans l'index, sans l'auriculaire etc.</p>
--	---

<p><i>allegro risoluto</i>;</p> <p>8) Concerto de Beethoven, <i>allegro non troppo</i>, léger à la moitié de l'archet, trait délicat et léger;</p> <p>9) Concerto de Auguste Kreutzer, <i>allegro moderato</i>, trait élégant et varié.</p> <p>VARIATIONS (avec coups d'archet continus) exemples:</p> <p>variations de Baillot sur le Menuet de Pugnani, à la moitié de l'archet, et du talon, <i>allegro</i>; air varié de Pierre Baillot, toujours <i>legato</i>, <i>allegro</i>; menuet de Fischer varié par Baillot, <i>animato</i>; Fantaisie de Baillot sur les airs de Guillaume Tell, léger, <i>sautillé</i> à la moitié de l'archet, <i>allegro vivo</i>; Fantaisie dans le style boléro, Baillot, <i>sautillé</i> à la moitié de l'archet, <i>allegro moderato</i>.</p> <p>COUPS D'ARCHET sur les notes alternées, longues et brèves:</p> <p>dans les passages composés de notes longues et brèves s'alternant entre elles, il faut faire attention à exécuter de façon correcte la division de l'archet pour chacune des notes. Si cette division est effectuée de façon que la note longue se joue avec beaucoup d'archet et la courte avec peu, il en résulte une exécution maladroite, et pour la 3<sup>ème</sup> note du passage qui serait une longue on se retrouve sur la pointe de l'archet et il manque l'espace</p>	<p>2) Changement de position</p> <p>“Feel of the shift”<sup>368</sup> c'est-à-dire la sensation cinétique de l'extension du mouvement qui va être exécuté et doit donc être préparé, mentalement d'une part, et de l'autre il faut avoir à l'esprit l'image auditive de la note d'arrivée: l'image auditive – orale “sait” quel mouvement correspond à quelle distance sonore; la manière correcte de diriger la pensée pendant le changement de position est: faire le changement, si le changement a été exécuté de façon correcte essayer de mémoriser la sensation physique du changement - mouvement correct; s'il est incorrect par contre, ne pas chercher à corriger mais toujours mémoriser la sensation physique du changement - mouvement incorrect et ensuite refaire le changement; le mot-clé est la sûreté dans le mouvement du changement de position, qui peut être mémorisé seulement à travers le corps, mais pour ce faire l'esprit doit filtrer la mesure du mouvement après une série de mouvements incorrects – ne pas avoir peur du mouvement incorrect mais essayer de trouver sa propre modalité de mémorisation à travers son propre corps;</p> <p>“IN ORDER FOR AN ARCHER TO ADJUST HIS ERROR THE WAY THE VIOLINIST DOES, HE WOULD HAVE TO RUN TO THE</p>
---	---

<sup>368</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.144.

<p>pour continuer. Pour éviter cela il faut allonger l'espace de l'archet sur la note courte, pas en sorte de l'allonger rythmiquement, mais de façon à tirer l'archet plus rapidement et plus légèrement sur la note courte pour pouvoir revenir au début de la baguette et pouvoir avoir de nouveau l'espace nécessaire à la note longue.</p> <p>Exemples pour l'exécution: jouer une noire alternée avec une croche au rythme de 6/8, d'abord liées (2 plus 2), puis séparées: Concerto n°2 de Viotti, <i>allegro assai</i>, Concerto n°6 de Kreutzer, <i>allegro maestoso</i>, Quatuor n°80 de Haydn, <i>allegretto</i>; air français, <i>allegro vivo</i>.</p> <p>Il y a des passages où les notes s'exécutent courtes et longues alternées mais toutes séparées (ex. Concerto n°7 de Viotti), il faut jouer la brève toujours très vivace et légère tandis que la longue est retenue (ex. Concerto n°12 de Viotti, <i>rondo, allegretto</i>; Concerto de Kreutzer, <i>rondo</i>).</p> <p>ARPÈGES</p> <p>Le terme d'ARPÈGE dérive du fait que les notes d'un accord se jouent l'une après l'autre, produisant un effet de harpe.</p> <p>Comment étudier les arpèges?</p> <p>1) les arpèges se jouent à la moitié et au talon si bien qu'il faut les jouer en mode <i>sautillé</i>; le mouvement du poignet sur les cordes basses est plus grand que pour la</p>	<p>TARGET AND MOVE HIS ERRANT ARROW INTO THE BULLS EYE!"<sup>369</sup></p> <p>- Changements de position de la première à la quatrième</p> <p>la main reste tant du côté de l'index que du pouce en contact avec le manche du violon, dans sa position inaltérée, ce qui s'altère est l'angle entre l'avant-bras et le bras; le violon est tenu principalement entre l'épaule et le menton durant le changement, non avec la main qui serre le manche; comme déjà exposé dans les explications pour le changement de position du volume IV, le changement de position peut être effectué avec 1) le même doigt d'une position à l'autre, 2) partant avec un doigt d'une position pour arriver à un autre doigt dans une autre position, dans ce cas on emploie toujours le premier doigt pour le changement de position comme doigt guide; 3) changement partant de la corde à vide, sans doigt qui sert de guide à partir de la position la plus basse mais le doigt va directement en position "<i>bungee jump</i>"; le changement fonctionne si le manche est en contact avec le pouce à sa partie charnue et avec l'index au début de la première phalange, plus précisément avec l'os à la base de l'index qui sert d'appui pour glisser; l'extension du mouvement est toujours la même comme quand le changement est exécuté avec le</p>
--	---

<sup>369</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 144.

<p>corde de Mi;</p> <p>2) le poignet doit être très élastique, le coude et l'avant-bras doivent rester immobiles tandis que la main droite change de corde de la plus basse à la plus haute et vice-versa;</p> <p>3) accentuer davantage les notes basses dans les arpèges;</p> <p>4) les notes (cordes) entre elles doivent sonner légères, changement léger;</p> <p>5) dans l'arpège il faut donner l'accent à la première note, pour créer l'effet, un battement qui prend le dessus par rapport au reste des notes, donc pour donner son sens à la phrase. L'arpège s'exécute à la partie supérieure de l'archet, en distribuant la même quantité d'archet dans tout l'arpège.</p> <p>Exemples d'arpèges dans les compositions et leurs effets:</p> <p>Concerto n°13 de Viotti, tempo de menuet, accentuer chaque note initiale du sextolet en passant toutefois immédiatement à la note suivante, sans s'attarder entre une note et l'autre;</p> <p>Concerto de Kreutzer, <i>rondo allegretto</i>, accentuer de façon vivace et <i>forte</i> les notes supérieures;</p> <p>Concerto n°8 de Rode, accentuer les notes en bas, <i>moderato</i>;</p> <p>Air varié de Baillot, la première note de l'arpège <i>forte</i> tandis que les autres sont jouées <i>piano</i>;</p>	<p>doigt guide; 4) si le changement est sur deux cordes différentes, si les cordes sont voisines le premier doigt prépare le changement comme doigt guide, si les cordes sont lointaines, l'archet doit être arrêté pour le changement de corde, et la main gauche change de position sans doigt guide mais en partant de la corde à vide comme expliqué plus haut; 5) si la même note de position plus basse est jouée mais avec un autre doigt dans une position plus haute (le remplacement des doigts) alors le doigt de la position d'arrivée sert de guide pour le changement de position; 6) demi-changement de position, ainsi défini quand le pouce reste dans la position précédente tandis que le premier doigt est déplacé d'un demi-ton ou ton en avant et en arrière; ou bien le quatrième doigt est déplacé d'un demi-ton ou ton vers le haut; le pouce garde sa position fixe parce que les doigts reviennent à leur position de départ; il s'utilise dans les passages chromatiques; 7) changement en glissant d'une position à une autre non avec le premier doigt guide mais avec le doigt d'arrivée, glissant de la position de départ, ce qui produit un effet sonore particulier; 8) le changement en retard où, dans les positions voisines, par ex. la première et la deuxième, les doigts font du stretching pour atteindre la position supérieure et le reste de la main aide le changement après que les doigts ont atteint</p>
---	--

Air varié de Bériot, *moderato*, toutes les notes de l'arpège liées, égales, légères, accentuées.

The image shows a musical score titled "ARPEGGES" by Bériot. It consists of three staves of music. The first staff is marked "Allegro" and "Arpèges le plus simples," showing a sequence of arpeggiated chords. The second staff is marked "Effets d'arpèges" and includes a note: "(13<sup>e</sup> Concerto de Viotti. — Ed. Sieber.) Marquer la note supérieure piquée et passer de suite à la note basse, sans intervalle." The third staff is marked "Tempo di Minuetto" and shows more complex arpeggiated patterns. Below this, there is another section titled "Rondo Allegretto" with the instruction "Marquer vivement et fort les 3 notes supérieures." and "ff".

**SACCADES – SFORZATO:**

C'est un bond de l'archet, rude, qui se fait de temps en temps sur la 2<sup>ème</sup> note à la suite ou la 3<sup>ème</sup> note à la suite, sans symétrie; il faut éviter un son dur dans le *sforzato* car sa qualité est bonne s'il n'altère pas la pureté du son;

dans l'orchestre son effet est plus accentué; dans le violon solo par contre l'effet *sforzato* sert à rompre la monotonie.

exemples de coups d'archet *SFORZATO*:

Concerto n°24 de Viotti, *maestoso*, les notes marquées du signe "sfz" doivent être jouées en allongeant un peu l'archet;

Concerto de Rode, *allegro giusto*;

leur position déployée;

- Changement de position où la position de la main est altérée

Jusqu'à à la quatrième position (quatrième incluse), la main reste en position inaltérée; après la quatrième le pouce reste attaché à la racine du manche (la photo n° ?), le mouvement à partir de la cinquième position devient plutôt individuel, c'est-à-dire chaque exécuteur doit évaluer jusqu'où il réussit à étendre la main sur la touche en gardant le pouce attaché au fond du manche; dans les changements de position hauts, la main prépare le changement par l'extension vers la note d'arrivée, sortant du manche en suivant la ligne du corps du violon; ceci s'applique dans les arpèges, par exemple; le problème des arpèges, en plus d'effectuer le changement correctement, est comment exécuter l'arpège de façon ordonnée, articulé et en rythme; la main bouge avec l'avant-bras de manière uniforme; l'archet est d'une grande aide lors des changements, il doit être tiré lentement, et il faut surtout alléger lors du changement le poids des crins de la corde, de sorte que personne ne s'aperçoive d'éventuelles incertitudes, et charger le poids des crins de nouveau sur la corde une fois atteinte la position du doigt; la même chose vaut pour le changement avec le doigt qui doit rester sur la surface de la corde durant le changement, en allégeant le poids

<p>Étude de Kreutzer où s'alternent les notes <i>piano</i> avec des notes <i>sforzato</i>, <i>legato</i> 2 plus 2;</p> <p>Concerto n°5 de Baillot, <i>allegro risoluto</i>.</p> <p>COUP D'ARCHET <i>SFORZATO</i> EN <i>LEGATO</i></p> <p>Exemple: l'Air avec variations de Baillot, <i>un poco di moto</i></p> <p>PASSAGES HÉTÉROGÈNES: Ce sont les passages où se présente un désordre apparent parce que les notes de ces passages doivent toujours être effectuées sur différentes cordes l'une après l'autre; la même note se joue toujours de manière différente, en alternant une fois la même note jouée avec le doigt, une fois avec la corde à vide.</p> <p>le passage ordinaire serait, par exemple mi, sol, mi (0, 2, 0), dans le passage hétérogène par contre ce seraient les mêmes notes mais avec le doigté suivant (3,1,0); ex. trio du Menuet de Haydn, quatuor n°66;</p> <p>Comment étudier les passages mixtes: puisqu'ils ne sont jamais mentionnés dans la partition il faut les utiliser avec beaucoup de réserve et seulement dans les passages où ils se prêtent bien au changement en alternant entre la corde et le doigt; il faut surtout tenir compte de la nature du passage, dans les passages de style léger ce type de doigté mixte va bien, on ne devrait par contre pas l'utiliser dans des passages plus sévères;</p>	<p>de la corde pour glisser, une fois atteinte la position charger le poids du doigt avec la pulpe sur la corde pour articuler la note;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les changements de position vers le bas sont par contre à exécuter avec le premier doigt qui prépare la descente comme doigt guide dans la position d'arrivée, tandis que le doigt qui joue en premier dans la position de descente prend approximativement durant la descente la distance du premier doigt;</li> <li>- Les changements de position sur les cordes doubles doivent être effectués au début avec le <i>glissando</i>, approchant par le <i>glissando</i> la note d'arrivée; le problème est que les deux distances entre les deux doigts lors du changement sont différentes entre elles, par ex. un doigt doit se déplacer d'un ton et demi tandis que l'autre de deux tons de distance;</li> <li>- Pour les étudiants à la main petite, le pouce ne peut pas toujours garder sa position au fond du manche mais doit glisser le long du corps du violon en tenant le doigt bien attaché au corps de l'instrument;</li> </ul> <p>3) L'Intonation – les 9 notes qui construisent la base de la capacité</p>
--	---

<p>COUPS D'ARCHET PARTICULIERS:</p> <p>Étude n°2 de Baillot, 4 triolets en doubles croches dans la mesure en 2/4, où chacune des premières notes du triolet porte le signe "sfz", tandis que les 2 autres du triolet sont <i>pp</i>, à la moitié de l'archet;</p> <p>Étude n°8 de Baillot, 8 croches, liées 4 plus 4, rythme <i>alla breve</i>, à la moitié de l'archet, accentuant chaque 1<sup>ère</sup> des 2, tandis que la 2<sup>ème</sup> doit être jouée très lentement;</p> <p>Étude n°9 de Baillot, à la moitié de l'archet;</p> <p>Étude n°10 de Baillot, à la moitié de l'archet;</p> <p>Trio n°5 de Baillot, sur la touche, à la pointe;</p> <p>Dans tous ces exemples on alterne les blocs de <i>piano</i> et <i>forte</i>, où la première note est généralement accentuée forte, tandis que les autres sont <i>pp</i>, dans les études 9, 10; tandis que dans le trio tout s'exécute <i>ppp</i> jusqu'au signal <i>forte fortissimo</i> où il faut changer d'un coup la dynamique;</p> <p>SON</p> <p>Les deux principales caractéristiques du son: la qualité - le timbre,</p> <p>L'intensité - le niveau de force;</p> <p>Le plus beau timbre est celui qui allie la douceur avec la luminosité; le violon possède ces deux qualités à la fois;</p> <p>le son du violon dépend de sa construction, MAIS celui qui en joue l'influe à tel point que 50 pour cent de la qualité du son dépend de l'exécuteur;</p>	<p>d'intonation</p> <p>Le lien entre le doigt et l'oreille n'est pas toujours direct pour tous les étudiants; certains étudiants corrigent immédiatement la note fautive en déplaçant le doigt, alors que d'autres non, pas par manque d'oreille mais simplement à cause de blocages de différents types (rigidité lors des phases initiales d'étude) durant l'exécution, qui empêchent un plein contrôle sur tous les aspects de l'exécution, intonation incluse;</p> <p>- La perception auditive des hauteurs de note doit être développée, c'est-à-dire l'exacte position du doigt pour chaque hauteur de note, par ex. si les doigts sont voisins ou éloignés il faut établir précisément de combien voisins ou de combien éloignés;</p> <p>- L'Écoute: l'important est de savoir comment les notes devraient sonner, c'est-à-dire avoir la mélodie "dans l'oreille", de ce point de vue Suzuki impose l'écoute comme partie inséparable de l'apprentissage complet, la définit "l'image auditive"; quoi qu'il en soit l'écoute n'est qu'une partie qui précède l'étude manuelle, la rend plus familière à l'étudiant car la mélodie est déjà présente dans sa mémoire; mais l'écoute ne résout pas la question de la mémoire manuelle cinétique, qui doit être développée ensuite sur la base du programme d'étude</p>
--	---



<p>il faut produire des sons riches et puissants mais aussi doux, parce que l'expression ne devient pleine que si ces deux façons de produire le son entrent en contraste;</p> <p>LE SON est produit en plaçant les cordes en vibration; le principe de base pour obtenir un son propre est de toujours tirer l'archet parallèle au chevalet; la note bien juste contribue à un son plus propre, et augmente en outre l'intensité du son, parce que le son à l'intonation correcte fait résonner toutes les notes consonantes en lui.</p> <p>LE SON ROND représente la façon de faire vibrer la corde de la manière la plus équilibrée possible; c'est le début de ce que nous appelons l'ampleur dans le jeu; cette ampleur est proportionnelle à la durée des sons et à l'extension de l'archet, à la valeur des notes et à la grandeur du style;</p> <p>Cette ampleur est également considérée comme la force pour contenir le son et comme l'impulsion de l'archet; on pourrait la définir comme un composé de la lenteur et de la vitesse de l'archet; <i>l'adagio</i> doit contenir plus que le son habituel; dans <i>l'allegro</i> par contre il faut jouer avec plus de vitesse que d'habitude, mais avec la vibration continue qui parvient toujours à maintenir l'élan de l'archet et à garder l'ampleur du son comme dans les sons plus étendus; parfois l'on confond les termes "longueur de</p>	<p>mémorisé oralement auparavant; les distances entre les notes/doigts sont à mémoriser comme des "modèles" audio-cinétiques, et pour chaque morceau du programme les doigts auront leurs positions fixes, qui par la suite seront associées à la gamme correspondante (elles correspondent souvent au système d'intonation de 9 notes qui sera expliqué plus loin), pour ce motif le premier volume de la méthode considère seulement trois gammes (LA; RÉ, SOL) de sorte que les doigts "se rappellent bien" leurs positions et en même temps obtiennent l'intonation correcte;</p> <p>- La confiance en soi: un autre aspect non moins important durant le développement de la sensibilité doigt – oreille est l'encouragement moral et jamais la critique envers les notes fausses; la vitesse du progrès doit être suivie individuellement pour chaque enfant; l'enfant ne doit pas perdre confiance en lui durant la longue phase d'apprentissage de l'intonation;</p> <p>- Le système des 9 notes qui correspondent aux cordes à vide (MI, LA, RÉ, SOL plus leurs octaves): pour ce motif Suzuki propose le système "brick by brick" du renforcement de la sûreté et solidité de l'intonation, qui consiste en "matching pitches"<sup>370</sup> c'est-à-dire s'appuyer sur les unissons en première position; cette idée en</p>
--	--

<sup>370</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.146.

<p>coup d'archet" à l'ampleur du jeu; la longueur n'a rien à voir avec l'ampleur du son; l'extension de l'archet est ce qui exprime l'ampleur de la pensée mais non la longueur; pour obtenir la plus grande intensité de son, le principe général est le suivant: la distance des crins par rapport au chevalet doit toujours être égale en chaque point de l'archet, la pression des crins sur la corde doit toujours être la même, il faut tirer plus lentement pour les sons graves que pour les sons aigus; cependant, si la pression des crins et la distance du chevalet varient d'un point à un autre, la qualité du son se détériore, il devient plus aigu; par conséquent, nous arrivons à la conclusion qu'il existe une relation déterminée entre un son détérioré et les crins et la vitesse de frottement de l'archet, avec la quantité de vibrations de la corde; par exemple si on tire l'archet légèrement et rapidement sur la corde au lieu de jouer bien appuyé sur la corde, on obtient généralement un son qui est d'une octave au-dessus de la corde jouée;</p> <p>LE SON SOUTENU FORT (nous ne parlerons que du coup d'archet lent fort): pour soutenir le son il faut tirer l'archet fort de la pointe au talon, et vice versa, avec plus ou moins de lenteur, selon le mouvement. Éviter de faire entendre le moindre changement d'archet aussi bien au talon qu'à la pointe; pour éviter cela, il faut serrer la baguette avec le pouce en montant avec</p>	<p>soi n'est pas une nouveauté, mais la façon de traiter le problème dès le départ approche l'étudiant de "ce qu'il sait" comme certitude, ce sur quoi il peut construire par la suite; ces 9 notes Suzuki les utilise comme: 1) toniques pour les gammes dans lesquelles sont écrits les morceaux du volume 1, et 2) comme points de repère pour les autres notes à atteindre; les 9 notes qu'on réussit à faire à l'unisson avec les cordes à vide, ou comme intervalle des octaves; ces neuf notes sont sur les cordes:</p> <p>SOL – LA, premier doigt, contrôlable avec la corde à vide LA (intervalle d'une octave), RÉ, quatrième doigt contrôlable avec la corde à vide RÉ (unisson);</p> <p>RÉ - MI, premier doigt contrôlable avec la corde à vide MI (octave), SOL, troisième doigt, contrôlable avec la corde à vide SOL (octave), LA, quatrième doigt contrôlable avec la corde à vide LA (unisson);</p> <p>LA – RÉ, troisième doigt, contrôlable avec la corde à vide RÉ (octave), MI, quatrième doigt contrôlable avec la corde MI (unisson);</p> <p>MI- SOL, le deuxième doigt près du premier, contrôlable avec la corde à vide SOL (octave), LA, troisième doigt contrôlable avec la corde à vide LA (octave);</p>
--	---

<p>l'archet vers le talon pour ne pas peser sur la corde; tandis que le changement d'archet se fait à la pointe, alléger rapidement la main pour apporter des modifications en douceur sans le faire entendre.</p> <p>Augmenter la pression des doigts contre la baguette de sorte que l'intensité du son soit égale en tous les points de la durée de la note; exemples de son soutenu: quatuor n°55 de Haydn <i>lento</i>, quintette n°3 de Mozart, <i>allegro</i>;</p> <p>SON SOUTENU <i>PIANO</i>:</p> <p>On l'obtient en tenant l'archet légèrement sur la corde, l'abandonnant à son propre poids sans serrer à l'approche de la pointe; les mêmes observations qu'avant valent afin de ne pas faire entendre le changement à l'extrémité de l'archet; (quintette n°5 de Beethoven, <i>andante cantabile</i>)</p> <p>SONS LENTS - <i>CRESCENDO</i> - la façon de les produire est d'augmenter la force à la pointe en tirant ou vice versa jusqu'au talon en poussant;</p> <p>SONS LENTS- <i>DIMINUENDO</i> - la façon de les exécuter est de commencer à tirer <i>forte</i> mais sans attaque sur la corde, diminuant lentement la force de son à l'approche de la fin de la note ou poussant de la pointe vers le talon; (trio n°4 de Baillot, <i>allegro moderato</i>);</p> <p>SONS LENTS - <i>CRESCENDO DIMINUENDO</i>: commencer aussi piano que possible,</p>	<p>- Le problème de l'accordage tempéré et de l'accordage naturel: par exemple la vibration de la corde à vide Sol jouée sur le violon en plus de la fondamentale Sol, produit les harmoniques Sol, Si, RE; la corde à vide MI produit les harmoniques MI, Sol, Si; les deux harmoniques Si produits par les deux corde sont légèrement différents, l'harmonique produit par le Mi est légèrement plus haut; l'accordage tempéré divise par contre l'octave en douze parties égales, éliminant les nuances de l'accordage naturel des instruments à cordes; l'accordage tempéré est appliqué sur les pianos;</p> <p>- l'accordage naturel contre l'accordage tempéré: un violoniste devra donc ajuster l'intonation pour s'adapter à l'accordage tempéré du piano;</p> <p>L'intonation et l'importance de l'accompagnement pianistique; il aide l'étudiant à comprendre les facteurs qu'il ne peut compléter en jouant seul: 1) intonation à ajuster pour s'adapter au piano, 2) mieux distinguer les tonalités, 3) la structure harmonique (verticale) musicale par rapport à la ligne mélodique (horizontale) typique de la partition violonistique;</p> <p>- Indications supplémentaires de la construction de l'intonation "brick by brick": après l'introduction des 9 notes pour</p>
---	--

<p>augmentant la force du son jusqu'au milieu de l'archet, diminuer ensuite jusqu'à ce que le son se perde. La manière de bien le faire est de diviser chaque note de 4/4 en 16 doubles croches et compter au rythme de 50 selon le métronome pour chaque double croche! augmenter la force du son en proportion avec l'augmentation du nombre des doubles croches jusqu'au milieu de la mesure (8ème double croche) où le son devrait atteindre sa plus grande intensité. Diminuer progressivement le son à la fin dans la même proportion inverse (Concerto n°18 de Viotti, <i>adagio</i>); les sons de ce type sont encore utilisés également dans les mouvements <i>allegro</i> (Concerto n°4 de Baillot, <i>allegro moderato</i>; Concerto n°1 de Baillot, <i>allegro moderato</i>; Caprice n°5 de Rode, <i>moderato</i>);</p> <p>ÉTUDES PARTICULIÈRES DES SONS LONGS <i>CRESCENDO-DECRESCENDO</i>:</p> <p>Les étudiants ne sont pas enthousiasmés par l'étude ennuyeuse des notes longues. Habituellement, on recommande aux élèves de faire les gammes comme exercice pour les notes longues. Habituellement, les longues notes dans les gammes doivent être étudiées sans l'accompagnement, ou sont étudiées sur des notes simples isolées. Par conséquent, l'étude devient ennuyeuse. Il ne faut toutefois pas renoncer à maîtriser ce moyen expressif; pour cette raison, il faut avoir plus de patience, de volonté. Le mécanisme ne se suffit évidemment pas à lui-même, il faut le</p>	<p>l'orientation intonative sur le violon, Suzuki introduit les trois gammes qui correspondent aux 9 notes de référence: LA, SOL, RÉ majeur, présents dans le volume I de la méthode; après que ces trois gammes ont été assimilées auditivement, les autres gammes sont ajoutées;</p> <p>La note sensible et comment la jouer juste: puisque les 9 notes correspondent aux toniques de ces trois gammes, pour les gammes majeures l'oreille peut se développer davantage; comment comprendre et appliquer auditivement le sens de la note sensible; par ex Sol dièse, troisième doigt allongé sur la corde de RÉ; Suzuki suggère de toujours utiliser comme appui d'abord le système de 9 notes comme 1<sup>ère</sup> étape, puis la gamme de LA majeur comme tonique en 2<sup>ème</sup> étape, et donc sentir le Sol dièse troisième doigt allongé non en rapport avec le Sol naturel, car Sol et Sol dièse n'appartiennent pas à la même gamme et c'est donc difficile à identifier mélodiquement l'un à côté de l'autre; Suzuki suggère donc de le penser comme LA quatrième doigt contrôlé avec la corde de La à l'unisson, et puis par rapport au LA juste, entendre la note sensible typique des gammes majeures, puis ajouter le troisième doigt attaché au quatrième qui procure un sens mélodique beaucoup plus immédiat que le Sol-Sol dièse, et donc plus facilement mémorisable parce qu'étant dans un contexte</p>
---	--

<p>nourrir avec le sentiment.</p> <p>Lors des leçons ennuyeuses qui mettent la patience à l'épreuve, les longues notes des gammes en première position seront accompagnées de la seconde voix, développant le sentiment de l'intonation sur le support harmonique, ce qui rendra l'étude des notes longues aussi amusante qu'utile!</p> <p>Pour obtenir plus facilement l'exécution des notes longues il faut choisir des morceaux adaptés. Nous avons choisi des morceaux pastoraux dont l'expression est très évocatrice des champs et des montagnes suisses, ils nous semblent appropriés pour l'étude des notes longues. L'état d'esprit qu'il faut évoquer nous est très proche grâce à l'image, par conséquent le son qui doit être produit en fixant notre pensée dans une seule direction nous est plus proche, en faisant vibrer la corde sensiblement, en harmonie avec nos affections.</p> <p>Exemples:</p> <p>"Ranz des vaches" tiré du dictionnaire de Rousseau, <i>adagio</i>;</p> <p>"Autre Ranz des vaches", Viotti</p> <p>SONS SYNCOPÉS:</p> <p>La syncope est le prolongement en battue d'un son dont le début était en levée:</p> <p>"Toutes les notes syncopées sont à contretemps"</p> <p>Les syncopes sont jouées de trois façons:</p> <p>1. Jouer la note CRESCENDO, et accélérant</p>	<p>musical logique;</p> <p>- La manière de penser les deux notes voisines comme "sensible – tonique" permet de retrouver l'intonation plus intuitivement, car la sensible crée la tension pour sa résolution imminente dans la tonique et automatiquement le sens musical de la résolution dans l'image auditive a une empreinte immédiate; cette façon de penser peut être appliquée à s'orienter dans l'intonation des autres hauteurs au-delà des 9 notes qui représentent les toniques des 3 gammes et leurs sensibles établies auparavant; par ex: La bémol ne doit pas être pensé comme quatrième doigt abaissé du LA naturel, toujours pour le même motif que La et La bémol ne font pas partie de la même gamme et n'ont donc pas une logique mélodique immédiate; plutôt, ayant déjà comme référence dans les 9 notes le Sol troisième doigt contrôlé avec la corde à vide Sol, posant le quatrième doigt La bémol attaché au troisième Sol, le même Sol peut devenir, dans la manière de penser "sensible-tonique", la sensible de la gamme de La bémol majeur; avec cette manière de penser, en plus des 9 notes de départ on peut en contrôler 19 autres;</p> <p>- Intervalles: après les 9 notes, trois gammes, et le sens de la sensible-tonique de la gamme introduits précédemment, d'autres éléments de la gamme peuvent être utilisés</p>
---	---

<p>le mouvement de l'archet jusqu'à la fin de la note, avec légèreté, en commençant par le <i>piano</i> (par ex. Rondo de Viotti, <i>allegretto</i>)</p> <p>2. jouer immédiatement avec un son plein, en attaquant la note, DECRESCENDO (menuet du Quatuor n°6 de Beethoven, <i>scherzo allegro</i>)</p> <p>3. exécuter toutes les syncopes sans attaques et sans nuances dynamiques, prononçant seulement le rythme (Quatuor n°4 de Mozart, <i>andante con moto</i>)</p> <p>AUTRES TYPES DE SYNCOPE, aussi dits <i>tempi rubati</i>: c'est la façon de jouer en altérant ou en rompant la mesure qui tient la syncope. Cet effet <i>rubato</i> de la syncope est très important, mais s'il est trop utilisé il devient ennuyeux. Dans la séquence de la syncope, cet effet peut être appliqué en fonction de l'interprète, de façon improvisée, selon son inspiration. Nous devons toujours rester dans les limites de la mesure rythmique et de l'harmonie du passage: parfois un désordre fait d'une manière élégante a un effet artistique (Concerto n°19 de Viotti, <i>maestoso</i>).</p> <p>SONS ONDULÉS C'EST-A-DIRE VIBRATO:</p> <p>1. poussant l'archet sur la corde en diminuant progressivement cet appui et en répétant ce mouvement avec plus ou moins de vitesse, plus ou moins de fréquence;</p>	<p>pour développer l'intonation: l'intervalle de tierce typique de la gamme majeure, tonique-tierce majeure, est très répandue; par ex. la gamme de Sol majeur Sol-La-Si (corde à vide, premier et second doigt), si l'on extrait Sol – Si on obtient la tierce majeure;</p> <p>- Intervalles sur les cordes doubles: à partir de ce moment, une fois établi l'intervalle de tierce de la note Si dans la gamme de Sol, la même note Si se contrôle avec la corde à vide Ré (il en résulte une tierce mineure) comme note/corde double; Suzuki insiste sur le développement de la sensibilité sur la résonance des intervalles dans les notes doubles quand elles sont parfaitement justes;</p> <p>- Comment jouer juste l'intervalle de quarte juste, I-IV tons de la gamme majeure, en jouant une corde double? Par ex. le premier doigt sur la corde de Sol, jouer la note La sur la corde à vide Ré en écoutant la résonance;</p> <p>- intervalle de tierce majeure, tons I-III de la gamme majeure: par ex. poser le deuxième doigt près du premier sur la corde de RÉ, la note Fa naturel, jouer le FA sur la corde à vide LA en écoutant la résonance;</p> <p>- la tierce mineure, tons III-V de la gamme majeure: par ex. poser le deuxième</p>
---	---

<p>2. procurant à la main gauche un léger tremblement qui se transmet à travers le doigt posé sur la corde;</p> <p>3. utilisant ces deux moyens ensemble</p> <p>ONDULATION DE SON - PRODUITE AVEC L'ARCHET:</p> <p>passer l'archet sur la corde lentement et <i>piano</i> au début, ensuite <i>crescendo</i> et à la fin diminuer <i>piano</i> le niveau sonore; les vibrations vont augmenter et diminuer avec l'intensité en proportion de l'appui ou de la vitesse de l'archet; il résultera de cette amplitude d'oscillation de la corde une ondulation du son, si vous devez rendre fréquente cette ondulation en faisant une flexion de la baguette, lui donnant une sorte de palpitation, ceci sera indiqué dans la partition;</p> <p>l'ondulation de son produite uniquement avec l'archet est une expression calme et propre, car d'une part elle doit être faite dans les mouvements lents et <i>moderato</i>, ou sur la corde à vide; le doigt posé sur la corde en ce cas reste immobile; (Quintette n°75 de Boccherini, <i>cantabile</i>);</p> <p>ONDULATION PRODUITE PAR LA MAIN GAUCHE:</p> <p>placer le doigt sur la corde en gardant les trois autres doigts levés, bouger toute la main</p>	<p>doigt sur la corde de LA, note Do dièse et la jouer sur la corde à vide Mi en écoutant la résonance;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la sixte majeure, le I et le VI tons de la gamme majeure; par ex. poser le premier doigt Fa dièse sur la corde de Mi et jouer sur la corde à vide LA, en écoutant la résonance;</li> <li>- la sixte mineure, le III et le VIII tons de la gamme majeure; poser le fa naturel sur la corde de Mi, près du sillet, jouer avec la corde à vide LA, en écoutant la résonance;</li> </ul> <p>- Comment contrôler l'intonation de tous les tons, c'est-à-dire toutes les positions de chaque doigt (position naturelle, dièse et bémol) en première position sur la base des points de repère fournis précédemment: 1) les 9 notes unissons ou les octaves par rapport aux cordes à vide, 2) le ton sensible qui se résout dans le ton de la Tonique, 3) à l'aide des intervalles établis à travers les gammes La, Sol et Ré, 4) à travers les intervalles sur les notes doubles avec les cordes à vide, toujours comme partie prenante des gammes, en écoutant la résonance avec la corde à vide:</p> <p>Suzuki propose un tableau pour chaque position de chacun des quatre doigts, sauf Si dièse et Do bémol; pour chaque position des quatre doigts Suzuki donne un guide pour s'orienter par rapport à d'autres tons pour</p>
---	---

<p>gauche à partir du coude, sans plier le poignet et d'un mouvement modéré faire osciller la main de sorte que cette oscillation se communique au doigt qui repose sur la corde. A travers cette oscillation du doigt qui reste toujours sur la même note (avançant et reculant un petit peu), la corde oscille continuellement d'un quart de ton, produisant ainsi une ondulation du son; cette ondulation produite par le doigt avec plus ou moins de lenteur altère momentanément la justesse du ton; pour la faire correctement il faut commencer et terminer la note proprement; l'ondulation appliquée discrètement sur l'instrument donne au son une forte analogie avec la voix; ce moyen doit être utilisé dans la juste mesure, et il est l'une des caractéristiques expressives du style de Viotti (Concerto n°19 de Viotti).</p> <p>l'ondulation peut être produite par le mouvement du doigt, mais aussi par celui de l'archet, mais cela n'est qu'une ondulation simple, c'est-à-dire un son filé (playing long, sustained notes with varying dynamics is a violinist's oldest, "medium for the study of tone production and bow control." Galamian associates this with, "what breath control is for a singer — the ability to sing long phrases without having to interrupt them for a new breath — bow control in a long, sustained stroke is for the violinist — the ability to sustain a long tone or musical phrase without having to change bow.") : <i>crescendo, forte, diminuendo.</i></p>	<p>déterminer l'intonation correcte:</p> <p>SUR LA CORDE DE SOL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sol dièse, le premier doigt au sillet, doit être senti comme la note sensible pour le premier doigt LA (sur la première bande de scotch);</li> <li>- La bémol; le premier doigt au sillet, pour s'orienter sur l'intonation la corde Sol doit être sentie comme sa note sensible;</li> <li>- La, premier doigt sur le Sol, est à contrôler sur la corde à vide LA (une octave au-dessus)</li> <li>- La dièse, le premier doigt plus haut d'un demi-ton, doit être senti comme la note sensible pour le Si deuxième doigt;</li> <li>- Si bémol, le deuxième doigt près du premier, sur l'intonation d'un demi-ton sous la note Si naturel, la note LA doit être sentie comme ton-guide pour le Si bémol, une autre façon de contrôler est de jouer la note double, le Si bémol avec la corde à vide Ré comme intervalle de tierce majeure, en écoutant la résonance;</li> <li>- Si naturel, le second doigt dans la position du second scotch, doit être senti comme tierce majeure par rapport au Sol corde à vide, la tierce majeure de la gamme</li> </ul>
---	--



<p>Quand l'ondulation produite par le doigt est plus fréquente, elle crée une oscillation rythmique, une pour chaque double croche mais sans mesure plus précise (p. ex. du vibrato) (exemple Quatuor n°15 de Viotti, menuet <i>comodo</i>).</p> <p>ONDULATION PRODUITE SIMULTANÉMENT (par le mouvement de l'archet et le mouvement du doigt):</p> <p>Dans cette ondulation le doigt et l'archet agissent ensemble et plus intensément que pour les deux types d'ondulation précédents, (par exemple, La chasse de Leclair, 9 sonates, 3ème Livre, Op. V).</p> <p>A une certaine vitesse, l'ondulation deviendrait intolérable. Elle devrait en outre être évitée dans une succession de notes courtes, elle ne produit un bel effet que sur la note longue ou sur les mêmes notes répétées. Il faut éviter: l'ondulation trop molle, trop rigide, ou de trembler avec la main;</p> <p>LE TIMBRE ET LE CARACTÈRE DES QUATRE CORDES SUR LE VIOLON: Indépendamment du timbre qui appartient au violon en général, et de ce qui dépend de la manufacture de tout instrument en général, il existe une variété de timbres pour chaque corde. L'interprète peut susciter de la corde le son de: hautbois, flûte, cor, trompette,</p>	<p>de Sol majeur I et III tons, ou bien comme tierce mineure avec la corde à vide Ré, toujours intervalle contenant la gamme de Sol, III et V tons;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do naturel, doit être senti comme intervalle de quarte juste de la gamme de Sol majeur Sol-Do, le I et le IV tons de la gamme;</li> <li>- Do dièse, le troisième doigt allongé, doit être senti comme le ton sensible pour la note Ré, quatrième doigt;</li> <li>- Ré bémol, le quatrième doigt abaissé d'un demi-ton, doit être senti comme tonique pour le troisième doigt Do naturel comme sa note sensible;</li> <li>- Ré, quatrième doigt doit être contrôlé avec la corde à vide RÉ à l'unisson;</li> </ul> <p>CORDE RÉ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ré dièse, le premier doigt au sillet, doit être senti comme le ton sensible pour le ton Mi, le premier doigt sur le scotch;</li> <li>- Mi bémol, le premier doigt au sillet, le ton Ré doit être senti comme le ton sensible pour le ton Mi bémol;</li> <li>- Mi naturel, doit être contrôlé avec la corde à vide Mi;</li> </ul>
---	---

<p>accordéon, par contre la corde peut recevoir harmoniquement de l'interprète le son de la harpe, du piano et de l'orgue.</p> <p>LA CORDE MI, le timbre est clair et certaines notes peuvent être considérées comme additionnelles à la voix de soprano. Elle devrait être utilisée surtout au début, dans les passages brillants, passionnés. (Ex. Concert n°16 de Viotti, <i>allegro</i>; Concerto de Beethoven, <i>allegro ma non troppo</i>).</p> <p>La corde Mi comme effet de contraste donne plus de douceur aux cordes du milieu, et fait mieux ressortir la beauté des sons graves. (18. Concerto n°18 de Viotti, <i>allegro ma non troppo</i>).</p> <p>Les sons aigus de la corde de Mi correspondent par leur caractère imitatif au son de la flûte piccolo et conviennent donc aux morceaux légers avec une expression légère.</p> <p>LA DEUXIÈME CORDE LA (caractère naturel de la voix de soprano)</p> <p>Elle a quelque chose de doux et de pénétrant qui lui donne une analogie avec la voix de la femme. Ceci est une des principales caractéristiques du violon PARCE QUE SON POUVOIR RÉSIDE DANS SA DOUCEUR (ex. Quintette n°7 de Mozart). Son caractère imitatif a un son analogue à celui de la flûte, en particulier dans les passages rapides - l'archet sur la touche du violon (Quatuor n°3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi dièse, le premier doigt déplacé vers le haut d'un demi-ton par rapport au premier scotch, doit être senti comme ton sensible pour le Fa dièse, le second doigt sur le scotch;</li> <li>- Fa naturel, le second doigt près du premier doit être senti, contrôlé avec le premier doigt Mi naturel comme sa note sensible, Mi reste sur le premier scotch; Fa doit être aussi contrôlé avec la corde à vide La et doit être senti comme tierce majeure;</li> <li>- Fa dièse, le second doigt sur le scotch, doit être senti comme note sensible pour le troisième doigt Sol, ou bien comme intervalle de tierce mineure avec la corde à vide LA;</li> <li>- Sol bémol, le troisième doigt abaissé d'un demi-ton, doit être contrôlé par rapport au Fa naturel comme son ton sensible;</li> <li>- Sol naturel, le troisième doigt, doit être contrôlé avec la corde à vide Sol;</li> <li>- Sol dièse, le troisième doigt allongé d'un demi-ton vers le haut, doit être senti comme la note sensible pour le quatrième doigt LA;</li> <li>- La bémol, le quatrième doigt abaissé, doit être senti comme la tonique du</li> </ul>
---	---

<p>de Mozart).</p> <p>Cette corde a aussi le caractère du hautbois et aussi celui de la Musette (hautbois de montagne ) - archet près du chevalet.</p> <p>TROISIÈME CORDE:</p> <p>La troisième corde a un caractère noble et velouté, comme la voix de l'alto; il correspond au style grandiose, sans avoir la force et la puissance de la 4<sup>ème</sup>. Elle possède cependant de la majesté. (ex. Air de Haendel ). Le caractère sonore de la corde de ré rend au mieux les sons flûtés. Pour obtenir cette sonorité il faut tirer l'archet sur la touche avec beaucoup de légèreté et rapidement pour laisser le plus de liberté possible à la corde. Par contre, pour produire un son similaire à celui du hautbois il faut rester près du chevalet afin d'intensifier le son (exemple: Nocturne "Le songe", Baillot)</p> <p>QUATRIÈME CORDE:</p> <p>Elle a le caractère de la voix de ténor dans toute sa beauté. Lui appartiennent les sons graves et autoritaires.</p> <p>La corde de Sol contient en elle les consonantes des cordes les plus aiguës. Si la corde Sol produit des sons de mauvaise qualité, elle paralyse les réponses sonores des autres cordes, si par contre cette même corde joue de manière propre et sonore, elle fait vivre toutes les autres. Son énergie, sa voix puissante favorisent l'expression qui mène au sublime. (Ex. 4. Sonate de Bach</p>	<p>troisième doigt Sol naturel;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LA, quatrième doigt, doit être contrôlé avec la corde vide LA à l'unisson;</li> </ul> <p>SUR LA CORDE DE LA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La dièse, le premier doigt au sillet, doit être senti comme ton sensible pour le Si premier doigt sur le scotch;</li> <li>- Si bémol, toujours le premier doigt au sillet, doit être senti avec la corde à vide LA comme sa note sensible;</li> <li>- Si naturel, doit être senti comme la note sensible pour le Do naturel, le second doigt près du premier; il doit être accordé aussi comme quarte juste avec la corde à vide Mi;</li> <li>- Do naturel, le deuxième doigt près du premier, doit être senti comme tonique de la gamme de Do majeur, et doit être contrôlé en jouant la séquence: la corde LA, le premier doigt Si, le second Do; le Do naturel doit être contrôlé aussi avec la corde à vide Mi comme intervalle de tierce majeure;</li> <li>- Do dièse, le second doigt sur la seconde bande de scotch, doit être senti</li> </ul>
---	---

<p>pour violon et clavecin, Duo n°3 de Viotti, Hommage à l'amitié). Les sons de la quatrième corde se prêtent à l'imitation du cor, surtout dans les sons plus hauts, approchant l'archet du chevalet et appuyant les doigts fermement et fortement sur la corde.</p> <p>(Par exemple Romance de Martini, Concerto pour violon de Beethoven, <i>rondo</i>)</p> <p>On produit également le son de la trompette sur la quatrième corde, en jouant surtout des notes hautes, donnant plus de force et de mouvement à l'archet. (Ex. Rondo du Concerto n°2 de Baillot)</p> <p>LES NUANCES:</p> <p>ce sont les différents niveaux de la douceur ou de la force du son d'une note, d'un chant ou d'un morceau. Le mot <i>nuance</i> est utilisé depuis peu, nous ne la trouverons pas dans les dictionnaires de Jean-Jacques Rousseau ni de M. Castil Blaze. Les degrés de nuances sont définis par les signes: <i>piano</i>, <i>crescendo</i>, <i>diminuendo</i>.</p> <p>Toutes les nuances sont à appliquer sur les principes de l'étude des gammes dans toutes les tonalités.</p> <p>La proportion dans les nuances dépend (si non indiquées dans le texte musical) de l'esprit du morceau que l'on interprète. Tout est basé sur le principe de l'effet de contraste entre les nuances. Pour cela il faudrait adopter comme principe dominant de l'exécution un son doux.</p>	<p>comme note sensible pour le troisième doigt Ré, ou bien comme intervalle de tierce mineure avec la corde à vide Mi;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ré bémol, troisième doigt abaissé d'un demi-ton, doit être senti à travers le Do naturel comme son ton sensible;</li> <li>- Ré naturel, doit être contrôlé avec la corde à vide Ré</li> <li>- Ré dièse, le troisième doigt allongé, doit être senti comme note sensible pour le quatrième doigt Mi;</li> <li>- Mi bémol, le quatrième doigt abaissé, doit être contrôlé avec le troisième doigt Ré - ton sensible pour le Mi bémol;</li> <li>- Mi naturel, quatrième doigt, doit être contrôlé avec la corde à vide Mi à l'unisson;</li> </ul> <p>SUR LA CORDE DE MI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi dièse, le premier doigt au sillet est la note sensible pour le Fa dièse, le premier doigt sur le premier scotch;</li> <li>- Fa naturel, le premier doigt au sillet, doit être senti par rapport à la corde à vide Mi – note sensible pour le Fa naturel; il doit être senti aussi comme intervalle de sixte mineure avec la corde à vide La;</li> </ul>
---	--

<p>De cette façon, l'artiste gagne en puissance expressive en réservant les moyens des nuances plus fortes pour émouvoir l'auditeur et produire un effet plus intense sur son esprit.</p> <p>DOIGTES:</p> <p>L'expérience nous enseigne qu'il est pas possible de fixer un doigté de façon absolue ou invariable, et qu'on est obligé de reconnaître trois types de doigtés:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) le doigté le plus sûr en général.</li> <li>2) le doigté le plus facile pour les petites mains.</li> <li>3) le doigté expressif, caractéristique de chaque auteur.</li> </ol> <p>LE DOIGTE LE PLUS SUR</p> <p>Dans un passage difficile, si le compositeur a établi le doigté, il faudrait le suivre autant que possible pour s'identifier avec le style de l'auteur, parce que dans ce cas le doigté représente l'un des moyens qui servent à caractériser le style de l'auteur.</p> <p>Mais si le doigté n'est pas indiqué il faudrait choisir celui qui donne le plus de sécurité en termes d'intonation. En étudiant le même passage de plusieurs manières différentes, on évite de se tenir aux habitudes et on arrive à la conclusion, quelle que soit la meilleure variante pour pouvoir faire le passage aussi bien vers le haut que vers le bas, ou en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fa dièse, le premier doigt doit être senti comme le ton sensible pour le deuxième doigt Sol naturel, ou bien doit être contrôlé avec la corde à vide La comme intervalle de sixte majeure;</li> <li>- Sol bémol, le deuxième doigt abaissé d'un demi-ton, le premier doigt Fa naturel est son ton sensible;</li> <li>- Sol naturel, le deuxième doigt près du premier, doit être contrôlé avec la corde à vide Sol;</li> <li>- Sol dièse, le deuxième doigt sur le scotch, doit être senti comme ton sensible pour le troisième doigt LA;</li> <li>- La bémol, le troisième doigt abaissé, le deuxième doigt Sol naturel est la note sensible pour trouver le La bémol;</li> <li>- LA naturel, le troisième doigt doit être contrôlé avec la corde à vide La;</li> <li>- La dièse, le troisième doigt allongé, doit être senti comme note sensible pour le quatrième doigt Si;</li> <li>- Si bémol, le quatrième doigt abaissé, sa note sensible est le troisième doigt LA;</li> <li>- Si naturel, le quatrième doigt est la quinte juste de la corde Mi c'est-à-dire</li> </ul>
---	---

<p>restant dans la même position.</p> <p>Exemples:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans les passages tant en montée qu'en descente il est toujours préférable de changer la position sur les demi-tons ou dans les positions qui donnent plus de soutien à la main comme la troisième et la première position.</li> <li>2. Changer de position avec régularité en utilisant le même doigt à chaque fois (séquence), ce mouvement répété donne au passage une égalité d'action qui procure alors plus de sécurité à la main.</li> <li>3. Rester dans la même position quand le passage le permet. Cette modalité est la plus facile et la plus sûre à moins que le style du compositeur n'exige le contraire. Par exemple Viotti gardait presque toujours la même position, ce qui contraignait cependant à utiliser les quatre cordes. Rode par contre utilisait souvent la même corde, ce qui l'obligeait à changer de position.</li> </ol> <p>En tout cas, il faudrait toujours chercher le doigté le plus adapté au style, au genre musical caractéristique de chaque auteur.</p> <p>LE DOIGTE LE PLUS FACILE (pour les petites mains)</p>	<p>l'intervalle de quinte juste de la gamme majeure;</p> <p>Les exemples musicaux de la Méthode où doit être appliquée l'association intonative de la note sensible-tonique sont par ex: Volume I, Menuet n° 2 de Bach, Gavotte de Gossec; Volume II, Two Grenadiers;</p> <p>La "carte" pour trouver l'intonation, exposée ci-dessus, si elle est comprise dans sa logique est d'énorme importance dans l'orientation intonative. Cette "carte mentale", cette "façon de penser l'intonation" sert d'introduction à la relation des rapports entre les tons et les doigts sur le violon dans leurs particularités: par ex. comment atteindre un Fa dièse et un Sol bémol sur le violon (sur le piano ces deux notes se jouent avec la même touche, sur le violon chaque note occupe une position légèrement différente et doit être jouée avec un doigt différent, mais surtout chacune doit être pensée dans une direction différente selon la logique intonative différente) et comment s'orienter pour le faire. Cette "façon de penser" développe donc la conscience sur les modalités du positionnement des doigts dans leur particularité, comme partie d'un système de rapports spécifiques entre les doigts et les notes. Cela vaut pour les violonistes du point de vue du solfège: chaque note écrite commence à avoir une nuance spécifique</p>
---	--

<p>Le doigté facile, donc le plus sûr, n'est pas applicable à tous les exécuteurs. La petite main souvent ne s'adapte pas aux besoins du texte musical. Pour cela il faudrait rechercher la sûreté dans des moyens d'exception tout à fait individuels.</p> <p>DOIGTE EXPRESSIF (CARACTERISTIQUE POUR CHAQUE AUTEUR)</p> <p>Pour chaque auteur nous pourrions remarquer une différence dans la façon dont sont établis les doigtés. Selon le sentiment que l'auteur veut donner à son passage, il choisit de rester dans la même position, ou sur la même corde en changeant la position. En jouant certains auteurs il serait nécessaire de respecter leurs doigtés, sans quoi leur pensée serait dénaturée.</p> <p>APPLICATION DES TROIS TYPES DE DOIGTE</p> <p>Le doigté le plus simple et le plus sûr pour les petites mains:</p> <p>par exemple Concerto n°1 de Viotti, <i>allegro</i></p> <p>Pour les grandes mains:</p>	<p>pour ce qui concerne le positionnement exact du doigt dans le contexte des rapports des doigts entre eux;</p> <p>Cette “carte mentale” sert à ce que Suzuki définit comme “step 2” de l'apprentissage de l'intonation, c'est-à-dire que les doigts “doivent mémoriser” les distances entre eux dans toutes leurs combinaisons: le sens cinétique, c'est-à-dire la mémoire motrice, “the feel of correct distance/pitch”<sup>371</sup>, qui représente l'objectif de l'apprentissage, le point où le corps et l'esprit se rejoignent définitivement: “... building the ability to “know” where the pitches are on the fingerboard without hearing them first.”<sup>372</sup></p> <p>“Il est coutume de dire que le Judo tend à unifier corps, esprit et cœur, ce qui signifie les trois états (physique, intellectuel et émotif) qui, seulement s'ils sont en harmonie, permettent une vie sereine dans la pleine conscience de soi.”</p> <p>Le Judo choisit d'enseigner au corps justement parce que les effets sont durables (le corps n'oublie pas: par exemple qui a appris à faire de la bicyclette ne l'oublie jamais, même après des années sans en faire).</p> <p>Le défi éducatif du Judo est donc celui</p>
--	---

<sup>371</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.149.

<sup>372</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 149.

<p>ex Rondo du Concerto n°4 de Viotti</p> <p>Au cas où le doigté de l'auteur ne serait pas applicable à la disposition de la main petite il faut de toute façon adapter le doigté à la main afin de ne pas s'éloigner de l'intention musicale de l'auteur:</p> <p>par exemple Concerto n°15 de Viotti - 2 types de doigtés (de l'auteur et pour la petite main)</p> <p>par exemple Concerto n°10 de Viotti - 2 types de doigtés (de l'auteur et pour la petite main)</p> <p>DOIGTE EXPRESSIF (caractéristique de chaque auteur)</p> <p>Nous avons dit que Viotti garde presque toujours la même position, ce qui oblige au changement de corde. De cette façon, ses morceaux bénéficient du timbre des 4 cordes dans les différentes positions. Plus on monte de position, plus la différence de timbre est accentuée (par exemple Concerto n°27 de Viotti - 2 types de doigtés: de l'auteur au-dessus, et en-dessous un doigté différent mais qui montre cependant combien le changement de celui-ci influence le</p>	<p>d'enseigner à travers le corps des principes pratiques ("le meilleur emploi de l'énergie") et moraux (d'aide mutuelle et de collaboration: "Tous ensemble pour grandir et progresser") pour faire en sorte que l'enfant les acquière et les fasse siens pour la vie."<sup>373</sup></p> <p>La stratégie de Suzuki vers l'adoption esprit-corps conscient de l'intonation est justement l'insertion des mêmes positions des doigts dans tout le volume I et au-delà (trois gammes répétitives LA, Sol, Ré majeur). De cette façon Suzuki pose un fondement également de type psychologique, car selon lui <i>les enfants n'aiment faire que ce qu'ils savent bien faire</i>, encourageant ainsi l'apprentissage, alimentant le moral de l'étudiant et développant la mémoire motrice. Une fois apprise la position "de base" du volume I, Suzuki introduit le changement de la position du deuxième doigt, qui se déplace près du premier. Lors de ce "changement" de la position du doigt à laquelle l'enfant s'était habitué, l'enseignant doit chercher à encourager l'étudiant à la "nouvelle habitude", c'est-à-dire à l'ouverture mentale vers une nouvelle position du corps à mémoriser. Il faut éviter d'atteindre les notes avec le mouvement <i>glissando</i> des doigts, mais chercher à travers la mémoire motrice à atteindre directement la hauteur de la note, c'est-à-dire l'extension</p>
--	---

<sup>373</sup> *Judo Educativo*, <http://www.la-comune.com/index.php/judo-bambini-et-ragazzi/636-judo-educativo;>



<p>changement de caractère de la composition).</p> <p>(Ex rondo du Trio n°14 de Viotti)</p> <p>Kreutzer changeait par contre souvent de position sur toutes les cordes, ce qui est typique dans les passages rapides et difficiles. (Concerto de Kreutzer), ici aussi en changeant le doigté, le caractère de la composition est modifié.</p> <p>Le doigté de Rode est typique parce qu'il fait toujours le changement de position sur la même corde, ce qui donne à ses chants plus de son (de la voix) et en même temps la beauté de l'homogénéité du son de la même corde. (Par exemple Sonate n°1 de Rode)</p> <p>Chaque auteur choisit à sa manière:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. doigté,</li> <li>2. emplacement</li> <li>3. corde.</li> </ol> <p>OBSERVATION</p> <p>Dans les passages difficiles il faut appuyer hardiment la main sur le corps du violon au point de jonction entre le col et le corps du violon. Après la troisième position, pour les positions les plus élevées, la main gauche ne doit plus être appuyée sur le point de</p>	<p>du doigt. Les notes fausses ne doivent pas être critiquées mais corrigées en induisant l'étudiant à la réflexion sur "<i>comment le faire tout seul</i>", en réfléchissant pendant les séparations entre les notes que Suzuki définit comme des notes détachées, c'est-à-dire les pauses pour la préparation mentale avant l'action des doigts. Ces pauses sont une partie indispensable de l'exécution dans la stratégie de l'apprentissage de Suzuki, parce que c'est justement durant ces pauses que l'action mentale doit être préparée pour donner l'ordre aux doigts. Avec le temps et la routine ces pauses diminueront, car le processus de l'action mentale s'accélère. Mais l'espace entre les notes reste toujours libre pour l'action mentale, c'est-à-dire la direction de la pensée qui donne les ordres aux doigts. A l'auditeur le tout apparaît comme un écoulement mélodique fluide, mais en réalité seul l'exécuteur sait qu'entre chaque note l'esprit doit d'abord donner l'ordre pour déclencher le mouvement. A l'auditeur probablement le tout apparaît fluide, mais l'exécuteur, même s'il joue un tempo <i>prestissimo</i>, a développé une vitesse de la pensée deux fois plus rapide que celle des doigts: la pensée précède l'action des doigts. L'esprit de l'étudiant doit être ouvert très progressivement, en ajoutant de nouveaux éléments un par un, seulement après l'assimilation physique des mouvements / éléments précédents. Ce qui change sans arrêt avec l'ajout des éléments</p>
---	---

jonction, mais le pouce gauche repose et est glissé sur le point de jonction jusqu'à son extrémité (de sorte que vous puissiez atteindre avec les doigts le point le plus proche du chevalet), et c'est justement le pouce qui, à partir de la cinquième position, sert de support à la main.

L'exécuteur reconnaîtra les passages où il devra tenir le violon plus fermement, bien appuyé contre le cou, et maintenu avec le menton, avec en plus la main appuyée fermement sur la jonction. Cela garantira la sûreté dans l'exécution et surtout plus de liberté pour les doigts. Dans les passages difficiles il faut par contre éviter de garder le menton appuyé trop fort contre le violon avec le changement fréquent de position.

Les exercices pour garantir le doigté et l'intonation:

- 1) Les gammes avec le même doigt en montée (sur 4 cordes)
- 2) Les gammes avec le même doigt en descente (sur 4 cordes)

Exemple d'exercice du changement de position "irrégulier", la gamme d'une octave sur chaque corde avec un changement de position à chaque fois avec un doigt différent (avec le 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> doigt)

#### EXTENSIONS

l'extension: l'action de l'allongement d'un ou plusieurs doigts dans le but d'atteindre, sans avoir à modifier la position, une note

nouveaux est la position de base de la main gauche, introduite au début. Les pauses entre les notes / mouvements continuent à avoir un rôle préparatoire pour le "training mental" de la préparation de l'action du corps, car c'est le corps qui doit assimiler chaque nouvelle position pour s'unir à l'esprit. Pour cette raison Suzuki affirme que les éléments nouveaux doivent être ajoutés seulement sur une base stable (la position des doigts du volume I). Dans le violon on part toujours seulement de ce que l'on sait au niveau corporel, il faut plus de temps avant que les positions apprises avec l'esprit soient assimilées par le corps. On apprend donc toujours par rapport à ce qu'on sait sur une base *non* instable. Avec le développement de la stabilité pour atteindre les positions des doigts, et durant les exécutions, l'esprit doit s'habituer à être prêt à ajuster rapidement l'intonation si c'est le cas, et à ne pas se pétrifier si une note est fautive à quelque endroit.

Les parties harmoniques: seuls des étudiants avec une intonation très développée sont choisis par Suzuki pour jouer les parties du deuxième violon, qui en réalité sont les parties harmoniques et remplacent l'accompagnement au piano. Ce moment est très important pour le fait que Suzuki essaye d'introduire la ligne harmonique comme partie inséparable de l'apprentissage du violon à travers le second violon à la place du piano, qui est l'instrument

<p>éloignée de la position dans laquelle il se trouve. Dans la plupart des cas, l'extension doit être faite avec le quatrième doigt, on peut cependant la faire aussi avec le troisième doigt. Le quatrième doigt est utilisé surtout pour les dixièmes et le troisième doigt pour les octaves. L'exercice avec les extensions doit être appliqué aussi bien avec le 3<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup> doigt; il doit être appliqué immédiatement aux petites mains de façon à pouvoir obtenir la flexibilité et allonger les doigts le plus possible.</p> <p>Exemples:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'extension d'un demi-ton</li> <li>2) L'extension d'un ton</li> <li>3) L'extension sur les 4 cordes qui doit être appliquée afin d'atteindre les cordes basses avec le petit doigt. Il ne faut pas oublier d'avancer le coude gauche dans la direction opposée aux cordes basses pour les atteindre plus facilement avec le petit doigt. Il faut absolument éviter de plier le poignet! (ce qui fait s'éloigner de la note au lieu de s'approcher d'elle).</li> </ol> <p style="padding-left: 40px;">Pour éviter que le poignet ne se plie il faudrait faire les exercices suivants: par ex. allonger le 4<sup>ème</sup> doigt sans plier le poignet sur toutes les cordes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Succession d'intervalles de dixièmes, (noter que pour éviter de plier le poignet en arrière il faut étudier les dixièmes en posant</li> </ol>	<p>d'accompagnement fixe pour l'apprentissage dans la stratégie de Suzuki.</p> <p>VIBRATO</p> <p>Définition théorique du vibrato:</p> <p>“the dictionary describes vibrato as a pulsating or tremulous effect imparted to a musical tone by slight rapid variations in pitch. the variations in pitch must be heard.”<sup>374</sup></p> <p>L'apprentissage du vibrato doit-elle être une expérience traumatique pour l'enfant?</p> <p>Qu'est-ce que le vibrato selon Suzuki?</p> <p>Le vibrato peut-il être enseigné?</p> <p>Selon Suzuki, le vibrato représente l'extension naturelle de la propre sensibilité et expressivité.</p> <p>Si le vibrato ne vient pas naturellement (seulement dans le cas de certains enfants il est une chose naturelle mais dans la plupart des cas c'est un travail fatigant) il doit être sollicité de façon tout à fait naturelle et spontanée, pendant des années si besoin est, en même temps que d'autre matériel didactique. Les exercices préparatoires sont introduits sans induire l'enfant à penser à “devoir faire le vibrato”. La flexibilité de l'avant-bras gauche, si indispensable pour produire le vibrato, doit donc être développée graduellement avec les exercices qui seront décrits plus avant, qui doivent être</p>
---	--

<sup>374</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 150.

<p>d'abord le quatrième doigt) (par exemple Capriccio n°12 de Baillot)</p> <p>5) Extension dans les octaves avec le troisième doigt, même ici, il faut éviter de plier le poignet (par exemple Fantaisies pastorales de Habeneck)</p> <p>EXPRESSION DES DOIGTS</p> <p>LES DOIGTS ET L'ARCHET ont un mouvement simultané: indépendamment de cette simultanéité qu'ils devraient avoir, les doigts ont un mouvement qui leur appartient, qui provient toujours de la nature du passage. Alors que l'archet supporte le son comme la voix et le chant, les doigts articulent comme les mots que la voix prononce, parfois ils semblent parler.</p> <p>Les moyens pour appliquer correctement les doigts:</p> <p>1) Articuler: faire tomber les doigts sur la corde supérieure pour leur fournir l'impulsion, la force et l'élasticité, afin de procurer aux doigts un déplacement uniforme, égal:</p> <p>a) Tombant de haut les doigts tombent plus indépendants, trouvant avec plus de sécurité le bon endroit sur la corde, contrairement au mouvement des doigts qui tomberaient de plus bas, timidement.</p> <p>b) Le résultat de cette uniformité et</p>	<p>exécutés quotidiennement, quelques minutes par jour tout au long de nombreux mois. Le but des exercices préparatoires n'est pas tant de faire la gymnastique du bras que de travailler à l'ouverture mentale vers le résultat sonore, articuler un esprit critique qui devrait diriger et filtrer l'action du bras. Ce filtre, cette capacité de discrimination auditive de distinguer les paramètres du vibrato correct de celui qui ne l'est pas, doit être développée individuellement dans des temps liés à la vitesse d'apprentissage différente pour chaque enfant. Le point-clé durant le temps d'acquisition, qui pourrait être très lent, est de travailler sur la conviction de l'enfant qu'avec son propre temps <i>il peut</i> atteindre le vibrato.</p> <p>Les paramètres d'un vibrato correct sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contrôle spontané du mouvement de l'avant-bras sans blocages: contrôle de la vitesse du mouvement du bras, contrôle de la largeur du mouvement, contrôle de l'intensité du mouvement et de son application; le violon doit être tenu avec l'épaule et le menton;</li> </ul> <p>Vibrato incorrect:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bouger le poignet par saccades, bouger les doigts d'avant en arrière par saccades, comme résultat sonore on obtient un vibrato non constant, non équilibré; maintes fois la cause de ceci est la tenue rigide du manche;</li> </ul> <p>Ouverture mentale vers le vibrato:</p>
--	---

<p>égalité dans la chute des doigts se reflète en particulier dans les notes qui sont toutes bien articulées, surtout dans les passages rapides, fluides. En outre le résultat de cette façon de laisser tomber les doigts est la netteté et la clarté des notes.</p> <p>c) L'effet "à plomb" - la perpendicularité est le résultat de cette manière de tomber des doigts;</p> <p>Ces trois qualités sont le fondement de toute bonne exécution. L'exemple pour le mouvement uniforme, égal des doigts: par ex. lorsqu'il faut appuyer avec plus de force le quatrième doigt parce qu'il est plus faible que les autres doigts.</p> <p>2) coupant la dernière note du passage en faisant tomber le dernier doigt du passage au moment où nous nous arrêtons et levons la baguette (cela doit être indiqué avec un point au-dessus de la note).</p> <p>3) Faire entendre un léger battement des doigts sur la corde tandis que l'archet tire des sons flûtés, très légèrement sans pression, sur la touche. (Trio n°8 de Viotti)</p> <p>4) Faire glisser le même doigt d'une note à l'autre avec une distance d'un demi-ton. (Beethoven Sonate Op. 17)</p>	<p>L'introduction du vibrato à la main gauche modifie apparemment la posture de la main établie à travers l'expérience précédente; l'incorporer de façon fluide dans l'exécution par rapport à la posture établie jusqu'à ce moment-là crée un malaise chez l'étudiant; la sensation intérieure qu'il en reçoit dans la plupart des cas est la perte du contrôle sur l'instrument acquis jusqu'à l'introduction du vibrato;</p> <p>Exercices pour rétablir le contrôle mental sur la main avec le vibrato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comme penser la position de la main gauche avec le vibrato par rapport à la position de la main sans vibrato?</li> </ul> <p>La position de la main gauche sans vibrato consiste en trois points de contact de la main avec le manche: le pouce sur la partie charnue de la deuxième phalange, l'index au début de la première phalange, et le doigt posé la pulpe sur la corde;</p> <p>La position de la main gauche avec le vibrato, pour rendre libre le mouvement de la main, consiste en deux points de contact au lieu de trois: le pouce un peu plus bas par rapport à sa position sans vibrato, mais toujours sur la seconde phalange, le doigt posé la pulpe sur la corde, l'index légèrement distant du manche; une fois assimilé ce changement l'image mentale de la posture idoine au vibrato commence à être plus claire;</p>
---	---

<p>5) Remplacer les doigts l'un par l'autre en glissant en avant ou en arrière, mais en évitant de faire entendre le <i>glissando</i> entre une note et l'autre! (par exemple, L'art de l'archet, Tartini)</p> <p>6) Faire glisser le même doigt tant en montée qu'en descente dans les passages chromatiques avec les demi-tons. Demi-tons ascendants (par exemple: thème et variations de Baillot), demi-tons descendants (par exemple Concerto n°1 de Baillot, air avec des variations)</p> <p>7) Il y a des notes <i>legato</i> "coulées", et les doigts de la main gauche doivent les articuler. Il y a par contre des notes <i>legato</i>, mais qui en même temps doivent être articulées avec le même doigt, ces notes sont appelées "traînées", faisant glisser le doigt de manière insensible, créant des accents semblables à ceux que crée la voix humaine. (ex Étude n°20 de Baillot)</p> <p>8) Poser ou lever le doigt avec lenteur sans affecter la valeur des notes. Cela vaut pour les mouvements lents, cela donne aux demi-tons l'expression tendre et mélancolique, que l'on appelle "expression mineure" (Quatuor n°7 de Mozart, <i>andante</i>).</p> <p>Observation: l'expression des doigts doit être utilisée comme toutes les choses d'effet: pas trop <i>glissando</i>, pas trop <i>forzato</i> mais pas trop</p>	<p>Exercice de la posture pour le vibrato:</p> <p>une fois établis les points de contact de la main avec le manche, l'exercice suivant aide à acquérir "the feeling in the left hand"<sup>375</sup>, aide à intérioriser la sensation physique dans la main gauche; il est conseillé de faire l'exercice avec les yeux fermés, pour acquérir davantage la sensation physique de la main gauche;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tenir le violon entre l'épaule et le menton; la main en contact avec le manche par le pouce à la partie charnue de la seconde phalange, et la première phalange de l'index, posé sur les os au fond de la première phalange (le manche devrait en réalité reposer sur l'os au fond de l'index et l'os au milieu des deux phalanges du pouce) et la pulpe du troisième doigt posé sur la corde LA; le doigt doit être pressé avec décision mais sans serrer excessivement;</li> <li>- alléger la pression du doigt posé sur la corde sans le lever de la corde, en restant avec la pulpe sur la surface de la corde; faire attention à la sensation physique aux points de contact des doigts avec le manche, appuyant sur la corde la tension augmente et relâchant la pression de la corde la tension diminue aux points de contact;</li> <li>- supprimer le contact de l'index du manche, refaire le même exercice avec le troisième doigt posé sur la corde de LA, en gardant le contact avec le manche seulement par le</li> </ul>
--	---

<sup>375</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p. 150.

<p>mou non plus.</p> <p>Dussek: "Le violon permet à l'artiste de faire passer son âme à travers ses doigts."</p> <p>EFFETS</p> <p>Ils sont liés à tous les changements relatifs au son, on peut distinguer les effets d'intonation, de rythme, d'intensité, de timbre, de caractère, simples, ou encore les effets composés, de deux ou plusieurs effets ensemble.</p> <p>LES EFFETS peuvent être considérés de deux façons: comme résultat général du talent de l'artiste qui montre qu'il comprend ce qu'il exécute et par conséquent effectue l'effet; ou bien comme l'utilisation des effets sonores.</p> <p>Les effets sont divisés en effets particuliers, les détails et les effets généraux.</p> <p>Effets particuliers:</p> <p>opposition entre le grave et l'aigu</p> <p>coups d'archet rythmés</p> <p>les nuances (<i>crescendo</i>, <i>diminuendo</i>, son filé)</p> <p>cadences prolongées</p> <p>anticipations</p> <p>réticences</p> <p>Effets généraux:</p> <p>unissons et octaves</p> <p>harmoniques</p>	<p>pouce et la pulpe du troisième doigt; la compensation au troisième doigt doit être effectué avec le pouce; essayer de ne pas pousser le pouce sous le manche ni glisser jusqu'au fond de la main mais garder plus ou moins la même position du pouce; la pression excessive du troisième doigt sur la corde se répercute dans la pression du pouce contre le manche;</p> <p>Cet exercice "<i>on-off</i>" de la pression du doigt sur la corde comme test du poids/contrepois entre le doigt qui appuie sur la corde et le pouce doit être effectué avec les 1er, 2ème, 3ème et 4ème doigts un à la fois plusieurs fois par jour; la pression excessive de la pulpe sur la corde raidit la main et le pouce, il faut une pression suffisante pour produire un son propre mais pas davantage; du moment qu'on s'est habitués au contact avec le manche rien qu'avec le pouce et le doigt avec sa pulpe qui presse la corde, la base pour le vibrato est établie;</p> <p>COMMENT DÉPLACER LA MAIN?</p> <p>Avec l'adoption de la nouvelle position de la main gauche, l'étudiant commence à adopter aussi le mouvement du vibrato de la main gauche. Le mouvement de la main consiste dans le mouvement horizontal d'avant en arrière de la main en partant du poignet. Ce type de vibrato s'appelle "le vibrato de la main" et d'habitude doit être enseigné au</p>
--	---

<p>Son avec sourdine</p> <p>Pizzicato</p> <p>troisième son</p> <p>jouer sur 4 cordes simultanément</p> <p>Dans tous les cas, il faut utiliser les effets dans une juste mesure.</p> <p>EFFETS DES SONS A L'UNISSON ET DES OCTAVES</p> <p>Lorsque deux notes sont à l'unisson, si à un moment on passe avec l'archet sur une seule des deux cordes, l'autre corde se met à vibrer en réponse à la voix de la corde jouée.</p> <p>On peut expérimenter cet effet non seulement sur les deux cordes d'un même instrument, mais aussi sur les deux cordes de deux instruments distincts (deux cordes à vide). Le même phénomène se produit avec les deux notes produites sur le même instrument, celui avec le doigt et l'autre avec la corde à vide, ou toutes les deux avec deux doigts différents.</p> <p>Le même effet est obtenu avec les intervalles d'octaves. Aussi bien les unissons que les octaves ont leur propre caractère particulier: les unissons ont quelque chose de doux et pénétrant, tandis que les octaves ont un son plus grave et rond.</p> <p>L'EFFET À L'UNISSON SIMULTANÉ DANS LES GRANDS ORCHESTRES</p>	<p>début de l'étude du vibrato. Quoi qu'il en soit, au début de son étude, il arrive souvent qu'un vibrato partant du coude, effectué avec l'avant-bras, vienne plus naturellement à l'étudiant, ce vibrato sonne bien et il faut pas lui faire obstacle. Si donc l'étudiant développe d'abord le vibrato de l'avant-bras, alors le vibrato de la main doit être développé a posteriori comme extension de l'expressivité.</p> <p>Le vibrato de la main peut être divisé en deux parties:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Le mouvement à partir du poignet</li> <li>2) La flexion des doigts</li> </ol> <p>Ces deux éléments sont à expliquer séparément mais l'exercice pour le deux éléments doit être introduit immédiatement;</p> <p>Les exercices auxiliaires pour le développement du mouvement de la main partant du poignet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'exercice pour le vibrato au début doit être fait sur la corde de Mi, où la pulpe ne doit pas faire une majeure pression pour produire le beau son; la pression légère de la pulpe sur la corde supprime la difficulté dans la production du vibrato, mais surtout, si le doigt presse trop la corde, cela fait obstacle au développement correct du vibrato;</li> <li>2) Poser l'avant-bras sur la surface de la table, bouger la main partant du poignet</li> </ol>
---	---



<p>(Ex. Adagio de Haydn)</p> <p>EFFET À L'UNISSON ET DES OCTAVES SIMULTANÉ (dans les quintettes)</p> <p>Ex quintette n°5 de Boccherini, unissons et octaves; Menuet n°37. Quatuor de Boccherini;</p> <p>EFFET À L'UNISSON ET DES OCTAVES (consécutifs ou simultanés pour le violon)</p> <p>En ce qui concerne les effets à l'unisson simultanés nous n'avons pas trouvé d'exemples;</p> <p>par contre les exemples pour les effets à l'unisson consécutifs sont: Concerto de Lamotte, <i>allegro assai</i>, Quatuor n°49 de Haydn, final;</p> <p>Ex octaves simultanées: Concerto n°17 de Viotti, presto</p> <p>En ce qui concerne les octaves consécutives on les utilise très souvent, ex Étude n°25 de Fiorillo, andante, Étude n°19 de Rode, allegretto;</p> <p>étude pour les unissons consécutifs: étude 1 étude pour unissons simultanés: étude 2 étude pour les octaves consécutives, pour atteindre la sûreté dans la main et l'audace des doigts; étude pour les octaves simultanées: étude 1, étude 2</p>	<p>en battant avec les pointes des doigts sur la surface de la table (les doigts en position arrondie); cet exercice aide à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- augmenter la sensation ( "feeling of" ) correcte de la production du vibrato, donnant de l'élan à la main à partir du poignet;</li> <li>- ne pas permettre aux doigts de se déplacer vers l'avant, car la surface de la table bloque le mouvement, aidant l'étudiant à sentir le mouvement de la main vers l'arrière;</li> <li>- régulariser rythmiquement le mouvement de la main; il faut d'abord établir le battement régulier, par ex. 1, 2, 3, 4 etc; une fois établi le battement régulier, le battement de la main peut accélérer, redoublant, triplant, quadruplant;</li> </ul> <p>3) le même exercice doit être effectué avec la main qui reste en position pour jouer mais sans l'instrument, faisant remuer la main en l'air de la manière appliquée dans l'exercice précédent;</p> <p>4) le même exercice, avec la main en position pour jouer, doit être effectué mais en tenant immobile le pouce de la main gauche avec la main droite, faisant remuer d'avant en arrière le reste de la main gauche à partir du poignet;</p> <p>5) le même exercice doit être effectué mais en tenant un crayon avec la main droite, dirigeant la pointe du crayon vers gauche; le pouce de la main gauche doit être appuyé sur la pointe du crayon, en remuant le reste de la</p>
--	--

<p>LES SONS HARMONIQUES</p> <p>"Le nombril de vibration" est l'expression utilisée pour décrire les sons alternatifs que produit la corde sur le point de sa position de repos entre les deux points fixes qui déterminent sa longueur. Par exemple, si on joue avec l'archet ou pizzicato, alors nous avons seulement un "nombril de vibration".</p> <p>Les "nœuds de vibration": ce type de son est considérablement différent du son produit par la corde jouée avec l'archet ou pizzicato de façon ordinaire. Les sons produits de la manière expliquée ci-dessus sont très doux, semblable à la flûte, ils sont appelés SONS HARMONIQUES.</p> <p>Pour produire le son harmonique il suffit de toucher la corde environ à la moitié de sa longueur, légèrement, avec le petit doigt, ou la pointe du doigt, là se trouve le point nodal à partir duquel se crée la vibration des deux parties de la corde avec l'aide de l'archet. Les points fixes de la corde se trouvent sur le chevalet et le sillet, ce qui permet que la corde puisse être divisée en 2, 3, 4, 5 parties etc. Le scientifique qui a découvert que la corde peut être divisée en plusieurs parties vibrantes, a également déterminé les lois exactes de ce genre de phénomène.</p> <p>SONS HARMONIQUES ARTIFICIELS: Posant sur certains intervalles deux doigts</p>	<p>main partant du poignet d'avant en arrière;</p> <p>6) le même exercice doit être effectué en tenant le violon en position de la guitare, appuyant le pouce au manche sur la partie charnue de la seconde phalange, gardant l'index légèrement éloigné du manche; effectuer le même mouvement de la main d'avant en arrière, partant du poignet;</p> <p>7) ce même exercice précédent doit être effectué posant un doigt à la fois sur la corde de Mi, appuyant légèrement, effectuant le même mouvement de la main qui part du poignet; éviter de presser fortement la corde; éviter de donner l'impulsion avec le doigt mais seulement avec le poignet de la main gauche;</p> <p>8) le même exercice doit être effectué en tenant le violon en position de jeu, soutenant le corps du violon avec la main droite, posant le troisième doigt (annulaire) sur la corde de MI; dans cet exercice le doigt peut glisser d'avant en arrière une fois posé sur la corde pendant le mouvement partant du poignet;</p> <p>9) le même exercice doit être effectué appuyant la tête du violon contre le mur, effectuant le même exercice avec la main gauche, posant le troisième doigt sur la corde de Mi, permettant au doigt de glisser d'avant en arrière sur la corde durant l'exercice;</p> <p>10) le même exercice doit être effectué tant que la main n'acquiert pas la maîtrise; à partir de ce point un peu plus de poids peut</p>
--	--

simultanément sur la même corde, le premier (l'index) fortement pressé et le deuxième (petit doigt) reposant très légèrement, on obtient le son harmonique artificiel; il est appelé ainsi parce que le doigt appuyé fortement représente de cette façon le sillet mobile qui raccourcit la corde selon la nécessité, alors que le petit doigt effleure légèrement la corde, créant de cette manière le son harmonique.

GAMME DANS LES HARMONIQUES: Vous pouvez obtenir les trois octaves sur la même corde en utilisant les harmoniques: ex. des tierces harmoniques; ex. des quintes naturelles harmoniques; ex. quintes harmoniques artificielles; ex. octaves harmoniques; ex. intervalles lointains facilités par les harmoniques;

la façon d'écrire les harmoniques:

dans les passages plus brefs et plus faciles les compositeurs n'ont indiqué que "harmoniques", mais n'ont pas indiqué les doigtés (par ex. quintette de Boccherini) par contre dans les passages plus compliqués, on trouve la double portée, sur la portée inférieure se trouvent les doigtés, la portée supérieure indique comment devraient se jouer les harmoniques, à savoir le résultat final. Sans ces indications, comme dans l'exemple ci-dessus, le résultat final est une grande incertitude dans l'exécution.

Ex. Le meilleur exemple d'utilisation des harmoniques sont les variations de Paganini

être ajouté à la pression du doigt sur la corde, et plus on ajoute de poids, plus le doigt devrait commencer à se plier à l'articulation entre la troisième et la deuxième phalange, rendant flexible le mouvement du doigt, en gardant la pulpe du doigt en un point avec l'ajout de poids sans le faire glisser d'avant en arrière;

11) le même exercice doit être effectué en posant l'archet sur la corde Mi, tirant tout l'archet; la pression du doigt sur la corde devrait être suffisante pour produire un son propre; l'oreille devrait commencer à acquérir l'habitude auditive sur la qualité sonore du vibrato, qui ne devrait pas être trop irrégulier, ni trop large ni trop nerveux et serré; les oscillations devraient donc acquérir souplesse et régularité sonore sans bonds; tout ceci doit être effectué en gardant à l'esprit la nouvelle position de la main en contact avec le manche en deux points: pouce et pulpe du doigt (sans l'index);

12) l'exercice "modèle" pour le vibrato doit être introduit par l'enseignant qui guide les mouvements de la main gauche de l'étudiant avec l'unique objectif de stimuler chez celui-ci l'image sonore de son vibrato et la sensation musculaire durant la production du vibrato; cet exercice doit être appliqué surtout avec des étudiants tels que les enfants présentant des dommages cérébraux:

- l'enseignant se tient en face de l'étudiant, bloquant de la main droite le violon tenu par

<p>sur le thème de Haydn appelé "La prière".</p> <p>Ce genre d'effet a été traité par les maestros Guhr et Mazas: par ex. "Air à trois notes de J.J. Rousseau" (ayant difficulté à donner les doigtés précis pour les harmoniques, nous avons utilisé les indications se trouvant dans la méthode de M. Mazas)</p> <p>LES NUANCES ARTIFICIELLES (sourdine):</p> <p>Le nuances artificielle sur le violon sont obtenues en utilisant la sourdine, et avec les différentes inflexions de l'archet. La sourdine donne au son une nuance mineure. Son timbre a quelque chose de mystérieux, de doux et de triste. L'utilisation de la sourdine est nécessaire si c'est indiqué dans la partition. (par exemple, Andante de la Symphonie en mi mineur, l'introduction de l'Oratoire de la Création de Haydn, l'adagio du Quintette en sol mineur de Mozart, trio sur la mort de Haydn; Et enfin le Crucifixus de la Messe à quatre voix de Cherubini).</p> <p>Remarque:</p> <p>Inconvénients de la sourdine: il n'est pratique ni de la mettre, ni de l'enlever, il faut interrompre l'exécution, cela complique l'exécution de l'accord;</p> <p>PIZZICATO</p> <p>Il s'exécute en pinçant la corde avec le doigt de la main droite ou le doigt de la main gauche;</p>	<p>l'étudiant et tenant immobile le pouce de celui-ci pressé contre le manche;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avec la main gauche l'enseignant fait bouger la main de l'étudiant d'avant en arrière, activant le vibrato à partir du poignet, tenant le doigt de l'étudiant pressé sur la corde et le faisant osciller avec le reste de la main;</li> <li>- l'étudiant a la tâche de tirer l'archet;</li> <li>-après avoir fait l'exercice plusieurs fois l'enseignant suggère à l'étudiant de continuer le mouvement de la main gauche dans la même direction, soulevant la main gauche qui contrôle le mouvement, mais continuant à tenir de la main droite le violon et le pouce de l'étudiant;</li> <li>- le même exercice doit être utilisé pour le vibrato partant de l'avant-bras;</li> <li>- l'exercice doit être transmis aux parents qui le pratiqueront avec leurs enfants à la maison;</li> </ul> <p>LA FLEXIBILITÉ DES DOIGTS</p> <p>La flexibilité des doigts dans le vibrato devrait augmenter avec l'augmentation du poids du doigt sur la corde; voici les exercices auxiliaires pour la flexibilité des doigts dans le vibrato:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'étudiant tient le crayon dans la main droite avec la pointe du crayon vers la gauche, posant le pouce de la main gauche à la partie charnue du doigt sur la pointe du crayon; sur le crayon doit être posé le</li> </ol>
--	--

<p>main droite:</p> <p>le pizzicato avec la main droite s'utilise beaucoup plus que le pizzicato de la main gauche, parce que la force de sa main droite est en mesure de donner plus d'épaisseur au son sec du pizzicato;</p> <p>Le pizzicato s'effectue avec la pulpe de l'index, principalement dans les accords, mais aussi avec le pouce, en posant le doigt sur le début de la touche du violon, on obtient un son plus doux.</p> <p>(Par exemple quatuor n°40 de Haydn, avec le pouce, le violon est tenu comme une guitare).</p> <p>Les notes des accords sous forme d'arpèges, comme la harpe, sont pincées avec le pouce en montée et avec l'index en descente.</p> <p>ex: Les accords effectués l'un avec l'archet et l'autre pizzicato avec l'index de la main droite.</p> <p><b>PIZZICATO AVEC LA MAIN GAUCHE:</b></p> <p>Le pizzicato peut se faire avec les doigts de la main gauche, mais moins facilement et avec moins d'avantages: les cordes ne vibrent pas facilement près du sillet comme par exemple sur le point de début de la touche loin du sillet, le son à proximité du sillet est plus sec, les doigts de la main gauche n'ont pas la même force que les doigts de la main droite; Stamitz a utilisé le pizzicato avec la main gauche de la manière suivante, partout le numéro est indiqué au-</p>	<p>troisième doigt sur la pulpe et avec le mouvement de la main gauche d'avant en arrière à partir du poignet, le troisième doigt fait automatiquement le <i>flexing</i>, n'ayant pas l'espace pour glisser, étant posé sur le crayon;</p> <p>2) L'étudiant prend l'instrument en position de jeu, posant le troisième doigt sur la corde de Mi avec peu de pression; avec la main droite il bloque le troisième doigt de la main gauche de sorte que le celui-ci ne puisse pas effectuer le mouvement vers l'avant; cet exercice permet le mouvement de la main à partir du poignet d'avant en arrière tandis que le doigt, étant immobilisé par la main droite, se plie naturellement à la première articulation; cet exercice doit être appliqué aux autres doigts, un à la fois;</p> <p>3) Les mêmes exercices se pratiquent sur les cordes de La, Ré et Sol;</p> <p><b>LE VIBRATO A PARTIR DE L'AVANT-BRAS</b></p> <p>Les mêmes exercices pour le vibrato de la main sont à appliquer pour le vibrato de l'avant-bras, à la différence que l'étudiant bouge l'avant-bras en tant qu'unité par rapport au mouvement de la main à partir du poignet; l'étudiant devrait avoir la sensation de "bloquer" le mouvement du poignet en bougeant l'avant-bras;</p> <p><b>PROBLÈMES</b></p> <p>Dès que le vibrato devient plus fluide, il doit être appliqué surtout sur les notes longues</p>
---	---

<p>dessus du doigt qui joue la note en pizzicato, tandis que les autres notes sont jouées avec l'archet:</p> <p>par ex, un autre maestro qui a écrit des exercices de pizzicato avec la main gauche est le M° Guhr.</p> <p>TROISIÈME SON:</p> <p>Chaque fois que deux sons forts, justes, et soutenus sont joués simultanément, le résultat provenant de l'intersection des ondes sonores est un troisième son dont les physiciens ont cherché à déterminer le degré, mais jusqu'à présent, la question ne peut être considérée comme complètement résolue.</p> <p>Ex: cet effet s'entend également dans les passages du premier intervalle (de deux notes) au deuxième, et vice versa du deuxième intervalle (de deux notes) au premier;</p> <p>CORDE QUADRUPLE:</p> <p>Quatre cordes ensemble sont souvent utilisées dans les accords, même si toutes les quatre ensemble ne s'utilisent que dans les accords plaqués; la façon de jouer quatre cordes ensemble serait, en s'aidant de la main droite posée sur deux ou trois cordes en ajoutant la dernière note (corde), levant ou baissant le bras; de cette façon, on parvient à obtenir une variété dans ce genre</p>	<p>dans les morceaux de la Méthode; par ex. Judas Maccabeus du second Volume, ou bien l'Ave Maria de Gounod;</p> <p>Le quatrième doigt doit être laissé de côté au début de l'étude jusqu'à ce que les autres doigts ne se soient stabilisés dans le mouvement et jusqu'à ce que le quatrième doigt lui-même ne devienne suffisamment renforcé pour commencer l'entraînement du vibrato;</p> <p>Le vibrato sur les notes doubles peut être développé, mais seulement après avoir développé le vibrato sur les cordes seules; on doit souvent utiliser le vibrato de l'avant-bras pour les notes doubles;</p> <p>Si le vibrato de l'étudiant est trop nerveux, on conseille de jouer une note longue sans vibrato, à partir de là il faut commencer avec un mouvement minime de la main et du doigt jusqu'à ce que l'on perçoive une oscillation minime mais régulière;</p> <p>Si le vibrato de l'étudiant est trop lent, diminuer la pression de la pulpe en général aide à acquérir de la vitesse;</p> <p>le vibrato devrait accélérer les oscillations sur le <i>crescendo</i> et les ralentir sur le <i>diminuendo</i>;</p> <p>Le vibrato "court" doit être appliqué lors de l'étude des notes <i>staccato</i>, où pour chaque note détachée doit être effectué un vibrato, accentué au début de la note; le détachement de l'archet coïncide avec l'accentuation par la</p>
--	---

<p>d'effet qui applique très bien dans les <i>adagios</i>, avec leur caractère doux, grave ou mystérieux, ils peuvent être étudiés encore plus <i>animato</i>.</p> <p>ORNEMENTS DU CHANT:</p> <p>on appelle ornements du chant:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Appoggiatures</li> <li>2. Les trilles, doubles trilles,</li> <li>3. Les groupes de notes</li> <li>4. Mordant</li> </ol> <p>Petite note ou appoggiature, signifie une note qui a besoin d'être appuyée;</p> <p>quand on écrit l'appoggiature au-dessus de la note (sous la forme d'une <i>petite note</i>), elle a généralement un écart avec la note principale d'un ton ou d'un demi-ton; écrite sous la note elle doit toujours former un demi-ton avec la note; il peut arriver qu'elle soit écrite à une distance d'un ton de la note principale, mais seulement si on répète plusieurs fois la même figure; l'appoggiature vaut généralement la moitié de la note principale, donc la moitié de la valeur de la note principale doit être cédée à l'appoggiature; l'appoggiature préparée veut dire qu'elle est précédée d'une note longue de la même hauteur; dans ce cas, il faut éliminer la moitié de la valeur de la note précédant l'appoggiature;</p>	<p>main gauche.</p> <p>Les notes en position haute sont à jouer avec le vibrato de l'avant-bras, avec peu de pression de la pulpe sur la corde;</p> <p>Le vibrato sur les notes rapides doit être effectué en vibrant instantanément dès le moment où le doigt a été posé sur la corde; le vibrato devrait être continu lors des passages avec les notes courtes mais surtout devrait être fluide et sans interruptions, posant les doigts l'un après l'autre sur les cordes; on devrait commencer ici à réussir à vibrer avec les deux doigts posés en même temps sur la corde, et de là se construit la base pour le vibrato sur les cordes doubles;</p> <p>LA CROISSANCE DE L'HABILITÉ AUGMENTE L'AUTONOMIE DANS L'ÉTUDE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "know why to know how"<sup>376</sup> est le but de l'étude pour la croissance de l'habileté et par conséquent de l'autonomie dans l'étude de l'élève;</li> <li>- La mère ne participe plus activement à l'étude: avec la croissance de l'autonomie la participation de la mère diminue mais la supervision de l'enseignant continue;</li> <li>- "Puzzle pieces": Les éléments techniques qui constituent les morceaux de la méthode doivent être appris d'abord au niveau automatique, pour être ensuite repris</li> </ul>
---	--

<sup>376</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.118.

<p>l'appoggiature est une note de support, elle ne devrait donc être ni trop ni trop peu appuyée, pour ne pas affaiblir son caractère doux et affectueux; l'appoggiature contient l'accent en elle-même, et la note suivante doit donc être plus faible, en particulier lorsque deux notes sont liées à la fin d'une phrase, il faut s'appuyer sur la première et laisser mourir la deuxième comme un "e muet" (comparaison linguistique); (exemples: Quatuor n°9 de Beethoven, Concerto n°14 de Viotti <i>allegro</i>); on peut faire une double appoggiature (exemple: Concerto n°14 de Viotti <i>lento</i>);</p> <p>l'appoggiature peut aussi être un intervalle de tierce inférieure, de manière à ce que la note qui la suit devienne alors l'appoggiature principale;</p> <p>dans tous les cas s'il y a 2 appoggiatures avant la note principale, la plus longue prend toujours l'accent;</p> <p>on peut également faire l'appoggiature à un demi-ton en dessous de l'appoggiature principale; en utilisant le même doigt exécutant (2-2), offrant à l'appoggiature plus de grâce;</p> <p>il existe l'appoggiature faite avec le doigt de la note précédente, qu'on utilise cependant rarement;</p> <p>La double appoggiature peut aussi consister en deux notes égales en montée ou en</p>	<p>de nouveau de nombreuses fois dans les morceaux suivants et approfondis jusqu'à l'acquisition du contrôle mental absolu sur les mouvements;</p> <p>- L'esprit contrôle le mouvement: une fois acquis le contrôle mental sur les mouvements, à travers la répétition des éléments dans les morceaux de la méthode, l'habileté se développe au niveau supérieur c'est-à-dire esprit et corps s'unissent:</p> <p>"The master demonstrates the patterns of karate: every muscle, every fiber of his body acts in perfect unison with his mind."</p> <p>Anticipation mentale du mouvement: une fois acquis le contrôle mental sur les mouvements à travers l'exercice des éléments dans les morceaux de la méthode, l'esprit est en mesure de "savoir" comment bouger le corps quand on rencontre des éléments semblables dans les nouveaux morceaux, reconnaissant les mêmes "puzzle pieces";</p> <p>Savoir comment se corriger: une fois acquise l'habileté de l'anticipation mentale du mouvement, l'esprit "sait" si le mouvement a été fait de façon incorrecte et de quelle façon il devrait être corrigé;</p> <p>Entre-temps quels aspects techniques s'améliorent ?</p> <p>Au cours de l'apprentissage des éléments des morceaux de la méthode, jusqu'à</p>
---	---



<p>descente précédant la note principale;</p> <p>toutes les appoggiatures indiquées ci-dessus peuvent être appelés mélodiques, car elles servent à embellir le chant;</p> <p>un autre type d'appoggiature est de type rythmique, puisqu'elle sert à mieux faire entendre le rythme, c'est-à-dire la mesure, la cadence d'un morceau. Il en existe de nombreux exemples chez les meilleurs compositeurs. L'appoggiature rythmique est jouée brillamment même sur une longue note, dans les mouvements les plus rapides elle sera bien sûr effectuée encore plus accentuée; cependant, ce qui la distingue de l'appoggiature mélodique est qu'elle doit toujours maintenir une certaine vitesse (exemples: Quatuor n°39 de Haydn- <i>allegro</i>, Quatuor n°4 de Beethoven - <i>adagio</i>)</p>	<p>l'acquisition du contrôle mental sur le mouvement et par conséquent l'acquisition de l'anticipation mentale du mouvement, on développe la technique de la main gauche et de la main droite:</p> <p>Main gauche: le mouvement vertical des doigts (faire tomber le doigt sur la corde et lever le doigt de la corde), mouvement horizontal des doigts sur la corde (glisser le doigt sur la corde en le déplaçant d'un demi-ton plus haut ou plus bas), positionnement des doigts entre les différentes cordes, changement de position, vibrato, intonation, doigté dans les différentes positions, notes doubles, trilles, harmoniques, <i>glissando</i>;</p> <p>Main droite: changement de corde, coups d'archet <i>détaché</i>, <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>legato – staccato</i>, <i>spiccato</i>, “le pinceau”, <i>tremolo</i>, <i>portato</i>, division de l'archet, cordes doubles, variantes rythmiques modèles A, B, C du volume I;</p>
<p>TRILLE</p> <p>Le trille consiste en battements qui s'alternent entre deux notes qui devraient toujours être à un ton ou un demi-ton de distance;</p> <p>Le trille majeur est d'un ton entier, le trille</p>	<p>LISTE DES MORCEAUX CONTENUS DANS LES VOLUMES VI-X:</p> <p>VOLUME VI:</p> <p>La Follia, A. Corelli</p> <p>Sonate N° 3, G.F. Haendel</p> <p>Allegro, J.H. Fiocco</p> <p>Gavotte, Rameau</p> <p>Sonate N° 4, G.F. Haendel</p> <p>Exercices extra:</p>

<p>mineur d'un demi-ton;</p> <p>on l'appelle également <i>cadence</i> parce qu'il se fait généralement sur un mouvement de basse qui apporte un repos harmonique sur lequel tombe le chant;</p> <p>TROIS CHOSES A CONSIDERER DANS LES TRILLES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La préparation</li> <li>2. les battements</li> <li>3. La terminaison</li> </ol> <p>4 préparations sont généralement utilisées: la première se fait sur la note même sur laquelle est indiqué le trille, la seconde sur la note supérieure, la troisième part de la note inférieure, la quatrième devient la deuxième note inférieure.</p> <p>Les trois derniers exemples commencent par des appoggiatures, les premières notes doivent bien les appuyer parce qu'elles donnent élan et élasticité pour faire le trille;</p> <p>On adopte également 4 fins de trille:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) en ajoutant une note aux battements avant la note finale</li> <li>2) en ajoutant 2 notes avant la note finale</li> <li>3) en ajoutant 3 notes avant la note finale</li> <li>4) ajoutant 4 notes avant la note finale</li> </ol> <p>Vous pouvez combiner chacune des 4 préparations avec chacune des quatre fins, en fonction du caractère de la phrase où se</p>	<p>Tonalisation en troisième et cinquième position,</p> <p>Annie Laurie, Lady John Scott (tonalisation pour le changement de position, intonation, beau son)</p> <p>Tonalisation pour le changement en sixième position sur les cordes Mi, La, Ré, Sol;</p> <p>Tonalisation pour le changement en septième position sur les cordes Mi, La, Ré, Sol;</p> <p>VOLUME VII:</p> <p>Menuet, W.A. Mozart</p> <p>Courante, A. Corelli</p> <p>Sonate, N° 1, G.F. Haendel</p> <p>Concerto N°1, J.S. Bach</p> <p>Gigue, J.S.Bach</p> <p>Courante, J.S.Bach</p> <p>Allegro, A.Corelli</p> <p>Exercices extra: exercices préparatoires pour le Concerto N°1 de J.S.Bach</p> <p>VOLUME VIII:</p> <p>Sonate en G Mineur, H.Eccles</p> <p>Tambourin, A.E. Grétry</p> <p>Largo, J.S. Bach</p> <p>Allegro, J.S. Bach</p> <p>Largo Espressivo, G. Pugnani</p>
--	--

<p>trouve le trille; cela dépend des goûts; mais le choix du type de trille doit coïncider avec le reste de la phrase;</p> <p>la 2<sup>ème</sup> préparation est celle qui devrait être le plus souvent utilisée; la première terminaison convient à des chants simples;</p> <p>En ce qui concerne les terminaisons ornées, il existe de nombreux exemples d'ornements pour mener à la cadence finale.</p> <p>Le trille doit être effectué avec plus de facilité dans les mouvements plus vivaces, en pressant davantage le doigt fixe lors du battement d'un autre doigt, de sorte que les battements deviennent plus libres; il faut éviter de faire le trille avec rigidité et force, qui font devenir le trille tremblant; au contraire, il faut lui donner plus d'élasticité et il faut renoncer de quelque manière à le faire tomber toujours à la même vitesse et élasticité. Le trille doit suivre le caractère du mouvement - dans <i>l'allegro</i> le plus déchaîné, dans <i>l'adagio</i> le plus mou;</p> <p>dans la séquence de trilles il faudrait souvent changer de doigt plutôt que faire la cadence entière avec le même doigt; la cadence doit être achevée à la même vitesse que le battement, sans ralentir.</p> <p>Il y a des exceptions à cette règle dans les cadences adagio, ou des "points d'orgue"; parfois on fait des cadences commençant par un trille lent, augmentant la vitesse et la diminuant à la fin;</p> <p>BRISE - LE TRILLE BRISE:</p>	<p>Sonate, F. M. Veracini</p> <p>Exercices préparatoires pour la Sonate de Veracini</p> <p>VOLUME IX:</p> <p>Concerto en La Majeur,</p> <p>Allegro Aperto</p> <p>Adagio</p> <p>Rondo</p> <p>Exercices extra: passages extraits des trois mouvements à étudier</p> <p>VOLUME X:</p> <p>Concerto en Ré Majeur, W.A.Mozart</p> <p>Allegro</p> <p>Andante cantabile</p> <p>Rondeau</p> <p>Exercices extra: passages extraits des trois mouvements à étudier;</p> <p>LA LITTÉRATURE SUPPLÉMENTAIRE POUR LES DIX VOLUMES DE LA MÉTHODE SUZUKI, tiré du livre de William Starr; M. Starr était responsable de l'enseignement Suzuki de l'Université du Tennessee:</p> <p>Au cours de l'étude des trois derniers volumes de la méthode, la vitesse d'apprentissage / progrès ralentit à cause de</p>
--	--

le "Brisé" est un trille qui commence ou avec la note écrite ou la supérieure; et "que l'on n'achève point";

il doit être indiqué dans la partition avec le signe du trille "tr", ou / \ / \ /; (par exemple Trio n°3 et Concerto n°5 de Viotti)

#### MORDANT

le mordant est un "brisé" ou un trille inachevé; le mordant aussi est indiqué par un "tr" ou un autre / \ / \ / (Viotti, Divertissement n°1)

#### DOUBLE TRILLE:

nous suivons les mêmes règles pour le double trille que pour le trille simple; cependant, à la fin des cadences il faut de temps en temps faire quelques modifications, en ne faisant pas toutes les notes doubles mais en s'adaptant pour simplifier le changement de position. Un autre type de trille qui sans être double se fait toutefois sur deux cordes; un autre trille que nous appelons "trille immobile" est ce qui, sans être double, se fait cependant sur double corde et entre les deux notes qui obligent à laisser deux doigts posés sur la corde (Ex. Variation n°36, L'art de l'archet, Tartini).

#### TRILLES DANS LES GAMMES MAJEURES

Do Majeur sur trois octaves, le trille s'effectue sur chaque note avec le doigt

la difficulté du matériel de l'étude. Il apparaît ici une grande nécessité d'encouragement de l'étudiant afin de le convaincre que sa compétence a atteint un niveau supérieur, en utilisant le matériel supplémentaire qui sert en outre à élargir le mécanisme technique de l'étudiant, mais également pour son divertissement. Tandis que ce matériel supplémentaire doit être abordé en s'efforçant de faire garder un bon moral à l'étudiant, les difficultés du matériel des trois derniers volumes de la méthode doivent être abordés pas à pas en appliquant "la stratégie de la pensée" instillée dans l'esprit de l'étudiant au cours de l'étude des six volumes précédents;

la liste du répertoire supplémentaire représente donc une somme des expériences didactiques des enseignants de la Méthode Suzuki, tant en Occident qu'en Orient:

Anderson: Fiddle-Faddle

Bach: Arioso

Bach: Concerto en Mi majeur

Bach: Sonate pour Violon et Piano (quelques mouvements)

Bach: Sonates et Partitas pour Violon Solo (quelques mouvements)

Bartok: 44 Duos

Bartok: Les Danses Roumaines

Bohm: Mouvement Perpétuel

Beethoven: Romances

<p>suivant, sur la corde à vide avec le premier doigt on fait le battement du trille, sur le troisième doigt le trille est battu avec 4 doigts etc; l'exécution du trille sur les gammes au rythme de 4/4 se fait avec le sextolet en doubles croches, 4 sextolets par mesure, commençant par le trille à partir de la note supérieure au ton de la gamme, et terminant avec le ton de la gamme. Chaque nouvelle mesure est à exécuter de la même façon. Ainsi, entre chaque fin et début, nous trouvons l'intervalle de tierce.</p> <p>La deuxième façon d'exécuter les gammes avec le trille est toujours en rythme 4/4, avec figure rythmique de 8 triples croches, 32 triples croches par mesure, toujours à partir du ton supérieur au ton de la gamme, et se terminant avec le ton de la gamme;</p> <p>PETIT GROUPE DE TROIS NOTES:</p> <p>Ceci est un ornement du chant qui se compose de trois notes, ou de 4 notes. Ces notes doivent former entre elles une tierce mineure ou une tierce diminuée; il faut marquer la première note plus fort et la faire durer plus longtemps; cependant, dans un mouvement plus vivace, le groupe de notes doit être fait rapide et précipité, pour mieux marquer justement le rythme (par exemple Mozart, Sonate pour piano et violon, allegro);</p> <p>“<i>Mordant Impertinent</i>” est un trille qui fait partie du petit groupe (Variation n°3 dans</p>	<p>Correlli: 12 Sonates (quelques mouvements)</p> <p>Dvorak: Sonatine</p> <p>Falla- Kreisler: La Dance de la “Vie Brève”</p> <p>Gounod: Ave Maria</p> <p>Granados-Kreisler: La Danse Espagnole</p> <p>Haendel: Sonate N° 6 en Mi majeur</p> <p>Hubay: Hejre Kati</p> <p>Kreisler: La Gitane</p> <p>Kreisler: Liebeslied</p> <p>Kreisler: Rondino sur le Thème de Beethoven</p> <p>Kreisler: Schön Rosmarin</p> <p>Massenet: Méditation de “Thaïs”</p> <p>Monti: Czardas</p> <p>Mozart: Concerto en Sol majeur</p> <p>Mozart: Rondo</p> <p>Nardini: Concerto en Mi majeur</p> <p>Nero: Suite pour “Hot Fiddle” (In the Blue)</p> <p>Novacek: Moto Perpetuo</p> <p>Ponce: Estrellita</p> <p>Pugnani-Kreisler: Praeludium and Allegro</p> <p>Schubert-Freidberg: Rondo</p> <p>Schubert: Sonatines</p> <p>Schumann: Prophetic Bird</p> <p>Telemann: Concertos pour Quatre Violons</p> <p>Vitali: Chaconne</p>
---	---

*L'Art de l'Archet* de Tartini);

#### RYTHME

Le rythme a un effet très puissant, sa diversité et son importance sont tellement considérables dans la musique moderne qu'il est nécessaire de bien le définir afin de mieux rendre tout son esprit et son caractère.

Le mot rythme signifie: nombre, mesure, cadence, le battement du tympan réveille le rythme dans nos oreilles, la pause, le rythme les fait distinguer de sorte que tout nous semble symétrique - bref et long, sans la nécessité d'un son agréable ou non. Le rythme est ce qui nous fait reconnaître à travers les castagnettes le caractère des danses espagnoles: avec les castagnettes le son n'a pas d'importance sur le rythme.

ex: rythme où le son est déterminant, Ouverture du Calife de Bagdad;

le rythme bien marqué, bien scandé, donne vie à la musique et détermine son allure, de façon que l'auditeur soit amené à la suivre, et souvent ne peut pas s'empêcher de battre le temps et la mesure;

le célèbre Haydn nous a indiqué le mouvement et le rythme dans un de ses tempos *andante*, avec des accents, avec la légèreté dans les notes courtes, qui nous fait comprendre immédiatement combien le sentiment est lié au rythme:

Vivaldi: Concerto en Si mineur pour Quatre Violons

Vivaldi: Sonates

Wieniawski: Romance (tiré du Concerto en ré mineur)

ex: Symphonie, Haydn, *andante*;

les deux exemples suivants rappellent les merveilleux effets des rythmes mixtes des symphonies de Beethoven (*andante con moto, allegro ma non troppo*)

IMPORTANT:

dans le rythme il faut faire attention à:

1. la précision, qui donne le caractère
2. l'accent, qui le détermine
3. la bonne proportion dans la nuance qui le fait ressortir et empêche la confusion

MESURE / RYTHME

S'il manque le sens du rythme dans un morceau on le remarque tout de suite; le même effet à l'opposé, celui de trop d'accent, dissipe le charme.

L'enseignant, ou le chef d'orchestre, doit battre la mesure pour l'élève ou l'orchestre, pour rappeler le rythme si on le néglige. Par contre le tempo est marqué silencieusement pour l'orchestre.

Si par contre on bat la mesure pour soi-même, on ne s'en rend pas compte, mais on ralentit ou on accélère. Il est donc essentiel de s'habituer à battre la mesure en soi-même (mentalement).

Pour aller en rythme dans les mouvements *moderato*:

- 1) il faut sentir en soi la pulsation de chaque battement

2) dans les mouvements vivaces il faut simplement sentir la pulsation pour chaque mesure

3) dans les mouvements lents, il faut compter une croche comme valeur, c'est-à-dire doubler la valeur des notes, et de la mesure (4 devient 8, 3 devient 6), si la note est une noire il faut la compter 2, si c'est une noire pointée il faut la compter 3. Lorsqu'on le fait avec facilité, on arrive à déchiffrer les valeurs les plus compliquées.

#### LA MANIÈRE DE MARQUER LA MESURE

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de battre la mesure en jouant un morceau, il y a des passages où l'auteur met l'accent sur le temps qui s'exécute à l'archet en faisant un coup d'archet: la *saccade* (par exemple Trio n°8 de Viotti; Andante n°2 de Baillot)

#### MÉTRONOME:

Horloge musicale, le métronome fait sentir la division rythmique avec une régularité parfaite, il faut savoir le suivre correctement, sans retard ni avance.

#### Utilisation du métronome:

La fonction du métronome est de donner à l'exécution le caractère positif que par contre les seules indications en terminologie musicale ne parviennent pas à approcher. Mais il faut être prudent et ne pas utiliser le



battement du métronome comme la seule pulsation rythmique du morceau, ni comme caractère unique, mais en l'exploitant comme une indication de régularité mathématique du rythme et non comme rythme uniformisé sans sensibilité. La liberté de l'âme dans ses mouvements ne peut donc dépendre de l'allure constante impulsée par un objet matériel, d'une rigidité inflexible, et d'un caractère incompatible avec ses principes.

Le métronome ne sera donc utilisé, en général, que pour donner une première impulsion indiquée par l'auteur.

Dans les morceaux rythmiquement plus articulés il apparaît utile d'étudier les phrases lentement avec le métronome pour ensuite accélérer, toujours avec le métronome, jouant le morceau du début à la fin, à condition que l'égalité du mouvement du morceau le permette. À la fin le morceau doit être joué sans le métronome.

#### FAÇON D'Étudier - RÉSUMÉ:

1. Étudier une seule chose à la fois
2. Relier la séquence apprise avec le reste du texte qui précède et qui suit;
3. Plus l'étudiant est débutant, et plus il devra faire des pauses durant le travail et donc étudier en séquences plus courtes à plusieurs reprises pendant la journée.
4. Les gammes en rythme, on peut régulariser l'étude de manière à réviser chaque jour les difficultés élémentaires, dans

les 3 tons (gammes), selon la formule préétablie, cette étude doit être effectuée par cœur, comme déjà indiqué.

5. Se rappeler qu'un passage ou un morceau s'apprennent beaucoup mieux en les répétant plusieurs fois au cours de la journée que ne le faire qu'une ou deux fois par semaine ou par mois;

6. Savoir distinguer les difficultés qu'on arrive à surmonter en peu de temps avec un travail acharné, de celles qu'on arrive à surmonter uniquement avec une longue pratique

7. Choisissez dans l'index par ordre alphabétique le sujet à affronter, afin de le comprendre à fond, et de déterminer les moyens par lesquels obtenir un résultat;

8. Ne pas laisser la lassitude / fatigue prendre le dessus dans le travail - la seule façon d'encourager l'élève est de stimuler son enthousiasme, ses moyens, sa sensibilité et ses ressources. Il faut s'appliquer à mieux connaître ses points forts et décider en conséquence comment limiter la quantité de travail, évitant ainsi le risque d'altérer l'état de santé de l'étudiant en cherchant à étoffer ses progrès.

#### COMMENT ORIENTER LE TALENT

Analyser les détails qui pourraient sembler superflus pour le violon comme instrument soliste n'est pas en réalité notre seul point de vue. Le talent de bien jouer du violon, après

l'espace et l'importance que nous avons donnés aux exercices et à l'étude, peut être appliqué à différents aspects de la musique - chacun de ces aspects peut être suffisant pour faire devenir l'artiste un homme recherché / utile et le mener à la célébrité!

Nous pouvons alors donner à ce talent, une fois acquis, une direction particulière et selon son génie, son étude, ses moyens, son caractère et ses goûts, il peut devenir violon solo, violon de quatuor, professeur, chef d'orchestre, pianiste accompagnateur, violon d'orchestre, violon de danse, compositeur pour violon.

L'artiste est à considérer fortuné qui, favorisé par la nature, unit en lui toutes ces caractéristiques qui nécessitent des talents différents! Mais n'est certainement pas moins fortuné et honorable l'artiste qui, connaissant ses propres moyens, sait limiter son ambition, réussissant ainsi dans un seul de ces aspects musicaux, atteignant le perfectionnement grâce à l'effort constant!

1. Le violon soliste pour l'étendue et la variété de ses moyens et le charisme de son style, par la puissance de son expressivité, le pouvoir de frapper, d'émouvoir, d'entraîner un auditoire nombreux, étend bien sa réputation, se fait comprendre de tous les peuples civilisés grâce aux ressources de langage universel dont il se sert, conserve le pouvoir de son propre talent en étudiant, renonçant au succès facile et dangereux pour l'art lui-même, et ce n'est qu'ainsi qu'il peut

captiver le public, devenant à la fin le guide - ayant été au début l'élève.

2. Le violon de quatuor à cordes sait comment aborder tous les styles, comment utiliser les accents pour susciter l'intérêt, comment émouvoir les auditeurs - peut-être moins nombreux mais plus exigeants, plus raffinés, plus instruits et plus délicats, dont l'approbation se révèle plus difficile à obtenir.

3. L'enseignant dont la patience et le jugement sont toujours à l'épreuve, cherche toujours des moyens de dialoguer avec l'intelligence de l'élève, afin qu'il acquière la capacité de se corriger. L'enseignant s'adresse surtout à la sensibilité de l'élève afin de lui faire comprendre la véritable finalité de la musique - de sorte qu'il puisse mettre en pratique ses études de manière adéquate, avec autant de rationalité que de sentiment.

4. Le chef d'orchestre, destiné à gérer les masses en utilisant les moyens les plus sûrs pour être obéi: il inspire autant l'amour que le respect, la confiance que la crainte. Professeur expert, il fait devenir chaque répétition une leçon générale. Il dirige l'exécution d'une main si habile que son mérite demeure inobservé de la foule: frappée par la beauté de l'ensemble elle ne sait pas d'où part l'étincelle électrique dont l'émotion est ressentie partout. La responsabilité qui incombe presque entièrement sur le chef d'orchestre n'est

généralement pas suffisamment soulignée: le succès d'un chef-d'œuvre fait trop souvent oublier ce qui a contribué le plus à sa réussite exécutive. Mais en dépit de cette apparence peu gratifiante on s'en rend toujours compte à la fin, en particulier dans les situations difficiles ou dans des occasions spéciales où l'on comprend au mieux la valeur d'un chef d'orchestre compétent; de cette façon il reçoit lui-même de nouvelles preuves de confiance qui deviennent pour lui les nouveaux moyens d'atteindre l'art.

5. Le pianiste accompagnateur, favorisé par son instrument, évolue parmi les répertoires des plus anciens aux plus modernes, parce que la plupart des grands compositeurs ont écrit pour le piano. Le piano est par définition l'instrument harmonique, il fait connaître mieux que tout autre instrument l'esprit de chaque composition, tandis que le violon supplée à l'insuffisance du piano à soutenir les sons, sa nature est de rendre les aspects sentimentaux dans les passages *cantabile* et tous les accents passionnels. Le secours biunivoque que se prêtent ces deux instruments est une des plus grandes perfections artistiques, l'un des plus beaux apanages de la musique instrumentale.

6. Le violon d'orchestre - le soldat dévoué à une équipe plus ou moins disciplinée, artisan ignoré des succès les plus brillants dans sa totale abnégation de lui-même, ne pense à rien d'autre qu'à l'intérêt

général et à la perfection de l'ensemble. Son effort consiste en un sens constant de l'ordre, la nécessité de l'harmonie, le sens du devoir, à la fin les applaudissements ne lui sont jamais adressés personnellement, mais deviennent juste une approbation pour sa conscience.

7. Enfin le violon de danse: il n'est plus affecté du préjugé d'une typologie ne faisant pas partie de la bonne musique. Aujourd'hui, alors que la puissance du rythme est plus connue, que le charme de la danse est plus senti, l'artiste qui sait choisir et conserver le genre des airs de danse de nos meilleurs compositeurs, les rendant avec goût dans tous leurs effets et nuances, qui sait leur donner une touche d'une franchise animée joyeuse, mais en même temps avec beaucoup de grâce qui accompagne les mouvements, l'artiste peut être un grand musicien car il réussit par son art à susciter la joie, faisant ainsi de la danse une conséquence naturelle de la cause musicale.

8. Le compositeur pour violon: c'est la plus haute direction à donner au talent: les qualités qui peuvent distinguer un violoniste comme compositeur sont l'extension de toutes les qualités que nous avons essayé d'inculquer aux élèves dans ce livre, qui ne visent pas seulement à créer le mécanisme, mais aussi à développer le génie de l'interprétation. L'interprétation est le premier médium créatif dont on se sert

pour rendre fidèlement les divers genres musicaux, y compris les genres qu'on pourrait soi-même composer un jour. Le génie exécutif / interprétatif et le génie de la composition ont une relation entre eux, ayant à l'esprit le même sujet et tendant tous deux vers le même objectif: la pensée musicale; mais ils y parviennent par des voies différentes: l'exécuteur réussit à exprimer la pensée musicale de quelqu'un d'autre grâce aux signes (partition) qu'il transforme en idées; tandis que le compositeur réussit à peindre son génie grâce aux idées qu'il convertit en signes (partition)!

Le génie exécutif porte par lui-même à la création de nouvelles idées ou expressions propres: il y a des virtuoses qui sont en même temps compositeurs et, grâce à leur style et leur individualité, ont créé un genre musical en harmonie avec leur personnalité, et rien que pour cela facile à reconnaître; il ne faut pas confondre l'imitation avec l'originalité par laquelle on tente d'échapper à ses propres carences: la nature a fourni à chaque talent son caractère particulier – seule la médiocrité peut imiter parce qu'elle n'est autre que le reflet du réel talent! Par contre le vrai talent ne peut avoir que des similitudes avec autre chose, parce qu'il trouve ses ressources dans le sentiment imprégné par les affections des autres.

#### APLOMB - contrôle sur le rythme

Il ne suffit pas de seulement suivre la mesure pour avoir le contrôle sur le rythme, il faut aussi avoir une grande précision pour chaque temps de la mesure (le temps fort - la battue et le temps faible – la levée) et être capable de maîtriser le mouvement de l'archet vers le bas (la battue) et le mouvement vers le haut (la levée) au point qu'il soit toujours uniforme et équilibré.

L'expression permet parfois une légère altération de la mesure, cependant cette altération, si elle est progressive, demeure inaperçue: la mesure à un certain point de l'exécution est tout simplement altérée, c'est-à-dire que, feignant à un moment de la marquer, nous nous retrouvons immédiatement après à la suivre avec la même précision que précédemment.

Nous ne devons pas abuser de cette liberté d'expression parce que la musique perdrait la valeur principale qui la distingue - sa régularité de mouvement. L'oreille, habituée à cette cadence, à la division des temps qui déterminent si bien le caractère d'un morceau, se fatiguerait rapidement de cette diversité, d'une confusion des mouvements qui ruine la beauté de l'ensemble.

On croit que la chaleur de l'exécution augmente en accélérant davantage dans la difficulté, comme si la chaleur expressive



résidait dans la vitesse! Cela signifierait que dans un *adagio* nous devrions renoncer à la chaleur expressive. Il ne faut pas essayer de remplacer la véritable chaleur par la vitesse. La chaleur s'exprime dans la manière de rendre un passage avec force, énergie, expansivité d'âme, qu'il faut utiliser autant dans *l'adagio* que dans les autres mouvements.

L'aplomb (contrôle rythmique), avec la précision et l'exactitude, représente la plus grande rareté dans l'exécution, on peut vérifier en jouant avec le métronome qu'il n'y a rien de plus difficile que de marquer uniformément les temps de la mesure: il semble que ce soit le mouvement du sang qui nous a donné le rythme nécessaire, et que nous devons à la pulsation du cœur de l'origine de la mesure. Les passions dictent nos émotions parfois vives, parfois moins - sont-ce ces mouvements accélérés ou non que l'amour, la haine, le plaisir, la douleur, la peur, l'espoir, excitent en notre sein? ce sont normalement les paramètres qui servent au compositeur pour choisir le rythme et la mesure; mais par leur nature, ils ne peuvent être régularisés mathématiquement; il s'y introduit en outre la différence qui découle de l'organisation de chaque individu et voici d'où provient la grande difficulté à garder l'aplomb et à suivre le mouvement donné! pour y parvenir il faut que l'esprit soit habitué à temps à modérer la vivacité des sens et à

<p>brider les passions qui doivent animer l'interprète; s'il se laisse trop entraîner par les émotions, augmentant les nuances, les effets, la mesure varie; s'il joue trop retenu, il devient détaché: tout l'art consiste à garder en équilibre le sentiment qui entraîne et celui qui retient; c'est un autre genre d'aplomb par rapport à celui qui tient uniquement à la division précise des temps de la mesure; il est favorisé tant par la grande habitude que par la maturité du talent.</p>	
---	--

**Les problèmes techniques et les façons de les affronter dans les deux méthodes exposées dans le tableau - conclusion:**

La mélodie – la main gauche: la technique de la main gauche, le chant vocal, “vocalisation” comme l’intitule Baillot et “tonalisation” comme l’intitule Suzuki, pose le problème de l’intonation dans la technique de la main gauche;

L’intonation est affrontée dans le manuel de la méthode de P. Baillot à travers le système strictement technique des gammes, des intervalles, des positions, des arpèges, des gammes chromatiques, des portements, des doubles et triples cordes; le système théorique doit donc être assimilé avant l’étude du violon pour éliminer le poids initial de la lecture, et surtout de la compréhension du système théorique dans lequel la construction des gammes, intervalles, arpèges n'est pas compréhensible immédiatement si l'élève doit penser en même temps à l'exécution et à la construction théorique. Donc une fois acquises les notions théoriques du système des gammes, intervalles, arpèges, accords, l'œil n'a plus de réticence à affronter les fondements théoriques implicites dans la partition, indispensable pour développer la lecture consciente de la partition de la main gauche, et

pour développer l'intonation consciente grâce aux fondements théoriques acquis auparavant; le solfège générique sert de base pour donner l'élan au solfège du violon, c'est-à-dire à la lecture d'une partition strictement liée aux possibilités de performance de l'instrument, et donc naviguer immédiatement dans la partition pour violon en la reconnaissant d'un seul regard: quelle distance occupent les doigts entre eux (en tons ou en demi-tons) pour chacune des 24 gammes; quelle distance entre deux doigts pour chaque intervalle (sur tous les tons) juste, majeur, mineur, diminué, augmenté, aussi bien en montée qu'en descente; la position naturelle, avec dièse, avec bémol pour chaque doigt dans les gammes chromatiques; comment atteindre et comment relier les intervalles entre deux notes en position différente aussi bien en montée qu'en descente; comment jouer justes les notes doubles ou triples; si l'esprit acquiert de façon solide le système théorique, l'approche de l'instrument dans le manuel de Baillot devient moins douloureux; sans doute, le niveau de conscience s'atteint au début avec une extrême lenteur, mais avec le temps l'esprit acquiert, imperturbable, l'œil alphabétisé au niveau vertical de la partition, c'est-à-dire au niveau mélodique; l'esprit commence à avoir l'ordre de la pensée, c.à.d. "sait" comment doivent tomber les doigts de la main gauche avec un unique regard sur la partition avant même d'avoir pris l'instrument en main, l'esprit donne seulement l'ordre et les doigts exécutent parce que l'esprit "sait" déjà avant;

Le "belcanto" ou vocalisation pour la méthode de Baillot, ou tonalisation pour Suzuki, sont en outre définis par un autre paramètre en plus de l'intonation, qui est le *beau son*; le beau son dans la méthode de P. Baillot trouve son explication technique dans le chapitre consacré exclusivement au son, où Baillot spécifie que pour l'apprentissage et la compréhension physique du beau son, le moyen didactique adapté sont les gammes, jouées avec tout l'archet lentement: "Les élèves ne sont enthousiastes pour l'exercice des notes longues. En général on conseille aux élèves de faire les gammes comme exercice pour les notes longues. D'habitude les notes longues dans les gammes sont à étudier sans accompagnement, ou bien sur de seules notes isolées. Par conséquent l'étude devient ennuyeuse. Il ne faut de toute façon pas renoncer à maîtriser ce moyen expressif pour ces motifs, il faut avoir plus de constance, de la volonté. Le mécanisme évidemment ne suffit pas en soi, il faut le nourrir avec le sentiment.

Lors des leçons ennuyeuses, qui mettent la patience à l'épreuve, les notes longues de la gamme en première position seront accompagnées de la deuxième voix, développant le sentiment de l'intonation sur le support harmonique, cela rendra l'étude des notes longues aussi amusant qu'utile!<sup>377</sup>

La recherche de l'intonation dans la méthode Suzuki, dans les dix manuels, est contenue dans de mini-exercices intitulés “tonalisation”, qui ont comme but de développer le beau son. Deux points de contact avec la corde conditionnent la qualité du son: 1) contact de l'archet avec la corde et 2) pression du doigt de la main gauche sur la corde (qui en plus d'influencer la qualité du son détermine l'intonation et le vibrato). Le point essentiel réside donc dans le contact avec la corde de ces deux points – l'élève développe graduellement la sensibilité sur “comment” entrer en contact avec la corde en ces deux points. Vers un contact contrôlé de l'archet avec la corde, c'est-à-dire de l'archet et des crins avec la corde, Suzuki expose l'approche graduelle qui permet de s'acheminer vers un contrôle conscient de la qualité sonore: dans l'exercice de tonalisation, un autre point important vers la qualité sonore est l'intonation parfaite des doigts de la main gauche, “sound point”, quand le doigt tombe exactement à la juste hauteur de la note il se crée un effet sonore supplémentaire, du genre de l'écho sonore des cordes à vide, surtout si la note correspond à une des cordes à vide; la hauteur correcte doit de toute façon toujours être contrôlée sur les cordes à vide du même nom que la note jouée, aussi bien à l'octave qu'à l'unisson; Suzuki cependant, avant de proposer "Tonalisation", un exercice complexe pas tant au niveau technique qu'au niveau abstrait car l'enfant n'a pas la perception de la relation sonore entre l'archet et le doigt de la main gauche sur la corde, induit donc l'élève à l'intonation à travers l'écoute et les moyens auxiliaires. L'écoute: la prémisse est de savoir comment les notes devraient sonner, c'est-à-dire avoir la mélodie “dans l'oreille”; de ce point de vue Suzuki impose l'écoute comme part inséparable de l'apprentissage complet, le définit “l'image auditive”; de toute façon l'écoute n'est qu'une partie qui précède l'étude manuelle, la rend plus familière à l'élève car la mélodie est déjà présente dans sa mémoire; mais l'écoute ne résout pas le problème de la mémoire manuelle cinétique, qui se développe par la suite sur la base du programme d'étude mémorisé oralement auparavant. Les moyens auxiliaires ont été expliqués dans la chapitre II de cette thèse, et

---

<sup>377</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.178.

sont utilisés comme “navigation pour l'intonation” en utilisant des bandes collées sur la touche du violon sur lesquelles faire tomber les doigts de la main gauche, mais en même temps, également pour la production sonore avec l'archet, Suzuki “aide” l'élève, par le biais de bandes pour la quantité minimum d'archet à utiliser, à produire avec moins de difficulté un son écoutable, qui avec le positionnement des doigts de la main gauche sur la touche met “en action” l'exécution immédiatement, sans la prémisse théorique.

“Tonalisation” représente donc la vision finale de Suzuki de l'étude du beau son “juste” en parfaite association entre le contact de la pulpe du doigt de la main gauche juste et le contact de l'archet avec la corde; mais le chemin du point de départ (qui est de jouer sans penser à la dimension théorique mais jouer seulement avec l'aide des moyens auxiliaires, scotch sur l'archet et la touche qui gouvernent les mouvements des mains) vers le point d'arrivée qui est la tonalisation consciente (sur le point de savoir consciemment où doit tomber le doigt de la main gauche et de quelle façon l'archet doit opérer le contact avec la corde), c'est le chemin de la prise de conscience *inductive* de la langue maternelle – Méthode Suzuki qui induit l'élève au développement des habiletés naturelles. Donc l'approche théorique est indispensable comme finalité également dans la méthode Suzuki, mais la “voie” (“DO”<sup>378</sup>), inventée par Suzuki, n'est pas conçue dans l'optique d'enseigner “savoir pour faire” mais dans l'optique d'enseigner “comment penser avec son corps pour chaque étape du faire”. Une fois entrepris le chemin de “penser avec le corps” dans l'optique de la méthode Suzuki, le point d'arrivée porte de toute façon à comprendre le système théorique indispensable à une utilisation consciente de l'intonation, mais ceci n'est pas son objectif principal. L'objectif principal est donc de rendre consciente la croissance pas à pas dans l'acquisition des “items”<sup>379</sup> du puzzle de la Méthode Suzuki. Et ce n'est qu'ici que nous rencontrons la différence principale entre les deux manières de penser l'apprentissage théorique comme indispensable pour une exécution consciente: l'attention à habiliter l'esprit des enfants à savoir comment il doit penser tandis qu'il fait, sans finalité professionnelle mais sans non plus l'exclure car adressé à tous les enfants selon la logique de l'apprentissage de la langue maternelle, à travers l'expérience nourrie

---

<sup>378</sup> “Ongakudo” ou “Path of Music”, Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, p. 113-39. éd. Mary White et Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985, p.170.

<sup>379</sup> Shinichi Suzuki, *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Excerpts of talk given to the Japan Institute of Educational Psychology, October 16, 1973, p.3.

dès l'âge tendre en construisant la mémoire à travers le corps dans l'optique de la "linguistique musicale"; tandis que dans la méthode de P. Baillot il n'y a pas de place pour une attention de cette nature, car la méthode est de type sélectif et donc élitaire, repérant à travers les difficultés croissantes la réponse de chaque élève et ses possibilités de développement par rapport au système théorique technique; en substance l'attention de Suzuki à chaque pas de l'apprentissage vise à ce que le corps acquière à travers l'expérience exécutive "the feeling of"<sup>380</sup>, la sensation et la mémoire physique de la hauteur de la note étudiée.

Les gammes, les intervalles, les notes doubles dans la méthode Suzuki sont toujours affrontées dans le même esprit "*brick by brick*", en n'insérant les nouveaux "items" qu'après avoir assimilé les précédents; on réussit de toute façon à synthétiser une approche de l'intonation inventée par Suzuki par sa "carte de 9 notes" pour la manière de s'orienter sur la touche, exposée dans le tableau sous le titre "l'intonation"; encore une fois nous rencontrons une modalité de penser "comment penser l'intonation", avec une formule à suivre qui permet à chaque instant d'avoir à l'esprit ce à quoi tient tant Suzuki: "the feeling of", la sensation, l'image physique auditive de ce qui doit être joué. Sur la base de la formule de 9 notes, Suzuki insère les notes sensibles et de nouveau la formule pour *comment les "sentir"* avant de les jouer; suivent les intervalles comme construction ultérieure de la base adoptée auparavant mais toujours avec une formule à suivre; et à la fin les notes doubles; les gammes sont à insérer en observant toujours du point de vue physique ce qui est le plus commode au début pour le corps, pour être assimilé de façon immédiate afin d'être "mémorisé par les doigts" (les gammes de LA, RÉ, SOL); nous trouvons ici un autre carrefour entre les deux méthodes, où pour toutes les deux la difficulté est à affronter, mais jamais plus d'un argument à la fois, et toujours en progression de niveau des arguments les plus simples aux plus compliqués; il s'agit cependant de deux espèces de difficultés croissantes différentes: la difficulté croissante dans la méthode Suzuki comporte la compréhension du système théorique en découvrant à travers son propre corps les pièces du système jusqu'à son entier, de sorte que l'esprit acquière l'image théorique à travers l'expérience assimilée par le corps; tandis que la

---

<sup>380</sup> Ibid,p.3.

difficulté croissante chez Baillot comporte la compréhension et l'articulation du solfège violonistique, ayant comme base d'étude le solfège générique.

Le problème de l'accordage tempéré par rapport à l'accordage naturel est affronté chez Baillot au moyen de l'étude des 12 gammes enharmoniquement remplaçables exposées dans le tableau sous le titre "les gammes avec dièses et bémols"; tandis que le même problème est affronté chez Suzuki à l'aide de la carte des notes sensibles, expliquées dans le tableau sous le titre "l'intonation", où Suzuki introduit à la façon de raisonner pour jouer consciemment la note naturelle, ainsi que la même note avec un dièse ou un bémol.

La gamme chromatique est présente dans la méthode de Baillot tandis que dans celle de Suzuki il n'y a pas d'attention particulière consacrée à la gamme chromatique en soi quant aux positionnements des doigts dans toutes leurs altérations: naturelle, dièse, bémol, à travers l'exercice pour les notes sensibles cité plus haut.

Pour ce qui concerne les positions:

Suzuki met l'accent sur le "feel of the shift", c'est-à-dire d'une part la sensation cinétique de l'extension du mouvement qui va être exécuté doit être préparée mentalement, d'autre part on doit avoir à l'esprit l'image auditive de la note d'arrivée: l'image auditive – orale – "sait" quel mouvement quel mouvement correspond à quelle distance sonore; la façon correcte d'orienter la pensée durant le changement de position est: effectuer le changement, s'il a été exécuté de manière correcte essayer de mémoriser la sensation physique du changement-mouvement correct; si par contre il est incorrect, ne pas tenter de corriger, mais toujours mémoriser la sensation physique du changement-mouvement incorrect et ensuite refaire le changement; le mot-clé est la sûreté dans le mouvement du changement de position, qui ne peut être mémorisé qu'à travers le corps; pour ce faire l'esprit doit filtrer l'extension correcte du mouvement après une série de mouvements incorrects – ne pas avoir peur du mouvement incorrect mais essayer de trouver sa propre modalité de mémorisation à travers son corps.

**"In order for an archer to adjust his error the way the violinist does, he would have to run to the target and move his errant arrow into the bulls eye!"**

- Changements de position de la première à la quatrième

la main reste tant du côté de l'index que du côté du pouce en contact avec le manche du violon, dans sa position inaltérée, ce qui s'altère est l'angle entre l'avant-bras et le bras; le violon est tenu principalement entre l'épaule et le menton durant le changement, non avec

la main qui serre le manche; comme déjà exposé dans les indications pour le changement de position du volume IV, le changement de position peut être effectué avec 1) le même doigt d'une position à l'autre; 2) en partant avec un doigt d'une position pour arriver à un autre doigt sur une autre position, dans ce cas on utilise toujours le premier doigt comme doigt guide pour le changement; 3) en partant de la corde à vide sans doigt servant de guide à partir de la position plus basse, mais le doigt/la main va directement en position changement "bungee jump", cela fonctionne si le manche est en contact avec le pouce sur sa partie charnue et avec l'index au début de la première phalange, plus précisément avec l'os à la base de l'index servant d'appui pour glisser; l'extension du mouvement est la même que pour le changement avec le doigt guide; 4) pour changement sur deux cordes différentes, si elles sont voisines le premier doigt prépare le changement comme doigt guide, si elles sont éloignées, on arrête l'archet pour le changement de corde, et la main gauche change de position sans doigt guide mais en partant de la corde à vide comme expliqué plus haut; 5) si la même note jouée en position plus basse doit être jouée mais avec un autre doigt en position plus haute (ce qu'on appelle remplacement des doigts) alors le doigt de la position d'arrivée sert de guide pour le changement de position; 6) demi-changement de position, ainsi défini quand le pouce reste dans sa position précédente tandis que le premier doigt se déplace d'un demi-ton ou d'un ton en avant ou en arrière; ou bien le quatrième doigt est déplacé d'un demi-ton ou d'un ton vers le haut; le pouce garde sa position fixe car les doigts reviennent à leur position de départ; cela s'utilise dans les passages chromatiques; 7) en glissant d'une position à une autre non avec le premier doigt guide mais avec le doigt d'arrivée glissant de la position de départ, produisant un effet sonore particulier; 8) changement retardé où, dans les positions voisines, par ex. première et deuxième, les doigts font le stretching pour atteindre la position supérieure et le reste de la main facilite le changement après que les doigts aient atteint leur position étendue.

-                    Changement de position où la position de la main est altérée

Jusqu'à la quatrième position (quatrième incluse), la main reste en position inaltérée, après la quatrième le pouce reste attaché à la racine du manche, le mouvement à partir de la cinquième position devient plutôt individuel, c'est-à-dire chaque exécuteur doit évaluer



jusqu'ou il réussit à étendre la main sur la touche en gardant le pouce fixé au fond du manche; dans les changements de position hauts, la main prépare le changement en faisant l'extension vers la note d'arrivée, sortant du manche en suivant la ligne du corps du violon; ceci s'applique par exemple dans les arpèges; le problème avec les arpèges, outre à faire le changement correctement, est comment exécuter l'arpège bien formé, articulé et en rythme; la main bouge avec l'avant-bras de façon uniforme; l'archet est d'une grande aide pendant les changements, il doit être tiré lentement, et surtout lors du changement note/position/ corde alléger le poids des crins sur la corde, de sorte que personne ne s'aperçoive d'éventuelles incertitudes, et une fois atteinte la position du doigt recharger le poids de nouveau sur la corde; la même chose vaut pour le changement avec le doigt qui doit rester sur la surface de la corde lors du changement, allégeant le poids de la corde pour glisser, une fois atteinte la position recharger le poids du doigt avec la pulpe sur la corde pour articuler la note.

- Les changements de position vers le bas sont par contre à exécuter avec le premier doigt qui prépare la descente comme doigt guide dans la position d'arrivée, tandis que le doigt à jouer en premier en position de descente prend approximativement la distance du premier doigt durant la descente;

- les changements de position sur les cordes doubles s'effectue au début avec le *glissando*, approchant la note d'arrivée; le problème est que les deux distances entre les deux doigts lors du changement sont différentes entre elles, par ex. un doigt doit se déplacer d'un ton et demi, tandis que l'autre de deux tons de distance;

- pour les élèves avec une main petite, le pouce ne peut pas toujours garder sa position au fond du manche, mais doit glisser le long du corps du violon en gardant le doigt bien attaché au corps de l'instrument;

l'étude des positions élevées dans la méthode de Pierre Baillot:

Concernant la lecture e la partition dans sa dimension verticale (mélodique), où la main gauche doit avoir l'immédiateté absolue dans la conversion des notes à leurs positions sur

la touche du violon, l'étape suivante, après l'acquisition des gammes et des intervalles où les doigts de la main gauche mémorisent leurs positions pour les distances entre les doigts voisins et les distances entre doigts éloignés en première position: la main commence à se déplacer vers les positions plus élevées loin du sillet;

Comment Pierre Baillot procède-t-il pour incorporer l'apprentissage et la compréhension des positions dans le contexte des gammes et des intervalles?

Les exercices écrits par Baillot pour atteindre les 7 positions graduellement sont donc introduits à travers les gammes (l'exemple de la gamme de Do majeur), amplifiant en même temps la lecture des gammes à travers le déplacement de la main en position, introduisant la même gamme apprise en première position transposée d'une ou plusieurs octaves vers le haut avec les placements des nouveaux doigts (tons et demi-tons entre les doigts), relatifs aux notes des nouvelles positions. Pour chaque déplacement de la main en position, le changement (*sliding*) doit être expliqué à l'avance. En ce sens l'esprit de l'élève est contraint dès le début à placer au-delà du changement de position toutes les positions des doigts dans le système des gammes indispensable à la lecture correcte de la partition. A ceci s'ajoute la lecture des intervalles relatifs à la gamme en position, de façon que chaque minime perplexité dans la lecture soit éliminée par le biais de l'apprentissage de toutes les relations entre les doigts en position (tons, demi-tons dans les gammes et les intervalles dans le contexte d'une gamme en particulier).

“La main petite des enfants ne permet en général pas d'arriver au-dessus de la quatrième position, sauf si on commence l'étude pour atteindre les positions hautes dès l'âge tendre; mais nous avons connu le danger de hâter le développement de l'élève avec des exercices de nature à fatiguer son organisation. Il faut donc choisir les différentes positions adaptées à l'âge et à la grandeur de sa main, essayant ainsi d'amplifier ses capacités un peu à la fois.”<sup>381</sup>

2<sup>ème</sup> POSITION:

---

<sup>381</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.49.

L'exemple immédiat pour la deuxième position dans le livre de Baillot est la gamme de Do majeur sur 2 octaves, qui part avec le deuxième doigt de la note Do en seconde position bien entendu, sur la corde de Sol; les exercices pour la deuxième position introduisent en outre les arpèges suivants constitués des intervalles de tierce, quinte, sixte en montée et en descente; on utilise les tétracordes de la gamme de Do, pour chaque corde comme exercice de positionnement plus sûr des 4 doigts dans leurs nouvelles positions;

### 3<sup>ème</sup> POSITION

L'exercice immédiat est la gamme de Do en 3<sup>ème</sup> position sur 2 octaves, qui part du Do – 1<sup>er</sup> doigt sur la corde de Sol; les exercices introduits dans ce cas sont également les tétracordes, intervalles de quinte avec le même doigt placé sur deux cordes voisines, intervalles des octaves, le premier doigt en combinaison alternée avec tous les autres doigts, les arpèges;

### 4<sup>ème</sup> POSITION:

L'exemple est la gamme de Do qui part du 1<sup>er</sup> doigt en troisième position sur la corde de Sol, se déplaçant en glissant immédiatement au premier doigt en quatrième position (Ré) sur la corde de Sol; la gamme est de deux octaves; les exercices introduits sont toujours les tétracordes de la gamme de Do, intervalles des octaves, intervalles de tierces;

### 5<sup>ème</sup> POSITION:

la gamme de Do en 5<sup>ème</sup> position, partant du Do en 3<sup>ème</sup> position avec le 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> doigt déplaçant main en 5<sup>ème</sup> position, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt et mettant à sa place le 1<sup>er</sup> doigt; les exercices introduits sont les tétracordes, les intervalles d'octaves, les intervalles de tierces;

## 6<sup>ème</sup> POSITION:

la gamme de Do qui part de la 3<sup>ème</sup> position, à travers la 4<sup>ème</sup> position, avec le premier doigt qui se déplace en quatrième, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt en 4<sup>ème</sup> position, ensuite le premier doigt le remplace en 6<sup>ème</sup> position; avec le retour en descente finale en 3<sup>ème</sup> position; les exercices introduits sont la gamme de Do qui part de la 3<sup>ème</sup> position, le premier doigt qui se déplace en position (Ré), puis en 5<sup>ème</sup> (Mi), puis en 6<sup>ème</sup> (Fa), continuant la gamme en montée et en descente; suivent les tétracordes, intervalles d'octaves, arpèges avec intervalles de tierces, de quartes et de sixtes;

## 7<sup>ème</sup> POSITION:

la gamme de Do qui part du 1<sup>er</sup> doigt en 3<sup>ème</sup> position, arrivant au 3<sup>ème</sup> doigt la main se déplace avec le premier doigt à la place du 3<sup>ème</sup> en 5<sup>ème</sup> position, et se déplace à nouveau arrivant au 3<sup>ème</sup> en 5<sup>ème</sup> position avec le premier doigt en 7<sup>ème</sup> position; les exercices sont les arpèges constitués des intervalles de tierces, sixtes, etc;

## LES INDICATIONS POUR TROUVER FACILEMENT LES 7 POSITIONS:

Le graphique sur toutes les cordes et sur la position de premier doigt dans chacune des 7 positions; le point de repère pour chacune des 7 positions est toujours le premier doigt, c'est-à-dire la note qui le distingue sur la corde sur laquelle on joue, Baillot utilise pour la corde de Mi le nom de "Chanterelle"; pour atteindre les positions avec le premier doigt, Baillot a écrit sur chaque corde la gamme de 7 notes en montée pouvant être exécutées en déplaçant le premier doigt d'une note à une autre, faisant glisser le doigt comme un train sur les rails; bien remarquer que chaque note de la gamme est naturelle; assurer le positionnement de la main pour chacune des 7 positions;

INDICATION MNÉMONIQUE POUR LES POSITIONS AVEC LES MÉLODIES QUI SELON BAILLOT SE MÉMORISENT FACILEMENT, COMME PAR EXEMPLE POUR LES POSITIONS:

1<sup>ère</sup> position: étude de Kreutzer en La majeur, *allegro moderato*;

2<sup>ème</sup> position: concerto n°15 de Viotti, *maestoso assai*

3<sup>ème</sup> position: quartetto de Haydn, *scherzo allegretto*

4<sup>ème</sup> position: concerto de Beethoven, *rondo*

5<sup>ème</sup> position: concerto n°19 de Viotti, *adagio*

6<sup>ème</sup> position: quartetto de Haydn° 73. *allegro spiritoso*

7<sup>ème</sup> position: étude aux 7 positions de Campagnoli, Air du petit matelot

#### LES GAMMES, LES INTERVALLES LES POSITIONS ET LA QUALITÉ SONORE:

En ce qui concerne la qualité sonore de la “vocalisation” ou “tonalisation”, aussi bien Baillot que Suzuki ont le même point de vue, c'est-à dire que la respiration a un rôle fondamental dans la production sonore: “Le chant exige souvent en ce qui concerne le son une gradation bien coordonnée à la sortie du thorax où l'aspiration le retient; comme la voix, l'archet devrait utiliser la même respiration et le pouvoir de retenir le son, pour le commencer faiblement au début et l'augmenter en force de manière qu'il semble que le principe relatif à la division de l'archet soit illusoire. La force d'appui (de retenir le son) peut être exceptionnellement distribuée sur la pointe (qui n'est pas dans sa nature faible), mais tient dans la main d'un artiste habile.

Pour obtenir cette capacité il faut étudier les sons retenus, diminués, syncopés, et les coups d'archet à l'envers (contre-sens), de façon à obtenir la même intensité de son dans les deux sens; seul l'archet obéira à toutes les variétés expressives.

La division d'archet exposée ici correspond aux lois de la physique, et doit par conséquent être appliquée ainsi dans la plupart des partitions; en ce qui concerne par contre l'usage de

l'archet dans la direction inverse comme expliqué plus haut, il faut l'apprendre de manière à en faire devenir naturel leur usage. ”<sup>382</sup>

La définition de Baillot: “... que le principe relatif à la division de l'archet soit illusoire...”, est à développer dans la méthode Suzuki dans sa conceptualité très graduellement en syntonie avec l'habileté de l'enfant. Le but spirituel du Zen (DO)<sup>383</sup> est à atteindre, déclencher la respiration continue en même temps que la forme de vie du mécanisme mûrie dans son propre corps-esprit, qui toutefois fonctionne non sur commande mais la déclenche elle aussi (la respiration) dans sa forme régulière comme une forme de vie au moment de l'exécution, indépendamment de notre volonté<sup>384</sup>. Cet état corps-esprit qui se joint à travers la respiration à une dimension extatique exécutive (la respiration est la preuve que cet état extatique est atteint) est défini “Kan” par Suzuki: “When ability is fostered to a high level, there arises a power called **kan** or intuition. In Suzuki’s experience intuition is a power which develops through extensive training.”<sup>385</sup> La respiration permet à la tonalisation d'atteindre la potentialité maximale où la qualité sonore produite par la main trouve en même temps le “son” et le “groove”, ces deux derniers une fois stabilisée la respiration “trouvant leur constante” dans l'individu qui les a mûris. Cet objectif final de la production sonore a comme point de départ ce que Suzuki définit justement comme un développement de l'habileté, qui ne doit à aucun moment être forcée mais toujours modelée, sur la base de l'individualité de l'enfant, dans le triangle enseignant-enfant-parent. En bref le “dialogue entre l'archet et la corde”<sup>386</sup> démarre tout de suite sous sa forme la plus brute, où Suzuki conseille d'éviter le “son glissant” et donc d'appuyer sur la corde au début, malgré un son plutôt lourd, éliminant avec le temps et

---

<sup>382</sup> Pierre Baillot, *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834, p.49.

<sup>383</sup> “Ongakudo” ou “Path of Music”, Lois Taniuchi, *Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction*, In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, p. 113-39. éd. Mary White et Susan Pollak, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985, p.170.

<sup>384</sup> Herrigel, Eugen, *Zen in the Art Archery*, Introduction de D.T.Suzuki, Trad R.F.C.Hull, New York: Pantheon reprint edition, Books, 1953, New York: Random House, Vintage Books, 1971, p. 2.

<sup>385</sup> Eric Madsen, *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, Thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master ès Arts, programme d'Histoire, département Administration, et d'Évaluation des politiques publiques, faculté d'Éducation, MCGILL University Montreal, septembre 1990.

<sup>386</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.89.

l'entraînement ce qui est superflu. “La simulation de la respiration” chez Suzuki est toujours sollicitée tout de suite dès la première variation, stoppant l'archet entre les notes/cordes pour préparer le mouvement. Cette façon d'entraîner son corps-esprit permet: 1° de ne pas être en apnée, 2° de créer une régularité dès le début entre la préparation du doigt/corde sans hâte et le tiré de l'archet, qui ne devient fluide et automatique qu'avec le temps, fournissant un terrain fertile au "déclenchement de la respiration régulière-automatique”.

L'état d'apnée fait obstacle à la fluidité du rythme “solide”, c'est-à-dire le “groove” régulier, “l'aplomb” (ainsi que le définit Baillot). Dans les deux méthodes, le rythme est élaboré au moyen des coups d'archet pour la main droite et de la percussion pour les doigts de la main gauche.

#### L'APLOMB, LE RYTHME, LA MAIN DROITE DANS LA MÉTHODE DE BAILLOT:

APLOMB – contrôle sur le rythme

Il ne suffit pas seulement de suivre la mesure pour avoir le contrôle sur le rythme, il faut en outre avoir une grande précision pour chaque temps de la mesure (le temps fort – la battue et le temps faible – la levée), et être tellement en mesure de maîtriser le mouvement de l'archet vers le bas (la battue) et le mouvement vers le haut (la levée) qu'il en résulte toujours uniforme et équilibré.

L'expression permet quelquefois une légère altération de la mesure, toutefois cette altération, si elle est graduelle, passe inaperçue: la mesure est simplement “revêtue” en un point lors de l'exécution, c'est-à-dire en feignant de la marquer, nous nous retrouvons tout de suite après à la suivre avec la même précision qu'avant.

Il ne faut pas abuser de cette liberté expressive, car la musique perdrait la principale valeur qui la distingue – sa régularité de mouvement. L'oreille habituée à cette cadence, à la division des temps qui déterminent si bien le caractère d'un morceau, se fatiguerait bientôt de cette diversité, d'une confusion des mouvements qui altère la beauté de l'ensemble.

L'aplomb (le contrôle rythmique), en même temps que la précision et le soin, représente la plus grande rareté dans l'exécution, on peut vérifier en jouant avec le métronome qu'il n'existe rien de plus difficile que de marquer uniformément les temps de la mesure: on dirait que c'est le mouvement du sang qui nous a donné le rythme nécessaire et que nous devons au battement du cœur l'origine de la mesure, les passions dictent nos émotions parfois vives, parfois moins – sont-ils ceux-là les mouvements accélérés ou non que l'amour, la haine, le plaisir, la douleur, la peur, l'espoir, excitent en notre sein? ce sont les paramètres normaux qui servent au compositeur pour choisir les rythmes et les mesures; mais ils ne peuvent, de par leur nature, être mathématiquement régulés; on introduit en outre la différence qui naît de l'organisation de chaque individu, et voici d'où provient la grande difficulté à conserver l'aplomb et à suivre le mouvement donné! pour y arriver, il faut que l'esprit soit habitué à temps à modérer la vivacité des sens et à brider les passions qui doivent animer l'exécuteur: si celui-ci se laisse trop entraîner par les émotions, les nuances et les effets augmentent, la mesure varie; s'il joue trop retenu, il devient détaché; l'art consiste à garder en équilibre le sentiment qui entraîne et celui qui retient; ceci est un autre genre d'aplomb par rapport à celui qui ne tient qu'à la division précise des temps de la mesure; ce dernier est dû aussi bien à la grande habitude qu'à la maturité du talent.

## RYTHME

Le rythme a un effet très puissant, sa variété et son importance sont tellement plus considérables en musique qu'il faut bien le définir pour pouvoir mieux rendre tout son esprit et son caractère.

Le mot *rythme* signifie: nombre, mesure, cadence, le battement du tympan réveille le rythme dans nos oreilles, la pause, le rythme les fait distinguer de sorte que tout nous



semble symétrique – bref et long sans la nécessité d'un son agréable ou non. Le rythme est ce qui nous fait reconnaître le caractère des danses espagnoles à travers les castagnettes (le son n'a pas d'importance sur le rythme dans ce cas).

Le rythme bien marqué, bien scandé, donne vie à la musique et détermine son allure, de sorte que l'auditeur est incité à la suivre et souvent ne peut s'empêcher de battre le temps et la mesure.

#### IMPORTANT:

dans le rythme il faut faire attention à:

1. la précision, qui donne le caractère
2. l'accent, qui le détermine
3. la juste proportion dans la nuance qui le fait ressortir et empêche la confusion

#### MESURE / RYTHME

S'il manque la pulsion du rythme dans le morceau on le remarque immédiatement, avec le même effet pour le contraire, c'est-à-dire trop d'accent, cela fait disparaître l'enchantement.

L'enseignant ou le chef d'orchestre doivent battre le rythme pour l'élève ou l'orchestre, pour rappeler au rythme si on le néglige. Le tempo est marqué pour l'orchestre de façon silencieuse.

Si par contre on bat le tempo pour son propre compte, on ne s'en rend pas compte mais on ralentit ou on accélère. Il devient donc indispensable de s'habituer à battre le rythme intérieurement (mentalement).

#### LA FAÇON DE MARQUER LA MESURE

Même s'il ne faut pas battre le rythme lors de l'exécution du morceau, il y a des morceaux où l'auteur met l'accent sur le battement qui s'exécute avec l'archet au moyen d'un coup d'archet – la *saccade* (ex. Trio n° 8 de Viotti; Andante n° 2 de Baillot)

## MÉTRONOME

Horloge musicale, le métronome fait entendre la division rythmique avec une égalité parfaite, il faut savoir le suivre de façon correcte, sans retard ou avance.

### L'USAGE DU MÉTRONOME:

Le but du métronome est de donner à l'exécution le caractère positif que ne peuvent par contre approcher les seules explications de terminologie musicale. Il faut cependant faire attention et ne pas utiliser le battement du métronome comme impulsion rythmique du morceau, ni comme caractère unique, mais il faut l'utiliser comme indication de régularité mathématique du rythme et non comme rythme uniformisé sans sensibilité. La liberté d'âme dans ses mouvements ne peut donc dépendre de la marche constante donnée par un objet matériel, par une rigidité inflexible, et par un caractère incompatible avec son principe.

Le métronome ne sera donc utilisé, en général, que pour donner une première impulsion indiquée par l'auteur.

Dans les morceaux rythmiquement plus articulés on présente comme utile d'étudier les phrases lentement avec le métronome pour ensuite accélérer, toujours avec le métronome, en jouant le morceau du début à la fin, si bien sûr l'égalité de mouvement du morceau le permet. À la fin le morceau est joué sans métronome.

### LE DÉVELOPPEMENT DU RYTHME CHEZ SUZUKI:

À travers les formules rythmiques – les variations (A, B, C, D) et les noyaux rythmiques dans chacun des morceaux de la méthode Suzuki, qui sont à insérer tout de suite sans explications particulières, de façon inductive, à adopter à travers le mouvement de l'archet – de la main droite, jouées sur la corde à vide puis appliquées dans les morceaux de la méthode, avec la quantité d'archet minimale qui ne demande pas d'effort à l'enfant. Les “rythmes” de la méthode Suzuki, sur le principe d'un puzzle rythmique, sont donc introduits dans leurs formules reconnaissables qui demandent chacune un effort à

l'exécuteur, traitant chacune un autre problème rythmique, sont à mémoriser au niveau cinétique (par ex. le rythme "pe-pe-ro-ni-pi-zza" variation A, qui correspond au rythme du premier mouvement du concerto pour deux violons de Bach, le rythme avec la levée dans la variation B, le rythme pointé dans le morceau 6, etc). Ces formules par conséquent sont introduites dans les morceaux suivants et sont reconnues de façon immédiate car assimilées à travers les noyaux rythmiques précédents, toujours pensés selon le système "*brick by brick*" dans la construction de la conscience rythmique, mémorisée à travers le corps et seulement dans un deuxième temps reconnue comme figure rythmique écrite. Ce que Baillot définit comme l'aplomb, la meilleure manière de définir le rythme qui doit venir de l'intérieur de l'exécuteur pour donner la constance rythmique à l'exécution, est développé dans la méthode Suzuki en syntonie avec l'habileté de l'élève. Par exemple, ce que Suzuki suggère au début pour obtenir un plus grand contrôle sur la main droite et le mouvement rythmique est d'utiliser très peu d'archet, de sorte que même avec ce peu de mouvement produit, l'élève a une sensation de contrôle sur l'archet, c'est-à-dire sur la figure rythmique à adopter. Ce que Suzuki définit comme "*the concentration span*"<sup>387</sup> pourrait être compris dans le terme "*the ability span*", où l'accent et l'impératif sont à mettre sur la croissance du seuil de contrôle autonome sur l'élément rythmique à absorber. La bonne nouvelle dans le système "*no drop out*" de la méthode est que rien de ce qui pourrait dépasser la limite momentanée de l'élève ne doit absolument être requis, mais on va immédiatement rechercher comment approcher la question jusqu'à atteindre un point stable, unique mais initial et de base, d'où construire-intérioriser dans le corps-esprit de l'élève. La stratégie nourrit donc la liberté du corps-esprit à chaque instant, trouvant justement le point stable où l'élève a dès le début la sensation de "*feeling comfortable*" avec l'instrument. Aucune stratégie n'est responsable envers l'élève, c'est-à-dire que c'est du libre arbitre de l'élève et de sa famille que dépend si l'apprentissage sera nourri ou poursuivi, ou encore simplement compris. De ce point de vue Suzuki se met à l'épreuve un peu plus que dans une méthode traditionnelle, pour la simple raison que, selon le présupposé de "*no error system*" dont procède son idée de l'apprentissage jusqu'à obtention du propre contrôle au niveau avancé avec un "*feeling comfortable*" constant envers l'instrument, le violon *ne peut pas* ne pas être appris au

---

<sup>387</sup> William Starr, *The Suzuki Violinist*, USA: Summy-Birchard Music, 2000, 1976, p.65.

cours de l'étude des dix volumes, non pour le fait que l'élève apprend même s'il n'étudie pas, mais pour la modalité d'introduction de l'information dans l'esprit de l'élève, qui n'impose pas le problème rythmique comme un obstacle mais comme “*seed plant*”<sup>388</sup>, c'est-à-dire qu'au long de l'étude des dix volumes la *graine* du noyau rythmique elle-même fleurira dans sa pleine extension, articulée tant au niveau rythmique que comme extension d'archet utilisée. La différence ne réside donc pas dans le fait qu'un élève assimile l'articulation rythmique ou non, mais seulement dans le timing propre à l'élève. Les morceaux mêmes du volume I seront exécutés par l'élève plus avancé jusqu'à la fin du cycle des dix volumes, avec pour vérification les concerts annuels de la méthode, décrits dans le chapitre sur l'histoire de la méthode, avec la différence que l'habileté accrue permet l'enrichissement de la nuance exécutive en reconfirmant le noyau rythmique, la pièce du puzzle si indispensable à chaque passage de la méthode, et non inversable, à ne parcourir que dans l'ordre préétabli. L'aplomb dans la méthode Suzuki provient de la libération mentale, et par conséquent physique, lors du contrôle supérieur des éléments assimilés “*step by step*”, graduellement: d'abord seulement au niveau mélodique et approximativement rythmique, avec des pauses entre les notes/cordes pour établir un minimum de contrôle sur les mouvements des mains, avec un son plutôt appuyé jusqu'à atteindre la libération de la rigidité musculaire, en acquérant sur le noyau lui-même (“*item*”) une compréhension supérieure au niveau physique, ce que Suzuki définit comme “*the feeling of the movement*”. Apprendre donc “*the feeling of...*” de ce que Baillot définit comme aplomb, est le but principal de Suzuki dans tous les aspects de l'apprentissage de la méthode, et non seulement rythmique, et la voie est unique. Les noyaux sont toujours à parcourir dans l'ordre préétabli, avec l'objectif de “libérer” le corps-esprit et de “préparer” à l'étude de tout le reste de la littérature pour violon en ayant acquis les prémisses, avant de se confronter aux nouveaux défis au niveau de la lecture, les prémisses d'un ordre dans le corps-esprit qui pourra dorénavant s'ouvrir à des exigences ultérieures de la partition, par conséquent théoriques.

---

<sup>388</sup> Shinichi Suzuki, *Ability Development from Age Zero*, USA: Suzuki Method International, Summy-Birchard Inc, 1981, p. 12.

# PARTIE III

## CHAPITRE VII

*Un chaleureux remerciement au Professeur Fabio Triulzi pour son aide précieuse sur ce chapitre*

### **Neuroimagerie de l'apprentissage musical**

Les techniques modernes d'imagerie consentent aujourd'hui d'obtenir des informations tant morphologiques que fonctionnelles sur le développement du cerveau, impensables encore récemment.

Ces techniques reposent sur l'utilisation de la Résonance Magnétique (RM), un instrument entré dans l'utilisation clinique il y a une trentaine d'années, en mesure d'obtenir des images à résolution spatiale élevée et de détail anatomique élevé du corps humain, grâce à l'interaction d'ondes radio avec un fort champ magnétique. En ce qui concerne les études sur le système nerveux central, l'intensité du champ magnétique est comprise entre 1,5 et 3 Tesla. Le Tesla est l'unité de mesure de l'intensité du champ magnétique et correspond à 10.000 Gauss. Or, si l'on considère que le champ magnétique terrestre est d'environ 0,5 Gauss, les appareillages RM soumettent le corps humain à des intensités de champ magnétique de 30 à 60.000 fois le champ magnétique terrestre.

Il a toutefois été amplement démontré que même des champs magnétiques de cette intensité n'interfèrent pas avec les processus biologiques normaux et donc, à différence des appareillages radiologiques traditionnels comme la TC qui utilisent des rayons X, la RM est considérée totalement inoffensive.

L'absence d'effets secondaires potentiellement nocifs sur le corps humain a consenti l'utilisation de la RM même sur les nouveau-nés et les enfants, et au cours des 15 dernières années également dans l'étude du développement du système nerveux central (SNC) du fœtus.

La RM consent aujourd'hui d'obtenir non seulement des images du SNC avec un détail anatomique supérieur à toute autre technique d'imagerie, mais également des informations fondamentales sur le fonctionnement du cerveau. D'un côté elle est en effet en mesure de reproduire les aires cérébrales activées fonctionnellement au cours de l'étude RM, de

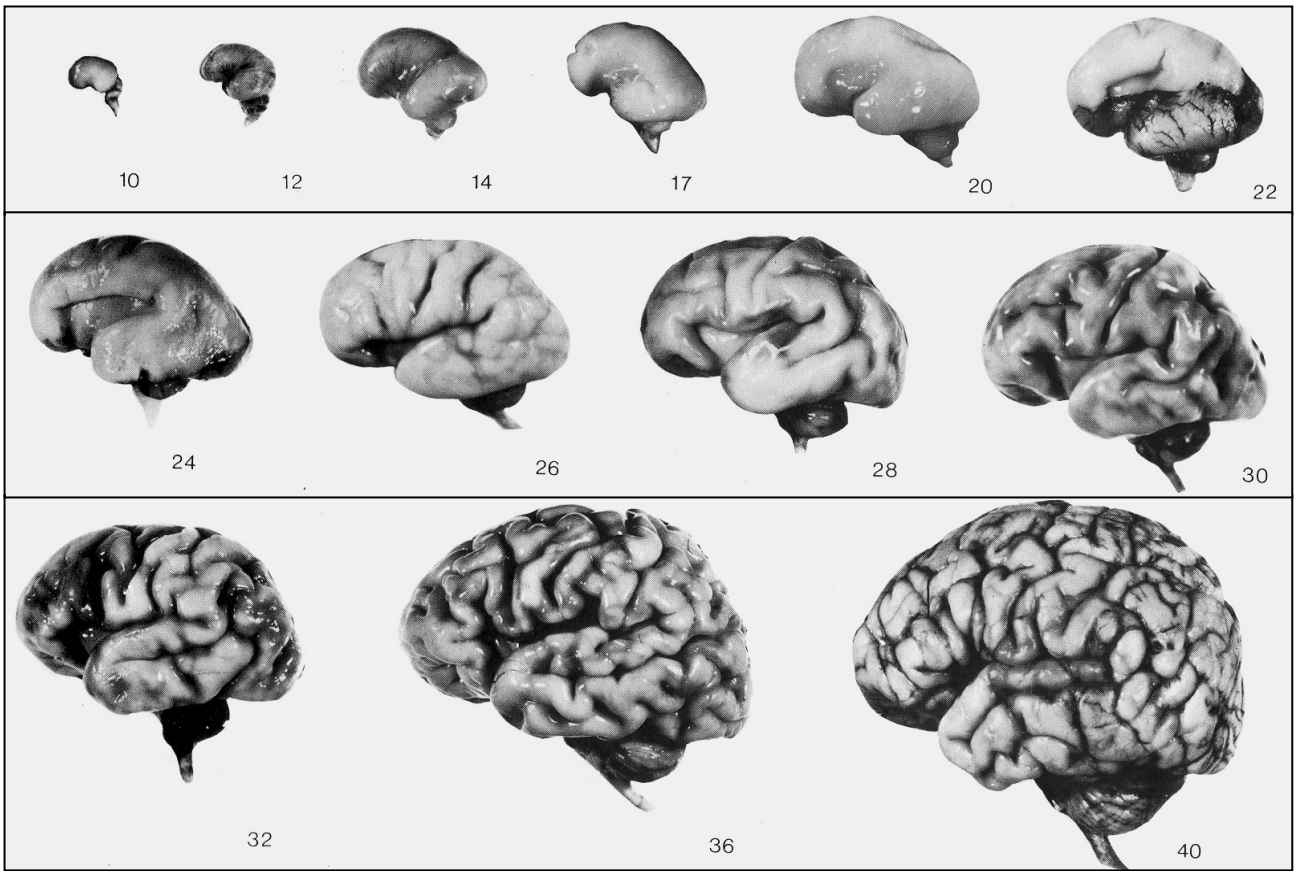
l'autre elle est en mesure d'observer, en l'absence de stimulus, “le bruit de fond” de l'activité cérébrale, c'est-à-dire ces circuits toujours actifs de notre cerveau qui consentent à chaque être humain de maintenir son “fonctionnement” même avec une apparente absence de volonté.

### **Le développement du cerveau**

Le développement de l'encéphale est un processus de grande complexité sur les mécanismes d'activation et de régulation génétique, sur lequel on a commencé il y a seulement 20 ans à avoir des informations.

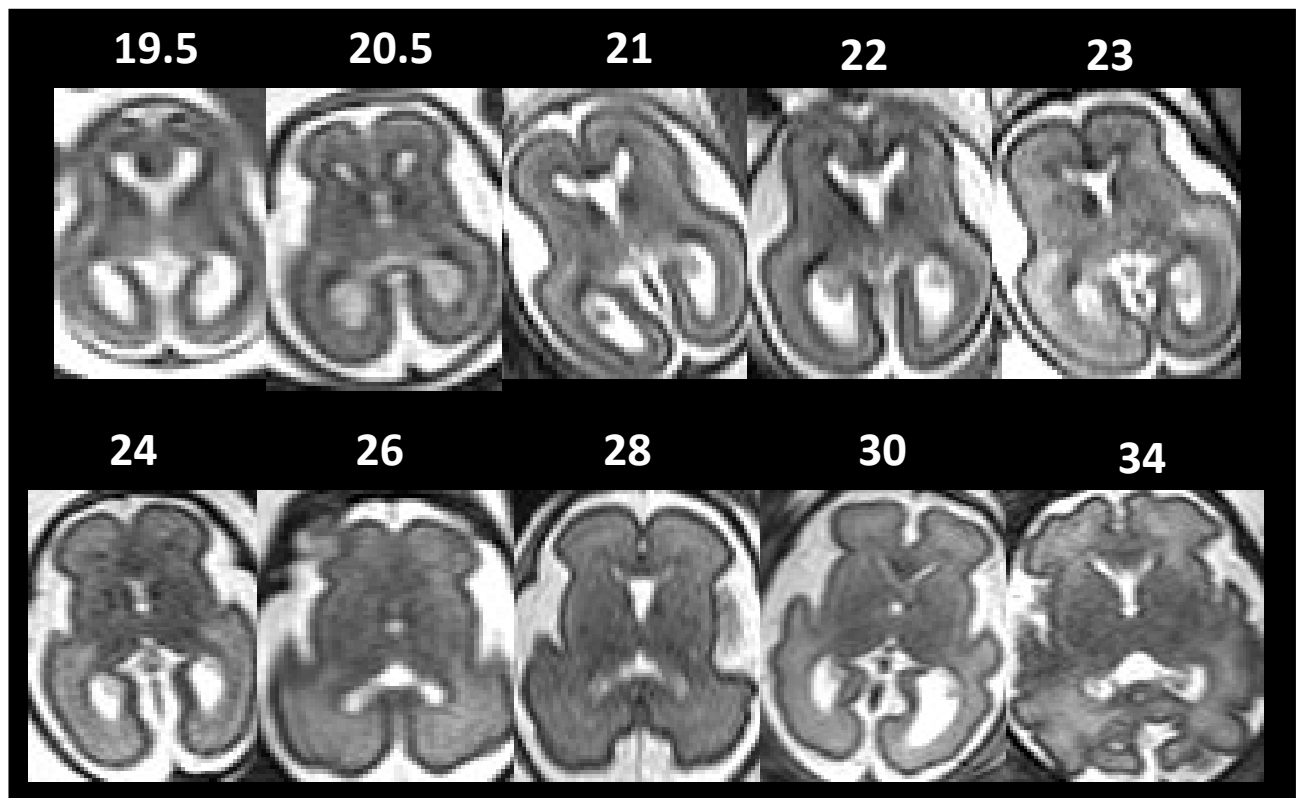
Grace à l'imagerie fœtale il est aujourd'hui possible de suivre directement le processus de croissance et maturation de l'encéphale lors de la deuxième moitié de la grossesse, quand le cerveau passe d'une surface complètement lisse à celle que nous connaissons chez un individu adulte (Fig. 1)

Les études RM peuvent être menées à partir d'environ la 19<sup>ème</sup> semaine de grossesse et, comme il est possible de l'observer sur la Fig. 2, consentent de suivre semaine après semaine le développement progressif du manteau cortical avec la formation des diverses circonvolutions cérébrales. Bien entendu le cerveau croît aussi progressivement de volume et dimensions, mais à la naissance il est encore fortement immature, notamment chez Homo Sapiens Sapiens qui, à la différence de tous les autres mammifères, a besoin d'une année de vie entière pour apprendre à se tenir debout et à marcher, et beaucoup plus pour apprendre à parler.



*Fig. 1 développement du cerveau fœtal de 10 à 40 semaines d'âge de gestation*

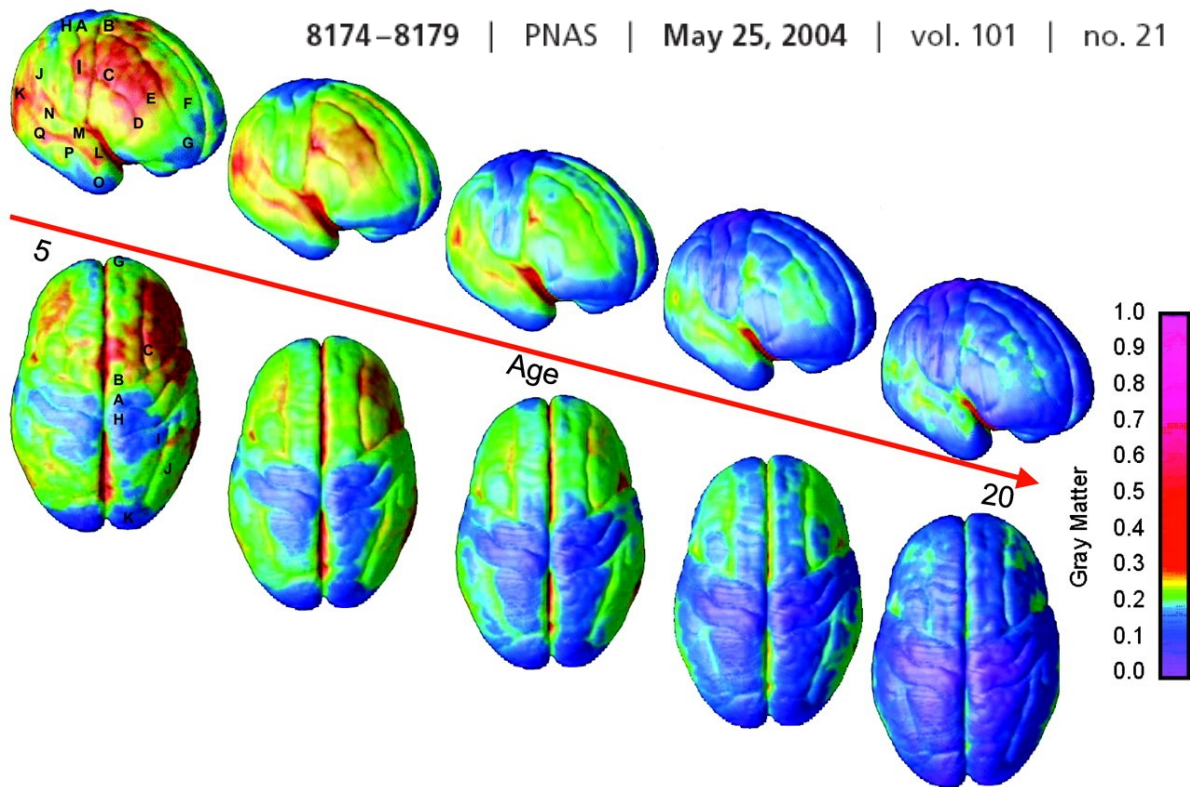




*Fig. 2 Études RM fœtales à divers âges de gestation, de 19,5 à 34 semaines, sections axiales.*

La maturation progressive du cortex survient à travers un parcours complexe certainement influencé par l'apprentissage et le milieu, mais tout aussi sûrement conditionné par le patrimoine génétique.

En 2004 un travail conjoint entre neuropsychiatres infantiles du National Institute of Health de Bethesda et des chercheurs du laboratoire de neuroimagerie de l'University of California de Los Angeles a pu démontrer, au moyen de la RM sur des sujets sains de 5 à 20 ans, comment l'épaisseur du cortex cérébral se réduit progressivement avec le développement moteur et cognitif selon le schéma reporté en Fig. 3



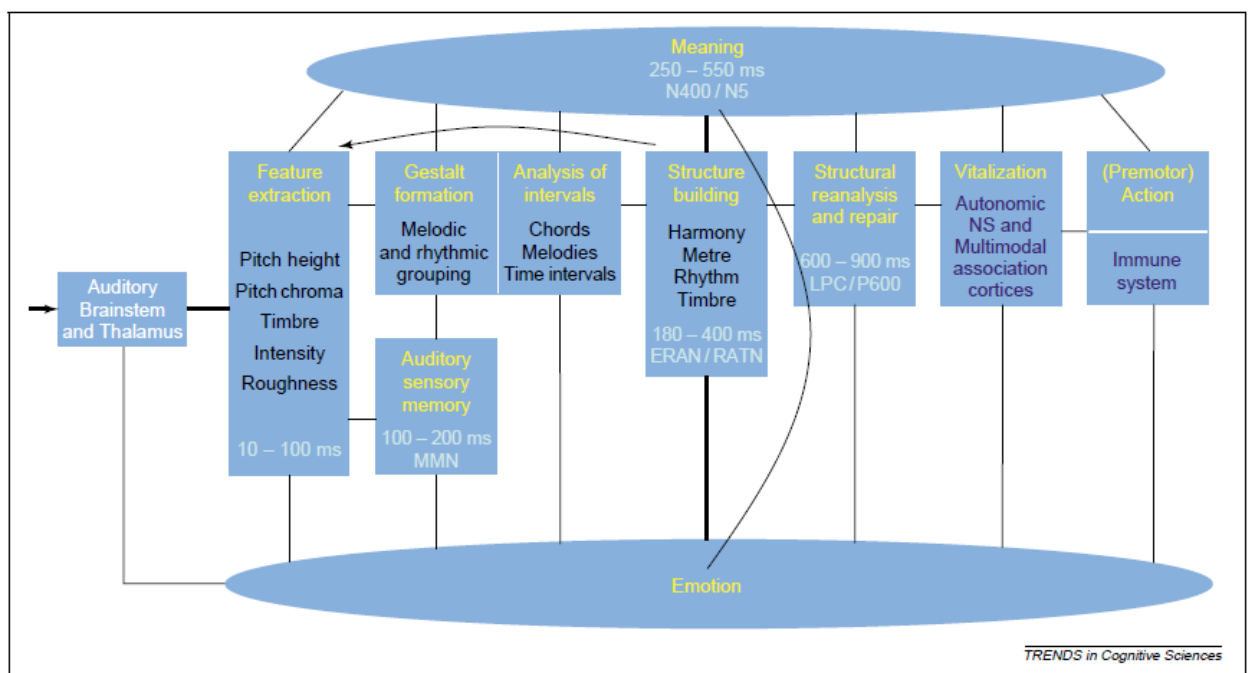
*Fig 3. Progressive réduction de l'épaisseur corticale chez des sujets normaux de 5 à 20 ans (couleurs vers le bleu suivant épaisseur moindre). La réduction progressive de l'épaisseur corticale suit les étapes normales du développement: d'abord les aires sensibles et motrices, puis les associatives.*

Ce travail a clairement démontré qu'en plus des changements morphologiques grossiers observables durant la vie fœtale, le cerveau de l'enfant et de l'adolescent aussi change progressivement de forme, même si de manière moins évidente. Le processus de réduction du cortex ne signifie pas, en effet, comme on croyait autrefois, une simple perte de neurones, il n'équivaut donc pas à une "atrophie" progressive du cerveau, mais plutôt – évidemment dans certaines limites – à une maturation. Cette maturation survient à travers un processus de sélection qui renforce les connexions efficaces entre les neurones et élimine les connexions inutiles. Avant même le nombre de neurones du cerveau (environ 20 milliards de neurones dans le cortex des deux hémisphères cérébraux) ce sont donc les connexions qui se génèrent entre eux qui sont importantes.

## Neuroimagerie et musique

Dans le domaine des études neuro-fonctionnelles et neuro-anatomiques sur musique et cerveau, la RM est aujourd'hui l'instrument principal d'enquête et il existe des centaines de travaux qui explorent tant du point de vue anatomique que fonctionnel les différentes aires cérébrales impliquées dans le processus complexe d'élaboration et de production de la syntaxe musicale.

Du simple point de vue anatomique, plusieurs travaux ont démontré de subtiles différences anatomiques entre musiciens et non-musiciens, du volume du cervelet des pianistes (hommes) ou de l'aire de Broca chez les directeurs d'orchestre (toujours hommes) à certaines des aires du cortex pariétal et entorhinal chez des pianistes et organistes professionnels. Encore plus importants sont toutefois les travaux qui ont étudié l'activation des aires fonctionnelles cérébrales sous stimulus musicaux divers, toujours chez des musiciens et non-musiciens, mais aussi sur des populations pédiatriques. A travers les techniques de RM fonctionnelle la perception musicale a été segmentée dans son processus du cortex auditif aux autres aires du cerveau impliquées, selon un schéma reproduit en Fig 4 tiré du travail de Stefan Koelsch et Walter A. Siebel du Max Plank Institute (*TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 N°12 Décembre 2005*).



*Fig 4. Modèle cognitif de la perception musicale*

Toujours dans le même travail ont été résumées les différentes études, poursuivies aussi plus récemment, sur les diversités de réponse du cerveau en fonction de la “qualité” du stimulus musical, notamment l'activation d'aires selon que le stimulus musical est harmonique ou non.

L'évidence d'une spécialisation cérébrale pour les aires vouées à la décodification du langage musical, avec en outre différentes réponses en fonction de la qualité du stimulus, mène à se demander si ces aires sont à considérer comme la conséquence d'une adaptation et d'un développement progressifs du cortex cérébral, qui comme nous l'avons vu modifie et renforce progressivement ses connexions au cours de son développement, mais dans une certaine mesure aussi dans la vie adulte, ou s'il existe plutôt des aires cérébrales génétiquement déterminées pour la perception musicale avec d'éventuelles différences entre les sujets, qui expliqueraient la prédisposition parfois tout à fait surprenante de certains individus au langage musical.

Un travail publié récemment sur PNAS par un groupe de chercheurs de l'hôpital San Raffaele de Milan, toujours en collaboration avec Stefan Koelsch, a exploré la spécialisation fonctionnelle pour le langage musical dans le cerveau dans un groupe de 18 nouveau-nés sains.

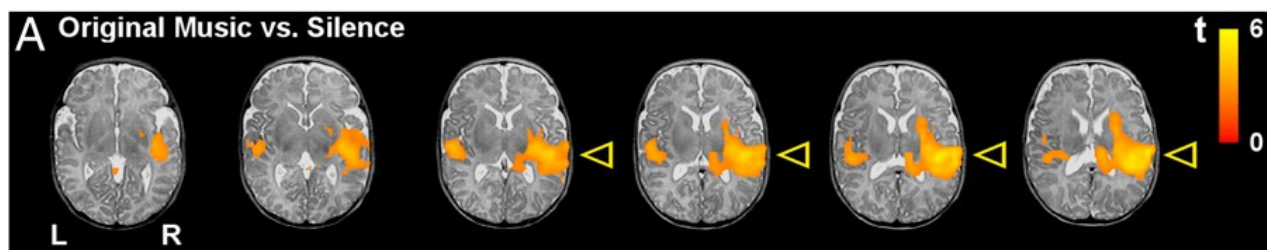
L'expérience consistait tout d'abord à évaluer les aires d'activation cérébrale chez les nouveau-nés à la suite de l'écoute d'un morceau composé d'extraits de musique tonale occidentale pour piano des 18-19<sup>èmes</sup> siècles (Fig. 5a).

**Original Music**



*Fig 5a. Extrait de musique tonale*

Dans ces cas les aires d'activation ressemblaient étonnamment à ce qui avait déjà été observé chez enfants et adultes, en impliquant notamment une vaste zone autour du cortex auditif primaire de droite, avec extension aux aires auditives secondaires, à l'avant du planum polaire, à l'arrière du planum temporal et à la jonction temporopariétale et en-dessous du lobe pariétal, tandis qu'à gauche on observait uniquement une modeste activation des aires auditives primaires et secondaires (Fig. 5b). La donnée la plus éclatante pour la similitude avec adultes et enfants était l'évidente asymétrie de la réponse.



*Fig. 5b. Aires d'activations consécutives à l'écoute de la musique en Fig. 5a*

La deuxième partie de l'expérience consistait à faire écouter aux nouveau-nés la même séquence musicale dans laquelle toutes les voix étaient occasionnellement montées ou baissées d'un demi-ton, de cette façon la clé tonale du morceau n'était, du point de vue harmonique, corrélable que de loin au contexte harmonique du morceau précédent. (Fig. 6a)

**Altered Music: Key Shifts**  
(frames contain the shifted musical contexts)

The image shows a musical score in 3/4 time, consisting of two systems of staves. The top system has a treble staff and a bass staff. The bottom system also has a treble staff and a bass staff. Red boxes highlight specific measures where the key signature changes abruptly. In the first system, the top staff has a box around measures 4-5, and the bottom staff has a box around measures 4-5. In the second system, the top staff has a box around measures 1-2, and the bottom staff has a box around measures 1-2. The key signature changes from one key to another in these highlighted sections.

Fig 6a, *Modification du contexte harmonique avec shifts aléatoires de quelques mesures d'un demi-ton supérieur ou inférieur.*

Enfin, dans la dernière expérience la voix mélodique supérieure en clé de sol était déplacée en permanence d'un demi-ton vers le haut, rendant le morceau dissonant de manière permanente (Fig. 6b)

**Altered Music: Dissonance**  
(leading voice shifted one half-tone higher)

The image shows a musical score in 3/4 time, consisting of two systems of staves. The top system has a treble staff and a bass staff. The bottom system also has a treble staff and a bass staff. Red boxes highlight the top staff of both systems. In the first system, the top staff has a box around measures 1-5. In the second system, the top staff has a box around measures 1-5. The key signature is consistently sharp (F#) throughout. The dissonance is created by the leading voice in the treble staff being shifted one half-tone higher relative to the bass staff.

Fig 6b. *Musique dissonante, la clé mélodique est shiftée d'un demi-ton vers le haut par rapport à la clé de fa.*

Dans les deux cas de Fig. 6 a et 6 b la réponse mise en évidence par la RM fonctionnelle était presque superposable, avec une modeste activation de la région auditive primaire et secondaire de l'hémisphère de droite. On constatait en outre une activation du gyrus frontal inférieur non reconnaissable en réponse au stimulus musical original et une activation du cortex auditif primaire et secondaire gauche superposable à la séquence originale (Fig. 6c)

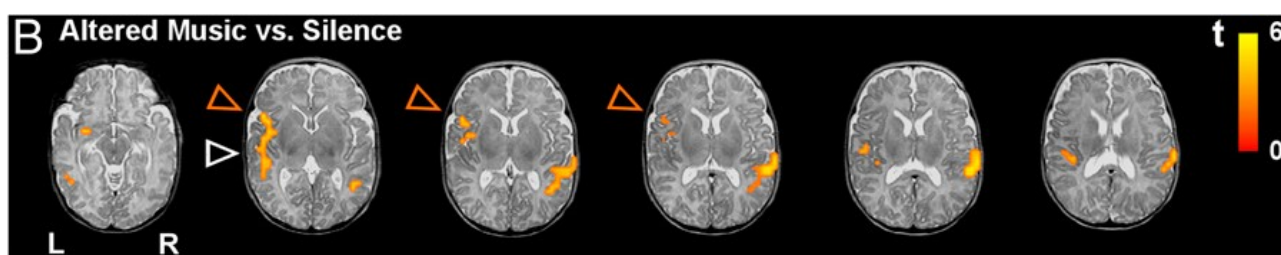


Fig. 6c. L'activation à la suite des séquences musicales altérées démontre une activation plus faible de la région temporale droite et superposable de la région temporale gauche. Avec l'apparition d'une activation du gyrus frontal inférieur de gauche (flèche orange)

Dans figure 7 sont résumées les aires activées davantage par la séquence originale et les aires activées davantage par les séquences altérées.

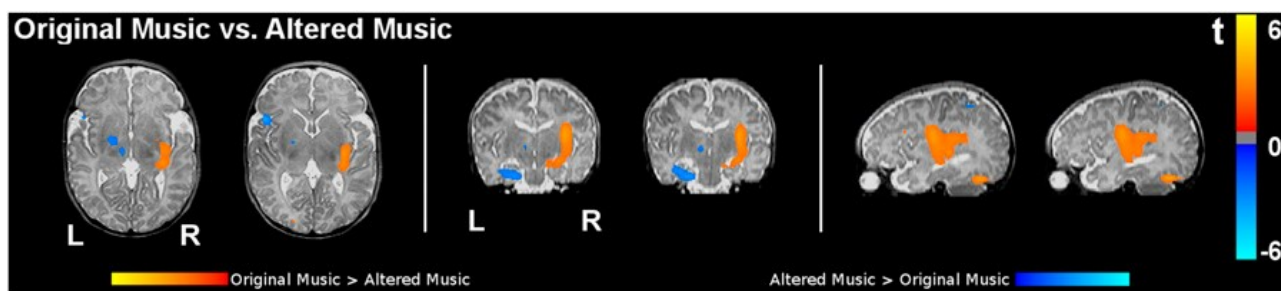


Fig7. En orange les aires activées davantage par la séquence originale, en bleu les aires activées davantage par les séquences altérées.

Ce travail permet de mettre en évidence une série d'aspects d'extrême intérêt dans la recherche des processus d'apprentissage du langage musical.

- Il confirme tout d'abord chez le nouveau-né également une asymétrie marquée des activations corticales temporales avec prévalence du côté droit, prévalence qui, n'étant présente que dans la réponse à la phrase consonante, démontre être spécifique pour un stimulus musical harmonique. Le cortex auditif primaire de droite est particulièrement impliqué dans l'analyse du ton musical et de son intégration, un prérequis pour une élaboration correcte du langage musical.
- Dans les cas de musique "altérée" la réponse des aires auditives primaires au stimulus est par contre symétrique, renforçant l'hypothèse que l'activation du cortex auditif de droite représente une caractéristique spécifique de réponse à un stimulus musical consonant structuré, et non une réponse aspécifique à un son quelconque.
- le pattern d'activation observé dans les conditions de musique altérée reflète vraisemblablement une sensibilité à la dissonance indépendante de l'expérience, et par ailleurs déjà démontrée dans d'autres travaux, que ce soit chez des espèces différentes de l'Homme ou chez l'être humain après l'âge de 7 mois.
- La capacité innée du cerveau humain de distinguer consonance et dissonance semble donc démontrée.
- L'activation de la partie postérieure du gyrus frontal inférieur de gauche après le stimulus musical altéré pourrait être comparable anatomiquement à l'activation de l'aire de Broca chez l'enfant et chez l'adulte. Cette aire est fondamentale dans l'élaboration des informations séquentielles et structurées de langage, musique et actions, en en identifiant d'éventuelles irrégularités, et pourrait donc avoir un rôle fondamental dans l'identification des dissonances.
- Enfin le stimulus musical, comme déjà démontré chez les adultes, s'associe à l'activation d'aires impliquées dans l'élaboration de stimulus à haut contenu émotif, avec des différences entre le stimulus consonant (complexe hippocampe-amygdale droit) et altéré (hippocampe et cortex entorhinal de gauche).



## **Les méthodes d'apprentissage du violon et les études de neuroimagerie**

Les études de neuroimagerie ont pu démontrer que le cerveau présente une capacité innée de discerner les stimulus musicaux consonants des dissonants, et qu'il présente des réponses émotives différentes selon les divers stimulus musicaux. Indépendamment donc des différences amplement démontrées entre le cerveau des musiciens et celui des non-musiciens, qui pourraient être conséquence du renforcement de l'apprentissage, le cerveau de tout être humain semble être biologiquement prédisposé à reconnaître la consonance et l'harmonie d'un stimulus musical, et surtout à en engendrer une réponse émotive positive. A ce jour il n'existe pas d'études de RM fonctionnelle en mesure de comparer les deux différentes méthodes d'apprentissage débattues dans cette thèse; nous pouvons cependant conclure que, quelle que soit la méthode d'apprentissage considérée, l'enseignement de la musique a l'avantage biologique d'agir sur un substrat émotivement favorable.

Comme démontré dans ce travail, aucun nouveau-né n'est indifférent à la consonance et à l'harmonie du stimulus musical, la "méthode" devra donc tenir compte de ce potentiel et travailler pour le faire émerger, faisant attention à ne pas trop se raidir, mais plutôt à accepter des passages hors règles afin de ne pas perdre la charge émotive que la musique transmet naturellement.

## CHAPITRE VIII

### Sur la didactique du violon et de la musique traditionnelle

*“Quiconque croit que tous les fruits mûrissent en même temps que les fraises, ne sait rien du raisin” (Paracelso)*

L'approche de l'étude du violon ne considère pas seulement le violon classique, mais d'un point de vue plus ample, les traditions populaires violonistiques du monde entier: “Par rapport à l'extension de la technique et du son du violon classique, le violon populaire est caractérisé par la grande variété de traditions de la musique folk et ethnique, chacune avec un son distinct et des particularités techniques. Le terme anglais, “fiddle”<sup>389</sup>, peut faire référence à n'importe quel instrument à cordes, le plus souvent au violon. Ce terme, dans la langue familière, est souvent utilisé par les instrumentistes de tous les genres musicaux, y compris dans la musique classique. Le verbe “Fiddling” (jouer du violon), se réfère, par contre, aux divers styles musicaux. Principalement, les styles de la musique traditionnelle sont de tradition orale, s'apprennent “à l'oreille” plutôt qu'avec la méthode écrite. Malgré cela, de nombreux joueurs de violon traditionnel, aujourd'hui, ont aussi étudié le violon classique.

Pour créer une image plus vaste des traditions, j'en cite quelques-unes, incluant aussi la tradition à laquelle j'appartiens, celle de la Serbie, pour rendre un cadre plus complet sur les diverses approches de l'étude de cet instrument. En même temps je prendrai en considération la formation classique, qui, en ce qui me concerne, s'entrelace de quelque façon avec l'approche orale de la musique traditionnelle dans laquelle étaient immergés les membres de ma famille et les autres musiciens avec lesquels j'ai eu l'occasion de jouer.

---

<sup>389</sup> Fiddle, *Oxford English Dictionary*, 2nd ed. Oxford University Press. 1989. Retrieved 2008-03-28.

"The ultimate origin is obscure. The [teutonic ] word bears a singular resemblance in sound to its [medieval latin ] synonym *vitula*, *vidula*, whence [old french ] *viola*, pr. *Viula*, and (by adoption from these languages [italian ], [spanish ], [portuguese ] *viola*: see [*viol*]. The supposition that the early [romance ] *vidula* was adopted independently in more than one [teutonic language] would account adequately for all the [teutonic] forms; on the other hand, *\*fīpulôn-* may be an [old teutonic ] word of native etymology, though no satisfactory [teutonic] derivation has been found."

La tradition musicale populaire de la Serbie s'enrichit au cours des siècles grâce à l'influence des orchestres Roms et des tradition des pays voisins. La pratique musicale est principalement liée aux fêtes matrimoniales, dont le répertoire est constitué de danses ("kola") et de chansons ("pesme"). En Roumanie, la tradition violonistique des *laudari* (mot *lauta*, signification *violon*) roms représente la tradition musicale populaire depuis dix siècles<sup>390</sup>, si bien que dans la langue des Roms le terme *lauta* signifie violon. En Hongrie aussi la tradition du violon populaire s'est répandue à travers les orchestres Roms, qui transmettent des éléments stylistiques et de répertoire. Les influences de la tradition musicale de ce pays se transmettent dans les pays voisins mais aussi aux États-Unis. Dans les orchestres traditionnels de la Grèce continentale, le violon est le second instrument après la clarinette, tandis que dans les îles de l'Égée, de la Mer Ionienne et à Chypre, il est l'instrument principal. Certains musiciens traditionnels ont maintenu la position verticale de l'instrument, devant soi. Les joueurs de violon de Val Resia<sup>391</sup>, en Italie, accompagnent le son de leur instrument du battement incessant et rythmique du pied. En France nous trouvons le violon traditionnel du Limousin<sup>392</sup>. Le violon celtique – "fiddle" (écossais, irlandais, breton et gallois). En Norvège, le violon de l'Hardanger (*Hardangerfele* en norvégien) est l'instrument musical national, le plus utilisé dans la musique populaire, dans les zones centrales et occidentales du pays, contrairement au violon classique, utilisé plutôt en Norvège orientale septentrionale. Au-delà de l'océan, le violon traditionnel du Canada est caractérisé par le "Québec fiddle", "Métis fiddle", "Cape Breton fiddle", qui s'est développé sous l'influence de la musique traditionnelle celtique (française, écossaise et irlandaise). Aux États-Unis, le violon populaire de la "Country and western music", "old time fiddle", "bluegrass fiddle", "cajun fiddle", se développe surtout dans la partie méridionale des États-Unis, unissant des influx de la musique populaire locale avec des influences de la tradition musicale des migrants européens (Irlande et Écosse, France), "Yankee or Boston fiddle" caractéristique du nord. En Amérique du sud, au Mexique, le violon populaire est présent dans les groupes musicaux des *mariachi* et dans les styles musicaux tels que "huapanago", "son

<sup>390</sup> Marta Pistocchi, *Lautari Romeni in Italia*, rel. Nicola Scaldaferrri, tesi di laurea, Università Statale di Milano, Milan, 2005, p.76.

<sup>391</sup> B.Falconi, G.Grasso, G. Venier, *Manuale di violino popolare*, S. Daniele del Friuli: Folkgiornale, 1988, p.45.

<sup>392</sup> Françoise Etay, *Le violon traditionnel en Limousin*, ENC Editions Numériques du Charbonnier, 1984, p.11.

*huasteco*”, “*son calentano*”. Au Brésil, le violon populaire est présent dans le style “*Forró*”, le terme utilisé pour distinguer les divers genres de musique qui accompagnent la danse. Au Pérou, en Bolivie, en Argentine et en partie au Chili, le violon populaire est développé dans le genre musical *Hayno* (danse folklorique des Andes) d’origine préhispanique. Au Moyen-Orient le violon populaire garde des caractéristiques organologiques occidentales, mais la praxis exécutive s’adapte aux traditions locales. Dans la musique arabo-andalouse présente dans toute l’Afrique du nord, le violon arabe ou “*kamanjah*”, remplace le “*rababa*”; au Maroc il est fréquent de le voir jouer à la verticale, suivant la tradition populaire de la “*Rababa*”. Des instruments de la musique traditionnelle chinoise, certains avec une histoire de plus de trois mille ans, se retrouvent, sous différentes variantes, dans tous les Pays de l’Asie méridionale et du Japon. Parmi ces antiques ancêtres du violon Chinois nous trouvons le violon à deux cordes “*erhu*”, “*sihu*” et “*banhu* à quatre cordes,”, ce dernier très utilisé dans la musique populaire aussi bien comme accompagnement que dans les exécutions “solo”. Dans la tradition des juifs ashkenazis de l’Europe de l’Est le violon *Klezmer* est utilisé dans les célébrations du bar mitzvah, dans les mariages et dans les diverses fêtes rituelles.

Dans son livre *Les mondes de la musique*, Jeff Todd Titon définit l’ethnomusicologie comme “l’étude des personnes qui font de la musique”<sup>393</sup>, considérant comme faisant partie de l’acte créatif aussi bien la production en soi que les diverses idées que les personnes ont de la musique et de sa fonction; l’ethnomusicologie est donc la discipline qui étudie la musique en tant que culture (entendant par celle-ci la façon de vivre d’une population, apprise et transmise à travers des siècles d’adaptation au monde naturel et humain). Par rapport à ce concept et à la formation de la pensée sur la didactique du violon, que j’exerce comme activité principale, je m’appuierai, plus que sur la musique traditionnelle et sa méthode de transmission orale, aussi sur les idées d’autres violonistes et pédagogues de la méthode écrite:

“In the development of a child’s ability in its own native language in every country in the world. In any country there are delicate differences of language native to the locality, and every child acquires completely the subtle differences of intonation and pronunciation

---

<sup>393</sup> J. T. Titon, *I mondi della musica le musiche del mondo*, Bologna: Zanichelli, 2003 (New York, 1996), p. 24.

of its località (...) this is the system of native language training. Children who have been thought in this manner from the beginning are able to perform easily.” (Shinichi Suzuki)

Ma famille m’a donné la possibilité de vivre en contact étroit avec la musique dès l’enfance. Comme mon papa jouait de la musique traditionnelle, à la maison venaient toujours des musiciens qui jouaient eux aussi de la musique traditionnelle. On jouait de différents instruments et je chantais souvent avec l’accompagnement de l’accordéon que jouait papa. Chez nous venait mon oncle, le frère de papa, qui jouait du violon. Ils jouaient ensemble notamment une mélodie, écrite pour le violon, “*Svilen konac*”, pleine de modulations des tonalités majeures aux mineures. À chaque fois que j’entendais cette mélodie, je commençais immédiatement à pleurer et, n’ayant pas le courage de l’écouter, je m’enfuyais dans l’autre pièce. J’avais cinq ans.

J’ai entrepris l’étude du violon classique à l’âge de neuf ans. Bien qu’il y ait beaucoup de musiciens aussi bien dans ma famille que parmi les collègues de mon père, aucun d’entre eux ne pouvait m’aider dans l’approche écrite de la musique, parce qu’ils n’avaient pas étudié avec cette méthode. L’école de musique que je fréquentais proposait deux leçons d’instrument et une de solfège chaque semaine. Il était entendu que la lecture de la partition devait être apprise pendant les leçons de solfège tandis qu’aux leçons d’instrument nous devons déjà être en mesure d’affronter la lecture des morceaux. L’étude de l’instrument à la maison, au fur et à mesure que les difficultés techniques augmentaient avec les années, devenaient pour moi un problème parce que la main, surtout la gauche, devait exécuter avec immédiateté ce que je lisais. À ceci s’ajoutait la main droite qui devrait être parfaitement synchronisée avec le mouvement de la main gauche, à condition que la première ait un mouvement précis (conscient) par rapport à la lecture (prononciation). Les leçons à l’école ne me suffisaient pas pour obtenir un progrès continu et constant. En outre, m’entraînant à la maison toute seule, je ne pouvais jamais avoir de certitude sur la justesse ou non de l’exercice, et plutôt découragée par le manque d’un guide dans l’étude je percevais l’exercice comme une montagne insurmontable. Démotivée, je laissais mes leçons se dérouler au hasard et même si quelquefois elles se passaient bien, je ne réussissais de toute façon pas à comprendre pourquoi cette fois-là la leçon s’était bien passée, quels passages j’exécutais mieux et comment j’y étais arrivée, ou pas: le manque de méthode ne me donnait aucune

conscience de l'instrument et de son utilisation. Dans cette perspective, ce qui comptait était uniquement le résultat final: si je savais jouer je pourrais exécuter le spectacle scolaire, autrement j'en serais exclue. Mais le processus même de l'étude sur l'instrument à travers la partition, pendant des années d'école de musique, m'était resté peu clair et j'étais convaincue qu'il me manquait les capacités de compréhension ou le talent, même si je possédais une bonne musicalité.

Une fois, j'avais neuf ans plus ou moins, un collègue de mon père, qui enseignait la musique dans les écoles, donc savait lire la partition, passa chez nous et on me demanda de lui faire entendre quelque chose au violon. J'avais étudié à cette période le Concertino de Reading en Sol majeur. J'étais très timide et craintive sachant que ce que j'allais jouer ne serait ni correct ni avec une bonne intonation, et que j'étais en retard dans la lecture des notes. Le monsieur, qui n'était même pas violoniste, se mit à travailler avec moi, me faisant comprendre le mouvement mélodique des notes et les rapports entre eux (tons et demi-tons) et comment les doigts de la main gauche devaient changer leur position par rapport à ça. En plus la main droite était en pleine confusion pour le motif que la gauche ne savait pas bien les distances entre les notes, donc se déplaçait sans ordre: le mouvement de la main (de l'archet) en haut ou en bas, les notes séparées ou liées entre elles pour moi étaient plus ou moins la même chose. Ajouter aussi les valeurs rythmiques des notes, qu'il fallait toujours respecter avec la main droite, appliquant le solfège parlé, pour entrer dans le "timing" de la mélodie, devenait une véritable souffrance. Un peu à la fois le monsieur, m'éclaircissant la relation entre les notes et la main gauche, réussit à déplacer mon attention aussi sur la main droite, mettant en relation les deux mains de façon correcte par rapport à la partition. En plus il m'aida à comprendre les différences subtiles entre les valeurs rythmiques notées sur la partition (note pointée, syncope etc) et la façon avec laquelle ces mêmes valeurs doivent être exécutées et senties sur la main droite (avec l'archet). La sensation que j'eus était la découverte illuminée du fait que le violon n'est pas difficile mais qu'il faut être systématique et constant, avec l'aide de personnes qui savent bien indiquer le chemin vers la construction de l'édifice de la technique; que même la moindre prédisposition musicale, jointe à un bon guidage, peut donner de bons résultats. Ma timidité m'empêcha de toute manière cette fois-là de dire clairement à mes parents que, si ce monsieur m'aidait dans mon étude, je pourrais faire des progrès consciemment, ce qui était justement ce dont je sentais le manque. Chaque

jour, je remarque chez mes élèves exactement la même chose et je fais de mon mieux pour les aider à mettre le plus possible en relation la lecture de la partition et les mains.

Une des capacités à acquérir avec l'étude systématique de l'instrument, à mon avis, est la fluidité et la continuité du morceau entier joué ("La langue parlée - langue maternelle", Suzuki). Pour pouvoir obtenir la continuité sur l'instrument dans l'étude de la musique classique, l'application qui doit être mise en œuvre est considérable par rapport à d'autres matières, simplement parce qu'il doit y avoir de la constance, dans une bonne atmosphère qui donne de la motivation et développe un rapport de maîtrise consciente de l'instrument, d'une façon équilibrée par rapport à la personnalité et les émotions de l'enfant.

"J'ai deux types d'élèves, les premiers sont ceux qui jouent, et les seconds sont ceux qui pensent que, peut-être, un jour ils joueront."(David Oistrakh)

"Children who may be otherwise inhibited, and not be able to say what they want, would take to the violin and express, what adults would like to think, the adult emotions, but, I say they are universal emotions, peculiar to the child, very personal and very deep. Child's emotions are at least as intense as an adults. An adult has learned to formulate them, to curb them, to, perhaps, aloud some to rub off and wear off. The child's emotions are absolutely pristine, there, powerful and overwhelming."(Yehudi Menuhin)

Pour rendre la musique, c'est-à-dire le morceau joué, fluide, un objectif technique indispensable à atteindre sur le violon est la simultanéité, le synchronisme entre les deux mains. Une de mes enseignantes de solfège disait que la main droite que nous utilisons pour battre le rythme dans le solfège parlé, exerce la même fonction que l'archet pour scander les valeurs rythmiques des notes. Pour cela, la main droite devrait être détendue, avec le poids pleinement déchargé en partant de l'épaule jusqu'au petit doigt qui repose sur l'archet; d'habitude les élèves de tous âges, lors de l'exécution, se raidissent à cause de l'émotion et l'épaule commence à s'élever inconsciemment. La main gauche est par contre liée à la lecture des notes, de leur hauteur et comment elles trouvent leur application dans la disposition des doigts entre eux sur la touche, de la première position jusqu'aux positions plus hautes (septième ou au-delà). Le regard doit réussir à suivre simultanément l'écriture de la partition sans interruption, le mouvement de la main droite, c'est-à-dire que l'archet soit parallèle au chevalet, et l'intonation, c'est-à-dire que la main gauche corresponde précisément à la position dans laquelle elle devrait être. Pour

atteindre certaines positions sur le manche du violon, il faut que la main soit souple, avec le poignet bien droit et la sensation de “*tenir une pomme dans la paume*”, réussir à la faire glisser comme “*le train sur les rails*”. La tenue du violon ne devrait en aucune façon raidir le cou, la mâchoire et les épaules. Un exercice pour les enfants est de les faire tenir le violon sans l’aide des mains, marchant et parlant tandis que le violon est placé entre la tête et l’épaule. “Le violon devrait devenir comme une troisième main”(Izaak Stern).

En outre, l’exécution du morceau musical dans son entier sur le violon, inclut dans tous les cas le mouvement mélodique, mais non la base harmonique. Pour ce motif, pour une meilleure compréhension du morceau, à l’élève est indispensable le support d’un instrument harmonique, le plus souvent le piano. La mélodie, dans un contexte harmonique, commence à avoir forme et logique musicale. L’intonation, à travers l’accompagnement, est éclaircie par le point micro-intervallaire: l’accordage du violon n’est pas tempéré, et donc les doigts repèrent une à la fois la position du dièse ou du bémol, établie par l’accord qui soutient la note. De cette façon l’intonation reçoit une nuance subtile et le doigt perçoit de toute façon un léger déplacement vers le haut ou le bas (le Ré bémol est plus haut par rapport au Do dièse, La bémol par rapport au Sol dièse, Sol bémol par rapport au Fa dièse); tandis que sur le piano la même touche correspond toujours à la même note altérée aussi bien avec le dièse qu’avec le bémol. Du point de vue rythmique, de la prononciation de la phrase musicale et de son articulation, dans l’étude de la musique classique le support pianistique est indispensable pour pouvoir créer l’habitude d’écouter que l’on n’acquiert qu’avec le temps, et seulement dans l’interaction entre mélodie et accompagnement. Les rapports entre les valeurs rythmiques, de cette façon, sont soulignés et on acquiert une plus grande conscience dans la prononciation rythmique sur le violon.

Dans un contexte plus ample, par contre, un milieu musical fertile est indispensable pour le développement spontané, équilibré, naturel, continu et constant de la personnalité et de l’activité d’un petit musicien. C’est-à-dire, contextualiser immédiatement “*pourquoi*” on doit jouer de façon pragmatique et en appliquant aussi les capacités les plus modestes sur l’instrument, le rendant dès le début vivant dans l’interaction avec les autres. Donner la possibilité à l’enfant de vivre ses expériences dans les contextes musicaux activement dès le début est sûrement une manière solide de le faire s’approcher et de le rendre protagoniste de l’activité musicale. La comparaison pour la personnalité et la sensibilité



de chaque enfant, l'encouragement vers une maîtrise consciente, peuvent en outre nous guider dans le rapport individuel: en adaptant le programme d'étude à ses besoins et à ses façons de comprendre et saisir les morceaux du savoir musical dans sa complexité, on établit une relation didactique profitable et fertile. Fluidité musicale, souplesse, insouciance dans l'exécution naissent, à mon avis, de ce présupposé. "Educate a child according to his way" (King Solomon)

Concernant le programme de l'étude du violon classique, dans mon parcours musical, la leçon se déroulait généralement dans l'ordre suivant:

- 1) la gamme
- 2) l'étude technique
- 3) le morceau pour l'instrument et le piano
- 4) le concert

Le sens des gammes, comme il m'a été expliqué au cours des années d'école de musique, était d'améliorer l'intonation, le son, le mouvement de l'archet. Mais l'application même des gammes dans un morceau ne m'a pas été claire pendant des années. Ceci, entre autres, a été pendant longtemps un des motifs de la confusion dans la main gauche qui, dans l'immédiateté de la lecture devrait déchiffrer tout de suite en quelle tonalité on joue et par conséquent en quel rapport se trouvent les doigts. Heureusement, j'avais appris d'une enseignante de solfège le système des gammes et le schéma de leur application rapide et efficace. Ceci est un schéma utile pour tous les enfants qui n'ont pas la possibilité d'une étude approfondie du solfège mais pour la lecture immédiate il est indispensable. Aussi parce que dans l'étude du solfège les gammes doivent être apprises graduellement et la voie de leur application fluide arrive avec beaucoup de retard. De plus, l'approche de la partition et de l'étude des notes par le solfège commence avec les gammes. Tandis que l'étude de la partition pour les violonistes démarre en adaptant l'étude des premières notes à la main gauche, c'est-à-dire, principalement, le deuxième doigt. Ceci, dans l'ensemble de la logique de la gamme, devient pour les enfants une chose très abstraite, c'est-à-dire, comment relier le deuxième doigt qui doit tomber sur le do dièse et la gamme de do qui contient les noms de toutes les notes mais le do est naturel etc.

### *Gammes majeures:*

Par rapport au nombre des dièses ou des bémols que nous trouvons dans le morceau, et par rapport à la première ou la dernière note du morceau lui-même nous pouvons grosso modo comprendre en quelle gamme nous nous trouvons. Si le morceau est joyeux, habituellement je dis cela à mes élèves, nous sommes dans une gamme majeure. Pour comprendre le nom de la gamme nous devons compter en montant par rapport au DO (C) pour chaque gamme pour comprendre le nombre des dièses ou des bémols. (C + 5 = G, C + 4 = F etc.)

	(0#)	(1#)	(2#)	(3#)	(4#)	(5#)	(6#)	(7#)
1) Avec les dièses:	C	G	D	A	E	H	FIS-	CIS
	(7b)	(6b)	(5b)	(4b)	(3b)	(2b)	(1b)	(0b)
2) Avec les bémols:	CES	GES	DES	AS	ES	B	F	C
Somme finale:	(7)	(7)	(7)	(7)	(7)	(7)	(7)	(7)

### *Gammes mineures:*

Pour la disposition des doigts dans les gammes mineures il suffit de bien connaître les gammes majeures. Pour calculer le nombre d'altérations, toujours par rapport à la gamme majeure en montant ( $C + 6 = a$ ) ou bien en descendant ( $C + 3 = a$ ). Les trois modalités mineures (naturelle, mélodique et harmonique) ne changent pas de manière considérable la compréhension de la disposition des doigts si l'application des dièses et des bémols à l'intérieur de la même gamme majeure/mineure est consciente.

Les études techniques doivent habituellement être appliquées pendant le parcours de l'étude du violon classique, pour résoudre un problème technique de la main droite ou de la main gauche. Leopold Mozart, grand pédagogue violonistique, dans son livre "*Gründliche Violin-schule*" de 1756, écrit avec humour: "Ceux-ci sont les morceaux pour l'étude technique. Je suis très content si vous les considérez ennuyeux; mon intention était justement celle-ci."

Dans mon expérience de l'étude et dans l'enseignement des études techniques et dans l'approfondissement d'un problème en particulier, ce serait comme appliquer de façon

concrète ces études dans les morceaux musicaux concrets et les rendre de cette façon pragmatiques, et donner plus de sens à leur apprentissage: “La technique de l’instrument repose sur le contrôle permanent et l’usage naturel des muscles” (Jean Lenert )

Les éléments habituels traités dans n’importe quel manuel (Curci, Lenert, Suzuki, Fortunatov, Schradieck, Kroizer, Szilvay, Rhodes etc) de l’étude de la technique sont:

1) *Main droite:*

La tenue de l’archet, sa disposition sur les cordes, le changement de corde, le mouvement lent de tout l’archet, le changement en souplesse de l’archet sur la pointe et au talon, la division de l’archet en deux moitiés, l’alternance de l’usage de tout l’archet avec la moitié de l’archet, la division de l’archet en trois et en quatre, le mouvement de l’archet sur les cordes doubles, les divers coups d’archet (le *détaché*, le *martelé*, le *staccato*, le *saltellato*, le *spiccato*, les variantes de tous les coups d’archet alternant les notes détachées avec les notes liées), diverses figures rythmiques (triolet, notes pointées, syncopes).

L’élément principal de toutes les positions de la main dans les variantes de tous les coups d’archet, serait que la main adopte le mouvement, et sa disposition consciente par rapport à la hauteur de la corde/le coude change de hauteur. En chaque point de l’archet (talon, moitié, pointe), la main a une position précise. Le mouvement du coude durant le changement de corde doit être anticipé. Alternier le mouvement de l’archet vers le bas / le haut, devrait comporter un usage extrêmement flexible des doigts, du poignet et de l’avant-bras, tandis que le coude doit rester immobile.

Pour ce motif je voudrais approfondir un coup d’archet en particulier, le “*détaché*”, qui, selon l’opinion de l’un des pédagogues violonistiques avec qui j’avais étudié, a une importance primordiale et le plus grand poids sur la technique complète de la main droite et, s’il est appris de façon correcte, aide à résoudre, selon lui, tous les problèmes des autres coups d’archet; c’est-à-dire dans *ce* coup d’archet sont inclus *tous les autres* coups d’archet (je comparerais avec une note jouée parfaitement juste qui produit par elle-même les aliquotes sonores). En outre, le *détaché* est un coup d’archet qui, pour ce qui concerne la qualité du son, dont je parlerai plus loin, est fondamentale. Selon cet enseignant le paramètre d’un bon exercice de l’élève à la maison était si le son *détaché* était fluide ou non...

Le coup d'archet "*détaché*" (connu aussi comme "*German détaché*"), doit être joué à la moitié de l'archet, une note à la fois. Attention, le terme ne signifie pas "*staccato*" ou "déconnecté", ce serait exactement l'opposé de son sens. Les notes, même non *legato*, doivent être reliées entre elles sans pauses et sans espaces. La quantité exacte d'archet utilisée pour jouer le *détaché* varie du coup plus serré et concentré, au coup moyen ou au coup plus large de la main. La dynamique, en ce cas, change: on utilise plus d'archet, l'amplitude plus large de la vibration de la corde produit par conséquent un son plus fort. Pendant des années, j'ai entendu la phrase répétée par des enseignants "entre dans la corde!", et je n'en comprenais pas la signification, qui de toute façon est de *ne pas écraser* la corde. Dans tous les cas le *détaché* doit être joué sur la corde. Les crins devraient adhérer le plus possible à celle-ci (contact de l'archet avec la corde). Le résultat final de ce coup d'archet est un son ininterrompu et continu (bien que l'archet change de direction et les hauteurs des notes entre elles se modifient), comme si c'était une unique note jouée avec un unique archet. Le mouvement de l'archet vers le haut devrait être exécuté avec la même intensité par rapport au mouvement de l'archet vers le bas (qui d'habitude est plus fort). La meilleure manière pour l'étude du *détaché* est très doucement, lent, en s'assurant que tous les crins ont bien adhéré à la corde, produisant de cette façon la quantité nécessaire de friction indispensable à faire vibrer la corde.

Le mouvement principal à apprendre est l'ouverture de l'avant-bras (qui doit être effectuée jusqu'à devenir un mécanisme inconscient); le coude, par contre, devrait réussir à rester immobile (mais pas raide), pour encourager au mieux l'ouverture de l'avant-bras. Un des exercices pour une bonne ouverture de l'avant-bras: appuyer le coude contre le mur et dans cette position étudier le *détaché*. Le coude reste immobile mais détendu, avec le poids constant qui part de l'épaule. L'objectif de ce coup d'archet est que, dans tous les cas, l'archet reste adhérent à la corde. Principales erreurs empêchant l'adhérence complète à la corde: mouvement du coude avec l'avant-bras, poignet qui devient trop flexible par rapport au mouvement de la main, ne permettant pas l'adhérence maximale.

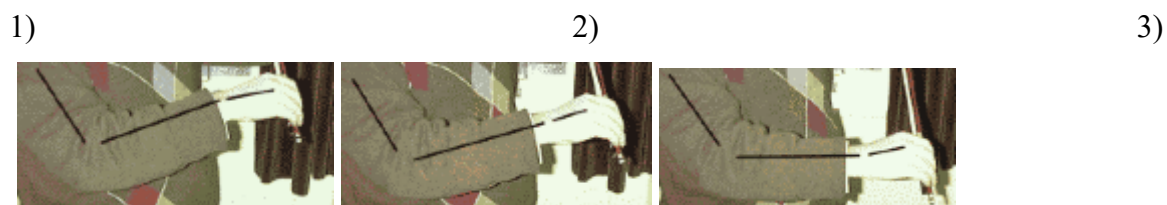
*Schéma du mouvement de la main droite:*

Au talon (indifférent à la hauteur de la corde qui change seulement la hauteur du coude), le poignet est légèrement vers le haut, le coude se déplace au minimum vers le haut en suivant l'avant-bras;

Sur la moitié de l'archet, le poignet est droit par rapport à l'avant-bras, l'angle de la main est de 90 degrés.

Sur la pointe de l'archet, le poignet est légèrement vers le bas, l'avant-bras s'ouvre vers l'avant, avec une légère tension ( la douleur dans le muscle indique la justesse du mouvement) dans la partie de la main au-dessus du coude.

Dans le mouvement de l'avant-bras de la moitié de l'archet vers la pointe, le coude doit rester immobile. L'erreur la plus fréquente dans ce cas: jouant vers la pointe et suivant le coude derrière le corps au lieu de devant celui-ci, ceci empêche le mouvement droit et parallèle de l'archet par rapport au chevalet et la qualité du son diminue.



Les lignes de gauche à droite représentent: le bras, l'avant-bras (les trois lignes), et la main (les trois lignes). La ligne du milieu (où la main et l'avant-bras font une ligne droite) représente le point central du coup d'archet détaché. L'angle droit de la main dans le coude (selon la définition de Galamian) coïncide avec la moitié de l'archet sur la corde.

Pour ce qui concerne la main (les doigts), leur importance doit être égale à celle du poignet et de l'avant-bras. Les doigts, tenant la baguette, doivent être arrondis, de telle façon qu'ils permettent le mouvement de la main vers le haut, en se pliant, et le mouvement vers le bas, s'ouvrant entre eux. Le pouce doit être bien plié sous la baguette, appuyé sur sa pulpe, tenant l'archet avec le majeur posé sur l'archet à moitié du doigt. Il faut souligner que la position du pouce bien plié est indispensable pour la souplesse du mouvement et pour une bonne tenue de l'archet. Si par contre le pouce, ce qui arrive souvent, est droit ou plié à l'envers, cela bloque le mouvement de la main et empêche le changement fluide du coup d'archet vers le haut ou le bas. Pour cela il faut insister dès le début avec les élèves, plaçant les doigts sur la baguette (d'habitude le premier placement

se fait sur le crayon), de débloquent/ouvrent le mouvement circulaire des doigts entre eux avec le poignet, pliant/ouvrant le pouce et le majeur avec les autres doigts en tenant la baguette/crayon en main. Pour pouvoir “entrer dans la corde”, le poids de l’archet sous la main et sous les doigts doit être pleinement senti. J’ai déjà dit que pour le bras le poids doit partir de l’épaule, et la sensation est celle d’avoir le bras *pendu* à l’épaule. Par contre en ce qui concerne les doigts, le poids de l’archet se sent beaucoup sous le petit doigt et sa faiblesse doit être renforcée justement en exerçant un mouvement circulaire, le pliant et l’ouvrant appuyé sur la pulpe, sur le crayon/baguette en même temps que les autres doigts. L’autre exercice pour le petit doigt, tenant l’archet en main, serait de former une balançoire entre le petit doigt et l’index vers le haut, puis vers le bas. Un autre, par contre, que j’étudiais au conservatoire, toujours pour le petit doigt, était de réussir à tenir la baguette seulement avec le petit doigt (bien plié sur la pulpe), l’annulaire et le majeur, faisant la balançoire vers le haut / le bas. J’ajoute un exercice qu’on m’avait conseillé, toujours pour le poids sous le petit doigt, qui est de tenir la baguette à l’envers du côté de la pointe, de façon que le poids se trouve multiplié; de cette façon revenant à la tenue normale on perçoit mieux le poids sous le doigt et l’archet adhère mieux à la corde.

(Les autres doigts doivent être posés sur la baguette de la façon suivante: l’annulaire à côté du majeur, l’index loin du majeur, doivent être posés à la moitié du doigt sur la baguette, le petit doigt doit être appuyé sur sa pulpe, loin de l’annulaire)



Pour exécuter un bon *détaché* la baguette ne devrait jamais être dirigée vers le visage (avec le poignet vers le bas), mais toujours droite ou légèrement inclinée loin du visage. Les crins devraient être tous utilisés. L'archet, cela s'entend, ne doit jamais être levé de la corde lors de l'exécution (erreur qui arrive souvent aux élèves). L'exemple d'une étude pour obtenir et développer un bon *détaché*, selon l'enseignant dont je parlais au début de ce paragraphe, était la première étude de Kreutzer, exécutée avec toutes les variantes, mieux encore apprises par cœur, de façon que le mouvement même de l'avant-bras devienne automatique. <sup>394</sup>

---

<sup>394</sup> Références utilisées par la page: *This page* © 2001 RDJH Westbury Park String School: V.1.20

*Pour ce qui concerne le BEAU SON:*

“The mentality of a child who wants to play a violin is quiet different from that of a child who wants to play a piano. The violinist is something between the singer and the strumentist. The whole violin plaing is tactile. The ear feels the sound.” (Yehudi Menuhin)

“Il n’y a aucune raison pour que le son des débutants soit laid.”(Jean Lenert)

Le *Beau son*, son ininterrompu, constant, fluide, lisse, chaud, rond, cantabile, non brusque, émane surtout de la main droite, où le *détaché*, si on l’exécute de façon correcte, permet la fluidité: “Toutes les règles techniques de la main droite servent surtout à l’élève pour pouvoir atteindre la capacité de produire un beau son.”( Leopold Mozart )

Plus qu’avoir un bon *détaché*, pour un bon contact de l’archet avec la corde, l’instrument devrait être disposé en respectant la loi physique de l’action et de la réaction (Newton), selon laquelle, à chaque force d’action (l’archet et sa pression sur la corde) correspond la force de réaction (la réaction de la corde et celle du violon). Le son change aussi en fonction du point de contact de l’archet avec la corde; au talon et sur la pointe de l’archet le son est plus diminué (début et fin du ton), à la moitié de l’archet, par contre, la main peut presser davantage sans produire un son écrasé et par conséquent la dynamique devient plus forte. Appuyer l’archet sur la corde, l’approcher de façon bien articulée, ni brusque ni violente, mais en “atterrissant” sur la corde ( et le lever de même de la corde en “décollant”) assure un début en douceur du ton. L’exercice que j’étudiais au Conservatoire avec la Professeure Kravzev, qui était de jouer les notes longues doubles, en gamme de tierces, où le mouvement de la main droite doit être ralenti au maximum, quasi immobile, exécuté en dynamique “*ppp*” avec un vibrato continu, sert à obtenir la continuité et la douceur du son. De cette façon, si on l’applique tous les jours, la maîtrise sur l’archet devient plus consciente et les soubresauts de l’archet durant l’exécution diminuent. “Apprenez à poser l’archet avec une légèreté telle que le début du son que vous produirez soit transparent, sans faire vibrer la corde. Ceci dépend de la liberté de la main. Ce n'est qu'en commençant la note sans aucune pression que l'on ne doit pas s'inquiéter que le son soit brusque ou criard”. (Giuseppe Tartini ). La dynamique du son



change, en outre, en jouant plus près du chevalet ou de la touche, du *forte* vers le *piano*. Le mouvement parallèle de l'archet par rapport au chevalet, comme le "train sur les rails", est indispensable pour une intensité constante de son: "One of the things that I fought against was the bow change on the frog, at the lower part of the bow. It took me a long time to get it to my head that it wasn't a mechanical thing. Even the locomotiv must reconcile the rotation with the piston. What is basic is to reconcile a straight with a round." (Yehudi Menuhin)

## 2) Main gauche:

Plus que par la main droite le son est influencé aussi par la main gauche, c'est-à-dire, par la percussion des doigts. Le poids du doigt devrait être pleinement senti alors qu'il se pose sur la corde (sur la touche). La forme de la main et des doigts devrait rester arrondie (ma Prof du Conservatoire disait "*tenir une pomme dans la paume*"), avec l'idée que les doigts tombent comme des marteaux, avec le mouvement vertical de la jointure vers le bas, tombant sur la pulpe, et se levant toujours de la jointure vers le haut, gardant la forme arrondie du doigt (up/down...). Le poignet ne devrait pas se plier vers l'intérieur durant le changement de doigts/positions/vibrato. Le mouvement libre et équilibré des doigts, dépend beaucoup, à mon avis, de la capacité et de la vitesse de transmission de la perception visuelle de la partition au placement des doigts et de la main sur le manche du violon. La rigidité des doigts et de la main, ou bien poser les doigts d'une façon molle qui rend le son plus sifflant, se rencontrent souvent chez les élèves comme conséquence d'incertitude dans la lecture, c'est-à-dire que l'attention est déplacée d'un problème à l'autre et le mouvement des doigts de la main et du poignet n'est plus contrôlé de façon consciente. Mon problème d'usage conscient de la main gauche, et du mouvement des doigts, jusqu'au Conservatoire, était justement ce mouvement vertical que je n'arrivais pas à percevoir, ayant le regard collé à la partition, les doigts se levant de la corde ne gardaient pas une forme arrondie, mais chaque fois en les levant je tenais les doigts complètement raides sur la touche. La percussion de cette façon est moins équilibrée et constante. J'ai mis longtemps pour arriver à appliquer le bon mouvement et me sentir à l'aise sans devoir penser au mouvement lui-même.

En outre, la main gauche en soi, pour pouvoir bouger sur le manche de façon souple et libre, je répète la comparaison “comme le train sur les rails”, devrait garder l'élasticité entre l'index et le pouce: “I developed the theory that the changing positions, fingerfalls and vibrato were born at the same cell. Whent the wrist is free, you could change position, you could vibrate and you could throw the finger. It wasn't only a mechanical thing described in every violin method: pistons-fingers (up-down,up-down, up-down)... but up-donw doesn't take in to account the wave, the vibration, nor the rolling.”(Yehudi Menuhin)

La disposition de la main gauche sur le manche est la suivante: la main doit être placée au sillet du manche, entre l'index (première phalange) et le pouce (entre première et seconde phalange) avec l'espace laissé entre la main et le manche. La disposition des doigts doit être aidée en approchant la main elle-même (les jointures) du manche, sans plier le poignet, en s'aidant du coude gauche par rapport à la corde sur laquelle doivent être posés les doigts (le coude doit être vers le ventre sur la corde de sol, ou complètement loin du ventre sur le mi).



Dans les positions de base (l'image B), le deuxième doigt (majeur) tombe vertical sur la touche sur sa pulpe, loin (1 ton) du premier (index), tandis que le premier doit être posé légèrement plié, loin du sillet. Pour poser le troisième (annulaire) et le quatrième (petit doigt), les jointures doivent être très rapprochées du manche pour pouvoir poser les doigts en position arquée. Le troisième doigt doit être posé près (demi-ton) du deuxième. Le quatrième doigt doit en outre être allongé pour atteindre sa position, loin (1 ton) du troisième.<sup>395</sup>

---

<sup>395</sup> Références utilisées dans la page: *Westbury Park Strings Copyright © 2011 Westbury Park Strings*

Une des études souvent utilisées pour la main gauche, pour la percussion des doigts est la première étude de Schradieck.

A)



B)



C)



B)



A)



D)



Le son, comme je l'ai dit au début de cet article, dépend beaucoup de la coordination et de l'articulation du mouvement entre la main gauche et la main droite.

Un schéma, à mon avis, sur la coordination du mouvement entre les mains dans l'étude classique, à travers la partition, serait:

L'empreinte cognitive de "*savoir comment*" devraient être joués les phrases, les groupes rythmiques, les passages, les distances des notes/doigts entre eux, dans la lecture de la partition, devrait être immédiate. La visualisation de la partition devrait impliquer l'imagination directe sur l'exécution et sur la prononciation rythmique-mélodique de la mélodie: "Tout ce que tu veux jouer, tu devrais être en mesure de le chanter" (Isaac Stern)

<p>Main droite: Le <i>détaché</i>, bien développé, qui rend la main complètement souple dans l'EXÉCUTION de n'importe quelle FIGURE RYTHMIQUE qui dans la prononciation de la partition doit être directement liée au solfège parlé;</p>	<p>Solfège parlé: LA PRONONCIATION des VALEURS RYTHMIQUES des notes sans les hauteurs mélodiques, appliqué à la main droite remplace le TEMPS FORT avec le mouvement de l'archet DESCENDANT et le TEMPS FAIBLE avec le mouvement de l'archet MONTANT; la division du battement/archet pour la prononciation correcte des VALEURS RYTHMIQUES</p>	<p>Partition: La lecture de la partition pour ce qui concerne la MAIN DROITE signifie la lecture du RYTHME;</p>
<p>Main gauche: Pour la souplesse de la main gauche, pour le changement fluide de position, il faut la connaissance des DISTANCES ENTRE LES DOIGTS qui consiste dans les GAMMES et une BONNE OREILLE pour L'INTONATION (Solfège chanté)</p>	<p>Solfège chanté, Gammes: Pour la lecture immédiate avec la main gauche il faut la connaissance des GAMMES pour savoir les DISTANCES entre les DOIGTS, le Solfège chanté inclut aussi bien la MELODIE / INTONATION / DISTANCE ENTRE LES DOIGTS que la PRONONCIATION RYTHMIQUE / TEMPS FORT / TEMPS FAIBLE des DOIGTS</p>	<p>Partition: Pour ce qui concerne la MAIN GAUCHE, la lecture de la partition signifie l'INTONATION, les HAUTEURS et les DISTANCES entre les NOTES / DOIGTS (INTERVALLES, TONS, DEMI-TONS)</p>

Main droite /Main gauche: SYNCHRONISME dans la prononciation correcte RYTHMIQUE / MELODIQUE / SON PROPRE, FLUIDE	Solfège parlé, chanté: La lecture immédiate des valeurs rythmiques à travers la PERCUSSION (vers le haut/vers le bas) des doigts de la main gauche qui coïncide avec le CHANGEMENT FLUIDE de l’archet (vers le haut/vers le bas); La percussion correcte dans la main gauche dépend de la certitude sur la DISTANCE ENTRE LES DOIGTS (mélodie)	Partition: VALEURS RYTHMIQUES TONS, DEMI-TONS INTERVALLES
---	---	--

Oralité et Écriture:

“Écris comme tu parles et lis comme il est écrit” (Vuk Karadzic)

“Notes are the vehicles to express something. Sometimes I say to my students to read a paragraph. In the paragraph there are certain words that such as EXTRAORDINARY. I ask them how you are going to read that word? You are not just going to read it, You are going to have the inflexion. So You are not just going to play the phrase, You have to speak it. To talk it.” (Isaac Perlman)

“Comment” approcher l’élève (à partir de l’âge le plus tendre) de l’écriture (la partition) et en même temps obtenir la fluidité et la souplesse (“*to feel comfortable*”) avec l’instrument, qui doit être fonction de la taille de l’élève et de sa sensibilité unique.

Quelle importance ont les parents dans ce processus cognitif?

Dans le schéma des deux approches opposées de l’apprentissage du violon à travers la partition, l’École Rationaliste française et la méthode Suzuki, l’individualité de l’élève est affrontée de deux manières différentes.

La première approche, Rationaliste, est surtout théorique et impose l’écriture comme préalable à l’étude du violon; l’élève représente un édifice qu’il faut construire visant la perfection technique et à des seules fins musicales. La seconde méthode, Suzuki, a une approche de l’élève surtout à partir de sa potentialité tactile/orale, instinctive,

d'expérience. La méthode orale, du système *langue maternelle*, qui doit être appliquée surtout durant l'âge le plus tendre, assure l'adoption inconsciente des mouvements du corps par rapport à l'instrument, selon l'idée que l'enfant apprend d'abord à parler, et ensuite à écrire. Le rôle du parent dans ce cas (langue/instrument) dans l'âge le plus tendre est indispensable pour le guider dans l'étude en même temps que l'enseignant.

<p><b><u>L'école rationaliste</u></b>  (Après la révolution française - le développement <i>des institutions</i>, Le Conservatoire 1795)  <u>"De la technique vers la musique"</u></p>	<p><b><u>L'école Suzuki</u></b>  (Shinichi Suzuki (1898-1998) le professeur de violon)  <u>"De la musique vers la technique "</u></p>
<p><i>Solfège</i> – préalable à l'instrument;</p>	<p>L'exercice de l'instrument - préalable à la lecture de la musique;</p>
<p>L'approche de l'étude de l'instrument se fait <i>par écrit</i></p>	<p>L'approche de l'instrument se fait par l'exercice de la mélodie, <i>par l'écoute</i></p>
<p>- "Temps disciplinaire", "Corps dociles" (Foucault)</p>	<p>- Commencer très tôt à écouter de la musique (3, 4 ans)</p>
<p>1. <i>le temps de formation</i> organisé pour:  a. l'étude rationnelle des gestes par l'exercice gradué,  b. l'expression musicale (séparation de la technique de la musique, il faut s'occuper d'une seule chose à la fois)</p>	<p>- <i>La musique - la langue maternelle</i> - Les mélodies - les paroles  (les enfants écoutent / répètent chaque jour les paroles / mélodies, de cette manière les oreilles s'habituent)</p>
<p>2. <i>le temps de métier acquis</i>  <i>Technique</i> préalable à la musique (oppositions: théorique/pratique, technique/musique, élève/professeur)</p>	<p>- <i>Les problèmes techniques</i> - devraient être étudiés non comme des exercices mais comme des pièces musicales</p>
<p><i>Méthode</i> de l'enseignement unifié:  1. <i>instrumental</i>  2. <i>théorique</i>  " Donner aux études des élèves une direction constante vers la perfection selon des principes invariables - méthodes."  "La perfection de la musique n'existe pas en soi mais il faut la créer" (Pierre Baillot "L'art du violon" 1834)</p>	<p>- <i>Retarder la lecture</i> - l'enfant apprend d'abord à parler et ensuite à lire - être à l'aise avec l'instrument / la compétence technique avant la lecture.</p>

<p>-Les étapes - à chaque exercice correspond une difficulté technique (de la plus élémentaire à la plus compliquée);</p> <p>la "Bonne tenue" (et les mauvaises) - on construit au préalable des rapports entre les différentes parties du corps avec l'instrument;</p> <p>L'étude rationnelle développée: l'étude technique de l'archet clairement séparée de l'étude de la main gauche ("<i>ABC du jeune violoniste</i>" Jean Lenert);</p>	<p>-Talent musical - chaque enfant a la capacité, laquelle peut être développée avec les constantes répétitions</p>
<p>-Le rôle du professeur est de bien utiliser sa raison, c'est-à-dire de bien conduire sa pensée, et cela par la méthode.</p>	<p>-Relation:</p> <p>professeur-parents-élève</p> <p>les parents participent aux activités musicales - atmosphère familiale pendant la leçon.</p>
<p>- L'élève instrumentiste est conçu comme un édifice, commençant par les fondations, les bases.</p>	<p>-Le professeur doit encourager l'enfant avec les commentaires de support, s'assurer que les parents ont bien compris les devoirs de l'école. Ainsi les parents étudient avec leurs enfants à la maison.</p>
	<p>L'élève peut produire le maximum de ses capacités seulement dans une atmosphère chaleureuse</p>
<p>-L'objectif est de former des musiciens pour célébrer les fêtes nationales et de créer une élite (les élèves et les professeurs de violon qui seront amenés à enseigner au Conservatoire).</p>	<p>L'objectif: ce n'est pas simplement la formation de musiciens professionnels mais aussi le développement du caractère de l'enfant lors de l'étude de la musique.</p>

### *Le rôle des parents:*

Selon mon expérience, surtout quand il s'agit des élèves les plus petits (âge 4, 5 ans), le rôle des parents a une grande importance dans l'approche de l'enfant aux mouvements abstraits des mains et à leur disposition. Mon conseil aux mamans est de répéter toujours, tous les jours aux enfants la disposition correcte de la main gauche et de la main droite,



même si les enfants ne les suivent pas forcément avec une totale attention. Une de mes élèves qui a commencé à étudier avec moi à quatre ans, avec laquelle je travaille depuis deux ans, durant les premiers mois d'étude n'arrivait à maintenir son attention ni sur le violon, ni sur quoi que ce soit d'autre. C'était une petite fille très vive, avec une bonne oreille musicale, toujours joyeuse, mais cependant si quelque chose ne lui allait pas, à ce moment-là elle refusait de le faire. Sa mère était présente à chaque leçon, et entre autres avait un rapport de bonne collaboration didactique avec sa fille, et moi j'avais décidé de l'impliquer le plus possible dans l'apprentissage de façon consciente de la petite. J'insistais sur la répétition mécanique d'éléments principaux de la position: le poignet de la main gauche droit, main gauche au sillet, les doigts arrondis; main droite - le pouce pour obtenir la forme pliée sur la pulpe devait être mis sous le talon; pour obtenir le mouvement droit et parallèle de l'archet avec les cordes nous avons mis une bande de scotch coloré entre le chevalet et la touche, parallèle au chevalet etc. J'étais convaincue que l'unique façon de maintenir son attention était bien de lui répéter les points cruciaux sans arrêt, de façon que tous les autres moments où son attention se distrait devenaient passagers, mais le point fixe demeurait, c'est-à-dire la disposition lui était répétée avec constance. D'autre part, le texte musical exigeait une constante répétition de la lecture et mémorisation continue des notes. À la fin de chaque leçon je lui répétais toujours les mêmes questions afin de comprendre si son autonomie dans la compréhension de l'instrument faisait des progrès. Sa mère me dit une fois: "Selon moi il est inutile de lui répéter les mêmes choses, de toute façon elle ne m'écoute pas à la maison." Mais malgré cela nous savions que, avec le caractère de la petite fille, c'était l'unique façon de progresser, vu que toute seule elle se distrait de nouveau et ne faisait pas de progrès. Le résultat final de notre collaboration, entre moi et sa mère, était que chaque fois, toutes les deux, aussi bien la mère que la fille, faisaient des progrès lors de la leçon, parce que la maman, pour pouvoir étudier à la maison ensemble, avait besoin de comprendre jusque dans le détail chaque nouvel élément inséré, et dépassait à la maison avec sa fille l'obstacle de la nouvelle information et de son assimilation cognitive. À la fin de la première année l'attention de la fillette durant l'exécution des petits morceaux musicaux réussissait à se maintenir de façon concentrée du début à la fin du morceau, avec une vive conscience de ce qui au moment donné faisait que c'était juste ou incorrect. Avec les questions constantes que je lui posais après l'exécution je comprenais qu'elle se rendait

compte de tous les éléments violonistiques et que le guidage était constructif. De toute façon, elle avait un constant besoin de “taper sur le même clou” pour finalement produire le morceau avec souplesse et insouciance.

*Musique traditionnelle/orale dans le parcours didactique:*

Durant mon parcours didactique, comme je l’ai déjà décrit au début de cet article, je retrouvais toujours le problème de la lecture immédiate et de sa transmission directe sur l’exécution par la main droite et par la main gauche et leur synchronisme, et de la fluidité du texte. En même temps, la possibilité de développer la familiarité avec l’exécution, plus qu’avoir un bon guide dans l’étude, serait une occasion constante d’exhibition et de pouvoir exercer dès le début la maîtrise sur la matière et sur “comment” nous-mêmes construisons à travers l’expérience de l’exécution notre rapport avec “L’édifice musical – technique”.

Souvent chez moi je jouais avec mon père les mélodies traditionnelles et ainsi je m’exhibais devant nos amis et la famille. Mais la possibilité des premiers pas dans l’exécution pour moi, fut véritablement avec la musique traditionnelle de la Serbie Centrale, dans les orchestres folks qui accompagnaient les danses traditionnelles de l’ex-Yougoslavie.

Je citerai ici la partie de l’interview avec Sasha Smrekic, un arrangeur et compositeur de musique traditionnelle de la Serbie Centrale avec lequel j’ai joué pendant deux ans dans l’orchestre de musique traditionnelle des jeunes:

K: Donc, qui étudie le violon classique, ce qui était mon cas, et le cas de beaucoup d’autres enfants qui viennent jouer chez toi, rencontre le problème de réussir à exécuter le morceau entier, du début à la fin; c’est le problème de tous les enfants qui étudient la musique classique, parce que dans la musique classique il faut beaucoup plus d’efforts pour arriver à jouer le morceau dans son entier, parce qu’il n’a pas une logique immédiate (comme modalité d’apprentissage par rapport à la musique traditionnelle orale). La première occasion pour moi de jouer un morceau entièrement a été quand j’ai commencé avec les musiques traditionnelles folkloriques, qui étaient pour moi une grande

découverte et une grande joie, parce que jusqu'à ce moment j'étais convaincue que je n'arriverais jamais à la fin d'un morceau. Je ne sais pas si pour toi ceci pourrait avoir une signification comme méthode, ou pour quelqu'un qui aurait différentes approches de la musique, mais de mon point de vue, vu que je suis une méthode, c'est-à-dire j'enseigne le violon aux enfants, ceci est très important, parce qu'il existe une école (méthode) de violon, qui s'appelle Suzuki, dont la thèse est que la musique est comme la langue maternelle, et si tous les enfants de ce monde peuvent apprendre une langue (maternelle) alors ça signifie que tous les enfants de ce monde peuvent apprendre à jouer d'un instrument, c'est seulement une question de méthode, c'est-à-dire le principe selon lequel la matière doit être enseignée pas à pas, jour après jour, à l'enfant.

K: Le principe de la musique populaire, et aussi celui de Suzuki qui au départ utilise les mélodies populaires, est justement celui de "parler", c'est-à-dire est immédiat, à travers l'étude à partir d'un âge très tendre. Tout comme on apprend la langue maternelle, il faut insérer la musique inconsciemment à travers le corps, répétant les mélodies sans savoir les notes, cent fois, jusqu'à ce que la mélodie devienne partie du "vocabulaire", avec l'aide de l'enseignant et de la famille.

Et mon cas était que, justement grâce aux mélodies populaires, qui ne sont pas difficiles et en même temps ont un accompagnement harmonique, un sens musical et une entièresité, je suis arrivée à "parler", c'est-à-dire rendre le morceau fluide!

S: Ils sont obsédés par les études techniques, une étude a autant de mesures, par exemple 64...

K: mais il y a peu de sens musical!

S: oui, peu de sens musical, et par contre ici (dans la musique traditionnelle) le sens musical se réfère en 8 mesures, ou même en 4 mesures, ça dépend de combien de parties comporte la danse (le "kolo")

K: .. et avec ceci on résout automatiquement et de façon immédiate un problème technique ou un autre...

S: je le crois aussi... ou bien on développe la mémoire...

Pour approfondir l'idée de l'approche orale de l'apprentissage et de la didactique du violon traditionnel, j'avais interviewé des violonistes de musique traditionnelle. Leur expérience individuelle dans l'apprentissage oral est authentique, et constitue un témoignage sur la façon d'acquérir le savoir musical.

Dragan Kojic "Keba" (musicien des mariages en Serbie, qui joue dans un orchestre de musique traditionnelle pour une chaîne de télévision)

Moi:

Quelle est l'imposition de la technique de la main droite et de la main gauche quand on étudie sans partition? Par exemple, quand j'enseigne la main gauche, le point de référence pour moi est la partition.

Keba:

"J'ai commencé à étudier le violon avec le Professeur Zika Marinkovic, d'origine Rom, ou comme ils disent chez nous "*ciganin*"<sup>396</sup>. Mon père était contre le fait que je veuille étudier le violon, parce qu'on disait que seuls les Roms jouent du violon, et qu'il n'y a qu'eux pour faire ce type de travail. Mon enseignant, de toute façon, avait étudié le violon à l'école de musique, c'est-à-dire qu'il savait lire les notes. Au début, moi aussi j'avais commencé à étudier avec lui les gammes et les études techniques... Ces études ne me plaisaient pas, mais par-dessus tout je ne comprenais pas ce que je jouais. Simplement je ne sentais pas le sens de jouer ces choses-là, le violon je ne l'avais jamais envisagé de cette façon, à jouer des études techniques... Ma progression, par conséquent, ne procédait pas de manière fructueuse, et n'ayant pas suffisamment de patience, j'avais décidé de passer à un autre type d'étude, c'est-à-dire, à l'oreille. En effet maintenant je ne serais pas en mesure de lire un texte musical. Dans ce type d'étude il y a deux points de repère: visuel et oreille. Jouer sans partition est pratiquement jouer seulement ce que tu entends. Pour ce qui concerne, par contre, le placement des mains à mon avis est quasi impossible sans le guidage adéquat de quelqu'un, qu'il sache les notes ou non (ça dépend de son approche). Ce qui compte au début est la posture correcte de la main gauche et de la main droite...

---

<sup>396</sup> Rom dans le sens péjoratif

Moi:

Comme je conviens avec toi qu'il est impossible pour n'importe quel enfant qui apprendrait tout seul à jouer du violon, avec la partition ou sans, parce que les enfants ne savent pas "comment" étudier, c'est-à-dire, le processus même de l'étude...

Keba:

Dans l'étude à l'oreille on commence l'apprentissage par les cordes vides en continuant à ajouter la main gauche ton par ton, c'est-à-dire doigt par doigt, par exemple: A, H, CIS (la, si, do..). Après ça, les tons, c'est-à-dire, les doigts, doivent être associés à une chansonnette simple, par exemple, "Na kraj sela zuta kuca".<sup>397</sup> (AH-CIS-CIS x4, CIS-CIS-H-H-A)

Moi:

Donc, le doigt est relié au nom de la note?

Keba:

Les noms des tons qu'on joue sont écrits, par exemple, la corde vide A, le premier doigt B ou H, le deuxième C, le troisième D etc. Le discours consiste à savoir quelle note on joue, c'est-à-dire, à quel doigt répond quelle note.

Moi:

Par contre pour les positions, comment on fait pour comprendre les noms des notes par rapport aux doigts?

Keba:

Avec cet enseignant nous avons appris les danses traditionnelles "kola": *Moravac*, *Uzicko*, encore quelques danses traditionnelles. Jusqu'à ce moment-là j'avais toujours étudié seulement à la maison et je n'avais jamais joué devant l'orchestre ou accompagné par quelqu'un. Ayant appris "Kola" j'avais la possibilité de m'exhiber pour la première fois avec l'orchestre traditionnel. Après cette exécution j'ai compris qu'étudier sans accompagnement n'a rien à voir avec étudier tout seul. Comme cette exécution ne s'était pas bien passée, et que j'avais reçu une critique d'un violoniste Rom qui faisait partie de cet orchestre, disant de moi que je ne serais jamais violoniste, j'avais arrêté de jouer du violon pendant trois ans.

---

<sup>397</sup> "La maisonnette jaune"

Après ces trois ans j'ai décidé à nouveau de recommencer à jouer du violon. Alors j'ai littéralement "loué" un grand maestro Rom, Slavoljub Stanojevic Piromanac, avec lequel avait étudié un des nos plus grands violonistes Rom, Aca Sisic. Je lui ai payé trois mois de cours, c'est-à-dire pour me faire étudier tous les jours pendant toute la journée. En ces trois mois nous avons appris:

les intonations, 12 majeures et 12 mineures, c'est-à-dire quelle est la disposition des doigts en FA majeur – fa mineur, par exemple. L'approche de l'étude était tant visuelle qu'à l'oreille. Le maestro était assis devant moi avec le violon en main et me montrait toutes les tonalités en jouant. Pour comprendre la disposition des doigts je regardais simplement ce qu'il faisait, et ce que j'entendais de l'enseignant, je le reproduisais en jouant à l'oreille.

Par exemple, lui jouait une chanson traditionnelle "*Stani, stani Ibar vodo*" en fa mineur, et moi je répétais directement après lui. Si je jouais faux ça voulait dire que: ou bien ma main n'était pas placée correctement par rapport au sillet, ou bien que la disposition des doigts n'était pas bonne.

Le répertoire appris durant ces trois mois, à seulement regarder et écouter, comportait environ 300 chansons, c'est-à-dire "*vorspiel*" (introductions instrumentales pour les chansons) et 70 "*kola*".

Je devais apprendre chaque chanson en 12 tonalités majeures ou mineures, ça dépendait de la chanson. De toute façon même maintenant, généralement, j'étudie toujours les chansons dans les différents registres dans lesquels pourrait chanter un chanteur. J'essaye toujours d'étudier dans les 12 tonalités mineures ou majeures parce qu'il peut m'arriver d'avoir une chanteuse qui chante une chanson masculine et je dois immédiatement m'adapter.

Dans l'orchestre traditionnel où je joue à la télévision, mes collègues violonistes sont pour la plupart diplômés de Conservatoire, mais de toute façon à jouer de la musique traditionnelle il n'y a pas beaucoup de différence entre ma façon de jouer et la leur.

Sascia (musicien pour mariages en Serbie, joue dans les orchestres de musique traditionnelle folklorique):

“J’ai commencé l’étude du violon avec un enseignant qui avait étudié le violon au lycée musical. Cet enseignant était de nationalité Rom. Comme j’avais un âge trop avancé pour commencer l’étude “à partir du début”, cet enseignant me proposa de commencer à étudier le violon sans la partition, avec sa propre méthode.

Le point de départ de l’étude de violon avec lui était la main gauche. La disposition de la main gauche, selon son approche, part de la troisième position ( par ex. le 1<sup>er</sup> doigt “D” sur la corde de LA). Au début on jouait seulement en troisième position, et la disposition des doigts et les noms des tons nous les avons étudiés seulement en troisième position. Après avoir acquis la maîtrise sur la troisième position, on passait à l’étude de la première. De cette façon le déplacement de la main de la troisième à la première position devenait plus facile par rapport au mouvement contraire. L’exercice habituel que nous appliquions dans l’étude quotidienne pour la main gauche était de lier au pouce une bouteille pleine d’eau pendant qu’on joue (tandis que la main se déplace sur le manche). Normalement tous les étudiants au début raidissent la main en serrant le manche et le mouvement même de la main est plus difficile. Donc, après m’être exercé en jouant avec la bouteille liée au pouce de la main gauche, quand on enlevait la bouteille l’utilisation de la main sur le manche me devenait beaucoup plus facile et fluide. Nous utilisons par conséquent le même exercice aussi pour la main droite. Ici, l’enseignant utilisait une bouteille de deux litres toujours pleine, de façon que le poids senti avec la bouteille relaxait complètement la main et le mouvement de l’archet devenait plus souple et fluide. Ayant ma fille de onze ans qui étudie le violon à l’école de musique je vois maintenant avec précision et clarté les différences entre les deux méthodes, par ex. la hauteur du coude de la main droite doit être étudiée avec beaucoup de nuances et de précision. Dans mon cas, par contre, seulement par l’exercice avec la bouteille nous atteignons l’objectif d’assouplir et de faire glisser avec fluidité aussi bien la main gauche que la main droite, ce qui était suffisant pour obtenir un bon son et pouvoir jouer le répertoire demandé aux mariages. De toute façon avec ma fille aussi j’ai appliqué cet exercice et je dois dire qu’elle a obtenu une vitesse supérieure avec les deux mains.

Pour ce qui concerne les notes, comme je le disais avant, je ne sais pas encore les lire, mais pour le reste les noms des tons je les connais. Nous avons dessiné un schéma avec le quatre cordes, et sur chaque corde nous avons écrit le nom en lettres pour chaque doigt. Le premier schéma était la disposition des doigts avec le deuxième doigt en demi-ton

avec le premier (par ex. G-A-B-C, D-E-F-G, A-H-C-D, E-F#-G-A). Une fois appris ceci, le maestro ajoutait un autre schéma avec le premier doigt déplacé au sillet ( G-Ab-B-C, D-Eb-F-G, A-B-C-D, E-F-G-A). Le troisième schéma était avec le troisième doigt déplacé d'un demi-ton plus haut (G-A-H-C#,D-E-F#-G#,A-H-C#-D#-E-F#-G#-A#), sauf que comme moi je l'avais étudié avant, il m'est plus commode et rapide d'utiliser le quatrième doigt déplacé d'un demi-ton plus bas, près du troisième, au lieu d'allonger le troisième. Surtout dans l'exécution des trilles de la musique populaire.

En ce qui concerne les tonalités nous ne les avons pas étudiées, simplement si j'étais en mesure de reconnaître et de distinguer le majeur du mineur alors on pouvait travailler sur l'exécution à l'oreille. En effet toute chanson que j'étudie en n'importe quelle tonalité, je l'étudie exclusivement à l'oreille en utilisant les première et troisième positions, rarement la seconde.

En ce qui concerne les coups d'archet, c'est-à-dire l'exécution des notes courtes, nous cherchions à les jouer près de la pointe ou sur la moitié supérieure. Les notes longues, il est entendu qu'elles doivent être jouées avec tout l'archet mais surtout elles doivent être entendues sans pause entre elles dans le changement de l'archet au talon et sur la pointe, comme si elles étaient une unique note qui défile. Ce point technique était assez compliqué à atteindre pour moi. Pour résoudre ce problème je devais développer le mouvement circulaire de la main droite. L'exercice que j'appliquais à cet effet était d'appuyer la main tenant l'archet contre le mur de façon à ne pas pouvoir la bouger, mais seulement les doigts. Cet exercice je le faisais dans deux directions, en partant du talon et de la pointe de l'archet, pour développer le mouvement circulaire des doigts vers le bas et vers le haut.

À mon avis, en plus des exercices techniques pour obtenir et dépasser un problème technique, toutes les difficultés techniques doivent être mieux apprises seulement à travers le répertoire musical concret. Dans mon cas à travers la musique traditionnelle (les chansons et les danses "*kola*"). Les premiers pas dans mon répertoire ont été les chansons traditionnelles les plus simples. Par exemple la chanson "*Kad ja podjo na Bembasu*"<sup>398</sup>, au début nous l'avons étudiée simple, sans les ornements. Le deuxième passage était d'ajouter les ornements, c'est-à-dire les trilles. Puis je devais réussir à ne pas jouer

---

<sup>398</sup> *Quand je suis allé à Bembascia* ("Sevdalinka" la chanson bosniaque de tradition séphardite);



les cordes à vide mais, s'il le fallait, déplacer la main en troisième position et jouer les mêmes notes avec le deuxième doigt (par ex. la corde A comme deuxième doigt en troisième position sur la corde D), pour embellir la sonorité. Le trille, par contre, comme je le disais avant, je le joue avec le troisième et avec le quatrième doigt ensemble. Le trille je le joue comme je le sens, c'est-à-dire, je ne pourrais pas donner une explication précise. Par exemple la même chanson, "*Bembasa*", je peux la jouer sans les trilles, sauf que s'il me plaît sur le moment d'insérer un trille en un certain point tandis que je joue, je le fais spontanément. Donc je n'arrive pas à l'expliquer avec les mots, je devrais simplement prendre le violon et le montrer. D'habitude, les trilles comme moi je les joue sont composés de trois tons. Par ex. le trille sur le ton F sur la corde de ré, au temps fort je pars du 4ème doigt A, et puis je descends sur le ton F. Autre répertoire, qui doit être étudié avec le même principe que pour la chanson "*Bembasa*", sont les "*Romanse*"<sup>399</sup>, les chansons lentes de la ville. Par ex. "*Kad mi pises mila mati*", c'est une des *romanse*, pour l'apprendre j'ai dû l'écouter des centaines de fois. Mon enseignant m'en faisait entendre des fragments, mais le reste du travail je devais le faire tout seul. En écoutant les enregistrements d'autres violonistes renommés de musique traditionnelle, par exemple de Moma Stanojevic, je me concentrais sur "*comment*" il parvenait à atteindre une note en particulier. J'apprenais son exécution pas à pas, ralentissant l'enregistrement, regardant le mouvement des mains et écoutant. Pour ce qui concerne les tonalités, les intonations, ma façon de jouer les différentes tonalités est la suivante, déplaçant le premier doigt par rapport à l'intonation dans laquelle je dois jouer. Simplement, les intonations je les *sens*. Le répertoire pour la main gauche est constitué de "*kola*", les danses traditionnelles, par ex. "*Retko kolo*". Le tempo de ces danses correspond à une danse rapide, par ex. 141 sur le métronome. Dans le cas de "*Retko kolo*", le tempo est un peu plus lent, par ex. 130, mais de toute façon techniquement il est de même très exigeant. Le problème technique concret qui doit être confronté avec ce "*Kolo*" est la vitesse de la main gauche et de la main droite, et le synchronisme entre les deux mains. Le synchronisme entre les mains, selon moi, s'otient en étudiant lentement, de façon que la tête acquière avec certitude le mouvement des mains. En outre, si on est capable de chanter la mélodie qu'on joue il est beaucoup plus simple de réussir à l'exécuter avec les mains. Dans l'enseignement avec

---

<sup>399</sup> "*Romanse*"- les chansons de la ville;

les élèves, selon moi, à leur faire jouer des mélodies qui ne leur plaisent pas ou dans lesquelles ils ne se retrouvent pas, il y a beaucoup moins de probabilités d'apprentissage. Pour ma part, si quelque chose ne m'intéressait pas, je n'avais pas envie de l'apprendre. Si la mélodie est reconnaissable, facile à chanter, la probabilité d'attirer l'attention de l'élève est beaucoup plus grande. La mélodie, de quelque façon, devrait correspondre au monde intérieur de l'élève lui-même, s'il aime le rock, la musique populaire et traditionnelle, le pop, la musique hongroise, roumaine etc. Seulement comme ça, l'effort pour l'apprendre vient de façon naturelle. L'autre point important est de toujours faire entendre la mélodie à l'élève en la jouant, sans trop d'explications.

Pour ce qui concerne le rythme, l'approche de l'étude était seulement ce que j'entendais, sans autre explication. Effectivement j'ai encore aujourd'hui des difficultés rythmiques. Concrètement, sur l'archet, le rythme rapide je le joue près de la pointe. Des exemples de ceci sont "*Hora staccato*" et "*Hora Marcishor*".

Pour ce qui concerne l'exécution soliste avec l'accompagnement de l'orchestre ou du piano, l'oreille de l'élève doit être extrêmement raffinée en étudiant avec le piano. Ma fille en est l'exemple.

## CONCLUSION

En conclusion générale je ne peux que reprendre le discours d'introduction à la présente thèse. Et faire à nouveau référence au monde des études que j'ai suivies dans les universités que j'ai fréquentées, d'abord en Serbie puis en Italie.

Les enseignements que j'ai suivis dans le domaine esthétique ont eu une matrice commune, bien qu'abordée selon une optique légèrement différente: la phénoménologie. C'est ce domaine antique du savoir philosophique qui peut, à mon avis, constituer mieux que n'importe quel autre un cadre adapté pour justifier mon travail et les méthodes que j'y ai prises en considération. Des philosophies telles que le pragmatisme ou l'empirisme, même dans leurs versions les plus récentes, n'offrent pas cette ampleur de vue en mesure de comprendre le monde esthético-artistique dans sa complexité.

Je rappelle à nouveau l'enseignement, à Novi Sad, de mon maître Milan Uzelac, qui m'a beaucoup aidée, pas tant sous l'aspect strictement musical que pour ma formation générale, et philosophique en particulier. Uzelac s'est notamment occupé, et de façon non négligeable, également de philosophie de la musique.

A Milan j'ai rencontré des professeurs de tendance philosophique banfiennne. Il est clair pour eux que la phénoménologie n'a pas que pour thèmes la jouissance, la contemplation, l'écoute; elle ne s'occupe pas seulement de l'objet, mais aussi de la création, de l'acte artistique en général. De ce dernier point de vue, pour l'objet de mon travail est fondamental Dino Formaggio, notamment sa première œuvre, la *Fenomenologia della tecnica artistica* (1953). Elle traite des arts visuels, mais ses thèses peuvent être utiles à illuminer également mes propres parcours.

Du reste en France aussi la phénoménologie a fait école, de ce point de vue les noms les plus importants en esthétique sont ceux, pour certains aspects, de Maurice Merleau-Ponty, mais surtout (en ce qui concerne spécifiquement l'esthétique) de Mikel Dufrenne. Sa *Phénoménologie de l'expérience esthétique* (1967) consacre un espace non négligeable à l'œuvre d'art musicale et à l'utilisation des œuvres d'art, laissant cependant de côté les aspects créatifs et techniques de l'expérience esthético-artistique.

Je conclurai donc mon travail au nom de Dino Formaggio (1914-2008), me référant également aux paroles de l'un de ses élèves.

Dino Formaggio aimait l'art, en ce sens qu'il *pratiquait* l'art: il peignait, sculptait, assemblait des *objets trouvés*. En même temps il aimait cependant l'enseignement; il était philosophe, s'occupant d'esthétique, et dans ce rôle il s'est beaucoup engagé dans une réflexion sur *faire de l'art*, sur la création de l'art, sur les techniques. Toutes ses œuvres comportent des réflexions sur le processus créatif artistique, sa première (et peut-être plus belle) œuvre a pour objet la technique artistique, les processus de la construction de l'art. En outre son enseignement lui-même était une activité qui portait en elle les traces d'un *construire*.

Le terme "*faire*" inclut plus d'une chose, et il nous apparaît ainsi utile de le lire aujourd'hui, avec notre savoir actuel. Dans son sens le plus général "*faire*" indique une manière active d'être dans le monde de l'art. Ceci n'implique pas pour Formaggio la seule créativité artistique (qu'il place de toute façon au sommet du *faire*), mais aussi l'attitude énergique, généreuse avec laquelle on vivait alors dans le monde des artistes et des institutions de l'art. Le milieu dans lequel il se reconnaissait, auquel surtout il appartenait le plus – beaucoup plus que celui des collègues de l'université – était celui des peintres, des sculpteurs, avec qui il cultivait des rapports intenses; et celui des forgerons, des brocanteurs chez qui il se fournissait en matériels pour construire ses œuvres, et naturellement celui des petits ateliers auxquels il s'adressait pour cuire ses céramiques, pour souder, pour rendre utilisables les trouvailles dont il se servait. Dans ce milieu fleurirent ses amitiés les plus vraies, ses plus vifs intérêts.

La présentation de la figure de Formaggio, pour qui j'écris ces lignes, s'insère dans une série de manifestations à l'occasion du centenaire de sa naissance. Des manifestations qui certainement laissent entrevoir sur le fond une créativité artistique personnelle (dont on peut voir les témoignages dans sa maison à Illasi) mais en même temps révèlent toute une façon de se situer dans le monde de l'art. Le musée de Teolo, comme celui de Vespolate, berceau de sa mère, contiennent des œuvres offertes par des artistes à Formaggio, ou laissées directement aux musées. Ces derniers (inaugurés du vivant de Formaggio) manifestent ainsi le goût qu'il montrait dans l'organisation d'un espace, sa maîtrise de la logique d'exposition. Cela aussi comporte des aspects créatifs non négligeables.

L'attention sur le *faire* en tant que technique, sur les matières avec lesquelles l'art se mesure, sur les duretés du réel auxquelles il se heurte, est au centre de sa première œuvre. *Fenomenologia della tecnica artistica – Arte come comunicazione* en était le sous-titre

significatif – fut publiée en 1953, mais dans le sillage de sa thèse de licence, soutenue avec Banfi en 1938. De cette première œuvre découlent par différentes voies les œuvres suivantes, parmi lesquelles je signalerai en premier lieu *L'idea di artisticità*, de 1962.

Son goût, sa passion allaient vers le *faire*, plus que vers le *contempler*; dès sa première œuvre Formaggio prend nettement les distances envers tout “esthétisme”, qui pour lui signifie abandon réceptif dans le *jouir de l'art*. Sa conception de l'art tout entière, et aussi sa théorisation même de l'art au niveau philosophique (dont il était un maître reconnu), il l'entendait comme quelque chose qui s'alimente du *faire*, qui dans le *faire* doit se vérifier et trouver un accomplissement de soi.

Il incitait à aller voir les œuvres d'art: fréquenter expositions et monuments entrainait dans les tâches didactiques qu'il se proposait, comme de juste. Ses élèves se souviennent bien d'une visite au Palazzo Reale (pour une exposition de peinture italienne contemporaine), ou de nombreuses visites communes à des expositions d'auteurs contemporains; ils se rappellent l'enthousiasme qu'il y mettait et l'impulsion à participer qu'il transmettait. Grâce à lui ils découvrirent l'Abbaye de Chiaravalle, et d'autres lieux de beauté naturelle aux alentours de Milan. Mais ce “voir” aussi, pour lui, rêvait d'éclorre à la vie.

Dès sa jeunesse il peignit: tout d'abord des aquarelles, puis il laissa une fresque (peinte en collaboration avec Tomea) dans l'église de Marzio; plus tard il reproduisit des tableaux d'auteurs qu'il aimait (qu'on se rappelle un Kandinsky) et aussi des sculptures qui lui étaient chères (le *Scribe* du Louvre). Un autre signe de son inclination de fond: voir pour faire ou, mieux, “voir en faisant”, encore, était sa devise. Pendant toute sa vie il construisit des objets d'art; à la fin des assemblages *d'objets trouvés*, dont surgissaient des signifiés, des figures inattendues, comme les Don Quichotte plusieurs fois tentés. Et dans le *faire*, certes, entre aussi le soin qu'il prenait à construire ou adapter des meubles, à donner forme à une habitation (je me rappelle l'appartement, pas à lui, mais adapté pour lui selon ses indications, à Bresseo; en plus naturellement de sa maison d'Illasi, en Vénétie), à figoler les couleurs d'un mur. Il donnait des indications pour acheter de vieux meubles, les plus précieux. Il savait parler de l'Ikebana, de l'art chinois, des poésies japonaises, en plus des peintures de Lascaux... de ceux qui étaient dits arts mineurs, en somme, pas moins que des arts considérés majeurs. Ses leçons étaient une invitation à regarder des spectacles naturels non moins qu'artistiques; il incitait à acheter des livres à

bas prix place Cavour – c'est à lui que ses élèves doivent la connaissance de Dos Passos, Doeblin, Pavese...

La sensibilité était au centre de sa vie; il abhorrait toute considération abstraite, toute aride théorie, tout engagement purement intellectuel qui n'eût pas de racines dans la chair. De là aussi le ton de son engagement dans la politique universitaire et dans la politique en général. Ce n'est pas un hasard si sa pensée s'exprime fondamentalement dans une philosophie du corps; sur celle-ci était fondée son esthétique, comme en témoigne parmi ses livres surtout *Arte*, édité pour la première fois en 1973 et ensuite traduit (grâce à Dufrenne) en français...

Il faut ajouter que le monde de sa sensibilité était dominé par le regard; le monde de l'ouïe ou de l'odorat semblaient susciter des réactions moins intenses chez lui. Certes, le toucher lui appartenait, comme en témoignait sa manière de vivre, en plus de son attention envers la sculpture. Une attention qui se traduisait, encore, dans un *faire*: il aimait sculpter. Son œuvre la plus touchante demeure une maternité, de divers matériels et couleurs.

Dino Formaggio faisait partie du groupe de ceux pour qui voir, écouter, explorer avec le corps, ne s'épuisent pas en soi; ils ne laissent pas satisfaits d'eux-mêmes sans qu'on doive rien y ajouter. L'expérience des sens était pour lui un noyau d'énergie qui s'irradie au-delà de lui-même, dans un silence dense de résonances cherchant l'accomplissement hors d'elles-mêmes. Pour lui, se recueillir en soi-même était certes important, mais ne suffisait pas non plus en soi: il débordait de lui-même et apportait implicite la demande de signes aptes à exprimer ses impressions propres, à interroger pour mieux comprendre; l'engagement de reprendre, en *faisant*, les choses saisies des façons les plus variées disponibles, de les repenser, jusqu'aux formes de connaissances les plus approfondies et aux exécutions professionnelles et artistiques les plus hautes.

En aucun cas ne peut être déstabilisée de son importance la nécessité d'éclaircir à soi-même les termes d'un *voir*, d'un *recréer*, d'un *interpréter*. Même de la part du visiteur d'un musée il peut y avoir l'exigence de communiquer ses propres émotions, ou de chercher une reconnaissance de ses propres opinions. Et cette urgence témoigne pour le moins d'une rencontre personnelle qui a laissé des traces dans la vie.

La vision ouvre à un monde sensible, antécédent à toute théorisation donnée, et cherche paroles, signes, mimiques, sons, gestes pour se dire. Surtout elle perçoit, et jamais n'oublie, l'écart entre elle et les mots, les signes dans lesquels on dit – un écart qui se fait

générateur de vie, pousse à rechercher de nouveaux mots, de nouveaux signes; et toujours elle retourne de nouveau aux choses elles-mêmes pour se vérifier, elle ne s'ankylose pas ni ne se perd en constructions toutes faites.

Un film, une poésie, un tableau, une musique, une représentation ont laissé une trace, un long sillage derrière eux. Et ils sont présents dans "l'immédiateté" du *sentir*, avant que dans les médiations d'une théorisation, ou d'une "préparation", préétablie. Aucun jugement technique, professionnel, ne doit se faire passer pour un jugement esthétique.

Ceci ne signifie pas qu'il fût pour Formaggio secondaire de *penser* l'art; il défendait – dans le sillage de son maître, Banfi – la théoricité du discours esthético-philosophique avec décision; ses nombreuses publications témoignent de son engagement théorique. Certes toutefois l'instinct de théoriser avait ses racines, et il revenait continuellement au *faire*, à la technique, à la chair de l'art – à la vie en un mot.

Et le *faire* incluait pour lui l'activité didactique également, c'est-à-dire les méthodes de l'enseignement. En ce sens il m'a fourni une base utile pour me positionner avec une plus grande conscience philosophique dans la perspective où se situe ma thèse.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages philosophiques

Auteurs Variés, *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*, Florence: La Nuova Italia, 1969.

Banfi (A.) *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, par E. Mattioli et G.Scaramuzza, Reggio Emilia: Ist. Antonio Banfi, 1988.

Banfi (A.) *Umanità*, Reggio Emilia: Franco, 1967.

Banfi (A.) *La ragione e l'estetico*, Padova: Cleup, 1984.

Banfi (A.) *I problemi di una estetica filosofica*, Milan-Florence: Parenti, 1961.

Depraz (N.) *Comprendre la phénoménologie*, Paris: Armand Colin, 2006, 2009.

Dewey (J.) *Democrazia e educazione*, Milan: Sansoni, 2008.

Dewey (J.) *Arte come esperienza*, Palerme: Aesthetica, 2009.

*Diario fenomenologico*, Milan: Il Saggiatore.

Ferrari (E.) *La scuola di Milano e l'estetica musicale*, Milan: Cuem, s. d, mai 2000.

Foucault (M.) *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, février 1975.

Gavazzeni (G.) *Non eseguire Beethoven e altri scritti*, Milan: Il Saggiatore, 1964.



Gavazzeni (G.) *Carta da musica*, “Corriere de la Sera”, 15 ottobre 1962.

Ingarden (R.) *Das literarische Kunstwerk*, Tübingen: Niemeyer, 1972.

Ingarden (R.) *L'opera musicale e il problema della sua identità*, par A. Fiorenza, Palerme: Flaccovio, 1989.

*I diari de Luciano Anceschi / 2, 1993-1995*, in “Le Verri”, n° 32, 1996.

Mattioli (E.) et Scaramuzza (G.) *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'arte in Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*, Reggio Emilia, 1988.

Parente (A.) *La musica e le arti. Problemi di estetica*, Bari: Laterza, 1936.

Rognoni (L.) *Fenomenologia e scienze dell'uomo*, II/3, 1986, p. 231-238.

Rognoni (L.) *Fenomenologia e scienze dell'uomo*, II/3, 1986, p. 231-238.

Scaramuzza (G.) *Estetica come filosofia della musica nella scuola di Milano*, Milan: Cuem, 2009.

Scaramuzza (G.) *Moritz Geiger e l'estetica musicale*, in *Il realismo fenomenologico. Sulla filosofia dei circoli de Monaco et de Gottinga*, par S. Besoli et L. Guidetti, Macerata: Quodlibet, 2000.

Stravinskij (I.) *Poetica della musica* trad. it. de Lino Curci, Milan: Curci, 1954.

Uzelac (M.) *Filozofija Muzike*, Novi Sad: Stylos, 2005.

## Ouvrages historiques

Baillet (P.) *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834.

Behrend (L.) *The Suzuki Approach*, U.S.A.: Summy-Birchard INC, 1998.

Boyce (M.) *The French School of Violin Playing in the Sphere of Viotti: Technique and Style*, ph.D. diss., North Carolina University, 1973.

Boyden (D.) *The history of Violin Playing from its Origin to 1761*, Londres: Oxford University Press, 1965, 1967.

Boyden (D.) *The New grove of Dictionary of Music and Musicians*, Londres: Stanley Sadie, Macmillan, 6<sup>ème</sup> édition 1980.

Chappell (W.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Londres et New York: Macmillan, 1980.

Constant (P.) *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Paris: Imprimerie Nationale, 1900.

David (L.) *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité, des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe, mémoire, discipline: violon*, CEFEDM Rhône-Alpes Promotion 2006-2008.

Dancla (Ch.) *Notes et souvenirs*, Paris: Delamotte, 1893.

Dorfer (R.) *A Pedagogical Analysis of Pierre Baillot's Twenty-Four Etudes and a Comparison to the Etudes of Rudolphe Kreutzer and Pierre Rode*, University of Washington, 2006.

Gelrude (P.) *A critical Study of the French Violin School: 1782-1882*, Ph.D. diss, Cornell University, 1941.

Gelrude (P.) *Foundations and Development of the Modern French Violin School*, Thèse, Cornell University, 1940.

Gill (D.) *The book of the violin*, New York: Rizzoli International Publications, 1984.

Goldberg (L.) *The Art of the Violin, Pierre Marie François de Sales Baillot*, Evanston, Illinois: trad. Louise Goldberg, Northwestern University Press, 60208-4210, 1996, 1999, 2000.

Moorhead (M.) *The Suzuki Method: A Comparative Analysis of the Perceptual/Cognitive Listening Development in Third Grade Students Trained in the Suzuki, Traditional, and Modified Suzuki Music Methods*, Mémoire soumis en réalisation partielle des conditions requises pour le doctorat de Philosophie, département de Musique, École Supérieure des Arts du spectacle, University of South Florida, avril 2005.

Murray Perkins (M.) *Comparison of Violin Playing Techniques*, Indiana: American String Teachers Association, 1995.

Neumann (F.) *Violin Left Hand Technique*, Illinois: American String Teachers Association, 1969.

Porta (E.) *Il violino nella storia, maestri, tecniche, scuole*, Turin: I manuali EDT/SidM, 2000.

Pougin (A.) *The Life and Music of Pierre Rode*, trad. Bruce Schueneman, Texas: Lyre of Orpheus, 1944.

Sohn (L.) *A study of the technical aspects of the French school of violin playing as exemplified in the works of Baillot, Kreutzer, and Rode*, soumis à la Faculté de l'Université de Miami, en réalisation partielle des conditions requises pour le Doctorat de Musique, University of Miami, mai 2003.

Stowell (R.) *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Suzuki (S.) *Ability Development from Age Zero*, U.S.A.: Suzuki Method International, Summy-Birchard Inc., 1981.

Suzuki (S.) *The Mother Tongue Method of Education and the Law of Ability*, Extraits d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de l'Éducation du Japon, 16 octobre 1973.

Schwarz (B.) *Beethoven and the French Violin School*, The Musical Quarterly 44, 1958.

Schwarz (B.) *Great Masters of the Violin: From Corelli and Vivaldi to Stern, Zukerman and Perlman*, Foreword by Sir Yehudi Menuhin, New York: Simon and Schuster, 1983.

Schwarz (B.) *Musical and Personal Reminiscences of Alfred Einstein*, in *Albert Einstein: Historical and Cultural Perspectives*, p. 407-19, Princeton: Gerald Holton and Yehuda Elkana, Princeton University Press, 1982.

### **Ouvrages technico - pédagogiques de Suzuki**

Suzuki (S.) *Violin Method, Vol I-X*, Miami, Floride: Summy-Birchard Inc., 1978.

Suzuki (S.) *Ability Is Not Inborn*, U.S.A.: Talent Education Journal, published in installments in issues 24-30.

Suzuki (S.) *Ability Development From Age Zero*, Suzuki Method International, U.S.: Summy-Birchard Inc, 1981.

Suzuki (S.) *Ability Development in Music*, Talent Education Journal. Published in installments in issues 31-34.

Suzuki (S.) *Discovery of the Law of Ability and the Principle of Ability Development: Proof That Talent is Not Inborn*, Matsumoto, Japon: Talent Education Institute, n.d., vers 1978.

Suzuki (S.) *Home Concert*, Tokyo: Zen-On Music Co., 1958; Evanston, Illinois: éd. révisée Summy-Birchard Co., 1972.

Suzuki (S.) *The Law of Ability and The 'Mother Tongue Method' of Education*, Matsumoto, Japon: Talent Education Institute, n.d., vers 1978.

Suzuki (S.) *Lectures on Musical Instruction*, trad Kyoko Seldon, St. Louis: Talent Education of St. Louis, 1986.

Suzuki (S.) *Man and Talent: Search Into the Unknown*, trad. Kyoko Seldon et Ann Arbor, Michigan: Shar Products Co., 1990.

Suzuki (S.) *Note Reading for Violin*, Tokyo: Zen-On Music Co., 1956, Princeton: éd. anglaise BirchTree Group Ltd., 1985.

Suzuki (S.) *Nurtured by Love: A New Approach to Education*, trad. Waltraud Suzuki, New York: Exposition Press, 1969.

Suzuki (S.) *Position Etudes*, Tokyo: Zen-On Music Co., 1955; Princeton: éd. révisée BirchTree Group Ltd., 1985.

Suzuki (S.) *A Petition for an International Policy for Nurturing Children From Age Zero: Written for the International Society for Music Education and the 1978 Congress of the United States*, In *Suzuki: The Man and his Philosophy*, p. 223-30, Athens, Ohio: Evelyn Hermann, Ability Development Associates, 1981.

Suzuki (S.) *Quint Etudes*, Tokyo: Zen-On Music Co., 1955; Princeton: éd. révisée BirchTree Group Ltd., 1985.

Suzuki (S.) *Suzuki Method and Matsumoto*, In *Matsumoto: The Other Side of Japan*, p. 100-10, Matsumoto, Japon: Azumino Shunju-sha, n.d., vers 1983.

Suzuki (S.) *Speeches and Essays*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1989.

Suzuki (S.) *Suzuki Violin School. 10 volumes*, Tokyo: Zen-On Music Co., 1955., Evanston, Illinois: éd. révisée Summy-Birchard Co., 1974.

Suzuki (S.) *Talent Education for Young Children*, trad. Kyoko Selden, New Albany: World-Wide Press, 1986.

Suzuki (S.) *Teaching Points for the National Teachers*, Lac Biwa, Japon: Conférence Mai 1984.

Suzuki (S.) *Tonalization*, Tokyo, Zen-On Music Co., 1955; Princeton: éd. révisée BirchTree Group Ltd., 1985.

Suzuki (S.) *Where Love is Deep*, trad. Kyoko Seldon, Saint Louis, Missouri: Talent Education Journal, 1982.

Suzuki (S.) *The Wonderful Strength of the Living Soul* conférence de Suzuki pour les enseignants de la Méthode à Chicago, 26-30 mai 1988.

## **Ouvrages pratiques - techniques – pédagogiques**

Baillot (P.) *L'art du Violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris: Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834.

Chua (A.) *Il ruggito della mamma tigre*, Segrate: Sperling & Kupfer, 5 avril 2011.

Cook (C.) *Suzuki Education in Action: A Story Of Talent Training From Japan*, New York: Exposition Press, 1970.

Dawley (R.) *An Analysis of the Methodological Orientation and the Music Literature Used in the Suzuki Violin Approach, (Doctoral Thesis)*, Urbana, Illinois: University of Illinois, 1979.

Galamian (I.) *Principles of Violin Playing and Teaching*, N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1962.

Goldberg (L.) *The Art of the Violin, Pierre Marie François de Sales Baillot*, trad. Louise Goldberg, Evanston, Illinois 60208-4210: Northwestern University Press, 1996, 1999, 2000.

Grilli (S.) *Preschool in the Suzuki Spirit*, préface de Shinichi Suzuki, Tokyo: Harcourt Brace, Yovanovich, 1987.

Hermann (E.) *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Athens: Ability Development Associates, 1981.

Honda (M.) *A Program for Early Development*, Tokyo: Early Development Association, n. d., vers 1970.

Honda (M.) *Suzuki Changed My Life*, Evanston: Illinois, Summy-Birchard Co., 1976.

Kendall (J.) *The Suzuki Violin Method in American Music Education*, Reston: Virginia, Music Educators National Conference, 1966.

Landers (R.) *The Talent Education School of Shinichi Suzuki, An Analysis: Application of Its Philosophy and Methods to All Areas of Instruction*, Chicago: 2<sup>ème</sup> éd. Daniel Press, 1981.

Lee (Y.) *A Pedagogical Guide to Suzuki Violin School, Volume 4*, Docteur en Musique, University of Cincinnati, 2012.

Madsen (E.) *The Genesis of Suzuki: An Investigation of the Roots of Talent Education*, thèse soumise à la Faculté d'études supérieures 2<sup>ème</sup> cycle et de recherche, en réalisation partielle des conditions requises pour le master en Arts, programme d'Histoire, département Administration, et d'Évaluation des politiques publiques, faculté d'Éducation, MCGILL, University of Montreal, septembre 1990.

Masaru (I.) *Kindergarten is Too Late*, Grande-Bretagne: Souvenir Press, 1977; New York: Simon & Schuster, 1980.

Mills (E.) *In The Suzuki Style: A Manual for Raising Musical Consciousness in Children*, San Francisco: Diablo Press, 1974.

Mills (E.) & Murphy (T.) *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education*, San Francisco: Diablo Press, 1973.

Neumann (F.) *Violin Left Hand Technique: A Survey of a Related Literature*, Illinois: American String Teachers Association, 1969.



Roland (P.) *Basic Principles of Violin Playing*, New York: Boosey & Hawkes, 1990.

Slone (K.) *They're Rarely Too Young - And Never Too Old "To Twinkle"*, Lexington, Kentucky: Life Force Press, 1982.

Starr (W.) *The Suzuki Violinist: A Guide for Teachers and Parents*, U.S.A.: Summy Birchard Co., 2000, 1976.

Starr (W.) & (C.) *To Learn with Love: A Companion for Suzuki Parents*, Knoxville, Tennessee: Kingston Ellis Press, 1983.

### **Autres ouvrages**

Armstrong (R.C.) *Just Before the Dawn: The Life and Work Of Ninomiya Sontoku*, New York: The MacMillan Company, 1912.

Bachmann (A.) *An Encyclopedia of the Violin*, trad. Frederich H. Martens, New York: Weir (A.E.) intr. Eugene Ysaye, 1925; rééd. Da Capo Press, 1966.

Benedict (R.) *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*, Boston: Houghton Mifflin Co., 1946.

Blakeslee (T.R.) *The Right Brain. A New Understanding of Our Unconscious Mind and Its Creative Power*, N.Y.: Doubleday Anchor Press, Garden City, 1980.

*Budo*, film réalisé par Masayoshi Nemoto, produit par Hisao Masuda, Crown International Pictures Inc., 1981.

Capra (F.) *The Tao of Physics: Au Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mvsticism*, Londres: Flamingo, Wildwood House, Grande-Bretagne, 1975; rééd. Fontana Paperbacks, 1983.

Cummings (W.) *Education and Equality in Japan*, N.J.: Princeton University Press, Princeton, 1980.

Duhamel (G.) *Le Japon: entre la tradition et l'avenir*, Paris: Mercure de France, 1953.

Einstein (A.) *The World as I See It*, trad. Allan Harris, New York: Philosophical Library, 1949.

Gibney (F.) *Five Gentlemen of Japan*, New York: Farrar, Straus and Young, 1953.

Green (B.) et Galaway (T.) *The Inner Game of Music*, New York: Doubleday, 1986.

Herrigel (E.) *Zen in the Art Archery*, intr. D.T.Suzuki, trad. R.F.C.Hull, New York: Pantheon Books, 1953, Random House, Vintage Books, 1971.

Hee-Jin (K.) *Dogen Kigen: Mystical Realist*, Tucson, Arizona: University of Arizona Press, 1975.

Holton (G.) et Elkana (Y.) eds. *Albert Einstein: Historical and Cultural Perspectives*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1982.

Kaibara (E.) *The Way of Contentment. In Society and Education in Japan*, p. 177-79, New York: Herbert Passim, Columbia University Teachers' College Press, 1965.

Koichi (A.) *Zen Painting*, Tokyo: trad. John Bester, Kodansha International, 1970.

Koestler (A.) *The Lotus and the Robot*, Londres: Hutchinson, 1960.

Kumazawa (B.) *Questions About the Greater Learning*, In *Society and Education in Japan*, p.179-187, New York: Herbert Passim, Columbia University Teachers' College Press, 1965.

Monogatari (H.) *Tales of the Heike*, trad. Hiroshi Bruce Tsuchida, Tokyo: University of Tokyo and Kitagawa Press, 1975.

Mosley (L.) *Hirohito, Emperor of Japan*, New York: Avon Books, 1966.

Nukariya (K.) *Religion of the Samurai: A Study of Zen Philosophy and Discipline in China and Japan*, Londres: Rowman and Littlefield, 1973.

Passim (H.) *Society and Education in Japan*, New York: Columbia University Teachers' College Press, 1965.

Persig (R.) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Enquiry into Values*, New York: Morrow, 1974.

Reischauer (E.) *The Japanese*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1981.

Reps (P.) *Zen Flesh. Zen Bones: A Collection of Zen and pre-Zen Writings*, Cambridge, Massachusetts: Double day & Co., Anchor Books, n.d.

Schumacher (E.) *Small is Beautiful: A Study of Economies as if People Mattered*, Londres: Blond and Briggs, 1973.

Seidensticker (E.) *This Country, Japan*, Tokyo: Kodansha International Ltd., 1984.

Suzuki (D.) *Zen and Japanese Culture*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1959.

Suzuki (W.) *My Life With Suzuki*, Athens, Ohio: Ability Development Associates, 1987.

Thien-An (T.) *Zen Philosophy, Zen Practice*, Emeryville, Californie: Dharma Publications, 1975.

Watts (A.) *The Spirit of Zen: A Way of Life, Work and Art in the Far East*, Londres: 3<sup>ème</sup> éd. Murray, 1958.

Wickes (L.) *The Genius of Simplicity*, Evanston, Illinois: Summy-Birchard Music, 1982.

Zahtilla (P.) *Suzuki in the String Class: An Adaptation of the Teachings of Shinichi Suzuki*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Co., 1972

### **Neuroimagerie et musique**

Koelsch (S.) et Siebel (W.) du Max Plank Institute, *TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 N°12 Décembre, 2005*.