

**Simon
CHOLLET**

STRUCTURATION RYTHMIQUE ET MOTRICITÉ DANS LE COURS INSTRUMENTAL

Mémoire de pédagogie

**ESM Bourgogne
Franche-Comté
2019-2020**

Simon CHOLLET

STRUCTURATION RYTHMIQUE ET MOTRICITÉ DANS LE COURS INSTRUMENTAL

**Directeur de mémoire : Jean Tabouret
ESM Bourgogne Franche Comté 2019-2020**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
DEFINITIONS LIMINAIRES.....	9
I. DONNER LA PRIORITÉ À L'APPRENTISSAGE DU RYTHME ?	11
A. « LA DANSE AVANT LE CHANT »	11
B. DU TALA AU FLAMENCO, DES ORGANISATIONS RYTHMIQUES COMPLEXES	12
C. LE RYTHME AU COEUR DE LA MUSIQUE : REGARD SUR LA RYTHMIQUE DALCROZIENNE	13
D. LA METHODE O PASSO : UN RETOUR AUX BASES POUR INTERIORISER LE RYTHME PAR LE CORPS	17
E. APPORT DE LA PSYCHOLOGIE	18
II. LA VALORISATION DU TRAVAIL CORPOREL DANS LE COURS D'INSTRUMENT	21
A. SYNTHÈSE DES ENTRETIENS	21
B. EXPÉRIMENTATIONS AVEC LA CLASSE DE GUITARE DE MONTBÉLIARD : DISPOSITIF ET ÉLÈVES CONCERNÉS	24
C. LA POSITION DU GUITARISTE CLASSIQUE : PROBLEMES MOTEURS ET BIO-MECANQUES	29
D. L'APPORT DE LA PRATIQUE COLLECTIVE.....	32
CONCLUSION GÉNÉRALE	34
BIBLIOGRAPHIE	35

INTRODUCTION

Les raisons qui m'ont amené au choix de ce sujet sont multiples, résultant d'une part de mes expériences personnelles en tant qu'élève et enseignant, et d'autre part de lectures et de réflexions partagées avec des musiciens, enseignants et chercheurs.

En tant qu'enseignant, j'ai souvent constaté une difficulté à jouer en rythme de la part de nombreux élèves. Quelles pouvaient être les raisons de ces difficultés ? La nature de l'instrument ? La difficulté à rendre vivante une série abstraite de signes musicaux ? Pouvais-je me diriger vers des questions de biomécanique ? De mémorisation ?

D'une autre part, le second axe de ma recherche a été de me demander ce que pouvait représenter le sens d'un travail rythmique pour un élève en classe instrumentale. Il est important de noter que près de 99% des élèves de conservatoires et d'écoles de musique sont ou seront amateurs, et la démarche enseignante ne peut se démarquer de la recherche de sens, de plaisir et de motivation.

Face à cela se trouve l'objectif de l'enseignant, tel que je le conçois : amener ses élèves à une autonomie suffisante pour partager la musique. Or, les difficultés rythmiques sont un obstacle majeur à l'autonomie et au partage, qui plus est quand on se destine aux pratiques amateurs dans le cadre de groupes de musique, musique de chambre... ou le partage avec les autres musiciens va être gêné.

Grâce aux entretiens, recherches et pistes de lectures qui se sont présentées à moi, s'est alors présentée la question de la motricité. Par des cours de formateurs en rythme, percussionnistes ou encore danseurs qui sont intervenus à l'ESM, ils m'ont fait comprendre que le corps est le premier instrument de musique que l'on possède et que notre instrument n'en est que le prolongement. Je me suis donc renseigné sur deux méthodes que j'évoquerai plus bas : la rythmique Dalcroze et la méthode O Passo, et me suis demandé comment intégrer les idées développées dans ces méthodes directement à l'instrument pour que l'élève puisse trouver sens dans le travail rythmique, mais aussi l'intégrer de manière autonome dans son travail individuel.

Enfin, étant persuadé que le travail du rythme pouvait être bénéfique à la mémoire, j'ai pu consulter divers ouvrages de psychologie cognitive, notamment la thèse de Carolyn Drake¹ : « *Processus cognitifs impliqués dans l'organisation du rythme musical* » qui m'ont amené à l'hypothèse que je développerai au long de ce travail : la structuration rythmique par le corps chez un élève pourrait améliorer significativement sa mémoire de travail.

Après quelques définitions de concepts sur le rythme et la mémoire, dont la mémoire de travail, je développerai mon thème en deux parties : la priorité de l'apprentissage du rythme et secondement la valorisation du travail corporel. Je confronterai l'hypothèse aux entretiens et expériences que j'ai pu réaliser au sein du conservatoire de Montbéliard.

Pour centrer mon sujet en fonction des expériences que j'ai pu réaliser, je me suis consacré au travail de la motricité et du rythme auprès d'enfants de premier cycle, âgés de 8 à 11 ans.

¹ DRAKE, Carolyn, *Processus cognitifs impliqués dans l'organisation du rythme musical*, thèse, Paris, Université Paris V, 1990

DEFINITIONS LIMINAIRES

Je choisis ici de prendre trois définitions qui me semblent essentielles pour la suite du travail et dont je développerai certaines notions.

Rythme : Selon le dictionnaire Larousse, réduit au champ musical, le rythme est « *un élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée* ». Cependant, comme le rappelle Paul Fraisse « *essayer de définir le rythme à la manière d'un lexique est une tâche impossible* » avant d'expliquer qu'il existe depuis l'antiquité « *un kaléidoscope de définitions, qui témoigne que les meilleurs auteurs n'ont pu se mettre d'accord, chacun privilégiant un aspect d'une réalité plus complexe* ». Le sens étymologique du mot rythme est à ce propos peu clair, chez les auteurs grecs il a pu signifier une onde, semblable à celles des vagues, mais il put prendre le sens d'une forme ou bien encore d'un ordre. Aujourd'hui, s'il est compris et accepté en musique comme l'organisation des sons dans le temps, ce flou étymologique témoigne d'une difficulté à cadrer le terme de rythme.

Motricité : Ensemble de fonctions corporelles assuré par le système locomoteur et les systèmes nerveux permettant les mouvements et les déplacements.

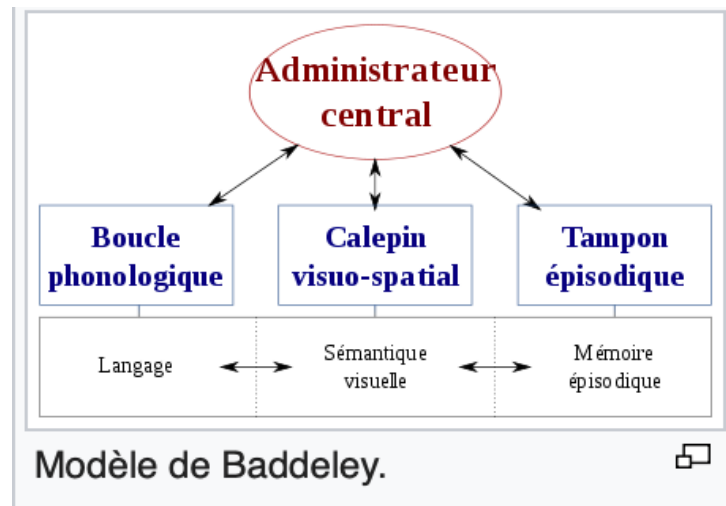
Techniquement, on parle d'acte moteur c'est-à-dire de l'unité de comportement. On trouve différentes catégories :

- la motricité réflexe : le geste est ici indépendant de la volonté,
- la motricité automatique : la volonté n'intervient que pour déclencher des gestes automatisés.
- la motricité volontaire : le geste est pensé avant d'être exécuté.

Mémoire de travail : Elle est un modèle du fonctionnement de la mémoire à court terme, mais la mémoire à court terme est exposée, communément, comme permettant un maintien temporaire de l'information, tandis que la mémoire de travail est exposée comme permettant, à la fois un maintien temporaire, mais aussi la manipulation de l'information maintenue.

Différents modèles de la mémoire de travail existent, dont celui d'Alan Baddeley et Graham Hitch, créé en 1974 ²

² BADDELEY Alan D., HITCH Graham, *Working Memory*, vol. 2, Academic Press, 1974, p. 47-89



Leur modèle est dit modulaire : l'information entre dans un module, un traitement y est fait, et l'information en sort. De plus, l'information est décomposée de manière prismatique : si l'on voit par exemple une voiture qui klaxonne, le bruit du klaxon sera analysé dans un module, l'image de la voiture dans un autre.

De la même manière que le traitement visuel peut se conceptualiser de façon modulaire, des réseaux traitent l'orientation de traits, d'autres la luminescence ou la couleur, ou encore la fréquence spatiale, le contour. Ce type de modèle est aussi connu sous le nom de modèle à boîte.

Les trois composants du modèle de Baddeley et Hitch sont :

La boucle phonologique (BP) : elle est capable de retenir et de manipuler des informations sous forme phonologique.

Le calepin visuo-spatial (CVS) : il est chargé des informations codées sous forme visuelle.

L'administrateur central : mécanisme attentionné de contrôle et de coordination des systèmes esclaves (boucle phonologique et calepin visuo-spatial). Il intègre les informations issues des deux sous-systèmes et les met en relation avec les connaissances conservées en mémoire à long terme.

Par la suite, une quatrième composante fut ajoutée à ce modèle : **le tampon** (ou **buffer**) **épisodique**. C'est au niveau de ce tampon que l'administrateur central peut regrouper les informations issues des impressions sensibles (des sous-systèmes) et de la mémoire à long terme.

I. DONNER LA PRIORITÉ À L'APPRENTISSAGE DU RYTHME ?

A. « LA DANSE AVANT LE CHANT »

On considère aujourd'hui que la musique, définie comme organisation des sons dans la durée dépend de quatre, voire cinq facteurs principaux : la durée, la hauteur, le timbre, le volume et l'espace. L'étude du rythme est alors l'étude de l'organisation des sons dans le temps et des concepts structurels tels que la métrique.

L'idée de la primauté du rythme m'est venue de mon entretien avec Olivier Pelmoine et a lancé le début de ma réflexion. Lors de notre entretien, est apparue la question de la hiérarchie entre la hauteur et le rythme ou le timbre, dans le cas particulier de l'apprentissage instrumental aux débutants. Partant du principe évident qu'aucun des aspects fondamentaux de la musique ne peut s'exclure d'une formation musicale et que leur intérêt est égal, il m'a demandé si je devais commencer par le chant ou le rythme, lequel je choisirais ?

Passé un moment de réflexion quelque peu dubitative de ma part, il m'a alors précisé sa pensée : il prend le parti de considérer le rythme comme fondamental, antérieur à l'étude du chant et de l'harmonie, car il est relié au temps qui se déroule, et est le socle sur laquelle la musique se construit. Il a justement convoqué les travaux récents de préhistoriens qui tendent à démontrer que les premiers instruments connus, fabriqués par l'homme préhistorique, furent des instruments percussifs.

Il m'a ensuite orienté vers les pratiques utilisées dans l'apprentissage de la musique classique indienne, où les modes sont systématiquement appris en comptant avec les doigts de la main : ainsi sont combinés chant et motricité digitale, mais aussi une organisation sous-jacente des hauteurs dans un certain ordre temporel. En tout cas, rythme et hauteurs ne sont pas dissociés, on peut émettre l'hypothèse que le rythme constitue un socle sur lequel viennent se greffer les autres apprentissages.

J'ai donc décidé de me renseigner plus avant sur les musiques mettant en avant l'aspect rythmique et leur fonctionnement.

B. DU TALA AU FLAMENCO, DES ORGANISATIONS RYTHMIQUES COMPLEXES

La musique savante indienne est d'un caractère modal et mélodique, elle s'organise autour de *râgas*, systèmes modaux et mélodiques, et de *tâlas*, systèmes rythmiques. La notion de rythme est très évoluée et sans doute la plus savante du monde. Les rythmes sont toujours complexes (à 16, 14, 12, 10, 8, 7 ou 6 temps pour les plus courants) et à l'intérieur de chaque temps des subdivisions, des contretemps, des battements placés légèrement avant ou après le temps permettent des ornements rythmiques d'une extrême subtilité. Le rythme y possède plusieurs structures hiérarchiques et est perçu comme un cycle.

Un *tâla* contient une mesure contenant un certain nombre de temps. La mesure définie par le *tâla* commence par un temps accentué ou *sam* qui conclut la mesure précédente autant qu'il lance la nouvelle mesure. Le *sam* est le moment où les instrumentistes se rejoignent après les variations et improvisations et est un signe fort de ralliement. À l'intérieur de la mesure, les temps sont regroupés en sous-unités de longueur variable, marquées par un battement de main ou un simple geste silencieux qui n'implique pas nécessairement un accent. Par exemple, le *tâla Teen tal* comporte 16 temps, regroupés en 4 groupes de 4. On recense une dizaine de tâlas encore utilisés aujourd'hui mais il en a existé historiquement plus d'une centaine. La complexité de la musique indienne vient du fait que les modes mélodiques ou *râgas* peuvent être interprétés avec différents *tâlas*, amenant des différences importantes d'interprétation.

Né aux abords du XVIIIème, Le flamenco est un genre musical et une danse issue de divers folklores issus de la région andalouse. Musicalement, il se construit rythmiquement autour du *compas*, la pulsation commune à tous les chants flamenco (soléa, rumba, Saeta, Sevillanas...). La rythmique flamenco est toujours décomposée en 12 temps, à l'intérieur desquelles des métriques variables peuvent être insérées (binaires, ternaires, composées). Prenons à titre de comparaison deux danses et deux différentes divisions des douze temps du flamenco.

Ex. 1 :

Seguiriya :

<u>1</u>	2	<u>1</u>	2	<u>1</u>	2	3	<u>1</u>	2	3	<u>1</u>	2	://
<u>Un</u>		<u>Deux</u>		<u>Trois</u>			<u>Quatre</u>			<u>Cinq</u>		

Ici le compte est fait en fonction des découpes métriques: 2+2+3+3+2, les accents sont placés sur chaque temps fort et changement métrique

Ex. 2 :

Soleá :

2 3 1 2 3 1 2 1 2 1 2 1 ://
Un deux **trois** quatre cinq **six** sept **huit** neuf **dix** onze **douze**

Dans ce deuxième exemple, chaque temps est compté. Les accents sont situés sur les changements métriques, à la différence principale que le compte ne commence pas sur le premier temps, mais le deuxième. Le premier temps se retrouve donc à la fin, accentué. Lors de l'apprentissage du flamenco, l'apprenti musicien travaille donc avec une « horloge » en tête. Un chant peut alors autant commencer sur le premier temps que sur le huitième. Cela crée une complexité dans l'organisation structurelle du rythme, ou le premier temps joué n'est pas synonyme de temps fort ni d'accent.

Ces deux modèles brièvement exposés ont des structures hiérarchiques du rythme semblables à celle de la musique occidentale classique et ses dérivés, à savoir: métriques différentes, temps forts et faibles, accents.

Elles s'en distinguent par une multiplicité des possibilités rythmiques accrue, renforçant leur complexité. Ces musiques ont donc systématisé des structures rythmiques, à l'intérieur desquelles il est possible d'improviser et de placer différentes cellules de base. On remarque également que l'alternance entre binaire et ternaire est commune, la majorité de ces systèmes étant composés.

Après avoir cherché du côté de musiques qui avaient mis en avant un système rythmique complexe, je me suis tourné vers deux méthodes qui utilisent le rythme comme outil prioritaire dans la formation musicale.

C. LE RYTHME AU COEUR DE LA MUSIQUE : REGARD SUR LA RYTHMIQUE DALCROZIENNE

Né en 1865, mort en 1950, Émile Jaques-Dalcroze fut un homme aux multiples talents. Pianiste, compositeur, metteur en scène, il est considéré comme l'un des grands pédagogues du XXe siècle.

En 1892, Jaques-Dalcroze est nommé professeur au Conservatoire de musique de Genève. C'est à cette époque qu'il se rend compte de la nécessité de réformer les programmes d'études et les méthodes d'enseignement de la musique qu'il considère trop fragmentés et trop intellectuels, déconnectés des sensations et des émotions de l'étudiant. Il s'appliquera donc à mettre au point une approche de la pédagogie musicale qui se fonde sur l'engagement de la personne toute entière et vise le développement harmonieux de l'ensemble de ses facultés. De là naîtra, avec le XX siècle, la Rythmique Jacques Dalcroze.

La Rythmique est une pédagogie active et musicale fondée sur le mouvement corporel. L'élève est amené à ressentir ce qu'il entend grâce à l'interprétation corporelle des sons et des rythmes joués par l'enseignant.

La stimulation de sa motricité globale lui permet de vivre son corps comme premier instrument de musique, celui par lequel la musicalité est ressentie et transmise. Ainsi écrivait-il en 1898 : *“Je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments”*. On y distingue trois branches principales : la rythmique, le solfège et l'improvisation.

La leçon, même si elle est éprouvée depuis le début du XXème siècle, reste souple dans son organisation, c'est au professeur de saisir l'orientation du cours à venir et savoir improviser. Sans rigidité excessive, une leçon type peut se décrire ainsi :

1/ Mise en train : Chaque élément musical nouveau, particulièrement dans le domaine du rythme, est travaillé corporellement, avec un soutien musical. L'enfant l'éprouve d'abord de façon intuitive. Puis, à travers des exercices ludiques mobilisant toutes les formes de mouvement (course, marche, danse), il prend progressivement conscience, de ce qu'il fait.

2/ Travail sur un thème : Ces mêmes éléments, intégrés grâce au mouvement et à la musique, sont identifiés, nommés et illustrés. Les enseignants assurent, de ce fait, la mise en place de liens forts entre pratique et théorie.

3/ Jeux et chorégraphie : Les acquisitions nouvelles sont consolidées par des mises en situation originales faisant intervenir la musique, des histoires, des jeux et divers supports du cours.

La polyvalence de cette pédagogie musicale, qui fait intervenir aussi bien la musique que le mouvement, en fait un moyen d'expression qui se décline dans des registres variés : improvisation, mouvement et instrument. La portée de cet enseignement dépasse également la simple formation musicale : si la musicalité, le sens du rythme et le mouvement sont développés, la Rythmique vise aussi au bien-être physique et psychique, l'imagination décomplexée, l'aisance sociale et en public par une affirmation de soi. On note ici que l'utilisation du corps et de la motricité est primordiale.

Les apports de la Rythmique Dalcroze ont la chance d'avoir étudiés et on fait l'objet de nombreuses thèses et mémoires au cours des cinquante dernières années, offrant une documentation très riche, dont je cite ci-dessous quelques apports scientifiques importants.

Ces études ont pu fournir de nombreuses données de comparaison entre les élèves formés avec la Rythmique et d'autres issus de formations musicales plus conventionnelles. Il était question de traiter de l'influence de la Rythmique sur le développement de la musicalité et des habiletés auditives et rythmiques, ainsi que sur la perception et la compréhension musicales.

En 1982, Joseph³ a mesuré, auprès d'enfants de maternelle l'effet de trois types d'intervention pédagogique sur leur capacité à reconnaître des motifs rythmiques dans des pièces musicales qu'ils ne connaissaient pas, ainsi que sur leur capacité à utiliser des motifs en improvisant sur un jeu de cloches. Un premier groupe d'enfants a reçu des cours de Rythmique incluant des activités d'improvisation.

Un deuxième groupe a reçu des cours de Rythmique sans activités d'improvisation. Les enfants du troisième et dernier groupe ont participé à des cours de musique dispensés par un enseignant qui n'a pas utilisé l'approche dalcrozienne. Les enfants ayant reçu une formation en Rythmique ont obtenu de meilleurs résultats aux tests mesurant la capacité à reconnaître des motifs rythmiques dans les pièces inconnues et à y réagir. De plus, le groupe d'enfants ayant participé aux cours de Rythmique incluant des activités d'improvisation a obtenu les résultats les plus élevés au test visant à mesurer l'utilisation de motifs en improvisant.

³ JOSEPH, Annabelle Sachs, *A Dalcroze Eurhythmics approach to music learning in kindergarten through rhythmic movement, ear-training and improvisation*. D.A., Carnegie Mellon University, 1982

En 1995, Rose⁴ a effectué une étude similaire, cette fois auprès d'élèves de maternelle, de première et de deuxième année, dans le but d'évaluer les effets de la Rythmique sur la capacité à tenir une pulsation. L'étude de Rose a donné des résultats analogues à celle de Joseph : le groupe d'enfants ayant participé aux leçons de Rythmique a obtenu des résultats significativement meilleurs au test mesurant la capacité de tenir une pulsation que le groupe n'ayant pas reçu de cours de Rythmique.

Pour sa part, Blesedell⁵ s'est intéressée en 1991 à l'influence de la méthode dalcrozienne sur le développement des aptitudes rythmiques de jeunes enfants. Elle a comparé deux types d'enseignement du mouvement, l'approche de Jaques-Dalcroze et celle de Laban, ainsi que leur influence sur les performances et les aptitudes rythmiques d'une cinquantaine d'enfants de niveau préscolaire âgés de 3 et 4 ans.

Une différence significative a été observée entre les résultats du test *Audie* de Gordon avant et après les séances d'enseignement, et ce, chez les deux groupes. Cette constance confirme l'effet positif de l'enseignement du mouvement sur le développement des aptitudes rythmiques. Par ailleurs, les enfants du groupe Laban ont obtenu des résultats significativement meilleurs en ce qui a trait au rendement du mouvement, alors que ceux du groupe Dalcroze ont obtenu des résultats significativement meilleurs pour le rendement du rythme.

La recherche de Crumpler⁶ quant à elle, visait à déterminer l'influence de la Rythmique sur le développement musical mélodique de 76 élèves de première année d'études musicales. Des activités de Rythmique furent intégrées aux cours de musique dispensés au groupe expérimental, mais non au groupe contrôle. Les résultats révèlent qu'il y a eu une amélioration significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe ayant reçu des cours de Rythmique, alors que ce ne fut pas le cas pour le groupe n'en n'ayant pas reçu.

On remarque que toutes ces études descriptives et explicatives confirment toutes l'apport positif de la Rythmique sur le développement des habiletés musicales auprès des enfants en ayant reçu l'éducation.

⁴ ROSE, Sarah Elizabeth, *The effects of Dalcroze Eurhythmics on beat competency performance skills of kindergarten, first, and second-grade children*, Ph.D., The University of North Carolina at Greensboro, 1995

⁵ BLESEDELL, Darla S., *A study of the effects of two types of movement instruction on the rhythm achievement and developmental rhythm aptitude of preschool children*. Ph.D., Temple University, 1991

⁶ CRUMPLER, Sue E., *The effects of Dalcroze Eurhythmics on the melodic musical growth of first grade students*. Ph.D., Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 1982

Si la Rythmique est désormais très documentée, organisée et institutionnalisée, mes recherches m'ont amené à une méthode relativement plus récente, mettant également l'accent sur le corps : la méthode O Passo.

D. LA METHODE O PASSO : UN RETOUR AUX BASES POUR INTERIORISER LE RYTHME PAR LE CORPS

C'est en 1996, au Brésil, que Lucas Ciavatta crée cette méthode d'éducation qui met le corps au centre de l'expérience musicale. Revendiquée comme accessible à tous, musicien ou non, cette approche permet de lire le rythme dans le corps et de se libérer d'une interprétation désincarnée de la musique. Cette méthode est structurée autour de la marche, les cours pouvant se décliner de manière individuelle ou collective.

La première étape est celle du « pré passo » : l'élève ou le groupe suit un meneur dans la salle de cours, le plus possible de manière circulaire, le but est alors de marcher simultanément, « le même pied en même temps », on apprend à suivre une pulsation, s'adapter à différentes vitesses et utiliser le bon pied au bon moment.

La deuxième étape est celle des pas « O Passo » ils se font de manière toujours alternée et peuvent comprendre un nombre indéfini de temps (de 1 à 7...). Le but est de faire passer le poids du corps sur le pied actif. Pour un exemple de rythme quaternaire, un droitier suivra ce mouvement : droite devant, gauche devant, droite derrière, gauche derrière (inverse pour un gaucher). Le mouvement doit être le plus simple et direct possible. Par la suite on intègre au pas un plié du genou qui marque les contretemps. On peut par la suite mélanger les métriques pour arriver à maîtriser une grande complexité.

Selon Lucas Ciavatta, c'est une méthode « d'alphabétisation musicale », le but est d'apprendre à lire la musique. Au contraire de l'apprentissage où l'élève apprend les rythmes par la lecture solfégique et les apprend par répétition, le rythme est d'abord éprouvé, ressenti par le corps. Il n'est donc pas uniquement basé sur la notation graphique, mais utilise la notation orale et corporelle : un contre temps sera donc identifié visuellement, oralement et codifié par un geste, impliquant les sphères visuelles, auditives et kinesthésique. La pulsation est, elle, toujours maintenue par le mouvement corporel. La clef est donc l'articulation des trois notations.

Le terme de notation corporelle peut être compris dans le sens où le corps va dessiner un mouvement dans l'espace, correspondant à l'énergie musicale du morceau choisi. Les rythmes qui vont être exécutés vont donc s'inscrire dans ce cadre général de mouvement. Le chant est bien évidemment intégré à la méthode, il inclut des chansons simples qui peuvent être traitées en canons.

Selon Lucas Ciavatta : « le but d'O Passo n'est pas de se substituer à telle ou telle méthode musicale, mais plus d'aller dans certains endroits où celles-ci n'ont pas été, et pour cela il est nécessaire de toujours revenir à un travail de base »

On remarque à travers ces deux méthodes qui mettent en avant le corps que l'ordre traditionnel d'apprentissage est inversé : de la partition au corps on préfère aller du corps vers la notation et l'abstraction. Autrement dit, l'intériorisation, signe d'autonomie, passe par une extériorisation préalable. Ces méthodes visent pour l'apprenant à dégager les structures rythmiques et les comprendre.

E. APPORT DE LA PSYCHOLOGIE

Mes premières lectures m'ayant amené sur le terrain de la mémorisation et des sciences cognitives, j'ai consulté des articles dont ceux de la chercheuse Carolyn Drake, qui a mené deux thèses et publié de nombreuses études et articles de psychologie cognitive. Dans son étude « Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians and adult nonmusicians » le but a été de voir comment des sujets musiciens et non-musiciens réagissaient à différentes combinaisons rythmiques, binaires et ternaires.

Les recherches se sont déroulées auprès des quatre groupes (enfants de 5 ans, de 7 ans, adultes musiciens et adultes non musiciens) avec pour but d'étudier les facultés à mémoriser, reproduire des rythmes de métriques et difficultés différentes. Un regard a été porté particulièrement sur la hiérarchie temporelle. De plus, l'écoute et la reproduction de rythmes binaires et ternaires ont été mises en relation. La mémorisation de cellules rythmiques, lorsque celles-ci contiennent plus que deux valeurs de durée, a aussi été étudiée.

Figure 1 : les cellules rythmiques proposées aux quatre groupes :

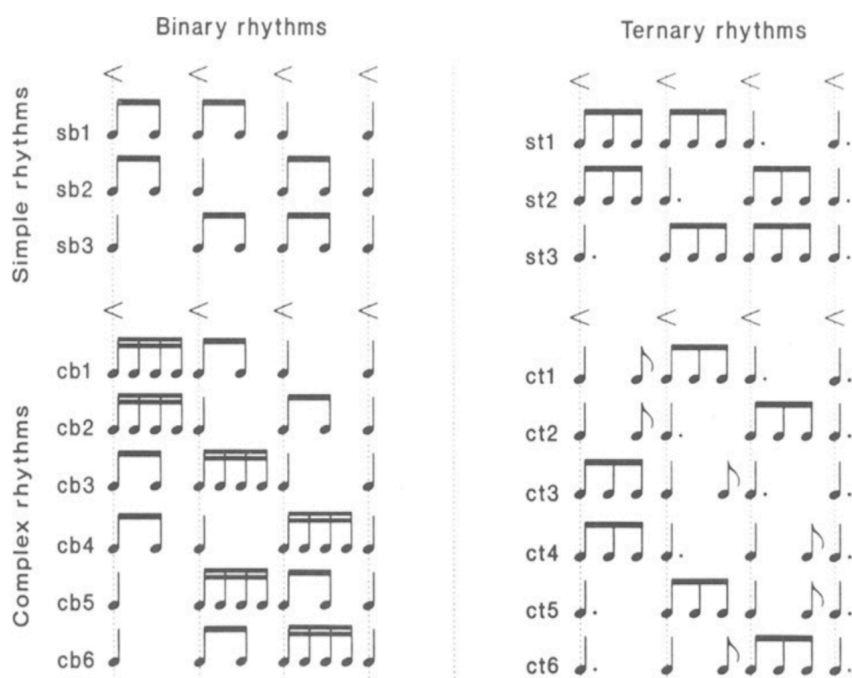
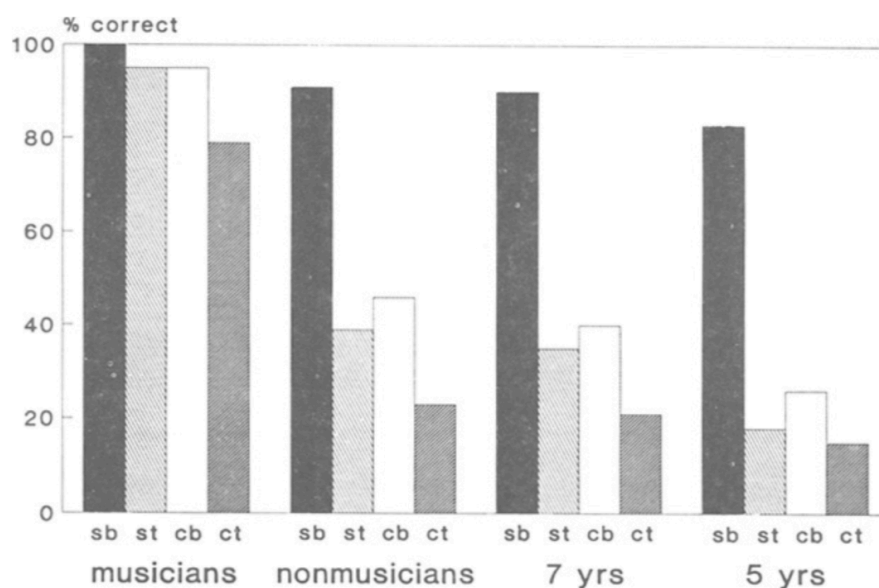
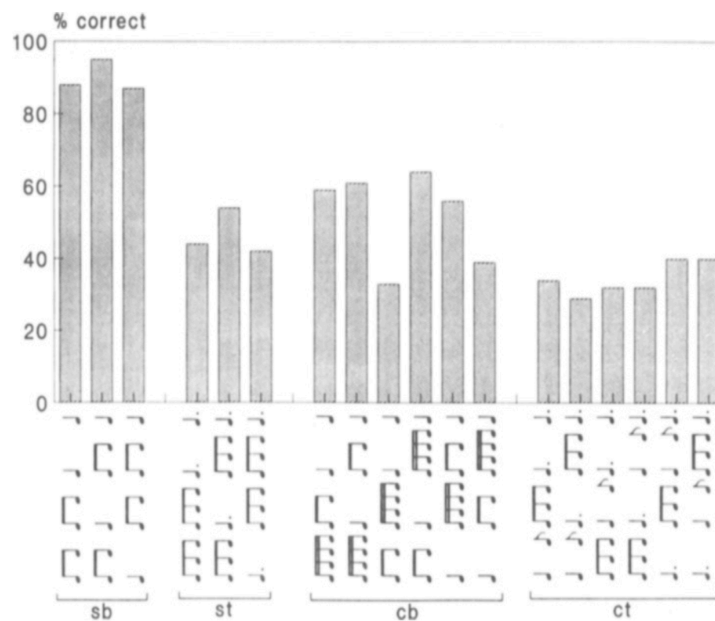


Figure 2 : résultats des tests :



On constate la division entre rythmes binaires d'une part et rythmes ternaires d'autre part, classés chacun entre difficultés simple et complexe. Le phénomène d'acculturation à également été traité entre les groupes, pour voir si une éducation musicale pouvait avoir une influence sur la capacité à reconnaître et reproduire les différents rythmes. Dans le cas de l'étude, les adultes musiciens avaient un niveau intermédiaire, ayant reçu une éducation musicale de 5 ans.

Figure 3 : résultat de chaque groupe pour chaque cellule rythmique :



On remarque que les rythmes binaires ont été mieux reproduits que les rythmes ternaires. Même constat pour les rythmes avec seulement deux durées différentes contre ceux avec plus.

Il est à noter que dans le test, certaines figures rythmiques contenaient dans l'écoute des accents, toujours placés sur chaque temps des cellules concernées. Le résultat observé est pour chaque groupe une réussite de plus de 20% dans les exercices de reproduction, y compris pour les rythmes ternaires simples et complexes.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Mes différentes recherches et lectures m'ont convaincu de développer la sensation et la conscience rythmique par la motricité. L'approche de la méthode O Passo et son attachement au travail de base m'a particulièrement séduit. La lecture de l'essai de Drake me convainc que le travail du rythme peut développer la mémoire de travail, et avec l'apport de mes entretiens, j'ai alors mis en place les expérimentations que je souhaitais donc axées sur la motricité, émettant l'hypothèse que celle-ci, travaillée comme dans le cadre des méthodes Dalcroze et O Passo, permet notamment de développer la mémoire de travail.

II. LA VALORISATION DU TRAVAIL CORPOREL DANS LE COURS D'INSTRUMENT

Avec cette idée de développer les notions des méthodes Dalcroze et O Passo, intégrées dans un cours instrumental, mais aussi de confirmer par l'expérience les hypothèses de Carolyn Drake, j'ai pu avoir la chance d'expérimenter de nouveaux procédés pour moi, avec des élèves de la classe du CRD de Montbéliard, où j'ai effectué un remplacement de mars à juin 2019.

Cette volonté d'expérimentation s'est heurtée au principe du sens pour les élèves, que pouvaient-ils tirer de ces exercices à domicile? Comment ce travail peut s'intégrer dans leur travail autonome ?

À mon niveau, il s'agissait alors de structurer une forme nouvelle, riche d'opportunités auprès des élèves (ludisme, occupation de l'espace, sortie de la routine du cours habituelle et de la station assise...) de manière à ce qu'elle s'intègre à bon propos dans le cours instrumental, puisse faire sens et valoriser le travail des élèves concernés.

J'ai donc dans un premier temps préparé trois entretiens auprès d'artistes-enseignants pour nourrir ma réflexion autour du sujet.

A. SYNTHÈSE DES ENTRETIENS

J'ai effectué mes entretiens préparatoires au mémoire de pédagogie auprès d'Olivier Pelmoine, professeur de guitare au CRR de Dijon, Martin Ackerman, professeur de guitare au CRR de Chalon et Luis Orias Diz, professeur de guitare au CRD de Belfort. Je leur ai posé trois questions en rapport avec le rythme et la motricité, dans le cadre d'une discussion plus générale sur le sujet :

- 1/ Développez-vous des outils spécifiques en rapport au corps et à la motricité dans vos cours ? En particulier vis à vis d'élèves ayant des difficultés rythmiques ?
- 2/ Dirigez-vous un ensemble de guitares, ou un cours de musique de chambre ? En quoi trouvez-vous que la musique d'ensemble peut développer la conscience rythmique des élèves, ainsi que leur motricité?

- 3/ Avez-vous observé, sur le long terme, chez un ou plusieurs élèves, un lien entre progrès rythmique/moteur et des progrès cognitifs, particulièrement la mémorisation et la capacité de concentration ?

SYNTHÈSE DES RÉPONSES

QUESTION 1 :

Selon tous les professeurs la priorité est de connecter l'élève à son corps et lier le rythme à son ressenti intérieur. Il est alors selon eux très important de poser l'instrument dans un premier temps et faire marcher l'élève où bien faire taper le rythme avec une pulsation. Ils m'ont souligné le fait que ce contact avec la pulsation se fait de façon plus immédiate quand il n'y a pas de support écrit. Le rapport oral et la transmission mimétique permettent plus facilement de se lever, battre la pulsation ou le rythme quand on ne le fait pas correctement. Lorsqu'il y a support écrit, lier la pulsation au corps en partant de symboles visuels est un travail plus difficile. L'intellectualisation de la perception des hauteurs peut en effet aller plus loin que celle du rythme. Passer par l'intellect pour de la perception rythmique, expliquer ce qu'il y a d'écrit sur le papier, n'est peut-être pas la meilleure option. Un élève peut ainsi expliquer le rythme tel qu'appris en formation musicale mais sans forcément l'avoir ressenti au préalable, donnant souvent un caractère confus à son explication.

Selon Olivier Pelmoine, le ressenti rythmique est à placer en priorité, dans le sens où la musique est avant un art fait de sons organisés dans le temps. Il ne s'agit pas de considérer le rythme comme un élément supérieur à l'harmonie et à la mélodie, mais comme un élément sur lequel les autres éléments fondamentaux de la musique viennent reposer.

On peut faire ressentir la pulsation avec le rapport au battement du cœur ou de la marche pour exprimer différentes vitesses. On peut affiner la progression en faisant faire aux pieds et aux mains des choses différentes, puis passer progressivement à l'instrument, y intégrer le chant.

QUESTION 2 :

Les trois professeurs dirigent un ensemble de guitares, et j'ai effectué mon deuxième tutorat avec les ensembles de guitare de Belfort avec Luis Orias diz.

Ils ont unanimement plébiscité l'effet du travail collectif sur le rythme. Le collectif permet de nouveaux formats didactiques et l'écriture pour ensemble permet un travail affiné sur la notion de temps fort et faible, d'accentuation, en plus de fournir des possibilités nouvelles avec des modes de jeux percussifs, rendant le travail rythmique plus ludique. Selon Martin Ackerman, le collectif peut être l'occasion de faire bouger les élèves de la même manière pour ressentir les temps. Par exemple sur une mesure à 4/4, les élèves ne suivent plus le chef qui exerce la battue traditionnelle (bas-gauche-droite-haut...) mais exécutent eux-mêmes cette battue à travers le corps, par un mouvement du bassin, vers le bas, la gauche la droite, et enfin en haut avec un mouvement de tête. Travaillé de manière exagérée au début puis plus subtilement, ce ressenti commun de la pulsation par un même geste mène plus rapidement à une pulsation stable de l'ensemble. Selon Olivier Pelmoine, le travail de la pulsation en collectif peut amener à un effet commun proche de l'effet de transe, où tout le groupe ressent de la même manière le rythme, créant une unité musicale.

QUESTION 3 :

La question étant précise et orientée, formuler une réponse générale était donc difficile, j'ai cependant eu quelques anecdotes. Olivier Pelmoine m'a évoqué le cas d'un élève ayant des soucis de mémorisation pour les pièces qu'il apprenait, ayant un souci de détail, il pouvait bloquer sur certains passages et avoir de légers trous de mémoire. Pour travailler l'enchaînement de la pièce et le lâcher-prise, il donna à l'élève une contrainte rythmique : jouer avec le métronome à contretemps. Cela amena donc l'élève à penser fortement à son rythme intérieur et sans doute à anticiper. Le résultat fut un succès puisqu'il réussit alors à enchaîner la pièce en entier.

B. EXPÉRIMENTATIONS AVEC LA CLASSE DE GUITARE DE MONTBÉLIARD : DISPOSITIF ET ÉLÈVES CONCERNÉS

Mon expérimentation à Montbéliard a concerné des élèves de ma classe en 1er cycle de guitare et de formation musicale. Si j'ai apporté un soin particulier au rythme et certains procédés didactiques dédiés à toute la classe, j'ai décidé d'utiliser certains principes plus particulièrement sur un élève, qui présentait de légers troubles de motricité.

Je décrirais donc ci-dessous le résumé des expérimentations avec cet élève particulièrement. Sa mère me l'a présenté comme ayant une arythmie et a confirmé des problèmes de motricité.

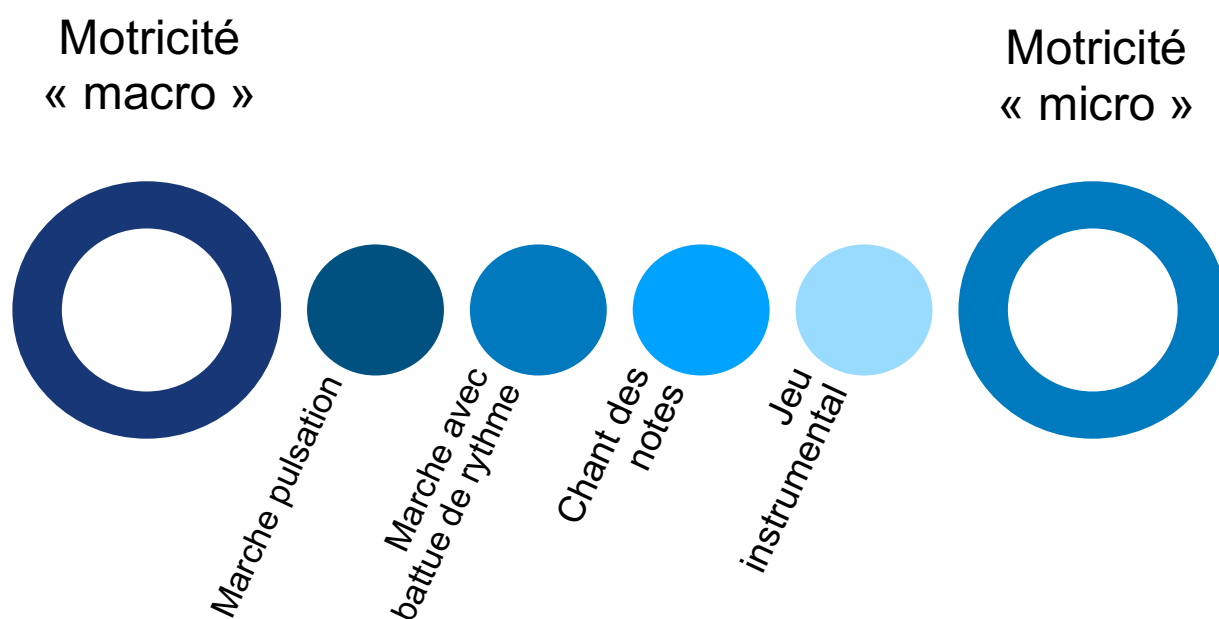
Elle m'a précisé qu'il suivait des cours de soutien en formation musicale. Les cours de soutien en question m'ont été détaillés tels quels par la mère : exercices à la table, lecture de notes, exercices de lecture de rythme. Je n'ai pas eu d'autres informations à ce titre. L'élève ne m'a pas plus parlé de ses cours de soutien ni ne les a décrits avec beaucoup de précision.

Lors du premier cours, avant de mettre en place mon expérimentation, j'ai remarqué une aisance à battre la pulsation sur du binaire à deux ou quatre temps, mais une difficulté avec les métriques à trois temps et le ternaire. Il n'arrivait pas à garder la pulsation et chanter et exécuter un rythme simple en même temps. Son jeu instrumental était donc haché et il ne prenait pas en compte la pulsation, s'arrêtant devant chaque difficulté, bloquant la fluidité de son jeu et plus généralement, sa progression.

De plus je remarque qu'il bouge énormément, tenant sa guitare de manière désordonnée, s'arrêtant pour se repositionner en cours de jeu. Concernant le chant, il réussit à chanter juste sur une syllabes une gamme majeure sur une tonique donnée, mais dès lors qu'il faut solmiser la même gamme, il commence à chanter faux et perd toute direction rythmique, confond l'ordre des notes et leur hauteur. J'émetts donc l'hypothèse qu'il dissocie le lien entre oral et écrit. En outre, je remarque que parmi ses qualités, il possède un sens créatif très développé dont je pense alors me servir plus tard lors des expérimentations.

Il était donc important pour moi d'arriver à établir un lien entre les exercices debout et le jeu instrumental assis, j'ai donc décomposé le cours en deux phases : l'une de jeu impliquant un aspect moteur, une deuxième d'étude de morceaux en cours, choisis pour leur intérêt rythmique ou pour travailler des métriques différentes.

J'ai donc décidé pour les morceaux étudiés de progresser dans un ordre en quatre phases :



Le but était dans les quatre étapes d'affiner la motricité progressivement, pour aboutir au stade assis, en fixant la pulsation par la marche, en fixant la compréhension d'un rythme avec des percussions corporelles, intégrer le chant et enfin jouer. Le jeu instrumental ne fonctionnant pas à exclusion des autres exercices, le but était pour moi d'affiner les gestes de l'élève pour augmenter la précision sur l'instrument.

Le but du système est aussi de fonctionner dans les deux sens, en jouant à l'instrument, l'élève doit intégrer corporellement le rythme, savoir chanter en jouant, et garder une pulsation, de manière intériorisée. Autrement dit, chaque étape doit être maîtrisée pour passer à la suivante.

C'est donc avec ce processus « d'intériorisation » rythmique que j'ai décidé de travailler avec cet élève pour cette expérimentation, à raison de 10 à 15 minutes en fonction des séances, consacrées à ce propos.

Les objectifs que je m'étais fixés à la fin des 10 séances :

- Aisance à identifier et battre la pulsation sur un morceau entendu
- Maîtriser une pulsation stable à la marche
- Maîtriser l'exécution d'un rythme simple en maintenant une pulsation en marchant
- Reconnaître et différencier des métriques à 2, 3 et 4 temps.
- Jouer à l'instrument avec une pulsation intériorisée (micro-mouvements)
- Arriver à écrire une pièce à caractère percussif, à partir d'improvisation.
- Stabiliser sa position à l'instrument
- Observer l'évolution de sa concentration durant le cours au cours de cette période

RÉSUMÉ DES 10 SEANCES

Les 2 premières séances ont concerné l'établissement d'une pulsation stable et synchronisée à deux. Les exercices ont concerné 10 minutes de cours sur un total de 30. La salle étant petite et exiguë, l'exercice était plus contraignant à réaliser. L'élève devait dans un premier temps établir une pulsation assis, en même temps que moi. J'improvisais ensuite quelques rythmes et rapidement il perdait la pulsation. Nous avons répété le même exercice en marchant tous les deux sur la même ligne. Nous avons d'abord marché en synchronisation, en accentuant le pas du pied droit. Il a réussi à garder la pulsation. La seconde phase était de placer une frappe de main sur chaque pas droit, qu'il n'a pas réussi à faire en synchronisation. Le cours s'est alors terminé.

La deuxième séance a permis plus de progrès, nous avons réussi à frapper un rythme en synchronisation en frappant dans nos mains tandis que nous marchions, j'ai également pu improviser une séquence rythmique, sur laquelle il a réussi à garder le tempo deux fois sur trois essais. Nous avons également commencé à compter à voix haute des cellules à quatre temps avec un accent sur le 1er temps. J'ai également essayé de passer sur des cellules à trois temps mais il fut déstabilisé et je ne me suis pas plus attardé sur l'exercice. J'ai profité de la fin de séance pour lier l'exercice précédent à une explication sur la pièce abordée alors, en 4/4. Il a parfaitement compris le sens de la division métrique et a battu la pulsation en lisant les notes, utilisant ses pieds, de manière spontanée.

La troisième séance a été la première consacrée à la création d'une pièce. J'ai profité de sa grande créativité pour improviser avec lui des cellules rythmiques avec des percussions sur la guitare, tout en maintenant une pulsation stable. Nous avons retenu quatre gestes

instrumentaux, que nous avons rejoués en question réponse sur une pulsation qui est restée stable. Nous avons ensuite codifié de façon écrite chacun des gestes.

A la fin de la séance je lui ai demandé d'écrire sur une portée, un petit morceau, en 4/4, ce qu'il a bien compris, avec les quatre gestes appris et codifiés ensemble, quelques notes de son choix en plus, sur 8 mesures, pour la prochaine séance.

La quatrième séance fut principalement consacrée au morceau qu'il devait écrire. Il avait écrit plus de huit mesures et avait inventé d'autres gestes. Il avait également décrit l'organisation de sa pièce avec une petite légende explicative. Lorsque je lui ai demandé de jouer sa pièce, il est retourné à un jeu non rythmé et nous avons travaillé pour intégrer une pulsation fixe à sa pièce. L'expérience de la composition m'est donc apparue comme ayant un bénéfice mitigé. Outre sa grande créativité, il est retourné à un jeu non rythmé et n'a pas pu faire de lien entre les exercices des premières séances et celui-ci, écrit et fait à la maison. J'en ai déduit que j'avais dû placer l'exercice d'écriture trop tôt dans ma progression et que les exercices précédents n'étaient pas assez automatisés.

Les cinquième et sixième séances furent plus axées sur la sensation binaire / ternaire, l'accentuation des temps forts. Le morceau que j'avais choisi utilisait une rythmique sud-américaine 3+3+2. Nous avons réalisé un exercice de marche pulsée en 4/4 avec accentuation du premier temps. Nous avons ensuite frappé des croches en gardant la pulsation avec les pieds, puis peu à peu intégré la rythmique 3+3+2, dont le deuxième accent en contre temps, était difficilement réalisé. J'ai ensuite abandonné le jeu de pieds pour me concentrer sur la réalisation du rythme, en frappant dans les mains, puis en intégrant des notes chantées. Nous avons fait « tourner » à deux, réalisant le rythme en frappant chacun une croche, en gardant les accents. Cet exercice fut très bien réussi. Au total quinze minutes ont été passées à préparer le morceau lors de la cinquième séance, et lors de la sixième séance j'ai pu reprendre les mêmes exercices mais en réintégrant les pas en 4/4, avec réussite sur un tempo lent, pour réaliser une polymétrie.

Les septièmes et huitièmes séances ont été utiles pour approfondir la sensation d'accentuation des temps en ternaire et ont été source de grands progrès dans l'exécution des métriques ternaire et binaire en marchant, mais aussi à l'instrument, la distinction entre temps fort et temps faible est bien intégrée. J'observe que devant une difficulté rythmique il ne continue plus comme avant mais effectue des percussions corporelles ou avec la guitare pour bien comprendre le rythme avant de le réessayer à l'instrument. Sa

motricité fine (digitale) a évolué même s'il parvient moins à bouger son corps en rythme sans stimulation préalable par des exercices.

Les deux dernières séances ont plus été l'objet de jeux, principalement d'imitation et d'exécution de figures rythmiques à deux, et de reconnaissances de métriques

CONCLUSION DE L'EXPÉRIMENTATION

Ces dix séances étant réalisées dans le cadre d'un remplacement, elles n'ont pas été jusqu'au bout de ce que je voulais réaliser. Le temps court ne m'a pas non plus permis de m'assurer que le sens des exercices avait été durablement intégrés par l'élève et surtout, réalisés en autonomie à domicile. Néanmoins, ces expérimentations ont eu un effet sur la compréhension et l'exécution du rythme en mesure ternaire, que l'élève savait désormais reconnaître et exécuter dans une difficulté simple. La notion de temps fort et faible, travaillée par l'accentuation pendant la marche est acquise.

La notion de pulsation, son lien avec la marche, me semble acquise mais peut encore être incertaine et je n'ai pas le recul pour juger pleinement de son acquisition. Les exercices debout ont été dans l'ensemble bien réussis, mais le plus difficile a été de trouver le lien entre ceux-ci et le jeu instrumental traditionnel. Avec du recul, j'estime avoir peu changé d'outils didactiques, notamment dans les jeux, pour permettre de créer un sens plus clair pour l'élève, ce qui pourra être l'objet de recherches. L'autre relatif échec, est la stabilité de la tenue de l'instrument, qui a assez peu évolué, des gestes parasites venant encore souvent gêner son jeu.

Parmi les points positifs, les exercices ont entraîné un grand enthousiasme et une plus grande volonté de faire les exercices et pièces proposées. Ces expérimentations m'ont aussi permis de voir qu'il possédait une grande créativité, que j'ai mis en avant, le valorisant. Il est possible que cette créativité me soit passée plus inaperçue dans un dispositif de cours plus traditionnel.

Enfin, j'ai remarqué que sa concentration, assez faible au début des expérimentations, a grandement évolué, je pouvais le mobiliser près de dix à quinze minutes sur certains ateliers en fin d'expérimentation là où il se déconcentrait au bout de trois minutes au début. Bien que cette expérience seule n'ait aucune valeur générale, elle m'encourage à expérimenter des procédés dans le futur pour démontrer que le travail de structuration rythmique et la motricité développent fortement la mémoire de travail.

J'ai bien sûr essayé ces dispositifs avec d'autres élèves bien que n'ayant pas la même continuité dans le suivi, les quelques exercices essayés, dans un cadre collectif notamment, ont été accueillis positivement.

Un autre élève m'a dit qu'il avait déjà fait ce genre d'exercices en formation musicale. Après avoir obtenu plus de renseignement, il s'avérait que la professeure de formation musicale était formée à la Rythmique Dalcroze, dont l'élève en question m'a fait l'éloge.

Je n'ai pas eu le temps de rentrer en contact avec cette enseignante, mais il me paraît évident que ce type d'approche, si partagée, permet de lier plus profondément les cours de formation musicale aux cours d'instrument.

C. LA POSITION DU GUITARISTE CLASSIQUE : PROBLEMES MOTEURS ET BIO-MECANQUES

La posture du guitariste classique, quand elle est selon les canons, idéale, entraîne encore malgré tout, des défis bio-mécaniques à l'instrumentiste, pour plusieurs raisons.



Sur le schéma ci-dessus, la position du guitariste classique avec repose pied : le pied gauche (pour un droitier) est surélevé grâce à un repose pied, l'avant-bras droit maintient la guitare en appuyant au sommet de la caisse côté droit, laissant la main droite libre pour pincer ou gratter les cordes. La main gauche soutient le manche par dessous.

On constate que la main droite et la main gauche, qui doivent être coordonnées pour produire un son, ont une disposition antagoniste, la main droite vers le bas, les doigts pinçant les cordes en remontant vers l'intérieur de la main.

Quant à la main gauche, elle est orientée vers le haut et exerce une ou de multiples pressions sur les cordes pour en modifier le son. Ce qui est moins visible sur ce schéma est important pour la structuration posturale: la position du bassin.

Tel quel, le bassin est décalé par la position du pied gauche, le côté gauche du bassin étant ainsi surélevé par rapport au côté droit. Pour garder le dos droit et les épaules dans le même axe, le guitariste doit exercer une compensation pour se ré-axer, et peut alors entraîner involontairement des tensions musculaires côté droit, au niveau de l'épaule, du coude, voir une crispation de la main droite. Ces situations sont évidemment accentuées chez les élèves débutants.

La question du placement du bassin m'a été suggérée lors d'une rencontre avec le guitariste argentin Tomas Gubitsch, lors d'une masterclass au CRR de Châlon. Il était convaincu que « le bassin est l'endroit du corps où réside le rythme, on peut toujours s'y connecter, même en jouant de la guitare, par des mouvements miniatures, mais toujours présents ». Séduit par cette idée et désireux de la développer pour moi-même et mes élèves, me revint alors la position du bassin avec la position du guitariste classique.

J'ai donc essayé de réaliser des battues à deux et trois et quatre temps avec des micro-mouvements du bassin, en position classique. J'ai constaté qu'il m'était relativement aisé d'effectuer des mouvements de bas en haut et sur le côté gauche, surélevé. Par contre effectuer un léger mouvement sur ma droite m'a vite semblé inconfortable, peu naturel. De plus, c'est ce même mouvement du bassin qui actionne notre marche, dont je m'étais servi pour développer chez mes élèves la sensation de pulsation. J'ai émis l'hypothèse qu'une contrainte de positionnement du bassin peut altérer notre lien à la marche, notre sensation de pulsation, ainsi qu'un ancrage des pieds.

Etant informé des nouveaux supports pour la guitare classique, qui remplacent le traditionnel repose pied, j'ai essayé un de ceux-ci pour réaliser le même simple exercice, en situation de jeu. Selon mon point de vue, en termes de sensation, le résultat est sans

appel. Avec un support moderne, j'ai pu réaliser le même exercice sans aucune gêne physique.

De plus ma liberté et l'amplitude de mes mouvements était accrue sans gêner le jeu, car la guitare suivait mes mouvements. L'ancrage au sol est également beaucoup plus fort et mon corps me semble plus équilibrer des pieds aux épaules.

Ci-dessous, un exemple de position avec un support moderne. On remarque que cette position permet un meilleur centrage des lignes tronc-épaules. L'ancrage des pieds au même niveau permet de libérer la motricité. Le bassin est stable et la rotation du tronc est beaucoup plus aisée.



Ayant toujours traditionnellement adopté une position classique avec repose pied, je n'ai pas incité mes élèves à adopter ces nouveaux supports et n'ai donc pas pu observer sur le long terme un gain de motricité. Mes essais m'ont cependant convaincu de poursuivre dans cette voie et proposer aux élèves débutants ce choix de support me paraît important. Si les gains de motricité peuvent être marginaux à un niveau plus avancé, essayer une position qui supprime des tensions clef, surtout à un jeune âge, semble être d'un fort intérêt pour progresser plus rapidement vers l'acquisition d'un confort moteur.

D. L'APPORT DE LA PRATIQUE COLLECTIVE

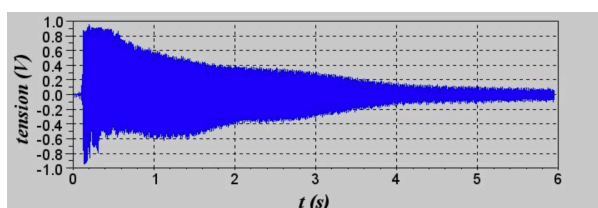
Si dire que la pratique collective augmente la perception et le sens du rythme semble être un poncif, elle me semble particulièrement utile pour les élèves guitaristes, pour plusieurs raisons.

Ayant effectué mon deuxième tutorat auprès des ensembles de guitare du conservatoire de Belfort, auprès de Luis Orias Dis, j'ai vite compris que le rythme était l'axe prioritaire du travail.

L'attaque des cordes pincées et précisément de la guitare amplifie le problème de synchronisation dans cet ensemble mono-instrumental.

Pour exemple ci-dessous, une comparaison d'une attaque de guitare et de violon :

a) Guitare



- l'attaque est directe, puis le spectre sonore décroît rapidement.

b) Violon



- ici une attaque « standard » au violon, qui est plus douce et progressive.

Ainsi, pour éviter les problèmes de décalage des attaques, le chef d'ensemble de guitares se doit d'adopter une manière de travailler très précise et exigeante rythmiquement. Les guitaristes de l'ensemble, s'ils doivent réagir au geste du chef et sa battue, doivent également la ressentir individuellement de manière la plus égale possible, pour en quelque sorte initier la pulsation.

L'intérêt d'intégrer des pièces modernes avec des modes de jeux percussifs est alors redoublé, car la demande de précision des attaques est encore plus exigeante.

Au-delà d'un aspect ludique, adapté aux premiers cycles notamment, il permet de varier les exercices didactiques concernant la mise en place rythmique dans l'ensemble. Sur un répertoire de près 15 pièces travaillées avec les ensembles de Belfort, 10 intégraient des modes de jeux percussifs.

Dans le cadre d'un d'enseignement sur le développement du sens rythmique et de la motricité, principalement avec les premiers cycles, le travail de l'ensemble fait ainsi sens avec le travail individuel, les mêmes exercices de travail de motricité et de percussions corporelles peuvent être adaptés à l'ensemble.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Si ce travail a été l'occasion d'échanges et de recherches enrichissantes, il m'a aussi donné l'occasion d'ouvrir de nouveaux horizons pédagogiques, de nouveaux questionnements. Mon hypothèse d'amélioration de la mémoire de travail par la motricité et le rythme se voit confortée et j'espère pouvoir continuer ces expérimentations dans le futur, et peut être envisagé des recherches plus conséquentes dans le domaine.

Certains supports comme la musique assistée par ordinateur, l'utilisation d'enregistreurs, pads, et autres supports modernes sont également à envisager. Elles peuvent prolonger le travail que j'ai commencé, dans le but d'offrir aux jeunes élèves débutants et aux amateurs des bases musicales solides, visant à une autonomie, principalement axée sur la pratique collective. Pour les élèves plus avancés de second et troisième cycle, je pense que cette approche peut développer la curiosité, un goût du partage, mais également une grande précision et une organisation de travail.

Au début de ce travail, je ne pensais pas que j'aurais développé ces exercices, et qu'ils auraient pu donner sens, permettre d'expliquer par l'exemple ce que j'avais alors du mal à faire comprendre. C'est donc un travail que j'essaie de porter désormais dans mes cours et d'étoffer le plus possible. Ainsi, arriver à intérioriser en extériorisant au préalable est une posture que j'ai affirmée grâce à ce travail.

Il a été enfin pour moi l'occasion de concevoir le rythme à plusieurs échelles : celle du temps du cours, lui aussi doté de temps forts et faibles, entre exemples, expérimentations et explications ; celui de la parole, de la gestuelle de l'enseignant ; celui de l'élève, son énergie. Entre application concrète à portée pratique et pensée philosophique, le rythme me paraît être un élément qui relie, du détail à la grande structure. Et pour paraphraser une dernière fois Lucas Ciavatta : un sain « retour aux bases ».

BIBLIOGRAPHIE

ALBARET, Jean-Michel (sous la dir.), GIROMINI Françoise, Philippe SCIALOM, *Manuel d'enseignement de psychomotricité – Concepts fondamentaux, Vol. 1*, Collection Psychomotricité, Louvain, Edition De Boeck-Solal, 2015

BACHMANN M.-L. : *Trois conférences - Le rôle de la musique dans l'appréhension des notions de temps et d'espace* (1995) - *La Rythmique Jaques-Dalcroze: son application à des enfants d'âge préscolaire (et scolaire)* (1996) - *Emile Jaques-Dalcroze et son héritage* (1996) Institut Jaques-Dalcroze, 1999

BACHMANN M.-L.: *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique*, Neuchâtel, La Baconnière, 1985

BADDELEY Alan D., HITCH Graham, *Working Memory*, vol. 2, Academic Press, 1974,

BLESEDELL, Darla S., *A study of the effects of two types of movement instruction on the rhythm achievement and developmental rhythm aptitude of preschool children*. Ph.D., Temple University, 1991

COOPER, G., & MEYER, L. B., *The rhythmic structure of music*, Chicago, University of Chicago Press, 1960.

CRUMPLER, Sue E., *The effects of Dalcroze Eurhythmics on the melodic musical growth of first grade students*. Ph.D., Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 1982

DALCROZE, Emile-Jacques : *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Foetisch, 1965

DRAKE, Carolyn, *Processus cognitifs impliqués dans l'organisation du rythme musical*, thèse, Paris, Université Paris V, 1990

EUSTACHE, Francis, DESGRANGES Béatrice, *les chemins de la mémoire*, INSERM, Paris, Poche-le pommier, 2012

FRAISSE, Paul, *Psychologie du rythme*, Paris, PUF, collection sup, 1974

GUEGUEN Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Éditions Robert Laffont, 2014

JOSEPH, Annabelle Sachs, *A Dalcroze Eurhythmics approach to music learning in kindergarten through rhythmic movement, ear-training and improvisation*. D.A., Carnegie Mellon University, 1982

MAUD Lydie, *L'éveil musical d'après la pédagogie Montessori – Dès la naissance*, Paris, Groupe Eyrolles, 2017

MARTIN, Frank: *Ecrits sur la Rythmique et pour les rythmiciens, les pédagogues, les musiciens*, Genève, Papillon, 1995

ROSE, Sarah Elizabeth, *The effects of Dalcroze Eurhythmics on beat competency performance skills of kindergarten, first, and second-grade children*, Ph.D., The University of North Carolina at Greensboro, 1995

YESTON, M., *the stratification of musical rhythm*, New Haven, CT, Yale University Press, 1976

SITOGRAPHIE

Institut Jacques Dalcroze : <https://www.dalcroze.ch/lijd-et-la-rythmique/rythmique-geneve-quoi/>

Université Laval, faculté de musicologie, revue *Recherche en éducation musicale* : <https://www.mus.ulaval.ca/reem/>