

Claire MARTIAL

**Les « méthodes actives »,
quels apports pour l'enseignement
de la formation musicale aujourd'hui ?**

ESM Bourgogne Franche-Comté

2021

Claire MARTIAL

**Les « méthodes actives »,
quels apports pour l'enseignement
de la formation musicale aujourd'hui ?**

Directeur de mémoire : Guillaume Roy

ESM Bourgogne Franche-Comté

2021

Remerciements :

Un grand merci

à M. Guillaume Roy, pour sa patience et ses conseils dans le suivi et l'élaboration de ce mémoire,

à Mme Stéphanie Combette pour son accueil en stage SPP1, la découverte de la pédagogie dalcroziennne et tous les échanges que nous avons pu avoir,

à Mme Christine Graf, pour son accueil en cours ARP, le partage de ressources et tous les échanges que nous avons pu avoir,

à Mme Claire Balmès, pour le long entretien accordé,

aux professeurs du CRR de Besançon qui m'ont tant soutenue : Clémence Comte, Sophie Landemore, Pierre-Yves Fleury...

« Ce n'est pas parce qu'elle est plus ancienne qu'une autre
qu'une méthode est meilleure ou qu'elle a droit de cité.
C'est parce qu'elle est vivante aujourd'hui, et qu'elle s'adresse
au futur de l'individu autant qu'à son présent. »

Marie-Laure Bachmann.

La Rythmique Jaques-Dalcroze.

Une éducation par la musique

et pour la musique. p.40

Sommaire

Introduction	9
1. Qu'est-ce qu'une « méthode active »	11
1.1 Qu'entend-on par « méthode » en pédagogie ?	11
1.2 Qu'entend-on par « méthode active » ?	12
2. Présentation de trois d'entre elles	13
2.1 La pédagogie d'Emile Jaques-Dalcroze	13
2.2 La méthode d'éducation musicale Willems®	15
2.3 O Passo, la méthode d'éducation musicale de Lucas Ciavatta	19
3. La Gestion Mentale, une méthode active ?	24
4. Quels apports pour le développement rythmique ?	29
4.1 Pulsation et cellule rythmique simple	29
4.2 Reconnaissance des mesures	31
4.3 Apprentissage d'un rythme	32
4.4 Le contretemps	33
4.5 La carrure	33
4.6 L'improvisation rythmique	34
5. Quels apports pour le développement auditif ?	35
5.1 La justesse vocale	35
5.2 La maîtrise des intervalles	37
5.3 L'improvisation mélodique	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
Sitographie	42
Annexes	43

Introduction

Le choix de mon sujet de mémoire tient à deux éléments déclencheurs.

- Le premier est lié à la réaction de deux professeurs : « Les “méthodes actives”, oh, ça a fait son temps ! » ou « Si je trouve les méthodes actives intéressantes du point de vue de la réflexion qu’elles ont pu susciter au vingtième siècle, elles n’en sont pas moins datées ».
- Le deuxième fait suite à une situation vécue en cours d’instrument pendant lequel mon professeur me conseillait de *bien visualiser* tel passage délicat afin d’en faciliter l’exécution.

Ayant eu la chance de pouvoir être formée dans le cadre du diplôme pédagogique d’éducation musicale Willems[®], je n’ai jamais eu le sentiment que cette « méthode » était dépassée. Je n’ai, certes, pas eu l’occasion de l’exercer pleinement comme peuvent le faire certains professeurs de musique travaillant dans des écoles de musique consacrées à la pédagogie Willems[®], mais tous les éléments que j’ai pu utiliser dans le cadre de mes cours d’éveil musical ou dans mes classes en école élémentaire en tant que professeur des écoles, me paraissaient toujours d’actualité...

Pourquoi des professeurs de musique chevronnés pouvaient avoir un tel point de vue ? Était-je passée à côté d’une évolution ?

Pour en avoir le cœur net, j’ai donc eu envie d’étudier à nouveau ce que j’avais appris pendant mes études, en relisant un bon nombre des ouvrages d’Edgar Willems.

Puis j’ai eu l’heureuse chance de pouvoir vivre mon premier stage de pratique pédagogique (SPP1) avec un professeur formé à la Rythmique Jaques-Dalcroze. Impressionnée par les activités mises en place pendant les cours que j’ai observés, j’ai découvert cet autre univers qu’est la pédagogie dalcrozienne, là aussi, aidée de la lecture d’ouvrages dédiés à la Rythmique.

Enfin, dans le cadre de la reprise de mes études musicales, j’ai pu suivre pendant deux années les ateliers O Passo du CRR de Besançon. Initiation que j’ai complétée cette année par un stage de découverte proposé aux professeurs de musique et la lecture du livre du fondateur, Lucas Ciavatta.

Tout cela allait me permettre de pouvoir réfléchir à ce que peuvent apporter les « méthodes actives » à l’enseignement de la formation musicale aujourd’hui.

Mais un deuxième point me tenait à cœur. Que pouvait vouloir dire mon professeur d'orgue quand il me disait de « bien visualiser » ce passage, ces quelques accords ou mesures ?

C'est en discutant avec un professeur de musique en lycée (section TMD¹), chef de chœur et organiste, que j'ai compris². Ce que j'avais appris avec la gestion mentale pour aider mes élèves de primaire, pour mieux apprendre leurs mots d'orthographe ou leurs leçons par exemple, pouvait aussi avoir un lien avec l'enseignement de la musique, notamment dans le geste instrumental.

Une question m'est alors venue à l'esprit. Est-ce que je peux aussi travailler avec cet outil en formation musicale ?

Dans une première partie, après avoir défini ce que j'entends par « méthode active », je présenterai les trois choisies ainsi que la gestion mentale. Puis, dans les deux parties suivantes, je donnerai, en m'appuyant sur mes observations de stage ou sur ma pratique en tant que professeur de formation musicale, un aperçu de ce que peuvent apporter ces quatre courants pédagogiques pour le développement rythmique et auditif.

1 Technique de la Musique et de la Danse.

2 Quand j'en ai reparlé avec mon professeur d'orgue, lui racontant ma découverte après cet échange, il a été étonné. Il pensait que ça allait de soi, que je comprenais ce qu'il voulait dire. Et moi également, ce pourquoi je ne lui avais jamais posé la question. C'est au cours d'une séance de travail sur « comment travailler ses morceaux », avec ce professeur de lycée, que j'ai saisi ce que signifiait « visualiser » et ce que cela impliquait.

1. Qu'est-ce qu'une « méthode active » ?

Qu'est-ce qu'une méthode, en pédagogie ? Puis, qu'est-ce qu'une « méthode active » ? Deux questions par lesquelles j'avais envie de commencer.

1.1 Qu'entend-on par « méthode » en pédagogie ?

Le nom *méthode* vient du terme *methodos* (μέθοδος) en grec ancien, ὁδός signifiant chemin ou voie. La signification du nom méthode a donc quelque chose à voir avec le chemin qui mène quelque part, au moyen utilisé pour arriver à une fin.

En pédagogie, une méthode est « l'ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales³).

Force est de constater, à la suite de mes lectures, qu'aussi bien Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems ou Lucas Ciavatta, chacun de ces pédagogues a cherché à mettre au point une méthode dans le sens donné par le CNRTL.

Cependant, dans l'esprit des gens, le mot méthode étant rattaché à un recueil, une progression très précise à suivre, je trouve le mot moins adéquat pour la Rythmique Dalcroze, tant, une fois l'esprit de son courant pédagogique expliqué, le chemin pour parvenir à ses fins est varié.

Les recherches de Lucas Ciavatta étant beaucoup plus récentes que celles de Dalcroze et les apprentissages qu'il propose reposant sur une série de fiches dont il est vivement conseillé de suivre la progression, parler de méthode pour O Passo me semble possible.

Quant à la démarche proposée par Edgar Willems, elle repose, elle aussi, sur une progression bien établie. L'ancien nom de l'association promouvant sa démarche contenait d'ailleurs, à l'origine, les termes de « méthode Willems » :

Fondée en 1968 par Jacques Chapuis, « L'Association Internationale des Professeurs d'Éducation Musicale Méthode Edgar Willems » a évolué au fil des ans jusqu'à devenir la « Fédération Internationale Willems[®] ». ⁴

3 in <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9thode>

4 in <https://fi-willems.org/history-fr/>

1.2 Qu'entend-on par « méthode active » en musique ?

Que l'on parle de « méthode active » ou de « pédagogie active », toutes les définitions s'accordent pour expliquer qu'il s'agit d'une démarche demandant l'active contribution des élèves dans leurs apprentissages, démarche orientée vers la pratique plutôt que la théorie.

Dans l'enseignement de la musique, les « méthodes actives » évoquent les grands courants pédagogiques du début du XX^e siècle, tels que ceux de Jaques-Dalcroze, Kodály, Martenot, Orff, Willems... Ces pédagogues ayant eux-mêmes été influencés par d'autres, comme Montessori⁵ ou Freinet⁶.

Ces différentes méthodes de musique actives ont toutes comme point commun d'être nées après la première guerre mondiale, dans un contexte historique et socio-économique bien particulier : les recherches scientifiques et pédagogiques participent à un besoin de reconstruction. Émile Jaques-Dalcroze et Edgar Willems participeront à cet élan, tout en remettant en cause les anciennes façons de faire et en souhaitant rendre plus accessibles l'enseignement de la musique. Il ne doit plus être l'apanage des seuls enfants « doués » en musique.

Leur besoin d'innover, de faire autrement, ne vient pas tant du rejet de l'enseignement traditionnel de l'époque, basé sur l'écrit et la théorie, que du constat de son inefficacité pour le développement de la musicalité des étudiants des cycles supérieurs de conservatoire dont ils avaient la charge.

Le constat sera d'ailleurs identique quand il s'agira de s'adresser à de jeunes enfants sans aptitudes particulières pour la musique.

Dalcroze et Willems ont donc œuvré pour rendre accessible l'enseignement de la musique de manière générale et ils l'ont fait en s'appuyant sur l'expérimentation, le « faire » avec sa voix et avec son corps. Les élèves deviennent actifs dans leurs apprentissages, ils ne reçoivent plus uniquement des savoirs théoriques, ils passent par le vécu personnel avant d'arriver au stade de l'analyse et de la théorisation. D'où l'appellation « méthode active » pour désigner ces courants pédagogiques du début du XX^e siècle.

5 **Maria Montessori** (1870 – 1952), médecin et pédagogue italienne. Elle s'intéresse au pouvoir de concentration du petit enfant. Ces observations l'ont conduite à élaborer une pédagogie qui développe les cinq sens et l'autonomie de l'enfant, le tout dans un environnement physique et humain qui lui permet de développer ses pleins potentiels.

6 **Célestin Freinet** (1896 – 1966), pédagogue français. Il met en place une pédagogie dans laquelle le travail sous forme de projet coopératif permet de développer l'expression et le « faire » des enfants, projet qui devient la source de l'apprentissage lorsqu'on le questionne pour l'optimiser.

La pédagogie a continué d'évoluer depuis et il est devenu une évidence que l'apprenant devait être actif dans ses apprentissages.

Je considérerai donc dans ce mémoire que les méthodes actives sont une famille d'approches pédagogiques qui permettent l'apprentissage en « faisant quelque chose » à partir de ses connaissances (que ce soit créer, réfléchir, critiquer, vivre une notion avec son corps...) au-delà d'une simple écoute d'un exposé ou de la lecture d'un texte, puis qui permettent une auto-réflexion sur les actions posées.

2. Présentation de trois d'entre elles.

2.1 La pédagogie d'Émile Jaques-Dalcroze.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1966) est un musicien suisse, pédagogue, compositeur et créateur de la Rythmique qui porte son nom.

C'est entre 1892 et 1910, alors professeur au conservatoire de Genève, qu'il a commencé l'élaboration de sa pédagogie. Cherchant à aider les élèves de sa classe d'harmonie, il a réalisé que ceux-ci n'entendaient pas ce qu'ils avaient à écrire. Il a donc entrepris d'éduquer leurs aptitudes auditives en inventant divers exercices. Celles-ci progressaient, mais il a été surpris d'observer qu'un étudiant pouvait entendre finement des variations sonores mais ne pouvait les reproduire vocalement. Il en a alors déduit que pour développer tout ce qui était de nature motrice et dynamique, il fallait non seulement développer l'ouïe, mais aussi un autre sens. Il pensait en premier lieu au sens tactile (en bougeant les doigts) car le leur faire pratiquer les faisait progresser, mais il a observé par la suite que « les sensations musicales, de nature rythmique, relèvent du jeu musculaire et nerveux de l'*organisme tout entier*. »⁷

Quand il s'est agi d'aider les étudiants instrumentistes dans la correction de leurs défauts d'exécution, il a établi le fait que ces défauts étaient de nature rythmique. Il les a listés et leur a donné collectivement le nom « d'arythmie musicale ». La suite de ses observations lui a fait poser le postulat que tous ces problèmes de nature rythmique étaient liés à un fonctionnement psychomoteur insuffisant ou défaillant. Il a alors, là encore, inventé une multitude d'exercices pour remédier à ce mauvais fonctionnement et tenter de réconcilier l'expression musicale et l'expression corporelle.

⁷ JAQUES-DALCROZE (Émile), *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, Librairie Fischbacher, 1920, p6.

Émile Jaques-Dalcroze avait constaté que la musique a le pouvoir d'atteindre directement l'être physique, sans passer par la conscience ou la représentation. Entendre une musique évoque souvent, même sans bouger, un mouvement intérieur et Dalcroze a donné à ces évocations le nom « d'images motrices ». Il a ensuite entrepris d'en favoriser et multiplier la création, en associant systématiquement rythme musical et mouvements corporels.

« On n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend raisonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur. »⁸

Cette pédagogie va permettre, à celui qui la pratique, d'expérimenter avec son corps et avec une grande précision, toutes les notions musicales au travers d'activités variées (jeux, exercices de coordination ou de dissociation des parties du corps, improvisation, réactivité...).

Dans la rythmique, on répète beaucoup, mais jamais de la même façon. Le tempo de la musique change, ou la nuance ou bien le geste ou la partie du corps utilisée ou le mode de déplacement...

Une fois les automatismes installés grâce à ces exercices « répétitifs », on utilise une deuxième catégorie d'exercices, dits « de réaction ». Ceux-ci permettront de lutter contre d'éventuels automatismes indésirables et de renforcer les autres en les assouplissant.

Toutes les notions musicales vécues à travers le mouvement deviennent ainsi une réalité concrète. L'élève pourra, au moment de l'analyse de la notion, s'appuyer sur son souvenir corporel et le relier au concept musical abstrait.

« Sa nouveauté était de faire passer par le corps, par l'expérience du mouvement, des notions qui jusqu'alors ne s'apprenaient qu'au travers d'un apprentissage intellectuel ou technique. »⁹

La pédagogie de Dalcroze est donc une approche globale de la musique dans laquelle la pratique précède la théorie. Elle permet de développer la mémoire, la concentration, la sensibilité, la création. Elle facilite l'acquisition de capacités sensorielles et motrices fines.

8 JAQUES-DALCROZE (Émile), *Notes bariolées*, Genève, Jeheber, 1948. Cité sur le site web : http://www.dalcroze.fr/crbst_6.html

9 BACHMANN (Marie-Laure), *La Rythmique Jaques-Dalcroze - une éducation par la musique et pour la musique*, Genève, A la Baconnière, 1984, p33.

Pour Émile Jaques-Dalcroze, ce qui compte le plus est d'aider la personne à devenir pleinement elle-même, qu'elle puisse être en possession de tous ses moyens d'agir et de réagir, qu'elle soit en mesure de faire face à toutes les situations.

De ce fait, la Rythmique se veut être une éducation « par la musique et pour la musique »¹⁰ et par tous les aspects qu'elle développe, notamment les interactions entre l'énergie (musculaire), le temps et l'espace, elle intéressera d'autres démarches artistiques (comme la danse...) ou thérapeutiques (rééducation en psychomotricité, travail avec des personnes porteuses de handicap...).

2.2 La méthode d'éducation musicale Willems®.

Edgar Willems (1890 – 1978), né en Belgique, suit d'abord une formation au métier d'instituteur avant de s'orienter vers la pratique des arts, notamment, la peinture et la marqueterie. Après la première guerre mondiale, il se détachera de tout et débutera une vie d'artiste autonome.

C'est suite à la rencontre à Paris, de Lydie Malan, professeur au conservatoire de Genève, directrice d'un chœur (dans lequel Edgar chantera) et brillante disciple de Jacques Dalcroze, qu'il entre au conservatoire de Genève à 35 ans. Il y commence ses études : le solfège et l'orgue avec Thérèse Soravia, l'harmonie avec William Montillet et la rythmique avec Émile Jaques-Dalcroze.

Progressant assez vite, il y enseignera à partir de 1928, le « développement auditif » ainsi que la « psychologie et la philosophie de la musique ». Un an plus tard, il récupère, à la mort de son titulaire et ancien professeur, Thérèse Soravia, le cours de solfège pour adultes.

En désaccord total avec l'enseignement musical intellectualisé de l'époque, qui plus est adressé uniquement à des élèves ayant de bonnes facultés pour la musique, il va concevoir une éducation musicale destinée aux jeunes enfants, quelle que soit leur aptitude.

Ses premiers ouvrages, publiés dès 1934, et ses premières conférences aboutissent à l'élargissement de son activité au Conservatoire de Genève qui ouvre, en 1956, les premiers cours d'initiation musicale pour enfants de 5 à 7 ans. En même temps, il propose un cours de pédagogie de l'initiation musicale, destiné à former des enseignants.

Le professorat de Willems au conservatoire de Genève se poursuivra jusqu'en 1971.

¹⁰ *Ibid.* p67.

Pour présenter la pédagogie d'Edgar Willems, je vais partir d'une de ses pensées, que je commenterai à l'aide des bases psychologiques sur lesquelles repose cette méthode.

« L'art d'éduquer trouve sa base rationnelle dans la connaissance des rapports étroits, vitaux, qui existent entre les éléments fondamentaux de la matière à enseigner et ceux de la nature humaine ». ¹¹

L'art d'éduquer : pour Edgar Willems, il s'agit bien en effet de donner une éducation musicale, et non un enseignement musical.

« Le problème de l'éducation est vaste et complexe. La musique mérite d'y occuper une place importante. Elle enrichit l'être humain par le pouvoir du son et du rythme, par les vertus propres à la mélodie et à l'harmonie ; elle élève le niveau culturel par la noble beauté qui se dégage des chefs-d'œuvre ; elle donne réconfort et joie à l'auditeur, à l'exécutant et au compositeur. La musique favorise l'élan de la vie intérieure et fait appel aux principales facultés humaines : la volonté, la sensibilité, l'amour, l'intelligence et l'imagination créatrice. Aussi, la musique est-elle envisagée presque unanimement comme un facteur culturel indispensable ». ¹²

Son but premier est l'éducation humaine, vient ensuite l'éducation musicale, moyen pour développer les principales facultés humaines.

Connaissance des éléments fondamentaux de la matière à enseigner : pour Edgar Willems, la musique a trois éléments fondamentaux : le rythme, la mélodie et l'harmonie.

Chacun de ces trois éléments fondamentaux est constitué, à son tour, par des éléments premiers :

Le rythme, par le tempo, la mesure et les divisions du temps (binaires ou ternaires).

La mélodie, par les sons, les intervalles mélodiques, les gammes, les modes.

L'harmonie, par les intervalles harmoniques, les accords, les cadences.

11 WILLEMS (Edgar), *L'oreille musicale, tome 1 – La préparation auditive de l'enfant*, (Conches-Genève, 1940), Fribourg, Pro Musica, 5ème édition, 1985, Épigraphe.

12 WILLEMS (Edgar), *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, (Paris, 1936), Fribourg, Pro Musica, 4ème édition 1987, p1.

Rapports étroits avec les éléments fondamentaux de la nature humaine : Edgar Willems fait un parallèle entre ces trois éléments fondamentaux de la musique (rythme, mélodie, harmonie) et la nature humaine, considérant qu'ils sont tributaires, respectivement, de la vie physiologique, affective et mentale (intellectuelle).

Le rythme est issu du mouvement, d'où son lien avec la vie physique et physiologique.

La mélodie, constituée de l'élément premier qu'est l'intervalle mélodique, s'apprécie en fonction du ressenti émotionnel qu'elle provoque. Une tierce majeure, qu'elle soit ascendante ou descendante contient bien, quantitativement, le même nombre de demi-tons. Mais d'un point de vue qualitatif, elle ne sera pas du tout ressentie de la même manière en fonction du sens de son mouvement mélodique. La mélodie a bien un lien avec l'affectif.

L'harmonie, dont l'élément essentiel repose sur l'accord, est de l'ordre du mental, puisque l'accord est la synthèse du son et des intervalles mélodiques qui le composent. L'harmonie, étudiée du point de vue des modulations ou des cadences fait intervenir les facultés d'analyse, elle est bien en lien avec la vie intellectuelle.

Mais Willems envisage aussi chacun de ces trois éléments musicaux sous le triple aspect physique (dynamique ou sensoriel), affectif et mental. Exemple pour le rythme :

« Le rythme, qui a son domaine d'élection dans les phénomènes de la vie végétative, physiologique, et qui est la manifestation de la vie dynamique, garde son efficacité dans les domaines de l'affectivité [émotions, sentiments sont mouvements de l'âme] et de l'intelligence [on le retrouve dans les ordonnances, les constructions architecturales] ». ¹³

La pédagogie de Willems repose également sur le fait que, pour lui, la musique est un langage et un art, dont l'apprentissage suit le même développement que celui d'une langue maternelle.

Comme pour le langage, tout doit donc d'abord être vécu, ressenti avant d'être conscientisé, « il importe que l'enfant vive les faits musicaux avant d'en prendre conscience ». ¹⁴ L'éducation musicale commence ainsi dans l'imprégnation active et réceptive du monde sonore.

Vient ensuite le temps de la prise de conscience, être capable de nommer.

Puis le temps de la vie consciente, avec la lecture et l'écriture et enfin être capable d'analyser, de synthétiser.

¹³ *Ibid.* p68.

¹⁴ *Ibid.* p9.

S'appuyant sur les réflexions philosophiques et psychologiques de son fondateur, la méthode d'éducation musicale Willems® se distingue des autres méthodes peut-être parce, tout en proposant un apprentissage ordonné et progressif, elle ne s'intéresse pas d'abord aux résultats mais au fonctionnement de cet apprentissage. C'est probablement ce qui la rend d'autant plus efficace.

Quelle aura été l'influence de Jaques-Dalcroze sur Willems ? Difficile à décrire, peu de renseignements existant sur ce sujet.

Ce qui est sûr c'est qu'ils se sont connus et probablement appréciés ou tout du moins respectés : Willems dédicacera son livre *L'oreille musicale, tome 1*¹⁵ à Dalcroze, qui lui en écrira son avant-propos... Il lui exprime sa vive reconnaissance dans l'avis au lecteur de *L'oreille musicale, tome 2*¹⁶, considérant avoir eu le privilège de suivre son enseignement.

Ils ont tous les deux été passionnés par le rythme dans la poésie et l'art grec.

Ils ont chacun de leur côté reçu l'influence d'un membre de la famille Duncan, Raymond Duncan¹⁷ pour Willems et Isadora Duncan¹⁸ pour Dalcroze.

Leur démarche respective laisse une grande place à l'improvisation et à la création.

Passionnés par la vie, ils ont été animés d'un désir commun d'éduquer l'enfant dans sa globalité, par la musique, en partant du vécu avec le corps, sans attendre de lui au départ une quelconque aptitude. Ils étaient persuadés des bienfaits de l'éducation musicale sur sa vie en général et le développement de ses facultés.

Cette conception de l'éducation musicale était vraiment novatrice pour ce début de XX^e siècle et c'est ce qui permet à ces deux pédagogies de pouvoir être utilisées également dans le cadre d'un travail thérapeutique.

15 WILLEMS (Edgar), *L'oreille musicale, tome 1 – La préparation auditive de l'enfant*, Conches-Genève, 1940.

16 WILLEMS (Edgar), *L'oreille musicale, tome 2 – La culture auditive, les intervalles et les accords*, Fribourg, Pro Musica, 5ème édition 1984, p10

17 **Raymond Duncan** (1874 - 1966). Musicien mais aussi auteur d'une méthode de gymnastique, il était passionné d'art et de culture grecque. Il a fondé une école et était entouré de beaucoup de personnes qui vivaient avec lui. Il s'agissait pour eux de revivre, au XX^e siècle, l'idéal de la Grèce antique à travers la musique, le mouvement, le tissage, la peinture et la philosophie, dont la pratique était quotidienne. Le travail y était partagé et ils menaient une vie simple, en autonomie, produisant tout ce dont ils avaient besoin.

18 **Isadora Duncan** (1877 - 1927), sœur de Raymond Duncan. Danseuse qui révolutionna la pratique de la danse par un retour au modèle des figures antiques grecques. Par sa grande liberté d'expression, qui privilégiait la spontanéité, le naturel, elle apporta les premières bases de la danse moderne européenne, à l'origine de la danse contemporaine.

2.3 O Passo, la méthode d'éducation musicale de Lucas Ciavatta.

Lucas Ciavatta est un professeur de musique brésilien. Il a conçu sa méthode à partir de 1996, à un moment de grands questionnements vis-à-vis de sa pratique professionnelle.

Son premier questionnement s'est porté sur le comment réellement permettre à tous d'accéder à l'étude de la musique, son expérience du terrain lui ayant montré que rien n'allait de soi. Il y répondra en considérant que deux éléments de base sont nécessaires quel que soit le style de musique que l'on veut pratiquer : le rythme et la justesse.

Sa méthode est pensée comme un outil pour construire des connaissances et ne venant pas remplacer telle ou telle méthode, mais plutôt faciliter le travail avec ces méthodes. Ces connaissances permettront de développer l'inclusion et l'autonomie du musicien qui la pratique.

L'inclusion :

Pour Lucas Ciavatta, nous sommes inclus dans une pratique musicale déterminée lorsqu'elle nous impacte, mais surtout lorsque nous l'impactons. Notre présence seule dans le groupe ne garantit pas l'inclusion. Il faut qu'elle fasse la différence dans le rendu musical du groupe.

Pour lui, il est fondamental que notre action soit significative pour le groupe. Positivement ou négativement. Dans ce deuxième cas, cela sera l'opportunité d'en prendre conscience et de se faire aider pour revoir notre pratique.

L'autre élément de réflexion, à propos de l'inclusion, est d'éviter à tout prix le facteur d'exclusion, particulièrement au Brésil, qui est d'avoir ou non des moyens matériels.

C'est pourquoi Lucas Ciavatta fit en sorte que seules les frappes des mains et la voix soient nécessaires au processus d'éducation musicale.

L'autonomie :

Comme on l'a vu, pour que l'inclusion soit réelle, il faut que nous apportions quelque chose au groupe. Pour cela, le musicien ne doit pas dépendre des autres, on doit pouvoir compter sur lui. Combien de choristes chantent depuis de nombreuses années dans un chœur, mais ne sont pas capables de chanter seul leur voix ? Ou bien partent toujours légèrement en retard ?

O Passo s'est donné pour vocation de fournir les moyens de devenir autonome. Cela passera par la rigueur de celui qui évalue, toujours dans la bienveillance, permettant de ne pas laisser l'élève dans l'ignorance de ses lacunes, tout en sachant qu'O Passo fournit les outils pour progresser.

Dans O Passo, on ne demande pas si on sait, on demande de réaliser...

Le corps sera un pilier incontournable de la méthode.

Lucas Ciavatta rappelle dans son livre *O Passo – Musique et éducation*¹⁹ qu'il y a, chez l'enfant, simultanéité et interaction entre les procédés de construction du schéma corporel et des notions d'espace et de temps. Ces constructions se font parce qu'il y a, à un moment ou un autre, une prise de conscience (soit du corps, soit du temps, soit de l'espace).

Mais, s'appuyant sur les travaux de Jocimar Daolio²⁰ ou de Mirian Reiner²¹, il pense qu'il existe aussi un processus d'apprentissage qui nous échappe, qui échappe à notre conscience et qui passe directement par le biais du corps.

Un autre pilier incontournable : le groupe.

Jouer ensemble n'est pas jouer côte à côte. Pour développer cette autonomie dont nous avons parlé plus haut, O Passo travaille toujours le plus souvent en polyphonie, si possible à un par voix. Cela oblige non seulement à être à l'aise avec sa voix mais à être capable de gérer deux écoutes : l'écoute de ce qu'on joue et l'écoute des autres. Indispensable interaction, si on veut jouer ensemble.

Un pilier important : l'imagination.

Lucas Ciavatta part pour cela d'un fait qui l'a toujours questionné : il y a une propension assez commune chez les musiciens à fermer les yeux quand ils jouent ou chantent. Pourquoi ? La réponse qu'il donne est qu'avoir les yeux fermés aide à visualiser dans sa tête les images mentales faites lors de la mémorisation. Certaines de ces images sont faites à partir d'objets concrets, réels, d'autres seront créées, imaginées, à partir de la compréhension qu'on a du réel.

Il cite alors Mark Johnson²² : « Sans l'imagination, rien de ce monde ne pourrait être significatif. Sans imagination, on ne pourrait jamais créer du sens à partir de notre expérience. »

Au début de sa réflexion, Lucas Ciavatta pense que la construction de la connaissance rythmique se passe comme s'il y avait deux moments : l'un où le corps vit et l'autre où la pensée organise ce qui a été vécu. C'est d'ailleurs ce que pensaient également Dalcroze et Willems.

Mais le fruit de ses recherches et observations l'amène à penser maintenant qu'il n'y a pas de moments où le corps n'est que corps et la pensée que pensée. On agit et on réfléchit en même

19 Titre original : *O Passo – Música e Educação*. Rio de Janeiro, 2009. Version française 2013, éditée en pdf, [en ligne] disponible sur : <https://www.institutodopasso.org/>

20 DAOLIO (Jocimar), *Da cultura do corpo*, Campinas : Papyrus, 1995

21 REINER (Mirian), *Thought experiments and embodied cognition*. In : Gilbert, JK & Boulter, C. J. (Eds). *Developing Models in Science Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000 (pp. 157-176).

22 JOHNSON (Mark), *The Body in the Mind : the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.

temps. Il dira « Il n'y a pas deux moments, nous marchons tandis que nous imaginons. Nous imaginons tandis que nous marchons. »²³

Quel mouvement du corps, alors, pour parvenir à tout cela ?

Un mouvement pas trop tendu, sinon il y aurait des risques de tension dans l'exécution musicale. Pas trop lâche non plus, sinon il y aurait des risques d'exécution imprécise...

O Passo propose le mouvement de la marche (O Passo signifie « le pas »), jusqu'à ce qu'il ne soit plus nécessaire.

Pour celui qui n'est pas conscient de ses mouvements quand il joue, la marche permet de ressentir et d'observer tout le corps en mouvement et cette possibilité d'observation deviendra source de connaissances.

Lucas Ciavatta observe, non sans rappeler Dalcroze, que : « La marche offre un mouvement d'exécution simple, qui avec le temps contribuera à équilibrer tension et relâchement en amenant à un meilleur contrôle du corps »²⁴.

Le mouvement finalisé, par gain de place, s'effectue par un déplacement horizontal du corps en avançant, dans un premier temps, le pied fort vers l'avant puis le pied faible à la même hauteur. Dans le deuxième temps, le pied fort repart en arrière dans sa position d'origine, rejoint ensuite par le pied faible. Ce mouvement se fait sur quatre temps. Il y en a d'autres pour marcher à deux, trois, cinq ou sept temps.

Peut s'ajouter un déplacement vertical du corps par la flexion du genou pour marquer la moitié du temps dans le cadre d'une division binaire de celui-ci. Un autre geste est prévu dans le cadre d'une division ternaire du temps.

L'élève peut ainsi apprendre à utiliser son corps en mouvement pour se localiser dans le temps grâce à un emplacement précis dans l'espace, comme le fait une battue conventionnelle, mais il pourra aussi localiser la moitié du temps binaire.

C'est ce concept de position qui fait toute la force de cette méthode.

23 CIAVATTA (Lucas), *O Passo - Musique et Education*, Rio de Janeiro, version française 2013, p27

24 Ibid, p54.

La plupart des méthodes étudient le rythme en le basant sur le concept de durée.

Prenons ces deux phrases :



Quand on écoute la phrase 1), jouée, par exemple sur un woodblock, sans signe extérieur de pulsation, de respiration ou de phrasé, on ne trouve pas de différence avec la phrase 2).

En termes de durée, c'est la même chose, les impacts sont séparés par le même laps de temps.

Mais musicalement, la réalisation de ces rythmes variera en fonction de leur position par rapport à la pulsation. Et pour avoir une idée de la différence créée par le changement de position des éléments à l'intérieur de la mesure, il faut pouvoir exprimer par un mouvement corporel comment entendre la pulsation.

Lucas Ciavatta a travaillé sur l'hypothèse selon laquelle le mouvement corporel n'est pas juste important, il est réellement indispensable pour définir la position d'un élément. C'est pour cela que la présence du mouvement corporel est constante dans O Passo.

Avec le mouvement corporel, on peut donc ainsi noter la localisation d'un rythme dans l'espace musical.

L'étape suivante sera de donner un nom à cette position.

Lucas Ciavatta a opté pour une notation orale composée de voyelles et de chiffres²⁵, notation accessible sans problème par tous les enfants entrant à l'école élémentaire (6-7 ans).

L'écriture

Lucas Ciavatta s'est également longuement questionné sur la nécessité d'avoir ou pas une notation graphique. La culture musicale du Brésil repose en effet sur beaucoup de musiques « populaires » ne se transmettant que par oral. Le musicien formé dans cette tradition orale ne lit

25 Cf. annexe A. p43.

pas et n'écrit pas. Mais cela a l'inconvénient de restreindre son accès aux informations à son cercle de connaissances et de dépendre de quelqu'un pour accéder à d'autres répertoires.

À l'inverse, un musicien érudit maîtrisant la lecture et l'écriture sait combien il est important d'avoir des informations orales transmises, par exemple, par un professeur, quant à l'articulation, la dynamique ou toutes autres informations que la partition ne contient pas (sans même parler des mauvaises éditions...!)

On voit bien aussi les limites de l'écrit quand la musique contemporaine ne cesse de concevoir de nouveaux systèmes d'écriture pour pouvoir aller plus loin que celui de la partition conventionnelle...

Cependant, l'auteur d'O Passo voit quand même dans l'écrit un avantage majeur : celui de pouvoir rendre autonome les élèves dans leur travail. Pour lui, la partition devient un guide pour garder trace d'une musique qui doit déjà être en celui qui la déchiffre.

Dans la partition O Passo, ce ne sont pas les durées qui sont représentées, mais les positions, cela dans un système métrique (présence de mesures)²⁶. Basé sur sa notation orale très simple, cela entraîne que « savoir dire » un rythme signifie nécessairement « savoir l'écrire ».

Dans O Passo, on travaillera donc simultanément une triple notation :

- la notation de position avec le mouvement corporel du pas
- la notation orale
- la notation écrite

La justesse

Lucas Ciavatta ne s'étend pas sur cette notion. Il explique simplement que chanter juste implique d'être dans une relation, relation dans laquelle il est indispensable d'écouter l'autre et que selon lui, il n'y a que la polyphonie à pouvoir faire naître cette nécessité. Le chant à l'unisson est donc très peu utilisé.

Par contre, si la notation corporelle permet de voir avec son corps où jouer, ou ne pas jouer, c'est beaucoup plus délicat de sentir la justesse grâce au corps... O Passo propose donc le travail chanté avec les degrés (technique antérieure à la création de la méthode, que Lucas a reçue pendant sa formation). Il s'agit d'attribuer des numéros de 1 à 7 aux notes d'une gamme diatonique et de

26 Cf. annexe B. p44 pour la comparaison partition O Passo / partition conventionnelle.

cette manière, compter en chantant quand on monte et décompter quand on descend, nous mettant en lien avec l'augmentation ou la diminution de la fréquence des sons²⁷. Cette technique a l'avantage de faciliter la compréhension du système tonal et de ses fonctions harmoniques.

O Passo est une méthode récente, innovante pour l'apprentissage du rythme, qui a mis au point le concept de notation corporelle. Intéressante pour mettre en place les bases jusqu'à l'intériorisation de la pulsation, elle permet aussi à des musiciens chevronnés de prendre conscience de manière très fine de la position de chaque élément musical les uns par rapport aux autres dans une polyphonie et d'en améliorer à la fois la précision et la fluidité de l'exécution.

3. La Gestion mentale, une méthode active ?

Antoine de La Garanderie (1920 – 2010) est un philosophe et pédagogue français.

Considéré comme mauvais élève pendant une partie de sa scolarité à cause d'une surdité détectée tardivement, il réussira cependant ses études jusqu'au doctorat en philosophie et il deviendra professeur en lycée et classes préparatoires.

Il s'est très tôt intéressé à la manière dont s'y prenaient ses élèves pour apprendre. Il était en effet très intrigué par le fait que certains réussissaient alors que d'autres, malgré leur travail, n'y arrivaient pas.

Ses travaux reposent sur d'innombrables dialogues qu'il a menés avec des élèves qui réussissaient, les questionnant, leur demandant d'être attentifs à ce qui se passait dans leur tête, comment ils s'y prenaient pour mémoriser, comprendre, réfléchir... puis de le partager.

Suite à cela, il a décrit avec précision²⁸ les divers mécanismes et fonctionnements mentaux qui entrent en jeu dans tout apprentissage. À l'image de notre corps qui réalise de nombreux gestes visibles, notre cerveau réalise lui aussi de nombreux gestes, mais invisibles... Ce sont les gestes utilisés pour réussir un apprentissage qu'Antoine de La Garanderie s'est efforcé de décrire. Et s'ils sont descriptibles, alors, ils peuvent être enseignés.

27 Voir dans l'annexe C. p44 un extrait de choral de Bach retranscrit avec ce système de notation.

28 Précision qui a parfois nécessité l'invention de nouveaux concepts. J'indique en italique les concepts utilisés pour décrire ces fonctionnements mentaux.

La Gestion Mentale repose sur plusieurs éléments, dont :

L'évocation, la notion de *projet*, cinq *gestes mentaux* et le *dialogue pédagogique*.

L'évocation :

Nos différents sens sont en permanence sollicités par de multiples stimuli provenant de ce qui nous entoure. La plupart du temps, nous n'y prêtons pas attention, cela reste au stade de la sensation et d'une perception qui sera aussitôt oubliée. Pour qu'il puisse y avoir *évocation*, il faut une activité de perception, exercée avec le projet d'évoquer l'objet perçu en son absence : *l'évocation* est une façon de faire vivre dans sa tête le monde extérieur, c'est une transcription mentale personnelle de ce que j'ai vu, entendu ou ressenti.

Que se passe-t-il dans la tête de l'élève entre le moment où le professeur donne une tâche et celui où l'élève restitue le résultat de son travail ? Pour y répondre, la Gestion Mentale introduit la notion de représentation mentale consciente, c'est-à-dire *l'évocation*.

L'évocation sera à la fois l'activité mentale consciente qui permet de se représenter des informations perçues et le résultat de cette action, l'objet mental obtenu et utilisé.

La perception peut se faire sous diverses formes (auditive, visuelle, tactile...). *L'évocation* pourra prendre aussi ces diverses formes, mais pas forcément celle identique à l'objet perçu. Cela dépendra du langage intérieur utilisé par celui qui perçoit.

Par exemple, je vois une fleur sur mon trajet en allant au travail et la trouvant belle, souhaite pouvoir m'en souvenir.

Je la perçois de manière visuelle (et éventuellement tactile si je la touche puis olfactive si j'en respire le parfum).

Je peux l'évoquer de manière également visuelle, je vais alors voir dans ma tête la fleur, sous forme d'images, en entier, avec tous ses détails, en silence. J'aurai besoin pour cela de l'observer à plusieurs reprises, pour bien m'imprégner de tous ses éléments et subtilités.

Mais je peux aussi évoquer cette fleur en me parlant sa description. Je vais alors évoquer l'objet de manière verbale avec une certaine chronologie.

L'évocation visuelle et *l'évocation* verbale sont les deux principales langues évocatives mises en avant par Antoine de La Garanderie. Vers la fin de sa vie, il introduira *l'évocation* kinesthésique. Elle est reconnue, de nos jours, comme étant aussi importante, mais ne l'était pas autant à l'époque du début des travaux de La Garanderie.

Pour une restitution performante de l'objet perçu, il sera intéressant d'utiliser les deux langages d'évocation. Celui qui évoque de manière visuelle va avoir besoin de mettre des mots pour transmettre, partager ses résultats. Celui qui évoque de manière verbale gagnera à alléger sa tâche en étant capable aussi d'utiliser des évocations visuelles, notamment quand l'objet perçu est donné visuellement (cartes, schéma...). Cela n'est pas forcément facile ni présent de manière naturelle, mais prendre conscience de l'existence de ces différents modes d'évocation puis prendre conscience de son propre fonctionnement permet ensuite de travailler à développer le langage évocatif qui nous est moins familier.

Le projet :

Le concept de *projet* est fondateur de la théorie de la Gestion Mentale.

Il est une structure propre à chacun, à chaque sujet, qui lui permet d'orienter, de manière spontanée et/ou réfléchie, son activité mentale.

Pratiquer le projet consiste à « jeter devant soi », à faire une sorte de saut mental dans le futur : il faut anticiper la tâche à accomplir dans tous ses détails.

« Être en projet », pour Antoine de La Garanderie, est une activité intérieure et personnelle.

Les cinq gestes mentaux

L'attention – la mémorisation – l'imagination créatrice – la compréhension – la réflexion

L'attention : Pour apprendre quelque chose, il ne suffit pas de lire, voir ou entendre ce qu'on veut apprendre. Il faut y porter attention. Effectuer un acte d'attention consiste à décider, avant la perception, d'évoquer ce qu'on va percevoir puis à évoquer cet objet de perception. Cette activité, pour être bien faite, nécessite souvent de nombreux allers et retours entre l'objet de perception et l'objet mental ainsi constitué petit à petit.

La mémorisation : Effectuer un acte de mémorisation, c'est effectuer l'acte d'attention tel que décrit précédemment avec, en plus, le projet de placer les évoqués des choses perçues dans un imaginaire d'avenir : ces évoqués doivent pouvoir être retrouvés dans l'avenir. Il est donc impératif d'anticiper d'autres lieux et d'autres moments pour lesquels ces évoqués pourraient être utiles. Apprendre une poésie et être capable de la réciter à ses parents ne signifie par forcément que le lendemain, dans le contexte de la classe, la récitation sera encore possible. Il faut pour cela se projeter dans cet autre contexte.

L'imagination créatrice : Faire acte d'imagination, c'est avoir le projet de chercher à atteindre de l'inédit, soit un inédit de découverte, soit un inédit d'invention. Ce n'est pas de la rêverie et cela requiert une implication personnelle.

L'acte d'imagination est présent dans toutes les situations qui invitent l'apprenant à émettre des hypothèses, à quitter le point de vue familier, à se laisser étonner, à trouver des moyens originaux pour retenir...

L'imagination incarne la souplesse mentale et peut, de ce fait, éclairer tous les autres gestes mentaux et les rendre plus performants.

L'imagination sera très utile dans la mémorisation afin d'anticiper au mieux l'imaginaire d'avenir présenté dans le paragraphe précédent.

La compréhension : Les objets de connaissances sont les évoqués²⁹ constitués dans sa conscience grâce à des actes d'attention et de mémorisation. L'acte de compréhension est l'acte par lequel la conscience confronte ces objets de connaissances, ces évoqués, afin de les comparer et d'en tirer des intuitions d'identité, de similitudes, de différence, de cause, d'effet, etc.

Comprendre, c'est éprouver l'intuition qu'il y a un sens. Dans l'action mentale de compréhension, le projet d'attention est prolongé par celui de trouver une signification.

Pour comprendre, certains auront besoin de transformer l'objet d'étude (évoquer visuellement ce qui a été entendu, évoquer verbalement ce qu'on a vu, imaginer en mouvement ce que l'on perçoit immobile...). D'autres auront besoin d'explications variées et nombreuses pour mettre du sens. Pour d'autres, enfin, ce sont les applications qui permettront de donner du sens (A quoi ça sert ? Comment on s'en sert ?)

La réflexion : Face à un problème à résoudre, face à une notion à comprendre, effectuer un acte de réflexion va consister à

- évoquer soigneusement le problème posé, la question, la notion à comprendre
- retourner mentalement vers tous les acquis mémorisés et compris antérieurement, puis opérer un tri dans tous ces objets de connaissances en fonction de la question posée, du problème à comprendre ou à résoudre.

Cela revient à donner à un ou plusieurs de ces évoqués force de loi pour ensuite appliquer cette loi au problème initial.

Ce geste est complexe et central : il prend appui sur tous les autres. C'est aussi lui qui permet le transfert.

29 Les évoqués : objets mentaux créés par l'acte d'évocation.

Le dialogue pédagogique est un outil permettant de faire émerger à la conscience du sujet son fonctionnement mental habituel dans telle ou telle situation, par rapport à telle ou telle tâche.

Le dialogue peut se faire entre deux personnes ou entre le pédagogue et un groupe d'apprenants. Il est donc soit individuel soit collectif.

L'apprenant qui prend conscience de ses procédures mentales utilisées, et de celles utilisables, découvre qu'il peut mettre en œuvre des stratégies cognitives : il devient acteur de sa réussite.

Alors, oui, la Gestion Mentale peut être considérée comme une méthode active dans laquelle l'implication de l'apprenant est évidente : on peut proposer à l'élève de se mettre en projet et lui en donner les outils, on ne peut le faire à sa place. Active, pas forcément au sens communément admis dans les méthodes Dalcroze, Willems ou O Passo, dans lesquelles on utilise son corps pour apprendre, mais très active intellectuellement parlant...

Antoine de La Garanderie, tout au long de sa vie, s'est ainsi efforcé d'aider les élèves afin qu'ils puissent améliorer l'efficacité de leurs apprentissages. En tant que philosophe, ses écrits ont souvent été difficiles à comprendre, ce qui a pu provoquer incompréhension et rejet. L'Éducation Nationale a cependant retenu l'intérêt de ses travaux en lui confiant la tâche de mener des expérimentations puis de former des professeurs dans les années quatre-vingts. Plusieurs de ses découvertes seront confirmées plus tard par les neurosciences (comme les notions d'images mentales, de verbal ou de visuel avec les zones différentes du cerveau qui leur sont dédiées...).

Arrivée à ce stade de mon travail, une question évidente se pose à moi : « Qu'est-ce que toutes ces méthodes peuvent m'apporter dans l'enseignement de la FM aujourd'hui ? », d'autant plus que pour Dalcroze et Willems, ces pédagogies sont plutôt réputées pour être utilisées au niveau de l'éveil ou l'initiation musicale, mais on n'en entend peu parler au-delà...

4. Quels apports pour le développement rythmique ?

4.1 Pulsation et cellule rythmique simple.

Lors de ma première année d'enseignement de la FM, j'ai été confronté à une difficulté : deux élèves de mon cours niveau débutant n'arrivaient pas à reproduire la cellule rythmique « deux croches » (♪) de manière régulière, la deuxième croche venait toujours trop tôt, elle ne découpait pas le temps en deux parties égales.

Toute l'année, nous avons répété, lu dans divers contextes, rien n'y fit.

L'année suivante, ces deux élèves ne sont pas revenus, mais deux nouveaux élèves présentaient les mêmes difficultés.

J'ai alors décidé de m'appuyer sur ce que j'avais appris avec Willems et O Passo.

Nous avons commencé par mettre en place la pulsation : être capable de la marcher avec les pas d'O Passo de manière régulière, puis de la frapper dans ses mains (ou ailleurs sur son corps) tout en marchant, puis de la maintenir pendant que d'autres élèves ou moi-même frappions des cellules rythmiques, ceci à différents tempi.

J'ai ensuite proposé, à chaque cours, des moments de reproduction en imitation de cellules rythmiques (que j'improvisais sur place) présentées frappées dans les mains, avec puis sans onomatopées, contenant les fameuses « deux croches ».

Est venu ensuite la reproduction par imitation de fragments rythmiques présentés par écrit (je réalisais une première fois puis les élèves imitaient, mais avec le texte sous les yeux).

Tous ces exercices de reproduction se faisaient avec la pulsation matérialisée par le corps.


Cette matérialisation corporelle de la pulsation permet aux élèves d'être vraiment plus ensemble, mieux synchronisés, quand ils répètent par imitation le fragment rythmique énoncé. Cela leur donne aussi des repères sur lesquels s'appuyer pour mémoriser le fragment (en général, une mesure pour des débutants).




Edgar Willems propose très tôt de matérialiser la pulsation avec le corps. Il le fait au démarrage avec les balancements, marches, sauts et autres déplacements que les jeunes enfants réalisent lors de ce que Willems appelle les « mouvements corporels naturels », la partie musicale étant soit improvisée au piano, comme ce que demande Dalcroze, soit diffusée depuis un enregistrement afin que le professeur puisse être pleinement attentif aux enfants, soit le tempo peut être donné depuis un instrument à percussion.


Travaillant avec des adultes dans une salle trop exigüe pour des déplacements collectifs, j'avais commencé par demander la réalisation de balancements. Cela fonctionne bien pour une mesure à 2/4, ou mieux, à 6/8, mais le « carré O Passo³⁰ » apporte un réel atout car non seulement la pulsation est matérialisée, mais aussi la position des temps dans la mesure, tout en laissant libre les mains pour faire des frappés (au contraire de la battue conventionnelle avec le bras).

J'ai trouvé, après avoir abandonné les balancements, que faire vivre la pulsation par le corps entier, et notamment par le déplacement des jambes, était une grande aide pour le maintien d'une pulsation stable. Dans le cadre des balancements, les élèves en difficulté se décalaient très facilement pour finir par ne plus être avec la pulsation du groupe dans leur mouvement.


Il m'est arrivé de demander à un élève, lors de cours en visioconférence, de déplacer ses pieds au sol pour faire le « carré O Passo », tout en restant assis sur sa chaise de manière à ce qu'il reste dans le champ de la caméra, afin qu'il y ait tout de même une pulsation matérialisée avec le bas du corps. C'était radicalement plus efficace que de battre la pulsation sur la table avec le doigt ou la main, y compris si elle était battue par un discret battement de la pointe du pied...

Mes élèves qui avaient la difficulté énoncée plus haut ont parfois mis du temps à intégrer la notion de tempo avec une pulsation régulière. Quand c'était acquis, répéter par imitation des fragments rythmiques contenant , tout en étant synchronisés avec le reste du groupe, ne leur posait plus de problème.

Par contre, lorsque je passais à la lecture de  en déchiffrage, cela ne fonctionnait toujours pas. « Baigner » par imitation dans un langage musical simple comprenant  ne suffisait pas. J'avais l'impression que l'élève le plus en difficulté se lançait dans la réalisation rythmique sans entendre intérieurement par avance ce qu'il devait produire. Cela m'a fait penser aux images mentales d'Antoine de La Garanderie. C'était comme s'il n'avait pas d'images mentales de  à évoquer, pour ensuite pouvoir les entendre dans sa tête avant de les reproduire. Ce problème rencontré lors de la lecture-déchiffrage se retrouvait aussi lors de la production libre individuelle.

S'il n'y pas d'images mentales, je me suis alors dit « et bien, donnons-en, donnons de quoi en fabriquer ». Et j'ai entamé une série de cinq cours pendant lesquels nous prenions le temps d'apprendre ou de se remémorer des chansons enfantines contenant la fameuse cellule rythmique ³¹.

30 Mouvements réalisés au sol avec les pieds, pour matérialiser une mesure à 4 temps, qu'elle soit binaire ou ternaire.

31 Voir Annexe D. p44 pour une proposition de chansons ou textes musicaux comprenant .

Nous avons appris par cœur le début des chansons, nous avons frappé la pulsation en chantant, frappé le rythme de la chanson en chantant, puis frappé le rythme sans chanter. J'ai ensuite demandé aux élèves de penser à une chanson et d'en frapper le rythme. Cela a fonctionné. Nous avons lu sur partition le rythme des chansons³² puis sans la partie mélodique, uniquement avec le rythme noté³³. Cela fonctionnait aussi. La lecture était d'ailleurs très musicale, comme « habitée ».

Par contre, lorsque je redemandais d'inventer puis de réaliser un fragment rythmique comprenant ♪, cela n'était pas encore acquis.

L'année s'est terminée avant d'avoir pu réfléchir à une nouvelle remédiation. J'avais l'impression que lorsqu'on lisait le rythme d'une chanson connue, apprise, l'évocation intérieure fonctionnait bien, parce que c'était comme si l'élève n'avait pas le choix, qu'il était obligé d'aller chercher dans ses souvenirs. Mais pour une invention ou pour une lecture-déchiffrage, il n'y pensait pas de lui-même. Ce n'était qu'après une première tentative de production maladroite, quand je lui avais demandé « mais, pouvez-vous penser au début d'une chanson qui contient ♪ avant de commencer ? », que l'élève pouvait produire, en situation d'invention, la cellule rythmique correctement ou en tout cas, de manière beaucoup moins maladroite.

Penser dans sa tête avant, évoquer, n'est pas une démarche évidente pour qui ne l'a jamais pratiqué...

4.2 Reconnaissance de mesures.

Willems et Dalcroze proposent, tous les deux aux élèves, de reconnaître différentes mesures et de distinguer la division du temps pour en déduire si la musique est en binaire ou ternaire.

J'ai pu observer lors de mon stage, un exercice pour lequel le professeur était au piano et improvisait des phrases musicales tour à tour en binaire ou en ternaire. Les élèves (d'un cours de FM-danseurs) devaient se déplacer dans toute la salle³⁴ et trouver deux sortes de mouvements³⁵ pour matérialiser quand ils percevaient le binaire ou le ternaire.

L'avantage de l'improvisation « en direct » par le professeur est qu'elle permet d'adapter la musique produite à toutes les notions musicales que l'on souhaite travailler, alors qu'un morceau de

32 Cf. Annexe E. p45.

33 Cf. Annexe F. p45.

34 La salle ne comportait ni chaises ni tables.

35 Par exemple, une simple marche pour le binaire et un sautillé sur le rythme de barcarolle.

musique écrite par un compositeur, en général, contient peu de fois la notion répétée, pour éviter lourdeur ou ennui.

Ne sachant pas improviser de manière harmonique au piano, j'ai adapté un autre exercice que propose Willems pour un travail qui inclut la recherche du tempo, du temps fort (et donc de la mesure) et de la subdivision du temps (binaire ou ternaire). Je prends pour commencer de la musique de variété (rock, chanson française...) : elle a très souvent une mesure à 4 temps binaires et un tempo bien régulier. La première chose à trouver à l'écoute est la pulsation. On va la matérialiser par un tapotement régulier de la première main sur la paume de la deuxième, qui elle reste immobile. Une fois la pulsation trouvée, on cherche la respiration et le temps fort qui suit. La respiration sera matérialisée par une remontée plus haute de la main qui tapote. Puis tout en maintenant ces deux éléments reconnus, on cherche à verbaliser « tic-tac » ou « tic-tac-tac » sur chaque pulsation pour en déduire si la musique est binaire ou ternaire en fonction de ce qui correspond à ce qu'on entend. Pour finir, je demande de battre la mesure de manière conventionnelle avec les bras.

Ces différentes étapes s'acquièrent progressivement, chaque élève va à son rythme.

Pour les plus avancés, je leur propose de quitter la matérialisation de la pulsation ou de la mesure pour ne plus bouger pendant quelques instants puis de décider de « re-renter » dans la musique et de retrouver tous ces paramètres.

Quand c'est acquis sur des mesures à 4 temps binaires, je passe à d'autres mesures puis à d'autres styles de musiques. Une œuvre du répertoire classique, sur support enregistré, permettra de travailler, en plus, la notion de rubato, de ralenti, en fonction de l'interprétation de l'artiste-interprète.

4.3 Apprentissage d'un rythme.

De manière générale, j'aime suivre la démarche de Willems qui propose que le rythme soit vécu de manière sensorielle d'abord, avant d'être intellectualisé, analysé et lu.

Je propose toujours pendant au moins deux cours le nouveau rythme, mélangé à ceux déjà travaillés dans les fragments rythmiques à imiter. On apprend ensuite à le lire sur partition et à le reconnaître auditivement dans des relevés.

Je trouve intéressant que les élèves puissent parler sur onomatopées, sur un texte, frapper (avec ou sans verbalisation) le nouveau rythme pour s'en imprégner oralement avant de passer à l'écrit.

Cela m'a en effet marquée, lors de la reprise de mes études de FM, de voir des élèves pourtant en cycle 3 (!) réaliser un triolet de manière bancale, peu musicale, avec, pour seul retour, une remarque négative du professeur sur la piètre qualité de la réalisation du triolet. Mais jamais le professeur n'en donnait une version belle et musicale à imiter pour pouvoir se l'approprier... Avoir un exemple donné avec musicalité et pouvoir s'entraîner à l'imiter me paraît pourtant indispensable. C'est comme pour l'apprentissage de la langue chez le jeune enfant : il est dans le bain linguistique maternel pendant plusieurs mois avant de s'essayer à balbutier ses premiers mots puis à en améliorer la prononciation. Je pense que proposer à nos élèves de s'essayer à la prononciation du langage musical est aussi important que leur apprendre à le lire.

De nouveau pendant mon stage, j'ai observé un exercice pendant lequel les élèves devaient réaliser un mouvement de pieds particuliers, sur lequel ils s'étaient mis d'accord, correspondant au rythme de sicilienne en ternaire (notion du moment travaillée). Le professeur improvisait au piano. Les élèves marchaient sur la pulsation, mais quand ils entendaient une sicilienne, ils devaient immédiatement reproduire le geste des pieds qu'ils avaient convenu. Cet exercice pouvait se faire avec tous les rythmes appris parce qu'ils avaient inventé un pas de danse pour chaque rythme.

4.4 Le contretemps.

Willems travaille toutes sortes de notions avec ce qu'il appelle « les frappés » (coups donnés sur une table avec les mains – ou éventuellement sur le sol assis par terre avec des tout-petits, ou sur une partie du corps). Par ce biais-là, il introduit le contretemps. Celui-ci se fera en battant le premier coup à côté de la table, sans la toucher, donc. J'y ajoute l'inspiration, la prise d'air, au moment où les mains tapent en dehors de la table. Symboliquement, l'inspiration correspondra au silence du contretemps.

4.5 La carrure.

La première fois que j'ai pu sentir la notion de carrure avec mon corps a été pendant les ateliers O Passo suivis dans le cadre des U.V. de mon DEM. Le travail de groupes que nous menions demandait de mémoriser plusieurs phrases rythmiques réalisées par des frappés. Chaque

groupe ayant des phrases différentes, avec des mesures différentes, la polyrythmie y était très développée. À certains moments, nous nous retrouvions tous ensemble à frapper le 1^{er} temps de notre mesure, cela correspondait, par exemple, au 1^{er} temps d'une carrure de 12 temps pendant laquelle un groupe faisait 3 mesures à 4 temps, un autre groupe, 4 mesures à 3 temps, tandis qu'un troisième avait 6 mesures à 2 temps. D'entendre ce 1^{er} temps de carrure collectif et de vivre dans son corps le retour du pied fort devant permet de faire vivre la notion de carrure. C'est un événement que j'ai du mal à expliquer puisqu'on ne matérialise pourtant que les mesures, mais du fait que tout le corps participe, il y a quelque chose qui se passe aussi dans le ressenti de la carrure.

4.6 L'improvisation rythmique.

L'improvisation est très présente dans les pédagogies Dalcroze, Willems et d'O Passo. Je n'ai peut-être pas bien compris comment les élèves improvisaient dans les exercices Dalcroze, à part dans les moments où ils laissent libre cours à leurs mouvements corporels en lien avec la musique entendue. Pour moi, c'est surtout le professeur qui doit improviser.

Par contre, chez Willems et O Passo, on retrouve le même exercice pendant lequel, les élèves à tour de rôle, prennent la parole et improvisent du rythme en le frappant avec les mains. La matérialisation corporelle de la pulsation et l'imposition à l'avance d'une carrure (p. ex. sur une mesure) offre la liberté d'insérer un refrain joué par le groupe entre chaque prise de parole individuelle. Cette dernière est souvent déstabilisante pour celui qui n'y est pas habitué et la pulsation a alors tendance à fluctuer. La maintenir corporellement avec le reste du groupe permet de se rattraper.

L'improvisation réalisée par les élèves est un excellent moyen d'être dans la créativité, de rendre plus vivants les apprentissages et pour le professeur, apporte une évaluation possible des acquis, de haut niveau.

Voilà ainsi quelques notions rythmiques que l'on peut travailler en appliquant ou adaptant les pédagogies d'Edgar Willems et d'Émile Jaques-Dalcroze, ou en utilisant la marche d'O Passo. Il y a bien sûr de nombreux autres exemples possibles, et notamment pour le développement auditif.

5. Quels apports pour le développement auditif ?

Je n'ai pas eu la chance de voir en stage comment Émile Jaques-Dalcroze développait l'audition, hormis le fait de réagir le plus rapidement possible avec son corps à la notion qu'il fallait reconnaître auditivement. Et on peut effectivement demander aux élèves de réagir différemment en fonction d'un intervalle particulier qu'ils reconnaîtraient au milieu d'autres.

Par contre, Edgar Willems a beaucoup d'outils pour travailler l'audition et la justesse vocale, liée pour lui, à la finesse de discrimination auditive des intervalles les plus petits possibles.

Je me limiterai volontairement, avec l'improvisation mélodique, à la justesse vocale et la maîtrise des intervalles, ces deux notions permettant de travailler par la suite bien d'autres notions qui demandent ces deux prérequis.

5.1 La justesse vocale

Pour Edgar Willems, chanter juste passe par l'acquisition d'une audition fine. Pour lui, si un élève chante faux, c'est qu'il chante un son qui se situe très proche de celui demandé, à une distance inférieure au 1/2 ton. Il suffit alors de connaître les intervalles qui remplissent le 1/2 ton, d'en maîtriser l'audition et de pouvoir ensuite choisir la bonne hauteur à chanter.

Les professeurs formés à cette méthode doivent distinguer des intervalles allant jusqu'au 200^e de ton. Pour les élèves, il recommande de maîtriser a minima le 18^e de ton. On travaille pour cela principalement avec deux outils : des clochettes et le carillon intratonal.

Les clochettes :

Dans la panoplie du matériel Willems[®], il y a des lots de clochettes qui sont visuellement identiques mais dont le son diffère de moins d'un demi-ton. Les élèves s'entraînent avec en les classant du plus grave au plus aigu (ou l'inverse).

Le carillon intratonal :

Accordé au diapason de 880 Hz, il comporte 24 lames comprises entre le sol⁴ et le do⁵. Il permet d'éduquer son oreille à entendre des 1/2 tons diatoniques à 4 commas, des 1/2 tons

chromatiques à 5 commas, des 1/3 de tons, des 1/4 de tons tempérés, les 9 commas pythagoriciens et des 18^e de ton³⁶.

Le carillon dispose d'un jeu de lames et de deux caisses de résonance pour faciliter les manipulations pendant le classement.

Pour développer la discrimination auditive, Willems propose des exercices de pré-classement et des exercices de classement. Dans la première catégorie, il s'agit de prendre une série de 4-5 lames, de les ranger dans l'ordre et d'en intervertir seulement deux. On fait entendre le mouvement ascendant et descendant et les élèves doivent repérer auditivement quelles sont les deux lames qui ont été inversées. Pour la deuxième catégorie d'exercices, on sélectionne le nombre de lames voulu et on les met de côté. On en écoute ensuite deux, prises au hasard, et on en estime leur mouvement sonore (ascendant ou descendant). On prend une troisième lame et on la compare aux sons des deux premières pour la positionner en fonction du mouvement sonore (« ça monte » ou « ça descend »). Et ainsi de suite avec toutes les lames sélectionnées.

Si l'on possède deux carillons, on peut travailler sur l'appariement de sons (retrouver les deux lames qui forment une paire).

En parallèle, voire avant de rentrer dans l'espace intratonal, Willems travaille sur le mouvement sonore panchromatique avec beaucoup de reproductions vocales des mouvements de la flûte à coulisse ou de tout autre instrument coulissant. Utiliser une flûte à coulisse avec des enfants au-delà de 8-9 ans risque de provoquer des fous rires. Mais leur montrer comment fonctionne cet instrument et leur proposer simplement de l'imiter avec la voix, permet de travailler l'écoute et la justesse vocale. Si un élève chante faux quand il reproduit le son donné par un instrument ou par le professeur, on peut lui demander progressivement de glisser du son émis vers celui donné en modèle. J'ai proposé cela à deux de mes adultes qui chantaient « faux » et dès lors qu'ils rentraient dans l'écoute de ce qu'ils chantaient, avec le glissando, ils arrivaient à se corriger.

Travailler sur le mouvement sonore panchromatique et intratonal permet d'aborder la musique contemporaine ou extra-orientale qui utilise des intervalles plus petits que le 1/2 ton. De plus, si l'oreille est suffisamment développée pour entendre finement ces micro-intervalles, elle peut corriger plus facilement l'émission erronée faite sur un instrument (à cordes ou à vent quand on souffle trop fort ou pas assez fort).

36 Cf. Annexe G. p46 pour le schéma structurel du carillon intratonal.

5.2. La maîtrise des intervalles

Un autre point fort de la pédagogie Willems est d'énormément travailler sur les intervalles, base de toute mélodie et des accords³⁷.

On commencera par mémoriser des chansons ou extraits musicaux dont les deux premières notes forment l'intervalle étudié. On chante ensuite la chanson puis seulement l'intervalle de départ depuis n'importe quel son. Enfin, on s'entraîne à chanter l'intervalle depuis un son de départ donné. Et pour cela, il faut travailler en évoquant le début de la chanson attribuée à l'intervalle. En audition intérieure, penser dans sa tête la mélodie commençant par l'intervalle travaillé revient à évoquer quelque chose mémorisée antérieurement, au sens donné par Antoine de La Garanderie.

Je pense que l'audition intérieure peut se développer si on donne aux élèves de quoi se constituer des évocations (des objets à évoquer) et si on les initie ensuite au geste d'évocation. C'est un travail de longue haleine mais qui vaut la peine d'être fait, notamment en cours de FM.

Associé à la reconnaissance visuelle de l'intervalle sur la portée, il permettra de déchiffrer la musique facilement.

Willems ajoute au travail de connaissances et d'appropriation des intervalles, des exercices d'ordonnance et de courts motifs que l'on répète sur tous les degrés de la gamme en tenant compte de la tonalité et, comme le propose aussi Lucas Ciavatta, il fait faire des exercices de lecture par degrés (les degrés remplacent le nom des notes), par exemple, chanter dans différentes tonalités la suite suivante : I – III – V – VI – IV – II – V – I.

Associer un intervalle à une chanson ou un thème du répertoire permet de le reconnaître plus facilement quand il est entendu, il nous rappelle alors tel début de chanson. Dans un premier temps, ce n'est pas l'intervalle qui est reconnu mais bien le début de la chanson qui lui est associée.

Travailler sur la maîtrise des intervalles offre de multiples atouts tant sur la qualité du déchiffrage que sur celle du relevé de thèmes. Elle offre un support pour le développement de l'audition intérieure qui permettra aux élèves d'entendre ce qu'ils ont à jouer avant de le jouer (qualité indispensable au bon musicien) et non de se contenter de l'écouter après l'avoir joué.

³⁷ Ceux-ci étant considérés comme la superposition de deux intervalles mélodiques à partir de la note de basse. Pour l'accord do-mi-sol, Willems dira qu'il est composé d'une tierce do-mi et d'une quinte do-sol.

5.3 L'improvisation mélodique

Un de mes élèves m'a demandé une année si on pouvait apprendre à improviser. Cette question m'a surprise car je ne suis pas professeur d'improvisation et la tâche me semblait trop complexe pour moi. Je l'ai incité à me donner des précisions sur ce qu'il entendait par « improviser ». Il s'agissait de pouvoir jouer des mélodies inventées sur son instrument (le trombone).

J'ai d'abord pensé que c'était plutôt le rôle du professeur d'instrument d'apprendre à ses élèves à improviser puis en établissant la liste des éléments à maîtriser pour y arriver, j'ai trouvé qu'il y avait matière à introduire la maîtrise de beaucoup de notions habituellement travaillées en F.M.

Pour pouvoir réaliser une improvisation mélodique tonale, il faut, sans que ce soit exhaustif, connaître les intervalles que l'on veut jouer, connaître le nom des notes qui les forment, connaître les notes étrangères (notamment les notes de passages, les broderies...) pour pouvoir enrichir la mélodie, maîtriser les notions de modulations, de sensible et de fonctions tonales si on veut pouvoir changer de tonalité pendant son improvisation. Il sera intéressant d'agrémenter la mélodie avec différents rythmes, etc. Je réalise ainsi que je me retrouve presque avec un deuxième sujet de mémoire « L'improvisation, moteur des apprentissages en F.M. ? ».

Or Edgar Willems fait beaucoup travailler l'improvisation mélodique aux plus jeunes, sur des carillons. Quand on a la possibilité d'en disposer en cours, je trouve que ça aide les adultes ou adolescents timorés qui ne sont pas à l'aise avec leur voix et cela vient palier le manque éventuel de maîtrise instrumentale pour les débutants.

Encore plus que pour l'improvisation rythmique, l'improvisation mélodique sous-entend un travail de fond très intéressant pour le développement des qualités musicales et des progrès que l'on peut faire faire à nos élèves.

Conclusion

Les « méthodes actives » sont-elles encore au goût du jour ou bien ont-elles déjà trop vécu ? Datées, peut-être, dans la façon dont elles ont été rédigées (vocabulaire utilisé, tournures de phrases...). Mais quand on peut échanger avec quelqu'un diplômé de la pédagogie en question, je n'ai pas le sentiment qu'« elles ont fait leur temps ». Les formations coûtent souvent cher et sont parfois longues à suivre. Il arrive donc que les professeurs n'en aient reçu qu'une initiation ce qui peut empêcher d'en comprendre toutes les subtilités et atouts.

Elles sont cependant à remettre dans le contexte dans lequel elles ont été mises au point et il est certain qu'un cours de FM ne peut se résumer à l'application à la lettre de telle ou telle méthode. Chaque professeur se doit de rester à l'écoute de ses élèves et de construire sa mallette d'outils pédagogiques avec ce qui lui est accessible, tout en restant ouvert aux nouvelles recherches.

Est-ce, pour autant, que les méthodes dites actives, sont à considérer comme un simple outil parmi d'autres ? Je ne pourrai me prononcer pour celles que je ne connais pas. Mais pour celle à laquelle j'ai été entièrement formée³⁸, il est évident qu'elle restera, notamment par son esprit, par sa façon de concevoir les progressions, à une place de choix. Et c'est le sentiment que j'ai eu en observant en stage un professeur diplômé en rythmique Jaques-Dalcroze. Toutes les activités d'un cours ne reposent pas uniquement sur la pédagogie en question, mais le cours reste traversé, influencé par les idées sous tendues par cette dernière.

Si les « méthodes actives » du siècle précédent ont encore quelque chose à nous apporter, tout comme celles qui se développent de nos jours, il est bien évident que c'est dans le respect des besoins des élèves, des attentes de l'établissement et des contraintes que l'on peut rencontrer (en termes d'espace, de durée de cours, de matériel...). Elles me paraissent bien adaptées pour les niveaux débutants (cycle I), surtout si les élèves n'ont pu bénéficier d'éveil musical, mais on trouve aussi des éléments exploitables pour les plus grands niveaux, notamment dans l'utilisation de l'improvisation ou de la polyrythmie complexe, et si le besoin s'en faisait encore sentir, dans le développement fin de la discrimination auditive et la maîtrise des intervalles chantés. Elles ont l'avantage d'offrir des activités qui changent de l'annoncement assis à sa table. Elles permettent de vivre la musique en groupe, de la créer, de la ressentir avec son corps.

38 Celle d'Edgar Willems, donc, puisque je n'ai eu qu'une initiation à celle d'O Passo.

Faire ce travail de recherches et de réflexion sur ces quatre méthodes m'a donné l'occasion de relire bon nombres des ouvrages écrits par Edgar Willems, de découvrir la pédagogie d'Émile Jaques-Dalcroze, d'entrevoir comment utiliser l'évocation mentale pour visualiser des notions ou développer l'audition intérieure.

Lors de mes recherches sur la Gestion Mentale, j'ai découvert la neuropédagogie. Une de mes idées initiales pour ce mémoire était de réfléchir sur les apports des neurosciences pour l'enseignement musical. Mais quand les neurosciences s'intéressent à la musique, c'est principalement pour étudier les apports de la musique sur le cerveau. En découvrant la neuropédagogie, je suis entrée dans le champ des apports de la neuroscience sur l'acte d'apprendre. Cela m'a donné le goût d'approfondir *l'évocation mentale* en cours de FM car l'utilisation que j'en fais, pendant les cours d'orgue que je donne, m'apporte déjà des outils pour cet enseignement instrumental.

La découverte de la pédagogie dalcrozienne a réveillé en moi l'envie d'apprendre à improviser au clavier. Je vais en tout cas, dans un premier temps, utiliser beaucoup plus l'improvisation mélodique chantée, accompagnée, par exemple, d'un djembé pour indiquer la pulsation ou ses divisions.

Utiliser le corps et la notation corporelle des temps d'une mesure tel que le propose O Passo me paraît un apport indéniable. Par contre, je reste encore mal à l'aise avec la notation corporelle du contre-temps et si la notation écrite d'O Passo ne pose aucune difficulté d'adaptation pour celui qui maîtrise la notation conventionnelle, je reste en questionnement sur l'intérêt d'introduire une double notation auprès de jeunes enfants. Mais ces réticences viennent peut-être du fait que je ne suis pas coutumière des musiques populaires qui se vivent au Brésil et sur lesquelles sont bâties les concepts utilisés dans O Passo... Il me faudra aussi m'intéresser aux expériences en cours de ceux qui soutiennent le développement de cette méthode en conservatoire.

L'enseignement de la F.M, comme tout autre enseignement, reste la recherche d'un équilibre entre ce dont ont besoin les élèves pour progresser, ce qui convient au professeur et le choix judicieux de ce qui sera le plus pertinent pour cet équilibre. Ceci afin que le cours de F.M soit un moment pendant lequel on apprend et s'entraîne à pratiquer de manière vivante ce qui nous est nécessaire pour faire de la musique avec les autres.

Bibliographie

- BACHMANN (Marie-Laure)**, *La Rythmique Jaques-Dalcroze - une éducation par la musique et pour la musique*, Genève, A la Baconnière, 1984
- BACHMANN (Marie-Laure)**, Extrait d'une conférence donnée en nov. 1985 sur « les fondements théoriques de la rythmique Jaques-Dalcroze à l'appui de l'identité du rythmicien ». Photocopies du compte-rendu de l'extrait de conférence disponibles auprès de Mme Combette, CRR de Dijon.
- CIAVATTA (Lucas)**, *O Passo - Musique et Éducation*, Rio de Janeiro, version française 2013 éditée en pdf, disponible en ligne (9 sept. 2021) sur <https://www.institutodopasso-fr.org/o-livro>
Titre original : *O Passo - Música e Educação*, Rio de Janeiro, L. Ciavatta, 2009.
- DUTOIT-CARLIER (Claire-Lise)**, *Emile Jaques-Dalcroze – Créateur de la rythmique*, A la Baconnière. Texte extrait de l'ouvrage *Emile Jaques-Dalcroze, L'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1965.
- EVANO (Chantal)**, *La Gestion Mentale – Un autre regard, une autre écoute en pédagogie*, Baumeles-Dames, Nathan/HER, 1999. Épuisé, en ligne (8 septembre 2021) sur http://gestionmentale.ch/?page_id=877
- JAQUES-DALCROZE (Émile)**, *Notes bariolées*, Genève, Jeheber, 1948. Extrait cité sur le site web (août 2021) http://www.dalcroze.fr/crbst_6.html
- JAQUES-DALCROZE (Émile)**, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, Librairie Fischbacher, 1920.
- WILLEMS (Edgar)**, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, (Paris, 1936), Fribourg, Pro Musica, 4^e édition, 1987.
- WILLEMS (Edgar)**, *L'oreille musicale, tome 1 – La préparation auditive de l'enfant*, (Conches-Genève, 1940), Fribourg, Pro Musica, 5^e édition, 1985.
- WILLEMS (Edgar)**, *L'oreille musicale, tome 2 – La culture auditive, les intervalles et les accords*, (Conches-Genève, 1946) Fribourg, Pro Musica, 5^e édition, 1984.
- WILLEMS (Edgar)**, *Le rythme musical, Rythme – Rythmique – Métrique*, (Paris, 1954), Fribourg, Pro Musica, 3^e édition, 1984.
- WILLEMS (Edgar)**, *Carnets pédagogiques*, Fribourg, Pro Musica
- n°3 Les exercices d'audition, 6^e édition, 1983
 - n°4 Les exercices de rythme et de métrique, 6^e édition, 1986
 - n°4B Les frappés et l'instinct rythmiquement, 2^e édition, 1975
 - n°4C Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale, 3^e édition, 1987

Sitographie

Définition du mot méthode :

<https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9thode>

consulté le 18 août 2021

Sites sur Dalcroze :

<http://www.dalcroze.fr>

consulté le 19 août 2021

<https://www.dalcroze.ch/>

consulté le 19 août 2021

Livre *Le rythme, la musique et l'éducation*, 1920, Paris, Fischbacher

<https://archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu/page/6/mode/2up>

consulté le 20 août 2021

Sites sur la neuropédagogie et les neurosciences :

<https://neuropedagogie.com>

consulté le 20 août 2021

<https://institutducerveau-icm.org/fr/actualite/3-questions-a-un-expert-lecture-des-mots-lecture-de-la-musique-deux-regions-cerebrales-differentes-actives/>

consulté le 18 août 2021

<https://apprendre-reviser-memoriser.fr/apprentissage-dapres-neurosciences/>

consulté le 19 août 2021

Sites sur la Gestion Mentale :

<https://www.iigm.org/>

consulté le 22 août 2021

<https://neuropedagogie.com/gestion-mentale-garanderie/introduction-gestion-mentale.html>

consulté le 23 août 2021

Annexes

A. La notation graphique du rythme dans O Passo.

Les temps d'une mesure sont associés aux « numéros » (qui dépendent de la quantité de temps par mesure) et aux moments auxquels les pieds touchent le sol. Les parenthèses indiquent que le chiffre ne doit pas être joué ou dit à voix haute.

|| (1) (2) 3 4 ||

Dans les mesures avec division binaire, les contretemps (ici, tout événement musical placé à la moitié de chaque temps) sont associés aux « e » (prononcer « é ») et aux moments auxquels les jambes sont en flexion,

|| (1) (2) e 3 e 4 ||

les divisions en quatre sont associés aux « i » et aux moments situés entre flexion et extension des jambes.

|| (1) i i (2) i e 3 e 4 i i ||

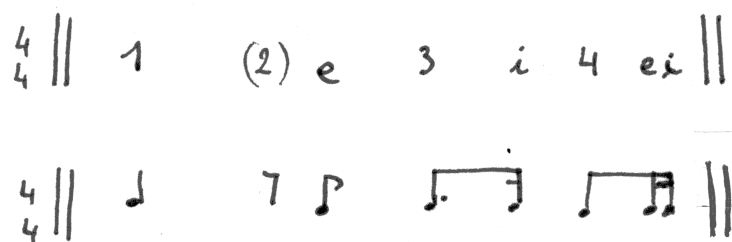
Dans les mesures avec division ternaire, les divisions en trois sont associées aux « o » et les divisions en six aux « i ». Il n'y a pas ici de référence corporelle précise, puisqu'O Passo suit le mouvement musical de la division ternaire, qui est circulaire.

|| 1 o o 2 o o 3 o o 4 o o ||

|| 1 o i o i 2 o i o i 3 o i o i 4 o i o i ||

|| 1 i o i o 2 i o i o 3 i o i o 4 i o i o ||

B. Comparaison partition O Passo / partition conventionnelle



C. Extrait d'un choral de Bach avec l'écriture en degrés (O Passo).

Choral 8 de J. S. Bach

4 4	5 5 4 b3	2 · 1 1 1	b3 · 4 5 5	4 · b3 b3 ·
	1 1 1 <u>7</u> 1	1 2 <u>7</u> 1 <u>5</u>	1 · 2 b3 b3	b3 1 2 <u>b7</u> ·
	b3 3 4 5	b6 5 4 b3 b3	5 · 4 b7 b7	<u>1</u> b7 b6 5 ·
	<u>1</u> b7 b6 5	4 5 1 1	<u>1</u> b7 b6 5 4 b3	b6 b7 b3 ·

D. Exemples musicaux comprenant .

Notion(s)	Œuvre(s) proposée(s)	Compositeur(s)	Cycle / Niveau
	<p>Nombreuses chansons populaires, par exemples :</p> <p>A la claire fontaine / Sur le pont d'Avignon / Ah mon beau château / Petit Jean / je te tiens par la barbichette / Do, ré, mi, la perdrix / Promenons-nous dans les bois / Une souris verte / We wish you a Merry Christmas / Entendez-vous dans le feu (canon) / j'ai du bon tabac / Dodo, l'enfant do</p> <p>"Children at play" extr. de <i>For Children</i></p> <p>"Menuet en sol majeur" extr. du <i>Petit livre d'Anna Magdalena Bach</i></p> <p>"Der Gleichsinn", Hob XXVI a:6</p> <p>"Le voleur de grand chemin"</p> <p>"Maledetto sia l'aspetto" extr. de <i>A voce Sola</i></p> <p>"Chanson de Solveig" extr. de <i>Peer Gynt</i></p> <p>"Gruss" Lied op 19 n°5</p>	<p>Chansons populaires</p> <p>B. Bartok</p> <p>J.S. Bach</p> <p>J. Haydn</p> <p>B. Bartok</p> <p>C. Monteverdi</p> <p>E. Grieg</p> <p>F. Mendelssohn</p>	IC1/IC2

E. Extrait de partitions de chansons enfantines contenant ♪ (musique)


Chansons enfantines (1) Musique

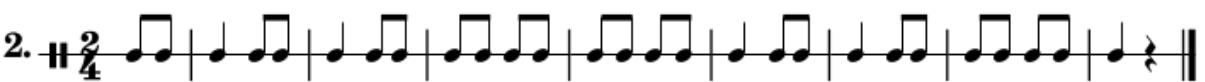
1. 

2. 

F. Extrait de partitions de chansons enfantines contenant ♪ (rythme)

Chansons enfantines (1) Rythmes

1. 

2. 

G. Schéma structurel du carillon intratonal, méthode Willems®.

