

HENNEBERT Emmanuelle

Discipline : flûte traversière

Les représentations des professeurs et des musiciens sur le « sens rythmique ». Quel enseignement pratiquer ?

*Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2002/2004*

Sommaire

Titre	Pages
• Préambule _____	2
• Le paramètre psychologique _____	5
• Phénomène d'acculturation _____	10
Expérience menée reposant sur la démarche de musique traditionnelle	13
• La formation musicale _____	15
Que désigne le mot « rythme » dans notre langage ? _____	15
▪ Les représentations des adultes _____	15
▪ Les représentations des élèves _____	16
La pulsation _____	19
• Du côté des méthodes actives _____	22
Courte présentation _____	22
La part du rythme dans ces méthodes _____	23
▪ Geste et pulsation _____	23
▪ Rythme et corps _____	24
Les expériences pratiquées et les résultats qu'elles ont amenés _____	28
▪ Les critiques négatives _____	28
▪ Les critiques positives _____	29
▪ Un « remède » éventuel ? _____	29
▪ Question de fiabilité _____	29
▪ Méthodes « trépassées » ? _____	30
Résumons un peu toutes nos constatations _____	30
• Réflexion sur l'enseignement _____	32
• Conclusion _____	35

Préambule

De nombreuses questions me sont apparues à l'occasion d'un travail effectué avec un élève de 14 ans, ayant fait une pause dans sa pratique instrumentale après un apprentissage de 5 ans en école de musique. M'apercevant de ses lacunes rythmiques, j'ai tenté de résoudre son problème en faisant plusieurs expériences. J'entends par « lacune rythmique » ceci : les rythmes inscrits sur la partition n'étaient pas exécutés correctement, l'élève éprouvait des difficultés à situer les cellules rythmiques qui lui posaient problème par rapport au cadre temporel de la mesure et des pulsations, enfin il présentait une dichotomie totale entre pulsation et jeu.

Je lui ai fait écrire ses propres compositions rythmiques en lui demandant d'utiliser des figures de rythme simples (noire, blanche, croche) sur une échelle de notes donnée. Le fait de composer pouvait lui faire comprendre le rapport entre le code et l'énoncé musical (comment traduire cet énoncé à l'écrit, quel cadre donner à cette musique par le biais de la découpe en temps et mesures).

Ses compositions étaient souvent bien logiques : la combinaison des figures rythmiques s'inscrivait exactement dans le cadre donné par la mesure choisie. Nul besoin, comme chez certains élèves, de supprimer une croche située sur un quatrième temps de mesure à 3 temps. La compréhension globale entre mesure et rythmes s'avérait donc exacte, du moins mathématiquement.

En revanche, lorsqu'il jouait sa composition à l'instrument, il ne reproduisait pas les rythmes qu'il y avait inscrits. Le lien entre code et jeu n'avait donc pas été clairement effectué. Ne comprenait-il pas la relation entre la notation et son exécution, ou comprenait-il ce lien sans parvenir à le restituer ? Aurait-il fallu lui demander d'écrire une phrase rythmique qui lui soit personnelle, sans lui donner de rythmes sur lesquels s'appuyer ; ou de concevoir une boucle ? Quel en aurait été le résultat ?

C'est avec difficulté que j'ai pu le convaincre d'essayer de marcher en cadence sur une chanson bien balancée rythmiquement. Sans doute avais-je alors la même hypothèse que Maurice Martenot affirmant : « *Nous avons tous observé le geste de la main ou du pied d'un voisin durant l'exécution d'une œuvre musicale, souvent il ne s'en rend même pas compte. C'est une participation, la pulsation est un élément moteur* ». Après quelques tentatives et une fois la barrière de la timidité franchie, il s'est mis à marcher sur cette chanson, mais sur une pulsation complètement décalée par rapport aux indices rythmiques que la musique donnait. Il ne devait certainement pas faire partie de ces gens qui battent spontanément du pied en écoutant un morceau...

Il y avait donc chez cet adolescent un double problème :

- une faiblesse dans le lien entre le code et le jeu, et cela après 5 ans d'apprentissage en école de musique (phénomène assez fréquent dès qu'on en parle entre collègues, ou dès qu'on lit quelque expérience effectuée à ce sujet). N'avait-il pas eu l'occasion d'effectuer un apprentissage primordial dans ses plus jeunes années ou dans ses débuts musicaux ? Son apprentissage aurait-il été mal orienté : reproduction instrumentale déconnectée du visuel, de l'écrit, de l'écoute, de tout à la fois ? Ceci supposerait alors de repenser l'enseignement théorique effectué en formation musicale.
- une absence de sensation corporelle, pas centrée, trop aérienne, même en présence d'un morceau rock, ou d'une quelconque pulsation, même lorsqu'elle est donnée de façon appuyée par une grosse caisse et ponctuée par une caisse claire ou une charleston. Ne pouvait-il pas percevoir certains éléments musicaux essentiels pour saisir le balancement rythmique d'un morceau ? Ou le percevait-il sans parvenir à le restituer, à le matérialiser ? Il y aurait donc dans ce cas une absence de lien entre la compréhension/la perception et sa réalisation.

Enfin, je me suis demandé si sa « nature » même, introvertie, ne représentait pas un rempart à cet apprentissage. Cet adolescent était incapable d'une quelconque prise de position, de décision, il semblait inhibé par son éducation, son entourage, replié sur lui-même, sans repère... Il m'a semblé soudainement que l'état psychologique pouvait peut-être entraver l'apprentissage de certaines notions musicales. Coïncidence troublante lorsqu'une de mes collègues m'avoua s'être posée semblable question, car tous ses élèves présentant des lacunes d'ordre rythmique s'avéraient instables dans leur situation familiale ou sociale. Étrange hypothèse à explorer... Jusqu'au jour où un élève sans problème familial ou social particulier se présentera à nous avec les mêmes lacunes d'ordre rythmique... Et nous empêchera de corroborer cette thèse.

J'ai discuté du cas de mon élève avec le professeur de percussion : « *C'est le problème du solfège, me dit-il, ils apprennent tout séparément. On leur dit « tel rythme se fait comme ça », par exemple croche/2-doubles, mais quand ils retrouvent une double dans un autre rythme, ils ne savent pas ce que c'est. Ils n'apprennent pas à se servir de la pulsation. Ils apprennent à réciter un rythme, pas à le jouer.* » De quoi me poser doublement la question de la formation musicale, tout en me demandant s'il fallait vraiment rejeter toute la faute sur les professeurs de F.M., si certains pratiquaient un enseignement plus efficace que d'autres, si la direction générale donnée à l'enseignement musical n'était pas à l'origine de ces problèmes...

Les questions sont nombreuses : chacun apporte une explication, risque une solution, mais personne ne parvient réellement à y répondre :

✂ Comment font donc les musiciens des battucadas pour entrer dans cette dynamique pulsive et la ressentir très précisément ? Comment font les Africains, les Martiniquais lorsqu'ils tapent sur leur tambour, lorsqu'ils dansent sur leur musique rythmée au son de leur tambour... Ils donnent réellement l'impression de ne pas pouvoir se tromper sur la rythmique donnée, de repérer sans erreur les temps marqués, moins marqués... Alors ? Qu'est-ce que le « swing » ? Quel sens mettons-nous derrière ce mot ? Quelles sensations ? Ces sensations sont-elles différentes chez un adulte, un enfant, un musicien, un non-musicien, un Européen, un Africain... ?

- ⌘ Pourquoi cet apprentissage est-il, ou semble-t-il, spontané chez certaines personnes ? Est-ce inhérent au contexte social, familial, culturel ?
- ⌘ Quel apprentissage est nécessaire pour pouvoir le ressentir ? Ou plutôt : quel apprentissage a été manqué chez les personnes qui ne le perçoivent pas ?¹
- ⌘ Que désigne au fond le mot « rythme » dans notre langage de musiciens ? Pour un adulte, un enfant ? Pour un initié, un non-initié ?
- ⌘ Quelles sont donc nos représentations en tant que professeur de musique et chez un élève, du rythme, de l'apprentissage, de ses moyens de transmission ? Diffèrent-elles d'une discipline à l'autre, d'une esthétique à l'autre ?

Plusieurs entrées se présentent donc à nous, comme on l'a vu, pour aborder cet énigmatique « sens » du rythme. Trois facteurs semblent être à l'origine du problème :

⌘ Un **DEFAUT**

d'apprentissage inadapté, décontextualisant et séparant les différents paramètres musicaux : taper un rythme en formation musicale est décontextualisé du geste instrumental, comprendre comment fonctionne un rythme ne signifie pas qu'on est capable de le jouer et de le ressentir.

- ⌘ Le second facteur tient du domaine de l'inné. Un enfant sachant trouver une note finale à une mélodie parce qu'il se sera imprégné pendant ses premières années du mode occidental sous toutes ses formes actuelles (chansons, comptines, annonces publicitaires à la radio, la télévision, etc), pourra-t-il de la même manière s'imprégner du système rythmique occidental ? Cette compréhension s'effectuerait-elle plus ou moins bien selon que le contact avec notre musique sera renforcé ou non ? Quelle est la part du conditionnement éducatif ou culturel ?
- ⌘ Le troisième facteur appartient au domaine psychologique. Y a-t-il en jeu une certaine capacité psychique ou physiologique qui permette une connexion cérébrale spécifique propre à saisir la pulsation d'un rythme ou à la restituer ?

Je vous proposerai de commencer par ce dernier paramètre, si rarement envisagé dans l'enseignement de la musique.

¹ Cet apprentissage consisterait par exemple à percevoir une pulsation régulière, marquée par une basse dans un morceau rock.

Le paramètre psychologique

Systèmes de perception des enfants

Les recherches en psychologie de la musique peuvent-elles venir en aide aux pédagogues musiciens ?

Certains articles n'apportent pas grande aide, s'avérant surtout trop complexes ou trop ciblés sur la psychologie. L'article de Dirk-Jan Povel en fait partie, cependant on peut en dégager des éléments intéressants.

« *La perception du temps est en étroite liaison avec des problèmes propres à l'expérience temporelle, des rythmes dits circadiens² et de l'estimation de la durée.* »³ Dirk-Jan Povel cite ensuite le travail de Fraisse et les travaux d'autres chercheurs sur la perception de formes rythmiques. L'explication en est particulièrement complexe. On peut en retenir que la reproduction d'une cellule « court/long/court/long (C/L/C/L) » est plus difficile que pour une cellule « CCC/L/CCC/L » ; la proportion un pour deux est plus difficile à manier que la proportion un pour trois. Y aurait-il un parallèle à effectuer avec la perception ou la reproduction de rythmes ternaires et binaires ? Je n'en suis pas bien sûr, et l'article de Dirk-Jan Povel est trop complexe pour pouvoir en dégager une affirmation. Claire Gérard constate « *une facilitation pour des rapports binaires* » et corroborerait donc notre hypothèse, cependant cette constatation a été effectuée d'après des expériences menées auprès d'enfants de 5 ans. Age trop tardif, affirme l'auteur, pour que ce phénomène puisse être considéré comme la source des problèmes rythmiques. Age trop précoce pour que nous, professeurs de musique, puissions confirmer cette prédominance du ressenti binaire à 6, 7 ou 8 ans, âges auxquels débute la pratique d'un instrument.

D-J. Povel poursuit avec une évidence : l'ajout d'une base (c'est-à-dire une pulsation) serait prédéterminante à la compréhension d'un rythme⁴.

A la suite de ces travaux, l'auteur dégage plusieurs hypothèses, dont celle-ci :

- Une tension se produit quand l'auditeur ne parvient pas à concilier battue et mètre : l'auteur évoque « *la difficulté éprouvée par les sujets à taper la battue avec les rythmes* ». Ce phénomène sera souligné plus loin et il ne nous aura pas fallu étudier la psychologie pour le remarquer.

La suite des hypothèses ne nous est pas d'une grande utilité et pas forcément compréhensible.

Arlette Zenatti⁵ convoque notre pensée dans un langage plus compréhensible et ses recherches peuvent nous éclairer sur certains points. Elle a notamment remarqué au cours de

² Le rythme circadien désigne le rythme biologique de l'individu, sur un cycle de 24h.

³ Travaux de Richelle rapportés par D-J Povel dans Marsyas 1.

⁴ Page 15, Marsyas 1.

⁵ Professeur de piano et maître de Recherche au Centre National de la Recherche Scientifique. Elle se reporte ici à son ouvrage Le développement génétique de la perception musicale.

ses expérimentations que la perception musicale des enfants évolue avec l'âge : les enfants de 7/8 ans perçoivent difficilement les voix de ténor et de basse. Cela évolue peu à peu, mais à 10 ans, la perception de la basse demeure difficile.

Y aurait-il de semblables constatations à faire avec le rythme ? Que peuvent percevoir les enfants en matière de rythme, selon leur âge ? Peuvent-ils le déconnecter de la mélodie ? Autant de questions qui mériteraient de donner lieu à expérience.

Selon Arlette Zenatti :

- «*Les capacités perceptives se développent avec l'âge. Une action éducative qui exerce ces capacités de multiples manières ne peut que favoriser ce développement.* »
- «*Il existe une acculturation musicale qui évolue également avec l'âge.* » Même si cette acculturation ne peut suffire à rendre un individu réceptif et doit être doublé d'une éducation musicale.

Constatation : les résultats des recherches psychologiques sont exprimés dans un langage différent de celui des musiciens. Psychologues et musiciens ont du mal à se comprendre, Claire Gérard⁶ ne manque pas de le souligner : «*Sloboda (1986) s'avouait perplexe sur la façon dont les recherches scientifiques peuvent contribuer à enrichir l'enseignement et la pratique de la musique. Comme il le souligne, à l'heure actuelle, ces recherches n'ont pas eu l'impact espéré sur la communauté des éducateurs. (...) Le fossé entre l'éducation et la psychologie expérimentale n'est pas franchi, mais ceux qui en sont conscients parfois travaillent, comme Sloboda, à suggérer des ponts.* »

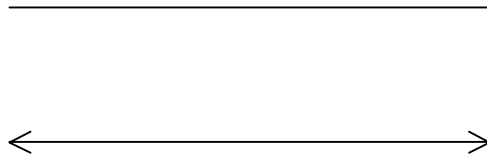
Claire Gérard tente elle aussi d'apporter des réponses aux problèmes que rencontrent les pédagogues musiciens : «*Mon but est modeste : replacer, dans le cadre plus général des processus psychologiques traditionnellement étudiés, certains comportements limités mais pouvant intéresser des musiciens, et essayer de trier, au sein de ces comportements, entre contraintes psychologiques et problèmes d'acculturation.* »

«*La perception des rythmes musicaux chez l'adulte comme chez l'enfant peut être considérée comme un cas particulier de la perception des rythmes en général, et cette perception elle-même comme un cas particulier de la perception du temps* ». Les intervalles de temps les plus facilement repérables correspondent aux durées musicales les plus fréquentes : c'est-à-dire un tempo de 90 à 120 à la noire (ce qui équivaut en langage scientifique à des intervalles de 500 à 600 millisecondes entre deux noires). Un enfant perçoit les durées temporelles de façon analogue à celle des adultes à partir de l'âge de 8 ans ; au-dessous de cet âge, la perception n'est pas nette et les réponses données aux expériences sont variables⁷. La valeur de 600 millisecondes est présente aussi dans le décalage présent dans la perception des durées : «*(...) on constate une tendance systématique à surestimer les durées « courtes » et à sous-estimer les durées « longues » (...). Certains auteurs ont alors fait l'hypothèse que cette durée serait une base de temps interne, une unité de mesure d'une horloge psychologique* ». Mais ne serait-ce pas alors ignorer les principes de la Gestalt théorie⁸ ? : on perçoit différemment les deux droites, pourtant de même longueur, du schéma suivant :

⁶ Marsyas 8, décembre 1988, « Perception du temps et du rythme, l'enfant dispose-t-il d'une horloge interne ? » pages 75 à 85.

⁷ Marsyas 8 pages 76 et 77.

⁸ Maladroitement traduite : "théorie de la forme".



On surestime la longueur du trait comportant les flèches ouvertes et l'on sous-estime celle du trait encadré par une forme de flèches fermées. Une illusion d'ordre acoustique ne pourrait-elle se produire de la même façon que cette illusion d'optique ? L'imprécision temporelle serait inhérente aux processus de perception physiologiques du corps humain et donc inévitable.

Le tempo préféré ou spontané se situe dans ce même ordre de valeur de 600 millisecondes, avec des variantes non pas selon le poids, la taille, le milieu social des individus, mais selon leur âge (« *intervalle inter-frappe* » plus court avant 10 ans⁹). Il est tentant d'effectuer un parallèle entre pouls et tempo, d'autant plus que des données chiffrées⁹ peuvent le confirmer, mais les conclusions ne sont finalement pas déterminantes : « (...) *nulle corrélation n'a jamais été trouvée à ce jour entre le pouls et le tempo d'un sujet donné. (...) Ces recherches permettent à tout le moins de souligner que si une « horloge interne » existe qui rendrait compte de notre perception du temps, cette horloge peut-être aussi bien physiologique que liée à nos actions. De plus, rien n'exclut que plusieurs « horloges » puissent coexister.* » Le lien entre perception rythmique et rythme physiologique par rapport à une quelconque horloge biologique est loin d'être probant.

Les enfants ne peuvent de toute façon pas percevoir un tempo trop lent, et chacun aura pu le constater lors de sa propre expérience : pouviez-vous apprécier les adagios ou largo des symphonies avant un certain âge ? Les recherches scientifiques appuient cet état de fait : « *Les intervalles très courts et les rythmes réguliers spontanés semblent faire partie du répertoire de l'enfant. Les intervalles plus longs (mais, ici, « long » correspond juste à 3 ou 4 secondes), ne peuvent être traités par l'enfant que plus tardivement, quand sont construits de nouveaux mécanismes cognitifs au cours du développement. (...) Un rythme « simple » monodique devrait être facilement reproduit s'il tient dans le « présent psychologique » de l'enfant (maximum 3 secondes). (...) Un rythme plus long et appuyé par une mélodie, ne sera bien reproduit que si l'enfant a déjà eu l'expérience, par apprentissage spécifique, des cadres de la tonalité.* »

L'auteur ne précise pas ce qu'elle entend par "apprentissage spécifique" : s'effectue-t-il par l'intermédiaire des comptines ou ne désigne-t-il que l'apprentissage effectué en école de musique ? Dans le premier cas, l'initiation au mode de fonctionnement de la musique occidentale tient de l'acculturation. Le second cas bouscule les représentations que l'on peut avoir car il ignore ce phénomène, et l'on se tromperait en pensant qu'un enfant peut par exemple retrouver la tonique d'une mélodie grâce à cet acquis culturel.

⁹ Page 78 du Marsyas 8.

Mais poursuivons : « *Enfin, le jeu des accents, et donc le problème de la mesure, les mariages des timbres, la distinction des lignes mélodiques ne s'intégreront à ce cadre précoce du rythme que tardivement.* » A l'âge de 5 ans, les enfants ayant eu une initiation musicale pourront s'aider de la mélodie, les non-musiciens percevront la mélodie comme une gêne et seront aidés selon l'auteur par « *une organisation syntaxique si c'est une phrase parlée qui accompagne les rythmes* ». La différence essentielle de perception du rythme entre les initiés et les non-initiés réside dans cette dissemblance : les premiers synchronisent mélodie et rythme, les seconds opèrent un rapport très fort entre prosodie et rythme¹⁰. « (...) *Lors de tâches de synchronisation avec la métrique d'une œuvre musicale nous avons constaté que le début et la fin de phrases mélodiques ainsi que les accentuations expressives perturbent les enfants de 6 ans qui « perdent le fil » de la métrique et deviennent irréguliers* ».

Une initiation musicale est nécessaire pour que les enfants puissent associer rythme et mélodie. Je me suis parfois demandée si le fait d'allier une mélodie au rythme pour régler certains problèmes pouvait constituer une aide. La mélodie, comme la phrase, peut permettre d'inscrire un schéma rythmique dans une dynamique et de conférer davantage de sens à l'ensemble. A une phrase parlée, il est possible d'associer un certain rythme en fonction de la prosodie. On peut procéder de même avec une phrase mélodique en fonction des accents suggérés par les pôles tonaux (tonique, dominante par exemple). Claire Gérard démontre qu'il est inutile de tenter une telle association avant un certain âge, du même que certaines précisions rythmiques comme nous l'avons vu plus haut.

Claire Gérard termine de façon intéressante : détermination psychologique et acculturation doivent être dissociées dans cette analyse de la perception des rythmes. « *À ce stade des recherches, nous pouvons en tout cas affirmer qu'il existe dès le plus jeune âge une « représentation » en mémoire des hauteurs, des contours mélodiques, des organisations temporelles (...) mais ces représentations (...) ne semblent pas intégrées en un tout jusqu'à l'âge de 6-7 ans* ». Pour pouvoir être reproduit, un rythme doit pouvoir être perçu, imaginé et les structures mentales servant à le reproduire, construites. Mais cette construction des structures cognitives servant à la reproduction est encore en cours de développement chez l'enfant. Car, selon l'auteur, à propos des résistances qui se présentaient chez les enfants face à ses expériences : « *Un cadre existe, qui se révèle trop rigide : une « pulsation interne » et la division en deux de l'intervalle de base de cette pulsation* ». La modification de la structure cognitive, telle qu'elle se produit selon Piaget et Jean-Pierre Astolfi lors d'un apprentissage réussi, serait alors déterminante. Nous aurons l'occasion d'aborder cela de façon plus précise à la fin du paragraphe dédié à la formation musicale, car ce phénomène nous renvoie aux conceptions de Piaget (rééquilibration majorante des schèmes disponibles) et Bachelard (rupture avec la connaissance commune).

Conclusion :

Francès¹¹ relativise la portée des explications psychologiques pour plusieurs raisons.

La compétence pour lui est une globalité : acquis et apprentissage y ont autant d'importance, comme l'auraient la largeur et la longueur dans un rectangle. Les recherches psychologiques liées à la musique nous permettent de prendre connaissance de certains phénomènes

¹⁰ Claire Gérard traite de ce phénomène beaucoup plus longuement et finement dans son article « Le temps distribué, rythmes spontanés et rythmes musicaux chez l'enfant », tiré du *Marsyas* 10, juin 1989.

¹¹ Un des premiers chercheurs à écrire des articles de langue française, professeur à l'Université de PARIS X, responsable du Laboratoire de Psychologie de la Culture. Auteur de l''Education musicale et perception de la musique.

(perception des éléments musicaux impossible avant un certain âge) qui constituent des données trop minces pour nous permettre d'échafauder une solution à notre problème. Ces recherches ont en outre ceci de limitatif qu'elles s'effectuent exclusivement dans le domaine de la musique occidentale et n'établissent pas de rapport avec les autres musiques. Il nous faut donc être très prudent en matière de psychologie : peut-être faudrait-il compléter les écrits existants (dans la mesure où l'on parvient à les comprendre) en effectuant des expériences dans le cadre de musiques traditionnelles du fin fond de l'Andalousie ou du Congo, au sein de pratiques musicales différentes, etc. Et n'oublions pas alors de nous adjoindre les services d'un psychologue ou d'un physicien, afin de multiplier les approches et de les comparer. On peut constater que la psychologie à elle toute seule ne peut constituer, aujourd'hui en tout cas, une aide suffisante.

D'autres paramètres entrent en jeu, il ne peut y avoir un seul facteur, une seule cause à un problème : il nous faut l'envisager dans sa globalité. Et, comme Claire Gérard nous engage à dissocier, selon ses termes, les « contraintes psychologiques » des « problèmes d'acculturation », et tentons de distinguer les éléments décisifs et les limites de ce second phénomène avant d'aborder la question de l'enseignement tel qu'il existe et tel que le préconise Jean-Pierre Astolfi, lui-même lecteur de Piaget et Bachelard.

Phénomène d'acculturation

Un exemple frappant peut être pris chez les musiciens de battucadas : au Brésil, les enfants sont plongés dès leur plus jeune âge au sein de ces ensembles et essaient de frapper sur un tambour à l'image de leur grand-père, père ou frère. De nombreuses écoles de battucadas y siègent. Le bain culturel s'effectue très tôt et dure toute l'année pour préparer le carnaval de Rio. Il s'effectue avant même leur naissance, dans le ventre de leur mère qui n'hésitera pas à danser sur la musique à 8 mois de grossesse. Quel petit Brésilien ne saurait frapper en rythme sur un tambour ?

Arlette Zenatti s'est aperçue en travaillant avec des enfants âgés de 4 à 10 ans que le phénomène d'acculturation a beaucoup d'influence sur leurs goûts (ils n'aimeront pas ce qui est atonal ou arythmique car les musiques les plus fréquemment entendues sont en général issues des XVIII^e, XIX^e et début du XX^e siècle).

Elle rapporte les mots de Jean Rostand (1975) : « *Hérédité et milieu (...) contribuent essentiellement à la formation de l'être humain : ils collaborent intimement, ils s'imbriquent, au point qu'on est souvent en peine de faire la discrimination entre ce qui revient à l'un et ce qui revient à l'autre* »¹². Elle nuance cependant avec l'exemple de l'oreille absolue : « *cette capacité a été pendant longtemps et est encore souvent considérée comme un « don ». On possède ou l'on ne possède pas l'oreille absolue et l'éducation peut la faire acquérir. Une hypothèse nouvelle explique la formation de l'oreille absolue par l'influence d'un apprentissage précoce effectué pendant une période propice de la maturation de l'organisme.* »

Une expérience a été menée à ce sujet par l'Anglais Sergeant : le nombre de musiciens ayant l'oreille absolue diminue si le premier apprentissage s'est effectué après l'âge de 4 ans, si ce dernier a eu lieu entre 2 et 4 ans, 92 % des musiciens interrogés ont l'oreille absolue. « *Selon Sergeant, les éléments visuels, verbaux, moteurs et spatiaux qui entrent dans l'apprentissage d'un instrument renforcent activement l'apprentissage des sons durant une période pendant laquelle la perception des enfants, à un stade pré-conceptuel, est centrée sur les dimensions des stimuli musicaux immédiatement perceptibles, c'est-à-dire leur hauteur, leur timbre, etc... En revanche, l'activité perceptive des enfants plus âgés se dirige vers l'organisation mélodique, harmonique et rythmique des stimuli* ». Une autre de ces expériences menée avec Roche confirme cette hypothèse. Notons une fois de plus que la donnée musicale du rythme appartient à la seconde phase de cette perception. Arlette Zenatti conclut : « *Cet exemple montre l'importance d'une éducation musicale à laquelle l'enfant participe activement, dès le plus jeune âge, à condition naturellement que cette éducation soit adaptée à ce que l'enfant est capable de faire à un âge donné.* »

Robert Francès confirme l'importance de l'éducation musicale par une expérience menée avec 3 groupes de jeunes adultes.¹³

¹² Musique en tête, actes du colloque sur la psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevilliers et Montreuil, novembre 1979, page 50.

¹³ Même ouvrage, p 21 et suivantes.

- Le premier groupe de participants n'avait pas reçu d'éducation musicale spécifique, hormis celle qui leur fut dispensée dans le cadre des études générales.
- Le second groupe rassemblait des gens témoignant d'une certaine pratique musicale et d'une initiation solfégique.
- Dans le dernier, les participants bénéficiaient d'une éducation musicale spécialisée (solfège, instrument, composition et analyse).

Il s'est avéré à l'issue de ces expériences, que la compréhension de la musique et le « plaisir musical » étaient fortement tributaires des connaissances musicales, car le plaisir dans l'écoute d'œuvres du répertoire est tributaire de la compréhension de ces œuvres (organisation formelle, thématique, harmonique, etc). Même la perception des œuvres atonales est plus aisée avec ce bagage musical qui, pourtant, s'appuie essentiellement sur la musique tonale. L'auteur en déduit que la musique non conçue à partir de notes, comme la musique électronique¹⁴, serait de ce fait plus perceptible.

*«La richesse musicale du milieu familial et l'existence d'une pratique musicale influencent la réceptivité des enfants et leur assimilation des caractéristiques de la langue musicale entendue le plus fréquemment, mais elle n'a que très peu d'influence sur le développement des capacités perceptives. »*¹⁵ Une éducation est indispensable à la compréhension musicale même si le phénomène d'acculturation tient une place importante. Celui-ci ne saurait se suffire à lui-même.

La perception du rythme, contrairement à celle des hauteurs de sons, ne semblerait sure et efficace qu'à partir d'un certain âge. Mais peut-être ne faut-il pas manquer au préalable un certain travail de perception de données simples, tel que repérer les pulsations, les temps forts et les levées.

Nous venons d'aborder un pan culturel propre à l'éducation dispensée, mais le mot « culture » sous-entend d'autres concepts que nous oublions parfois.

On a souvent entendu dire des musiciens noirs, *« ils ont le rythme dans le sang »*. Cette expression, faisant appel à quelque composition physiologique particulière, fait sourire. Outre le rapport culturel, ces populations ont un rapport au corps différent, plus libéré que dans nos cultures occidentales, et ont souvent développé leur art musical ou chorégraphique comme une lutte ou un moyen de survivre à l'esclavage, comme une culture de l'opprimé.

On peut s'apercevoir que le terme « acculturation » recouvre un champ beaucoup plus vaste que celui du simple bain culturel. Derrière le mot « culture » peuvent se dissimuler des conceptions, des représentations du monde particulières pas forcément compréhensibles par l'homme occidental, ainsi le rapport au corps des hommes Noirs. La question de la « culture » est complexe et difficilement préhensible. C. Braïoloïu le spécifie bien, lorsqu'il s'agit d'analyser une musique de tradition orale : *« La musique est régie par des prescriptions sévères, obéies d'instinct et le chantré est capable de respecter les principes (que le chercheur occidental ne démêle qu'au prix de grands efforts) de véritables systèmes musicaux toujours rigoureux, parfois remarquablement subtils »*.¹⁶ Alain Besson conclut son article en termes similaires : *« La démarche personnelle que nous avons essayé de traduire nous a sans doute fait percevoir les contradictions sur lesquelles bute l'analyse face à une musique qui est par définition, « une réalité autre » (...)* ». Il est difficile de distinguer le rôle tenu par l'acculturation du rôle des autres facteurs (culturels, éducatifs, ...). L'étude de ses

¹⁴ Sans doute Francès désigne-t-il les musiques électroniques de son époque (Pierre Henry, Pierre Schaeffer, etc).

¹⁵ Arlette Zenatti dans « Musique en tête », pensée illustrée dans les pages 50 et suivantes.

¹⁶ Article d'Alain Besson « A propos de l'analyse d'une musique de tradition orale », Marsyas 2.

mécanismes et de ses effets dans des cultures où la transmission du rythme semble particulièrement efficace ne peut pas non plus nous être d'un grand secours car le fonctionnement de ce phénomène s'avère particulièrement complexe et difficile à comprendre pour celui qui n'y est pas immergé et fonctionne différemment.

Claire Gérard se montre aussi dubitative et prudente face à ce phénomène¹⁷ : «(...) *l'explication classique des comportements, musicaux en terme d'acculturation (Sloboda 1985, Zenatti 1981) ne semble pas entièrement satisfaisante. Le fait que les opérations cognitives essentielles qui sont développées à l'écoute d'une pièce musicale (...) soient communes aux enfants et aux adultes, a été interprété comme résultant d'un apprentissage incident ou d'une imprégnation culturelle. (...) Il me semble au contraire nécessaire de rechercher plus finement quand émerge cette connaissance et comment elle se développe (...)* ».

Acculturation désigne à mon sens plusieurs phénomènes qui s'ajoutent à celui de la simple immersion dans une pratique musicale. Le fait de « baigner » dans une certaine musique ne peut être suffisant pour en maîtriser et en comprendre les tenants et les aboutissants. L'éducation et les conceptions de vie y tiennent une place importante. Un troisième facteur vient s'ajouter : celui de la pratique musicale et de la manière dont elle fonctionne.

Une pratique musicale spécifique comporte ses propres moyens de transmission. Les musiques traditionnelles sont fortement axées autour d'un travail de groupe (en confiant aux débutants des éléments musicaux simples) et de répétition.

Des expériences ont été effectuées à ce sujet, dont je vous propose un aperçu.

Expérience menée reposant sur la démarche de musique traditionnelle (afin d'illustrer cet exemple marquant des battucadas et tenter de reproduire les composantes de ces musiques).:

Le lien écrit/sensitif semble bien fonctionner. Dans une expérience¹⁸, les élèves doivent marquer corporellement les pulsations irrégulières de la musique. Tous y parviennent : notons que ce travail s'effectue au sein d'un groupe de 3 élèves, et que l'entraide a été déterminante dans la réalisation de cette tâche. Ce dispositif a bien fonctionné ici, alors que je l'avais moi-même testé sans succès avec mon élève de 14 ans. Il aurait peut-être fallu l'inclure dans un groupe ? La dimension sensitive n'a à mon sens pas été la seule garante du bon fonctionnement de cette situation. Poursuivons...

Les auteurs parlent du travail de groupe en ces termes : « *Toutes les situations de jeu collectif nous ont permis de développer les nouvelles notions par imprégnation, nous rapprochant ainsi des moyens d'apprentissages utilisés par les musiciens traditionnels. Les nouveaux venus sont ainsi chargés de l'accompagnement.* »

C'est sans doute le fait de jouer un moment l'accompagnement seul qui permet l'imprégnation de la rythmique ou de la pulsation et de passer à quelque chose de plus complexe en ayant bien acquis la base. Ce procédé fait partie des moyens de régler certains problèmes, à condition que l'élève ait un « ressenti » rythmique suffisant. Ils insistent aussi sur le rapport enseignant-élève en mettant l'accent, dans les musiques traditionnelles, sur le

¹⁷ « Perception du temps et du rythme », *Marsyas* 8 page 76.

¹⁸ Expérience menée par les étudiants de la formation au CA du CNSM de Lyon lors des séminaires de didactique de l'année 2004.

rapport musicien-musicien : « *Le rôle principal des professeurs dans cette séquence est de servir de « ressource d'énergie rythmique », soit par le jeu instrumental, soit en participant aux pas. Ainsi, le procédé d'enseignement repose plus sur un principe d'imprégnation que d'imitation. Il vise à faire entrer les élèves directement dans la musique, et à les laisser chercher eux-mêmes ce qui peut les aider à trouver leur place.* ». Il n'y a pas de professeur, dans ces musiques, mais des musiciens qui s'initient entre eux au jeu musical. Comme le soulignent les auteurs : « *les moments où le professeur considère que le rapport enseignant-enseigné est également un rapport de musicien à musicien se révèlent être très riches...* »

Le fait de placer les élèves dans un contexte de musique traditionnelle, dans un « bain musical » (pour reprendre l'expression des auteurs de cette expérience), où la répétition structure le contexte musical, semble bien fonctionner aussi. Rapportons à ce propos ce que disent les auteurs de cette expérience : « *(...) de la répétition naît un certain enthousiasme, qui se transforme en « swing ». Ce principe, apprendre en étant déjà immergé dans la musique, est souvent utilisé dans l'apprentissage des musiques traditionnelles (...)* ».

Naturellement, le fait de leur faire réinventer le rythme concerné, voire les paroles, est toujours d'une grande efficacité. La multiplicité des entrées est toujours un élément important, ne serait-ce qu'entre oral et écrit : « *Aborder la notion de pulsation irrégulière par le jeu autant que par l'écrit a permis aux élèves des allers-retours qui, nous semble-t-il, leur ont permis de construire une notion qui fait sens* ». J'ajouterais : non seulement pour des questions de sens, mais aussi pour des questions de compréhension du code.

Nous avons souvent tendance à opposer musiques de tradition orale à musique écrite et à en déduire toute une série de schémas didactiques inhérents aux procédés qui les caractérisent : la musique traditionnelle, parce qu'elle se transmet oralement, s'enseignerait de façon orale avec une part insignifiante d'écrit, notre musique dite « classique » serait exclusivement axée sur le code écrit.

Nous nous apercevons qu'il peut être beaucoup plus enrichissant et efficace de concilier tous les moyens de transmission, de cesser de les décloisonner au profit d'une meilleure compréhension (et aussi d'un meilleur échange entre musiciens de discipline différente). Dans le domaine de l'éducation générale, un enfant A aura besoin d'une expérience pour pouvoir comprendre comment fonctionne un circuit électrique monté en parallèle, un enfant B aura besoin d'un bon cours magistral théorique afin de comprendre le processus, puis d'une application pour inscrire son apprentissage, un enfant C aura besoin de l'interaction entre les différentes réflexions émises par un groupe.

Certains enfants, en musique, ont besoin de passer par la partition et ne savent pas s'en sortir autrement. D'autres se débrouillent mieux lorsqu'il s'agit de reproduire ce qu'ils entendent d'oreille. D'autres enfin auront besoin de l'émulation d'un groupe pour comprendre certaines notions. À nous peut-être de conjuguer toutes ces entrées pour laisser une chance à chacun de pouvoir se saisir de la notion envisagée.

Le dispositif d'une autre expérience rapportée par les étudiants du CNSM¹⁹, portant cette fois sur le rythme, s'est axé autour d'incessants allers-retours entre jeu, lecture, écoute, reproduction, etc (annexe 4). Il semble encore précoce de définir la réussite ou l'échec d'une telle expérience : elle a en revanche permis aux professeurs de connaître les représentations préalables des élèves, ce qui est important pour pouvoir résoudre une difficulté et n'est pas suffisamment pris en compte dans notre façon d'enseigner.

¹⁹ Autre séminaire de didactique de l'année 2004.

Alain Besson clôt son article sur l'analyse d'une musique de tradition orale par cette phrase très juste : « *L'ordonnement que ces musiques traduisent nous incite à remettre en question notre perception, à affiner notre attitude réceptive jusque dans notre manière d'être à l'intérieur de notre propre culture. C'est là l'enjeu fondamental qu'elles offrent à notre expérience de musicien. Ne nous invitent-elles pas aussi à une pratique, une expérience de tradition orale ?* »

Toute musique a ses schémas de transmission spécifiques qui découlent de la façon dont elle se pratique. Certains moyens s'avèrent particulièrement efficaces pour transmettre la compréhension de données musicales rythmiques : l'établissement d'un lien entre écrit/jeu et physique (le fait de marcher au son des tambours dans les battucadas est peut-être un élément d'apprentissage déterminant), les reprises incessantes effectuées dans une dynamique de groupe, l'intégration d'un musicien débutant en lui confiant l'élément rythmique de base du morceau, l'aller-retour constant entre oralité et écriture. Peut-être faut-il davantage explorer cette voie-là. Peut-être l'acculturation acquiert-elle de son efficacité dans ce phénomène véritable.

L'exploration de cultures différentes nous permet de prendre connaissance d'autres moyens de transmission et de multiplier les axes d'accès à une notion musicale. Allers-retours entre tradition orale et écrite, entre un cours magistral et une séance de découverte, entre jeu, lecture, écoute, reproduction, sont autant de moyens de transmission qui nous permettent de varier les situations didactiques.

La formation musicale

La difficile question de l'apprentissage du solfège.

Comme le souligne Guy Maneveau²⁰, à notre époque il est possible, par l'intermédiaire des CD et autres moyens de diffusion, d'avoir accès facilement à un produit fini, un produit que l'enfant souhaiterait pouvoir reproduire de suite sans comprendre qu'il lui faut pour cela réaliser un long apprentissage. Mais il est plus difficile d'apprendre que d'écouter, c'est donc décourageant.

Voyons comment s'effectue l'enseignement du rythme dans le solfège.

Que désigne le mot « rythme » dans notre langage ?

Les représentations des adultes :

Des questions relatives au rythme ont été posées à des professionnels (compositeurs, chefs d'orchestre, virtuoses).²¹ En voici un aperçu.

✂ Quelle est la différence entre le rythme et la mesure ?

Après un temps de réflexion plus ou moins long, les réponses recueillies ne sont pas toutes identiques, illustrant l'incertitude vis-à-vis de la définition des mots « rythme » et « mesure » et ce même dans un milieu professionnel.

✂ Maurice Martenot rapporte une anecdote à propos d'Edgar Willems et de son ouvrage sur le rythme. E. Willems y avait proposé plus de 300 définitions du mot rythme... « *Notion pas facile à cerner* » conclut Martenot qui ajoute : « *Le rythme est indéfinissable, comme la vie est indéfinissable, et notons bien l'étroite affinité du rythme et de la vie* ». Rythme et vie, musique et vie, encore une conception proche de celle des musiques traditionnelles.

✂ Selon Martenot, on ne peut s'approcher concrètement d'une explication du rythme qu'en l'opposant à la mesure. « *La mesure est du domaine du raisonnement. Le rythme est du domaine de la sensation, de l'instinctif, il se ressent.* » Comment alors réfléchir à un moyen de transmission réussi pour qui ne **RESSENT** pas ?

✂ Autre question qu'il pose : « *quelle est la différence entre la pulsation et le temps ?* ». Tous répondent « *c'est pareil !* ». Or, souligne-t-il, « *le temps est l'espace compris entre deux pulsations.* »

²⁰ « Musique en tête »

²¹ Même ouvrage, p. 151.

L'enseignement tel qu'il est dispensé n'est donc pas assez précis, il ne nous permet pas de construire les différences entre tous ces termes que chaque musicien tente de redéfinir et qui sont de ce fait employés abusivement, souvent l'un pour l'autre. Nous avons pu le constater, des définitions aussi diversifiées que le sont les individus interrogés caractérisent la différence entre le rythme et la mesure. La question relative à la différence entre pulsation et temps apporte une définition communément et arbitrairement admise. Sans doute cette imprécision de l'apprentissage prédomine-t-elle lorsque M. Martenot rapporte cette constatation : l'enfant (p 159) chante spontanément, en jouant, sans s'en rendre compte. Dès qu'on lui **demande** de chanter se produit un blocage, le geste devant soudainement devenir conscient. Il y a souvent blocage dès que le professeur parle de rythme ou de pulsation. Blocage parce que peut-être ils ne connaissent pas ces mots barbares auxquels ne sont pas associés des gestes ou des situations suffisamment précises pour que l'enfant puisse s'en saisir : ayant l'impression qu'il ne connaît pas, il s'imagine ne pas savoir faire.

Mais peut-être y a-t-il blocage aussi parce qu'on ne leur permet pas de reconstruire eux-mêmes les sens de ces mots et l'utilité de ces notions : on ne leur permet pas de « théoriser » au vrai sens du terme, c'est-à-dire émettre une théorie générale d'après un cas particulier connu et retenu. La formule $(a+b)^2$ ne signifie rien en elle-même. La construction d'un carré comprenant d'autres carrés avec la longueur a et la largeur b nous permettra d'en déduire une théorie, laquelle théorie peut être envisagée dans tous les sens une fois que l'on sait à quoi elle renvoie. On en a compris la pratique, celle-ci est présente en nous lorsque l'on voit cette formule. Cette théorie-là devrait être présente dans l'enseignement du solfège.

Notons le fréquent décalage entre ce qui est appris en formation musicale et en cours d'instrument. Une même notion est parfois abordée de 2 façons différentes, ce qui peut enrichir l'apprentissage comme le contrarier en achevant d'y mettre le doute. Souvent, aucun lien n'est effectué de l'un à l'autre. J'ai plusieurs fois eu des élèves qui me donnaient un nom sur un rythme (par exemple 2 croches) sans parvenir à le restituer sur l'instrument. Ils pouvaient même parfois me le « solfier » (en « annonçant », dirait Maurice Martenot) sans erreur, sans toutefois pouvoir le restituer sur l'instrument. Assurément, dans ces cas se manifeste une dichotomie entre notion et geste musical. La théorie a été donnée alors qu'elle gagnait davantage à être reconstituée : du geste instrumental, aboutir à sa théorisation. Serait-il plus judicieux de démarrer du geste instrumental tel que c'est pratiqué dans les musiques de transmission orale, par imitation ou reproduction ?

Les représentations des élèves :

Toute expérience effectuée auprès des élèves sur la relation musique-code est aussi éloquente. Nous nous attacherons aux « problèmes » de rythmes, les expériences auxquelles nous faisons référence ont été effectuées avec des élèves âgés de 6 à 15 ans²².

Pour certains élèves, « rythme » est un mot abstrait, associé au seul domaine de la musique, plus spécifiquement au solfège, et résultant d'un apprentissage : il faut savoir ce que c'est pour pouvoir en faire. Le rythme n'est pas présent dans la danse, dans les mouvements de la vie quotidienne, dans le geste humain ou animalier, il n'existe que dans le domaine musical. En annexe (1) sont rapportées les réponses des enfants. Comme le formulent si bien les auteurs de l'expérience, « *ils n'ont pas fait le lien entre les notions générales du rythme et celles spécifiques à la musique* ». La même expérience (annexe 1) montre que les enfants

²² Observations tirées des séminaires de didactique année 2004 des étudiants de la formation au C.A. du CNSM de Lyon.

associent le rythme à une notation et non à un rendu sonore. L'écriture en elle-même d'un rythme n'est pas clairement définie pour eux car ils pourront le noter en espaçant plus ou moins les notes les unes des autres (cf. annexe 2).

Le problème est d'ailleurs analogue en ce qui concerne la relation entre l'écriture des sons et leur hauteur : combien d'élèves peuvent nous chanter une gamme ascendante sur le nom des notes inverses : sur «do-si-la-sol-fa-mi-ré-do» ?

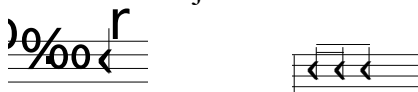
Comme pour les adultes, ils ne font pas de différence entre les divers termes : rythme, tempo, durée, fréquence, pulsation sont autant de mots désignant la même chose.

La démultiplication d'une valeur longue, pourtant bien utile, est aussi étrangère aux élèves. J'ai tenté de recréer cette démultiplication lors d'une expérience réalisée dans la classe de mon conseiller pédagogique.

Les élèves (trois flûtistes en premier cycle) avaient à interpréter un morceau²³ comprenant entre autres les rythmes suivants :



Elles savaient jouer les 4 doubles, en revanche, l'exécution des rythmes dérivés :



leur posait problème. J'avais déjà pu observer ce phénomène : très souvent, les élèves intègrent les différents rythmes de façon globale, par mimétisme ou reproduction, semble-t-il, au départ d'un exemple qui a été donné oralement. Mais aucune analyse de la constitution de ce rythme ne leur est signifiante. Ils ne peuvent pas reproduire une cellule rythmique qui n'a pas été abordée en cours en la décomposant en figures de rythme connues. Ici, la double-croche est connue dans la cellule rythmique 4 doubles, mais perd pour eux de son sens dans le contexte d'une autre cellule ; elle représente pourtant bien la même durée. Le dispositif mis en place pour leur faire comprendre cette décomposition a été le suivant :

Sur le rythme de 4 doubles, elles ont frappé les doubles-croches dans leurs mains (les croix sur le schéma) en prononçant les chiffres 1, 2, 3 et 4 :

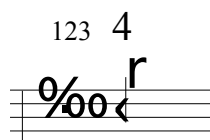
²³ « Le canon de la baronne » de Sophie Dufeutrelle pour ensembles de flûtes.

1 2 3 4



X X X X

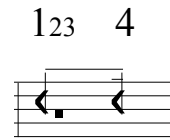
Pour les rythmes dérivés, tout en continuant à frapper 4 doubles (indiqué par les croix sur le schéma), elles ont eu pour consigne de ne prononcer que les chiffres correspondant aux doubles écrites (chiffres plus gros du schéma) en pensant (chiffres plus petits) les chiffres illustrant les doubles non écrites :



X X X X



X X X X



X X X X

Il a été étonnant de voir comme leur exécution s'est affinée et est devenue plus précise. Lorsque nous avons rencontré une cellule différente (double/demi-soupir/double) comportant la même unité de double, elles ont eu compris le système et ont pu d'elles-mêmes l'effectuer : « Alors là, on ne prononce que le 1 et le 4, 2 et 3 sont silencieux, dans notre tête ». Il semble que le procédé ait bien fonctionné : la semaine suivante, elles étaient capables de rejouer leur rythme aussi précisément, de pouvoir déceler si elles se trompaient ou non, et de retrouver le procédé en cas de dérapage. Sans doute est-il possible de multiplier les ressources. Ce genre d'exercice a l'avantage de leur montrer la voie de l'autonomie. Et n'est-ce pas le but du professeur que de leur montrer ce chemin afin de leur permettre de pratiquer la musique en toute lucidité, même si ce doit être en amateur ?

La pulsation

La pulsation est souvent utilisée comme une donnée en soi, séparée du reste. En témoigne cette question d'un professeur lors du colloque donné à Gennevilliers par M. Martenot : « *Vous n'avez pas été sans constater la difficulté de battre des pulsations régulières et de tenir un tempo un certain laps de temps pour des enfants d'une dizaine d'années. Comment obtenir cette régularité sans décalage ?* ». Saurions-nous nous-même tenir une pulsation de façon régulière ? M. Martenot fournit la réponse : « *Il est évident que la pulsation en soi ne représente guère d'intérêt si elle n'accompagne pas du rythme.* »

La pulsation étant définie comme une donnée à part, très peu d'élèves la considèrent comme une aide. Pour certains d'entre eux, elle se modifie en même temps que le rythme qu'ils jouent, chantent ou frappent. M. Martenot est assez virulent à ce sujet et explique le phénomène de la manière suivante : « *Mais que se passe-t-il, dans le solfège traditionnel, lorsque les enfants travaillent la battue de la mesure, par exemple à deux, trois ou quatre temps en faisant des gestes très larges dans diverses directions selon le nombre de pulsations ? Cela provoque le mélange de la mesure et du rythme en délayant la durée dans de trop grands mouvements du bras dont l'inertie gêne la précision. Au lieu d'être précise, la pulsation devient floue et en conséquence, la durée s'apprécie mal* ». J'ai pu observer pour ma part que la pulsation est davantage un élément perturbateur qu'une aide, même sans considérer la battue gestuelle à 2, 3 ou 4 tps. Les constatations des professeurs en témoignent fréquemment : « *(...) Jérémie ne pense pas à utiliser une pulsation. Il n'arrive pas facilement à la maintenir et l'abandonne dès la première difficulté* »²⁴. Association entre rythme à jouer et pulsation est difficile à réaliser, comme toute désynchronisation gestuelle : les pianistes rendent souvent compte de la difficulté à effectuer un rythme différent à chaque main : ils y parviennent en observant le rapport entre les deux : comment «tombe» la mélodie par rapport à la basse, comment cet élément à la main droite se synchronise-t-il avec cet élément rendu par la main gauche. Le moyen mnémotechnique d'effectuer un « trois pour deux » en fait partie : au lieu de penser 3 croches à une main et 2 croches à l'autre main, penser croche/2 doubles/croche.

D'autres élèves faisaient clairement la dissociation entre la pulsation et les rythmes frappés ou joués, le rôle de la pulsation avait donc été bien compris dans le cadre solfégique, mais ils n'avaient pas l'idée de l'employer pour s'aider dans leur pratique musicale. Lorsque je rappelais son importance, en leur demandant de la frapper pendant qu'ils chantaient leur mélodie, leurs problèmes se résolvaient très vite, à condition de se concentrer. Chaque fois, ils me donnaient l'impression d'effectuer pour la première fois le lien entre la pulsation et les rythmes. Comment tombent les rythmes ? quels sont les points de repère ? Pour la première fois, me semblait-il, ces questions leur venaient à l'esprit et ils y trouvaient de suite une réponse : la pulsation. Ces élèves avaient très bien compris la notion de pulsation mais l'avaient dissociée des rythmes à frapper. L'apprentissage effectué en formation musicale avait donc été juste, cependant il demeurait encore incomplet : les élèves ne savaient qu'abstraitement à quoi elle servait : ils ne savaient ni l'appliquer ni relier son usage à la frappe ou au jeu de rythmes.

La prise de conscience de la pulsation se fait en revanche instantanément (mais inconsciemment) lorsqu'il y a un accompagnement. Les expériences relatées en traitent

²⁴ Expérience réalisée par des étudiants du CNSMD de Lyon dans le cadre des séminaires de didactique.

souvent : « *Lola joue le morceau différemment selon qu'elle joue seule ou avec l'accompagnement : sans le CD, elle corrige instantanément ; elle ne se rend pas compte des modifications* »²⁵. L'exemple joint en annexe (3) nous en dit aussi long : quel professeur ne s'est pas arraché les cheveux devant un élève qui ne parvient pas à reproduire correctement un rythme, pour, finalement, le restituer tout à fait convenablement en présence d'un accompagnateur ? Il m'est souvent arrivé de constater chez des élèves des problèmes de rythme qui se résolvent dès que l'accompagnateur entre en jeu, à condition toutefois pour certains d'attirer leur attention sur la partie que joue le pianiste et son rapport avec la partie de flûte.

La pulsation est dépendante du rythme, de la mélodie, bref de la musique qu'elle accompagne. Peut-être ne peut-elle réellement exister qu'en musique d'ensemble ou par rapport à l'écoute d'un morceau. Pour avoir eu l'occasion de travailler avec un musicien de musiques actuelles, je me suis aperçue que la pulsation n'existe dans ce contexte que par rapport à une rythmique déjà existante, elle ne nous a été utile que pour placer nos éléments mélodiques sur cette rythmique.

Nos représentations habituelles d'une notion dite pulsation sont donc inexactes et doivent être révisées. La pulsation en elle-même n'existe pas, elle n'a de signification que dans un contexte musical, par rapport à un rythme, une mélodie, un accompagnement, un groupe, etc.

²⁵ Séminaire de didactique des étudiants de la formation au diplôme du certificat d'aptitude au CNSMD de Lyon, 2003-2004.

Lors de mes études au conservatoire, un de mes professeurs, remarquant dans mon jeu un problème de régularité, m'avait demandé de plier les genoux sur chaque pulsation pendant l'exécution de mon morceau. Quelques années plus tard, il m'est arrivé, en tant que professeur, d'utiliser le même procédé avec un élève, non pas, cette fois, pour traiter un problème de régularité mais pour reconstituer ce lien entre la pulsation et l'exécution instrumentale. Il a été étonnant de constater comme soudainement le ressenti physique lui permettait de structurer son phrasé rythmique tout en lui présentant une base pulsive plus stable. J'étais au départ plutôt sceptique sur l'efficacité de ce procédé : en l'utilisant pour la première fois moi-même, je n'avais pas senti s'il m'avait aidé ou non. Il me permettait tout au plus de satisfaire un besoin de régularité, dont je n'avais moi-même pas conscience, chez mon auditeur. Il aurait peut-être été plus pertinent de pouvoir m'enregistrer afin d'entendre mon exécution, de constater moi-même ce problème de régularité, et d'en écouter la nouvelle version. On décèle bien ici la limite du professeur lorsqu'il décèle des lacunes que l'élève ne parvient pas à percevoir.

En revanche, l'élève avec laquelle j'ai employé ce procédé a ouvert de grands yeux d'étonnement en constatant que ça l'aidait beaucoup pour synchroniser son texte musical sur la pulsation et sentir le lien entre les deux...

De quoi amplifier ma perplexité face à l'idée de sensation corporelle. Celle-ci nous rapproche des méthodes actives. On pense souvent que ces méthodes permettent une intégration physique particulièrement efficace de tout aspect rythmique, car elles placent (ou disent le faire) le mouvement au centre de l'apprentissage. Comment traitent-elles du rapport apprentissage/corps ? Peuvent-elles permettre à l'élève de ressentir la pulsation et les accents rythmiques d'un morceau ou la plus petite pulsation comprise dans une cellule rythmique afin de pouvoir les restituer dans son interprétation ?

Du côté des méthodes actives

Le colloque réalisé à Châlon sur Saône en 1980 peut nous éclairer sur de nombreux points.

Courte présentation

Ces méthodes privilégient le développement dit sensoriel, et chaque élément musical (rythme, mélodie, harmonie, ...) est abordé de façon corporelle. Le chant et l'improvisation y tiennent une place importante. Les activités s'élaborent au sein du groupe.

Chacun a sa conception :

- Orff parle « d'équilibre entre l'intellect, le souffle, le corps en beauté » et développe tout un instrumentarium ;
- M. Martenot insiste sur le lien entre l'éducation musicale et la vie ;
- Pour Willems, il s'agit de développer les éléments premiers présents dans chaque être humain et propices à l'éducation musicale (chaque personne, en naissant, aurait un capital qu'il suffirait de réveiller et de développer).

Il est étonnant de constater le besoin d'un pédagogue comme Martenot de relier la musique à la vie. Dans notre civilisation occidentale, l'apprentissage de la musique est effectivement indépendant de la production musicale de la société, alors que dans les musiques de tradition orale, la musique est la vie, chaque événement, chaque moment de la journée peut être prétexte à musique et ne peut même sans doute pas se passer de musique. Dans ce contexte, la phrase de M. Martenot : *"Le rythme est indéfinissable comme la vie est indéfinissable et notons bien l'étroite affinité du rythme et de la vie"* n'a que plus de sens.

Selon une telle conception, la musique n'est donc pas le fait de quelques privilégiés professionnels, mais est bien un moyen d'expression ou de célébration appartenant à toute la communauté. La société au complet y participe, chacun ayant été initié par un de ses pairs et initiant un ou plusieurs autres de ses pairs. Telle est la conception de l'existence de la musique traditionnelle.

Il est étonnant de constater combien on a besoin de recréer, parfois bien artificiellement, ce contexte en Occident. En témoigne ici M. Martenot, en témoignent toutes ces méthodes qui recréent le contexte d'apprentissage de la musique traditionnelle (le groupe, la répétition), les textes sur le métier d'enseignant de la musique avec des phrases comme : « le professeur doit participer à la vie musicale de la cité »... Nous l'avons observé dans le chapitre précédent, l'enseignement de la musique « savante » occidentale a besoin de retrouver une certaine spontanéité qu'il avait délaissé au profit d'un enseignement compartimenté pour plus d'efficacité.

La part du rythme dans ces méthodes :

Nous étudierons dans ce chapitre les pensées de M. Martenot car il a pu s'exprimer plus longuement lors du colloque effectué à Gennevilliers en novembre 1979 dont nous avons une trace.²⁶

Pour lui, le rythme serait le premier élément à faire sens dans la prime enfance et c'est lui qu'il nous faudrait d'abord développer chez nos jeunes élèves. Voyons quelle réflexion il mène sur la transmission de cet élément musical.

En premier lieu, Martenot insiste sur le fait de rendre l'apprentissage actif et attractif. Participer à la musique est pour un enfant source d'intérêt et lui permet d'élever son potentiel vital : « *il y a là, sans qu'il s'en doute, une aspiration instinctive à recueillir par le canal de la musique des forces de vie permettant d'élever son potentiel vital, condition fondamentale d'intérêt. C'est un comportement que les éducateurs auraient intérêt à observer de plus près. Parmi toutes les impressions de caractère esthétique, la musique peut tenir une place privilégiée, elle la tiendra d'autant plus si nous observons les rapports entre les sons et l'expression musicale* ». Il compare la musique sans vie à un conteur. L'enfant, même s'il est passionné de contes et légendes, décrochera de la même façon devant une transmission musicale vidée de sens que devant un conteur qui ne met pas d'âme à ce qu'il raconte. Le solfège est comme un conte sans vie, il ne peut donc pas accrocher les enfants. « *Le solfège sous la forme traditionnelle en est un exemple...valeurs égales, tempo souvent trop lent incompatible avec l'expression, les répétitions ânonnées, etc...* »²⁷. Il conclut de façon intéressante avec ce proverbe : « *La façon de donner vaut mieux que ce que l'on donne, aux enseignants à s'en inspirer* » adjoint-il... « *Le folklore enfantin, que d'aucun ont tendance à juger désuet, l'est effectivement si l'on se contente de transmettre du texte et du son ; si par contre il est interprété, s'il est animé par une intense vie expressive, le son devient vraiment musique, et à ce moment les enfants sont tout oreilles* »²⁸

Geste et pulsation

Après avoir soulevé le problème de la pulsation battue à coups de gestes très larges en cours de solfège (page 18 de mon mémoire), il poursuit en donnant une solution : « *Il est préférable, si l'on tient à la battue traditionnelle de la mesure, de faire opérer un geste net seulement du poignet et d'éviter les déplacements trop larges. Cela nous conduit à rechercher dans l'organisme, la partie la plus habile à exprimer le rythme, celle qui oppose la moindre inertie afin de rendre une précision maximale.(...) Alors, la langue associée aux mouvements buccaux apparaît la plus habile pour exprimer le rythme.* »

Notons que même avec un petit geste, certains élèves ne parviennent pas à dissocier pulsation et rythme, comme si la partie du corps effectuant le geste les incommodait malgré tout... J'ai parfois eu l'impression que même le doigt sur le pupitre ou la jambe, même l'orteil dans la chaussure, les gênaient. Il semblait que la synchronisation elle-même entre une main battant une pulsation et une main frappant le rythme, sans être influencée par l'autre main mais en l'étant suffisamment pour se positionner à des moments précis avec elle, était source de

²⁶ Musique en tête déjà cité.

²⁷ Page 157 de Musique en tête

²⁸ Pages 155 à 157 dans Musique en tête

problème. Le fait de parler ou chanter sur un doigt battant la pulsation est autant source de désynchronisation. La coordination des deux est ici aussi difficile que pour jouer de la guitare, du violon ou du piano, instruments qui, contrairement à d'autres, ne donnent pas le même rôle aux deux mains. Cette difficulté a été abordée au sujet des pianistes et du 3 pour 2. Elle recoupe les pensées de Martenot évoquées plus haut au sujet du sens musical : détachée du contexte musical, la pulsation n'a plus de sens pour l'enfant.

Rythme et corps

Revenons à notre préoccupation sur le sensitif par rapport à la compréhension d'un rythme.

Maurice Martenot accorde une grande importance au tempo physiologique : « *L'observation montre bien que l'expression rigoureuse du rythme ne peut exister que dans un tempo compatible avec le tempo naturel qui diffère selon l'âge, le tempérament, voire : l'état de santé des individus* »²⁹. Le ressenti d'un rythme, pour lui, est tributaire du tempo physiologique de l'individu, sauf pour le professionnel qui peut maîtriser tous les tempi, même lents. « *Ce tempo est la résultante des divers tempos physiologiques : la marche, la respiration, les pulsations du cœur, etc... En dessous de la moyenne de ces tempos physiologiques, le rythme se meurt, il ne se ressent plus* ». La cadence de pulsation est différente chez l'adulte, l'enfant ou le vieillard. « *Toute action de caractère cyclique, exécutée dans des cadences différentes de notre tempo naturel fatigue et provoque à la longue un effort pénible. (...) On conçoit bien pour l'enfant la nécessité d'exprimer des rythmes dans un tempo qui lui est naturel.* » Sans doute cette dimension est-elle importante au début de l'apprentissage mais il faudra bien amener progressivement l'élève à exécuter des rythmes plus lointains de son tempo biologique et à le confronter à cette difficulté.

Il insiste sur la nécessité de relier tout apprentissage musical à du sensoriel : « *(...) Chaque fois que nous attirons l'attention de l'élève vers des éléments d'ordre intellectuel, chaque fois que nous l'incitons à réfléchir, à raisonner, c'est au détriment de sa sensation.* » Le fait de comprendre comment est fait un rythme ne nous garantit pas sa compréhension physique ni son exécution correcte. La théorisation serait donc à bannir pour qui ne sent pas une rythmique. « *Cet aspect joue un rôle considérable dans l'enseignement artistique* » dit-il. Il poursuit : « *Lorsque toute notre attention se concentre pour réfléchir, nous nous fermons sur le plan sensoriel. Je n'en trouve pour image vraiment extraordinaire que la fameuse sculpture « Le Penseur » de Rodin, qui apparaît dans sa concentration comme s'il se bouchait les oreilles, comme s'il fermait les yeux. Il ne veut pas voir, il ne veut pas entendre, il ne veut pas sentir. Chaque fois que nous attirons l'enfant vers la réflexion, nous réduisons ses possibilités de perception sensorielle. Voilà qui est capital, c'est parmi d'autres le problème de la dictée musicale, car plus l'enfant va réfléchir et moins il pourra écouter.* »

Il explique la notion de « sens rythmique » en ces termes : il s'agit d'une dissociation entre pulsation et rythme et d'une dissociation entre 2 groupes musculaires s'occupant chacun soit de pulsation, soit de rythme. « *Le critère du sens rythmique est la faculté d'expression, avec un groupe musculaire des pulsations et avec un autre groupe musculaire du rythme lui-même. Cette dissociation est indispensable.* » Les dits « arythmiques » n'ont tout simplement pas compris cette dissociation : « *Le groupe musculaire des bras fera la même chose que le*

²⁹ Observation effectuée par Y. Bilstein figurant p. 153 de Musique en tête

groupe musculaire de la voix. Ces enfants risquent d'être classés hâtivement comme arythmiques en continuant à garder cette déficience pendant leurs études musicales. »

« Nous devons nous rappeler que tout ce que nous apprenons, sauf ce qui est cent pour cent intellectuel (c'est rarissime) se passe à travers des associations ou des dissociations musculaires : apprendre à marcher, à nager, à aller à bicyclette, à chanter etc... Même écrire est une association des muscles de la main et de ceux des globes oculaires. Par des mouvements minuscules qu'on ne voit pour ainsi dire pas, ils guident la forme à donner à la lettre. Tout se fait donc par associations et dissociations musculaires ».

« Il est très facile, en commençant par éduquer le contrôle des muscles de l'avant-bras, de dissocier ensuite ces mouvements d'autres groupes musculaires. Rares sont ceux qui dépassent trois mois dans cet apprentissage. On s'apercevra naturellement que la dissociation devient plus difficile dans le cas des syncopes ».

Essayons donc de taper un rythme ternaire avec une des deux mains et d'y associer ensuite un rythme binaire oralement. Retenons l'expérience en tapant un ternaire avec une des deux mains pour ensuite y adjoindre le binaire à l'autre main. On ne parviendra à faire la deuxième expérience qu'en reconstituant le rapport entre les deux mains (par exemple, pour un triplet et deux croches, la reconstitution croche/2 doubles/croche). Effectuer le 3 pour 2 en pensant les 2 mains dissociées est beaucoup plus laborieux et finalement moins précis que d'en comprendre la globalité. La dissociation doigt/langue est possible sans avoir à effectuer cette reconstitution, Martenot ne se serait point trompé.

Cependant, cette dissociation, même si elle a été comprise de cette manière et inscrite de façon durable dans la mémoire, peut-elle être retrouvée sur l'instrument lorsque les deux mains sont chargées de retransmettre un morceau en ayant des rôles différents ? Il y a lieu d'en douter et il semble que la reconstitution du résultat global des deux mains (comme pour le rythme (croche/2 doubles/croche)) soit alors plus efficace.

Notons en outre ce que souligne Claire Abelard : *« ils ont besoin d'identifier. Par exemple : tri-o-let noire, etc... »* ajoutant : *« les enfants déforment plus en utilisant les rythmes par les mots que par une autre forme de rythme »*. La dissociation musculaire ne serait donc pas concluante. Le fait de « dire » un rythme engendre d'autres problèmes.

M. Martenot, en soulignant l'importance du tempo physiologique, rejoint le point de vue d'A. Zenatti³⁰ : il est essentiel d'adapter l'enseignement à nos interlocuteurs. Un enfant perçoit la vie de façon différente selon son âge ; les éléments rythmiques, nous l'avons constaté, ne peuvent être perçus à un âge trop précoce.

En revanche, il n'est pas bien convaincant lorsqu'il traite de dissociation musculaire. Ses théories d'apprentissage présentent donc des aspects intéressants tout en nous laissant dubitatifs sur certains points. Nous venons d'envisager un pan des théories des méthodes actives et de nombreuses questions se présentent à nous :

✂ Qu'en pensent ceux qui ont expérimenté ces méthodes, notamment sur l'aspect sensoriel si fortement revendiqué déjà par Martenot ? Quelles en sont les avantages, les inconvénients ? Peut-on améliorer ces derniers ?

³⁰ Rappelons ici ses mots cités en page 9 du mémoire : *« Cet exemple montre l'importance d'une éducation musicale à laquelle l'enfant participe activement, dès le plus jeune âge, à condition naturellement que cette éducation soit adaptée à ce que l'enfant est capable de faire à un âge donné ».*

- ⌘ La description de ces méthodes actives qu'on peut avoir par-ci par-là est-elle fidèle à la pensée de leurs auteurs, leurs disciples directs sont-ils eux-mêmes de justes transmetteurs des théories de leur professeur ?
- ⌘ Ces systèmes de pensée sont-ils tout simplement dépassés à l'heure actuelle ? Caractérisent-ils une certaine manière de penser la musique, la société, l'homme de cette époque ? Pouvaient-ils défendre leur légitimité de leur temps ?
- ⌘ Ou ces méthodes sont-elles tout simplement dépassées depuis l'apparition de nouvelles réflexions sur le plan de l'éducation générale telles que celles de Philippe Meirieu et Jean-Pierre Astolfi ? Les méthodes actuelles témoignent-elles d'un certain héritage de leurs ancêtres et si oui lesquels ?

Nous allons tenter d'y répondre en confrontant les divers témoignages recueillis.

Les expériences pratiquées et les résultats qu'elles ont amenés :

Les critiques négatives :

En général, elles portent sur :

- L'utilisation de ces pratiques, à l'époque, comme d'une bouée de sauvetage par les étudiants en musicologie de la Sorbonne dépourvus de formation pédagogique, car elles se révélaient bien alléchantes pour résoudre certains problèmes concernant par exemple la participation et l'activité des élèves. Cette mise en pratique, établie au pied de la lettre dispensait, voire empêchait, toute réflexion pédagogique.
- L'activité de l'élève : il s'agissait d'activité en tant que manifestation corporelle et non d'activité en tant que construction de concepts ou de notions par l'apprenant : tous les travaux sont effectués sur le modèle du maître ou du professeur, il s'agit d'imiter, même lorsqu'il faut improviser.

Cela semble particulièrement apparent dans la manière dont M. Martenot dispense à ses jeunes élèves la durée du rythme. Il fait comprendre la durée d'un son par un geste de la main : en déplaçant le bras vers la droite au fur et à mesure que le son s'éteint (ceci ne résout pas le problème : quelle longueur du geste ? La longueur de celui du professeur ?).³¹ La perception temporelle d'un son serait donc envisageable avec des enfants, ajoutons cependant que l'auteur ne précise pas l'âge des enfants, nous savons qu'un individu ne peut percevoir la temporalité avant un certain âge. Tout cela est fait artificiellement et n'est pas reconstruit par l'élève. Ne s'agirait-il pas uniquement d'une simple imitation. Est-il sûr qu'ils perçoivent la hauteur du bras associée à la tension et la basse élévation du bras à la détente ? Le parallèle est-il fait ou s'agit-il pour eux d'une simple association : à tel effet correspond tel geste ? Ils n'ont pas théorisé.

- Le geste corporel est parfois à ce point exacerbé qu'on aboutit à une véritable « *virtuosité de l'usage du corps, virtuosité inutile* »³², on le verra ensuite. Rapportons les mots de la même personne émis au sujet d'un stage de formation sur l'expression musicale : « *c'était un atelier de défoulement. Plus on se défoulait, plus on était content* ».
- Ces méthodes apparaissent comme un déguisement du solfège : au bout de deux années de pratique, l'apprentissage qu'elles permettent de dispenser se révèle insuffisant, dépourvu de progression et demande à être complété par la méthode traditionnelle de la formation musicale.

Les notions abordées sont limitées : à propos de la méthode Orff, Marie-Claude Segard²⁶ déplore la prédominance du rythme sur les autres notions, la pauvreté de la ligne mélodique toujours diatonique, de l'harmonie (enchaînements V-I ou bourdon) et le peu de place laissée aux formes musicales. Se cantonnant aux modes pentatoniques, majeurs et mineurs, cette méthode ne permet pas une utilisation dans les niveaux supérieurs. Enfin, bien que réputée infaillible, elle comporte des échecs.

³¹ Explication fournie page 161 de « Musiques en tête ».

³² Marie-Claude Segard (Calais), professeur de formation musicale en E.N.M., au sujet de la méthode Orff dans Les méthodes actives d'enseignement de la musique, colloque à Châlon sur Saône de février 1980.

Martenot lui-même le dit lorsqu'il propose d'allier la direction des sons chantés (grave ou aigu) au mouvement du bras (descendant pour les sons graves, ascendants pour les sons aigus) : « *cela permettra ultérieurement de sentir, dans la dictée, si le son monte ou descend (...)* ». Il envisagerait donc sa méthode comme un préambule initiatique au solfège.

Claire Abelard³³ sur la méthode Martenot et Eric Sprogis³⁴ sur la méthode Willems déplorent tous deux le cantonnement de l'apprentissage aux musiques occidentales tonales.

- Impossibilité de contrôler l'acquisition des connaissances.
- Les méthodes actives, telles qu'elles sont exposés dans l'Action musicale n° 11/12, présentent souvent les différentes notions musicales séparées les unes des autres. Chez Orff seront travaillés, séparément semble-t-il, le rythme (sur percussions ou des danses), la mélodie, l'harmonie, le timbre, la forme ; chez Martenot le rythme, l'intonation, la lecture (notons que dans cette lecture ne sont pas dissociés rythme et notes).

Les critiques positives :

Le travail de groupe est un aspect intéressant, sans doute est-ce pour cela que sera développée la pédagogie de groupe et qu'auront lieu de nombreuses études à ce sujet. Les critiques considèrent ces méthodes comme une introduction idéale au travail effectué sur l'harmonie et le rythme et retiennent comme élément intéressant l'aspect sensoriel (développé au paragraphe suivant). En aucun cas, pour eux, ces méthodes peuvent constituer un élément permanent du cours de formation musicale. Quant à l' « activité » de l'élève, il semble bien qu'il faille la repenser complètement.

Un « remède » éventuel ?

- Y aurait-il possibilité d' « améliorer » ou approfondir toutes ces méthodes pour n'en conserver que l'aspect positif et éviter leur pauvreté pédagogique et peut-être musicale ?

Marie-Claude Segard en traite à propos de la méthode Orff. Une évolution a eu cours, concernant l'improvisation, l'ajout du chromatisme, de la musique contemporaine, d'autres instruments, amélioration de la prosodie (jusqu'alors calquée sur la prosodie allemande), du travail harmonique. Mais le fond demeurerait identique car il s'agissait toujours de **reproduire** ce que faisait le maître ; la pauvreté originelle liée à l'usage du pentatonisme persistait et le développement d'un instrumentarium spécifique, décontextualisé de la réalité, guidait l'élève en dehors de toute erreur et faussait la formation des enseignants (formés toujours en fonction de lui).

Il ressort des débats sur les méthodes actives, notamment avec Eric Sprogis, la contradiction suivante : le sensoriel permet de cerner un monde sonore très riche qui n'est pas réutilisé ensuite et est au contraire réduit au système tonal. Il permet juste de mettre les enfants dans de bonnes dispositions pour percevoir le système tonal.

³³ Monitrice de musique à Lyon, a testé la méthode de M. Martenot.

³⁴ De Calais, directeur d'école nationale de musique, au sujet de la méthode Willems dans Les méthodes actives déjà cité.

L'aspect sensoriel est-il donc un élément à conserver en le mettant en pratique différemment ?

Question de fiabilité...

La description de ces méthodes est-elle fidèle à la pensée de leurs auteurs, leurs disciples directs sont-ils eux-mêmes de justes transmetteurs des théories de leur professeur ?

Aucun moyen de le savoir puisque les concepteurs de ces méthodes n'ont laissé aucun ouvrage théorique, souligne Marie-Claude Segard à propos de Orff et ses disciples : ils n'ont laissé que des stages et des ouvrages d'exercices musicaux.

Doit-on observer une certaine distance vis-à-vis de tout exposé de méthode réalisé par une autre personne que l'auteur lui-même ? Leurs propos seraient-ils déformés ? On sait très bien que toute retransmission d'un énoncé par une tierce personne déforme la réalité de l'énoncé originel, alors ? Le résumé de la méthode de ce livre a certes été établi d'après les livres de M. Martenot en personne soit 2 ouvrages théoriques et 3 ouvrages d'application-exercices résumés en 2 pages. Est-il possible d'obtenir alors un résumé fidèle à la conception de l'auteur ?

Comparons un instant ce qui est dit au sujet de la dissociation musculaire avec ce que Martenot en dit lui-même. Selon la présentation de sa méthode (auteurs inconnus) :

«Les enfants les moins doués de sens rythmique développent rapidement cette faculté si on les entraîne à une indépendance motrice pour obtenir simultanément la pulsation avec un groupe musculaire, ici, le frappement des mains, et la formule rythmique avec un autre groupe, celui de la voix parlée. Cette dissociation musculaire est l'élément clé du sens rythmique à condition de ne pas la troubler par interférence avec d'autres automatismes, par exemple en faisant indifféremment frapper dans les mains tantôt la pulsation tantôt la formule rythmique. »³⁵

Voici les mots de Martenot : « Le critère du sens rythmique est la faculté d'expression, avec un groupe musculaire les pulsations et avec un autre groupe musculaire le rythme lui-même. Cette dissociation est indispensable. Certains enfants vont déformer les rythmes en essayant de les reproduire. Le groupe musculaire des bras fera la même chose que le groupe musculaire de la voix. Ces enfants risquent d'être classés hâtivement comme arythmiques en continuant à garder cette déficience pendant leurs études musicales... »³⁶ On peut observer, dans ce cas, une retransmission assez fidèle de ses propos.

Méthodes « trépassées » ?

Claire Abelard le souligne bien au sujet de la méthode Martenot : la méthode a cinquante ans et elle avait sans doute plus de sens à son époque.

Mais il est vain finalement de se poser toutes ces questions et de tenter d'analyser toutes les réponses qu'elles amènent si tant est qu'on puisse y répondre de façon juste et objective. Les problèmes concernant ces méthodes semblent vastes et certains d'entre eux

³⁵ Les méthodes actives, action musicale no 11/12, 1981, page 33

³⁶ Musique en tête, pages 154 et 155.

nous découragent même d'y trouver un quelconque remède. C'est ce par quoi nous allons conclure.

Résumons un peu toutes nos constatations:

On s'aperçoit que l'application d'une méthode définie, quelle qu'elle soit, s'avère très délicate, à cause des déformations, d'applications stéréotypantes, d'extrémisation, de décontextualisation, etc.

Toute transmission, surtout orale (on a pu voir que certaines méthodes n'ont pas été théorisées dans des écrits), engendre une modification du propos rapporté. Aucune pensée de disciple ne reproduit fidèlement les pensées de son maître, c'est bien naturel, une interprétation a toujours lieu, et il suffit de penser au fameux téléphone arabe pour en comprendre les effets. Mais dans notre contexte, cela a des effets désastreux. Les effets d'une pensée fortement axée sur la musique tonale dans un contexte politique aussi délicat que celui du troisième Reich ont tôt fait d'être amplifiés et de devenir néfastes.

L'application d'une méthode effectuée machinalement peut la figer dans certaines conceptions et la transformer en stéréotype : il semble que le principe de départ de certains de leurs auteurs était de faire comprendre les choses corporellement, le corps était un moyen de compréhension, il en est devenu un but, faire bouger les enfants. On pourrait dès lors reprendre la pensée de M. Martenot à l'encontre du solfège : celui-ci pour lui, avait fini par être appréhendé pour lui-même et non plus comme un simple outil. Il s'est passé la même chose au sujet du corps dans les méthodes actives. Sans doute ont-ils voulu éviter ce désintérêt illustré par les propos de M. Martenot lorsqu'il compare le solfège à un conte narré sans expressivité. Mais, poussée à son paroxysme, comme le solfège, cette conception perd de son efficacité et de son sens.

Enfin toutes ces réflexions s'adaptaient à une époque précise, à un questionnement pédagogique à un instant « t » qui n'est plus le même aujourd'hui, notamment par le fait de l'apparition de ces méthodes. Elles apportaient peut-être une réponse tout à fait convenable aux problématiques de leur époque, elles effectuaient aussi pour certaines d'entre elles une première remise en question du solfège et si elles n'avaient pas existé, nous ne tiendrions pas les théories actuelles qui nous permettent dès lors de les critiquer. Notons que M. Martenot, plus proche de nous que Orff, nuancait déjà les propos de ce dernier tout en en étant encore proche. Rapportons à ce sujet les mots de Claire Abelard : « *En fait, la méthode (Martenot) est moins rigide que la méthode Orff. Il y a peu d'improvisation, mais quand elle existe, elle est véritable, honnête, et pas imposée. Le carcan est moins lourd. Il y a beaucoup de « questions-réponses » et elle préconise la libre réponse* ».

Un produit fixé, défini précisément, ne peut pas s'adapter aux différentes situations, aux différents élèves et à leurs différents problèmes. Un principe de démarche, modulable, constamment réinventé selon la situation, pourra être transposable et aura davantage de sens. Il est peut-être plus porteur de savoir quels sont les buts à atteindre et de réinventer ou réadapter la manière d'y parvenir selon le sujet présent devant nous. Une façon d'apprendre identique pour tous ne peut fonctionner. Il y a plusieurs moyens d'apprendre la géographie, de

l'expérimentation sur le terrain au cours magistral. Parmi le panel de méthodes présentes et transformables, certaine(s) conviendra à un individu. L'accent n'est donc pas à mettre sur la méthode mais sur l'individu.

Nous voulions trouver une-des réponse(s) à nos « problèmes » rythmiques (le mot problème » serait lui aussi à réinterroger), ça revenait à trouver une ou des solutions qui fonctionnent, qu'on puisse appliquer comme un remède ou un médicament à tel mal (comme les méthodes actives face au mal des étudiants en musicologie évoqué plus haut). Nous connaissons à présent les dérives et les conséquences de ce système de fonctionnement, qui, plus est, n'est pas forcément efficace. Il est nécessaire de « composer » une solution selon chaque cas (selon l'élève, son vécu, son apprentissage, son environnement, etc). En revanche, il est possible de songer à des étapes primordiales, qu'il ne faut pas « manquer ». La réflexion sur l'enseignement à proposer est donc plus pertinente que celle portant sur les méthodes auxquelles se référer ou sur les méthodes à créer.

Réflexion sur l'enseignement

Comment alors proposer une transmission d'un savoir, rythmique ou autre, qui fonctionne ? Il est possible de trouver quelques pistes de réflexion chez Jean-Pierre Astolfi. Même si elles ont été effectuées dans le cadre de l'enseignement général, elle se transposent parfois très facilement dans l'enseignement musical tel qu'il peut être dispensé dans les cours de F.M.

Jean-Pierre Astolfi explique très bien comment s'effectue l'intégration d'un savoir (schéma en annexe). Il distingue 3 états : l'information, la connaissance, le savoir. Il faut tenir compte de l'état des connaissances (les prérequis) de l'élève. Une information doit être transformée par l'élève pour qu'il puisse l'intégrer. Elle s'intègre à ses connaissances en les modifiant : une information *a* par rapport à des prérequis *A* donneront une nouvelle structure cognitive *A'a'*. Le savoir est le résultat d'un retraitement de l'information donnée en fonction des prérequis de l'élève, dont il est important, de ce fait, de tenir compte.³⁷ Toute donnée doit pouvoir être reconstruite par l'élève pour qu'il la comprenne, il nous faut donc concevoir un apprentissage des données rythmiques en fonction de ces considérations : « *Tout enseignement qui se veut efficace du point de vue de la transmission des savoirs, devrait être précédé d'une phase d' « état des lieux théorique ». Un contrôle a posteriori n'est pas inutile non plus. »*

Le professeur a une structure cognitive qui s'est construite selon ce principe, par « agrégation »³⁸ et « interaction »³⁸ entre les 3 éléments du savoir, ce à plusieurs reprises. La différence de conception chez lui et l'élève n'en est que plus importante. Il n'est par conséquent pas possible d'expliquer ce qu'est un rythme, encore moins d'expliquer comment ressentir une pulsation. L'explication issue d'une certaine structure cognitive devra être retraduite dans la structure de l'élève. L'élève doit pouvoir se les approprier, selon des expériences proposées par le professeur. Jean-Pierre Astolfi l'exprime très bien : « *C'est l'élève qui apprend, à l'aide de ses représentations mentalement disponibles, et personne ne peut se substituer à lui dans le processus. » « Prendre au sérieux les savoirs, c'est ainsi s'intéresser aux conditions de possibilité de leur construction par les élèves, plus qu'à la rigueur formelle de leur présentation ».*

Les connaissances de l'élève doivent se désorganiser pour pouvoir se réorganiser au contact de l'information. Seul l'élève peut effectuer ce travail, et non le professeur. Jean-Pierre Astolfi cite pour cela Gaston Bachelard : « *Les professeurs imaginent que l'esprit commence comme une leçon, (...) qu'on peut faire comprendre une démonstration en la*

³⁷ Pages 71 à 74, dans *L'école pour apprendre*.

³⁸ Mots employés par Jean-Pierre Astolfi, très importants car on ne peut en employer d'autres tels que « ajout » ou « addition » : il s'agit réellement de transformation réciproque entre information et connaissances préalables.

³⁸

répétant point par point. » Un exposé des notions solfégiques ne servira à rien si l'élève ne peut les manipuler, les confronter à ses prérequis, changer ceux-ci en faisant des erreurs (chacune d'elle permet de mettre en branle les représentations, de se poser de nouvelles questions en réfléchissant à une réponse et de comprendre un pan de la notion). Astolfi commente : « *Toute son argumentation insiste sur le poids et la résistance d'une connaissance commune, qui préexiste à l'enseignement et ne cédera qu'au prix d'un travail intellectuel critique et de « désorganisation ».* (...) *Faute d'avoir « critiqué » et « désorganisé » les représentations préalables, l'enseignement ne parvient qu'à plaquer des informations nouvelles sur le fonds inchangé de connaissance commune.* » Les élèves sont souvent habitués à présenter une certaine réponse face à une situation scolaire qu'ils reconnaissent, s'ils ne la reconnaissent pas, leurs prérequis reviennent en masse. C'est ce que J-P. Astolfi appelle, en paraphrasant Marcel Duchamp, un savoir « *ready-made* »³⁹, « *mobilisable comme un bloc insécable* ». C'est exactement ce qu'il se passe lorsqu'un élève ne parvient pas à restituer un rythme à l'instrument même s'il peut y apposer un nom parce qu'il l'aura abordé en cours de F.M.

Il insiste sur l'importance de la théorisation : « *Le savoir est construit par le sujet, à travers l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique* ». Il poursuit, au sujet des disciplines de l'enseignement général (mais cela peut se remarquer aussi dans l'enseignement de la formation musicale) : « *le grand absent, c'est le savoir théorique, qui seul pourtant justifie les disciplines. De là vient le caractère essentiellement « propositionnel » des notions scolaires. De là vient que les disciplines sont perçues par les élèves comme un simple découpage des objets du réel.* » Cela nous permet d'éclaircir la critique qui s'est effectuée à propos des méthodes actives : elles ne permettent pas de théoriser. Le problème rythmique n'est pas uniquement un problème sensoriel. Les auteurs des méthodes actives voient dans le sensoriel une immédiateté praticable, un possible collectif, un résultat sonore. Mais cette théorie du sensoriel contourne l'aspect de la théorisation, elle ne permet pas de théoriser. La théorie est justement ce qui permet de pratiquer, nous l'avons évoqué avec la formule $(a+b)^2$.⁴⁰ La pratique sensorielle des méthodes actives propose davantage de reproduire un certain schéma dispensé par le maître mais ne permet en aucun cas la construction d'une théorie, d'un apprentissage.

Les problèmes de coordination se posent chez les enfants de 4 ans, chez les adolescents aussi : tout comme chez les adultes si on leur demande tel exercice de coordination, il leur faudra toujours un temps de réflexion et d'entraînement. Cela ne demande pas davantage un acquis sensoriel qu'une compréhension du geste. C'est un apprentissage aussi. Une amie m'a lancé un curieux défi une fois : j'ai dû présenter les mains devant moi dos à dos, croiser les bras et entrelacer les doigts, puis les ramener vers moi, elle m'a désigné un doigt à bouger. J'ai dû réfléchir au geste à effectuer afin de ne pas me tromper. Elle a été étonnée que j'y parvienne en me disant : « D'habitude, les gens se trompent et bougent le doigt de l'autre main ». Cet exemple tout simple illustre bien à mon sens cette compréhension du geste, je n'étais pas passée par une étape sensorielle, pourtant le cerveau a su faire bouger le bon doigt.

Le solfège est essentiellement basé sur le schéma comprendre/percevoir/reproduire, il ne fonctionne peut-être pas si l'on se place du côté de l'apprenant. Sans doute faut-il penser ces trois étapes simultanément et faire d'incessants allers-retours entre elles. Citons à nouveau Astolfi : « *Réussir un apprentissage, c'est donc d'abord provoquer une transformation intellectuelle, beaucoup plus qu'ajouter des objets de connaissance surnuméraire* ». Il faut se centrer sur les transformations à obtenir plus que sur les états qui en résultent. Un certain

³⁹ Jean-Pierre Astolfi reprend l'expression de Marcel Duchamp.

⁴⁰ Page 15 du mémoire.

ordre doit être observé : l'objet du savoir ne donne pas lieu à des transformations, il se produit l'inverse : les transformations amènent l'état actuel des connaissances à l'objet du savoir. L'enseignement consiste très souvent à appliquer dans des exercices des explications données au préalable, cela ne permet pas réellement de reformer les structures cognitives, on aboutit au savoir « ready-made » évoqué plus haut.

Conclusion

Les recherches effectuées sur la correspondance entre perception ou reproduction rythmique, et pouls ou rythme circadien, ne sont pas éloquentes. Elles montrent surtout qu'il faut tenir compte des possibilités de l'enfant, de son éventuelle initiation musicale. Les structures cognitives de l'enfant sont en perpétuelle évolution et déterminent sa capacité à percevoir et reproduire les données musicales. Ainsi en sera-t-il pour la perception des basses, pas établie avant un âge plutôt avancé (l'adolescence semble-t-il), et pour la reproduction d'un rythme elle-même dépendante d'une capacité à reformuler mentalement la donnée avant de pouvoir la restituer. On a souvent tendance à oublier l'état des connaissances d'un individu encore en pleine maturité, comme on a tendance à oublier l'apprentissage qu'il nous a fallu effectuer nous-mêmes avant de parvenir à retransmettre certains processus musicaux : battre la pulsation en même temps qu'un rythme est compliqué et n'est possible qu'à partir du moment où l'on a pu reconstituer la relation entre les deux. Cela nous paraît naturel à présent, mais ne découle en réalité que d'une certaine compréhension effectuée en amont et d'une pratique parfois longue. Nous avons effectivement pu rencontrer diverses situations, divers contextes dans lesquels il nous a fallu chaque fois reconstruire l'usage de la pulsation. C'est tout ce travail que doit fournir un jeune élève : encore faut-il lui donner la possibilité de comprendre (donc de reconstruire) par lui-même ces notions et lui fournir plusieurs entrées contextuelles pour y confronter sa connaissance nouvellement acquise.

Le phénomène d'acculturation si souvent sollicité lorsque l'on demande à un enfant de donner une fin à une phrase musicale est finalement peu fiable, contrairement à ce que l'on peut penser. Le petit exercice proposé ne pourra être mené à bien que grâce à une éducation, ou même simplement une initiation musicale. Nous avons pu le constater, il est davantage question de manière de transmettre que de « bain culturel » : la dynamique de groupe avec tout ce qu'elle suppose d'émulation et d'interactivité, la répétition, la relation de musicien à musicien (et non de professeur à élève), l'intégration de l'apprenti au sein du groupe pour effectuer les tâches les plus simples (et ainsi se mettre dans la dynamique), sont davantage garants de la réussite de l'apprentissage. Plus que le bain culturel, c'est le rapport à l'écrit et à l'oral qui est à repenser, et tout ce qu'il suppose de décroisement entre les différents modèles de transmission et les diverses esthétiques. Multiplier les entrées, comme chamarrer davantage les moyens de transmission d'oral ou d'écrit sont plus efficaces. Notons en outre que le mot « culture » dissimule bien d'autres concepts ou conceptions que le seul phénomène du « bain » culturel. Quant à ce qu'on nomme souvent, par défaut d'autres conceptions, le « sensitif », on a vu les impasses où peuvent mener certaines de ces méthodes musicales dites « actives ».

Notre enseignement est donc à repenser sur plus d'un point, autant que nos représentations de professeur. Le cours de formation musicale oublie le lien entre jeu et code, rendant les notions trop vagues, il ne permet pas à l'élève de reconstruire le savoir, ni de le théoriser. On peut s'apercevoir que nos représentations s'avèrent souvent fausses. Nous avons démarré d'une interrogation quant à une transmission efficace d'un ressenti rythmique. Il n'est finalement pas tant question de « ressenti » (surtout s'il est mal employé) que d'un enseignement permettant à l'élève de s'approprier les éléments musicaux et d'en reconstruire le sens. Les problèmes qui se posent au sujet du rythme sont semblables dans d'autres

domaines (telle la perception des hauteurs de sons) et remettent donc en cause l'enseignement tel qu'il s'est pratiqué et se pratique encore parfois.

Retenons donc la phrase de Maneveau : *« Il faut ramener le solfège à ce qu'il est : l'apprentissage d'un code par lequel on fixe symboliquement par écrit un ensemble de signes sonores. Ce n'est qu'un moyen, un outil, et non un droit d'entrée et encore moins une valeur en soi. L'apprentissage du maniement d'un outil ne s'impose que si l'on en a l'usage. »*

Annexe 1

- Est-ce qu'il y a des rythmes particuliers pour la danse, pour danser?

Léo « oui, mais c'est des rythmes qui durent pas longtemps »

Baptiste « non, dans la danse y'en a pas tout le temps »

Alix et Morgane « ... » ne savent pas répondre

Lisa-marie « non, ben si peut-être pour la valse, ou par exemple il peut y avoir une danse lente et une rythmique »

Noémie « non »

Par rapport à cette question, quelque soit le niveau de connaissances des élèves, on se rend compte que la notion de rythme n'est pas vraiment associée à la danse,..et qu'il y a des confusions entre différentes notions (rythme, tempo, durée/fréquence...)

- Est-ce que le rythme existe uniquement en musique? Dans la vie, connais-tu des objets ou des animaux qui font du rythme?

Léo « oui » et « non »

Baptiste « oui » et « non »

Nathan « non, quand tu chantes » et « oui, une balle rebondissant, un train »

Lisa-marie « non, si tu fais pas de la musique, tu peux inventer ton rythme si tu sais ce que c'est » et « oui, le zèbre : quand il marche il fait...(elle marche) et quand il court il fait...(elle marche plus vite) »

Alix et Morgane « oui » et « non »

Noémie « non » et « oui, le train »

Julie « non » et « oui, le cheval, quand on marche »

Dans cette question, là encore, quelque soit le niveau de connaissances des élèves, les réponses montrent qu'il y a des incompréhensions, des liens qui ne sont pas faits (rapport musique et danse, rapport rythme et vie quotidienne, pour faire du rythme il faut savoir ce que c'est...).

Par rapport à ces deux questions, on se rend compte que les élèves ont une notion du rythme très réductrice. En effet, ils ne l'associent pour la plupart qu'à une utilisation musicale. Peut-être peut-on se demander si l'enseignement qu'ils ont reçu (sur le rythme) ne s'est pas fait à l'envers. En effet ils n'ont pas fait la construction/lien entre les notions générales du rythme et celles spécifiques à la musique.

- On leur a chanté le rythme blanche liée à blanche liée à ronde. Puis on leur a montré le même rythme écrit sur une feuille. A chaque étape, on leur a demandé si c'était du rythme.

Léo « non » et « oui »

Baptiste « non » et « oui »

Lisa- Marie « oui » et « oui »

Alix « non » et « oui », Morgane « non » et « ... » ne sait pas

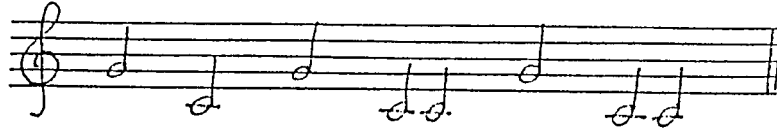
Noémie « oui » et « oui »

Julie «...» ne sait pas et « oui »

Ici, ils sont pratiquement tous d'accord lorsqu'il s'agit d'associer rythme et notation. Par contre, l'exécution vocale faite en première partie de la question n'est pas nécessairement reconnue comme appartenant à la notion de rythme. Ils dissocient le rythme, de son rendu sonore et de sa notation. Il semblerait qu'il n'y a donc pour eux aucun lien entre ces trois notions. 1

Annexe 2

Exemple de Louise « t'as vu, j'ai fait un rythme ! ».



Annexe 3

Séance 3bis

Jérémie doit jouer le morceau en entier avec les fins qu'il a inventées pendant la semaine. Comme Lola, il joue deux versions différentes : la version exacte (a) lorsqu'il est accompagné, une version différente (b) lorsqu'il joue seul.

Version (a)

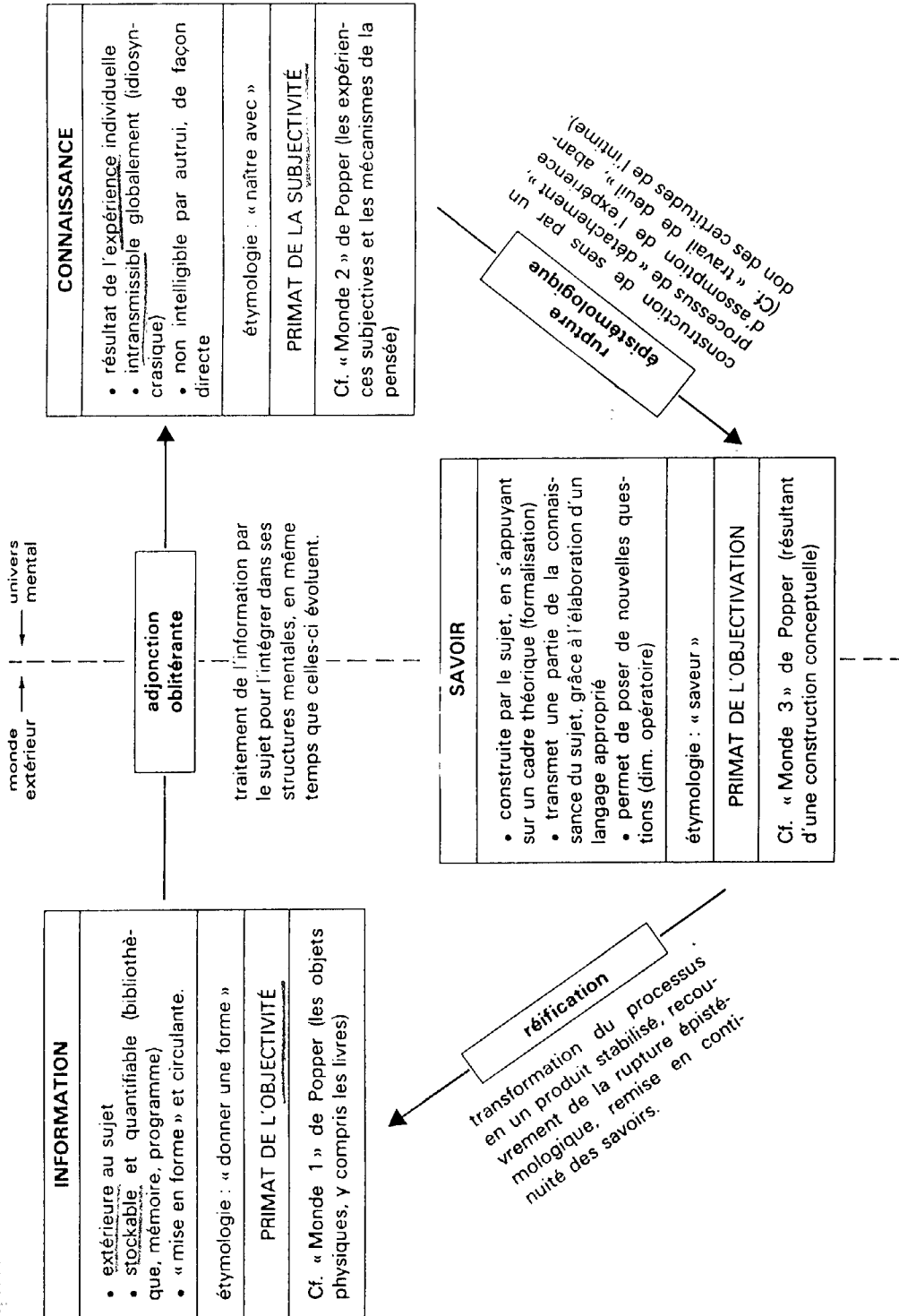


Version (b)



Annexe 4

*L'école pour apprendre
J. P. Astolfi*



Bibliographie

« L'école pour apprendre », Jean-Pierre Astolfi.

« Musique en tête, actes du colloque sur la psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevilliers et Montreuil, novembre 1979 », édition collection Psychologie et Pédagogie de la musique.

« Les méthodes actives d'enseignement de la musique, bilan d'un mythe » (Colloque à Chalon sur Saône, février 1980), Action musicale n° 11/12, 1^{er} semestre 1981.

Séminaires de didactique des étudiants de la formation au Certificat d'Aptitude du CNSM de Lyon, année 2004.

« Marsyas », revue de pédagogie musicale et chorégraphique éditée par La Villette, numéros 1, 2, 3/4, 8 et 10.

« Ecriture, oralité, enseignement », mémoire de Philippe Cholat, Cefedem 1992.

Mots clés :

- *sensitif,*
- *« sens rythmique »,*
- *acculturation,*
- *physiologie/psychologie,*
- *méthodes actives,*
- *théorisation*

Abstract : l'enseignement de la musique se révèle parfois inefficace pour la compréhension de certaines notions musicales et installe chez les élèves des « problèmes » dont les professeurs ne parviennent pas toujours à définir la cause et pour lesquels ils tentent de trouver des solutions. La question du « sens rythmique » en fait partie, avec tout son cortège de représentations plus ou moins fiables (phénomène d'acculturation, importance du sensitif, lien avec notre horloge biologique, ...). Les notions musicales, en particulier celle du rythme, doivent-elles être redéfinies ? L'enseignement doit-il être repensé ? Nous allons tenter de répondre à toutes ces questions.