



<http://www.hemge.ch>

Master of arts en pédagogie musicale

Enseignement instrumental

Oriane JOUBERT, piano

Coordinateur de la filière pédagogique

Thomas Bolliger

Professeur de discipline principale et maître de mémoire

Dominique Weber

Professeur de didactique instrumentale

Mayumi Kameda-Balet

Maître de stage

Akiko Shirogane-Weber

Années universitaires 2011/12 et 2012/13

**Master of arts en pédagogie musicale
Enseignement instrumental
Haute Ecole de Musique de Genève
2011-2013**

MÉMOIRE

La musique : art du Temps
*Vers une interprétation de la temporalité
pour une didactique du piano*

Par **Oriane Joubert**

Sous la direction de **Dominique Weber**

Table des matières

Introduction	6
A / La temporalité : caractère fondateur et unificateur de la vie humaine et de la musique	7
<u>A. I. L'être humain est un être temporel</u>	7
1) Chaque expérience humaine est un produit du temps	7
2) Le rythme : une structuration temporelle qui permet la variabilité des expériences humaines	8
3) La spatialisation temporelle : une symbolisation du rythme par le mouvement physique ..	8
<u>A. II. La musique : « art du temps »</u>	9
1) Le rythme musical, un terme large	9
2) La perception musicale trouve son origine dans la perception du temps.....	10
3) La périodicité au service de la distinction rythmique théorique	12
4) « Art du temps » : entre monde des sensations et théories rythmiques ?.....	13
<u>A. III. La temporalité musicale : une évocation des sensations, des émotions et des sentiments humains</u>	13
1) Ressenti corporel de la musique : le rythme, initiateur naturel de désirs et de mouvements.....	13
2) L'importance du pédagogue pour guider les sensations de son élève vers une conscience rythmique	14
3) Imagination et interprétation : deux outils essentiels dans le jeu avec la temporalité	15
<u>A. IV. L'apprentissage musical, dans le mouvement entre l'âme et le corps</u>	16

B / Pédagogie pratique : vers une interprétation de la temporalité pour une didactique du piano axée sur la conscience rythmique..... 17

B. I. Le geste pianistique : du geste corporel au geste musical 17

- 1) La posture : entre imagination et perceptions spatiales..... 17
- 2) Situer le geste dans un espace-temps : de la sensation à la création 19
- 3) Les composantes expressives du geste musical 23

B. II. Sensations et conscience rythmique pour une technique pianistique 26

- 1) Une technique de déchiffrage basée sur la continuité du temps musical 26
- 2) Jeux rythmiques pour développer la rapidité et la force des doigts 28
- 3) La souplesse du poignet dans le ressenti de la pulsation et la conscience du rythme harmonique..... 29

B. III. Mise en pratique dans le travail de *Allegretto Grazioso* de Gurlitt : de la pensée musicale à son interprétation 31

- 1) Analyse du rythme architectural 32
- 2) Analyse du rythme théorique 32
- 3) Notions de direction dans une mesure à trois temps 34
- 4) Analyse des mouvements mélodiques..... 34
- 5) Analyse du rythme harmonique de la main gauche 34
- 6) Travail technique de la partie II à l'aide du rythme 35

B. IV. Vers un début d'autonomie de l'élève 36

Conclusion..... 37

Références bibliographiques 38

Introduction

Homme et Musique s'inscrivent tous deux dans la temporalité, chaque mouvement étant inévitablement initié dans un espace-temps et structuré par une énergie rythmique. Dans cette dimension temporelle naît la puissance émotionnelle de la musique que l'Homme peut profondément ressentir aux travers des vagues de tensions et de détentes.

Mes recherches pédagogiques se sont naturellement orientées vers cet aspect spatio-temporel, dans l'objectif d'établir une didactique du piano efficace et organique.

En quoi le travail sur la temporalité pourrait-elle développer à la fois les aptitudes techniques et expressives nécessaires à une interprétation musicale au piano ?

Ma réflexion s'organisera en deux parties : j'analyserai tout d'abord la temporalité comme caractère potentiellement fondateur et unificateur de la vie humaine et de la musique puis je proposerai une didactique du piano axée sur la conscience rythmique : ressentir, interpréter, imaginer et reproduire proviendront de ces mouvements entre l'esprit et le corps.

A / La temporalité : caractère fondateur et unificateur de la vie humaine et de la Musique

A. I. L'être humain est un être temporel

1) Chaque expérience humaine est un produit du temps

« Plus fondamentalement, l'être humain est un être temporel, il ne peut se penser en dehors du temps, aussi bien au niveau de chacun de ses comportements, au niveau de sa vie physique qu'au niveau de sa vie affective et cognitive »¹ (Imberty, 2007, p.9).

Le psychologue et musicologue Michel Imberty nous permet d'introduire ici la notion essentielle du temps.

Le temps est une variable qui permet à l'Homme d'expliquer et de donner un sens, une finalité à son existence, autrement dit, une temporalité.

La temporalité est le « caractère de ce qui se déroule dans le temps » (définition du Larousse), c'est ce qui trouve un commencement puis une fin.

Le temps se déroule inlassablement : imperturbable, infini et impalpable. La temporalité, quant à elle, donne une sensation de mouvement et de limite. Elle est visible dans la vie humaine : les âges de la vie de la naissance à la mort, les cycles organiques (grossesse, digestion, cycles féminin, régénération des cellules...), les comportements humains (rendez-vous, planning, vacances...), les mouvements physiques (marcher, courir, cligner des yeux, respirer...), l'évolution affective et cognitive (penser, ressentir, réfléchir, changer de point de vue...).

Autant de processus humains qui peuvent être définis comme des expériences indéniablement reliées au temps. Un temps qui les structure et qui les fait évoluer. Autrement dit, l'expérience de la vie humaine ne trouve sa réalité et sa finalité que dans le temps. Elle est un produit du temps.

Il est impossible de contrôler le temps mais vivre dans la conscience du temps qui passe apporte une dimension très intéressante à la vie. Jouer avec la temporalité : donner l'impression d'une fin ou d'un commencement puis changer brusquement de voie est un pouvoir qui est accessible à tous.

Prenons quelques exemples :

Marcher tranquillement et se mettre brusquement à courir accélère le mouvement et transforme la conscience du temps qui passe. Tout semble aller plus vite. C'est une manière de changer la temporalité d'un mouvement. D'ailleurs, il existe des expressions courantes en rapport avec ce phénomène : « courir après le temps », « rattraper le temps perdu », « aller plus vite que l'éclair », « gagner du temps ».

Mais jouer avec le temps est un art qui ne s'improvise pas si facilement. Cela s'apprend. C'est notamment une des compétences premières des artistes.

Mais l'art par lequel l'Homme excelle dans la maîtrise du jeu avec la temporalité est la Musique. Nous verrons en quoi par la suite.

¹ Imberty Michel, Introduction : du geste temporel au sens, *Temps, geste et musicalité*, L'Harmattan, Paris, 2007, p.9. 6

Voyons pour le moment comment les expériences temporelles peuvent être variées à l'infini par l'être humain.

2) Le rythme : une structuration temporelle qui permet la variabilité des expériences humaines

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, il est possible de changer l'impact temporel d'un mouvement : sa vitesse, sa direction, son amplitude... Cela induit donc une variabilité de la temporalité. En effet, il est intéressant de noter que la valeur temporelle des mouvements est variable. Certains mouvements se répètent de manière cyclique (cycles organiques), d'autres apparaissent de manière ponctuelle (rires), périodiques (marche, course), fugitives (émotions) ou étendues (vieillesse). Or, la structuration du temps en phases successives et de valeurs différentes est ce qui définit le rythme.

Le rythme permet de mesurer, d'organiser le temps. Nous pourrions dire que le temps est la matière première du rythme.

Chaque vie humaine est donc à la fois universelle car gouvernée par le temps mais aussi différente car l'expérience dont elle est le produit suit des rythmes qui varient d'un être humain à un autre. C'est ce qui fait la richesse et la complexité de l'humain.

Citons alors Jean Molino, ethnomusicologue et sémiologue, professeur à Lausanne : « Précisément parce qu'il est profondément ancré dans la réalité biologique et psychique de l'être humain, le rythme est susceptible de renvoyer à d'autres expériences, spatiales, affectives ou cognitives, et de les symboliser [...] »²(Molino & Gardes-Tamine, 1987, p.9).

Jean Molino nous explique ici que le rythme fait partie intégrante de l'humain et il utilise le terme de symbolisation. En structurant le temps, le rythme nous permet d'avoir une autre approche de la temporalité. Il nous permet de symboliser nos expériences dans la perception de leur structure. Il n'en change pas le point d'arrivée mais il rend le chemin plus intéressant car modulable et transférable.

C'est parce qu'il organise notre vie corporelle et psychique que le rythme permet de faire le lien avec les autres expériences humaines afin de les structurer tout en pouvant les faire varier.

Par exemple :

- l'évolution spatiale (les divers déplacements rapides, lents, lointains, proches...)
- les émotions et sensations vécues (le battement de cœur qui s'accélère, les tensions physiques, les tremblements, les pensées qui se bousculent...).

La structuration temporelle, symbolisée ici par le rythme, est donc un facteur indispensable de variabilité des expériences humaines.

Voyons à présent une dernière variable profondément reliée au temps : l'espace.

3) La spatialisation temporelle : une symbolisation du rythme par le mouvement physique

La spatialisation temporelle, autrement dit la mise en espace des mouvements rythmiques, permet de dynamiser le mouvement, mais aussi de contenir et de diriger son énergie dans un contour spatial visuel défini. D'une certaine manière, la spatialisation donne

² Molino J., Gardes-Tamines J., *Introduction à l'analyse de la poésie. I – Vers et figures*, Presse universitaires de France, Paris, 1987, p.9

matière au mouvement et donne matière à voir. C'est finalement par ce biais que nous pouvons mesurer le temps.

Prenons l'exemple de la montre : c'est le défilement des aiguilles, c'est-à-dire un mouvement circulaire périodique dans un espace défini, qui permet de dire qu'un certain temps s'est écoulé. Sans cet aspect spatial, il est plus difficile de percevoir le temps.

Cette spatialisation est donc importante car elle aide à symboliser le rythme. Mais elle aide aussi à reproduire le rythme, à l'inventer, à le personnaliser.

Le geste musical en est un exemple probant : à travers la dynamique rythmée et contrôlée d'un mouvement, le pianiste peut faire sonner son instrument comme il le souhaite. C'est une manière de donner vie au rythme. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

Pour tenter une première conclusion nous pourrions dire que l'Homme est un être qui trouve le sens de son existence dans le temps et l'espace, le rythme faisant le lien avec tout ce qui l'entoure et tout ce qu'il entreprend en structurant ses mouvements et ses expériences. Il nous est apparu, peu à peu, que l'art, notamment la musique, pourrait s'associer à cette définition.

En effet, la perception musicale ne se fonderait-elle pas d'abord sur une dynamique temporelle ?

A. II. La musique : art du temps

1) Le rythme musical, un terme large

Il apparaît que la musique soit un art construit dans une évidente temporalité. Elle débute à un instant T et se termine à un instant T + x. De plus, à l'intérieur même de son déroulement, différentes parties temporelles peuvent être ressenties, induisant ainsi une forme musicale.

Prenons l'exemple d'un premier mouvement de sonate fictif : exposition courte, développement long, réexposition courte.

En écrivant un long développement à la suite d'une courte exposition, le compositeur joue clairement avec le temps. Il donne l'impression d'une première vision temporaire et fugitive. Puis il étire sa musique dans le temps. Il prend le temps de développer chaque harmonie, d'étirer les mélodies, de perdre l'esprit dans une longue évolution avant de nous reconduire sur un chemin connu en réexposant le thème court. Cette différence temporelle nette entre les deux parties permet ainsi à l'esprit de distinguer clairement la forme musicale de l'œuvre : situer la pièce dans une temporalité pour vivre son déroulement de façon plus claire.

Selon le pédagogue de la musique Edgar Willems, nous aurions ainsi évoqué une première variante du rythme musical, le « rythme architectural ». Il nous explique en effet que le rythme en musique est un terme large qui englobe de multiples aspects :

- « - Rythmes petits et grands
- Le rythme inorganique de la vibration sonore (périodicité)
- Le rythme de la ligne mélodique (montées et descentes des sons)
- Le rythme harmonique

- Le rythme architectural (formes musicales) »³ (Willems, 1954, p.14).

En effet, en les inscrivant dans un déroulement temporel structuré et pensé, le rythme donne toute leur valeur dramatique à chacune des variables de la musique. Il leur donne vie au même titre que le battement d'un cœur humain. C'est l'aspect le plus organique de la musique qui est ressentie à travers le rythme.

Prenons un exemple de rythme harmonique : l'harmonie induite par un saut de septième diminuée sera ressentie beaucoup plus intensément avec un rythme long, ou dans le cas d'une rupture temporelle (une longue période en mode majeur, brusquement interrompue par un saut et un arrêt sur la septième par exemple). Cela laisse ainsi le temps à l'oreille de l'auditeur de prendre conscience du mouvement harmonique et d'en savourer toute l'aspect bouleversant.

Dans le cas d'un exemple de « rythme mélodique », l'organisation du temps permet aussi de donner son caractère et son sens à l'enchaînement des sons. Une mélodie ascendante étirée dans le temps peut ainsi donner une impression d'infini et d'élévation tandis que l'exécution sur un temps beaucoup plus court de la même mélodie pourra donner une perception tout à fait différente de son caractère : joyeux, vivant...

Il en va de même pour la durée des sons dans la théorie musicale : croche, noire, blanche, triolet... Dans la suite de notre démonstration, nous les nommerons d'ailleurs rythmes théoriques. Chaque son est structuré et défini dans sa durée pour lui donner une valeur expressive et le faire coexister avec les autres dans une logique temporelle évolutive.

La musique est donc un produit du temps. Elle prend vie grâce aux mouvements sonores engendrés dans une certaine temporalité : les variations de hauteurs, de durées, d'intensité, de timbre et d'harmonie. La musique est, par essence, mouvement. Sur le modèle humain, elle trouve une direction et un sens à travers un commencement et une fin dans le temps. Tous les éléments qui la composent sont ainsi profondément reliés les uns aux autres et se manifestent à nous grâce aux mouvements qu'ils inspirent.

En voyant le rythme comme le cœur de la musique, n'est-ce pas le sortir de l'abstraction mathématique dans lequel il est trop souvent plongé en Théorie musicale ?

2) La perception musicale trouve son origine dans la perception du temps

En travaillant sur la perception du temps, le psychologue français Paul Fraisse (1958, p.333) nous explique que les structures rythmiques s'organisent sous la forme de temps longs et de temps courts. C'est en effet bien le cas dans la musique.

Les différences perçues (rythmes théorique, harmonique, architectural...) sembleraient être le produit d'une distinction entre des temps longs et des temps courts (Cf. partie précédente, exemple de la forme sonate).

Paul Fraisse développe cette idée en disant que c'est un mécanisme de perception spécifique, conséquence de la distinction et de l'assimilation, qui permet de différencier les valeurs.

Dans le cas d'un enchaînement de rythmes courts, autrement dit de stimuli si rapides que l'oreille ne peut immédiatement en évaluer leur durée, Paul Fraisse parle de « perception de collection »⁴. Le cerveau enregistrerait, « collectionnerait » tout d'abord les stimuli

³ Willems Edgar, *Le rythme musical*, Presses Universitaires de France, Paris, p.14

⁴ Fraisse Paul, *Les structures rythmiques*, Revue philosophique de Louvain, Volume 56, Numéro 50, 1958, p.339

rapides, et le phénomène de périodicité, c'est-à-dire la répétition à l'identique de la stimulation, permettrait alors de les distinguer et de les assimiler en tant que tels.

Autrement dit, l'oreille ne distingue pas immédiatement la différence entre chaque stimulation rapide.

Dans un premier temps, elle capte un tout, constitué de plusieurs stimuli mais elle serait incapable de percevoir combien il y en a et quelles sont leurs durées. Les informations sont donc collectées.

Dans un deuxième temps, la surprise passée, et, lorsque la stimulation se poursuit, le cerveau peut les analyser et distinguer ainsi plus nettement les stimuli afin de les assimiler en tant que tels.

Dans le cas d'un enchaînement de rythmes longs, c'est-à-dire de stimuli se répétant à intervalles suffisamment espacés pour que le cerveau puisse les évaluer immédiatement, Paul Fraisse parle de « perception de durée ».

Autrement dit, le temps écoulé entre deux stimuli est suffisant pour que le cerveau puisse les analyser et les distinguer dès leur apparition. Cette fois, il ne les assimile pas comme un tout, une « collection » mais plutôt comme des entités possédant une valeur temporelle distincte.

Prenons quelques exemples afin d'illustrer ces propos.

Dans la pièce pour piano *Alborada del Grazioso*, Ravel a écrit des groupes de notes répétées et rapides que nous pouvons retrouver tout au long de la pièce de manière périodique. A leur écoute, il est impossible de distinguer combien de notes sont jouées à la suite, l'oreille ne capte qu'un ensemble, autrement dit, une « collection » de sons. Lorsque le deuxième son arrive, en moins d'une seconde, le cerveau n'a pas eu le temps d'analyser le premier, il est obligé de stocker les informations pour en avoir une image générale. Il est donc question ici de « perception de collection ». Ravel joue ainsi avec le temps, et nous donne par là une impression de vitesse et de défilement accéléré.

Inversement, dans *La vallée des cloches* du même compositeur, les sons sont émis les uns après les autres, lentement, ayant chacun eut le temps de créer une résonance spécifique. L'oreille capte donc un son, le cerveau l'analyse et l'assimile en tant que tel, et seulement après ce processus, un deuxième son arrive et alors le même chemin interne se produit. L'oreille profite de chaque son en lui-même. C'est donc ici une « perception de durée ». Ce jeu différent avec la temporalité amène Ravel à produire un étirement du temps, de donner un aspect infini aux sons.

Cette idée de la perception musicale directement reliée à la temporalité pourrait être un aspect intéressant à rechercher et à développer dans la pédagogie instrumentale.

Aurélie Périot et Christine Sanguin-Bruckert, chercheuses en psychologie cognitive, affirment ainsi que « le développement musical chez l'enfant se manifesterait par une primauté de processus temporels lors de la perception musicale, qui seront toujours à l'œuvre lors de la perception adulte. L'enfant développerait progressivement des capacités d'abstraction et ainsi de segmentation de la continuité musicale »⁵ (2007, p.197).

Les deux psychologues induisent donc que ce serait d'abord la temporalité de la musique qui serait perçue par un enfant dans son développement musical.

⁵ Périot Aurélie et Sanguin-Bruckert Christine, *processus spatio-temporels spécifiques communs à l'acquisition de la lecture et de la musique*, Temps, geste et musicalité, L'Harmattan, Paris, 2007, p.192

Etre capable de percevoir le temps (Cf. Paul Fraisse) serait donc présent dès le début, chez l'enfant.

La capacité de distinguer la durée des sons (courte ou longue) et de les assimiler par ce biais serait donc innée. Les « capacités d'abstraction et de segmentation de la continuité musicale » dont parlent les deux chercheuses pourraient être mises en relation avec l'acquisition des outils de différenciations des rythmes dont nous parle Edgar Willems.

Ce serait alors le rôle du pédagogue de faire évoluer la perception temporelle de son élève vers d'avantage de précision afin de mieux dissocier les différents rythmes qui constituent la musique et d'être capable de jouer à son tour avec la temporalité.

Comme nous l'avons déjà dit, jouer avec le temps ne s'improvise pas, cela s'apprend. Voyons maintenant quel nouveau facteur entre en jeu dans la distinction des rythmes théoriques.

3) La périodicité au service de la distinction rythmique théorique

En élargissant le champ d'application de sa théorie, Paul Fraisse a ainsi remarqué que la même organisation structurale se retrouve dans les unités rythmiques théoriques en musique (croches, noires, blanches...), que Edgar Willems nomme « rythmes petits et grands ».

Ce qui différencie deux rythmes théoriques c'est leur durée : une croche a une valeur courte à côté d'une noire. Mais une croche a aussi une valeur longue à côté d'une double croche. Pour que la perception des rythmes soit juste, et l'assimilation possible, il est donc nécessaire de faire une distinction nette des durées.

La périodicité permet cette distinction. Un phénomène périodique est un événement qui se reproduit à intervalles réguliers. La pulsation (premier phénomène de périodicité en musique) permet en effet de situer les sons perçus dans un contexte temporel et d'en établir leur valeur réelle.

Par exemple, le rythme « croche - deux doubles » ne sera pas perçu de la même manière dans la lenteur ou la rapidité. C'est en trouvant la pulsation qu'il pourra être établi en tant que tel.

C'est donc d'abord en sentant la pulsation que l'élève percevra le rythme comme l'enchaînement d'une croche et de deux doubles croches. Tandis que dans la vitesse, le rythme sera tout d'abord perçu comme un tout, un ensemble, avant d'être distingué comme l'enchaînement d'une valeur longue et de deux rapides.

Ressentir la périodicité ferait-elle partie des aptitudes de base chez l'enfant ?

En effet, en observant de très jeunes enfants n'ayant pas encore acquis totalement le langage, nous pouvons remarquer qu'ils se mettent rapidement à danser ou à frapper - pieds et mains - avec un certain rythme, à l'écoute de la musique. Ils ressentent la périodicité et tente de la reproduire. Chez les très jeunes, cette reproduction n'est cependant pas toujours fidèle à la pulsation de la musique car l'enfant suit d'abord son propre rythme interne.

De même, à travers ma propre expérience, lors d'une intervention d'animation musicale auprès de jeunes handicapés moteurs et cérébraux (IMC) j'ai pu remarquer que, malgré leurs forts handicaps, les enfants étaient capables de frapper leurs membres sur la pulsation des pièces musicales que je leur passais. Ce qui est incroyable c'est que ces enfants sont pourtant fortement déficients mentalement et incapables d'avoir une démarche régulière ou de manger seul car ne contrôlant pas leurs mouvements. Comme si leurs rythmes internes étaient complètement désorganisés, voir absents. Cependant, il est apparu que malgré leur

incapacité à rythmer leurs pensées et leurs mouvements quotidiens de manière structurée, ils seraient néanmoins capables de percevoir les phénomènes de périodicité et de les reproduire en présence d'une stimulation musicale et visuelle.

Au cours de cette intervention, j'ai ainsi pris conscience que la sensation de la pulsation, autrement dit de la périodicité, était présente dans le corps de façon innée et naturelle, en dehors de tout apprentissage conscient.

En possession de capacités innées, liées à la perception des phénomènes de périodicité, l'enfant semble donc avoir les clefs pour distinguer les différents rythmes de la musique. Le travail sur la pulsation et la périodicité musicale, touchant à la fois à l'écoute et au corps, ne deviendrait-il pas un thème intéressant dans la pédagogie instrumentale ?

4) Art du temps : entre sensations et théories rythmiques ?

Nous avons étudié le monde du temps et du rythme. Nous avons essayé de montrer que le rythme fait intégralement partie de la vie humaine et de la musique car il est le socle de tout mouvement (mouvement sonore, corporel, affectif...), mais qu'il n'est réellement distingué et assimilé que dans la perception subjective que l'on s'en fait.

D'autre part, il semblerait que l'essence de la musique se trouverait en chacun de nous, puisque portée par la perception innée de la périodicité.

Mais avoir une réelle conscience de la périodicité dans un déroulement musical, au-delà de la pulsation, c'est ouvrir son esprit vers d'autres sensations temporelles et rythmiques plus compliquées.

« Ce n'est donc pas la périodicité en soi qui est importante mais la périodicité pour soi, c'est-à-dire pour le sujet qui la perçoit »⁶ (Lamour, 1985, p.15).

A travers ces mots, le professeur français agrégé d'éducation physique et sportive, Henri Lamour, nous permet d'ouvrir notre analyse sur le monde subjectif des sensations.

Pour initier un développement musical et instrumental efficace, ne faudrait-il donc pas axer l'enseignement sur les notions de temporalité et de rythmique en partant des sensations naturelles et innées ?

A. III. La temporalité musicale : une évocation des sensations, des émotions et des sentiments humains

1) Ressenti corporel de la musique : le rythme, initiateur naturel de désirs et de mouvements

« En se communiquant à l'âme de l'auditeur, les mouvements sonores agissent sur le degré de tension ou de détente du sens intérieur et se transforment ainsi en désirs. [...] Puisqu'il [le désir] détermine un degré particulier d'attente ou de satisfaction, son mouvement suscite des sentiments qu'il nuance de façon originale. »⁷ (Desesquelles, 1999, p.21)

La philosophe et musicienne Anne-Claire Desesquelles nous explique que la musique est le résultat de mouvements sonores à l'intensité variable.

Comment cet enchaînement de tensions et de détentes se transmet-il à l'auditeur ?

⁶ Lamour Henri, *Pédagogie du rythme*, Revue EPS, Paris, 1985, p.15

⁷ Desesquelles Anne-Claire, *L'expression musicale*, Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, 1999, p.2112

Toute tension vécue appelle un retour au calme, un retour à la détente. Cet appel est la représentation du désir. Désirer c'est vouloir quelque chose, ou en avoir l'envie. Sous l'effet du désir, tout le corps se retrouve tendu vers l'objet souhaité. Cet objet peut être matériel ou immatériel. Dans le cas de la citation précédente, la philosophe évoque un « sens intérieur » qui ressentirait les vagues immatérielles de la musique pour en désirer leur évolution : vers la tension ou vers la détente.

Prenons un exemple simple qui utilise la notion de rythme harmonique : dans le cas d'une demi-cadence, l'arrêt sur l'accord de dominante pendant un certain temps provoque une tension qui appelle un désir de conclusion sur un accord de tonique afin d'apporter une détente. Dans ce cas, une émotion passagère est née. Elle est d'ordre physique. Une sensation d'inconfort s'est installée proportionnelle au temps d'arrêt sur la dominante. Notons alors qu'aucun facteur psychique n'est encore entré en jeu. La musique peut donc agir sur l'être quel que soit la maturité de son auditeur.

Dans un autre exemple en rapport cette fois avec la notion de rythme théorique, nous pouvons de nouveau constater que le rythme est porteur de sensations extrêmement intéressantes car ancrées dans la réalité humaine :

Dans les rythmes répétitifs des tam-tams en Afrique, plusieurs facteurs entrent en jeu : la superposition de rythmes petits et grands, la variation de l'intensité sonore vers un climax, l'accélération de la pulsation, les changements brutaux de rythmes, l'homorythmie... autant de variations qui se rapprochent sensiblement des rythmes corporels et organiques humains.

En effet, la superposition des rythmes théoriques rappelle la complexité du corps, son fonctionnement aux multiples facettes. La variation de l'intensité sonore vers un climax attire et tend le corps vers une seule direction. Le désir naît. Celui de la détente sonore. Puis l'accélération de la pulsation accompagne le cœur qui s'accélère, qui s'emballe, bousculé par les changements brutaux de rythmes : le corps a besoin de bouger, de symboliser et d'extérioriser le tumulte qui l'agite par le mouvement.

Enfin, l'homorythmie : la transe, l'instant d'harmonie durant lequel le corps se trouve unifié. Comme si tous ses rythmes internes fusionnaient sur une même pulsation, celle initiée par la musique.

Nous pouvons ainsi remarquer qu'il n'est pas nécessaire d'être musicien pour ressentir le rythme. Qui n'a pas battu du pied en rythme ou ressenti une irrésistible envie de bouger en écoutant une musique énergique ? Le rythme unifie le corps tout en faisant varier son désir.

Cependant, en pédagogie, rester dans le désir peut devenir dévastateur et freiner l'évolution. L'Homme est un être qui pense et fonctionne à travers les idées qu'il se fait de son environnement. Il peut ainsi contrôler ses désirs primaires et évoluer vers d'autres formes de sensations.

2) L'importance du pédagogue pour guider les sensations de son élève vers une conscience rythmique

Le rythme musical permet d'entrer directement en résonance avec nos rythmes corporels et de créer une émotion primaire liée au désir. Mais il est aussi initiateur de sentiments. L'émotion se situe au niveau primaire de l'être : accélération du rythme cardiaque, transpiration, faiblesse musculaire, mouvements libres et incontrôlés...

Tandis que le sentiment se situe à la limite du corps et de la pensée et sert à verbaliser l'émotion : peur, colère, tristesse, joie.

Nous ouvrons ainsi notre réflexion vers le domaine de la pensée et de la symbolisation des états de l'être.

Vivre la musique se résumerait-il à un ressenti corporel, libre et incontrôlé ou bien, existerait-il la possibilité de développer une conscience rythmique ? Dans quelle mesure le pédagogue a-t-il un rôle essentiel dans l'éveil de la conscience de son élève ?

Rappelons le rôle principal du pédagogue : « éduquer c'est rendre autonome »⁸ (Dolto, 1994, p.24). A travers ces mots, la pédiatre et psychanalyste française, Françoise Dolto, mentionne l'autonomie comme un objectif essentiel d'une bonne éducation. Elle explique que les règles posées par l'éducateur, doivent toujours laisser une marge de manœuvre à l'enfant. Cette marge de manœuvre est l'espace indispensable à son développement personnel.

Bridier un enfant dans son apprentissage en lui imposant des limites trop étroites l'empêcherait de développer son imagination et de vivre pleinement chaque nouvelle sensation. Car, oui, un enfant apprend à travers ses sensations : il regarde, il sent, il touche, il goûte et il écoute. C'est avant tout à travers ses cinq sens qu'il engrange le plus d'informations du monde qui l'entoure.

Une bonne pédagogie devrait donc chercher à développer les sensations en s'orientant vers des activités qui les stimulent. Le pédagogue entre vraiment en jeu lorsqu'il s'agit de guider la pensée de son élève, autrement dit d'activer l'assimilation des émotions corporelles vécues par un mécanisme de compréhension.

Dans l'apprentissage instrumental, ces mécanismes de compréhension passent par l'explication du rythme et de la pulsation. C'est donc faire comprendre les sensations primaires qui relient la musique à l'humain afin de développer sur des bases solides la capacité de faire de la musique à travers un instrument.

Tout en faisant partie du monde de la pensée, la maîtrise du rythme et de la pulsation reste néanmoins profondément reliée au monde des sensations, permettant ainsi la symbiose entre corps et esprit, et l'évolution de la musique primaire vers la musique savante.

Nous allons voir que ce mécanisme de compréhension passe par l'imagination et l'interprétation.

3) Imagination et interprétation : deux outils essentiels dans le jeu avec la temporalité

L'imagination est l'aptitude à créer des images, ou des états de l'être, fictifs à partir de sensations vécues dans la vie commune. Autrement dit, le souvenir de sensations vécues permet de nourrir l'imaginaire.

Par exemple, imaginer un immense gâteau au chocolat, moelleux et fondant que l'on n'a, cependant, jamais mangé, peut faire appel au souvenir du goût du chocolat, du moelleux d'un oreiller et d'un caramel qui fond dans la bouche. Cette imagination permet de créer un désir, une émotion primaire.

⁸ Dolto Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, Gallimard, France, 1994, p.24

Ce qui fait la force de l'imagination, c'est la puissance avec laquelle est utilisé chaque souvenir de sensation.

Les aptitudes à imaginer, penser ou réfléchir sont propres à l'être humain. Cependant ces aptitudes spirituelles ne se détachent en aucun cas du monde corporel, autrement dit du monde des sensations.

Il apparaît néanmoins que chaque situation soit vécue différemment selon les personnalités. En dépit de posséder une temporalité commune (tristesse *passagère* ou dépression, joie *fugace* ou bonheur *durable*...), les sentiments humains n'ont ni la même durée ni la même intensité selon le sujet qui les expérimente.

Il apparaît une notion de temporalité mais aussi de subjectivité face au sentiment. Nous citons plus haut, dans la partie A. II. 4), Henri Lamour, qui évoquait l'importance de la subjectivité dans la perception des choses. Le sentiment humain ne peut prendre vie qu'à travers une perception subjective des sensations vécues.

C'est pourquoi, nous pouvons penser que les sensations sont liées à une notion d'interprétation.

Interpréter c'est aller au-delà du sens premier, et comprendre en fonction de sa vision personnelle. L'interprétation est importante pour essayer de comprendre et d'analyser ses sensations. Elle s'active de manière consciente et/ou inconsciente. Il semble que l'esprit humain analyse en permanence les informations qu'il perçoit du monde en faisant notamment le lien avec d'anciennes analyses afin de faire les connexions nécessaires à la production d'une explication. Selon les sujets, cette interprétation peut être plutôt vive ou faible, efficace ou incohérente, réaliste ou chimérique...

Interpréter ses sensations dans l'idée de nommer et de comprendre ses émotions ne s'improvise pas. Cela s'apprend et se construit au long de la vie.

A. IV. L'apprentissage, dans les mouvements entre l'âme et le corps

Sur le modèle de la musique, il est apparu que l'esprit humain possède des rythmes divers et variés. Ces rythmes internes structurent notre pensée et la projettent dans différents espace-temps.

L'imagination en est un parfait exemple. Elle organise les idées autour d'images et de sensations fictives en créant une temporalité intérieure qui propulse l'esprit dans une autre dimension, un autre espace-temps. C'est donc une autre manière qu'à l'être humain de jouer avec la temporalité.

C'est en se comprenant soi-même, en interprétant ses pensées et ses émotions qu'il est possible de libérer et contrôler à la fois son corps et son esprit des entraves du temps. C'est anticiper et découvrir à la fois ces rythmes qui font le temps.

Une interprétation à la fois vive et efficace des mouvements de l'âme et du corps apparaît donc essentielle dans le développement instrumental et musical.

L'appréhension de la temporalité dans l'apprentissage musical se situe dans cette relation difficile entre le corps et l'esprit. A la fois conçue, écrite et symbolisée, la musique est aussi vécue, perçue et ressentie. Elle s'inscrit dans un espace-temps à travers les mouvements sonores, la gestuelle et l'interprétation qu'elle engage.

Comment le pédagogue peut-il aider à la connexion du corps et de l'esprit ? Faire à la fois ressentir et comprendre la musique ? Quelles méthodes pédagogiques efficaces en ressortirait-il ?

15

B / Pédagogie pratique : vers une interprétation de la temporalité pour une didactique du piano axée sur la conscience rythmique

B. I. Le geste pianistique initial : du geste corporel au geste musical

1) La posture : entre imagination et perceptions spatiales


L'enseignement d'une posture instrumentale telle que celle du pianiste passe par la maîtrise de nombreuses sensations dans un espace donné. A travers l'explication de diverses situations pratiques, nous allons rappeler ici la longue chaîne mécanique mise en jeu dans la pratique pianistique, et verront comment la conscience spatiale peut conduire à une meilleure compréhension posturale.

BUT	Familiarisation avec la posture pianistique dans un espace d'action donné
OBJECTIFS	Comprendre la verticalité et l'horizontalité corporelle en l'expérimentant
	Développer l'imagination pour expliquer les sensations posturales vécues
	Prendre possession de l'espace donné

La posture pianistique apparaît évidente. Être assis est finalement une posture de la vie courante, sans aucun danger pour le corps à long terme. Cependant, il est possible de mal s'asseoir. Dès le début, le professeur de piano doit donc prendre garde à expliquer ce qu'est une « bonne » posture. Mais il doit aussi s'adapter au ressenti de chaque élève car, comme expliqué précédemment, il semble nécessaire de passer par la sensation pour espérer un apprentissage actif et efficace. Or chaque élève a des sensations différentes.

Il y a deux niveaux de sensations à expérimenter dans une posture : sensations de verticalité et d'horizontalité. Pour développer ces deux aspects, le pédagogue doit à la fois faire appel à l'imagination de son élève mais aussi à la conscience de son corps dans l'espace. Dans la pratique, le professeur peut demander à l'élève de rester debout, de fermer les yeux et de ressentir la verticalité qui s'installe entre la plante de ses pieds en contact avec le sol et le haut de son crâne qui tire tout son corps vers le haut.

Pour aider d'avantage la prise de conscience spatiale et corporelle, le professeur peut donner différentes images pour activer l'imagination de son élève et l'aider ainsi à interpréter ses sensations pour mieux les intégrer (Cf. A. III. 3).

 Par exemple :

- « tu peux sentir que le sol repousse tes pieds et qu'un grand jet d'eau traverse ton corps pour jaillir en haut de ta tête »,
- « imagine que tu es une marionnette et que tu es suspendu au plafond par le haut de ta tête, ton corps s'allonge, s'allonge ! »,
- « tu es un manteau, suspendu sur un cintre. Tes bras sont totalement libérés, juste « portés », comme les manches du manteau suspendu. Tu flottes dans l'air, et ton corps s'allonge du fait d'être suspendu »,

Puis, le professeur peut inviter l'élève à aller s'asseoir en prenant garde à bien laisser la plante de ses deux pieds en contact avec le sol, comme dans la posture précédente. Il peut ainsi de nouveau ressentir la verticalité qui s'installe entre le sol et le haut de sa tête.

A partir de cette nouvelle posture, le professeur intervient alors sur les sensations₁₆

d'horizontalité. Il peut commencer à faire prendre conscience des deux ischions qui s'enfoncent dans le siège et qui permettent la stabilité de l'assise.

Pour cela, il peut demander à l'élève de fermer les yeux et de se balancer doucement de gauche à droite en sentant les deux petits os « rouler » sur le siège. Il peut aussi se balancer d'avant en arrière. Le fait de fermer les yeux est important pour se projeter à l'intérieur de son corps et ressentir chaque mouvement engagé. Dans cet exercice, le professeur peut de nouveau donner des images suggestives mais il peut aussi lui demander d'expliquer lui-même ce qu'il ressent afin d'engager une analyse active.

- ✎ Par exemple un cavalier fièrement assis sur son cheval qui suit les mouvements de son animal : l'importance des pieds solidement fixés dans les étriers (pieds fermement ancrés dans le sol), l'importance d'allonger la colonne vertébrale vers le haut pour ne pas tomber de la selle (le dos allongé dans la verticalité), le bassin qui suit les mouvements du cheval (la mobilité de l'assise sur le siège).

L'élève voudra peut-être lui-même interpréter ses sensations tout autrement en faisant le lien avec des souvenirs antérieurs, de sensations équivalentes vécues.

- ✎ Par exemple en parlant d'une balançoire sur lequel il s'élanche, ou un voyage en bateau sur une mer agitée...

C'est alors un moment important pour le pédagogue que celui où l'élève exprime son ressenti et montre ainsi s'il a compris. Dans le même temps, cela lui permet de faire connaissance avec la personnalité de son élève et de noter quel genre d'images fonctionne le mieux pour lui.

Enfin, le professeur peut aborder l'ensemble anatomique omoplates-épaules-bras. Cet ensemble est particulièrement intéressant car il évolue à la fois dans la verticalité et l'horizontalité.

- ✎ Tout d'abord, pour situer la conscience au niveau des omoplates, l'élève enroule les bras autour de lui puis les ouvre vers l'extérieur en laissant les mains s'éloigner l'une de l'autre. Le professeur lui demande alors d'être à l'écoute de ce qu'il ressent dans son dos.

En général, l'élève explique de façon juste qu'il sent ses omoplates se serrer ou s'écarter dans son dos. Le professeur peut mimer le mouvement des omoplates avec ses mains pour donner une image visuelle claire à son élève et encourager son interprétation de la situation. Il est alors question d'un mouvement horizontal très clair.

Puis, le professeur peut demander à son élève si ses épaules sont entrées en action pendant cet exercice. Il semble que non.

- ✎ L'élève peut recommencer l'exercice des bras en montant les épaules jusqu'aux oreilles dans un premier temps puis en forçant ses épaules vers le bas dans un deuxième temps.

Il se rendra compte à quel point le mouvement des bras est entravé et limité lorsque les épaules se lèvent ou se baissent dans la verticalité. La conclusion arrive d'elle-même au jeune pianiste : il vaut mieux les laisser « posées ». Le pédagogue peut éventuellement rappeler l'image du manteau posé sur le cintre.

Ensuite, bras et mains arrivent en bout de chaîne. Ils ont une action à la fois verticale et horizontale. Ils vont nécessairement de haut en bas et de bas en haut pour aller s'enfoncer dans le clavier du piano mais les bras se déplacent aussi dans l'horizontalité.

✎ Tout d'abord, pour faire ressentir le poids du bras à un élève, nous pouvons travailler sur la verticalité. Le pédagogue ferme le couvercle du piano et demande de laisser tomber ses mains à plat sur le bois. Mais si l'élève a du mal à véritablement lâcher son geste, le professeur peut échanger sa place avec la sienne et lui demander de soulever son bras inerte et de le laisser retomber sur le bois du piano. En entendant le son provoqué par la chute, il prendra conscience du poids du bras et de l'effet sonore provoqué. Après un nouvel échange, le professeur peut alors à son tour prendre le bras de son élève en lui demandant de le laisser inerte, détendu, pour le laisser ensuite retomber sur le couvercle.

En général, l'exercice fonctionne à ce moment-là. C'est-à-dire après que l'élève se soit mis à la place du professeur afin de mieux percevoir et interpréter ce qu'on attend de lui pour ensuite tenter de superposer ses sensations au geste.

✎ Enfin, pour faire prendre conscience de l'espace d'action qu'offre un clavier de piano, nous pouvons demander à l'élève de laisser glisser ses mains le long du couvercle en s'écartant l'une de l'autre et de les rapprocher de nouveau.

Ce mouvement horizontal permet de prendre conscience de l'amplitude des bras et surtout de l'espace mis à disposition du pianiste.

Nous avons vu à travers ses différentes expériences à quel point l'imagination est importante dans l'apprentissage et l'intégration d'un mouvement ou d'une posture physique, dans un espace d'action donné. L'élève doit en effet passer par la sensation et par son interprétation subjective pour mieux l'intégrer. L'utilisation de l'imitation d'un geste n'est judicieuse qu'à la seule condition qu'elle induise une sensation suffisamment forte pour provoquer la compréhension de la posture.

Cependant, en parlant de la posture, nous n'avons pas encore évoqué la gestuelle musicale.

2) Situer le geste dans un espace-temps : de la sensation à la création

L'élève pianiste doit développer deux aspects primordiaux de sa gestuelle : la coordination et l'indépendance.

Coordonner, d'après la définition du Larousse, c'est combiner des activités distinctes en vue d'atteindre un résultat déterminé.

Au piano, c'est donc combiner l'activité des doigts, des bras, des pieds... en vue d'atteindre un résultat musical.

L'indépendance, d'après la même source, est l'état de plusieurs choses qui n'ont entre elles aucune relation de subordination.

Au piano, elle correspond à la capacité des membres (doigts, mains, bras, pieds) d'avoir des mouvements complètement différents sans que cela n'atteigne justement la coordination générale.

Comme nous l'avons démontré dans la partie A, le rythme fait partie de l'Homme. Chacun de ses mouvements en est un exemple (marcher, courir, respirer, parler...). Cependant, il n'existe pas de conscience rythmique à proprement parlé. En effet, arrêter quelqu'un dans la rue et lui demander de se remettre à marcher naturellement, à la même vitesse, est chose impossible pour la personne car cela la plonge dans la conscience de son mouvement et la rend incapable de le reproduire à l'identique car incapable de l'expliquer.

Le but du pédagogue est donc de guider progressivement les sensations corporelles de son élève vers une conscience gestuelle rythmique.

Voyons comment le développement d'une conscience rythmique de base est le principal facteur d'un bon développement instrumental par la suite.

BUTS	Acquérir une conscience rythmique pour aller du mouvement naturel inconscient au geste instrumental
	Développer la coordination motrice
	Développer l'indépendance motrice
	Développer la créativité motrice
OBJECTIFS	Etre capable de se synchroniser sur des pulsations données
	Etre capable de garder une pulsation donnée tout en écoutant un autre rythme
	Etre capable de trouver une pulsation sur un rythme donné
	Etre capable de passer de la salle de classe au piano dans une même pulsation
	Savoir répartir uniformément un geste dans l'espace du clavier sur une pulsation donnée
	Prendre conscience des deux pôles rythmiques (périodicité et structure) en dissociant les deux mains sur un jeu rythmique
	Décider seul d'une pulsation
	Inventer un rythme sur une pulsation donnée

La capacité de ressentir ou de produire une pulsation nous est apparue comme innée. Elle semble donc un bon point de départ pour le travail sur le développement d'une conscience rythmique.

- ✎ Un premier exercice permet de mettre à jour cette capacité innée : la synchronisation sur une pulsation. Elève et professeur se mettent debout face-à-face. L'enseignant va commencer à se balancer sur ces deux pieds en frappant une pulsation lente avec ses mains sur ses cuisses. Les pulsations s'associent au balancement de gauche à droite. Il y a spatialisation du geste. Dans un premier temps, il demande à l'élève de le suivre.

L'aspect visuel est alors très présent et important. Il aide à situer le geste rythmique dans l'espace et à mieux l'intégrer. Il y a, certes, une grande part d'imitation, mais il n'est pas forcément bon de demander à l'élève de le faire seul, trop vite. Comme dans l'exemple de la personne qui marche dans la rue, qui se fait arrêter et qui est incapable de se remettre à marcher normalement sous le regard d'une autre, reproduire un geste inné sur demande n'est jamais une bonne expérience et s'avère parfois compliqué. Prendre conscience d'une capacité initialement spontanée demande donc un accompagnement rapproché afin d'éviter toute arthmie. Il est donc crucial de mettre tous les sens possibles en éveil afin d'accélérer l'assimilation (Cf. A. III. 2). Ici : la vue, le toucher et l'ouïe. D'autre part, le choix d'une pulsation lente est aussi important car il plonge l'élève dans une perception de durée, plus simple, et non de collection (Cf. A. II. 2). Enfin, le fait de se balancer d'un pied à l'autre initie un mouvement du corps et permet une harmonisation générale des rythmes internes sur un seul balancement.

- ✎ Dans un deuxième temps, il sera intéressant de demander à l'élève de faire le même exercice en fermant les yeux afin d'évaluer le degré d'assimilation sortie d'un contexte d'imitation et en l'absence d'un premier sens (la vue).

- ✎ Un deuxième exercice consisterait à laisser l'élève tenir la pulsation seul et à le

déranger auditivement en doublant la frappe (en faisant deux croches par exemple) (toujours en se balançant d'un pied à l'autre).

Attention, il est important de stopper complètement l'exercice et d'expliquer la situation suivante dans le silence. Tenir une pulsation tout en écoutant une consigne orale est un exercice difficile en lui-même ! De plus, afin d'éviter le risque de désorganisation, et d'arythmie, il est judicieux de permettre à l'élève d'anticiper mentalement la situation suivante avant de la débiter. Rappelons encore à quel point l'imagination est un facteur important dans l'apprentissage.

✎ Dans la continuité de cet exercice, demander à l'élève de se détourner de son professeur ou de fermer les yeux afin d'écouter (et d'écouter seulement) le même rythme perturbateur qui sera effectué cette fois dans un tempo plus rapide ou plus lent. Lui demander d'essayer d'isoler, seul, la pulsation en frappant dans ses mains et d'en déduire un balancement corporel.

✎ Dans un troisième exercice, initier un mouvement de marche sur la pulsation, sans arrêter les frappes. Marcher aux côtés de l'élève, en le précédant légèrement pour qu'il puisse toujours observer. Traverser la salle de cours et l'emmener face au piano devant son siège. Toujours en continuant le mouvement de la marche avec les pieds, s'asseoir sur le siège. Rester assis quelques secondes en continuant à frapper les pieds au en mimant la marche puis se relever et retourner marcher dans la salle.

Ces aller-retour entre la salle et le piano permettent petit-à-petit de faire le lien entre la sensation de pulsation debout et la sensation de pulsation assise, dans la posture pianistique. Cette spatialisation est importante afin d'être capable de ressentir une pulsation dans n'importe quelle condition. Elle apporte progressivement avec elle une conscience rythmique. De plus, cela permet d'associer une sensation de confort et de sécurité à la position assise au piano : ici aussi l'élève est capable de ressentir la pulsation, autrement dit d'être dans la conscience de ce qu'il porte naturellement en lui.

Ensuite, un nouvel exercice rythmique à la fois basée sur l'imagination et le phénomène de périodicité peut permettre d'expliquer l'action mécanique du bras et des doigts dans les touches.

✎ L'élève se trouve assis face au piano. Son professeur lui demande d'imaginer ses mains comme des balles de tennis et de les faire rebondir en suivant une pulsation donnée sur le couvercle de bas en haut mais aussi d'avant en arrière. Il peut alors sentir l'articulation de son coude s'ouvrir et se refermer dans l'horizontalité mais aussi comprendre l'action de « rebondir » en imaginant la balle de tennis.

Le fait d'instaurer un rythme régulier dans l'exercice permet de créer un phénomène de périodicité interne au mouvement (les muscles se tendent et se relâchent à intervalles réguliers) qui favorise l'assimilation du mouvement (Cf. A. II. 3).

✎ Dans la même idée, le professeur ouvre le couvercle et demande à l'élève de choisir une note sur le clavier. Il l'invite à faire rebondir un doigt de cette note dans le grave à la même note beaucoup plus haut sur le clavier sur une pulsation donnée. Il ajoute qu'il doit dessiner un arc-en-ciel dans l'air entre les deux notes.

Encore une fois, imagination et périodicité aident à la création d'un geste uniforme et naturel.

D'autre part, un exercice rythmique simple permet de développer rapidement l'indépendance des mains tout en structurant le geste. Il permet à l'élève de synchroniser ses mouvements tout en développant une conscience dissociative de ses gestes.

✎ L'élève choisit, seul, une pulsation. Il frappe cette pulsation avec sa main gauche sur le couvercle du piano. Son professeur lui demande ensuite de frapper deux fois sa

main droite sur une pulsation de main gauche, ce qui pourrait correspondre à des croches sur des noires. La pulsation ne doit pas bouger.

Cependant, l'élève risque parfois d'accélérer les frappes de la main gauche ou de les rendre irrégulières. Alors le professeur peut l'inviter à se remettre à marcher dans la salle à la même vitesse que la pulsation choisie initialement. Il devra ajouter deux frappes régulières dans ses mains ou sur ses cuisses sur chaque nouveau pas engagé. En général, l'élève arrive à synchroniser ses pas avec les frappes.

- ✎ En revenant au piano, le professeur lui demande de continuer à mimer la marche avec ses pieds, ce qui induit un balancement régulier et doux de son corps dans l'espace. Il frappera cette fois les « deux frappes sur un pas » simultanément avec les deux mains sur le couvercle.
- ✎ Enfin, le professeur lui demandera d'arrêter le mouvement de marche et de le remplacer par les frappes pulsatives de la main gauche sur le couvercle. La main droite continuera à doubler chaque frappe.
- ✎ Différents rythmes, de plus en plus évolués, peuvent être frappés sur une pulsation et permettre ainsi un développement de l'indépendance.

De nouveau, le fait de passer d'un mouvement naturel et régulier (la marche) à une imitation manuelle permet d'intégrer plus facilement un geste. D'autre part, ajouter un rythme différent avec la deuxième main sur un mouvement périodique réalisé par la première main permet de concentrer plus facilement l'attention sur le deuxième rythme. En effet, reproduire une pulsation peut devenir, de façon positive, mécanique et automatique, c'est-à-dire complètement intégré corporellement, ce qui permet d'ajouter des variantes rythmiques plus facilement aux exercices et développer progressivement l'indépendance auditive et gestuelle. L'élève concentre son écoute et ses sensations sur la pulsation, puis sur le nouveau rythme et essaye de passer de l'un à l'autre de plus en plus facilement.

Pour terminer ce chapitre d'apprentissage, il est important d'inclure des libertés dans la pratique de l'élève. Autrement dit de l'inviter à inventer ou à choisir lui-même les rythmes qu'il a envie d'exécuter. Cela permet aussi au pédagogue de constater si les exercices ont vraiment permis une assimilation rythmique de base complète.

- ✎ Par exemple, l'élève choisi lui-même un rythme et refait le travail seul : frapper la pulsation d'une main, et ajouter en parallèle ce rythme avec l'autre main.
- ✎ Le professeur peut aussi frapper une pulsation et l'élève essayer d'improviser différents rythmes sur cette pulsation.

Nous avons constaté que le geste devient musical lorsque nous lui donnons une vie rythmique. Autrement dit lorsque nous lui donnons une pulsation et une organisation vivante (rythme).

A travers des exercices simples, nous sommes allés à l'instrument et avons superposé les sensations rythmiques expérimentées aux gestes au piano.

Cependant, après avoir évoqué la posture et le geste musical, nous n'avons pas encore abordé l'expressivité dans le geste. Quelles sont les composantes expressives du geste musical ?

3) Les composantes expressives du geste musical

La musique est expressive grâce au geste qui la produit.

L'ensemble de la précédente démonstration (partie A) couplée à l'analyse d'un article de la musicologue française Laetitia Cuen (2007, p.151), nous permet de supposer ici que le geste

expressif « renvoie toujours à la reconnaissance et/ou au souvenir des états moteurs, cinétiques, physiologiques qui sont à l'origine des sensations et des émotions humaines » (L. Cuen, 2007)⁹. Expliquons d'abord l'origine de l'expressivité.

Nous avons montré que l'être humain est lui-même porteur d'une énergie rythmique innée qui dynamise et dirige ses mouvements dans le temps et dans l'espace. La matière expressive de son geste, quant à elle, serait le résultat de processus cognitifs et émotionnels. En effet, comme nous l'avons expliqué dans la partie A.III., imagination et interprétation sont facteurs de sensations et d'émotions humaines. C'est justement ce que la musicologue Laetitia Cuen tente de nous dire dans la citation précédente. L'interprétation des différentes situations humaines vécues - motrices, cinétiques ou physiologiques - induit l'intégration d'un souvenir de la sensation, de l'émotion, suivi parfois d'une projection imagée. Reconnaître le souvenir et en traduire la sensation dans un geste permettraient d'en tirer un résultat dynamique expressif.

Plus généralement, la musicologue explique que nous aurions une représentation de notre corps, basée sur les sensations que nous vivons tout au long de la vie quotidienne. L'ensemble de ces sensations constituerait un foyer de repères spatiaux-temporels des dynamiques motrices et, donc, des différents états de tension de l'appareil neuromusculaire.

L'expressivité serait donc la production ou la reproduction par un « outil » intermédiaire d'une émotion d'origine physiologique, cinétique et/ou psychologique.

Par exemple :

- Un *regard expressif* est un regard qui induit une émotion : « *il y a tellement de tristesse dans son regard* ». Dans les arts de la scène, comme le théâtre ou la danse, le travail sur l'expressivité cherche justement à reproduire et à transmettre une émotion par l'intermédiaire du corps.
- Un *jeu expressif* est une manière de jouer de la musique qui provoque des émotions : « *ce passage exprime tant de joie!* ». En musique, le travail de l'expressivité cherche à reproduire et à transmettre les émotions par l'intermédiaire des sons.

Cependant, en quoi une expressivité corporelle transmettrait-elle des émotions à travers les mouvements sonores ?

Laetitia Cuen nous donne un très bon exemple. En discutant avec quelqu'un au téléphone, il est possible de reconstruire son regard, d'imaginer les expressions de son visage, les mouvements de son corps. Et pourtant, nous ne le voyons pas.

Cette expérience quotidienne nous montre le lien entre le « sonore » et le « cinétique ». Autrement dit, les divers mouvements sonores : rapides, lents, attaqués, esquivés... provoquent une reconnaissance émotionnelle spontanée chez l'auditeur. Cette reconnaissance auditive et émotionnelle met en marche une sorte de miroir qui nous permet de nous reconnaître dans l'expression des autres. Autrement dit, en connectant les mouvements sonores extérieurs avec les souvenirs de nos sensations vécues, nous créons une résonance affective ou émotionnelle avec la personne qui s'exprime.

⁹ Cuen Laetitia, *Le geste sonore et le geste cinétique : une évocation des sensations et des émotions humaines*, Temps, geste et musicalité, L'Harmattan, Paris, 2007, p.151

Dans le domaine des arts, et notamment de la musique, les mouvements sonores deviennent donc expressifs lorsque leur projection entre en résonance avec les repères spatio-temporels émotionnels de l'auditeur.

Cependant, l'expressivité du geste musical est rendue plus difficile par la présence d'un deuxième intermédiaire entre le corps et les mouvements sonores : l'instrument de musique. Par exemple, il ne suffit pas de faire un geste joyeux pour produire un son joyeux. Il y a parfois une différence entre l'état émotionnel du geste et son but expressif. Le pédagogue entre alors en jeu lorsqu'il faut expliquer à l'élève la différence entre ressentir une émotion et l'exprimer.

Quelle pédagogie pour exprimer la musique dans le geste instrumental ?

C'est alors que la pédagogie du rythme entre une nouvelle fois en jeu. En effet, nous avons démontré que les émotions humaines et les états de tension qui en résultent sont le résultat d'une organisation interne rythmée. Rythmer gestuellement ses émotions permet de les contrôler et de les traduire expressivement en mouvements sonores. Analysons une expérience pratique type.

Au piano, dans le cas d'un long crescendo exprimant un déchirement, une envolée lyrique ou une formidable ouverture, le corps du pianiste se met naturellement en tension. L'erreur principale de l'élève est alors d'accélérer. Nous observons que l'accélération de ses gestes respecte, en fait, les émotions ressenties : accélération cardiaque, tensions musculaires, saturation auditive... Les pédagogues conseillent alors en général d'« *élargir* », voire même de « *ralentir en arrivant en haut du crescendo* ». La limite de ces conseils est qu'ils ne s'accordent pas du tout aux sensations de l'élève. Il devient donc nécessaire de faire émerger de nouvelles sensations en lien avec le crescendo.

Ce qui ressort des conseils généraux c'est qu'un crescendo trouve en effet son expressivité dans la cinétique des gestes en relation avec le son. C'est justement cette opposition d'énergies qui est intéressante à mettre en valeur : la mise en tension et le maintien d'un socle de base.

→ Autrement dit, jouer de plus en plus fort induit de mettre de plus en plus de rapidité dans le geste afin d'avoir un impact dans la touche de plus en plus puissant. Cependant, cela ne veut pas dire que la succession de ces gestes doivent se multiplier de plus en plus rapidement dans le temps. Il y a donc une notion de rapidité d'attaque et de vitesse d'enchaînement des gestes.

👉 Le professeur peut commencer par demander à son élève de se mettre debout et de marcher sur une pulsation tout en frappant ses jambes avec ses mains. Il va devoir frapper ses pieds contre le sol de plus en plus fort tout en marchant à la même vitesse. Le professeur accompagne son élève en disant « *Marche et, marche et, marche et, marche* ». Le « *et* » s'intercalant entre chaque pas permet de maîtriser la vitesse des pas et de maintenir la vitesse initiale. Quand l'élève a compris, il peut dire les mêmes mots avec son professeur en augmentant aussi le son de sa voix progressivement.

Le fait de s'appuyer de plus en plus pesamment sur chaque nouveau pas, tout en intercalant un mot relais provoque un mouvement interne de balancier contrôlé et vécu en profondeur.

👉 Au piano, l'élève peut mimer de nouveau la marche avec ses pas, tout en disant

« *marche et marche et marche* ». Il va tout d'abord devoir répéter sur ses pas une seule note et faire un long crescendo. Son geste doit imiter les sensations qu'il expérimente dans ses pieds : s'appuyer de plus en plus fort tout en prenant le temps de relever et de rabaisser le bras dans une pulsation régulière. Le « *et* », relais, permet encore de rythmer et de contrôler le geste de suspension avant la retombée dans le clavier.

Le crescendo pourra donc être à présent associé à un balancement régulier avec des appuis de plus en plus prononcés sur les temps. La tension a été ciblée sur les temps, et l'espace entre les temps est au contraire un moment de détente corporelle qui permet au geste d'être contrôlé pour mieux retomber, avec plus de puissance, sur le temps.

✋ Au niveau de l'imagination, le professeur peut illustrer l'exercice en parlant de l'ascension d'une montagne. L'arrivée au sommet est raide et difficile. On ne court pas en arrivant au sommet. Les muscles doivent travailler encore plus puissamment pour propulser le corps, les appuis dans le sol sont donc plus pesants.

La conclusion de cette analyse nous indique qu'il est judicieux de rythmer un crescendo et de le diviser en plusieurs points d'appuis correspondant à la pulsation. Le geste du pianiste est donc détaché de l'émotion primitive expérimentée pour s'associer à une notion de temporalité. L'expressivité ressentie dans les mouvements sonores, quant à elle, n'a pas changé : la tension est présente car le son est projeté avec de plus en plus de puissance tout en restant cadré par une pulsation régulière.

Ainsi nous avons montré les composantes expressives du geste musical au piano :

- Sensations/émotions
- Imagination/souvenirs
- Cinétique du geste
- Direction du geste dans un espace-temps

Ces composantes expressives induisent :

- La reconnaissance d'une sensation vécue dans la vie quotidienne
- L'analyse spatio-temporelle de l'émotion induite par la sensation
- La traduction de cette émotion par le geste pianistique
- Le contrôle du geste dans l'espace et dans le temps

Cette première partie nous a permis d'expliquer les fondements du geste pianistique : de la posture initiale jusqu'au geste musical. C'est en contrôlant ses émotions à travers une conscience spatio-temporelle que le jeune pianiste pourra développer la coordination, l'indépendance et l'expressivité nécessaire au jeu pianistique.

Mais jouer du piano c'est aussi développer une musculature particulière et des réflexes spécifiques. En quoi le rythme pourrait-il une nouvelle fois permettre ce développement ?

B.II. Sensations et conscience rythmique pour le développement d'une technique pianistique

1) Une technique de déchiffrage basée sur la continuité du temps musical

La maîtrise de la lecture à vue est un objectif important dans la pédagogie du piano. En effet, être pianiste c'est :

- avoir à sa disposition un vaste répertoire,
- être amené à jouer dans la majorité des formations de chambre,
- être appelé à accompagner tous les autres instrumentistes, en incluant les chanteurs

Enseigner le piano induit donc d'aider le développement et l'approfondissement d'une solide technique de lecture afin de permettre au jeune pianiste de parcourir une grande partie du répertoire.

Une partition de piano contient de nombreuses spécificités :

- deux portées,
- deux clefs,
- différentes indications de phrasé,
- une harmonie complexe.

Il est donc important d'aider l'élève à définir ses priorités de lecture.

Observations de quelques élèves en situation de déchiffrage

L'observation de vingt-cinq élèves - âgés de sept à cinquante-sept ans, de niveaux allant de l'initiation deuxième année au deuxième palier dernière année - placés en situation de déchiffrage, nous a permis d'analyser les principales erreurs commises lors d'un déchiffrage :

- non-respect d'une pulsation,
- non-respect du rythme,
- arrêt récurrent aux barres de mesures,
- fautes dans la lecture de notes,
- abandon d'une main durant la lecture.

Il a été intéressant de noter que la priorité de l'immense majorité des élèves semblait être le respect des notes. Cependant ce souci de justesse arrêta la musique et dénatura complètement le résultat attendu. En effet, en déchiffrant, l'élève lisait difficilement les notes, ralentissait donc considérablement le tempo, vérifiait en permanence la justesse des notes jouées au lieu d'avancer dans la lecture. Il se corrigeait, oubliait le rythme, puis finissait par saturer du fait de la lecture pianistique complexe en double-portée et lâchait une main, souvent la main gauche.

Nous avons établi une règle : la musique ne doit s'arrêter en aucun cas. Le but d'un déchiffrage étant de donner un aperçu le plus proche possible de la partition. Mettre le temps musical en arrêt bouleverse la perception musicale générale.

Comment procéder pour ne pas arrêter le temps musical lors d'un déchiffrage ?

La technique de déchiffrage basée sur le rythme consisterait alors à placer la priorité d'exécution sur le rythme et le maintien de la pulsation. En voici quelques exercices pratiques :

✎ Demander tout d'abord à l'élève de frapper, à deux mains, le rythme de la partition sur le couvercle du piano. Le faire plusieurs fois, en ajoutant éventuellement le mime de la marche avec les pieds afin d'associer le rythme à une pulsation.

▲ Cependant, cet exercice peut mettre en valeur de nouveaux problèmes : l'arrêt aux barres de mesures et/ou l'arrêt à la fin d'un rythme (deux croches, quatre doubles...).

Cela s'explique par l'écriture de la musique : les barres de mesure morcellent la lecture en découpant la portée tout comme l'écriture groupée des rythmes qui découpe la mesure.

✎ Il est alors intéressant d'ajouter la parole à l'exercice en découpant le temps de la manière suivante : *1 et 2 et*.

Par exemple, dans la pièce *A la Claire Fontaine* arrangée par Annick Chartreux :



Le fait d'ajouter un mot liant (« et ») permet à l'élève de ne plus considérer les barres de mesures ou le rythme comme une fin en soi, lui offrant la possibilité de s'arrêter. Il intègre naturellement le fait que la musique se déroule dans le temps et ne doit en aucun cas s'arrêter en dehors de ses appuis principaux représentés par les temps (1, 2).

✎ Pour appuyer la démonstration, il peut être judicieux de faire marcher l'élève dans la salle sur la pulsation avec sa partition et de dire le rythme à voix haute. Il remarquera qu'il est étrange de s'arrêter entre deux pas, la jambe en suspension.

✎ Dans l'application pratique au piano, l'élève a comme consigne de suivre le rythme et la pulsation dans le but de ne jamais s'arrêter et d'accepter alors l'erreur de note.

Le résultat est beaucoup plus satisfaisant : le temps musical n'est plus interrompu et permet de donner un aperçu plus réaliste de la pièce.

En conclusion, le travail basé sur l'analyse rythmique et l'intégration de la pulsation apparaît de nouveau très efficace dans le développement d'une technique de déchiffrement satisfaisante, c'est-à-dire visant le déroulement du temps musical sans interruption afin de donner un aperçu réaliste de la partition déchiffrée. D'autre part, cela développe une conscience du phrasé chez l'élève, primordial dans son apprentissage musicale.

Il existe de nombreux exercices en lien cette fois avec le rythme harmonique ou le rythme architectural peuvent être applicables déchiffrement mais nous ne pouvons pas tous les développer ici.

2) Des jeux rythmiques pour développer la rapidité et la force des doigts

Rapidité et solidité des doigts sont deux objectifs à atteindre dans le développement d'une technique pianistique de base. En effet, après avoir assuré le maintien d'une bonne

posture face à l'instrument, il est important de se concentrer sur la solidité de la main et des doigts. Situés en bout de chaîne des mouvements, ils sont amenés à recevoir une énergie cinétique importante qui malmène la stabilité des articulations. Ce problème est visible chez les débutants : la dernière phalangette se casse sous l'effet de l'action dans la touche, et la voûte de la main s'effondre.

Comment renforcer la musculature de la main et assurer vitesse et contrôle des doigts dans le jeu pianistique ?

Le rythme structure le mouvement. Il pourrait donc permettre d'organiser le geste pianistique et de le contrôler.

Pour un élève, contrôler à la fois la solidité de ses doigts et de sa main est un challenge élevé. En effet, tout en pensant à soutenir la voûte, il doit, dans le même temps, tenter d'arrondir le bout de ses doigts pour éviter leur écrasement dans la touche. Cette double attention est particulièrement difficile et met en avant la fragilité de l'élève, cela risque d'ailleurs parfois de le démotiver. Il apparaît donc de nouveau important de cibler les conseils techniques, peut-être même de les détourner de leur objectif premier afin de redonner confiance à l'élève. La conscience rythmique, l'imagination et les exercices rythmiques permettent justement de retrouver le lien avec son corps et peuvent donc être d'une grande aide dans ce cas. Voyons le cas d'un exemple pratique.

✎ Prenons l'objectif de renforcer la voûte de la main et la dernière phalangette en ciblant l'exercice sur la pince formée entre le pouce et chacun des autres doigts. L'élève va placer respectivement ses quatre doigts de la main droite (2, 3, 4, 5) sur les notes Mi, Fa, Sol, La. Le professeur ajoute l'image d'un élastique attaché entre son pouce et les autres doigts. Dans l'inactivité, le pouce reste calme, posé près des doigts. L'action va consister à étendre le pouce vers la note Do sans que la voûte de la main ne s'écroule. Une fois arrivé, il va rebondir rapidement dans le fond de la touche pour revenir immédiatement vers les autres doigts comme ramené par la force de l'élastique. Dans le mouvement de retour, le deuxième doigt va aussi jouer mais tenir longuement la note. Il est judicieux d'ajouter que le doigt qui joue longtemps doit se planter dans le piano comme une flèche, ou comme un petit crochet. Ainsi de suite jusqu'au cinquième doigt. Il est possible de symboliser l'exercice par le rythme suivant :



Pour l'élève, l'exercice consiste à se concentrer essentiellement sur une perception de durée : perception à travers l'écoute et à travers le toucher. L'image de l'élastique et du crochet peut aussi apporter un aspect ludique à l'exercice. Or, cet exercice est avant tout un moyen efficace de renforcer la voûte de la main et la dernière phalangette de chaque doigt.

En effet, la différence entre le jeu court du pouce et le jeu long des autres doigts permet aux doigts (2, 3, 4, 5) d'avoir une attaque à la fois rapide et précise dans la touche, ce qui leur assure un renforcement à long terme. De plus, le jeu d'élastique avec le pouce permet de mettre la solidité de la pince en danger sur une courte durée (le moment où le pouce s'écarte des autres doigts) et d'espérer finalement un maintien sur l'ensemble de l'exercice.

- ✎ Une fois l'exercice compris, le professeur peut alors commencer à ajouter des consignes, et notamment demander à l'élève de se concentrer sur la solidité de son « crochet » (phalangette) ou de son « petit pont » (voûte). Les images dédramatisent toujours la difficulté de l'exercice et le rendent vivant.

En conclusion, le rythme permet toujours d'aller vers une conscience corporelle naturelle et assure ainsi une assimilation efficace. La perception des valeurs et l'imagination, étant naturelles chez l'enfant, l'exercice présenté ici lui a donné la clef pour franchir en toute confiance le pas vers des exercices de renforcement technique d'apparence difficile.

3) La souplesse du poignet dans le ressenti de la pulsation et la conscience du rythme harmonique

L'un des aspects corporels importants dans la technique pianistique de base est la souplesse du poignet. Or, en focalisant leur attention sur l'action des doigts, les élèves se crispent au niveau des bras et bloquent notamment leur poignet.

En admettant alors que le rythme offrirait une issue possible à la libération naturelle du poignet, quelle serait-elle ?

Rappelons d'abord en quoi consiste le ressenti d'une pulsation. Ressentir une pulsation c'est percevoir la division régulière du temps en instants de tension puis de détente. La marche permet notamment de la ressentir dans les appuis et suspensions réguliers des pieds dans le sol ou dans l'air. Imaginons alors la possibilité de ressentir de la même façon la pulsation dans les bras et de relâcher ainsi les tensions musculaires inutiles dans les instants de détente.

- ✎ Sur le couvercle fermé, le professeur mime avec l'élève la marche en alternant successivement les frappes de la main gauche et de la main droite. Le professeur peut expliquer son propre geste en disant que son poignet se retrouve comme soulevé par à un fil invisible entre chaque frappe, la main étant elle-même suspendue au poignet, relâchée. Il peut agir sur son élève en lui attrapant le pull au niveau du poignet et en le soulevant après chaque frappe pour illustrer l'action du « fil invisible ».

Cet exercice permet d'intégrer le mouvement pulsatif dans tout le bras jusqu'à la main et de détendre le membre entre chaque pulsation.

- ✎ Au piano, à partir de n'importe quelle partition, l'élève peut essayer de renforcer l'impact dans la touche sur le temps et alléger son bras entre les temps. Un mouvement interne de roulement induit par la tension et la détente musculaire se met alors en marche.

- ▲ Le défaut qui pourrait venir serait que l'élève batte la mesure avec ses bras en jouant. Il est donc important d'insérer une notion de direction et de phrasé dans la conscience de la pulsation.

C'est alors qu'il devient intéressant de faire émerger le rythme harmonique de la partition. Rappelons que le rythme harmonique est la succession organisée d'instant de tension et de détente produite par l'harmonie. En effet, l'harmonie provoque la mise en tension progressive ou subite de la musique, toujours suivie par un relâchement musical. Son analyse interprétative permet au pianiste de donner une direction à son jeu et à la pulsation.

- ✎ Dans la partition, le professeur peut imaginer les instants de tensions

harmoniques comme un escalier à monter et les instants de détente comme l'arrivée en haut de l'escalier. Le mouvement pulsatif du bras vu précédemment va donc devoir évoluer avec ce nouvel « obstacle ». En effet, en arrivant sur une ou plusieurs harmonies « tendues », le mouvement rotatif d'appuis et de détente du poignet peut être légèrement accentué. Tandis qu'avant et après ce passage, la détente induite par le calme harmonique invite à un mouvement plus doux et interne. Autrement dit l'élève continue à sentir la pulsation, comme s'il continuait à marcher calmement, mais ses gestes sont calmes et détendus. Le poignet reste disponible, il suit les mouvements du bras le long du clavier tout en variant imperceptiblement avec la pulsation : comme un mouvement de ressort ou de suspension.

A travers l'analyse harmonique, apparaît toujours un nouveau découpage du temps musical. L'énergie corporelle ressentie à travers la pulsation peut varier et être dirigée grâce à la conscience de ces instants de tension ou de détente harmoniques.

B. III. Mise en pratique dans le travail de *Allegretto Grazioso* de Gurlitt : de la pensée musicale à son interprétation

Allegretto grazioso

C. Gurlitt

I

Allegretto grazioso (♩ = 144)

II

ri - te - nu - to

III

tempo

1) Analyse du rythme architectural

Tout d'abord, nous analysons le rythme architectural de la pièce dans son ensemble en délimitant les différentes périodes.

Je commence par un travail essentiellement basé sur l'écoute et la **perception du temps**. Je joue la pièce et demande à mon élève de ne pas regarder la partition, de se centrer sur son écoute.

Je pars donc tout d'abord de ses sensations auditives et de son interprétation temporelle personnelle. *Comment va-t-il percevoir les changements harmoniques ? Va-t-il sentir différentes parties ou un bloc uniforme ? Comment définira-t-il les différentes parties (longues, courtes, lentes, rapides...) ?*

Mon élève a eu l'impression de deux parties lentes séparées par une partie rapide que nous noterons ainsi sur la partition: I/ 16 mesures puis II/ 8 mesures et enfin III/ 8 mesures. Ensuite, en ajustant l'écoute nous divisons la première partie en deux fois huit mesures. J'en déduis que l'élève ressent de façon juste les mouvements harmoniques car il arrive à les situer dans une évolution temporelle. Autrement dit, il ressent les instants de tension et de détente induits par l'harmonie. Il ressent donc le mouvement que cela donne à la musique et est capable d'en situer le début et la fin dans le temps.

L'analyse de la première écoute donne souvent un bon aperçu de la vision de l'élève et permet de repérer rapidement les pistes de travail à ouvrir.

2) Analyse du rythme théorique

Dans la suite du travail, je l'invite à regarder la partition afin d'ouvrir un travail sur le rythme théorique.

Mesure

Avant toute chose, je commence par demander à l'élève *quelle est la mesure du morceau*. En regardant la partition, il répond juste : 3/4.

Je continue en lui demandant si cette mesure est *ternaire* ou *binaire*. Il répond binaire. Pour être certaine qu'il maîtrise vraiment la différence entre ces deux types de mesures je lui demande la valeur d'un temps : *une noire ou une noire pointée* ? Il me montre les trois noires de la main gauche (MG) pour me donner la preuve de sa réponse.

J'ajoute que la difficulté de ce morceau est donc le mélange d'un trois temps avec une mesure néanmoins binaire.

J'explique que le rythme de la MG ressemble à une valse et explique à mon élève qu'il va y avoir un balancement dans son morceau qui peut donc attirer vers une mesure ternaire. Il va devoir donc faire attention aux passages en croches qui doivent être ressenties par deux et non par trois comme dans un ternaire (partie II).

Rythme noire pointée croche

Je lui demande ensuite de m'expliquer le rythme de la main droite (MD) :



Il répond de façon juste et théorique le nom du rythme : *noire pointée croche noire, blanche pointée*.

Je lui demande ensuite de le lire à voix haute sur Ta. Je me rends compte que, dans la pratique, le rythme n'est pas clair pour lui. Il n'a pas conscience de la vraie valeur de la noire pointée. Il lui donne la valeur d'une noire. De plus, il n'a pas non plus conscience de la valeur du troisième temps car la dernière noire est légèrement coupée, il enchaîne trop vite sur la blanche pointée.

Je lui demande alors *en termes de longueur quelle est la différence entre la noire pointée, la croche et la noire*. Il me répond de façon juste que la noire pointée est plus longue que la noire et que la croche est courte. Je lui demande de ne pas réfléchir plus loin, et de dire *un Ta plus long, un Ta court et un Ta normal*. Après quelques essais, il se rapproche naturellement du rythme écrit.

Je décide alors de faire un autre exercice en ajoutant à la voix les frappes sur le couvercle du piano fermé. Tout d'abord, je lui demande de frapper avec les deux mains la pulsation. Lorsque j'estime que son geste est devenu naturel, c'est-à-dire souple et régulier, sans mouvement saccadé, je l'invite à s'arrêter et à dire sur Ta, tout en l'exécutant avec sa MD, le rythme suivant puis de l'accompagner avec sa MG en battant les pulsations :




La noire du troisième temps se cale ainsi parfaitement sur les pulsations de la MG. Elle n'est plus raccourcie. Lorsque la synchronisation est faite, je l'arrête.

Je commence alors à lui expliquer le rythme de la MD de façon plus théorique. *Le point de la noire pointée correspond à la liaison avec une croche*. Je lui dessine l'équivalence :



Je lui demande alors d'imaginer ce que deviendrait le rythme si la liaison n'existait pas. Il

commence à comprendre le lien avec le rythme de l'exercice : 

Je l'invite cette fois à ne pas répéter oralement le T correspondant à la première croche, et à faire Ta-A à la suite de la noire. Je lui dis aussi qu'il peut imaginer la première croche se répéter dans sa tête sans pour autant la dire. Il doit accompagner cela du geste adéquat et ne pas répéter non plus la frappe sur la croche. Cet exercice est toujours fait avec les frappes de la MG sur la pulsation car c'est un moyen pour l'élève de comprendre l'importance du deuxième temps dans la liaison de la noire à la croche.

Dans les gestes de l'élève, je commence à sentir l'impulsion donner par le deuxième temps qui invite à jouer la deuxième croche après la liaison. Le geste pulsatif de la MG se transmet à la MD. La MD et le bras droit se mettent alors à « vivre » la liaison. Autrement dit, ils ne restent pas complètement inactifs pendant la liaison, et se tiennent prêts à jouer la croche au

bon moment.

3) Notion de direction dans une mesure à trois temps

Enfin, pour être sûre que le troisième temps soit vécu comme une liaison vers le premier temps suivant et que la direction musicale ne s'arrête pas à la barre de mesure, j'ajoute les mots suivants sous le rythme :




Là, et puis Là

La notion de liaison et de continuité commence à prendre son importance. En disant les mots tout en jouant, l'élève fait le lien entre l'idée théorique du rythme et le geste à exécuter. Sur le « *et* » son geste va se détendre tandis que sur les « *Là* » il prendra appui dans le piano. Il commence donc à prendre conscience des appuis importants sur les premiers temps, ainsi que des instants de tension et de détente induits par une mélodie à trois temps.

4) Analyse des mouvements mélodiques

Je complète l'analyse directionnelle des deux premières mesures en abordant d'abord les mouvements de la mélodie.

Je lui demande si cette mélodie lui donne une impression *ascendante ou descendante*. Il me répond *une impression ascendante*. Nous vérifions ensemble. Je l'invite à considérer les temps importants : les premiers temps. Nous constatons que du Ré au Fa# il y a en effet un mouvement ascendant. Je lui demande de ne jouer que ces deux notes en supprimant le Do# et le Si. De manière naturelle, l'élève joue le Fa# plus fort. Musicalement, c'est juste car il conduit la phrase vers son sommet. Je l'invite alors à ajouter les notes manquantes toujours en imaginant et en sentant cette direction ascendante à la fois dans sa tête et dans son corps. J'ajoute que le Si doit l'aider à se hisser jusqu'au Fa, c'est pourquoi il ne doit pas arrêter son geste dessus.

Puis j'ouvre l'analyse mélodique sur l'ensemble de la phrase de huit mesures en lui demandant de ne jouer que les notes que j'ai préalablement entourées. Il constate finalement que dans son ensemble, la mélodie descend. Musicalement, cette phrase débute donc à un certain point et s'étire dans le temps dans un mouvement général descendant qu'il sera peut-être intéressant d'interpréter en diminuant à la fin, d'où la présence d'un  dans la partition.

5) Analyse du « rythme harmonique » de la MG

Enfin, je lui demande de jouer la première note de chaque mesure de la MG en blanche pointée. Il observe ainsi un mouvement descendant.

Je l'invite ensuite à travailler toute la MG en « empreintes », c'est-à-dire en jouant les trois notes sous forme d'un accord d'une valeur de blanche pointée. Je lui demande de toujours bien suivre le mouvement descendant de la note de basse.

Ensuite, je lui conseille d'écouter l'harmonie qui en résulte et de noter les accords qui apportent une tension par un + et ceux qui apportent une détente par un -. Il constate alors qu'à travers l'harmonie apparaît une organisation qui se répète deux fois dans la phrase :

- + + - puis - + + -. Les appuis varient donc aussi en fonction de l'harmonie.

6) Travail technique de la partie II à l'aide du rythme

La partie II correspond à la partie que l'élève avait perçue comme *rapide*. En effet, le fait que les valeurs se raccourcissent dans l'enchaînement des croches donne une perception du temps accélérée alors que le tempo n'a pas bougé.


Il est alors important de le rassurer car en voulant jouer réellement *plus vite*, autrement dit en accélérant le tempo, il risque de perdre la direction de la phrase et de ne pas contrôler techniquement le passage.

Je lui demande alors de frapper les pulsations pendant que je joue le morceau en entier. En arrivant sur la deuxième partie, il se rend compte que les pulsations ne bougent pas. Le tempo n'a pas changé.

Ensuite sur les quatre premières mesures de ce passage, je l'invite à plaquer toutes les notes dans chaque mesure, pour donner deux accords différents. De nouveau, il situe l'accord en tension (+). Il comprend que le mouvement (\rightleftarrows) a donc une direction vers cet accord, d'où la présence d'un \leftarrow .

Le rythme harmonique nous permet donc de comprendre le sens expressif du passage.

J'utilise alors le rythme théorique pour travailler le passage technique. Je commence par lui

faire jouer les croches avec un rythme équivalent au suivant : . Je lui explique surtout qu'il va jouer une note longue, sur laquelle il peut s'arrêter le temps nécessaire et qu'il va jouer la note suivante courte dans l'idée de l'enchaîner à une nouvelle note longue.

Cet exercice permet de ne pas arrêter le mouvement après deux croches mais d'être toujours dans l'optique *d'aller vers la suite*. Dans l'idéal, le bras se détend sur la note longue initiant un léger mouvement circulaire.

Je lui demande après de faire l'inverse pour équilibrer les sensations (courte – longue)

Enfin, je l'invite à frapper la pulsation avec sa MG sur sa jambe gauche tout en jouant les croches, régulières.

Cela lui permet de bien sentir les trois temps et de ne pas tomber dans un deux temps, ternaire, ce que l'écriture de ce passage pourrait laisser présager.

Pour terminer, je lui demande de mimer la marche avec ses pieds sur le sol. Tout son corps se met alors à se balancer doucement. Je lui demande de bien vouloir rejouer le passage des croches sur les pulsations marquées par ses pieds.

L'intégration d'un mouvement ou d'un geste technique à travers le balancement du corps permet d'assimiler beaucoup plus rapidement son placement dans une pulsation.

Enfin, pour travailler les quatre dernières mesures de ce passage, nous respectons presque la même procédure. Tout d'abord constater qu'il n'y a qu'une seule harmonie qui s'étale sur les quatre mesures. Ressentir la tension qu'elle porte pour comprendre le *ritenuto*. Le temps s'étire car la tension est extrême. Ajouter des images pour aider à ralentir de façon naturelle : par exemple *tu montes des escaliers très raides et lorsque tu arrives en haut, tu es très fatigué et essoufflé*. Puis travailler les empreintes de la tierce donnée par le 3 et le 1 pour développer l'anticipation du mouvement de déplacement. Constater que le sommet de la

phrase se trouve au centre des quatre mesures pour donner une direction et un point d'aboutissement à la montée. Refaire le travail de rythme pour les croches, en battant la pulsation avec la MG puis les pieds.

Dans l'enchaînement des croches je continue à parler :



Là et Là et Là et Là et Là et Là et ... etc.

L'utilisation du « *et* » est essentielle dans la conduite de la phrase. L'élève sait qu'il ne peut pas s'arrêter sur un « *et* ».

B. IV. Vers un début d'autonomie de l'élève

Le travail rythmique à travers :

- L'analyse du rythme architecturale
- Le travail avec le rythme théorique
- Le ressenti de la pulsation
- L'analyse du mouvement mélodique
- L'analyse du rythme harmonique
- L'utilisation de mots de liaison (« *et* »)

A permis de :

- Développer l'écoute
- Faire prendre conscience du développement temporel de la pièce
- Comprendre et assimiler les rythmes de la partition
- Donner une direction à la phrase musicale
- Sentir les appuis musicaux
- Comprendre les indications de nuances de la partition
- Régler des problèmes techniques

Mais le but général de ce travail était avant tout de développer une conscience musicale de la pièce. En effet, en comprenant et en déduisant les appuis musicaux, mon élève a rapidement pu mettre une intention musicale dans son exécution.

Grâce à la perception des longueurs de notes, à la sensation et à l'intégration corporelle de la pulsation, à l'imagination et aux explications théoriques, mon élève est maintenant autonome pour poursuivre le travail de sa pièce.

Conclusion

Au travers de ces pages, j'ai essayé de démontrer comment une didactique du piano axée sur le travail de la temporalité pouvait assurer le développement de qualités à la fois musicales et techniques.

Cette réflexion théorique a tout d'abord démontré l'existence d'un caractère commun à la fois fondateur et unificateur de l'Homme et de la Musique : la temporalité. La vie humaine s'inscrit indubitablement dans le temps : elle est limitée et dirigée dans un espace spatio-temporel. Il en va de même pour la musique qui apparaît clairement trouver sa puissance émotionnelle dans le jeu avec le temps.

C'est alors le rythme sous toutes ses formes qui s'est imposé comme un facteur de variabilité essentiel des expériences humaines ou musicales. En structurant le mouvement dans son sens large, il donne la possibilité d'imaginer, de ressentir et de maîtriser la temporalité.

Au niveau de la pratique musicale, ces recherches ont montré que la perception des valeurs et l'imagination semblaient naturelles chez l'enfant. Un point de départ intéressant à l'élaboration d'une didactique du piano efficace, tournée vers le développement de sensations à la fois musicales et techniques.

Ayant un aspect à la fois spatio-temporel et sensitif, l'imagination est importante dans l'apprentissage et l'intégration d'un mouvement ou d'une posture physique. J'ai ainsi démontré que rythmer gestuellement ses émotions permet de les contrôler et de les traduire expressivement en mouvements sonores.

En un mot, le rythme permet toujours d'aller vers une conscience corporelle naturelle et assure ainsi une assimilation efficace. C'est à travers la maîtrise temporelle que coordination, indépendance et expressivité nécessaires au jeu pianistique peuvent être développées.

Les limites de cette démonstration se trouvent sans doute dans le manque de résultats d'expériences concrètes. Moins qu'un mémoire, j'ai surtout proposé un essai réflexif sur l'intérêt pédagogique de la maîtrise et de la conscience rythmique à l'instrument.

Il serait peut-être intéressant, d'élaborer une étude à plus grande échelle, incluant également d'autres instruments, afin de définir plus clairement encore la place du rythme dans l'enseignement instrumental et de son impact pédagogique sur le développement de l'expressivité et de la technique musicale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cuen, L. (2007). Le geste sonore et le geste cinétique : une évocation des sensations et des émotions humaines. In M. Imberty & M. Gratier (Eds.), *Temps, geste et musicalité.*, (Collection Sciences de l'Éducation musicale, pp. 151-163). Paris : L'Harmattan.
- Desesquelles, A.C. (1999). L'expression musicale. Publications Universitaires Européennes : Peter Lang.
- Dolto, F. (1994). Les étapes majeures de l'enfance. France : Gallimard.
- Fraisse P. (1958). Les structures rythmiques. *Revue philosophique de Louvain*, 50 (Vol. 56, p.333)
- Imberty, M. (2007). Introduction : du geste temporel au sens. In M. Imberty & M. Gratier (Eds.), *Temps, geste et musicalité*, (Collection Sciences de l'Éducation musicale, pp. 7-32). Paris : L'Harmattan.
- Lamour, H. (1985). Pédagogie du rythme. Paris : Revue EPS.
- Molino, J. & Gardes-Tamines, J. (1987). Introduction à l'analyse de la poésie. I – Vers et figures (2^e éd., p. 9). Paris : Presses Universitaires de France.
- Périot, A. & Sanguin-Bruckert, C. (2007). Processus spatio-temporels spécifiques communs à l'acquisition de la lecture et de la musique. In M. Imberty & M. Gratier (Eds.), *Temps, geste et musicalité*, (Collection Sciences de l'Éducation musicale, pp. 189-206). Paris : L'Harmattan.
- Willems, E. (1954). Le rythme musical. Paris : Presse Universitaires de France.
- Wirthner, M. & Zulauf M. (Eds.) (2002). À la recherche du développement musical. Collection Sciences de l'Éducation musicale. Paris : L'Harmattan.