

**Difficultés de dissociation et de coordination des gestes chez
l'accordéoniste**

Hypothèses sur l'origine et le fonctionnement de la capacité

Nom : Solène NORMANT

Spécialité : Accordéon chromatique

Formation Continue au Diplôme d'Etat 2009 – 2011

Référent : Malo Morvan

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 3 |
| Première partie : Origine de la capacité | 4 |
| 1 - Le don..... | 4 |
| 1.1 - Controverse savante | 5 |
| 1.2 - Le regard des sociologues et le cas Mozart..... | 6 |
| 1.3 - Reformulation du concept de don | 7 |
| 2 - Le travail de l'élève..... | 9 |
| 2.1 - Approche sociologique | 9 |
| 2.2 - Enquête..... | 10 |
| 2.3 - La notion de travail « fructueux », l'importance des processus métacognitifs..... | 12 |
| Deuxième partie : Fonctionnement de la capacité | 15 |
| 1 - Psychomotricité | 15 |
| 1.1 - Eléments de compréhension : Rencontre avec une psychomotricienne | 16 |
| 1.2 - Pistes de solutions | 18 |
| 1.3 - Prise en compte de la psychomotricité dans les choix matériels | 19 |
| 2 - Développement du sens rythmique..... | 20 |
| 2.1 - Définitions..... | 20 |
| 2.2 - Moyens de développement du sens rythmique | 21 |
| 2.3 - Situation dans les écoles de musiques..... | 25 |
| Conclusion | 26 |
| Annexes..... | 27 |
| Bibliographie..... | 29 |
| Remerciements..... | 31 |

Introduction

Régulièrement confrontée aux difficultés des élèves à jouer « mains ensembles », je réfléchis depuis longtemps sur l'inégalité des élèves face à cette étape de leur apprentissage. Afin de trouver des solutions pédagogiques adaptées, j'ai choisi d'en chercher l'origine et d'en comprendre le fonctionnement.

Mon apprentissage de l'accordéon chromatique s'est fait d'une manière assez académique et intellectuelle, puisqu'exclusivement sur partition et sans approche corporelle. A présent en position d'enseignante, je constate que la notion corporelle a pris une place consensuelle dans les discours, mais pas toujours dans les pratiques. En me penchant sur la question de la coordination des gestes des accordéonistes, j'ai interrogé mes propres pratiques. J'ai pu également mettre en lumière d'une part les raisons, et d'autre part les moyens d'aborder la musique d'une façon qui prenne davantage en compte le corps du musicien.

Il faut ici préciser que jouer d'un instrument polyphonique requiert à la fois une dissociation et une coordination des gestes. Au fil de mes prospections, j'ai peu à peu compris qu'il s'agissait de **coordonner des gestes dissociés**. Lors de mes recherches, j'ai été surprise par le peu, voire l'absence d'études consacrées à ce sujet, bien qu'il touche les instruments polyphoniques en général. Ce mémoire n'apporte donc pas de « recette miracle », mais consiste en un état des lieux actuel de mes réflexions, lectures et recherches de ces derniers mois. Il n'a pas la prétention de répondre à cette vaste question en si peu de pages, mais de proposer des pistes pertinentes pour la suite de mon travail. Je souhaite qu'il puisse alimenter les pratiques et réflexions d'autres professeurs d'accordéon chromatique, et plus largement d'instruments polyphoniques.

Avant de m'engouffrer aveuglément dans des questions purement techniques, j'ai choisi de répondre dans une première partie à deux questions cruciales dans l'apprentissage de la musique qui pourraient être à l'origine de la capacité ou la facilité à jouer de cet instrument et semblent au premier abord s'exclure mutuellement : don ou travail ? J'ai donc cherché à comprendre si l'on peut être « doué » pour coordonner des gestes, posant plus largement la question de l'existence du don. Puis j'ai interrogé le rôle du travail personnel dans la capacité à jouer mains ensemble. Cette première partie traite donc de l'origine de la capacité.

Dans une deuxième partie, j'aborde le fonctionnement de cette capacité. Tout d'abord avec l'éclairage d'une psychomotricienne dans un domaine qui m'était jusqu'alors étranger. Et ensuite en établissant une corrélation avec le sens rythmique, ouvrant mes recherches sur des pistes de solutions.

Première partie : Origine de la capacité

Lorsqu'un élève rencontre des difficultés quelles qu'elles soient, on entend couramment des propos faisant référence soit à l'absence de don, soit au manque de travail, invoqués pour en expliquer l'origine. Soulignons au passage le ton généralement fataliste qui laisse penser qu'il n'y a pas d'autre raison qui pourrait expliquer une difficulté chez un élève. Une pensée dualiste opposant le don au travail simplifierait en réalité considérablement mon propos ! C'est pourquoi il convient d'éclaircir ces deux points afin de définir en quoi ils jouent un rôle dans les capacités des élèves à coordonner ou à dissocier les gestes.

1 - Le don

L'hypothèse du don s'est imposée à moi d'une façon embarrassante car ouvrant ma recherche sur un domaine flou. La question du don demande de se positionner clairement et « croire au don » semble un présupposé délicat et ardu, voire dangereux s'il s'avérait que le don pouvait constituer un préalable à l'apprentissage de l'instrument ! En effet, il existe sous cette notion une sorte de confusion. Sa nature est floue. Son existence même est incertaine. Son origine est imprécise. Et les controverses qu'il génère sont nombreuses. Il semble que le « fantôme » du don soit particulièrement présent dans le domaine des arts... Il suffit, pour s'en convaincre, d'ouvrir un dictionnaire où le don est défini comme « *talent, disposition, qualité de quelqu'un, que l'on considère comme innés, naturels* ». L'exemple aussitôt donné est : « *avoir un don pour la musique.* »¹

Lorsqu'on discute entre professeurs de musique, on entend souvent « tel élève est doué ». L'image qu'on s'en fait est celle d'un élève qui parvient à exécuter un morceau rapidement et apprend sans effort apparent... Il semble également qu'il existe plusieurs degrés : on peut être assez doué, très doué, ou au contraire, pas doué du tout. Le don s'apparente donc à une « facilité » pour un domaine et semble être pour beaucoup une faculté innée. J'ai donc cherché à comprendre d'où provient l'entendement commun et polysémique autour de ce mot.

Si les parents sont le plus souvent fiers des « dons » de leur enfant, ils dénigrent alors l'idée d'effort ou de travail, car l'enfant est davantage valorisé pour ce qu'il est génétiquement que pour ce qu'il a acquis par effort et volonté. A moins que cette affirmation ne soit au contraire vécue par l'enfant comme un privilège qui l'encouragera dans son apprentissage, agissant comme un cercle vertueux dans sa progression : « *Lui accorder un don, c'est lui ôter tout mérite (puisque le don est inné),*

¹ Définition Larousse sur internet

c'est donc pouvoir l'admirer sans le jalouser. De là le romantisme du sens commun, qui paradoxalement croit au « génie » par amour-propre, pour s'éviter toute blessure narcissique. »²

La question de l'inné ou de l'acquis interroge philosophes et scientifiques depuis des siècles, et malgré les nombreuses recherches et réflexions menées, le débat n'est toujours pas clos. L'objet de ce mémoire n'est pas de passer en revue toutes les études menées, mais de tenter d'y voir un peu plus clair sur l'acception du terme « don », et de se positionner en tant qu'enseignant, afin de faire place à cette notion et de quelle façon.

1.1 - Controverse savante

Les définitions sur le don et sur le génie se confondent dans la mesure où la conception commune du génie veut qu'il soit doté de dons exceptionnels, et ce, de façon innée. On ne devient pas un génie, on naît génie. L'idée même de génie considère donc que le don est inné.

Selon Kant, « *Le génie est la disposition innée de l'esprit par laquelle la nature donne les règles à l'art.* »³ D'après lui, le génie est doté d'un don exceptionnel inné, son œuvre est originale et exemplaire. Le concept même de génie exclut toute possibilité d'apprentissage. Il lui attribue une faculté surhumaine, lui permettant de produire des chefs-d'œuvre naturellement et sans peine.

Nietzsche quant à lui considère que le génie n'a pas grand chose à voir avec "l'inspiration", qu'elle soit naturelle ou divine : « *Tous les grands hommes étaient de grands travailleurs, infatigables quand il s'agissait d'inventer, mais aussi de rejeter, de trier, de remanier, d'arranger* »⁴. Nietzsche s'emploie à une démystification radicale du génie et à une critique de tous les présupposés relatifs à l'acte créateur. Il critique les notions de dons naturels et de talents innés ainsi que l'idée d'inspiration. Il oppose clairement le génie et le talent.

Nous le voyons donc, les philosophes traitent essentiellement la question du génie, et non de celle du don, le débat se situant autour de l'inné ou de l'acquis. De plus la question porte davantage sur l'inspiration que sur un automatisme ou un geste technique. A ma connaissance, les philosophes ne se sont pas interrogés sur l'acquisition d'un automatisme relevant du don ou du travail.

² Laurent Guyot, professeur de philosophie - <http://www2.cndp.fr/magphilo/philo16/mythe.htm>

³ Kant, *Critique de la faculté de juger*, 1790

⁴ Nietzsche, *Humain, trop humain*, 1878

Quant aux recherches scientifiques, elles s'orientent essentiellement vers des facteurs héréditaires, en faisant appel à la génétique. Ces recherches portant sur l'inné et l'acquis croisent donc celles menées sur l'intelligence⁵.

Aujourd'hui les recherches scientifiques ne nous livrent rien de probant. Bien que certains chercheurs soient persuadés qu'on finira par isoler un gène lié à l'intelligence, on ne dispose actuellement d'aucune étude qui démontre qu'il existe un gène du don ou de l'intelligence et encore moins d'une capacité motrice particulière. Selon Jean Keller, la motricité n'est pas innée, elle s'acquiert : « *Les psychogénéticiens ont à juste titre montré qu'il n'y a pas de motricité pure, mais que le progrès moteur s'inscrit dans un ensemble cognitif, environnemental, affectif et émotionnel* »⁶

1.2 - Le regard des sociologues et le cas Mozart

Les sociologues se sont emparés du débat, mettant à jour l'inégalité que l'existence du don, gratuit et inné, pourrait constituer. L'utilisation du mot « don » peut s'avérer délicate, car elle fait signe du rapport difficile à l'altérité. Certains défendent le don, d'autres s'y opposent, débat qui semble opposer deux camps mais qui reste cependant opaque :

- Le don, notion de rareté, privilège qui permet d'échapper au déterminisme social, voire de s'élever socialement, à la condition d'être décelé
- Le refus du don comme refus d'accepter une idée d'injustice originelle.

« *C'est peut-être pour ces deux raisons, l'irrationalité du « don » et sa gratuité, que la profession de musicien est communément considérée comme le contraire du travail aliéné* »⁷

Pour traiter cette question du don, prenons un exemple : le « cas » Mozart.

Le « cas » Mozart

L'exemple le plus connu en matière de dons musicaux est à l'évidence celui de Mozart, qui a constitué l'objet d'études pour le sociologue Norbert Elias⁸. Les éléments de la vie de Mozart,

⁵ Les formes de l'intelligence (1983 traduction française 1997) Howard Gardner, professeur de psychologie cognitive à Harvard, a émis l'hypothèse selon laquelle plusieurs types d'intelligence coexistent chez chaque être humain. En étudiant des individus souffrant de troubles cérébraux, il a distingué sept types d'intelligence, dont l'intelligence musicale, qui juge la hauteur, la tonalité des sons, le rythme et la mélodie d'une musique, exploitée surtout par les musiciens et les compositeurs.

⁶ Jean Keller, maître de conférences en Staps, université de Paris V-René Descartes – Aspects structurel et fonctionnel du développement psychomoteur de l'enfant, p.41

⁷ Kalliopi Papadopoulou (pianiste et docteur en sociologie), Profession musicien : un « don », un héritage, un projet ? - Editions l'Harmattan - Collection « logiques sociales », 2004, p.94

⁸ Norbert Elias, Mozart, sociologie d'un génie - La librairie du XX^e Siècle, Ed.Seuil, 2009

traités par Elias, soulignent que son "don" est le résultat de différents facteurs davantage que d'une prédétermination dès le départ : « *Il est absolument exclu qu'un être humain puisse présenter une disposition naturelle inscrite dans les gènes correspondant à quelque chose d'aussi artificiel que la musique mozartienne.* »⁹. Par artificiel, l'auteur entend que la musique de Mozart correspond à un style très précis en vogue dans les cours européennes de cette période. Il réfute une disposition génétique ou héréditaire pour la composition ou l'assimilation d'une technique instrumentale.

Selon N.Elias, Mozart était parfaitement conscient de ses « dons » exceptionnels. Cependant, il attribue ces « dons » à l'environnement socio-éducatif dans lequel Mozart grandit : il décrit l'implacable discipline imposée par un père issu d'un milieu très modeste. Celui-ci était parvenu à s'élever socialement en devenant chef d'orchestre à la cour de Salzbourg mais reporte néanmoins son désir d'ascension sociale sur ses enfants, se consacrant à leur éducation musicale. Mozart, en quête d'affection, se voit gratifier de « primes d'amour » à chaque performance musicale.

Selon l'auteur, la musique de Mozart traduit donc la quête d'affection d'un homme qui souffrait depuis son plus jeune âge du sentiment que personne ne l'aimait. Elle est animée par son imagination débordante, spontanée et puissante. Le don de Mozart n'est que « *l'expression de la transformation et de la sublimation d'énergies naturelles, et non pas comme l'expression d'énergies naturelles ou innées, en soi.* »¹⁰

On voit donc que le facteur environnemental joue un rôle déterminant dans le développement de Mozart : un père musicien, pédagogue, ayant ses entrées à la cour, un apprentissage valorisé, encouragé et motivé. La notion de don intègre on le voit bien le facteur de l'environnement social, et permet donc de démystifier cette notion.

1.3 - Reformulation du concept de don

Nous avons vu que le « don » s'apparente davantage à des facultés développées entre la naissance et le moment où l'enfant commence la pratique de l'instrument de musique. Ces prédispositions d'ordre moteur et cérébral s'acquièrent consciemment ou non et sont liées à l'environnement socio-éducatif et culturel. Par conséquent, on peut imaginer autant d'injustice dans l'idée que le « don » soit une acquisition d'ordre environnemental (familial, social, sociétal), puisque le milieu social sera un facteur favorisant un environnement propice ou non au développement d'une faculté particulière.

Personnellement, je conteste l'existence du don, car nulle étude n'en prouve l'existence. Selon moi, l'utilisation de ce mot est abusive, sa définition étant relativement floue. En réalité, l'entendement

⁹ Ibid. p.89

¹⁰ Ibid. p.90

commun sous-entend davantage des « aptitudes pour un domaine », qu'un don dans le sens étymologique du terme, reçu de manière divine ou génétique. On peut donc développer des prédispositions, autrement dit un « don », mais qui ne serait pas inné, ni d'ordre « naturel » comme le suggère la définition première du don citée plus haut.

Etant donné que l'emploi répandu du terme de « don » reste flou pour l'entendement commun et correspond souvent à une capacité innée contestable, je choisis d'utiliser ce mot avec davantage de précaution, employant des guillemets, ou mieux, lui préférant les concepts d'aptitudes, de facultés, d'acquisitions plus ou moins développées par l'environnement humain dans des domaines facilitant l'apprentissage qui constituent alors une prédisposition .

L'élève, selon ce qu'il a développé à travers son vécu, peut donc présenter certaines « facilités » d'apprentissage. Les expériences sur le langage ont par exemple démontré que les enfants stimulés quotidiennement montrent davantage de facilités pour l'apprentissage du langage. Si le bébé est rassuré par la voix de sa mère, c'est donc qu'il est sensible au timbre. Partant de ces constats, on sous-estime peut-être l'importance de l'environnement sonore du fœtus, du bébé et du jeune enfant, qui joue un rôle considérable sur le développement de capacités cognitives ultérieures, comme le souligne Michel Imberty¹¹.

Comme nous avons pu le comprendre, croire qu'un « don » pourrait aider un élève dans l'apprentissage de la musique et plus précisément dans la coordination de ses gestes est tout à fait contestable. Jouer d'un instrument de musique nécessite à l'évidence des facultés cérébrales qui peuvent être plus ou moins développées au début de l'apprentissage, constituant ainsi des prédispositions ou un terrain d'apprentissage favorable. Nous avons vu que l'environnement socioculturel joue un rôle décisif en ce sens.

Cependant, l'acte même de jouer d'un instrument engage une action motrice. La prédisposition serait alors d'ordre psychomoteur. En effet, on peut aisément imaginer qu'un enfant qui a beaucoup été sollicité sur des activités motrices sera plus à l'aise. La question de la coordination des gestes à l'accordéon nécessite donc de se pencher sur des considérations psychomotrices.

Nous avons également évoqué la possibilité que le travail personnel joue un rôle dans la capacité à coordonner des gestes. Comme la question du don, cette question engage un débat beaucoup plus large que la simple question de la coordination des gestes, mais mérite néanmoins qu'on s'y attarde.

¹¹ Michel Imberty – *Le bébé et le musical*, Article paru dans *Musiques, une encyclopédie pour le XXIème siècle, Savoirs musicaux*, Jean-Jacques Nattiez, Éd. Actes Sud / Cité de la musique, Mars 2004

2 - Le travail de l'élève

2.1 - Approche sociologique

Le travail est certainement la principale raison évoquée en matière de réussite, quel que soit le domaine. Qu'il s'agisse de l'enseignement général ou de la musique, les professeurs comptent assurément sur le travail à la maison. Pourtant, l'Education Nationale a depuis longtemps considéré que cela mettait les élèves en situation d'inégalité selon leur origine socioculturelle. C'est pourquoi les devoirs à la maison ont été interdits dès 1956 dans l'enseignement primaire, et en 1967 dans les collèges et lycées... On ne peut que constater que la réalité est toute autre. Dans le contexte scolaire toujours, les sociologues et les spécialistes en sciences de l'éducation, par exemple Perrenoud¹² ou Meirieu¹³, argumentent contre le travail à la maison.

L'intérêt pour ces questions dans le domaine musical est plus récent. En effet, l'enseignement musical est traditionnellement organisé en cours individuel hebdomadaire impliquant nécessairement un travail personnel de l'élève. Cette question soulève un débat alimenté par les craintes des professeurs habitués à l'organisation d'un enseignement instrumental présupposant un travail à la maison de l'élève. Cette question a notamment été traitée par Jean-Pierre Seyvos lors du colloque de Rezé¹⁴. Cependant l'objectif de ce mémoire n'est pas de convaincre de la nécessité ou non du travail à la maison, mais de tenter de comprendre quelle importance il joue dans l'acquisition de gestes coordonnés sur un morceau.

¹² Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Editeur, 1994

¹³ Philippe Meirieu, *Les devoirs à la maison*, Syros alternatives, 1992

¹⁴ «*Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?*», Article de Jean-Pierre Seyvos paru dans *Enseigner la musique N°6&7, Cahier de recherches – Cefedem Rhône-Alpes*

2.2 - Enquête

Afin de mesurer l'impact du travail de l'élève dans sa faculté à jouer mains ensemble, j'ai choisi de réaliser une enquête auprès d'élèves pratiquant un instrument polyphonique¹⁵. Pour ce faire, j'ai fait appel à des collègues enseignant le piano, l'accordéon diatonique ou l'accordéon chromatique. Ce questionnaire n'était évidemment pas destiné à évaluer les élèves, mais à répondre à deux grandes questions dont la première est :

« Le travail à la maison joue-t-il un rôle dans la coordination des gestes lors de l'apprentissage d'un instrument polyphonique ? »

La seconde question concerne le lien avec le rythme et sera traitée un peu plus loin. Chaque questionnaire était anonyme et comportait deux grandes parties :

- Une partie à remplir par l'élève,
- Une partie à remplir par le professeur, dont un petit exercice pratique avec l'élève.

De façon sous-jacente, il s'agissait de mesurer deux facteurs : la quantité et la qualité. La quantité est bien entendu facile à mesurer. La qualité de travail d'un élève est bien plus difficile à évaluer, mais bien plus intéressante aussi. C'est pourquoi j'ai choisi de confronter les réponses de l'élève (ce qu'il fait), avec le résultat (ce que le professeur entend).

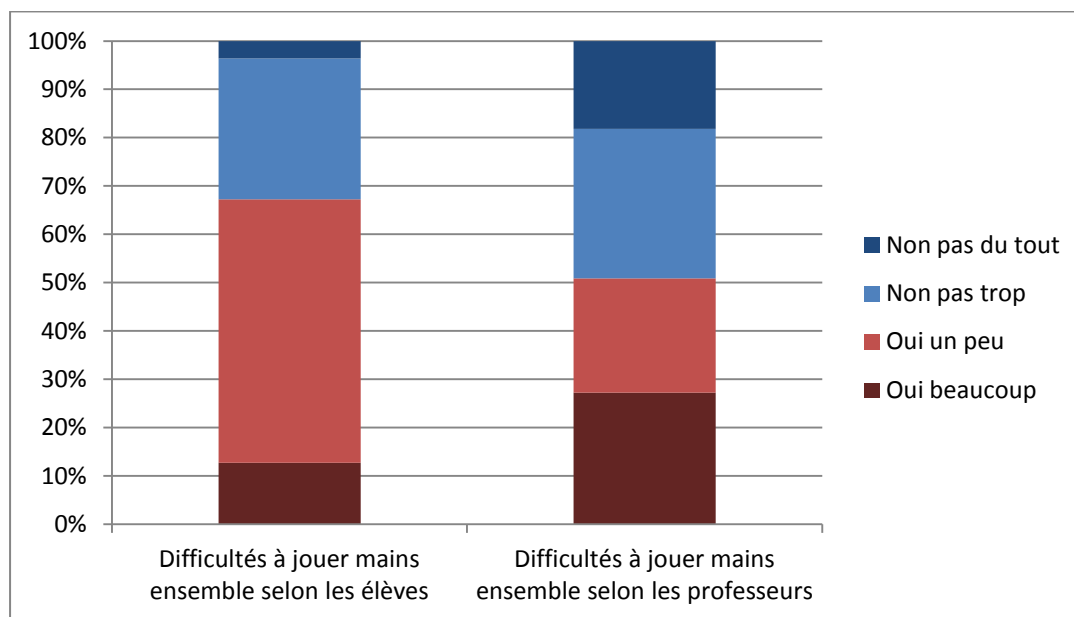
Le panel :

Le panel est constitué de 55 élèves, dont 27 en accordéon chromatique, 20 en piano, et 8 en diatonique. Les élèves interrogés ont entre 6 et 71 ans, avec une répartition de 36 filles pour 19 garçons. Enfin, 87% sont droitiers, 5% gauchers, et 2% ambidextres.¹⁶

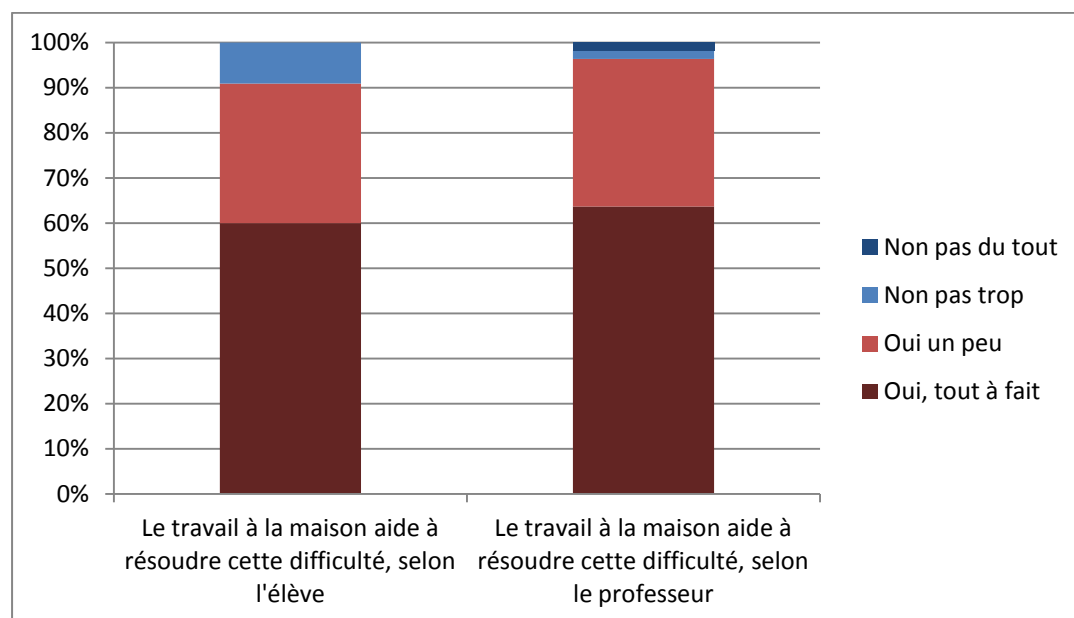
¹⁵ Voir enquête dans les annexes

¹⁶ Ces chiffres se situent dans les moyennes nationales constatées en termes de latéralisation

✚ Réponses comparées des élèves et des professeurs :



Les résultats comparés des réponses des élèves et des professeurs sur les difficultés de coordination des mains peuvent paraître surprenants. En effet, une majorité d'élèves estiment avoir des difficultés, alors que les réponses positives et négatives s'équilibrent du côté des professeurs. On peut être tenté d'associer cela à la modestie des élèves, qui ont tendance à se dévaloriser, ou à l'orgueil des professeurs, qui ont tendance à relativiser... Cependant, il me semble important de souligner la **différence de perception** entre le professeur et l'élève sur cette difficulté.



Les résultats comparés à cette question sont très clairs : les avis des professeurs et des élèves concordent et valident l'hypothèse selon laquelle le travail à la maison aide à résoudre la difficulté à jouer mains ensemble, donc à coordonner des gestes.

2.3 - La notion de travail « fructueux », l'importance des processus métacognitifs

Si le travail semble être une aide évidente dans 90% des cas, il m'a paru intéressant de comprendre comment travaillent les 10% que cela ne semble pas aider. Il s'agit de 5 cas, que je vais ici décrire. Pour plus de facilité, je leur ai donné un prénom :

- Alain, 71 ans, travaille l'accordéon chromatique chaque jour pendant 45 minutes. Il ressent beaucoup de difficultés à jouer mains ensemble. Cela est confirmé par son professeur, qui juge par ailleurs son travail inefficace. Pour progresser, il joue mains séparées, avec un métronome, il tape la pulsation, examine la partition. Cependant, il affirme rejouer sans trop s'attarder et attend l'aide de son professeur au prochain cours. Visiblement, cet homme passe beaucoup de temps à répéter sans parvenir à résoudre la difficulté. Il semble démuni dans sa façon de travailler.

Cet exemple illustre clairement que la qualité de travail est bien plus importante que la quantité. John Sloboda souligne qu'il est parfois difficile de répéter de manière « fructueuse » : *« leur principale stratégie semble tout simplement consister à jouer un passage maintes et maintes fois, dans l'espoir que, s'il y en avait, les fautes seraient enlevées « au fer à repasser ».* Il insiste sur la nécessité de *« démonter les sections embarrassantes. »*¹⁷. Nous parlons donc de processus métacognitifs. Pour résoudre une difficulté, il est important de la formuler.

- Sarah, 13ans travaille le piano chaque jour pendant 25 minutes. Elle ressent « un peu » de difficultés à jouer mains ensemble. Pourtant, son professeur affirme que son travail joue assurément un rôle. Voici comment elle travaille : elle rejoue mains séparées, plus lentement, se concentre davantage, tape la pulsation, et écoute la musique via un support audio. Dans ce cas, l'opinion du professeur et de l'élève sont divergents. L'élève n'a en fait que peu de difficultés et semble minimiser la qualité de son travail. Ce cas souligne la perception du progrès qui peut-être différente selon le prof ou l'élève.
- Léa, 9 ans, travaille l'accordéon chromatique plusieurs fois par semaine pendant 15 minutes. Elle éprouve un peu de difficultés à jouer mains ensemble. Son professeur confirme, mais qualifie le travail de l'élève d'inexistant. Je ne m'attarderai pas sur ce cas car les réponses ne semblent pas concorder. L'élève semble de mauvaise foi face au questionnaire, à moins que le professeur ne minimise les difficultés de l'élève.

¹⁷ John A.Sloboda – *L'esprit musicien, la psychologie cognitive de la musique*, Pierre Madraga éditeur, 1985. Dans cet ouvrage, l'auteur se penche sur le phénomène de répétition des musiciens en s'appuyant sur une étude réalisée par Gruson en 1981 sur un échantillon de pianistes.

- Luc, 12 ans, travaille le piano chaque jour pendant 15 minutes et affirme ne pas avoir beaucoup de difficultés à jouer mains ensemble, mais considère que le travail à la maison n'en est pas à l'origine. Le professeur confirme : l'élève n'a pas de grandes difficultés de coordination, mais juge son travail efficace. Par ailleurs, il faut noter que cet élève a un bon sens du rythme et a réalisé l'exercice pratique proposé sans difficulté. Aux yeux de beaucoup de professeurs, il s'agit très certainement d'un bon élève : de bonnes facultés, et un travail régulier...
- Julie, 9ans, travaille l'accordéon chromatique 10 minutes plusieurs fois dans la semaine. Elle affirme avoir beaucoup de difficultés à jouer mains ensemble, mais le travail à la maison ne l'aide pas. Pour résoudre la difficulté, elle rejoue mains séparées, se concentre davantage, apprend l'une ou l'autre des voix par cœur, et réfléchit pour trouver d'où vient le problème. Son professeur confirme les propos de l'élève : elle rencontre beaucoup de difficultés et son travail personnel n'est pas fructueux. Le professeur a ajouté un commentaire : « *très bonne oreille et mémoire auditive, mais sens du mouvement et du rythme non structurés, difficultés de coordination* ». Cette élève n'a pas réussi le petit exercice pratique que je proposais, à savoir coordonner un frappé de mains avec une marche régulière.

A travers ce cas, nous voyons donc que l'élève travaille peu mais semble pourtant mettre en œuvre sa réflexion pour résoudre la difficulté. Donc le facteur travail est moindre tandis que le facteur métacognitif est présent. La difficulté semble être ailleurs. Ce cas fait apparaître un autre facteur d'ordre fonctionnel.

A travers ces différentes recherches sur le **rôle du travail à la maison**, nous avons vu trois points émerger :

1. Le questionnaire a permis d'affirmer que le travail joue assurément un rôle dans la progression des élèves, et dans la présente enquête, leur capacité à jouer mains ensemble. Comme pour d'autres disciplines, il est aisé de comprendre la corrélation entre le temps d'entraînement et la progression.
2. La notion de travail « fructueux », comme nous l'avons vu pour Alain. Dans « Réussir, ça s'apprend »¹⁸, les auteurs soulignent qu'en matière de travail, ce n'est pas la quantité qui

¹⁸ Antoine de La Garanderie, Daniel Arquie, *Réussir, ça s'apprend*, Bayard éditions, 1994, p.4

importe, mais la qualité : « *il ne faut pas nécessairement faire plus, il faut faire autrement* » et définissent 5 gestes mentaux fondamentaux : « *l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice* ». Ils insistent également sur l'importance de l'évocation, c'est-à-dire de la production d'une image mentale, pour l'appropriation d'un savoir. L'élève doit apprendre à apprendre, parvenir à déconstruire sa difficulté, à la nommer, à la cerner, afin de trouver une réponse adaptée. A nous pédagogues de leur proposer des exercices adaptés à des situations-types, qu'ils pourront réinvestir, et détourner pour surmonter une difficulté.

3. Enfin, l'exemple de Julie démontre très clairement que le travail à la maison et les processus métacognitifs ne sont pas les seuls facteurs qui permettent d'acquérir la capacité à coordonner des gestes dissociés à l'instrument. Ce cas laisse apparaître une autre hypothèse, celle de difficultés liées au fonctionnement psychomoteur et rythmique.

Comme nous avons pu le comprendre dans cette **première partie** :

- La question du « don » est fortement contestable et nécessite d'être utilisée avec précaution. Une prédisposition facilitant l'apprentissage de l'instrument est à relier directement à l'environnement socioculturel, qu'il s'agisse d'une faculté musicale, ou motrice en ce qui nous concerne.
- Si l'on bannit le mot « don » et qu'on lui préfère le concept d'acquisitions développées par l'environnement humain, nous pouvons également exclure la dualité entre ces deux facteurs d'apprentissage. Par contre, dans les deux cas, des questions sociologiques sur l'inégalité peuvent être soulevées, mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire.
- Cette partie a enfin montré que divers facteurs entrent en jeu dans la capacité à jouer mains ensemble : outre l'importance des acquisitions environnementales et le rôle de l'investissement personnel de l'élève dans son travail instrumental, nous avons également vu émerger l'importance des processus métacognitifs.

Cette première partie avait volontairement laissé en suspens la question cruciale du fonctionnement de la capacité à coordonner ou à dissocier des gestes, que nous avons perçu à travers le cas de Julie. C'est pourquoi je vais développer maintenant une seconde partie sur le fonctionnement, en traitant d'abord la question de la psychomotricité, et ensuite celle d'une corrélation possible avec le ressenti rythmique.

Deuxième partie : Fonctionnement de la capacité

A l'accordéon, instrument polyphonique, nous avons l'habitude de travailler mains séparées (la partie main droite, puis la partie main gauche, donc dissocié), puis de jouer les deux parties simultanément (dissocié + coordonné). Ceci constitue une « étape », que certains élèves ont de réelles difficultés à franchir. J'ai donc orienté mes recherches dans deux directions d'ordre fonctionnel étroitement liées : le **fonctionnement psychomoteur** ainsi que le **sens rythmique**.

1 - Psychomotricité

S'il existe des kinésithérapeutes spécialisés pour les musiciens et que l'on prête désormais davantage d'attention à la posture, il s'agit surtout des pathologies liées à la pratique d'un instrument que la compréhension du fonctionnement psychomoteur. J'ai donc pu constater le peu de liens existant entre les spécialistes des gestes (ergothérapeutes, psychomotriciens) et les spécialistes des instruments. Une collaboration plus poussée entre ces domaines permettrait pourtant de trouver des approches adaptées.

L'une de mes craintes était de ne pas pouvoir répondre à ces questions qui font appel au domaine physiologique que je ne maîtrise pas. Si cela peut être perçu comme une prise de risque, l'objet de mes recherches vise aussi à enrichir mes connaissances en lien étroit avec mon travail. J'espère ainsi trouver des réponses permettant d'adapter mes pratiques pédagogiques, ainsi que des pistes de travail avec mes élèves.

La coordination des gestes n'est pas un enjeu spécifique à l'accordéon ni aux instruments polyphoniques. Un violoncelliste coordonne ses mouvements (appuyer sur les cordes/manier l'archet) pour produire une mélodie. Par contre, sur les instruments polyphoniques, jouer simultanément au moins deux mélodies requiert également une **dissociation** main droite/main gauche. Mais on peut également considérer d'autres dissociations :

- lecture/geste,
- indépendance digitale ¹⁹,
- A l'accordéon, appuyer sur une touche droite ou gauche/diriger le soufflet avec le bras gauche (force émise dans l'appui sur les touches différente de la force utilisée dans le bras gauche pour la gestion du soufflet)

¹⁹ Par **indépendance digitale**, j'entends la faculté de faire fonctionner les doigts d'une même main indépendamment les uns des autres. Cette indépendance est par exemple requise dans des passages contrapuntiques.

1.1 - Eléments de compréhension : Rencontre avec une psychomotricienne

Pour obtenir des éléments de compréhension, j'ai rencontré une psychomotricienne. Je pensais alors que les problèmes de coordination des gestes pouvaient venir du domaine de la latéralisation. Après cette rencontre, je me suis rendue compte qu'il ne s'agit pas spécifiquement d'un problème de latéralité. En effet, la latéralité est l'une des composantes par lesquelles s'élabore le schéma corporel. Comme nous allons le voir, les difficultés d'ordre psychomoteur rencontrées à jouer mains ensemble peuvent être liées à la **structuration du schéma corporel**.

Le schéma corporel

Le schéma corporel est la connaissance, la représentation, le vécu que l'enfant a de son propre corps. Il s'élabore lentement (il est achevé vers 11-12 ans) avec la maturité, il représente ce qu'il vit, ce qu'il expérimente, il sera indispensable à la construction de la personnalité de l'enfant.

Cette représentation résulte essentiellement de l'intégration des informations sensorielles multiples à la fois extéroceptives (visuelles, tactiles et auditives) et proprioceptives (cénesthésiques et kinesthésiques), notamment vestibulaires, musculaires, articulaires, tendineuses. La notion de schéma corporel se situe à la fois du côté du sensible (somato-esthésie) et du côté de la conscience (de soi).

Le schéma corporel s'élabore donc chez l'enfant par la coordination des facteurs suivants :

- une connaissance de son propre corps ;
- les relations avec les autres ;
- l'orientation spatio-temporelle ;
- la latéralité ;
- la structuration spatio-temporelle.

Un schéma flou et mal structuré, entraîne :

- **du côté de la perception** : un déficit de la structuration spatio-temporelle (difficultés d'adaptation, difficultés d'apprentissage : structuration, rythme, écriture, mathématique) ;
- **du côté de la motricité** : maladresse et incoordination (production orale, écrite) ;
- **du côté de la relation avec autrui** : l'inhibition, l'insécurité et l'agressivité (difficultés de construction des connaissances, difficultés dues à l'absence d'interaction avec les autres).

Développement de l'enfant

L'enfant a une motricité globale, donc la dissociation est complexe. Ayant une tendance naturelle à synchroniser les deux mains, il lui est donc plus facile de jouer la même chose des deux mains. En fait, la dissociation demande de la coordination. C'est pour cette raison qu'il est plus simple pour un enfant de commencer l'apprentissage de l'accordéon sur un système à basses chromatiques, c'est-à-dire un système avec un même clavier mélodique à droite et à gauche, plutôt que sur les systèmes plus courants avec un clavier d'accompagnement en basses et accords.

Vers 6 ans a lieu une période charnière pour l'enfant : la dominance d'une main crée une asymétrie, il s'agit de la **latéralisation**, qui participe à l'élaboration du **schéma corporel**. Comme nous venons de le voir, des troubles du schéma corporel peuvent entraîner des difficultés de **coordination bimanuelle**.

Il faut différencier le développement normal de l'enfant des troubles de l'apprentissage des gestes. Par exemple, la **dyspraxie** est un trouble qui empêche d'apprendre un geste. Il s'agit d'un handicap. Mais il existe une variabilité individuelle. Certaines personnes ont naturellement plus de difficultés à coordonner les gestes. L'environnement, l'affectif, la motivation, le relationnel et le cognitif jouent un rôle.

Pour un enfant qui rencontre vraiment de grosses difficultés, on peut lui proposer de rencontrer un ergothérapeute ou un psychomotricien. On peut aussi l'orienter vers d'autres pratiques (chant, percussions) qui demandent moins de coordination, afin de ne pas placer l'enfant en situation d'échec.

Les adultes

Certains adultes montrent également de réelles difficultés. Ils peuvent bien sûr progresser avec l'apprentissage et l'entraînement. Mais en fonction de ce qu'ils ont expérimenté comme activités corporelles, ils seront plus ou moins à l'aise dans ce type d'activité qui met en jeu leur corps. Certains ont pu garder un schéma corporel flou, ou mettre de côté des activités corporelles qui les mettaient mal à l'aise. Ils ont pu engendrer un cercle vicieux les freinant dans leur développement corporel. Leurs difficultés peuvent les renvoyer à de mauvaises expériences ou à l'image qu'ils ont d'eux. Une piste à suivre est donc la mise en confiance de l'adulte, notamment dans le groupe.

Pour d'autres, cela peut être pathologique, une dyspraxie a pu ne pas être décelée.

Comme pour les enfants, il existe plusieurs degrés de difficultés. Pour certains, il s'agit surtout de ce qui n'a pas été développé. Pour d'autres, il s'agit de difficultés liées à une ou plusieurs pathologies : dyspraxies, troubles neurologiques (hémipariésies, hémiparésies), difficultés cognitives (mémoire, concentration), ressenti rythmique.

1.2 - Pistes de solutions

La psychomotricienne me conseille de mettre en place des stratégies, de plusieurs types :

- **visuelles** : coller une gommette, donner un bracelet de couleur, un repère de couleur pour différencier la droite et la gauche...
- **verbales** : décrire la tâche à effectuer, par exemple lors d'un jeu face à un miroir. Mettre des mots sur les gestes peut aider l'enfant à imiter, à développer le geste (Elle emploie le terme de « feed-back »). La stratégie proposée relève en fait de processus métacognitifs. Je perçois alors que je pourrais différencier ceux d'ordre cérébraux et analytiques et ceux visant la gestuelle et la perception. Dans tous les cas, la notion de métacognition est récurrente dans mes recherches.
- **perceptives** : certaines personnes disposent d'une mémoire essentiellement visuelle. Travailler les yeux fermés permet cependant de prendre conscience de ses mouvements, de ses sensations, et de développer les aspects kinesthésique²⁰ et proprioceptif²¹.
- **le schéma corporel des doigts** : Pour développer plus spécifiquement l'agilité digitale et le tact²², elle conseille de mettre en place de petits exercices permettant de dissocier les doigts, comme un petit « échauffement des doigts ». La psychomotricienne utilise par exemple la LSF (Langue des Signes Française), le pianotage associé à des gommettes de couleur (je tape les jaunes, puis les rouges...)

Ces propositions donnent évidemment des pistes très simples de jeux à mettre en place avec les élèves. Les explications données vont surtout me permettre d'analyser avec davantage de technicité les exercices que je propose et d'en imaginer de nouveaux, en ayant une idée précise du but implicite de l'exercice. Par exemple, je propose à l'élève de travailler le déploiement (ouverture et fermeture) du soufflet face à un miroir : je mets en place un exercice visuel. Puis je propose à l'élève le même exercice, mais les yeux fermés : il s'agit alors d'affiner la perception kinesthésique et proprioceptive.

A travers cet entretien, j'ai aussi pris conscience que l'accordéon est un instrument qui requiert une grande **représentation mentale**, pour le placement et le déplacement des doigts, car l'instrument ne permet pas de voir les claviers. C'est pour cette raison que la mise en place de stratégies pour développer la kinesthésie, la proprioception et le tact sont des pistes pertinentes.

²⁰ **Kinesthésie** : Perception du mouvement dans l'espace.

²¹ **Proprioception** : Perception du positionnement dans l'espace. Développer la proprioception aide à percevoir son corps dans l'espace.

²² **Tact** : Perception des touches

1.3 - Prise en compte de la psychomotricité dans les choix matériels

Nous disposons de plusieurs types d'accordéon chromatique : sur les systèmes dits « à basses standard », une touche de la main gauche correspond à un accord. Il est communément admis que ce système est plus simple pour réaliser un accompagnement. Mais utiliser un clavier différent à gauche et à droite requiert d'abord la construction d'une représentation mentale spécifique pour chaque main, puis leur superposition pour jouer mains ensemble, ce qui est très difficile pour les petits. Les systèmes à basses chromatiques permettent une représentation mentale quasi symétrique (les boutons sont plus petits à gauche qu'à droite). Il est donc possible pour un enfant de jouer à l'unisson main droite et main gauche, avant d'apprendre à dissocier les parties.

Outre l'argument des possibilités esthétiques accrues souvent avancées pour le choix d'instruments à déclencheur²³, nous voyons bien que la question de la psychomotricité peut aussi être prise en compte dans le choix des instruments, et soulève alors des questions matérielles.

Le développement psychomoteur joue donc un rôle dans la coordination et la dissociation des gestes. Le domaine de la psychomotricité me semble à présent un peu plus clair, bien que très vaste. Cela m'incite à persévérer dans mes connaissances sur ce sujet en y associant de l'expérimentation.

Quel que soit l'instrument pratiqué, le lien entre des spécialistes de la psychomotricité et des musiciens-enseignants serait une direction pertinente. Il permettrait à chaque musicien d'affiner ses connaissances sur le fonctionnement corporel et de mettre en place des exercices prenant cette dimension en considération. Actuellement, et bien que ce domaine intéresse les pédagogues, les psychomotriciens interviennent surtout dans le dépistage, la prévention et le traitement des troubles psychomoteurs, donc à des fins thérapeutiques.

Contrairement à l'idée que j'en avais au départ, le concept même de psychomotricité rend compte de la liaison constante entre corps et psychisme, alors que ces deux entités ont souvent été pensées séparément, créant une dichotomie corps-esprit. La dimension cognitive du sujet est donc cohérente avec une direction plus large que je perçois tout au long de mes recherches, à savoir l'importance des processus métacognitifs dans l'apprentissage.

Enfin, l'intérêt pour la question de la psychomotricité me donne également des pistes vers les techniques de conscience corporelle, comme l'eutonnie, dont l'une des pionnières était Gerda Alexander (1908 – 1994).²⁴

²³ Le déclencheur permet d'avoir les deux systèmes sur le même instrument, et de passer des basses standard aux basses chromatiques par un mécanisme. Ces instruments sont aussi appelés accordéon à « convertisseur »

2 - Développement du sens rythmique

En m'appuyant sur des observations, j'avais émis l'hypothèse qu'il existait un lien probable entre le rythme ou l'acquisition de la pulsation et la coordination des gestes. En effet, j'ai observé à plusieurs reprises que des élèves en difficulté sur la coordination des mains avaient également des difficultés à frapper un rythme, ou à marcher en écoutant une pulsation, ou encore à coordonner un frappé de main avec une marche régulière... Certains ont pourtant une compréhension aisée, mais semblent gauches dans leur démarche, comme s'ils n'étaient pas ancrés au sol ou manquaient de stabilité. Avant d'aller plus loin, il convient de distinguer le rythme et le sens rythmique.

2.1 - Définitions

Comme nous pouvons le constater, la définition du rythme est relativement floue, car elle s'applique à différents domaines, alors que le ressenti rythmique est une notion beaucoup plus précise en ce qui nous intéresse :

✚ **Rythme**²⁵ (du latin *rhythmus*, du grec *rhuthmos*, cadence) :

- *Retour, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène.*
- *Élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée.*
- *Succession de temps forts et de temps faibles, mouvement dans une œuvre littéraire, un film, etc.*
- *Cadence à laquelle s'effectue une action, un processus.*

✚ **Sens rythmique :**

« *Le sens rythmique représente la capacité à coordonner harmonieusement les mouvements de son corps, spontanément ou en répondant à des stimuli extérieurs visuels ou sonores. Autrement dit, lorsqu'on parle du sens rythmique, on touche à la fois à la perception juste du rythme et à la capacité de le reproduire ou de s'y adapter vocalement ou avec des mouvements.* »²⁶

La définition du sens rythmique apporte des éléments de réponse à mon hypothèse. En effet, la notion même de sens rythmique implique la coordination des gestes. Francine Lauzon définit trois composantes du sens rythmique chez l'enfant :

²⁴ Le mot "eutonie" (du grec, eu = bien, harmonie, juste, et tonos = tonus, tension) a été créé par Gerda Alexander en 1957 pour traduire l'idée d'une "tonicité harmonieusement équilibrée et en adaptation constante, en rapport juste avec la situation ou l'action à vivre."

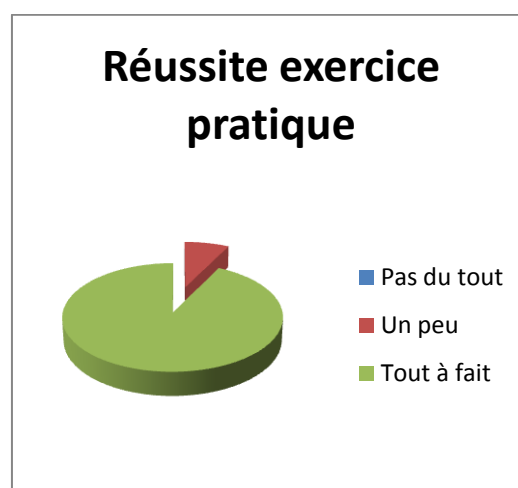
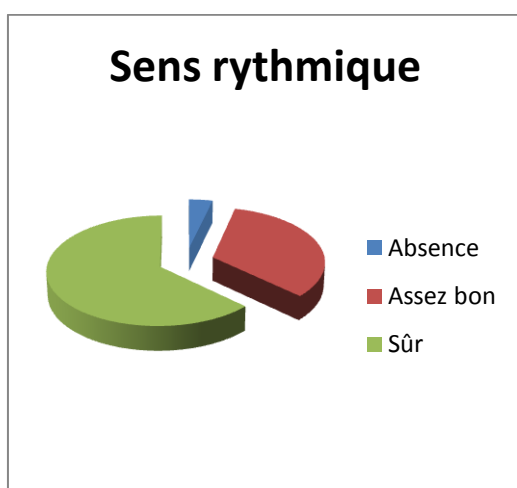
²⁵ Définition Larousse sur internet

²⁶ Francine Lauzon – *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme*, Presses de l'Université du Québec, 1990. p.132

- « La régularisation, fondée sur la régularité dans l'exécution de mouvements répétitifs spontanés comme celui de la marche ou celui de frapper des mains
- La répétition d'un rythme, c'est-à-dire la capacité de reproduire fidèlement (de mémoire) une séquence de sons en respectant l'intervalle de temps entre chacun d'eux
- La synchronisation (ou adaptation) au rythme, traduite par la capacité d'effectuer un mouvement en accordant ses gestes à un rythme extérieur. »

Pour illustrer ces propos, j'ai repris les questionnaires afin d'interroger le lien entre coordination des mains et sens rythmique. **Parmi ceux qui n'ont pas de difficulté à jouer les mains ensemble :**

- Combien ont un bon sens du rythme ?
- Combien ont réussi l'exercice pratique ? (coordonner un frappé de mains avec une marche régulière)



L'enquête montre une corrélation entre coordination des gestes et sens rythmique.

2.2 - Moyens de développement du sens rythmique

L'éclairage précédent amène une autre question : Si la faculté à coordonner les gestes est étroitement liée au ressenti rythmique, quels sont les moyens de le développer ?

✚ Prendre en compte le tempo naturel

Selon Martenot, le respect du tempo naturel est essentiel à l'acquisition de sens rythmique. Il s'agit en effet d'un tempo préférentiel étroitement lié aux tempi « physiologiques » : rythme du cœur, de la marche, de la respiration ou de la mastication. Ils diffèrent selon l'âge et le tempérament de chacun. « Comme il représente l'élément essentiel de l'expression de la vie à travers le son, on conçoit que le respect du tempo naturel conditionne de façon rigoureuse le

développement du sens rythmique et de ce fait l'intérêt pour la musique. »²⁷. Il est donc essentiel de les prendre en considération lors de l'apprentissage musical²⁸.

Pour la psychomotricienne que j'ai rencontrée, la relation au rythme est évidente. En effet, nous avons tous un rythme interne, un tempo naturel. Avoir un rythme aide à structurer le geste. Le rythme passe d'abord par le corps, donc coordination et rythme sont liés.

La Rythmique Dalcroze²⁹

Constatant les lacunes de ses élèves dans le domaine du rythme, Dalcroze a imaginé un mode d'enseignement *par la musique et pour la musique*, prenant en compte la perception physique de la musique : la Rythmique, fondée sur la musicalité du mouvement. Il questionne les rapports entre musique et mouvement, notamment à travers les interactions **temps – espace – énergie**. Sa démarche est au cœur de nombreuses démarches artistiques (musique, danse, théâtre...) mais aussi thérapeutiques (psychomotricité, handicap).

La rythmique part de l'idée que le corps est « *l'instrument où se joue le rythme* ». Par des exercices **audio-moteurs** destinés à musicaliser le corps, à assurer la représentation du rythme et la maîtrise du geste, l'enfant - l'adulte, le musicien, le danseur, l'acteur - apprend à réagir à la musique en s'adaptant à l'espace qui l'entoure et aux autres, à coordonner ses mouvements, à exprimer ses sentiments, à combiner pensées et actions. Il faut ici souligner qu'un intérêt majeur de la Rythmique Dalcroze est d'utiliser **l'audition** comme vecteur de développement de la psychomotricité.

Une autre composante essentielle de la rythmique Dalcroze est la prise en compte de l'espace. D'après M.Laure Bachman, Dalcroze définit le sentiment rythmique comme « *le sentiment juste des rapports existant entre les mouvements dans le temps et les mouvements dans l'espace* »³⁰. Elle explique que l'aspect temporel de la musique est plus qu'évident aux yeux de tous. L'aspect spatial l'est beaucoup moins, mais mérite autant d'attention : « *Toutes les actions qui demandent à être anticipées, organisées, coordonnées, poursuivies, font appel à l'aspect temporel du*

²⁷ Maurice Martenot (1898 – 1980), *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Editions Magnard, p.29.

²⁸ Pour la question de tempo naturel, Cf. aussi Emile-Jacques Dalcroze, *La musique et nous, Notes sur notre double vie*, Editions Slatkine, 1981, p.111

²⁹ Émile-Jacques Dalcroze (1865 – 1950) est un compositeur, pédagogue et chansonnier suisse, créateur de la méthode de Rythmique qui porte son nom. Entre 1892 et 1910, il enseigne au Conservatoire de Genève. La pédagogie prend alors peu à peu une place prépondérante dans ses préoccupations.

³⁰ Marie-Laure Bachmann, *La rythmique Jacques-Dalcroze - Une éducation par la musique et pour la musique*, Ed. La Baconnière, 1984, p.104

*mouvement au moins autant qu'à son aspect spatial. (...) Et si on a appelé la musique « art du temps par excellence », c'est bien qu'elle s'inscrit tout entière dans la durée nécessaire à son exécution. (...) La musique est également mouvement dans l'espace ».*³¹

Dalcroze établit clairement un lien entre **rythme, mouvement, espace et temps**. Il énonce 8 conclusions fondamentales de l'élaboration de sa Rythmique. Voici celles qui ont le plus retenu mon attention :

- « 1 - Tout rythme est mouvement »
- « 3 - Tout mouvement a besoin d'espace et de temps »
- « 6 - C'est l'expérience physique qui forme la conscience »
- « 8 - Régler les mouvements, c'est développer la mentalité rythmique »³²

Cela explique le constat que j'ai pu faire : les élèves ayant développé un bon sens du rythme, donc une « mentalité rythmique » au sens de Dalcroze, ont moins de difficultés dans leurs mouvements à l'instrument, donc dans la coordination de leurs gestes.

Il semble que Dalcroze, tout comme Martenot, nous aient permis de réfléchir à des pédagogies d'apprentissage de la musique moins théoriques, basées sur davantage de sensations kinesthésiques. A l'éclairage des recherches et réflexions menées, je pense qu'elles sont parmi les solutions les plus probantes face à la difficulté soulevée dans ce mémoire. Pour illustrer ces propos, j'ai choisi de m'appuyer sur les expériences d'initiation conjointe musique et danse.

Initiation conjointe musique et danse

Actuellement il existe diverses expériences de dispositifs qui relie l'initiation à la danse et à la musique. Au Cefedem, nous avons rencontré Edwige Audon et Christian Chauvet, respectivement danseuse et musicien intervenant, qui travaillent sur l'éveil conjoint musique et danse. Nous avons expérimenté pendant quatre jours consécutifs les exercices proposés par ce binôme aux enfants. Cette intervention nous a fait prendre conscience à quel point le mouvement est étroitement lié au rythme et à la musique, et paradoxalement à quel point il est absent de nos cours d'instrument. L'éveil corporel, la pulsation dans chaque partie du corps, la prise de conscience du corps et de chaque mouvement qui permet à l'enfant de développer son schéma corporel, l'agilité du corps et de l'esprit à produire un geste sont tout autant de notions à prendre en compte. Les échauffements et les exercices nous ont aussi permis d'acquérir des idées d'applications pour nos cours.

³¹ Ibid. p.43

³² Emile-Jacques Dalcroze, *La musique et nous, Notes sur notre double vie*, Editions Slatkine, 1945, p.113

Par ailleurs, Claire Noisette dresse un bilan des expériences menées depuis 1989 d'initiation commune à la musique et à la danse. Dans ses cours, elle intègre des notions spatiales et corporelles et semble donc marcher dans les pas de Dalcroze : « *Il en ressort que la pulsation et la notion de rythme sont installées, que le rapport physique à l'instrument est plus sain, moins crispé, qu'ils ont une bonne écoute et que la perception sensorielle est bien développée.* »³³

Il s'agit là de deux expériences d'éveil et d'initiation, adressées donc aux plus petits. Elles permettent de rendre compte de l'importance de la prise de conscience corporelle, des notions d'espace, de mouvement, et de rythme dans la construction de la stabilité de la pulsation et du ressenti rythmique, qui comme nous l'avons vu, jouent un rôle dans la capacité à dissocier ou à coordonner les gestes.

La stabilité

La notion de stabilité est également à prendre en considération : il existe effectivement un lien entre stabilité physique et stabilité rythmique. Dans son ouvrage, Claire Noisette explique l'importance du placement et de l'équilibre corporel préalables nécessaires au ressenti de la pulsation. En d'autres termes, il s'agit d'une prise de conscience corporelle, alliée à une disponibilité avant de jouer ou de danser.³⁴ Il semble que ce constat préexistait, appliqué à l'apprentissage du piano, si l'on s'attarde sur les propos similaires de Brigitte Bouthinon-Dumas qui affirme : « *La pulsation rythmique est résultante de la stabilité* ». ³⁵

En cette période de rentrée, j'accueille naturellement des élèves débutants l'instrument. Pour certains, leur stabilité physique ne fait aucun doute, constituant un terrain favorable à l'apprentissage instrumental. Pour d'autres, je décèle ce que j'aurais pu auparavant qualifier de maladresse, voire d'arythmie. Il s'agit en réalité d'une absence de stabilité physique, qui confère à l'apprentissage de l'instrument un frein réel. C'est pour cette raison qu'il est important de prendre un temps sans l'instrument pour travailler le placement corporel, les perceptions sensorielles, l'écoute, le ressenti rythmique. J'essaie donc d'organiser les cours des élèves de manière à accorder un moment tel un échauffement, sans l'instrument. Actuellement, le moyen le plus simple pour y consacrer du temps est la mutualisation des cours par binômes.

³³ Claire Noisette, *L'enfant, le geste et le son, Une initiation conjointe à la musique et à la danse* - Coll. Points de vue, Edition cité de la musique – 1997, p.117.

³⁴ Ibid. p.47 et 48

³⁵ Brigitte Bouthinon-Dumas, *Mémoire d'empreintes, L'enseignement du piano*, Coll. Points de vue, Edition cité de la musique, 1993, p.11

2.3 - Situation dans les écoles de musiques

Enseignant la formation musicale (F.M.) autant que l'instrument, je constate que le cours de F.M. est beaucoup plus riche en termes d'expérimentation par son caractère collectif. Au vu des recherches dont je fais état ici, je réaffirme la place qu'il faut accorder au développement du sens rythmique, surtout durant les premières années. Le cours de formation musicale est un moment privilégié pour ce travail.

Au fil de mes expériences et recherches, j'y accorde une place grandissante dans ces cours, développant peu à peu une palette de situations, utilisant au maximum les espaces pourtant réduits pour proposer des exercices mettant en jeu le corps : marche, frappe, jeux de « faire passer »... J'utilise en complément des percussions digitales et relie régulièrement la pratique à la théorie, par le dessin et la lecture des signes.

Je m'interroge actuellement sur la place au travail kinesthésique pendant le cours d'instrument, notamment pour les élèves qui bénéficient de cours de F.M. trop théoriques de mon point de vue. En effet, les cours d'instrument ne laissent en général pas la place à ce travail corporel, pour des raisons de temps et d'espace. La mutualisation des cours individuels permet de dégager un peu de temps pour faire ce travail avec un binôme, mais la dynamique avec deux élèves est bien différente que celle d'un cours collectif.

Dans cette **deuxième partie**, nous avons vu que la rencontre avec une psychomotricienne m'a permis d'identifier l'importance de la notion de schéma corporel et de comprendre les différences de structuration ou de développement de ce schéma selon les enfants. En outre, j'ai pu comprendre en quoi cela pouvait jouer un rôle dans la capacité à jouer mains ensemble. En supposant que nous acquérons des connaissances en matière de développement de l'enfant, il nous est possible de prendre en compte ces considérations dans nos cours d'instrument et de F.M. A l'accordéon, nous avons vu qu'utiliser de préférence des instruments à basses chromatiques permettant une symétrie des claviers semble un choix probant.

Par ailleurs, le développement du sens rythmique par la mise en jeu du corps est une piste majeure à développer, pouvant s'appuyer sur les diverses expériences, telles celles de Martenot, Dalcroze, ou d'initiation conjointe musique et danse. Une question relative aux moyens et dispositifs émerge cependant : comme je le mentionnais plus haut, un espace réduit rend la mise en place d'exercices spatiaux difficile, tout autant que des temps de cours trop réduits. Il est également de notre responsabilité de proposer une organisation ou un contenu cohérent des cours permettant la prise en compte de la dimension corporelle.

Conclusion

Les recherches menées pour ce mémoire m'ont permis d'éclairer des zones d'ombres et surtout de comprendre que la capacité ou la facilité à coordonner des gestes est la résultante de divers facteurs pour lesquels il faut aussi prendre en compte la variabilité des individus. En effet, qu'il s'agisse d'acquisitions préalables, de travail personnel de l'élève, de développement psychomoteur ou du sens rythmique, toutes ces données jouent un rôle et sont aussi liées à l'environnement socioculturel.

Nous avons également vu l'émergence et la récurrence d'un autre facteur jouant assurément un rôle : les processus métacognitifs, en lien avec chacun des autres facteurs étudiés. Etant donné l'étendue du sujet, ceux-ci mériteraient une étude spécifique.

En outre j'insiste sur la nécessité de faire le lien entre raisonnement et sensoriel, comme l'explique ici Maurice Martenot au sujet de l'apprentissage de la musique :

« On imagine maintenant aisément combien l'expression « apprendre la Musique » renferme d'ambiguïtés. Elle s'applique en effet aux deux aspects décrits plus haut : d'une part, l'éducation musicale qui comporte le développement du sens musical, puis l'éducation vocale et instrumentale, tous éléments faisant exclusivement appel au domaine sensoriel et musculaire ; d'autre part, la connaissance intellectuelle des éléments de théorie, lesquels sont considérablement moins importants que les précédents. »³⁶

Comprendre des raisons qui mettent un élève en difficulté face à la coordination de ses gestes permet avant tout pour moi de bannir la fatalité des cours, chaque cours constituant un moment privilégié pour apporter des solutions à l'éclairage des réflexions menées.

³⁶ Maurice Martenot, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Editions Magnard, 1996

Annexes

- **ENQUETE**

QUESTIONS A L'ELEVE

1 - IDENTITE

- Age :
- Vous êtes :
 1. Une fille
 2. Un garçon
- Instrument :
 1. Accordéon chromatique
 2. Accordéon diatonique
 3. Piano
- Depuis combien d'années pratiquez-vous cet instrument ?.....
- Pratiquez-vous un sport ?
 1. Oui (préciser.....)
 2. Non
- Vous êtes :
 1. Droitier
 2. Gaucher
 3. Ambidextre

2 - QUANTITE

- A la maison, travaillez-vous :
 1. Chaque jour
 2. Pas tous les jours
 3. Une fois par semaine
 4. Jamais
- En moyenne, vous travaillez :
5mn 10mn 15mn 20mn 25mn 30mn 35mn 40mn 45mn 50mn 55mn 1H
- Avez-vous déjà eu des difficultés à jouer les deux mains ensemble ?
 1. Oui, beaucoup
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas trop
 4. Non, pas du tout
- Est-ce que davantage de temps passé à travailler votre instrument à la maison vous aide à mieux jouer mains ensemble :
 1. Oui, beaucoup
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas trop
 4. Non, pas du tout

3 - COMMENT JE TRAVAILLE

- Quand vous n'arrivez pas à jouer un passage les mains ensemble (à la maison):
 1. Je déclare forfait, ça me décourage
 2. Je rejoue, mais sans trop m'attarder
 3. Je travaille jusqu'à sentir une amélioration
- Comment faites-vous pour résoudre une difficulté mains ensemble ? (plusieurs réponses possibles) :
 1. Je rejoue les mains séparées
 2. Je rejoue plus lentement
 3. Je me concentre davantage
 4. J'utilise un métronome
 5. Je chante l'une ou l'autre des voix
 6. Je tape la pulsation en jouant
 7. J'examine la partition
 8. J'écoute la musique (internet, cd, mp3...)
 9. J'apprends l'une ou l'autre des voix par cœur
 10. Je réfléchis pour trouver d'où vient le problème
 11. Je demande de l'aide à la maison (parent, frère ou sœur...)
 12. J'attends le prochain cours, mon professeur m'aidera
 13. Autre :

QUESTIONS AU PROFESSEUR

- Comment qualifieriez-vous le travail à la maison de cet élève :
 1. Efficace
 2. Moyennement efficace
 3. Peu efficace
 4. Inexistant
- Cet élève rencontre-t-il des difficultés à jouer mains ensemble :
 1. Oui, beaucoup
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas trop
 4. Non, pas du tout
- Diriez-vous que le travail à la maison de cet élève joue un rôle dans l'exécution de passages mains ensemble :
 1. Oui tout à fait
 2. Oui un peu
 3. Non pas trop
 4. Non pas du tout
- Cet élève a-t-il un bon sens du rythme
 1. Non pas du tout
 2. Assez bon
 3. Oui c'est sûr
- Petit exercice pratique : Cet élève parvient-il à coordonner un frappé de mains avec une marche régulière ?
 1. Oui tout à fait
 2. Oui un peu
 3. Non pas du tout

Bibliographie

- ARQUIE Daniel et DE LA GARANDERIE Antoine, *Réussir, ça s'apprend*, Bayard éditions, 1994
- BACHMANN Marie-Laure, *La rythmique Jaques-Dalcroze - Une éducation par la musique et pour la musique*, Ed. A la Baconnière, 1984
- BOUTHINION-DUMAS Brigitte, *Mémoire d'empreintes, L'enseignement du piano*, Coll. Points de vue, Edition cité de la musique, 1993
- COLLECTIF Sous la direction de Michel Imberty et Maya Garnier, *Temps geste et musicalité*, Ed L'Harmattan, 2007
- DALCROZE Emile-Jacques, *La musique et nous, Notes sur notre double vie*, Ed. Slatkine, 1981
- DESPINS Jean-Paul, *Le cerveau et la musique*, Christian Bourgeois Editeur, 1986
- Dr LE BOULCH, *Le corps à l'école au XXIe siècle*, Ed puf, 1998
- ELIAS Norbert, *Mozart, sociologie d'un génie*, La librairie du XXe Siècle, Éd. Seuil, 2009
- H. PIERON, R. CHOCHOLLE, J. LEPLAT, *Traité de physiologie expérimentale, II – Sensation et motricité* Publié sous la direction de Jean FRAISSE et Jean PIAGET, Ed Puf, 1969
- INSTITUT JACQUES DALCROZE *3^{ème} congrès international du rythme*, Genève 1999 - Ed. Papillon, 2000
- KNAPP Barbara, *Sport et motricité - L'acquisition de l'habileté motrice*, Vigot Frères Editeurs
- LAUZON Francine – *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme*, Presses de l'Université du Québec, 1990
- LERBET Georges, *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent*, Ed. Universitaires, 1969
- MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Editions Magnard, 1996
- MATHIEU Marie-Christine, *Gestes et postures du musicien*, Ed. Format, 2004

- MAURY Liliane, Le développement de l'enfant, Ed. Puf, coll. Que sais-je ? 1991
- MEIRIEU Philippe, Les devoirs à la maison, Syros alternatives, 1992
- NOISETTE Claire, L'enfant, le geste et le son, Une initiation conjointe à la musique et à la danse - Coll. Points de vue, Edition cité de la musique – 1997
- OLIVIER Isabelle et RIPOLL Hubert, Développement psychomoteur de l'enfant - Et pratiques physiques et sportives, Editions « Revue EPS », Paris, 1999
- PACZYNSKI Stanislas Georges, Rythme et geste, les racines du rythme musical, Ed.Aug.Zurfluh – Paris – 1988
- PAPADOPOULOS Kalliopi, Profession musicien : un « don », un héritage, un projet ?, Editions l'Harmattan - Collection « logiques sociales », 2004
- PERRENOUD Philippe, Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF Editeur, 1994
- R.DAILLY / M.MOSCATO Latéralisation et latéralité chez l'enfant, Ed.Pierre Madraga, 1984
- REBOUL Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre, Editions Puf - Collection L'éducateur, 1991
- ROSSANT Lyonel, L'éveil psychomoteur de l'enfant, Ed. Puf, coll. Que sais-je? 1996
- SAINT-SAENS Camille, Six études pour le piano (op.52), Etude N°2 « pour l'indépendance des doigts »
- SCHRICKE Fabrice Mémoire cefedem de Lyon, Le don - Promo 92-94 (consulté à la médiathèque de la cité de la musique)
- SEYVOS Jean-Pierre, Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?, Enseigner la musique N°6&7 Cahier de recherches – Cefedem rhône alpes
- SLOBODA John A., L'esprit musicien - La psychologie cognitive de la musique, Pierre Mardaga éditeur, 1985
- VIGNAUX Georges, Les sciences cognitives - Une introduction, - Ed. La découverte, Le livre de poche, 1991

Remerciements

Je tiens à remercier Malo Morvan pour l'accompagnement de ce mémoire. Je souhaite également remercier Edwige Audon et Christian Chauvet, en qualité d'intervenants sur l'éveil musique et danse. Merci à Céline Bargain, psychomotricienne au Centre Jacques Cartier, établissement d'enseignement pour enfants atteints de surdité ou de troubles sévères du langage à Saint-Brieuc. Merci aux professeurs ayant participé à l'enquête : Bénédicte Chantrel, Florence Lemarchand, Anaïs Loosfelt, Jérôme Leborgne, Patrick Licasale et Alexandre Peigne.