

Enseigner sans contraindre le corps

Geneviève GIRARDET
Discipline : violoncelle

CEFEDM Bretagne
Promotion 2004/2005

SOMMAIRE

Introduction	p. 3
<u>I - Le développement de l'enfant : ses relations corporelles avec la musique.</u>	p. 4
1) La petite enfance de 0 à 6 ans	
a – Le plaisir de danser	
b – Découvrir un instrument avant 6 ans	
2) L'enfance de 6 à 12 ans	
a – Psychologie	
b – Le sens imagé (métaphore)	
c – Le soin porté au corps	
3) L'adolescent de 12 à 18 ans	
<u>II – Savoir parler du corps</u>	p.11
1) Les onomatopées	
a – Oralité et rythme	
b – Un vocabulaire pour le rythme	
2) Le vocabulaire sensoriel	
<u>III – Le degré de corporalité dans une œuvre</u>	p.14
1) Les origines culturelles	
2) L'instrumentation	
3) Les signes de la partition	
Conclusion	p.16

Introduction

Après de nombreuses années passées à étudier la musique, la place du corps lors de la pratique d'un instrument me pose question. En effet, il m'a fallu quelques années pour prendre conscience de l'existence d'une véritable attitude corporelle en relation avec mon violoncelle. Il me semble que, pendant mes études, on ne m'en a pas suffisamment parlé. Et pourtant cela m'apparaît fondamental au vu des exigences physiques que demandent la pratique d'un instrument. En tant que jeune enseignante, je souhaiterais en faire prendre conscience à mes élèves. Mais comment enseigner sans contraindre le corps ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous essaierons de comprendre, dans un premier temps, les relations corporelles qu'entretiennent les enfants avec la musique tout au long de leur développement. Puis, nous proposerons différentes façons de parler du corps. Enfin, nous mettrons en évidence des types de corporalité présents dans les œuvres.

I – Le développement de l'enfant : **ses relations corporelles avec la musique.**

En reprenant les phases de l'évolution de l'enfance décrites par la pédagogue Maria Montessori, je vais expliciter les relations corporelles qu'entretiennent naturellement les enfants avec la musique ou que l'enseignant peut éveiller en eux tout au long de leur développement. Comme nous – les professeurs de musique – sommes loin de ce que nous ressentions lors de nos premiers apprentissages musicaux, il est bon de pouvoir imaginer et observer ce que ressentent nos élèves.

1) La petite enfance de 0 à 6 ans

a – Le plaisir de danser :

Dans un premier temps, remarquons le comportement de certains enfants de cette tranche d'âge. On peut remarquer qu'ils ont besoin de mettre en mouvement leur corps pour ressentir et exprimer la musique. L'anecdote suivante illustre cette idée :

Il y a un an, j'ai assisté au concert de Noël d'une école de musique. Il y avait de jeunes enfants qui aimaient danser et bouger dès que la musique commençait. Il était difficile de les arrêter.

La directrice, lors de la réunion pédagogique qui a suivi, était ennuyée ; le bruit avait été gênant pour les spectateurs. Ainsi, nous avons décidé d'instaurer un concert spécial « jeune public » afin qu'ils puissent danser librement.

Ce phénomène peut être expliqué de la manière suivante. A la naissance, le sens de l'ouïe est déjà bien développé. Cet organe corporel récepteur de vibrations transmet des sensations au cerveau qui va décoder le signal en informations musicales. Lorsqu'un enfant reçoit celles-ci, il souhaite les ressentir à la dimension de tout son corps et éprouve le besoin de bouger ; il se dandine. L'enfant qui découvre la danse à partir des vibrations de la musique semble très heureux. En remuant son corps, il trouve un moyen puissant pour communiquer ses émotions.

Maria Montessori observe, dans la période de 0 à 6 ans, que l'enfant développe essentiellement ses capacités psychomotrices. Selon elle, il a aussi un « esprit absorbant » : « tout ce qui l'entoure, il le fera sien : les habitudes, les coutumes, la religion se fixent et s'établissent dans son esprit »¹. Ainsi, l'enfant qui danse affine son équilibre corporel, trouve son rythme interne et acquiert progressivement une variété de mouvements. Jusqu'à six ans, il est important de favoriser des moments d'écoute musicale dans sa vie.

On retrouve ces mêmes idées dans la pédagogie du danseur Jacques Dalcroze. Selon lui, « il n'est pas suffisant de développer chez l'enfant les facultés auditives pour lui faire éprouver et aimer la musique, car dans celle-ci l'élément le plus sensoriel, le plus étroitement lié à la vie est le rythme, le mouvement. »²

b – Découvrir un instrument avant 6 ans :

L'apprentissage de certains instruments est possible avant six ans. Comme l'enfant développe essentiellement ses capacités motrices à cet âge, le professeur pourra inventer des jeux privilégiant les mouvements du corps. En outre, la diversification des exercices proposés est très importante. En effet, l'élève se désintéressera très vite d'une activité répétée et imposée. C'est l'âge de la construction de la personnalité, il a besoin de découvrir par lui-même le monde musical. En tant qu'enseignante, je propose des jeux qui éveillent aux rapports :

Corps / instrument / posture / musique

Je m'inspire de la méthode Dalcroze et l'adapte à mes cours de violoncelle. Ainsi, je propose différents jeux-exercices :

► Danser avec l'instrument

En groupe, sur une musique jouée par le professeur ou par un élève plus avancé, les enfants dansent avec leur instrument.

¹ MONTESSORI, M., *L'esprit absorbant*, Desclée de Brouwe, Paris, 1957

² DALCROZE, E.-J., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Jobin, Lausanne, 1920

Le violoncelle est encombrant. On peut le tenir par le manche et par l'éclisse ou le faire tourner sur sa pique (chacun trouve un moyen de se déplacer avec son instrument).

Dans cet exercice l'enfant apprend à se mouvoir avec son violoncelle et en évalue le poids et le volume.

► Visite chez le luthier.

A partir d'une visite démonstrative et explicative du travail manuel du luthier, il s'agit, dans un premier temps, de rechercher des sons que l'on entend dans un atelier de lutherie et de les reproduire sur son instrument (Exemples : le rabot, la scie, le ponçage...)

Dans un second temps, les élèves peuvent dessiner les instruments ou les outils de l'atelier de lutherie.

► Du pinceau à l'archet.

Pour l'enfant de 0 à 6 ans, il est plus facile de tenir un pinceau qu'un archet. L'exercice que je propose est le suivant : le professeur joue des sons courts ou longs ; l'enfant peint le son et obtient un graphisme ressemblant à du morse. Pour approfondir cela, il convient de travailler sur les quatre composants du mouvement³ :

- Le poids : en peinture traits plus ou moins gros.
- L'espace : un morse plus espacé.
- Le temps : répétition, accélération, ralenti...
- Le flux : rebondir, contraster, accentué, saccadé...

► Posture du violoncelliste.

La difficulté pour le violoncelliste est de trouver une stabilité dans la position assise. Marie-Christine Mathieu, kinésithérapeute, explique, dans son livre *Gestes et postures du musicien*⁴, la spécificité des postures à adopter pour chaque instrument et donne des conseils pour améliorer celles-ci dans le but de jouer avec la meilleure dynamique possible. En ce qui concerne le violoncelle, elle montre que la posture assise ne permet pas un aussi bon dynamisme que lorsque l'on est debout.

³ Cf. annexe I – Les fondamentaux de Laban

⁴ MATHIEU, M.-C., *Gestes et postures du musicien*, Format, Gières, 2004

Aussi, j'ai développé un exercice pour les violoncellistes débutants à partir de l'exercice 42 de cet ouvrage et des séances de rythmique Dalcroze de Mme Wahli-Delbos au CEFEDM.

En effet, les jambes, si elles sont déverrouillées, servent d'amortisseurs en posture debout et assurent un meilleur équilibre. Hors, il est important de faciliter la prise de conscience du tonus en position assise. L'exercice proposé par Marie-Christine Mathieu consiste à demander à l'élève de se lever à plusieurs reprises de sa chaise, de plus en plus vite, uniquement par l'appui des pieds. Cela m'a permis de développer un travail ludique sur les notions de jeu rythmique et de posture dynamique.

En groupe, sans le violoncelle, les élèves frappent la pulsation d'un morceau joué par le professeur. Lorsque le morceau est interprété dans le grave, les enfants s'assoient sur le bord de leur chaise ; si l'enseignant joue dans l'aigu, ils se lèvent. Puis, inversement, le grave est associé à la position debout tandis que l'aigu est assimilé à la position assise.

Les deux objectifs principaux de cet exercice sont de faire prendre conscience à l'enfant des différences de tonicité dans ces deux postures et de trouver un temps de réaction identique pour le passage de l'une à l'autre (se lever prend plus de temps que de s'asseoir, être assis correspondant à un relâchement du corps). Associé à d'autres, cet exercice permettra au violoncelliste d'être plus à l'aise dans l'expression de ces mouvements ; il pourra mieux appréhender le poids de son instrument venant reposer au niveau du sternum.

2) L'enfance de 6 à 12 ans

Bien connaître cette période de l'enfance est important ; elle correspond souvent au commencement de l'apprentissage d'un instrument.

A – Psychologie

Pendant six ans, l'enfant a appris la vie en expérimentant les choses d'une manière concrète. Après le complexe d'Œdipe (moment où l'enfant prend conscience de son identité sexuelle), son esprit est moins axé sur le corps. Il devient prêt pour des apprentissages plus abstraits et s'ouvre au monde social. Il est curieux de tout. Maria Montessori dit que l'esprit de

l'enfant de cet âge n'est plus « absorbant » mais devient « explorateur ». Ce qui l'attire alors est ce qui s'adresse à l'imaginaire. Les effets et les raisons d'être des choses et des événements le questionnent.

L'enfant se socialise, l'avis des autres a un impact sur lui. Il commence à relativiser en admettant des pensées différentes de la sienne.

Concernant l'enseignement musical, Arlette Biget écrit que « la pédagogie de groupe est généralement bien acceptée en premier cycle (8-11ans) car elle correspond au besoin qu'a l'enfant, à ce stade précis de l'évolution psychologique, de se former au contact de ses semblables. C'est l'âge de la bande. »⁵

b – Le sens imagé (ou métaphore)

L'enfant de 6 à 12 ans découvre de nouvelles choses et les rattache constamment à des schémas qu'il a connus lors de sa première enfance. L'enseignant peut se baser sur cette capacité à transposer son vécu en utilisant le sens imagé. Recourir à la métaphore peut permettre d'associer une sensation à un point technique de l'instrument.

Voici une proposition d'exercice pour violoncelliste qui illustre cette idée :

► Exercices : l'escalier – l'ascenseur.

Ces deux types d'exercice permettent l'apprentissage des changements de cordes mais ils ne renvoient pas aux mêmes ressentis corporels.

❶ *Monter et descendre l'escalier.*

Poser l'archet en haut de l'escalier, c'est-à-dire sur la corde de *la*. Puis, descendre les marches une à une en passant sur chaque corde jusqu'à celle de *do*.

Au cours de l'exercice, l'élève va imaginer qu'il descend physiquement l'escalier. Ainsi, tout son corps est engagé pour évaluer la hauteur de chaque marche ou corde. Le geste effectué est global.

❷ *L'ascenseur qui monte et descend.*

L'ascenseur est au rez-de-chaussée (poser l'archet sur la corde de *do*). Il monte au premier étage et s'arrête (sur la corde de *sol*). Et ainsi de suite...

⁵ BIGET, A., *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris, 2001

L'enfant peut s'imaginer statique dans l'ascenseur mais reprend sa liberté de mouvement lors d'un arrêt à un étage. Il entend peut-être les bruits de la machinerie. Le schéma que comprend et ressent l'élève se transpose dans l'exercice.

Pendant la montée, il y a indépendance du bras droit (qui correspond à l'ascenseur) par rapport au reste du corps. Si l'élève imagine l'existence d'un son continu, le geste sera alors plus précis. Le geste est ici détaillé.

En conclusion, ces deux exercices permettent de travailler différemment les changements de cordes. En effet, deux images comme celles de l'escalier et de l'ascenseur confèrent des sens métaphoriques qui évoquent deux types de déplacement (ou mouvement) distincts. Exploiter ces deux représentations permet d'avoir une vision complète de la technique du changement de cordes.

C – Le soin porté au corps

Un enfant de 6 à 12 ans intellectualise davantage ce qu'il découvre mais ne laisse pas de côté son corps pour autant. Il prend soin de celui-ci parce qu'il est riche des apprentissages de la « petite enfance ».

Certains apprentissages du violoncelle requièrent des mouvements précis que l'enseignant doit soigneusement expliquer. En ce qui concerne l'étude des coups d'archet, on peut remarquer que l'enfant comprend bien lorsque l'on parle de moitié ou quart d'archet et apprécie même que ceux-ci soit indiqués par des scotchs. En effet, l'élève est à l'aise car le professeur se préoccupe des mouvements de son corps.

En tant qu'enseignante, je pense que donner des consignes très claires pour les actes qui font référence au corps permet à l'enfant d'intégrer des gestes souples et contrôlés par l'intellect. Ainsi, l'enfant, dans sa pratique quotidienne, pourra retrouver les sensations dans lesquelles il ne contraint pas son corps.

3) L'adolescent de 12 à 18 ans

L'adolescent est alors dans une grande période de mutation corporelle. Il devient délicat de parler du corps pour lui car ce dernier est maintenant synonyme d'intimité. L'élève qui chantait volontiers les morceaux travaillés ne voudra peut-être plus.

L'adolescent a besoin d'aide dans son affirmation de soi. Demander de jouer plus fort et d'allonger l'archet, comme le font souvent les professeurs de violoncelle, donne peu de résultats. L'enseignant doit essayer de trouver d'autres moyens qui valorisent l'adolescent.

Par exemple, on peut lui dire : « Imagine que tu joues dans une grande salle dans laquelle il y a beaucoup de résonance (salle de concert, église, cathédrale...) ». On peut lui proposer de faire lui-même l'expérience en testant l'acoustique d'un lieu qu'il aura trouvé. L'enseignant peut aussi s'organiser pour la réaliser avec un groupe de plusieurs adolescents.

Ainsi, il est proposé à l'élève de sortir de la salle de cours pour se mettre à la place d'un véritable concertiste professionnel qui se doit d'assurer une qualité sonore.

Dans cette tranche d'âge, la pédagogie de groupe apporte moins que pour les enfants de 6 à 12 ans mais peut être utile dans des cas précis. A ce propos, Arlette Biget affirme⁶ :

« En deuxième cycle (12-16ans), même s'il a toujours besoin de la bande – n'étant pas encore complètement adapté à l'univers des adultes et à ses règles -, l'adolescent recherche également les contacts individuels avec son professeur, quelquefois plus abordable que ses parents. Cette alternance pédagogie individuelle/pédagogie de groupe est donc un moyen de répondre à tous ses besoins. »

⁶ BIGET, A., *op. cit.*

II – Savoir parler du corps

2) Les onomatopées

Dans l'apprentissage d'un instrument à cordes frottées, une difficulté particulière vient du fait que l'on interprète souvent des parties mélodiques et rarement des parties rythmiques. Comme l'archet dessine totalement le son, jouer de ces instruments demande une grande aisance dans les gestes.

Or, en musique, le rythme est complètement lié au mouvement. Le manque de pratique rythmique ne permet pas de garder le bon tempo dans nos grandes phrases mélodiques. Ainsi, il est intéressant de travailler oralement l'apprentissage du rythme par l'invention d'onomatopées afin de se détacher de la partition.

A – Oralité et rythme

Apprendre oralement permet de se détacher de la partition, objet inanimé sur lequel le regard se fixe et qui entrave souvent l'assimilation du rythme.

A ce sujet, j'ai travaillé avec des musiciens ne sachant pas lire la musique. Cette expérience m'a permis de percevoir les fonctions sensorielles sollicitées par la transmission orale. Lorsque l'on est en attente de reproduire ce que va jouer le musicien, on commence par observer et écouter. L'attention de l'ouïe se porte essentiellement sur les hauteurs et les intervalles ; le regard se fixe sur la vitesse et le rythme de l'archet et/ou des doigts.

Après le premier essai de reproduction de la mélodie, le sens du toucher intervient et permet au musicien d'intégrer les schémas répétés par le corps et la manière de moduler le timbre. Il convient de préciser que le sens de la vue joue un rôle fondamental pour l'appréhension du rythme. On voit à quel point les rythmes et les gestes sont liés.

B – Un vocabulaire pour le rythme

L'onomatopée est définie ainsi dans le dictionnaire⁷ : « mot dont la prononciation rappelle le son produit par l'être ou la chose qu'il dénote ». Cela signifie donc qu'il s'agit d'un mot dont le son a un sens. Ainsi, lorsque l'on entend le coassement du corbeau, on invente une onomatopée ressemblant à ce son (« coa-coa-coa »).

L'utilisation de l'onomatopée présente un grand intérêt dans l'enseignement musical. On peut remarquer que cela apporte beaucoup pour la compréhension de rythmes précis. En orchestre, certains chefs, pour mettre en évidence l'articulation du discours musical, utilisent des onomatopées ; ainsi, la particularité de l'accentuation rythmique est mise en valeur. De plus, les joueurs de tabla ont un langage complètement onomatopéique. Chaque son, appelé « bol », imite toutes les subtilités de la frappe (« Dhà », « Dhin », « Ka », etc.).

Dans l'enseignement du violoncelle, il est possible d'inventer un morceau à partir d'onomatopées qui rappellent le mouvement. Voici un extrait d'une pièce qui illustre cette idée :

Variation de la grenouille

B. *op la et op la et op la et op la et op la et*

op la et op la et op la et op la et op la et etc.

Ici, l'expression « op-la » évoque le saut de la grenouille et permet à l'élève une meilleure compréhension et réalisation de l'accentuation des piqués ; le mot « et » quant à lui donne la possibilité de reprendre de l'élan après le demi-soupir. Dans cet exemple, le professeur a proposé une personnalisation d'un morceau de la méthode Suzuki⁸ (lui-même inspiré de la mélodie « Ah-vous dirai-je maman »). Passer par l'expression habituelle du langage pour aborder

⁷ *Dictionnaire encyclopédique universel*, Larousse-Bordas, Paris, 2000

⁸ Suzuki, S. : *Cello School*, Carisch, Milan, 1982, vol. 2

l'apprentissage du rythme permet de donner vie à l'objet inanimé que constitue la partition.

2) Le vocabulaire sensoriel

Précédemment, nous avons vu que le regard jouait un rôle important dans l'apprentissage du rythme. Mais, chaque enfant est différent ; certains peuvent comprendre les choses par des mots ou des images appartenant au champ lexical de l'ouïe, de la vue ou bien du toucher. Le vocabulaire que l'enseignant emploie dans ses cours n'est pas toujours adapté à la compréhension de l'élève. Bien sûr, le but principal en cours de musique est d'apprendre à écouter et savoir transmettre ce que l'on veut faire entendre. Mais, chaque enfant arrive avec un potentiel d'écoute différent. Le pédagogue doit donc tenir compte des capacités sensorielles de chacun de ses élèves tout en sachant qu'il privilégie naturellement lui aussi, dans son vocabulaire, des mots ou des expressions qui se rattachent à l'un des trois champs lexicaux définis ci-dessus.

L'apprentissage d'un instrument de musique demande, des capacités auditives, tactiles et visuelles. Ces trois sens ont des liens entre eux.

Ainsi, lorsque je parle de vitesse rythmique, je peux l'exprimer de trois façons différentes. « Observe à quel moment l'archet va plus ou moins vite » induit un champ lexical visuel ; « reproduit le rythme en tapant sur la caisse de ton violoncelle » s'adresse davantage au sens du toucher ; enfin, « écoute à quel moment les sons deviennent plus courts » implique l'utilisation du champ lexical de l'audition.

Si un élève a de meilleures capacités pour assimiler des apprentissages en privilégiant le sens visuel, il faudra dans un premier temps lui expliquer l'exercice par ce biais. Ensuite, on pourra lui donner une idée tactile et auditive de l'exercice afin de consolider les connaissances acquises précédemment.

III – Le degré de corporalité dans une oeuvre

L'historien imagine à partir d'une amphore retrouvée tout un univers du passé. La partition pourrait être comparée à cet objet. Ainsi, le musicien doit se faire historien pour redonner vie à la musique écrite.

Trouver le degré de corporalité me semble être une première étape dans la recherche de l'interprétation d'une oeuvre. En effet, la partition ne contient pas une mémoire corporelle complète.

Ainsi, il faut dans un premier temps rechercher les origines culturelles de la musique. Ensuite, il convient d'expliquer que l'instrumentation choisie par le compositeur est déterminante dans le degré de corporalité d'une oeuvre. Enfin, les signes de la partition permettent au compositeur d'imposer une idée d'interprétation précise ou de laisser une part d'improvisation.

2) Les origines culturelles

Nickolaus Harnoncourt déclare en parlant des musiques anciennes :

« La musique est devenue dans sa totalité une langue étrangère. Certains aspects peuvent avoir une valeur générale et intemporelle mais son message particulier est lié à l'époque et ne peut être retrouvé que si on la rend aujourd'hui dans une espèce de traduction. »⁹

Il est donc essentiel que l'enseignant sache traduire ces musiques du passé pour ses élèves. Il en est de même pour la musique contemporaine dont les codages sont très variés et amènent le musicien à faire des recherches.

Pour trouver les origines culturelles, il faut faire un travail musicologique (voire ethnomusicologique). Etudier le comportement d'un individu ou d'un groupe humain peut donner des clés pour l'interprétation musicale. La recherche concerne toutes les musiques, qu'elles soient populaires, savantes, rurales, urbaines, profanes, sacrées, politiques... Voici des exemples montrant ce que l'attitude corporelle, dans divers contextes sociaux, peut induire en musique :

⁹ HARNONCOURT, N. : *Le discours musical*, Gallimard, Paris, 1982

- Le blues à l'origine était un chant de plainte des noirs américains. Pour rythmer les travaux physiques des champs, ils chantaient. Ainsi, pour traduire l'essence même de cette musique, il convient de s'imaginer être à la place d'un esclave pour ressentir l'importance de la corporalité de cette musique. Il en est de même dans les musiques traditionnelles dansées.

- Dans la musique religieuse, le corps a une tout autre place. Lorsque l'on entre dans un lieu de culte, on vient pour purifier son corps et son esprit. L'attitude calme et méditative que l'on adopte se retrouve dans la musique composée pour ce lieu. Prenons l'exemple du *Stabat Mater* de Pergolèse. Cette œuvre commence par un duo de voix féminines, symboles de pureté, qui imposent le recueillement à travers la stabilité et la tenue de chaque note. Ici, un type de corporalité est présent mais il n'est pas dévoilé.

- La corporalité propre à la musique militaire est là encore bien différente. L'attitude du soldat est stricte et imposée ; il doit marcher en rythme avec des gestes raides. Cela se retrouve dans toutes les musiques de défilé.

En définitive, les comportements d'individus induisent un type de corporalité de la musique et réciproquement.

2) L'instrumentation

Un compositeur doit tenir compte des différents types de corporalité induits par les instruments. Leurs spécificités requièrent, dans la pratique, diverses capacités corporelles ; le souffle, le contact digital, la gestuelle... Lorsque l'on joue d'un instrument, le contact avec celui-ci est plus ou moins direct. Cela conditionne la dynamique et le timbre.

A ce propos, il est intéressant de considérer la *Sonate en trio BWV 1039* de Jean-Sébastien Bach à l'origine pour deux violes de gambe et continuo. Il en existe une transcription pour deux flûtes traversières et continuo qui est plus jouée que l'instrumentation originale.

Si l'on écoute ces deux versions et réalisons une comparaison, on peut dire que l'instrumentation avec flûte manque de variété dans les accentuations. En effet, la flûte peut difficilement traduire par le souffle le geste poussé ou tiré. A l'inverse, la viole de gambe ne peut imiter parfaitement le souffle aérien et régulier de la flûte.

3) Les signes de la partition

A l'époque baroque, les partitions étaient riches en indications pour l'harmonie mais peu explicite en ce qui concerne les nuances et l'accentuation. Lors de la période classique puis de la période romantique, la notation se précise. On compose pour les virtuoses. Les partitions s'enrichissent alors d'une notation spécifique pour chaque instrument. Les indications sont tellement précises qu'elles ne laissent plus de place à une part d'improvisation dans le geste. Ainsi, lorsque la notation est plus ou moins présente dans la partition, les gestes peuvent ou non être libres.

Conclusion

Mes réflexions montrent que, pour enseigner un instrument, on doit avoir en permanence à l'esprit l'état corporel de l'élève. Ainsi, il faut comprendre l'apprenant à travers une psychologie du corps. Parler de ce dernier n'est possible qu'en utilisant un vocabulaire pédagogique adapté. Enfin, savoir repérer ce qu'il y a de corporel dans ce que l'on étudie permet de donner un sens à ce que vit le corps.

Le thème choisi pour ce mémoire n'est pas anodin. En effet, depuis plusieurs années, je m'interroge sur la façon de faire corps avec son instrument. Mais, d'autres sujets en référence à celui-ci me posent question ; le fait de « savoir écouter », « l'eutonie corporelle », « l'oubli de son corps pour être uniquement dans l'écoute sonore », etc.

Bibliographie

BIGET Arlette, *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris, 2001.

BISENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van deVelde, Tours, 1992.

CULIOLI Christine, *Objectif musique*, Cité de la musique, Paris, 1996.

DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet/Chastel, Paris, 2003.

MATHIEU Marie-Christine, *Gestes et postures du musicien*, Etienne Courcoux, Gières, 2004.

NOISETTE Claire, *L'enfant, le geste et le son*, Cité de la musique, Paris, 1997.

ANNEXES

Annexe 1 – Les fondamentaux de Laban

Laban décompose le mouvement en quatre éléments : la poids, l'espace, le temps et le flux dont l'interrelation détermine les rythmes du mouvement. Pour lui, le travail et la danse ont un dénominateur commun : le rythme qui est générateur d'énergie, d'harmonie et de puissance. Il prône que le facteur poids dans le mouvement est inséparable de la physicalité, que le facteur spatial ne peut être séparé du fonctionnement mental, le temps du comportement intuitif et le flux du comportement émotionnel.

Pour Laban, le **poids** exprime la relation de l'homme avec la force de gravité.

Quelques verbes : peser, alléger, alourdir, tonifier, pousser, repousser, s'appuyer, s'enfoncer, tomber, retenir, planer...

L'**espace** vide n'existe pas, il est rendu visible par tout objet ou tout être en mouvement ou pas car « la matière elle-même est un amalgame de vibrations » ; dans ce flux incessant il n'y a pas de séparation entre espace et mouvement.

Quelques verbes : se situer, être face, s'immobiliser, séparer, traverser, s'éloigner, se rapprocher, sauter, bondir, s'étirer, s'incliner, voyager...

Le mouvement dansé possède son temps propre, sa musicalité. Le **temps** est éphémère, sa reproduction à l'identique est impossible.

Quelques verbes : naître, vieillir, s'écouler, interrompre, rythmer, répéter, continuer, succéder, accélérer, décélérer, ralentir, évoluer...

Un mouvement se développe de façon organique, se succède de manière naturelle. Il présente deux types de **flux** : le **flux libre** qui est un mouvement fluide et le **flux entravé** qui exige une tension musculaire. Cette dernière varie selon l'humeur du danseur, le projet et la volonté d'expression.

Quelques verbes : vivre, respirer, improviser, composer, sentir, intérioriser, extérioriser, rebondir, résonner, nuancer, contraster, balancer, saccader, accentuer...

« Cherchant un espace qui reconstitue la relation de l'homme au cosmos, il aborde l'expérimentation dans la nature loin des lois de la perspective scénique et crée une nouvelle conception et organisation de l'espace (kinesphère, direction, plans) basée sur le rapport du corps à la force de gravité. Par l'improvisation, il met en évidence flux et rythme du mouvement, indépendants de la musique, dynamisés par l'impulsion dans le Schwung »