

Cefedem de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'Etat de professeur de musique

Trombone à coulisse – Domaine Classique à Contemporain

LA PLACE DES CORPS DANS L'ENSEIGNEMENT DU TROMBONE

Antoine LUSLEY

Session 2017

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu de près ou de loin pendant ces deux années de formation ainsi que lors de la rédaction de ce mémoire :

Betty LEFEVRE, pour nos échanges constants et pour la richesse de ses propositions dans ce travail,

Christel LUSLEY, pour sa relecture et ses avis de directrice d'une structure d'enseignement de la musique,

Pascal LUSLEY, pour sa relecture et son œil de mélomane,

Sarah MOTELLE, pour sa relecture et ses conseils d'étudiante en ostéopathie,

Tiphaine de MONJOUR, pour sa relecture et sa vision de musicienne ainsi que d'étudiante en lettres modernes,

Romain et Simon pour le temps qu'ils ont bien voulu m'accorder pour réaliser des entretiens.

Merci à toute l'équipe administrative et aux formateurs pour leur soutien infallible,

...et sans oublier mes collègues et amis étudiants du CEFEDM, pour ces deux années de formation !

Sommaire

1. Introduction	6
1.1 Présentation du sujet	6
1.1.1 Expériences personnelles	6
1.1.2 Questions initiales.....	8
1.2 Problématique.....	9
2. Cadre théorique.....	10
2.1 Définitions des concepts clés par les auteurs de la littérature scientifique.....	10
2.1.1 Un corps musical historiquement construit.....	10
2.1.2 L'entité « corps-sujet ».....	14
2.1.3 Le geste instrumental et son incorporation.....	17
2.2 Démarche de recherche inductive théorico-pratique.....	20
2.2.1 Apprendre par « corps ».....	20
2.2.2 Vers une prise en compte de la « physicalité » de l'apprentissage musical	21
2.2.3 Pédagogies actives à la Musique Assistée par Ordinateur.....	24
2.2.3.1 Musique et Jaques DALCROZE.....	25
2.2.3.2 Le Karlax.....	26
3. Enquête de type ethnographique.....	27
3.1 Méthodologie de recherche.....	27
3.1.1 Présentation du terrain d'enquête.....	27
3.1.2 Outils méthodologiques.....	28
3.1.2.1 Questionnaire.....	28
3.1.2.2 Observations ethnographiques.....	29
3.1.2.3 Entretiens semi-directifs.....	30
3.2 Interprétations ou pistes interprétatives des données recueillies.....	32
3.2.1 Recherche quantitative sur les représentations des enseignants.....	32
3.2.2 Jouer du trombone et corps redressé.....	38
3.2.3 Jouer du trombone et corps « invisibilisé »	40
3.2.4 Jouer du trombone et corps conscientisé pour remédiation.....	43

4. Conclusion et perspectives pédagogiques.....	46
4.1 Un corps au coeur des formations d'enseignants.....	46
4.2 La pédagogie différenciée comme modèle adapté.....	47
5. Annexes.....	48
Annexe 1 :	48
Annexe 2 :	49
Annexe 3 :	50
Annexe 4 :	53
Annexe 5 :	62
Annexe 6 :	64
Annexe 7 :	74
Annexe 8 :	76
Annexe 9 :	81
6. Références et Bibliographie.....	83

1. Introduction

1.1 Présentation du sujet

1.1.1 Expériences personnelles

Il y a une situation qui revient souvent dans mon parcours d'enseignant et plus particulièrement quand je dois faire débiter un nouvel élève âgé de sept à huit ans en cours individuel de trombone. Le trombone est un instrument à l'apparence brillante, pourvu d'une coulisse qui bouge, attirant ainsi le regard du jeune débutant. De plus, il s'agit d'un instrument lourd, souvent connu comme produisant un volume sonore élevé et que l'on pourrait qualifier d'instrument "encombrant". La boîte de transport du trombone est souvent massive, simplement équipée d'une bandoulière.

Lors du premier cours avec un élève débutant, il reçoit son instrument pour la première fois. L'élève est souvent intimidé par ce nouvel objet, ne sait pas comment s'en saisir et a souvent peur de le laisser tomber, peur de l'abîmer. Même si je suis là pour le guider et lui montrer physiquement ce qu'il faut faire pour prendre possession de son instrument, il reste souvent maladroit et peu à l'aise.

A la fin de ce premier cours, l'enfant repart chez lui avec en sa possession cet instrument dont il devra jouer régulièrement pour apprendre à le maîtriser.

J'emploie ici le terme « maîtriser » car c'est souvent cette impression que les élèves, et les musiciens en règle général, ont quand ils savent utiliser leur instrument : ils savent le maîtriser, le dominer.¹

Lors de ce premier cours, des suivants aussi, et lors des temps de jeu à la maison, des crispations musculaires et des raideurs apparaissent dans le corps de l'élève pour tenir l'instrument, créer une vibration avec ses lèvres, essayer d'adopter la respiration abdominale, et cela simultanément.

Ces crispations et ces tensions, même si elles tendent à s'estomper au fur et à mesure de la pratique et de la fluidité musicale de l'élève, restent imprégnées dans le corps, comme imprimées. On joue alors toujours en « luttant » contre l'instrument.

Ce phénomène sera d'autant plus flagrant lors du travail de la tessiture aiguë du trombone puisqu'il s'agit de gérer la pression du souffle de l'air tout en gardant une légère tension des lèvres.

1 LAMBERT Georges, *Le Corps-instrument*, éditions Van De Velde, 2013, introduction p.7

Le premier réflexe de l'apprenant est d'appuyer avec l'embouchure sur ses lèvres en tirant fortement celles-ci en un sourire forcé. La gestion de la respiration abdominale est souvent oubliée, pour peu qu'elle soit acquise, lors de cette étape dans le cursus de l'élève.

A ce jour, je n'ai pas eu l'occasion de suivre des élèves pendant de nombreuses années, étant actuellement tout jeune enseignant. Mais, je peux me baser sur mon vécu personnel d'apprenant pour avancer que ces tensions et ces usages de notre corps peuvent freiner l'apprentissage de l'instrument, mettre en place des blocages et parfois, provoquer des blessures.

De plus, lors de mes propres études au conservatoire, j'ai pu rencontrer un tromboniste, étudiant avec moi, qui ne savait pas respirer. Il jouait tout « sur la gueule », en forçant sur les muscles de son masque facial et n'écoutait pas les signaux de détresse envoyés par son corps comme des fatigues passagères. Notre professeur de l'époque, démuni devant cette situation ne savait comment lui faire prendre conscience du problème. Malheureusement pour cet élève, lors de sa dernière année au conservatoire, le masque a « lâché » et il n'a plus réussi à créer une vibration avec ses lèvres, à faire le « buzz ». La réponse de notre enseignant fut « il ne te reste plus qu'à te rendre à la clinique du musicien ». Il n'avait aucune autre réponse et solution à apporter au problème rencontré par cet élève.

1.1.2 Questions initiales

Quand on les analyse, on peut constater que l'obstacle rencontré lors de toutes ces situations est la place et la gestion du corps dans une situation d'apprentissage musicale. Plusieurs questions viennent alors se poser : l'exercice d'un instrument est-il tributaire de la connaissance de son corps et de son fonctionnement ?

Au cours de nombreuses discussions sur ce sujet avec des collègues enseignants, une question revenait souvent concernant l'utilité d'une telle recherche. En effet, comme les musiciens que nous sommes, avons réussi à jouer de cet instrument et cela malgré des tensions que nous avons fini par accepter, apprivoiser, voir même apprécier, pourquoi les élèves n'arriveraient-ils pas à en faire autant ? Est-ce que tous les « corps », c'est-à-dire les individus, sont faits pour jouer du trombone ou est-ce un

privilège réservé à certains d'entre nous ?

Mais si en tant qu'enseignants, nous ne souhaitons pas oublier le corps dans notre enseignement, comment peut-on faire prendre conscience à l'élève de ce passage par le corps dans la relation à l'instrument ainsi que dans la production de la musique ?

De plus, le Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008 place au centre du cours d'éveil proposé aux enfants d'environ cinq ans l'activité sensorielle, corporelle et vocale. Le texte ajoute : « il est souhaitable que, sous forme d'ateliers interdisciplinaires, l'éveil associe d'autres formes d'expression artistique : musique, danse, théâtre, arts plastiques... ». Il est aussi précisé dans les contenus et les démarches du premier cycle d'enseignement que ce cursus doit privilégier l'approche sensorielle et corporelle.

Persuadé qu'il n'existe pas un « corps-musicien » mais des corps de musiciens, je me propose à travers ce mémoire de soulever et traiter des questions qui, à mon sens, apporteront des éléments de réponse, des pistes ou des ouvertures à toutes les autres.

Ainsi, peut-on écrire que le corps de l'élève est oublié, négligé, absent ou « invisibilisé » dans l'enseignement de la musique aujourd'hui et notamment dans les cursus avancés comme les deuxième et troisième cycles. Je m'interroge aussi sur la nécessité de placer le corps au coeur de l'apprentissage musical.

On pourra également élargir la recherche en se demandant si une meilleure prise en compte du corps dans l'apprentissage de la musique ne pourrait pas participer à davantage de compréhension de celle-ci et ainsi favoriser son interprétation.

Nous inscrirons donc notre recherche sous deux axes :

- Un axe socio-culturel pour comprendre le rapport entre individu, corps et société.
- Un axe pédagogique à travers l'étude du rôle des professeurs et de leurs enseignements avec un corps placé au centre de l'apprentissage musical.

1.2 Problématique

Quand on traite de la notion de place du corps dans l'enseignement musical, on se rend compte que de nombreux auteurs ont déjà travaillé sur ce sujet que ce soit en éducation musicale ou autre et cela, sous différents axes : anatomique, historique, sociologique, didactique, etc ...

Or, la pratique musicale et son enseignement tend encore aujourd'hui à oublier le corps.

Ce mémoire tentera donc de répondre à la problématique suivante :

Comment entrer dans un apprentissage par corps de la musique dont la pratique demande une entrée par le sensible, les sens et les émotions alors même que la notion de corporéité² est « invisibilisée » dans les enseignements ?

2. Cadre théorique

2.1 Définitions des concepts clés par les auteurs de la littérature scientifique

Nous inscrirons nos recherches théoriques dans un cadre appartenant aux sciences humaines et sociales et qui s'appuiera principalement sur les sciences de l'éducation et l'anthropo-sociologie.

2.1.1 Un corps musical historiquement construit

Pour débiter cette recherche, nous nous sommes demandés d'où venaient les « règles » de la posture du musicien, largement entretenues par les enseignants auprès de leurs élèves. J'ai souvent entendu des phrases comme « il faut se tenir droit », « évite de trop bouger quand tu interprètes cette pièce », et c'est pourquoi

2 Voici notre définition du mot « corporéité » : insiste sur le caractère propre de la constitution corporelle de l'homme ; la notion de corporéité, à la différence de celle de corps, veut nous faire dépasser la discussion classique entre le corps et l'âme, et mettre en valeur le caractère d'un corps ouvert sur le monde.

nous avons consulté les travaux de recherche de Lothaire MABRU³.

Cet ethnomusicologue, maître de conférences habilité à diriger les recherches à l'université Michel de Montaigne Bordeaux 3, (qui ne partage pas l'approche psychologique des travaux sur la notion de geste intérieur proposé par Dominique HOPPENOT⁴ par exemple) nous propose d'analyser le caractère culturel du comportement du musicien. En effet, en prenant l'exemple du violon qui se tient de plusieurs manières selon la pratique musicale⁵, l'auteur nous indique que la technique du corps musicien qui semble aujourd'hui « naturelle » dans la société contemporaine occidentale, relève en fait d'une incorporation de règles comportementales culturellement déterminées et s'inscrivant dans une histoire du corps.

Dans cet article, la recherche commence au XVI^{ème} siècle avec notamment la parution du traité de Didier Erasme De Rotterdam, qui marque un changement et constitue la concrétisation de certains processus sociaux. En effet, ce traité instaure un nouvel espace du corps, ou nouvelle culture du corps, qui conduira à une normalisation des comportements sur une longue durée.

Nous pouvons mettre ces recherches en lien avec les travaux proposés par le sociologue Jacques GLEYSE⁶ qui éclaire notre propos en écrivant que « de manière très active, depuis le XVI^{ème} siècle, en même temps que les instruments qui lui sont extérieurs et servent à dominer la nature, l'homme crée son propre corps. Il le fabrique, en lui faisant violence avec des mots et des choses. »⁷

Au XVII^{ème} siècle, c'est l'air de l'éloquence et si l'on suit la vulgate lettrée disant que la musique vocale et le langage auraient des origines communes, il faut donc considérer l'art de la rhétorique dans le comportement des interprètes de la musique vocale de cette époque. La civilité corporelle a pour objet les convenances extérieures du corps et nécessite un autocontrôle qui révèle l'importance que l'on accorde au regard de l'autre, désormais déterminant dans le comportement de l'homme. La multiplicité des rencontres et le brassage des classes sociales engendrent de nouvelles normes de conduites, en un mot, des convenances, ici corporelles. Une économie du corps, exposé au regard de l'autre, se met en place par

3 MABRU Lothaire, *Vers une culture musicale du corps*, Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 10 janvier 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/106>

4 HOPPENOT Dominique, *Le violon intérieur*, éditions VANDEVELDE, 1981

5 Voir Annexe 1

6 GLEYSE Jacques, *L'instrumentalisation du corps – Une archéologie de la rationalisation instrumentale du corps, de l'Âge classique à l'époque hypermoderne*, éditions L'Harmattan, 1997

7 Voir Annexe 2

un dressage de ce corps qui s'opère en toute conscience, pour ensuite laisser la place à des comportements qui seront qualifiés d'« intériorisés », et que l'homme conçoit dès lors comme « naturels ». On comprend alors que les manuels de civilité, qui peuvent sembler aujourd'hui naïfs, voire surprenants, ont participé à un dressage, ou conditionnement, des comportements. En d'autres termes, ces manuels et traités ont élaboré des techniques du corps. Toute la connaissance de cette époque postule que ce qui est donné à voir en extérieur, renverra automatiquement à l'intérieur de l'homme, à sa contenance : le visible témoignerait de l'invisible. Convenance et contenance sont ainsi étroitement liées : se contenir c'est se mettre en adéquation avec les circonstances dans lesquelles on se trouve. Ainsi la rectitude du dos sera mise en lien avec la rectitude morale et des valeurs positives.

Cette culture est applicable en musique pour « l'honnête homme musicien » selon Jean-Baptiste DE LA SALLE ou Antoine DE COURTIN chez qui le musicien amateur ne pourra se laisser entraîner par sa passion de jouer, il lui faudra rester « naturel », c'est-à-dire ne pas montrer la nécessité de l'effort que demande la pratique musicale. D'ailleurs, n'entend-t-on pas encore aujourd'hui des enseignants dirent à leurs élèves que même si une tâche musicale est difficile, le musicien ne doit pas laisser apparaître cette difficulté aux yeux de la personne qui le regarde jouer ?

Au XVIII^{ème} siècle, la réserve corporelle est toujours de rigueur, mais le corps peut accéder au naturel de la rhétorique grâce aux écrits de J. L. Le Gallois de GRIMAREST. Ce n'est qu'au théâtre que l'acteur et le chanteur pourront développer une gestuelle plus démonstrative, du fait des dimensions spatiales. L'acteur comme le chanteur ne gesticuleront certes plus, mais se conformeront à la gestuelle de l'orateur. La réserve corporelle est toujours indiquée dans les cercles intimes car le chant porte en lui les sentiments, mais le chanteur peut et doit investir son corps comme élément de la performance musicale. Selon Jean BLANCHET, l'action chantante « peut se réduire aux mouvements des bras et des yeux et à l'air du visage ». Il va d'ailleurs établir un catalogue des différents mouvements, en fonction des passions qui doivent leur correspondre.

La musique instrumentale, étant considérée à cette époque comme une imitation de la musique vocale, va donc logiquement suivre les mêmes règles avec le musicien François COUPERIN notamment.⁸

8 Voir Annexe 3

« Quoi qu'il en soit, la culture musicale du corps qui se met en place sous l'Ancien Régime pourra ensuite s'épanouir comme comportement « naturel » et, oubliant son origine, s'explicitera comme une emprise de la musique sur le corps du musicien. »⁹

Pour continuer cette recherche, nous avons consulté les travaux autour du corps dans l'éducation nationale et plus particulièrement au sein du cours d'EPS (Education Physique et Sportive). Dans son article¹⁰, Betty LEFEVRE, socio-anthropologue des pratiques corporelles à l'université de Rouen, se propose de placer le corps au centre de nos préoccupations, de repérer quel type de corporéité propose le cours d'EPS et de s'interroger sur une ouverture culturelle pour construire une éducation corporelle diversifiée, envisageant tous les possibles du corps. Elle s'arrête aussi sur le terme de culture et propose une définition empruntée au sociologue allemand Georg SIMMEL (1988) : « La culture, c'est le chemin qui va de l'unité close à l'unité déployée, en passant par le déplacement et la multiplicité »¹¹.

Dans son chapitre sur le corps normalisé, l'auteure s'appuie sur les travaux de Michel BERNARD¹² en 1970, professeur d'Esthétique théâtrale et chorégraphique, pour dire que notre usage du corps est calqué sur un modèle culturel propre à l'occident : une logique d'ordre. Le cours, au sein du système scolaire français est le reflet de cette logique. La relation à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres, vise à domestiquer le corps à travers un réseau de normes répressives et/ou morales, de codes, d'apprentissages et d'interdits très précis. L'objectif est la civilité ou la citoyenneté du corps, en d'autres termes une incorporation des valeurs dominantes.

« Cette empreinte, au sens matériel de trace laissée par l'histoire dans le corps de chacun, n'est pas réductible à l'école. D'autres pratiques corporelles plus ludiques autorisent le plaisir d'un corps qui exulte et se déploie, mais qu'en est-il de cette exaltation, de ce corps débridé, imaginatif, sensible dans un cours d'EPS ? L'enseignement d'une éducation physique est-il autre chose qu'un méta-projet de la structure d'accueil ? À quel moment prend-on en compte le corps désirant des

9 MABRU Lothaire, *Vers une culture musicale du corps*, Cahiers d'ethnomusicologie, en conclusion

10 LEFEVRE Betty, *Corps baroque et éducation physique scolaire*, Corps et culture [En ligne], Numéro 5/2000, mis en ligne le 11 octobre 2007, URL : <http://corpsetculture.revues.org/673>

11 LEFEVRE Betty, *Corps baroque et éducation physique scolaire*, Corps et culture, paragraphe 7

12 BERNARD Michel, *Le Corps*, Paris, Ed. Universitaires, 1972, 2ème éd. augmentée 1976, réédité aux Editions du Seuil (coll. Points Essais n°317 en 1995)

*élèves ? La culture sportive, omniprésente, assujettit les corps à un ordre éducatif où il est redressé, exercé, maîtrisé parfois nié. À l'ascétisme des entraînements et de l'effort, voire de la souffrance, répond la récompense du progrès et le plaisir du travail bien fait ».*¹³

Cette citation m'interroge car elle me semble être une définition transférable à l'enseignement de la musique dans les institutions de types écoles de musique ou conservatoires. L'enseignement autour d'un corps maîtrisé et qui maîtrise l'instrument serait une reproduction de notre culture occidentale d'un corps contrôlé et obéissant. Si l'on suit cette théorie, nous pouvons comprendre pourquoi l'élève a incorporé cette culture sociale légitimée par le système scolaire et arrive dans notre cours instrumental avec cette docilité corporelle, prêt à ne pas s'écouter et à souffrir pour réussir à jouer de son instrument. De plus, si l'enseignant n'a pas interrogé et déconstruit la place laissée au corps dans son propre apprentissage de la musique, il ne fera que reproduire un système qu'il a vécu et qu'il vit encore au jour le jour.

*« C'est sans doute dans ce va-et-vient entre désordre et ordre, dans le constat de la réapparition de valeurs dionysiaques que nous cherchons notre équilibre ».*¹⁴

2.1.2 L'entité « corps-sujet »¹⁵

Dans notre société occidentale, quand on réfléchit la place historique du corps dans notre culture, on parle d'un corps « silence » à la différence de l'Orient et de l'extrême Orient.

En effet, dans la Bible et aujourd'hui dans le langage courant, on peut retrouver cette phrase « l'esprit est bien disposé mais la chair est faible ». Le corps est considéré comme incontrôlable, source d'erreurs, provoquées par les pulsions auxquelles il est soumis.

Ainsi, il était plus facile d'essayer d'oublier son corps afin de privilégier l'esprit et l'âme, foyers de l'intelligence.

13 LEFEVRE Betty, *Corps baroque et éducation physique scolaire*, Corps et culture, paragraphe 12

14 LEFEVRE Betty, *Corps baroque et éducation physique scolaire*, Corps et culture, conclusion

15 Expression empruntée à l'ethnologue François LAPLANTINE

Le philosophe allemand du XVIII^{ème} siècle, G. LEIBNITZ¹⁶ disait à ce propos « que tout ce qui se fait dans le corps de l'homme est aussi mécanique que ce qui se fait dans une montre ». Cette pensée est partagée par un de ses contemporains, le philosophe français R. DESCARTES et sa conception de l'homme machinique¹⁷ sur le modèle mécanique des montres et autres horloges. Ce dernier établit une séparation et une hiérarchisation entre l'âme et le corps mais ce n'est pas le cas du médecin et philosophe J.O. de LA METTRIE qui écrira en 1748 : « l'âme n'est qu'un vain terme dont on a point idée. Concluons donc hardiment que l'homme est une machine ». ¹⁸

C'est cette conception cartésienne qui marquera durablement les esprits et aujourd'hui encore, la dialectique corps/esprit est toujours opérante dans les représentations collectives.

Quelques années plus tard, avec le philosophe français Jean-Jacques ROUSSEAU, nous pouvons voir apparaître l'envie d'allier l'éducation corporelle à la formation intellectuelle.

« Pour exercer un art, il faut commencer par s'en procurer les instruments, et, pour pouvoir employer utilement ces instruments, il faut les faire assez solides pour résister à leur usage. Pour apprendre à penser, il faut donc exercer nos membres, nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence ; et pour tirer tout le parti possible de ces instruments, il faut que le corps qui les fournit, soit robuste et sain. Ainsi, loin que la véritable raison de l'homme se forme indépendamment du corps, c'est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l'esprit faciles et sûres. »¹⁹

Selon ROUSSEAU, le sensitif constitue la base indispensable de la raison intellectuelle. Privée du corps et de ses effets, la raison resterait sans prise sur les choses. Toute idée de dualité entre le corps et l'esprit est ainsi exclue. Le corps n'est

16 LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, [1704], texte inséré dans *La Monadologie*, Paris, Delagrave, 1983.

17 DESCARTES R., *Les principes de la philosophie* [1644], Œuvres, Paris, éditions Vrin, 1964 et 1974.

18 LA METTRIE J.O.(de), *L'Homme-machine*, 1748

19 ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, II, p.128, éditions Garnier, Paris, 1961

pas isolé, neutre ou autonome par rapport à l'intelligence. Sa liaison est continue avec l'esprit : « Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres »²⁰

Ici, nous pouvons reprendre les mots de Louis BURGNER, spécialiste de l'éducation physique, pour parler de ROUSSEAU : « Pour les adeptes de Rousseau, les exercices du corps représentent le moyen le plus direct et le plus efficace d'atteindre l'état de nature et de donner une assiette sûre à l'esprit et à l'âme »²¹

Plus près de nous, Florence BRAUNSTEIN propose de ne pas limiter l'étude du corps à quelques thèmes aussi réducteurs que celui de l'opposition classique matière-esprit, eros-thanatos, et ne pas le définir comme matière à problème. Elle affirme que le corps a toujours été dans notre vie quotidienne un moyen de communication, d'échange par l'usage d'un certain nombre de signes, liés au langage, aux gestes, aux vêtements, aux institutions, aux perceptions que nous avons de la réalité : « Ne négligeons pas non plus son importance dans les arts plastiques, dans le sport, dans les sciences, le rendant en fait omniprésent dans notre culture ».²²

Mais si dès le XVIII^{ème} avec ROUSSEAU le dualisme corps-esprit est déjà écarté, nous nous sommes interrogés sur les représentations dans notre société actuelle qui entretient encore régulièrement cette dualité. David LEBRETON, dans son ouvrage nommé « Anthropologie du corps et modernité » nous apporte un élément de réponse en s'intéressant à la médecine. Cet anthropologue et sociologue français, professeur à l'Université de Strasbourg, membre de l'Institut universitaire de France et chercheur au laboratoire Cultures et Sociétés en Europe, est un spécialiste des représentations et des mises en jeu du corps humain. Il nous apprend que dès la Renaissance, le médecin belge André VESALE²³, pose une séparation entre le corps du patient et sa personne, entre anatomie et humanité : « Le savoir anatomique et physiologique sur lequel repose la médecine consacre l'autonomie du corps et l'indifférence du sujet qu'il incarne. Il fait de l'homme le propriétaire plus ou moins heureux d'un corps qui suit ses biologiques propres. »²⁴

20 ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, III, p.236

21 BURGNER Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, p.42, éditions Vrin, 1973

22 BRAUNSTEIN Florence, *La place du corps dans la culture occidentale*, éditions PUF, 1999

23 Voir Annexe 2

24 LEBRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, p.110, éditions PUF, 1990

La maladie est une intruse que l'on dépersonnalise afin de mieux la comprendre. Elle n'est pas considérée comme l'héritage d'un individu et de son aventure individuelle mais plutôt comme une faille anonyme d'une fonction ou d'un organe. La consultation est censée reconstruire le lien entre le corps et le patient mais cette humanité n'est pas souvent restaurée à cause du médecin trop technicien ou trop pressé. Ainsi, la dépersonnalisation est encore accentuée.

« La médecine fait le pari du corps, elle repose sur une anthropologie résiduelle. Ce n'est pas un savoir sur l'homme, mais un savoir anatomique et physiologique, poussé à son extrême degré de raffinement par l'hyper-spécialisation autour de certaines fonctions ou de certains organes, l'usage des nouvelles technologies d'imagerie dans l'élaboration du diagnostic, le recours à des moyens toujours plus technicisés, notamment les systèmes experts informatisés pour l'aide au diagnostic, ce sont là des logiques médicales, parmi d'autres, qui arrivent à un point d'aboutissement. Le corps était distingué déjà de l'homme, il se voit morcelé à l'extrême. Le patient est conçu « in abstracto » comme le fantôme régnant sur un archipel d'organes, isolés méthodologiquement les uns des autres. »²⁵

Cette dualité, entretenue par la médecine générale, est un dogme culturel dans notre société occidentale qui a pour effet une vision instrumentale et chosifiée du corps. L'homme, dans son identité propre acquiert une place anonyme dans cette société de connaissance, de technique et d'action.

2.1.3 Le geste instrumental et son incorporation

Pour la suite de notre recherche, il nous semble important de définir le terme « geste ». Pour cela, nous allons nous appuyer sur l'article de Laurent BLUM. Ce clarinettiste, diplômé du Conservatoire National de Région de Metz et doctorant en musicologie sous la houlette de Guy MANEVEAU, propose deux significations au mot « geste » en s'intéressant à son origine étymologique.

25 LEBRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, p.111, éditions PUF, 1990

« La première signification, aujourd'hui quelque peu oubliée, se réfère à la geste, la chanson de geste qui conte au Moyen Age les exploits d'un héros. Elle met en avant les événements marquants de l'histoire d'un individu en tentant de montrer que l'ensemble de ces gestes (l'origine de la geste vient du pluriel gesta) forment une épopée. Le destin et les particularités du caractère du héros permettent l'avènement d'une légende, la création d'une morale profane pour les générations à venir. »²⁶

Cette première définition place la geste au coeur d'une histoire. Nous pouvons d'ailleurs noter que le terme « geste » est utilisé au féminin. Si l'on transpose cela à une situation musicale, à une geste musicale, nous pourrions parler de discours musical. Ainsi, cette geste, accompagnée du mouvement du corps, s'inscrit dans un contexte, relié à des émotions, participant à l'interprétation de ce discours musical.

« La deuxième signification, plus proche de nous, évoque le mouvement d'un corps humain. Cependant, tous les mouvements humains ne sont pas des gestes. La particularité du geste s'appuie sur la force d'intention de celui qui anime son corps. La marche qui permet à un être humain de se déplacer, de transporter son corps d'un endroit à un autre, appartient plus généralement au domaine du mouvement. Par contre, le salut d'un être humain vers un ou plusieurs autre(s) est bien un geste : il suffit d'un signe de la main, même à grande distance de celui qui le perçoit, pour reconnaître immédiatement la volonté de communication de celui qui le produit. La description minutieuse de la façon dont la main de l'émetteur a bougé, s'est élevée du niveau de la hanche vers la hauteur de sa poitrine, la décomposition des mouvements du poignet s'épuisent à rendre compte de la spécificité du salut. Le signe ou symbole récapitule de façon globale et instantanée l'intention du geste. »²⁷

Cette seconde définition s'applique à séparer la notion de geste de la notion de mouvement. En effet, selon l'auteur de l'article, le geste serait un instant précis d'un mouvement qui témoigne d'une intention de produire ou de signifier. Il y a donc dans

26 BLUM Laurent, *Geste instrumental et transmission musicale*, paragraphe 2, Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 10 janvier 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/174>

27 BLUM Laurent, *Geste instrumental et transmission musicale*, paragraphe 3, Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 10 janvier 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/174>

celui-ci une précision nécessaire à la compréhension de l'intention de l'émetteur de ce geste.

Nous souhaitons nous appuyer sur une définition du geste instrumental, en opposition avec le geste à nu, proposée par Claude CADOZ, ingénieur de recherche du Ministère de la Culture et de la Communication²⁸ :

« On considérera alors le Geste Instrumental comme une modalité de communication spécifique au canal gestuel, complémentaire du "geste à nu" et on le caractérisera de la façon suivante :

- il s'applique à un objet matériel et il y a interaction physique avec celui-ci,*
- dans le cadre de cette interaction se produisent des phénomènes physiques différenciés dont les formes et les évolutions dynamiques peuvent être maîtrisées par le sujet,*
- ces phénomènes peuvent alors devenir les supports de messages communicationnels. »*

L'auteur démontre aussi que le geste instrumental possède les caractéristiques d'un geste **sémiotique** ou geste signe, parce qu'il s'adresse finalement à l'ouïe de l'interprète et de son public. Bien sûr, le geste instrumental est aussi un geste **ergotique**, parce qu'il est en interaction directe avec l'environnement.

Il y a donc une interaction entre l'instrument et la main : la personne peut ajuster dynamiquement son geste pour moduler les phénomènes produits par l'instrument. Il s'agit alors d'une combinaison des fonctions sémiotiques et ergotiques.

L'auteur distingue aussi le geste **épistémique** que nous ne retiendrons pas dans la conception du geste instrumental musical.

Cette définition vient compléter les propos de Laurent BLUM en faisant apparaître les différents aspects du geste musical instrumental qui, selon Claude CADOZ, intègre deux notions de gestes différents : sémiotique et ergotique.

En pratique, durant les premières phases de l'apprentissage d'un instrument de musique dans la société occidentale, l'enseignant aura tendance à séparer ces gestes

²⁸ CADOZ Claude, *Le geste canal de communication homme-machine, la communication instrumentale* Sciences Informatiques - Numéro Spécial : Interface Homme-Machine, vol.13, no.1, pp.31-61, 1994.

(posture, signe, sens, savoir, etc...). Ainsi, le geste ergotique, qui interagit avec l'instrument, est souvent le premier geste que l'on apprend lors des leçons. En effet, il faut savoir tenir son instrument et en comprendre l'utilisation. Généralement, il s'agit d'un geste qui, une fois incorporé, sera assimilé et ne nécessitera pas un travail particulier dans le reste du parcours de l'apprenant musicien. Le geste sémiotique, en lien avec la production sonore de l'instrument, est un geste que le musicien devra travailler tout au long de son parcours d'apprenant mais aussi durant le reste de sa vie musicale. Nous pouvons prendre en exemple les exercices techniques et plus particulièrement les exercices de gammes qui proposent ce travail spécifique.

Ce travail de gammes visera une répétition du geste, à différentes variations de tempo, afin de l'incorporer et ainsi le rendre « automatique » et plus précis.

2.2 Démarche de recherche inductive théorico-pratique

2.2.1 Apprendre par « corps »

On trouve une attention au corps dans les pédagogies dites « actives » de la formation musicale et notamment chez certains pédagogues comme Maurice MARTENOT où le corps tient une place importante, surtout à travers le concept de « ressenti corporel ». MARTENOT annonce que la mémoire musculaire est indélébile et défend qu'il est obligatoire de ressentir la musique via le corps afin de pouvoir la jouer et la comprendre. Dans cette pédagogie, même si le corps n'est pas oublié, il n'y a pas de proposition à proprement parler pour gérer le corps, le comprendre ou bien même l'utiliser au sein d'un cours instrumental.

Le pédagogue Edgar WILLEMS parle aussi du mouvement corporel ou comment vivre la musique dans son corps. Il apporte des propositions concernant la mémoire du corps, des gestes et la motricité fine indispensables pour la pratique instrumentale. Chez Jaques DALCROZE, la pédagogie est fondée sur la libération du rythme que le corps exprime « naturellement ». Elle repose sur l'idée de construire une sensibilité rythmique vécue. Le corps est le siège de tout mouvement rythmique par son système musculaire mais les mouvements de l'esprit et du corps sont toujours associés. C'est pourquoi le solfège Dalcrozien travaille dans la constante

correspondance du travail de l'esprit et du mouvement corporel.

Les expériences personnelles que j'ai pu avoir concernant la pédagogie du trombone m'ont montrées l'importance pour certains pédagogues du placement des lèvres sur l'embouchure, de l'utilisation de la colonne d'air et de la gestion de la langue pour le détaché et le legato. C'est pourquoi, des musiciens et pédagogues comme Antoine DIEPPO, saxophoniste du XIX^{ème} auteur d'une méthode, Henri COUILLAUD, tromboniste de la fin du XIX^{ème} et début du XX^{ème} auteur également d'un manuel d'apprentissage, ou André LAFOSSE, tromboniste du XX^{ème} et auteur d'une méthode, ont imposé « LA » méthode d'apprentissage du trombone, s'inscrivant dans une logique de corps morcelé, à partir de ces gestes spécifiques, reliés directement aux particularités techniques de l'instrument.

Il s'agit là de la « technique instrumentale type », datant du XIX^{ème} siècle et encore d'actualité aujourd'hui dans les conservatoires, qu'il est conseillé d'adopter pour une bonne maîtrise de l'instrument.

Si on trouve des exercices pour travailler ces gestes, via la répétition, on ne trouve rien concernant une prise en compte globale de la « physicalité²⁹ » de l'élève et aucune proposition adaptée selon la morphologie de chaque personne.

2.2.2 Vers une prise en compte de la « physicalité » de l'apprentissage musical

Le travail du geste que nous avons détaillé précédemment met en action des zones corporelles spécifiques mises en jeu dans la création de ce geste. Cela peut engendrer des tensions musculaires dues à la répétition gestuelle sur une période prolongée ou à une mauvaise réalisation. L'étude du musicologue Gianni NUTI³⁰ met en lumière des tensions musculaires non fonctionnelles lors d'une prestation musicale. Certaines d'entre elles ne vont pas avoir d'incidence sur le résultat musical parce que leur intensité est annulée par l'énergie musculaire globale.

En revanche, d'autres tensions peuvent avoir une influence sur le rendu musical comme une modification de la fluidité du discours musical. Dans le cas d'une tension

29 Voici notre définition du terme « physicalité » : se caractérise par les processus physiologiques et corporels, et aussi par certaines caractéristiques du tempérament. Il s'agit d'une prise en compte de la globalité corporelle.

30 NUTI Gianni, *Le corps qui pense – Etude sur les tensions musculaires non fonctionnelles chez l'interprète musical*, L'Harmattan, 2006

persévérante lors d'un passage technique d'une phrase musicale, elle aura une incidence sur le tempo par exemple.

Pour cette étude, ce musicien, musicologue, docteur en psychologie de la musique (équipe de recherche dirigée par Michel IMBERTY, Université Paris X-Nanterre), enseignant de guitare au Conservatoire de la Vallée d'Aoste et professeur de Didactique de la Musique et de Psychologie de la Musique à l'Université de la Vallée d'Aoste, effectue ses recherches avec une approche interdisciplinaire. En effet, la première partie de son travail se situera plutôt du côté des neuro-sciences car il va mettre des musiciens, reliés par des électrodes à un électromyographe, en situation de jeu. Le but est de relever et d'identifier les tensions des muscles lors d'une interprétation musicale. Dans un second temps, et cela parce que les musiciens ne ressentent pas forcément consciemment toutes les tensions de leur corps, Gianni NUTI va effectuer une contre-validation des mesures « objectives » électromyographiques par une enquête menée auprès d'un auditoire composé d'un musicien, d'un psychologue et d'un non-spécialiste passionné par la musique. Cet auditoire est placé en position d'observateur des musiciens interprétant leur pièce. Cette enquête, menée sous un axe plus psychologique, mettra en lumière que le sentiment de tension ressenti par l'exécutant est transmis à l'observateur et peut alors venir modifier la perception et le sens de ce qui est interprété.

Cette étude, bien qu'elle ne porte que sur les guitaristes et les violonistes, nous permet de confirmer que les tensions et les mauvais placements du corps ont une incidence pour le musicien et la musique qu'il souhaite produire.

« Il n'y a jamais de contrôle absolu du corps par la seule pensée et la forme ne s'incarne dans le mouvement que de manière toujours provisoire et fragile »³¹

Les tensions étant présentes dans tout le corps du musicien, nous pouvons donc avancer que l'intégralité du corps est mobilisée lors d'une situation de jeu instrumental. Il semble important de prendre en compte la « physicalité » globale du musicien dans une situation d'apprentissage.

Isabelle LOISELEUX, de par sa formation autour de l'anatomie du mouvement, la sophrologie, le Do In et le yoga, propose une réflexion sur la conscience corporelle

31 Michel IMBERTY, en préface de l'étude de Gianni NUTI, p.6

au sein de l'apprentissage musical pour la santé du musicien et la qualité de ses interprétations. Cette ethnologue enseigne l'option « Préparation physique et mentale du musicien » au CNSMD de Paris. Le postulat qu'elle pose dans son article³², que l'on retrouve d'ailleurs chez Georges LAMBERT³³, est que le premier « instrument » du musicien est son corps. C'est par celui-ci que passent les intentions et les émotions qui font de celui-là un interprète. Elle va ensuite différencier le geste technique instrumental du lien corps/mental/son réalisable grâce à la conscience corporelle. Elle remarque que durant ses études musicales, on demande à tout apprenant de se tenir droit sans tension, ce qui est impossible à cause de la contraction des muscles profonds pour soutenir l'axe vertébral en permanence. On lui demande aussi de bouger certaines parties de son corps sans en contracter d'autres, il doit savoir maîtriser différentes techniques de respirations particulières, il doit se sentir stable, il doit gérer ses émotions, son mental, etc ... Tous ces « devoir-faire » sont censés, sans éducation corporelle adaptée, apparaître « naturellement », et peut être un peu inconsciemment, à mesure de l'apprentissage de la technique instrumentale. Selon elle, il est important de maîtriser tout cela pour pouvoir interpréter au mieux un discours musical mais aussi pouvoir durer dans le temps.

Ainsi, nous pouvons nous rendre compte que la pratique d'un instrument est une des activités humaines les plus complexes neurologiquement et physiologiquement parlant puisqu'il s'agira de mettre en jeu plusieurs processus : le contrôle moteur, l'audition, la mémoire, la planification, la notion de temps et les émotions³⁴.

Nous pouvons mettre en lien cette analyse des processus mis en jeu par Isabelle LOISELEUX avec la notion de geste sémiotique proposée par Claude CADOZ.

Isabelle LOISELEUX reprend dans son article le concept de conscience du corps ou proprioception (perception consciente des positions relatives de différents segments corporels). Ces sensations sont regroupées en trois catégories : **kinesthésique** pour la sensation du mouvement et la position du corps dans son intégralité, **vestibulaire** pour la sensation de la position dans l'espace grâce à l'oreille interne et **viscérale** pour

32 LOISELEUX Isabelle, *Du geste au savoir-faire – La place de la conscience du corps dans l'apprentissage, l'exécution puis la transmission du geste du musicien instrumentiste*, La Revue du Conservatoire [En ligne], Le troisième numéro, Réflexions et matériels pédagogiques, mis à jour le : 23/06/2014, URL : <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=882>.

33 LAMBERT George, *Le corps-instrument*, éditions Van de Velde, 2013

34 ZATORRE Robert, *Le cerveau, boîte à musique*, entretien d'Andrew Mullins avec Robert Zatorre, co-directeur du Laboratoire international de recherche sur le cerveau, la musique et le son (BRAMS), in *En tête* vol. 4 n° 2, publication annuelle de l'Université McGill, Canada. 2014

les sensations issues des différents organes internes. Elle ajoute que l'objectif est de conscientiser des sensations corporelles afin d'adopter une posture « juste ». Cette posture est en lien avec la liberté musculaire propre à chacun et non une posture que l'on pourrait imposer à tous.

A travers son expérience, elle raconte avoir trop souvent entendu « c'est normal d'avoir mal pour bien jouer » alors qu'il est plus simple et plus intéressant de résoudre le problème corporel en amont avant de devoir traiter les différents TMS (Troubles musculo-squelettiques) qui apparaîtront plus tard. Dans cet article, l'auteure nous prouve aussi l'importance de l'écoute du corps et des ses vibrations à travers le muscle détendu, dans la production du son et notamment pour pallier le manque d'audition « aérienne ». Cette audition, vue par l'auteure, est l'action d'attention nécessaire à l'écoute lors de la réalisation du geste sémiotique.

L'injonction de ne pas tenir compte de ses sensations peut devenir une arme contre le musicien lui-même. En effet, malgré sa mauvaise posture, l'étudiant qu'on gratifiera des qualificatifs « d'exigeant ou de volontaire » va continuer à travailler et passer outre les douleurs. Elle exemplifie en disant que nous trouvons « normal » qu'un maître artisan montre à son apprenti comment placer son corps et bien utiliser son poids ou son souffle afin de lui apprendre « le bon geste » et qu'une tension dans cette exécution est souvent synonyme d'erreur dans le résultat. Il en est de même pour un sportif de haut niveau. Alors pourquoi n'en est-il pas de même chez le musicien ? Le professeur ayant une bonne conscience du corps pourra aider avec plus de facilité ses élèves sur toutes les questions touchant à cette proprioception. C'est pourquoi, l'auteure propose que chaque enseignant suive une formation anatomique de base adaptée à la formation musicale et cela dès le début du parcours professionnalisant au sein des Conservatoires à Rayonnement Régional.

« Dès l'instant où la connexion cerveau/corps est peu ou mal activée à cause d'une faible proprioception, la musique restera désincarnée, littéralement sans corps !

C'est la conscience du corps qui fera qu'une note deviendra un son véhicule d'émotion. Ne pas jouer qu'en notes, mais aussi en sons, c'est à dire avec tout ce que l'on est, corps inclus.

Habiter son corps pour habiter le son.

Du geste au savoir-faire en passant par le savoir-être ?... »³⁵

³⁵ LOISELEUX Isabelle, *Du geste au savoir-faire – La place de la conscience du corps dans l'apprentissage, l'exécution puis la transmission du geste du musicien instrumentiste*, La Revue du Conservatoire, en conclusion

Il existe plusieurs ouvrages proposant des exercices, des réflexions et/ou des solutions corporelles pour une prise en compte de la « physicalité » de l'apprenant dans une situation pédagogique musicale comme chez Dominique HOPPENOT en 1981, Michel RICQUIER en 1982 ou George LAMBERT en 2013.

2.2.3 Pédagogies actives à la Musique Assistée par Ordinateur

2.2.3.1 Musique et Jaques DALCROZE

Il nous semble important de rétablir le lien entre la musique en tant qu'art et le corps. Un des aspects corporels le plus palpable dans la musique serait pour nous la notion de rythme. Cette notion, que l'on retrouve très fortement dans toutes les pratiques musicales, est déjà décrite par Platon pour définir la danse :

« Ce qui unifie la danse (mouvement corporel organisé dans l'espace), le texte (émission de syllabes organisées) et la musique (sons organisés dans le temps), c'est le rythme, défini par Platon comme « l'ordre du mouvement »³⁶

Plus récemment, et comme nous avons pu le voir précédemment, l'apprentissage du rythme par le corps est un des axes principaux des pédagogies dites « actives » et plus particulièrement avec Jaques DALCROZE. Ce pédagogue autrichien du début du XX^{ème} siècle place l'apprentissage du rythme par le mouvement corporel au centre de sa pédagogie. La Rythmique Jaques DALCROZE est une pédagogie fondée sur le mouvement corporel. Ce courant de pensée est partagé par le psychologue T.L. BOLTON en 1894 : « les mouvements involontaires accompagnant la perception des rythmes ne seraient pas seulement le résultat mais la condition même de l'expérience rythmique »³⁷ ou son collègue Ernst MEUMANN, toujours en 1894, qui pouvait démontrer que les mouvements jouent un rôle primordial dans l'appréciation du

36 CIOBANU Gheorghe, 1979, « *Inrudirea dintre ritmul dansurilor și al colindelor* » (The relationship between the rhythm of dances and carols). *Studii de etnomuzicologie și bizantinologie*, (Ethnomusicology and Bysantinology Studies) vol. II. București: Editura Muzicală: 64-94.

37 BOLTON T.L, *Rhythm*, Amer. J. Psychol, 1894

« temps musical ». ³⁸ L'élève (enfant ou professionnel) est amené à ressentir ce qu'il entend grâce à l'interprétation corporelle des sons et des rythmes joués par l'enseignant. La stimulation de sa motricité globale lui permet de vivre son corps comme premier instrument de musique, celui par lequel la musicalité est ressentie et transmise. Ressentir la musique dans son corps, tel est le pilier de cette démarche éducative globale qui allie corps et esprit. La rythmique révèle les liens qui existent entre le mouvement corporel et le mouvement musical facilitant ainsi la découverte artistique et l'apprentissage d'un instrument.

*« On n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur »*³⁹

De leur côté, les savants continuent leurs recherches avec le psychologue allemand KOFFKA en 1909 qui relève le rôle joué, dans l'expérience du rythme, par les représentations motrices. Nous pouvons aussi citer RÜCKMICH en 1913 qui affirme que des sensations motrices sont indispensables pour « attraper » un rythme ou SEASHORE en 1919 qui impute la perception du temps musical aux mouvements, mouvements qui peuvent être aussi bien imaginaires que réels.⁴⁰

2.2.3.2 Le Karlox

Le Karlox est un instrument inventé par le directeur d'entreprise Rémi DURY en 2010 et commercialisé par la société « Da Fact ». Le Karlox est un instrument électronique qui capte les gestes de l'interprète et les restitue sous forme sonore. Les déplacements des phalanges, des poignets, des coudes, des avant bras, du torse et du corps entier sont captés, mesurés et transmis à l'ordinateur qui exécute les intentions artistiques de l'interprète et du compositeur. Au côté d'autres instruments tel que l'OMNI de Patrice MOULLET, le Karlox permet de réintroduire une gestuelle dans le jeu de l'instrumentiste de musiques électroniques, réduit le plus souvent à pianoter

³⁸ MEUMANN E. *Untersuchungen zur Psychologie und Acsthetik*, Philos. Stud., 1894

³⁹ Emile Jaques-DALCROZE, *Notes Bariolées*, Genève, Jeheber

⁴⁰ TEPLOV B.M, *Psychologie des Aptitudes musicales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966

sur son clavier d'ordinateur.

A travers la description de cet instrument conçu pour la pratique de la M.A.O (Musique Assistée par Ordinateur), nous pouvons remarquer la volonté de replacer le corps au centre de cette pratique. En effet, le musicien, derrière son ordinateur n'engagera que quelques gestes pour déclencher les sons préalablement créés et programmés. Ces nouveaux instruments permettent un engagement corporel et sensitif plus important et ainsi de rendre cette musique créée par la machine plus « humaine ». Cet exemple nous permet de comprendre l'intérêt et l'envie que porte le musicien à modifier ou développer des outils déjà existants en y intégrant la possibilité d'un engagement corporel pour aider à une interprétation d'un discours musical plus « naturel » et sensible. Pédagogiquement, cet outil nous paraît intéressant pour engager un travail permettant l'écoute des sens corporels.

3. Enquête de type ethnographique

Après avoir défini le cadre théorique de notre sujet, nous allons consacrer la deuxième partie de ce mémoire à l'analyse de notre problématique directement sur le terrain. Pour cela, nous avons utilisé plusieurs outils méthodologiques afin de rendre cette recherche et les résultats obtenus le plus en adéquation possible avec la réalité du terrain.

3.1 Méthodologie de recherche

3.1.1 Présentation du terrain d'enquête

Comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce mémoire, la question de la place du corps dépend de la société que nous souhaitons étudier. C'est pourquoi, nous avons défini le cadre de cette recherche dans notre société occidentale en restant principalement sur des enquêtes menées en France. De plus, cette recherche vise à s'intéresser aux représentations et aux manières de faire dans l'enseignement de la musique. Ainsi, nous inscrirons cette recherche dans tous les lieux d'apprentissage de

la musique : associations, écoles de musique, conservatoires (à rayonnement communal, inter-communal, départemental, régional et national). Nous nous intéresserons aux points de vues de tous les enseignants de la musique, qu'ils soient titulaires d'un Diplôme d'Etat de professeur de musique, d'un Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique, d'un Diplôme d'Etudes Musicales ou sans diplôme, afin que notre enquête puisse représenter le plus largement possible toutes les pratiques des enseignants sur le territoire.

3.1.2 Outils méthodologiques

3.1.2.1 Questionnaire

Nous avons voulu réaliser un questionnaire qui est l'une des trois grandes méthodes pour recueillir des données avec l'entretien et l'observation. Il s'agit d'une méthode de recueil des informations en vue de les comptabiliser. Le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble qui permet des inférences statistiques.

Nous tenons à nous appuyer sur la définition de R. GHIGLIONE, psychosociologue, qui, pour l'usage d'un questionnaire, distingue les objectifs suivants :

- L'estimation : il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.
- La description : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations et les opinions.
- La vérification d'une hypothèse : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse.⁴¹

Dans le cadre de notre recherche, nous avons aussi comme intention d'interroger la pertinence de notre questionnement auprès des acteurs de la profession et recueillir

41 GHIGLIONE, R. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod, 1987

leurs représentations afin d'éventuellement apporter des axes supplémentaires lors de la rédaction de ce mémoire.

Le questionnaire a été réalisé avec l'outil GoogleForm de la plateforme en ligne GoogleDrive.

Nous avons reçu un total de 531 réponses à notre questionnaire, ce qui nous permet de penser que les résultats seront significatifs.

La limite du questionnaire se pose dans le traitement des données. En effet, notre questionnaire comprenant une vingtaine de questions mêlant questions ouvertes et fermées, le traitement des justifications et des questions ouvertes nous a posé problème à cause du nombre élevé de réponses. Ainsi, lors de l'analyse, nous n'utiliserons que quelques données de ce questionnaire, en lien avec nos principales thématiques d'investigations. Les autres réponses apportées, toutes aussi pertinentes, nous ont servi à la construction de ce mémoire en nous apportant des axes et des directions dans notre travail.

Il est important de noter que les réponses proviennent majoritairement d'enseignants pratiquant dans une esthétique « classique à contemporain »

3.1.2.2 Observations ethnographiques

La suite de notre enquête se veut plus qualitative et c'est pourquoi nous nous sommes tournés vers une technique d'observation ethnographique.

« L'observation ethnographique ne consiste pas seulement à voir, mais à faire voir, c'est-à-dire à écrire ce que l'on voit »⁴²

L'étude ethnographique se fait en observant des petits groupes de personnes. Cette observation doit être le prétexte à une analyse pour extraire les lois de comportements qui s'exercent dans le lieu observé. Un bon ethnographe doit donc être capable d'être étranger dans son propre monde. Tout doit être prétexte à étonnement, donc à questionnement. Il n'y a pas d'évidence ni de normalité lors d'une étude ethnographique. En effet, si l'ethnologue français en Amazonie est

42 LAPLANTINE F. *La Description ethnographique*, Paris, Éditions Nathan. 2002

automatiquement dans une posture d'étonnement, c'est moins évident lorsque l'on observe un cours instrumental que l'on connaît déjà à travers ses normes et qui paraît familier.

Nous avons ici voulu que cette observation soit non participative. Pour réaliser cette observation, nous avons réalisé en amont une grille d'observation⁴³ qui permet de noter ce qui est remarquable, en général des détails qui ne paraissent pas significatifs immédiatement, mais dont la somme fera sens au bout du compte. C'est pourquoi il est important d'essayer de tout noter, car le cerveau humain ne retiendra pas l'ensemble de ces micro-faits.

La limite des descriptions ethnographiques est bien sûr que l'on ne sait pas ce que pensent les gens observés. On ne connaît que ce qu'ils font, ce qu'ils disent, leurs attitudes, les objets qu'ils manipulent, etc...

Nous avons réalisé l'observation ethnographique d'un cours de trombone en collectif, dans une esthétique « classique », au sein de l'école primaire Louis Pergaud à Pont-Audemer. L'école est située avenue de l'Europe à Pont Audemer. C'est là qu'elle reçoit depuis 2007 des professeurs du conservatoire à rayonnement communal de Pont-Audemer tous les jeudis matin pour une séance d'une heure d'orchestre à l'école. Cette séance concerne la classe de CM1. Les instruments enseignés sont la flûte, le saxophone, le trombone, la trompette et la clarinette. Chaque professeur prend ses élèves pendant une heure sur le début de l'année afin d'enseigner la technique instrumentale et les morceaux qui seront joués en orchestre. Plus tard dans l'année, il y a beaucoup moins de travail par pupitre au profit d'un travail en orchestre. Quoi qu'il arrive, les enfants sont en groupe et ne voient pas leur professeur en cours particulier. Les enfants emportent l'instrument chez eux pour pouvoir jouer à la maison.

Notre observation a eu lieu sur deux séances au mois de novembre 2016, c'est à dire au début de l'année, quand l'intégralité du travail se faisait en cours collectif et non en orchestre.⁴⁴

Le choix d'observer un cours de trombone spécifiquement en collectif vient de mes représentations car nous pensions ainsi trouver un corps plus expressif et plus mobilisé que dans le simple cours particulier que nous connaissons habituellement.

43 Voir Annexe 4

44 Voir le compte-rendu des observations en Annexe 4

3.1.2.3 Entretiens semi-directifs

Nous avons voulu continuer notre enquête avec un autre outil qualitatif de recueil de données qu'est l'entretien semi-directif afin d'accéder à la totalité signifiante du phénomène étudié en complétant ce que le regard saisi.

*« Ainsi au risque de choquer aussi bien les méthodologues rigoristes que les herméneutes inspirés, je dirais volontiers que l'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie ».*⁴⁵

La réalisation de l'entretien semi-directif implique la prise en compte d'un certain nombre d'éléments pour le chercheur parmi lesquels figurent les buts de l'étude, le cadre conceptuel, les questions de recherche, la sélection du matériel empirique, les procédures méthodologiques, les ressources temporelles personnelles et matérielles disponibles.⁴⁶ Il s'agira aussi d'adopter une posture empathique mettant en confiance les différents interlocuteurs.

Ainsi, il est important de réaliser en amont une grille d'entretien qui permettra de guider cet entretien tout en autorisant une liberté de parole pour la personne que l'on souhaite interviewer. L'entretien n'est donc pas l'application d'un questionnaire ou un interrogatoire au cours duquel on pose une série de questions sans laisser la personne libre de s'exprimer et de développer ses propres arguments. Cela n'empêche pas que l'on puisse parfois poser des questions ou faire des relances, la manière de répondre étant une information utile à collecter.

J'ai décidé de réaliser deux entretiens dans le cadre de ce mémoire. Le premier entretien est réalisé auprès d'un professeur de trombone classique à contemporain en école de musique et conservatoire. Pour établir un lien avec l'observation ethnographique que nous avons pu réaliser, l'enseignant interrogé est le même que

45 BOURDIEU P. *Comprendre*, dans Bourdieu P. (éd.), *La misère du monde*, Paris : Éditions du Seuil. 1993

46 FLICK U. *The SAGE Qualitative Research Kit* (8 cols). London : SAGE. 2007

celui que nous avons observé. Le second entretien, afin de pouvoir confronter les représentations, visera à interroger le point de vue d'un apprenant, âgé de 14 ans, en deuxième cycle (soit environ 7 ans de musique) dans une classe de trombone classique à contemporain en école de musique selon une grille d'entretien reprenant les mêmes axes que lors de l'entretien avec l'enseignant.⁴⁷

Il nous semble important de faire un retour réflexif sur les deux entretiens que nous avons pu réaliser et notamment au niveau de la posture que nous avons adoptée lors de ces moments d'échanges. Les entretiens ont été réalisés auprès de personnes que nous connaissions personnellement. Ainsi, nous n'avions pas besoin de nous présenter mais nous avons posé le cadre en annonçant que l'entretien était réalisé dans le but de la rédaction de notre mémoire de fin d'étude. Nous pouvons donc penser que cette proximité a pu influencer les réponses obtenues. De plus, afin de permettre une liberté de parole chez la personne interrogée, nous lui proposons en début d'entretien la possibilité de faire un compte-rendu anonyme. Il est important de noter que nous avons, durant les entretiens, recentré les personnes interrogées, par des questions un peu plus ciblées, vers notre sujet d'enquête.

Nous avons conscience que cela ne correspond pas entièrement au protocole et aux enjeux de l'entretien semi-directif mais lors de l'entretien avec l'élève notamment, nous n'avons pas su nous décentrer du sujet pour relancer l'entretenu dans son discours : l'élève cherchant à répondre « correctement » aux questions, nous avons eu le sentiment que celui-ci s'est placé comme le « bon élève » voulant apporter les « bonnes » réponses.

Nous analyserons donc ces entretiens à la lumière des informations précédentes.

⁴⁷ Voir grilles d'entretiens et compte-rendu d'entretiens en Annexes 5, 6, 7 et 8

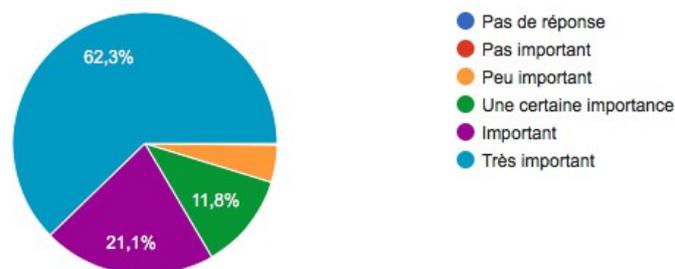
3.2 Interprétations ou pistes interprétatives des données recueillies

3.2.1 Recherche quantitative sur les représentations des enseignants

Lors de l'élaboration de ce questionnaire, nous avons comme première intention de vérifier la pertinence de notre intérêt pour ce sujet. Le nombre de participation, assez élevé en environ une semaine (531 participations exactement), nous apporte déjà un premier élément de réponse. En effet, nous pouvons imaginer qu'une personne peu intéressée par le sujet ne prendrait pas le temps de répondre à un questionnaire contenant une vingtaine de questions. Cette information nous conforte donc sur le fait que les professionnels de l'enseignement de la musique se posent des questions, ou du moins sont intrigués, par le thème de la place du corps dans l'enseignement de la musique.

Nous pouvons aussi nous appuyer sur les chiffres suivants, présentés sous la forme d'un diagramme en secteurs :

Pensez-vous que l'attention portée au corps est importante dans votre profession ?
(525 réponses)

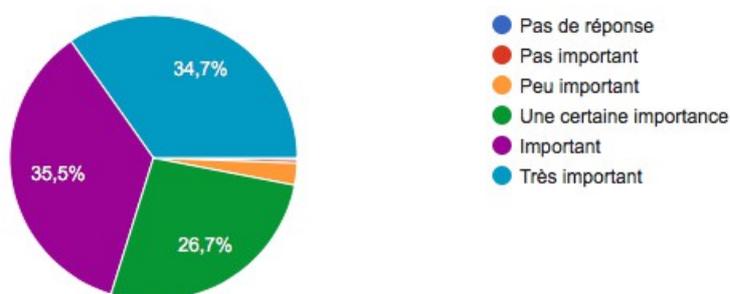


Sur les 525 réponses à la question « Pensez-vous que l'attention portée au corps est importante dans votre profession ? », nous pouvons remarquer deux données significatives. Il y a 62,3% de réponses « Très important » et 21,1% de réponses « Important ». Cette première donnée place l'attention corporelle comme une notion

centrale lors de l'apprentissage d'un instrument de musique. La deuxième donnée importante est le 0% de réponse à la proposition « Pas important » qui conforte l'hypothèse précédente.

Si l'attention corporelle semble être au cœur des enseignements des professeurs sondés, nous avons affiné notre questionnaire à travers une deuxième interrogation pour comprendre à quel point cette notion pouvait être présente dans les cours instrumentaux.

Dans votre cours instrumental, quelle place faites-vous au corps de l'élève ? (524 réponses)



Cette fois, même si la majorité des réponses varient entre « Important » et « Très important », nous pouvons noter une différence entre les pourcentages. En effet, le nombre de réponses (524) étant quasiment identique, nous aurions pu nous attendre aux mêmes résultats que la question précédente. Or, nous observons une baisse de 27,6% pour la réponse « Très important », une augmentation de 14,4% de la réponse « Important » et une augmentation de 15% de la réponse « Une certaine importance ».

Cette donnée laisse à penser que l'enseignant est attentif aux notions corporelles dans son cours mais ne sait pas comment transmettre, ou bien ce n'est pas sa priorité, sa propre attention à l'élève. Ainsi, l'enseignant se positionnera plus comme un observateur qui analysera et corrigera les défauts corporels que l'élève pourra développer dans l'optique d'obtenir une posture « juste ». La justification apportée par les sondés concernant la question précédente conforte notre postulat :

« Chez un élève jeune, il est difficile de vraiment enseigner l'approche corporelle

d'une manière théorique. Mais dès que je perçois une quelconque tension (du pouce, à la mâchoire, aux pieds...) j'en parle et essaie d'y remédier. »

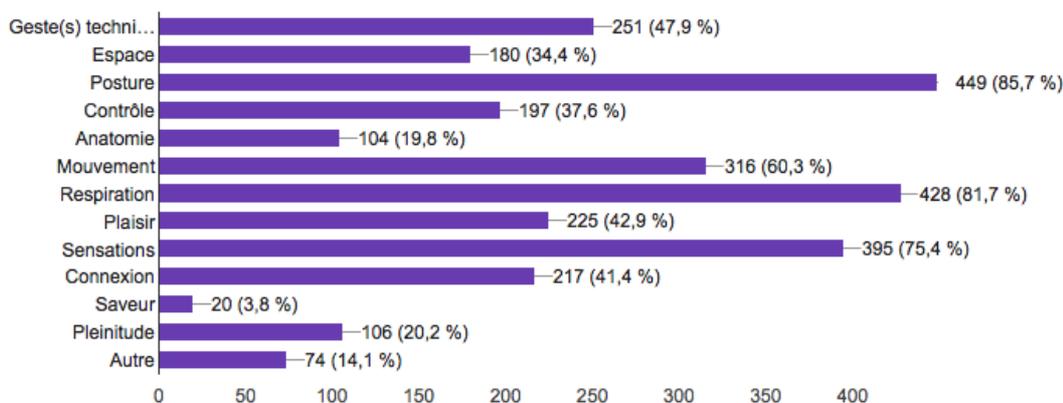
Dans cette justification, nous devons aussi noter la présence du terme « posture » qui revient sur plus de la moitié des autres justifications. En effet, pour les professeurs, l'attention corporelle correspond à une attention particulière à la posture de l'élève en position de jeu. Le graphique suivant confirme cette tendance car le mot « Posture » est le plus associé au mot « corps » à 85,7% suivi par la respiration à 81,7% et les « Sensations » à 75,4%.

La présence forte du mot « Respiration » nous permet de penser que la majorité des sondés sont des professeurs d'instruments à vent. Une première analyse de cette donnée nous laisse croire que le thème du corps semble être une notion importante dans l'apprentissage d'un instrument à vent. Ensuite, nous pouvons imaginer que la respiration puisse être associée à l'interprétation d'une pièce. En effet, la respiration fait partie intégrante, tout comme lors d'une discussion, de la construction d'un discours, ici musical.

Enfin, le terme « Sensation » semble intéressant car il s'agit pour nous d'une notion principale de l'apprentissage de la musique qui permet une entrée par le corps, une approche proprioceptive.

Quel(s) mot(s) associez-vous avec le mot "corps" quand vous jouez de votre instrument ?

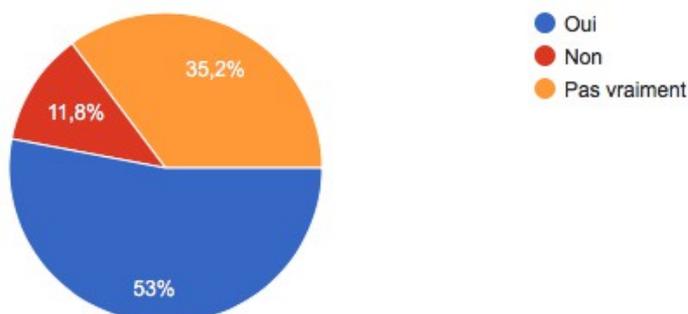
(524 réponses)



Si l'enseignant est attentif à la posture de son élève, nous pouvons aussi remarquer qu'environ 50% d'entre eux sont attentifs à leur propre condition physique.

Dans votre cours, prenez-vous en compte votre condition physique ?

(517 réponses)



« Je prends en compte ma condition physique mais n'ai pas toujours le choix : en tant qu'accompagnatrice, lors des périodes chargées je dois parfois enchaîner 9 ou 10h de répétitions quotidiennes avec seulement 30 mn de pause... Il est clair que au bout de la 5e, des tensions de fatigue apparaissent mais il faut assurer jusqu'au bout donc, on compense, on se soulage un peu avec un étirement rapide entre deux élèves. ...mais à un moment donné, on tient juste en ayant mal partout. »

Cette justification apportée par une pianiste qui donne des cours d'accompagnements nous montre la difficulté pour l'enseignant de faire attention à la posture de l'élève, mais aussi à la sienne et cela à cause de la répétition du geste derrière un instrument, exigeant corporellement.

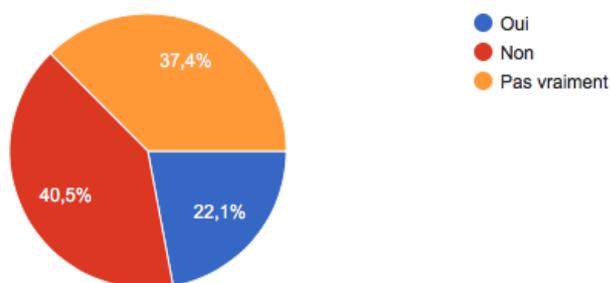
Cela nous permet de rappeler les propos d'Isabelle LOISELEUX qui écrivait que : *« la pratique d'un instrument est une des activités humaines les plus complexes neurologiquement et physiologiquement parlant ».*

Cette citation du professeur en accompagnement nous renseigne aussi sur la nécessité de réaliser des exercices et des étirements corporels pour se détendre.

Pourtant, le diagramme suivant nous indique que la plupart des enseignants n'ont pas de méthode particulière quant au travail corporel avec 40,5% de « Non » et 37,4% de « Pas vraiment ».

Utilisez-vous une méthode particulière pour le travail du corps pour vous en tant qu'enseignant et/ou musicien ?

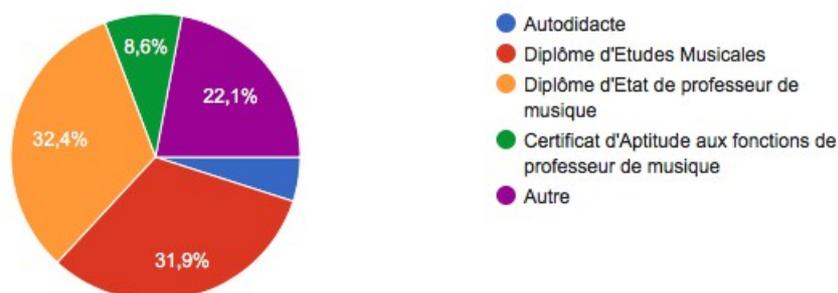
(521 réponses)



Ces chiffres nous paraissent intéressants pour valider la pertinence de notre problématique. En effet, nous pouvons nous rendre compte que les enseignants sont attentifs au corps de leurs élèves, et plus particulièrement à la posture reliée aux convenances sociales du « tiens toi droit ». En cela, la posture est une forme « imposée ». Ainsi, nous pouvons conclure que l'enseignant est attentif au respect de cette posture associée au jeu « parfait » et non pas à une compréhension globale des actions et des enjeux du corps dans une situation de jeu musical. Ils sont aussi attentifs à leur propre corps mais n'utilisant pas de méthode particulière pour le travail corporel, nous pouvons croire qu'il s'agit d'une notion « invisibilisée » dans les enseignements.

Nous retiendrons une dernière information dans ce questionnaire concernant le parcours de formation des enseignants sondés.

Quel a été votre parcours de formation ? (521 réponses)



En effet, si nous prenons en compte tous les sondés ayant reçu une formation dans un centre de formation professionnelle, ils représentent un total de 72,9%.

Ce chiffre nous interroge car nous pourrions croire que ces centres de formation peuvent proposer des cours autour de ces notions corporelles afin d'apporter des méthodes, des exercices ou le développement d'une conscience corporelle aux futurs enseignants afin qu'ils puissent le réinvestir dans leurs enseignements.

3.2.2 Jouer du trombone et corps redressé

Durant notre observation ethnographique d'un cours de trombone, nous avons pu voir l'enseignant parler fort pendant que les enfants réalisaient un exercice en leur demandant de garder le trombone droit et de se tenir droit. Nous pouvons mettre en lien cette observation, que nous retrouvons durant l'entretien réalisé auprès de ce même professeur, avec la notion de rectitude, c'est à dire d'une personne qui se conduit moralement « bien ».

« R : Justement, se tenir le plus droit possible, le plus aligné... Quand ils jouent debout, déjà d'aligner (...) les pieds avec les épaules pour rester le plus droit possible et puis assis c'est pas être avachi sur la chaise donc du coup, c'est plus euh... la posture »

L'enseignant identifie cela comme le travail de la posture, notion que nous retrouvons d'ailleurs fortement dans les questionnaires. Selon lui, il s'agit de la posture idéale pour pouvoir utiliser au mieux le trombone à coulisse.

Cette posture est travaillée et conscientisée dans les enseignements, les élèves devant s'y conformer le plus possible. Nous pouvons de plus observer des schémas de cette posture « idéale » dans certaines méthodes pour les trombonistes débutants.⁴⁸ Nous retrouvons ici ce corps dressé, droit, presque figé, debout ou assis, exposé comme dans les manuels de civilité du XVII^{ème} siècle pour engendrer une norme corporelle décrite par Lothaire MABRU comme un dressage du corps pour une économie du corps.

48 Voir Annexe 9

Si ce dressage corporel opéré par le professeur, plus ou moins consciemment, est bien visible dans les discours et les enseignements, il est aussi bien reçu par les apprenants qui appliquent ce diktat, ce devoir-être, puisqu'il s'agit d'une notion qu'on leur répétera durant toute leur scolarité de musicien. Betty LEFEVRE nous rappelle que dans le système scolaire français, notre usage du corps est calqué sur un modèle culturel propre à l'occident : une logique d'ordre. Ainsi, nous pouvons retrouver la présence très forte de cette notion de posture redressée chez notre élève de 2nd cycle, habitué à ce discours répété dans son enseignement musical mais aussi habitué à ce dressage quotidien dans son système éducatif en général, visant ainsi une incorporation des valeurs dominantes afin de discipliner les corps et distinguer l'homme de l'animal.⁴⁹

Nous retrouvons ici la position du « bon élève » que nous avons analysé lors de l'entretien avec cet élève de 2nd cycle :

« On nous demande surtout de se tenir droit au siège ; J'essaye de rester le plus droit possible »

Cette posture, que l'on pourrait rapprocher du geste ergotique de Claude CADOZ, est travaillée dès le début de l'apprentissage. Ce dressage corporel participe à une incapacité de trouver sa façon de jouer et empêche une autonomie corporelle nécessaire à une interprétation musicale pleine de sens. Cependant, nous pouvons trouver dans nos observations de la classe de CM1 une réflexion posturale plus forte de la part des apprenants car, du fait de leur jeune âge, ils sont soumis depuis moins longtemps à ce que Georges VIGARELLO⁵⁰ appelle : des impératifs inculqués dans une certaine éducation des corps.

« L'enfant B se lève et dit que c'est plus facile. L'enfant E se lève à son tour. L'enfant B parle pendant l'exercice en disant que c'est plus facile quand on est debout. L'enfant C lui répond que non, ça ne sert à rien, il faut rester assis.

49 VIGARELLO Georges, *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*, Armand Colin, 2004, 2e éd

50 VIGARELLO Georges, *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*, Armand Colin, 2004, 2e éd

11h40 - Le professeur ferme le poing, c'est le signe pour dire d'arrêter de jouer. Il dit aux élèves qu'ils peuvent jouer debout s'ils trouvent ça plus facile, mais que c'est important de rester droit et de penser à la respiration. »

3.2.3 Jouer du trombone et corps « invisibilisé »

Pour aborder ce que nous appelons le corps « invisibilisé », nous aimerions nous appuyer sur l'entretien réalisé avec l'élève de 2nd cycle en classe de trombone :

« A : D'accord, donc pour toi le corps il n'est pas vraiment..., ce n'est pas forcément une notion importante ?

S : Pas vraiment, non ».

Pour cet élève ayant passé au moins 6 ans dans une école de musique, le corps n'est pas une notion qu'il cite comme importante dans sa relation à l'instrument. Pourtant, dans la suite de l'entretien, cet élève admettra avoir travaillé sur la respiration, sur le travail des articulations, donc de la langue, et confiera même prêter attention à la posture durant les pratiques collectives dans un souci esthétique.

C'est ce que l'on nommera le corps « invisibilisé » puisque l'élève convoque donc, sans en avoir conscience de prime abord, plusieurs aspects de sa corporéité dans les situations musicales qu'il rencontre. Mais si cet élève est capable de désigner certains éléments du travail corporel nécessaire selon lui pour jouer de son instrument (respiration, articulation, posture redressée), il ne l'inscrit pas dans un engagement corporel global et dans une approche proprioceptive comme celle décrite par Isabelle LOISELEUX.

Nous confirmerons notre analyse avec un extrait de l'entretien mené auprès du professeur de trombone :

« A : Est ce que la notion de corps dans ton apprentissage était présente ou pas du tout ?

R : Bah... elle l'était forcément mais pas... euh... consciemment je pense. C'était

vraiment... quelque chose de... ouais... (en réfléchissant, tout bas) pas conscient. »

Dès lors, on comprend que l'enseignement corporel instrumental est « découpé » en plusieurs tâches différentes et successives ne permettant pas de témoigner d'une intention de produire ou de signifier car décontextualisé d'une corporéité globale. Rappelons que Laurent BLUM indique qu'il y a dans le geste une précision nécessaire à la compréhension de l'intention de l'émetteur de ce geste. En effet, si lors d'une situation d'interprétation musicale, il s'agit de combiner les fonctions sémiologiques et ergotiques d'un geste, nous comprenons qu'un travail corporel « invisibilisé » tel que nous le rencontrons, ne peut aider à apporter le sensible et les sens nécessaires à cette interprétation. Ainsi, si on fait travailler à l'élève une notion corporelle séparément, la respiration par exemple, sans l'inscrire dans une compréhension globale de l'engagement du corps, celui-ci réussira sûrement à réaliser la dite respiration mais ne pourra pas la réinvestir dans un discours musical puisque déconnecté des notions de sensible et d'émotion par exemple. Nous sommes ici dans les mêmes dérives du dressage du corps que lors de la recherche d'un corps redressé puisque ce travail ne permet pas une autonomie corporelle.

« R : (reprend la parole) bah c'est que après du coup, tu te rend compte que le rapport au corps est... voilà... c'est important pour le coup, c'est vraiment la continuité de notre... physique euh... de notre être. Ça je pense que c'est bien après... qu'on en prend conscience. »

Aujourd'hui, si la proprioception semble être une notion réservée au professionnel de la musique qui, une fois qu'il a acquis la « technique de base » nécessaire à la maîtrise de son instrument, va pouvoir écouter son corps et ses vibrations pour proposer une interprétation musicale « juste », nous pouvons avancer qu'il serait important d'apporter cette écoute et cette compréhension du corps, donc un apprentissage « par corps », dès le début des enseignements. En effet, en s'appuyant sur le double processus d'assimilation et d'accommodation proposé par le psychologue du développement J.PIAGET, nous pensons que lorsque l'individu est confronté à une donnée nouvelle susceptible d'être intégrée à son univers (ici la conscience corporelle), il tente de se l'approprier en l'assimilant à ce qu'il possède ou

connaît déjà. Ainsi, l'élève est déjà dans une posture de réflexion vis à vis de son corps. Mais si une donnée nouvelle ne peut s'intégrer à notre expérience que dans la mesure où elle lui est assimilable, elle ne peut l'enrichir que quand elle en diffère au moins sur quelque point et où elle offre quelque résistance à nos schémas préconçus ou à nos actions habituelles. Ceux-ci doivent alors être modifiés de façon à pouvoir s'appliquer à ses caractéristiques particulières. Cette accommodation du geste ou de la pensée, ou des deux à la fois, aux impératifs du monde extérieur a pour effet d'accroître et de diversifier nos moyens d'action sur les choses et donc, développer l'autonomie corporelle.

Ainsi, si les notions corporelles sont placées dès le début de l'apprentissage, les étudiants useront de ce double processus pour « incorporer » cette notion et pour la réinvestir dans leurs futures interprétations musicales.

« Assimilation et accommodation s'exercent dans un aller-retour incessant et son inséparables l'une de l'autre. Que l'une des deux vienne à manquer dans des proportions importantes et l'on a devant soi des individus inadaptés, inadaptables et incapables d'autonomie. »⁵¹

Dans les cursus en école de musique et conservatoire, on entend souvent que « le 3^{ème} cycle est le cycle de l'apprentissage de l'interprétation », comme si les pièces jouées précédemment étaient déconnectées de tout sentiment et qu'il était impossible de fournir une quelconque interprétation, donc invoquer le sensible pour toucher l'autre, dans les cycles inférieurs.

Ce discours prouve qu'avant le troisième cycle, on demande aux élèves de jouer des pièces sans les relier à aucune notion de sens ou d'émotion. L'enseignement dans ces premiers cycles vise à séparer les notions corporelles dans le travail, ne permettant pas l'entrée sensorielle nécessaire à l'interprétation. Cet axe de l'écoute sensorielle, dont l'usage du procédé de proprioception, sera le travail proposé à partir du troisième cycle, c'est à dire seulement quand on sait maîtriser la « technique instrumentale de base ».

51 BACHMANN M.L., *La Rythmique JACQUES-DALCROZE*, A La Baconnière, 1984, p.169-170

Pourtant, l'entretien avec l'enseignant révèle que la conception de l'instrument fait qu'il est « la continuité de ce que l'on ressent, des émotions » :

« R : et surtout en tant que cuivre et tromboniste, c'est nous qui produisons la vibration, c'est pas le cas de tous les instruments. Donc on a ce côté là qui est vraiment hyper physique et du coup, ça fait vibrer quand même beaucoup de choses (...) euh..., du coup le fait d'avoir vraiment l'instrument dans la continuité, comme je disais tout à l'heure, c'est la continuité de... ce qu'on ressent, des émotions qu'on peut donner dans le trombone donc ça c'est un truc qui est vraiment fort et dont j'ai pris conscience et j'essaye vraiment de le développer. »

Cette « vibration » décrite par l'enseignant est définie par Isabelle LOISELEUX comme une sensation viscérale, organique, qui témoigne d'une écoute des sensations issues des différents organes internes, de la peau, etc... Mais, cette écoute est aussi nécessaire dans la création d'un son, lors de la vibration des lèvres. Ainsi, si dès la première production d'un son il est possible de parler de l'écoute des sensations corporelles, des sensations viscérales, il est tout aussi possible et important de rendre visible la notion de corps dans sa globalité avec les sensations kinesthésiques et les sensations vestibulaires, et cela dès le début de l'apprentissage, dès la création du premier son, dans le but d'initier la proprioception (c'est à dire les informations qui viennent de l'intérieur du corps) mais aussi à l'ouverture des champs sensoriels (l'audition, la vision, le toucher, etc...) : la recherche d'une expérience totale des sens.

3.2.4 Jouer du trombone et corps conscientisé pour remédiation

Comme nous venons de l'analyser précédemment, le corps est une notion « invisibilisée » dans les enseignements. Pourtant, lors de l'entretien avec le professeur, nous avons retenu une information importante concernant le travail de la respiration :

« R : Oui, oui, alors ça c'est surtout quand ça pose problème. Quand je vois que l'élève est un peu limité par ça ou qu'il s'y prend mal forcément... j'y viens. »

En effet si la respiration, élément corporel majeur utilisée par tous les artistes, n'est pas acquise par l'apprenant, le professeur va « re-visibiliser » le corps autour du travail respiratoire ce qui permet de faciliter la détente, la circulation des énergies, la préparation d'une action, etc...

Ainsi, le corps reprendra une place centrale dans l'enseignement quand il s'agira de proposer une remédiation à une difficulté rencontrée par l'apprenant c'est à dire, pour corriger une erreur.

A cet effet, l'enseignant proposera différentes méthodes, s'appuiera sur des techniques particulières ou empruntera des exercices spécifiques pour proposer à l'apprenant de corriger un défaut par exemple et se diriger vers une posture « juste ».

« R : J'en ai fais un peu ouais de technique Alexander. Euh..., bah oui, oui, c'est une technique que les musiciens utilisent pas mal qui euh..., bah c'est pareil, c'est vraiment d'en avoir conscience et qui peut être utile justement pour des élèves où on sent qu'il y a un..., on sent qu'il y a un problème et que ça peut l'aider justement à résoudre ce problème. »

Il est important de noter que la plupart du temps, ces méthodes visent une répétition du geste, prônant ainsi un dressage du corps dans l'optique d'obtenir une réalisation « parfaite » et une production musicale en adéquation avec les codes de bonne conduite. Ce dressage s'accompagne encore des dérives précédemment citées.

« R : Au bout d'un moment, ça fini par rentrer parce que, je pense que..., enfin voilà, c'est mécanique, à force de répéter, ça rentre et ils finissent par bien se tenir. »

Nous pouvons remarquer que ce travail corporel est à nouveau déconnecté d'une compréhension globale du corps, d'une écoute des sensations. Cette remédiation

corrige sûrement le défaut rencontré mais n'aura pas pour but de permettre une meilleure compréhension corporelle afin d'encourager l'élève dans une logique d'autonomie pour ses futures interprétations artistiques.

Ainsi, si le professeur applique une technique empruntée à un pédagogue (et même si il s'agit d'un exercice d'un pédagogue ayant construit une éducation par le corps comme Jaques DALCROZE) pour effectuer un travail corporel dans le but de remédier à un problème rencontré chez l'apprenant, il s'agira d'un dressage corporel puisque l'exercice sera décontextualisé d'une pensée corporelle globale, d'une recherche corporelle adaptée à chacun et surtout d'une pensée du corps propre à toute activité artistique : nécessité d'une ouverture des sens pour interpréter, pour se mettre en résonance avec son monde intérieur mais aussi en lien avec l'extérieur.

4. Conclusion et perspectives pédagogiques

Cette recherche sur la place du corps dans l'enseignement du trombone dans notre culture occidentale met en lumière un corps « invisibilisé », un corps-objet qui n'apparaîtra dans les enseignements qu'en cas d'erreur, comme une remédiation. Cette enquête, réalisée spécifiquement sur des trombonistes pratiquant dans une esthétique « classique à contemporaine », nous semble transférable à tout l'enseignement musical occidental. Notons quand même qu'il serait pertinent de s'intéresser à la pratique des autres esthétiques et à leurs enseignements.

Pourtant, il nous semble important que l'apprentissage de la musique puisse intégrer le corps à sa juste place dans la pratique instrumentale, car ce corps, par ces mouvements (*motio* : en latin), est le foyer des émotions (*e-motio* : « qui vient des mouvements » en latin). Nous pensons ainsi qu'une entrée plus corporelle et sensorielle dans l'apprentissage de la musique permettrait une plus grande autonomie pour les élèves et favoriserait leur motivation en leur donnant la possibilité d'interpréter n'importe quelle phrase musicale, c'est à dire donner du sens à leur discours musical.

Ainsi, pour terminer notre travail, nous proposons quelques ouvertures pédagogiques favorisant la prise en compte de la « physicalité » des élèves.

4.1 Un corps au coeur des formations d'enseignants

Nous avons soulevé, lors de l'interprétation des données obtenues par notre questionnaire, que 72,9% des sondés avaient suivi des cours dans un centre de formation professionnelle pour les enseignants de la musique. En observant quelques maquettes de formation comme celles du CEFEDM Auvergne-Rhône Alpes ou du CEFEDM de Normandie, nous pouvons constater quelques différences.

En effet, si officiellement nous ne voyons apparaître aucune formation corporelle dans la maquette du CEFEDM Auvergne-Rhône Alpes, ce n'est pas le cas de la formation proposée au CEFEDM de Normandie.

Ce centre de formation propose soixante-dix-sept heures sur des thématiques

corporelles, comme des cours sur l'analyse fonctionnelle du mouvement ou bien des cours sur l'anthropologie du corps et de l'identité de genre, dans son UE6 : « Le corps et la pratique musicale : usages et langages ». Cette Unité d'Enseignement est accréditée de 6 ECTS associés à des modalités d'évaluations.

En prenant un peu de recul sur la rédaction de ce mémoire et sur nos deux années de formation au CEFEDM de Normandie, nous pouvons croire que le contenu de ces enseignements nous a amené à analyser nos propres pratiques et à construire la réflexion que nous avons présentée dans ce travail. Ainsi, nous pensons qu'il est indispensable d'intégrer au coeur des formations des enseignants, des cours proposant des réflexions sur les thématiques corporelles.

Nous irons même plus loin, rejoignant ainsi les propos d'Isabelle LOISELEUX et son souhait d'intégrer une formation anatomique de base dans les Conservatoires à Rayonnement Régional afin que les étudiants ayant l'ambition d'intégrer un parcours professionnalisant acquièrent un vocabulaire corporel de base. Par ailleurs, il serait tout aussi pertinent d'inclure dans ces mêmes conservatoires des cours apportant une éducation à la perception de son propre corps afin de sensibiliser le plus tôt possible les futurs enseignants et artistes à ces questionnements.

« Ainsi, parce qu'ils les auront vécus et analysés à leur niveau, les futurs enseignants seront-ils mieux à même de faire vivre à leurs élèves les principes fondateurs de leur enseignement. »⁵²

4.2 La pédagogie différenciée comme modèle adapté

« A nos yeux, si le savoir est à installer au centre des préoccupations de l'enseignant qui vise son appropriation par l'élève, l'élève est aussi à installer au centre des préoccupations des enseignants car il est celui auquel ce savoir est destiné. »⁵³

A partir de cette citation de Michel DEVELAY, docteur en Didactique des disciplines et docteur des Lettres et Sciences humaines, nous soulignons notre volonté de placer l'élève au centre des enseignements. Ainsi, nous souhaitons nous

52 DEVELAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, Paris, 1994, p.14

53 DEVELAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, Paris, 1994, p.15

intéresser à la pédagogie différenciée qui nous semble être un modèle permettant d'adapter ce travail corporel dans les cours instrumentaux. En effet, comme les apprentissages que nous mettons en jeu dans cette recherche peuvent paraître difficile à saisir ou à conceptualiser pour l'élève, il nous paraît important d'amener l'élève à repérer et à nommer pour chacune des activités « ce que je fais », « ce que j'ai appris », « ce que je peux réutiliser et dans quelles situations » (contextualisation, décontextualisation et recontextualisation). Cela contraint l'élève à penser qu'il y a « quelque chose », à le nommer et à envisager de l'utiliser dans une nouvelle situation. Par-là, nous engageons une réflexion du corps.

C'est ce que Sabine KAHN, enseignante et pédagogue, nomme la pédagogie différenciée *à priori*.⁵⁴ Elle nous apprend que cette pédagogie implique de se souvenir qu'aucun élève n'arrive en classe avec l'esprit vierge et qu'il est nécessaire de prendre en compte et traiter les préconceptions.

Nous souhaitons conclure notre recherche en citant les propos de Sabine KAHN concernant la pédagogie différenciée, propos qui nous semblent tout aussi conclusif d'une recherche prenant en compte toutes les différences corporelles humaines :

*« Ce qui est sur, c'est que par les espoirs et les enjeux qu'elle a portés et qu'elle porte encore, les pratiques et les interrogations qu'on peut recouvrir du nom de pédagogie différenciée reflète tous les problèmes du système éducatif et, au-delà, ceux que pose la manière dont nos sociétés traitent les différences ».*⁵⁵

54 KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, éditions De Boeck, 2010, p.100

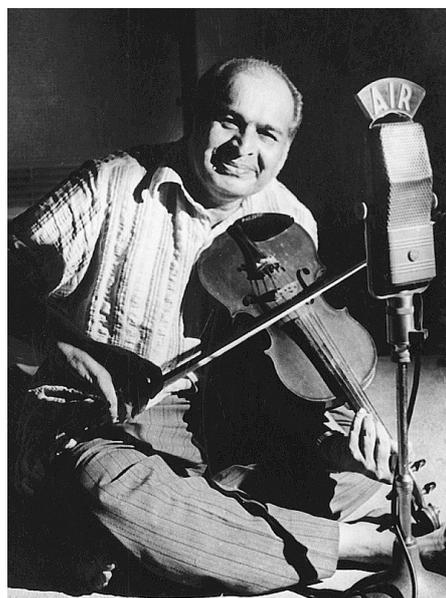
55 KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, éditions De Boeck, 2010, p. 105

5. Annexes

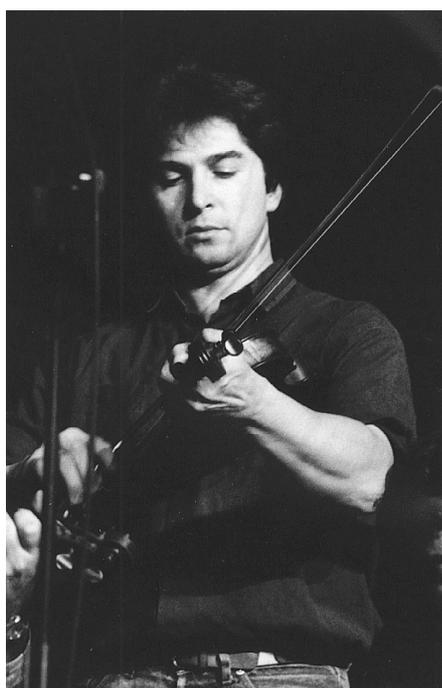
Annexe 1 :



La tenue baroque. Isabelle Duluc,
Bordeaux, 1994



La tenue maghrébine : Taoufiq
Bestanji, Constantine, Algérie

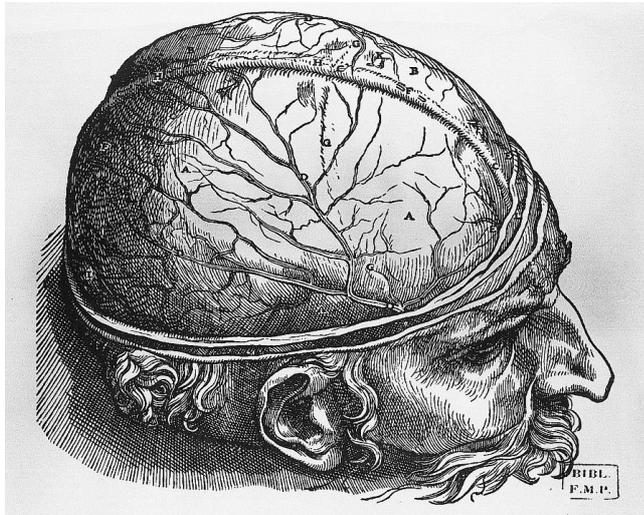


La tenue « ménétrière ». S. Barran,
membre de l'Ensemble des Violons de
Gascogne. Bal à Colomiers, 1993



La tenue indienne : V. G. Jog à
All India Radio.

Annexe 2 :



André VESALE, *la
fabrique du corps humain*,
1543, p.755

« La tête coupée au ras de la bouche, est déposée sur une surface plane. L'homme porte une moustache longue et fournie. Les cheveux, comme la moustache, sont clairs probablement blonds. Des cernes se dessinent sous l'oeil droit, bien visibles. Le nez est aquilin, les narines un peu pincées. Les sourcils sont froncés, comme si un tourment hantait encore le crâne du disséqué. Ce dernier est découpé, scié méticuleusement un peu au dessus de l'oreille. L'os ainsi ôté est représenté, retourné, un peu plus bas sur la page. Au dessus du visage, comme encore vivant, le cerveau est à nu. Le réseau sanguin est apparent, les circonvolutions le sont moins. Par contre la scissure inter hémisphérique et celles que l'on appellera plus tard « de Rolando » et de « Sylvius » sont parfaitement dessinées. Sur le cerveau quelques lettres majuscules, de A à G repèrent différentes zones, probablement les lobes cérébraux. (...) Ce visage me parle déjà sans mots et sans texte. Il m'explique les débuts de la déréalisation du corps, de sa rationalisation, de son instrumentalisation. Je sais aujourd'hui avec George CANGUILHEM (1989), Alexandre KOYRE (1973), Norbert ELIAS (1973 et 1975), Michel FOUCAULT (1966 et 1975) et d'autres encore que l'une des actions cardinales de la modernité, la neutralisation du corps, s'initie dans cette période. »

Jacques GLEYSE, en avant-propos de *« L'instrumentalisation du corps – Une archéologie de la rationalisation instrumentale du corps, de l'Âge classique à l'époque hypermoderne »*.

L'ART
DE TOUCHER LE CLAVECIN
PAR MONSIEUR COUPERIN.
Organiste du Roy. &c.
DEDIE'
A SA MAJESTÉ'

Gravé par L. Née

Price
en blanc.

A PARIS.

L'Auteur, au coin de la rue des fourneurs
vis à vis les Carreaux.
Chés
Le Sieur Foucaut, rue Saint-honoré: à
la Règle d'or. Proche la rue des Bourdonnois.

AVEC PRIVILEGE DU ROY.

Annexe 4 :

Observations ethnographiques d'un cours de trombone en collectif

Lieu et dispositif : école primaire, dans le cadre d'un dispositif orchestre à l'école.

J'ai réalisé cette observation en compagnie de Elise MONRAY.

- Grille d'observation élaborée en amont de la première observation :

Date du cours observé : _____ :		
Critères observés :	Oui (V) Non (X) :	Commentaires :
Nombre d'élèves		
Sexe du professeur		
Fille/Garçon → élèves		
Présence d'échauffement d'ordre corporel		
Présence d'exercices spécifiques au travail du corps		
Le professeur semble attentif à son corps durant le cours (placement dans la salle, mouvements particuliers, etc ...)		
Les élèves semblent attentifs au corps du professeur durant le cours (placement dans la salle, mouvements particuliers, etc ...)		
Les élèves semblent attentifs à leur corps durant le cours (placement dans la salle, mouvements particuliers, etc ...)		
Le professeur semble attentif au corps des élèves pendant le cours (placement dans la salle, mouvements particuliers, etc ...)		
Le professeur exprime des attentes ou des questionnements liés au corps		

Les élèves réagissent aux demandes éventuelles ou aux questions liées au corps exprimées par le professeur

Les élèves expriment des attentes ou des questionnements liés au corps

Le professeur réagit aux demandes éventuelles ou aux questions liées au corps exprimées par les élèves

La gestion de l'espace par le professeur.

La gestion de l'espace par les élèves.

- Description des cours de trombone en collectif :

Le jeudi de 11h à 12h

Ecole primaire - Salle verte

Cours de trombone dans le cadre de l'orchestre à l'école pour la classe de CM1

Ce cours a lieu toutes les semaines pendant une heure.

Les enfants de la classe de CM1 ont choisi un instrument parmi le saxophone, le trombone, la flûte, la trompette ou la clarinette.

L'objectif est de former un orchestre réunissant tous les instruments.

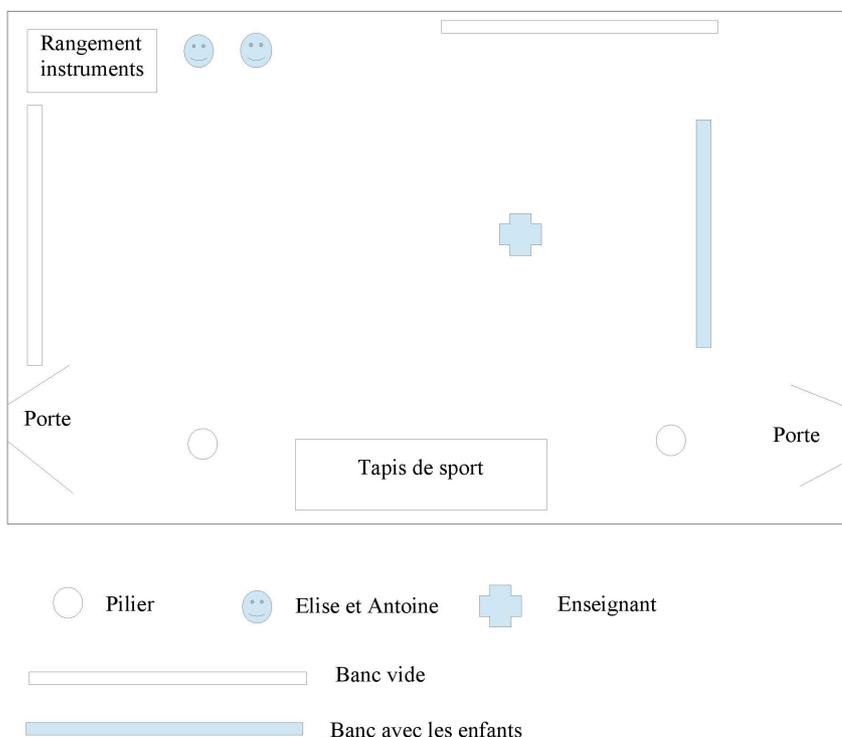
Notre observation démarre lors de la deuxième séance de l'année.

Il y a sept enfants : cinq garçons que nous appellerons A,B,C,D et E ainsi que deux filles que nous appellerons 1 et 2.

Description de la salle :

Nous rentrons dans l'école qui est fermée à clé et nous suivons l'équipe enseignante à travers la cour. Nous traversons le préau qui se situe sur la droite et nous le traversons sur une sorte de marche qui forme un couloir en longeant le mur du fond. Nous arrivons ainsi à la porte de la salle verte (en bas à gauche sur le schéma ci-dessous). La salle est une grande pièce rectangulaire avec deux portes à double battants. Les murs sont peints de couleur beige et le sol est un linoléum légèrement orangé. Il y a des tapis de sport entassés entre deux piliers et des bancs sont rangés le

long des murs. Dans un coin, il y a les instruments des élèves rangés derrière deux grandes planches de bois. La pièce est éclairée par de grands néons donnant une lumière claire et vive.



Description de l'enseignant et des élèves :

Le professeur est un homme brun d'une trentaine d'année portant une moustache fine. Il mesure environ 1m85 et est assez fin. Il porte une veste de costume épaisse de couleur marron clair. Il a une voix claire avec laquelle il ne parle pas très fort et assez lentement.

Le garçon A est brun aux cheveux courts. Il est rieur mais attentif, il s'applique dans ce qu'il entreprend.

Le garçon B est brun aux cheveux courts. Il est rieur et discute avec ses voisins. Il n'écoute pas souvent ce qu'on lui demande et il demande à ce qu'on répète la consigne.

Le garçon C est blond aux cheveux mi-longs. Il prend rapidement l'instrument en main car il en a déjà joué l'année dernière avec le même professeur. Il parle souvent aux autres enfants pour leur dire comment faire.

Le garçon D est châtain avec les cheveux courts coiffés en brosse. Il est assez discret.

Le garçon E est brun aux cheveux longs. Il est assez petit et est attentif aux propos du professeur. Il semble très volontaire.

La fille 1 est blonde, aux cheveux longs. Elle est assez forte et plus grande que les garçons. Elle parle beaucoup et garde à la main une petite figurine représentant un poney.

La fille 2 est brune foncé aux cheveux longs. Elle est assez discrète mais répond souvent aux questions que le professeur ou la fille 1 lui pose.

- Observation du jeudi 3 novembre 2016 :

11h - Les enfants reviennent du préau et rentrent à tour de rôle dans la salle verte par la porte ouverte. Ils viennent se réunir autour de l'équipe des professeurs qui se tiennent à côté des instruments rangés. Les enfants parlent fort et certains courent en criant. Le professeur de flûte crie pour se faire entendre "venez prendre vos instruments et chacun va dans sa salle. Les trombones, vous restez dans celle-ci".

11h05 - Les enfants récupèrent leurs instruments, la salle se vide progressivement et il ne reste plus que les trombonistes et le professeur.

11h06 - Le professeur demande aux enfants de poser les boîtes d'instrument le long des murs. Les enfants se rassemblent le long du mur du fond (en haut sur le schéma ci-dessus) et commencent à ouvrir leurs boîtes.

11h08 - Le professeur dit que comme c'est la deuxième fois qu'ils prennent l'instrument, il va les aider pour monter l'instrument comme il faut. Il passe d'enfant en enfant et donne quelques conseils ou alors monte le trombone par lui-même.

11h09 - Enfant B : "il est lourd !" ; Enfant C : "normal, il faut être fort" ; Enfant 1 "je ne vais jamais y arriver ..."

11h10 - Les enfants terminent de monter leurs instruments pendant que le professeur installe deux bancs l'un à côté de l'autre, met une chaise en face des deux bancs et va monter son trombone.

11h12 - Le professeur : "allez, tout le monde vient s'asseoir sur le banc". Les enfants viennent se mettre sur les bancs, les garçons sur l'un et les deux filles sur l'autre. Le professeur vient s'installer sur la chaise juste en face des élèves.

11h13 - Le professeur : "bah alors les garçons, vous ne vous mélangez pas avec les filles ? Et dire qu'un jour, vous allez courir après elles". Rire des enfants et enfant B :

“n’importe quoi”.

11h14 - Le professeur : “bon, pour jouer avec les autres dans l’orchestre il faut qu’on apprenne un morceau. Pour ça, on va commencer par chauffer car quand on joue du trombone, il faut toujours chauffer pour réveiller les muscles des lèvres”.

Elève C : “ouais, c’est long ça”.

11h15 - Le professeur commence par faire une note tenue avec son trombone et demande aux élèves de répéter après lui. La coulisse ne doit pas bouger. Les enfants prennent le trombone comme ils peuvent et soufflent dans l’instrument.

11h18 - Le professeur demande aux enfants de placer leurs mains comme il faut sur l’instrument pour porter l’instrument.

11h20 - Les enfants essayent de jouer la note à nouveau.

11h21 - Le professeur dit qu’il s’agit d’un Fa. Les enfants A,B,E, 1 et 2 chantent fortement la note avec son nom.

11h22 - L’enfant C : “ma coulisse marche mal, vous pouvez mettre du produit”. Le professeur vient vers lui pour mettre du lubrifiant sur sa coulisse. L’enfant 1 se plaint d’avoir mal aux doigts et que l’instrument est trop lourd. Le professeur lui répond qu’avec l’entraînement, elle n’aura plus mal.

11h23 - Les enfants discutent entre eux et font des sons assis sur le banc pendant que le professeur graisse les coulisses une par une, accroupi à côté des élèves.

11h30 - Le professeur retourne sur sa chaise et dit que nous allons continuer l’exercice avec une deuxième note. Il précise qu’il va falloir bouger la coulisse en troisième position en mettant la main en face du pavillon.

11h31 - Le professeur joue la note. Les enfants répètent. Le professeur ajoute qu’il s’agit d’un Mi bémol

11h34 - Le professeur présente l’exercice suivant où il s’agira de glisser la coulisse de la note Fa à la note Mi bémol. Il montre l’exercice en se tournant sur le côté pour que les élèves voient bien la coulisse bouger.

11h36 - Les élèves font l’exercice et le professeur parle fort en disant d’essayer de garder le trombone droit et de se tenir droit. Les enfants font plusieurs fois l’exercice. L’enfant B se lève et dit que c’est plus facile. L’enfant E se lève à son tour. L’enfant B parle pendant l’exercice en disant que c’est plus facile quand on est debout. L’enfant C lui répond que non, ça ne sert à rien, il faut rester assis.

11h40 - Le professeur ferme le poing, c’est le signe pour dire d’arrêter de jouer. Il dit

aux élèves qu'ils peuvent jouer debout s'ils trouvent ça plus facile, mais que c'est important de rester droit et de penser à la respiration. Il demande si les élèves savent comment il faut respirer quand on joue du trombone. Les enfants répondent que oui et respirent en mettant la main sur le ventre. Sur l'inspiration ils tendent leur corps vers l'arrière en se levant du banc, le dos creusé. A l'expiration, ils appuient sur le ventre et se plient en deux au niveau du ventre.

11h42 - Le professeur indique qu'il faut éviter de lever les épaules et surtout qu'il faut respirer par la bouche et que c'est interdit de respirer par le nez. Les enfants s'entraînent. L'enfant 1 rigole avec l'enfant 2 pendant que les garçons respirent très fort.

11h45 - Le professeur annonce que l'on va apprendre une nouvelle note, le Sol. Le professeur explique qu'il s'agit de la quatrième position et la montre sur la coulisse de son instrument en se tournant sur le côté. Les enfants l'imitent en regardant à tour de rôle la coulisse du professeur, leur coulisse et celle du voisin. L'enfant C montre aux enfants D et E où est la position sur la coulisse.

11h47 - Tout le monde joue la note ensemble. Comme il s'agit d'une note plus aiguë, le professeur dit aux élèves qu'il faut serrer un peu plus les lèvres.

11h49 - Le professeur annonce que nous terminons le cours maintenant car il faut le temps de ranger les instruments. Il ajoute que les enfants vont pouvoir emporter les instruments chez eux pour la première fois. Il ne faudra pas qu'ils les oublient pour le jeudi de la semaine suivante.

11h50 - Les enfants se précipitent vers leurs boîtes. Le professeur parle très fort pour dire de ne pas courir et de faire attention, car les instruments sont fragiles et qu'ils en sont responsables.

Les élèves sont assis à côté de la boîte de leurs instruments, par terre.

Le professeur range la chaise et les deux bancs et passent voir chaque élève pour l'aider à défaire la coulisse du pavillon quand cela est difficile à déboîter.

11h55 - Les instruments sont rangés, les enfants discutent et jouent dans la salle en attendant les autres élèves et l'institutrice. Le professeur termine de ranger ses affaires.

11h57 - Les enfants commencent à courir. La maîtresse arrive et ils partent dans la cour pour la pause midi.

- Observation du jeudi 10 novembre :

Le cours commence 10 minutes en retard car le professeur de saxophone n'est pas encore arrivé. Les enfants continuent de jouer sous le préau en attendant de rentrer dans la salle.

Les professeurs discutent en cercle dans la salle en attendant le professeur manquant.

11h10 - Le professeur de saxophone est arrivé, les enfants rentrent dans la salle les uns après les autres et viennent autour des professeurs pour leur parler. Le volume sonore est élevé car tout le monde parle en même temps.

L'institutrice de la classe parle fort pour demander aux enfants de prendre leur instrument et de se rendre dans leur salle de la semaine dernière accompagné par le professeur d'instrument correspondant.

11h15 - Les trombonistes sont seuls dans la salle verte, le professeur demande aux enfants de monter leurs trombones assez rapidement pour ne pas perdre plus de temps.

Les enfants se précipitent le long du mur, posent la boîte de leurs instruments et tombent à genou pour ouvrir la boîte. Ils montent l'instrument rapidement, on entend certains instruments cogner les uns contre les autres. L'enseignant demande aux enfants de faire un peu attention car ce sont des instruments fragiles.

11h20 - Les enfants sont assis sur les bancs comme la semaine précédente. L'enseignant explique que comme ils ont déjà perdu beaucoup de temps, ils vont essayer d'être efficaces sur le travail durant cette séance.

11h21 - L'enseignant prend son embouchure dans la main droite, il regarde les enfants avec l'embouchure devant la bouche et attend. Quand il n'y a plus de bruit, il joue une note dans son embouchure et demande aux enfants de jouer la même dans leurs embouchures.

Les enfants rient au son de l'embouchure et prennent rapidement l'embouchure dans leur main droite. Les garçons prennent l'embouchure à pleine main, tandis que les filles imitent le professeur en prenant l'embouchure avec le pouce et l'index.

11h22 - Les enfants essaient d'imiter le son. Le professeur joue une autre note et fait signe avec son doigt aux élèves pour qu'ils imitent cette nouvelle note.

11h23 - Les enfants s'exécutent. L'enseignant joue une note plus aiguë et refait signe aux enfants pour qu'ils la jouent à leur tour.

11h24 - Les élèves essaient de jouer la note en soufflant plus fort dans leurs embouchures.

11h25 - L'enseignant : "Très bien, quand on fait ça avec l'embouchure, ça sert à échauffer les muscles et ça s'appelle le Buzz". Il ajoute : "Il faudra en faire à la maison pour entraîner vos muscles".

11h26 - Les garçons A,B,C et E soufflent dans leurs embouchures en gonflant les joues pendant que les filles 1 et 2 rigolent en les regardant.

11h27 - L'enseignant : "Bon, maintenant qu'on a échauffé nos muscles on va réveiller le bras avec la coulisse". Il commence à jouer une note et fait glisser la coulisse vers le bas en tendant le bras. Il fait un signe de la tête pour donner le départ aux élèves.

Les enfants imitent le professeur. Leurs bras se déplacent à des vitesses différentes.

11h30 - L'enseignant annonce que l'on va faire des souplesses : "Vous savez ce que c'est que des souplesses ?". L'élève C : "Oui, c'est quand on change de note, sans arrêter l'air et sans bouger la coulisse, qu'avec les lèvres". L'enseignant : "Super, c'est exactement ça, on va commencer en troisième position". Il se tourne sur le côté gauche pour que les enfants voient bien la coulisse, bouge son bras droit pour emmener sa coulisse à la hauteur du pavillon de l'instrument et commence à jouer trois sons liés du haut vers le bas. "C'est à vous".

Les enfants imitent le professeur mais les sons ne changent pas en même temps.

11h32 - L'enseignant demande aux enfants de réaliser l'exercice un par un et il vient poser sa main juste devant le ventre de l'enfant en lui disant de mettre de la pression d'air, tout en appuyant légèrement sur son ventre. L'élève 2 : "C'est plus facile".

11h37 - L'enseignant revient à sa place. "Bon, vous vous souvenez des notes que nous avons vu la dernière fois ?". Les enfants : "Oui" sauf l'enfant B. L'enseignant demande à l'enfant 2 de rappeler à tout le monde les notes que nous avons vues puis de les jouer. Enfant 2 : "Le mi bémol", elle le joue : "Le fa", elle le joue : "Le sol", après une hésitation, elle le joue.

11h39 - L'enseignant demande à chacun de jouer les trois notes vues au dernier cours et cela chacun leur tour. Les enfants exécutent l'exercice en commençant par l'enfant 1.

Les enfants A et D rencontrent des difficultés sur le "sol". L'enfant A n'a pas la coulisse au bon endroit. L'enseignant lui fait remarquer en lui demandant de bien

regarder sa coulisse.

L'enseignant demande à l'enfant D de tendre un peu plus ses lèvres comme s'il faisait un sourire et d'envoyer plus de pression d'air avec son ventre. Il illustre son propos en mettant sa main sur son propre ventre et en faisant vibrer ses lèvres dans le vide. L'enfant D recommence et réussit à jouer la note "sol" en jouant aussi plus fort.

11h45 - L'enseignant : "Bon, on a le temps d'apprendre une nouvelle note avant de ranger. On va apprendre le La bémol". Il ajoute : "c'est la même position que le mi bémol et il faut serrer ses lèvres comme sur le sol". Il joue la note et demande aux enfants de la chanter.

Les enfants chantent la note. L'enseignant demande à tout le monde de jouer la note en même temps. Il donne un départ en claquant des doigts et en disant "3, 4". Tout le monde joue le "la bémol".

11h48 - L'enseignant demande aux élèves de ranger calmement leurs instruments. Les enfants partent précipitamment vers leurs boîtes. Deux trombones se cognent légèrement. L'enseignant dit que la prochaine fois qu'il entend ça, il prendrait les instruments et les élèves n'en auront plus.

11h50 - Après avoir rangé les bancs et la chaise, l'enseignant passe voir si tous les trombones sont bien rangés et s'arrête sur le trombone de l'enfant B pour graisser sa coulisse.

11h55 - C'est la fin du cours, les enfants se dirigent vers le préau.

Annexe 5 :

Guide d'entretien pour l'entretien semi-directif

- A l'intention du professeur de trombone en école de musique -

- Présentation (de soi)
- Explication du cadre de l'entretien (mémoire, objectifs, etc...)

Objectifs : Interroger les manières de faire dans l'enseignement du trombone et obtenir le point de vue d'un professionnel de l'enseignement .

Questions : Cela ne te dérange pas que l'entretien soit enregistré ? Souhait de rendre le compte rendu de l'entretien anonyme ?

- Phrase de présentation : (identique pour tous tes interlocuteurs)

Exemple : Bonjour, et tout d'abord merci de m'accorder du temps pour cet entretien. Je souhaiterais que tu me parles de ton parcours, de ce que tu fais aujourd'hui dans la musique, et plus particulièrement de ta pratique d'enseignant du trombone dans les conservatoires et les écoles de musique....

Liste des thématiques à aborder :

- Le rapport corporel à l'instrument

Exemple : Comment s'est passée ta rencontre (presque physique) avec cet instrument ?

- La place du corps dans l'apprentissage de la musique

Exemple : Est-ce qu'il te semble que l'apprentissage de cet instrument nécessite un engagement corporel spécifique, un « apprentissage par corps » ?

- L'attention accordée au corps dans son enseignement

Exemple : Parle-moi de l'aspect corporel de ton enseignement, comment abordes-tu

les notions corporelles comme la respiration en cours particulier par exemple ?

Axes possibles d'orientation : Le geste, la posture, etc...

- L'apprentissage du trombone en groupe et la nécessité du passage par corps

Exemple : Comment abordes-tu le travail en groupe, l'apprentissage du trombone en collectif ?

- Le rapport au corps dans la pratique personnelle

Exemple : Quel-est ton rapport au corps dans ta propre pratique de l'instrument ?

Annexe 6 :

Entretien d'un professeur de trombone en école de musique.

Réalisé le jeudi 23 mars à 20h

Lieu : chez la personne interrogée. Il est assez pressé car il doit se rendre à une répétition juste après l'entretien.

A : Bonjour, euh, du coup, on se connaît déjà un peu, je ne vais pas me présenter. En fait, du coup, voilà, il s'agit d'un entretien dans le cadre de mon mémoire. L'objectif de mon entretien est d'interroger les manières de faire dans l'enseignement de la musique et d'obtenir le point de vue d'un professionnel.

Est-ce que tu souhaites que ce soit anonyme ou pas quand je ferais le compte-rendu ?

R : Euuuh, bah, non, pas spécialement !

A : Tu pourras me le dire à la fin, en fonction de ce que tu as pu dire dans l'entretien, en tout cas, n'hésite pas.

Bon voilà, on va pouvoir démarrer.

Je voulais commencer en te demandant de me parler un peu de toi, de ton parcours, ce que tu as fait, enfin, ce que tu fais dans la musique aujourd'hui et puis, par où tu es passé ?

R : Alors mon parcours, j'ai commencé par la percussion classique, à... 7 ans, au conservatoire, euuuh voilà, après j'ai gravi les différents cycles jusqu'au C.F.E.M, le Certificat de Fin d'Etudes en percussions que j'ai passé vers... euh... vers 20 ans je crois. Entre temps, j'ai commencé la batterie à 14 ans et j'ai passé mon prix à..., de batterie à Rouen et Paris en 2005/2006 (son portable sonne) (il le coupe) et euh, j'ai pris le trombone à l'âge de 15 ans et euh, du coup, bah c'est le trombone qui m'a le plus branché. Donc la, j'étais jusqu'au D.E.M régional, que j'ai passé et ensuite j'étais à Paris avec Stéphane GUILLEUX pour faire un perfectionnement et euh du coup, je suis rentré euh... l'année d'après au CEFEDM où j'ai passé mon D.E (pause) et puis j'étais en..., euh..., après avoir eu mon D.E, j'étais aussi en licence d'interprète à Paris avec Jacques MAUGER où je suis resté un an. Et voilà pour...

A : Ton parcours ?

R : Mon parcours, ouais...

A : Et aujourd'hui, tu enseignes du coup ?

R : Euuuh, ouais, j'enseigne dans 5 écoles dans la région normande. Il te faut le nom des écoles ?

A : Non, non, pas spécialement. Ma première question ce serait : Comment s'est passé ta rencontre, on va dire presque physique, avec cet instrument, le trombone ? La première fois que tu l'as vu, première fois que tu l'as pris ?

R : Oui, je m'en souviens bien ! En fait, j'ai un... père qui est chef d'orchestre, qui était chef d'orchestre, maintenant... il a passé le relais à quelqu'un d'autre, d'une petite harmonie d'un village et du coup bah il avait quelques instruments qui traînaient dans la cave quoi donc euh..., moi, faisant de la percussion, à un moment donné il me manquait des... notes ou euh..., enfin jouer des notes parce que la percussion c'est quand même assez rythmique, même si il y a le xylo ou... (pause), les timbales ...

Et du coup, bah, il y avait un trombone qui traînait donc j'ai commencé à apprendre tout seul en fait dans le garage à essayer de jouer par dessus des musiques, je me souviens bien, j'essayais de jouer sur Rossini, des trucs comme ça... (dans un soupir) et euh... voilà ! J'ai essayé en autodidacte en fait et puis après, bah du coup, vu que ça commençait bien à me plaire et que mes parents voyaient que... j'étais assez souvent dessus, ils m'ont inscrit du coup euh... à l'école de musique. C'est comme ça que j'ai commencé et en parallèle dans l'orchestre d'harmonie donc en formation collective puis en cours individuel.

A : D'accord donc tu as directement commencé dans l'harmonie dès le départ quoi !

R : Ouais parce que j'étais baigné dedans avec mon père et que... voilà.

A : Ok, donc ça c'est la première fois que tu as découvert l'instrument. Et est-ce-que tu as l'impression du coup que cet instrument nécessite, surtout que tu as un parcours de percussionniste, et que le corps est très présent dans la percussion..., est-ce-que tu fais un lien dans l'apprentissage avec le trombone par rapport à ça ou pas ?

R : Un lien euh... bah je ne sais pas si c'est un lien mais c'est plutôt une... euh... comment on dit ça... ça m'apportait plus du coup. Justement je disais, le côté

rythmique de la percus et là, ça m'apportait vraiment le côté mélodique et euh... le phrasé surtout puisque le trombone c'est vraiment... une autre approche (pause) et euh... une grosse différence (dans une soupir).

Donc c'est surtout au niveau du phrasé que c'était vraiment... complémentaire, voilà, je cherchais le mot tout à l'heure.

A : D'accord !

R : Redis moi ta question du coup ?

A : En fait, ce serait est-ce-que... dans l'apprentissage de l'instrument, du trombone, est-ce-que il y a un engagement corporel, tu vois ? A la percussion il est très fort, il fait partie de l'instrument...

R : (par dessus ma question) ah oui, ah ouais, ouais. Et puis même on voit souvent à l'orchestre des timbaliers qui font des grands gestes et tout.

A : Donc du coup, sur le trombone, est-ce-que tu retrouves un peu ça ?

R : Au trombone ouais, du fait de la coulisse, c'est quand même, avec les violonistes ou les violoncellistes, on a quand même un mouvement qui est assez euh... bah... hum... qui est assez important aussi hein, du coup. En bougeant tout le temps le bras, il y a le mouvement de la coulisse donc ouais, euh... c'est un peu comme si tu frappais sur la timbale, c'est vraiment le geste qui est pas du coup, la timbale c'est plutôt horizontale, le trombone c'est plus... (pause) euh non, c'est l'inverse, le trombone plus horizontale. Donc ouais, je pense qu'il y a un lien mais alors pourquoi j'en suis venu au trombone ça c'est alors... un truc que... je ne pourrais pas expliquer. Puis il y a aussi peut-être le fait que je sois aux percus à l'harmonie donc tu vois je les avais vraiment devant les trombonistes et du coup, voilà, chaque fois ils étaient devant, je voyais le geste, machin et puis... c'est quand même assez physique. Du coup, bah c'est vrai qu'à l'orchestre tu as souvent les trombones qui sont en haut, c'est eux qui bougent le bras. Enfin en tout cas, en orchestre d'harmonie toutes les autres personnes ce sont des clés. Donc il y a quand même un truc assez physique qui est lié aux percus aussi.

Donc voilà, peut être...

A : ...un petit lien entre les deux...

Il y a un terme qui revient souvent, on appelle ça « l'apprentissage par corps », je ne sais pas si ça te parle toi dans ton apprentissage de la musique, tu disais que tu étais entré par l'harmonie et tout ça...

Est ce que la notion de corps dans ton apprentissage était présente ou pas du tout ?

R : Bah... elle l'était forcément mais pas... euh... consciemment je pense. C'était vraiment... quelque chose de... ouais... (en réfléchissant, tout bas) pas conscient.

A : D'accord (pause) tu...

R : (reprend la parole) bah c'est que après du coup, tu te rends compte que le rapport au corps est... voilà... c'est important pour le coup, c'est vraiment la continuité de notre... physique euh... de notre être. Ça je pense que c'est bien après... qu'on en prend conscience.

A : Dans un deuxième temps ?

R : Ouais, voilà !

A : Ok. Du coup dans ton enseignement aujourd'hui, quand tu enseignes le trombone, vu que tu as vu qu'il y avait un investissement corporel mais que tu ne t'en es rendu compte qu'après, est-ce-que toi tu l'abordes dans tes cours ou pas du tout ?

R : Euh... ouais, bah euh..., en tout cas euh..., dire maintenant on va faire ce travail là du rapport au corps, je pense que c'est pareil, c'est..., je ne sais pas si c'est le terme, intrinsèque... (rire)

A : Ouais, moi je l'appelle « invisibilisé ».

R : Ouais « invisibilisé », c'est ça, oui c'est un peu dans ce truc là.

A : D'accord.

R : C'est à dire que..., tu l'utilises forcément mais tu ne l'expliques pas aux élèves du coup. Après euh, ouais ouais, je ne me suis jamais vraiment posé la question. Du fait que, est-ce-qu'il va falloir en faire prendre conscience euh..., je réfléchis un peu mais... (pause) ..., ouais, après il y a la question de la posture que quand même j'aborde pas mal. Justement, se tenir le plus droit possible, le plus aligné... Quand ils jouent debout, déjà d'aligner (...) les pieds avec les épaules pour rester le plus droit possible et puis assis c'est pas être avachi sur la chaise donc du coup, c'est plus euh... la posture. Après le mouvement euh... (pause), enfin ouais, le rapport avec la

coulisse. C'est vrai que déjà la position de la coulisse avec les deux doigts et le pouce et puis c'est aussi en se renseignant avec... Bob Mc Chesney que j'avais vu, parce que en jazz t'as beaucoup de dextérité, de vélocité, de vitesse quoi. Et lui, il a vraiment un mouvement où c'est limite il ne tient pas la coulisse et il joue avec les mouvements uniquement. (en mimant le geste avec sa main et une coulisse imaginaire). Il ne tient pas forcément la coulisse. Donc euh... ouais après voilà c'est... (pause) aller chercher les différentes pratiques de certains trombonistes.

A : D'accord, donc ce serait sur le geste et la posture quoi ?

R : Ouais c'est surtout ça, donc après voilà, par rapport aux élèves, je l'explique pas plus que ça !

A : D'accord. Dans les notions corporelles que j'ai pu lister, il y a aussi la respiration qui rentre en compte. Comment est-ce-que toi tu l'appréhendes dans tes cours, est-ce-que tu la fais bosser ou pas ?

R : Oui, oui, alors ça c'est surtout quand ça pose problème. Quand je vois que l'élève est un peu limité par ça ou qu'il s'y prend mal forcément... j'y viens. Donc après, oui, il existe pas mal d'exercices qui sont euh..., ouais, surtout issus, euh..., moi je m'appuie vraiment sur les pratiques chinoises. Tout ce qui est Qi Gong euh... (pause) et... enfin voilà. Beaucoup d'exercices de respiration issus de ces trucs là.

A : D'accord

R : Donc euh, voilà, penser à respirer le plus bas possible, aller vraiment chercher l'air le plus bas. Après c'est d'ouvrir sa cage thoracique au maximum aussi et notamment sur les côtés aussi, j'ai remarqué que c'était assez efficace pour les trompettistes donc aussi pour le trombone. Donc euh ouais, ça se présente quand je sens qu'il y a un souci, que l'élève ne maîtrise pas ça.

A : D'accord, comme une remédiation quoi, dès que tu décèles, sinon tu ne le travailles pas spécifiquement ?

R : Non, euh... Après oui, enfin, je le fais, mais pas régulièrement, c'est à dire que peut être un cours je vais dire, bah tient on va faire quelques exercices de respiration aussi si je sens que l'élève est un peu nerveux, machin, ça permet de recentrer vraiment et de détendre complètement... relaxer surtout !

A : D'accord... très bien ! Alors comment tu abordes l'apprentissage en groupe du trombone ? Par exemple, je sais que tu fais de l'orchestre à l'école, est-ce-que tu peux me parler de comment tu travailles avec eux ?

R : Bah du coup euh..., le projet en fait c'est essentiellement de les faire jouer euh... à la fin de l'année souvent. Les concerts commencent au mois de janvier et euh... on a peut-être 2-3 concerts en mai/juin. Donc ça c'est les échéances. Du coup, quand on commence un groupe en septembre et bah il faut qu'il sache euh... jouer au moins euh... 6 ou 7 notes et autant de rythmes, simples, noire, deux croches, blanche, ronde. Il faut qu'ils connaissent tout ça donc euh... bah du coup, moi je... au tout début, je fais travailler la vibration parce que c'est le plus important parce que en plus, on les fait découvrir sur euh... le premier trimestre en gros, ils passent par tous les instruments et euh, du coup, après ils font leur choix donc ils font trois choix dont le premier forcément, celui qu'ils préfèrent.

Euh... (pause)

Donc forcément, il y en a qui ne sont pas forcément doués pour tel ou tel instrument donc bah ceux qui choisissent le trombone, je leur fais vraiment un travail de vibration direct même sans embouchure, au tout début, après je leur fais faire l'embouchure et après seulement ils prennent le trombone, du coup, pour euh... bah... que ça fonctionne direct. Et après bah on travaille les notes, donc les hauteurs, le si bémol, le fa, le mi bémol : les trois premières notes et assez rapidement en fait, ils arrivent à jouer « au clair de la lune », peut être au bout d'un mois et demi, ça fonctionne. Et ça, euh..., à chaque fois que je l'ai fait, euh..., ça fait un petit moment, ça fait peut-être 10 ans maintenant, à chaque fois qu'on récupère une classe, en gros, c'était ça le travail. Et euh..., après forcément on a le cours et le travail d'orchestre après et du coup, voilà, l'orchestre c'est pareil, il faut qu'ils arrivent bien à entendre les hauteurs, bien se régler, écouter les autres, etc... Donc euh..., voilà le travail que je fais.

A : D'accord et du coup par rapport à la question que je t'ai posée juste avant euh... comment tu abordais enfin, si tu abordais le corps, tu m'as parlé de la posture, du geste, tout ça, dans ton enseignement... Est-ce-que quand tu rencontres ce problème là dans le groupe, est-ce-que tu as des manières de faire ? Voilà, comment est-ce-que ça fonctionne ?

R : Bah en fait, euh..., à l'orchestre ce qui est le plus important c'est leur apprendre à respirer ensemble pour qu'ils partent forcément ensemble, voilà, après c'est faire le jeu du chef d'orchestre hein..., un, deux, trois, on respire, on démarre et c'est parti ! Sur le premier temps. Donc euh, voilà, et puis chaque élève personnellement, bah du coup, c'est pareil, je leur dis et puis je fais attention aussi, il faut vraiment beaucoup observer si ils respirent trop haut, si ils lèvent les épaules, euh... (pause), faut faire attention à tout ça. C'est vraiment de l'observation pour le coup.

A : D'accord. Et tu arrives comment à le faire travailler du fait que ce soit un groupe si chaque individu, je sais pas, si je prends un des instrumentistes il a une posture carrément...

R : Avachi sur le siège (rire)

A : (rire) Voilà, ça arrive souvent ! Comment est-ce-que tu peux, par rapport au cours individuel, comment est-ce-que tu arrives à travailler là-dessus dans le groupe ?

R : Euh, bah c'est des remarques et puis, euh..., des remarques déjà personnelles et si ça ne marche pas, (pause) euh..., bah c'est euh..., soit de les mettre face à face et puis, sur ceux qui y arrivent bien en fait, je les mets face à face, ils vont se regarder, jouer et aussi observer la posture de l'autre, peut-être que du coup, ça va..., ça va lui faire prendre conscience qu'il doit bien se tenir comme le groupe quoi, si jamais il y en a un qui... qui... euh... qui est pas optimal sur ça. Après le fait de faire une remarque, souvent euh..., alors des fois c'est assez régulièrement pour le coup, je sais qu'il y en a un qui est tout le temps entrain de... (rire), de croiser les jambes ou des trucs comme ça, donc voilà, il faut souvent les reprendre là dessus... Donc voilà, c'est surtout là dessus.

Au bout d'un moment, ça finit par rentrer parce que, je pense que..., enfin voilà, c'est mécanique, à force de répéter, ça rentre et ils finissent par bien se tenir. Pour la respiration c'est plus compliqué parce qu'on peut pas vraiment vérifier si tout le monde respire bien, surtout quand on est en orchestre et qu'il y a, je sais pas..., 25, 30 gamins. Donc forcément, ça c'est plus compliqué à surveiller mais bon..., après, c'est aussi l'orchestre à l'école donc faut..., c'est des notions qu'on aborde pas forcément comme à l'école de musique pour le coup.

A : Très bien, euh... tout à l'heure tu me disais que quand tu avais appris l'instrument,

on ne se rend pas compte à quel point le corps est important quand toi tu l'as appris, tu t'en es rendu compte dans un second temps, plus tard...

R : Ouais !

A : Et du coup, dans ta pratique personnelle aujourd'hui, ce serait quoi ton rapport au corps, est-ce-que ce sont des questions qui te traversent l'esprit, en tant qu'artiste ?

R : Euh..., ce serait quoi, pardon ? Le rapport que j'ai maintenant ?

A : Ouais, le rapport au corps par rapport à l'instrument ?

R : Euh..., bah ouais ouais ouais, c'est plus la relation de vibration en fait. Du coup le corps rentre en résonance, en vibration (...) et du coup, euh..., et surtout en tant que cuivre et tromboniste, c'est nous qui produisons la vibration, c'est pas le cas de tous les instruments. Donc on a ce côté-là qui est vraiment hyper physique et du coup, ça fait vibrer quand même beaucoup de choses (...) euh..., du coup le fait d'avoir vraiment l'instrument dans la continuité, comme je disais tout à l'heure, c'est la continuité de... ce qu'on ressent, des émotions qu'on peut donner dans le trombone donc ça c'est un truc qui est vraiment fort et dont j'ai pris conscience et j'essaye vraiment de le développer. Voilà, il y a ça. Et puis, après au niveau de... bah la coulisse ouais, c'est vraiment essayer de chercher le plus de fluidité possible et de précision donc c'est en essayant de chercher, en fait faut vraiment chercher, hein, la manière de bouger la coulisse, en gros comment tu te déplaces. Euh... (...) et puis, euh..., bah la respiration je pense, ouais, une fois qu'on l'a compris, qu'on a compris le fonctionnement, après..., c'est juste pareil, tout le temps, faut penser à soutenir et rester en contraction. Alors du coup, ouais, ça fait pas si longtemps que ça, après c'est pareil, le fait de s'intéresser à comment marche, par exemple, la trompette qui est quand même beaucoup plus, euh..., ça demande encore plus de pression et de précision, je pense, que le trombone. Du coup, bah voilà, un trompette qui m'a dit l'autre fois, ouais il était entrain de tester des trucs et il ouvrait la cage thoracique sur les côtés, enfin les côtes flottantes je crois qu'on appelle ça. Et euh, du coup ça lui permettait de monter beaucoup plus haut tu vois, encore plus haut dans les aigus. Après, c'est un trompette, hein ! (sourire) Mais, au trombone tu vois, voilà, c'est aussi de chercher ce qu'on peut trouver chez d'autres instruments justement comment ils fonctionnent aussi au niveau de la gestion de l'air, gestion du mouvement, enfin..., voilà ! Dans ma pratique artistique, c'est un peu ce truc là, toujours rechercher à

s'améliorer de toute façon.

A : D'accord. Est-ce-que tu as déjà rencontré dans ta pratique tout ce qui va être des techniques, donc tu me parlais du Qi Gong tout à l'heure, est-ce-que la technique Alexander, les choses comme ça, c'est des choses que tu as pu pratiquer ?

R : J'en ai fait un peu ouais de technique Alexander. Euh..., bah oui, oui, c'est une technique que les musiciens utilisent pas mal qui euh..., bah c'est pareil, c'est vraiment d'en avoir conscience et qui peut être utile justement pour des élèves où on sent qu'il y a un..., on sent qu'il y a un problème et que ça peut l'aider justement à résoudre ce problème.

A : Tu l'as pratiqué dans ton cursus ou c'est toi qui as fait une recherche plus tard ?

R : Non, c'était au CEFEDM, on a eu des..., on a eu un stage là-dessus quoi. Ça n'a pas duré très longtemps, c'était vraiment une session hein, sur cette technique là.

Donc voilà..., c'était intéressant mais après je ne l'ai pas vraiment utilisé plus que ça par la suite parce que le Qi Gong en fait, ça m'a apporté beaucoup plus et euh, voilà, je pense que tout ça, c'est des techniques différentes et chacun après trouve ce qui lui apporte le plus.

A : D'accord, merci, je n'ai pas d'autres questions. Sauf si tu as des choses en plus à dire sur ce thème ?

R : Bah non, du coup, c'est intéressant !

Annexe 7 :

Guide d'entretien pour l'entretien semi-directif

- A l'intention de l'élève de 2^{ème} cycle en classe de trombone en école de musique -

- Présentation

- Explication du cadre de l'entretien (mémoire, objectifs, etc...)

Objectifs : Interroger les représentations corporelles des élèves dans l'enseignement du trombone

Questions : Cela ne te dérange pas que l'entretien soit enregistré ? Souhait de rendre le compte rendu de l'entretien anonyme ?

- Phrase de présentation : (identique pour tous tes interlocuteurs)

Exemple : Bonjour, et tout d'abord merci de m'accorder du temps pour cet entretien. Je souhaiterais que tu me parles de toi, de tes pratiques sportives, du choix de ton instrument et de ton parcours d'étudiant musicien au sein de l'école de musique.

Liste des thématiques à aborder :

- Le rapport corporel à l'instrument

Exemple : Comment s'est passée ta rencontre (presque physique) avec cet instrument ?

- La place du corps dans l'apprentissage de la musique

Exemple : Est-ce qu'il te semble que l'apprentissage de cet instrument nécessite un engagement corporel spécifique ?

- L'attention accordée au corps dans l'enseignement

Exemple : Tu as connu plusieurs professeurs de trombone, est-ce que tu peux me parler des différences entre les enseignements que tu as rencontrés ? Et notamment en pensant à l'aspect corporel comme la respiration par exemple ?

Axes possibles d'orientation : Le geste, la posture, etc...

– L'apprentissage du trombone en groupe

Exemple : Tu participes aux pratiques collectives au sein de l'école, comment est-ce-que le corps est placé dans ces ensembles ? Comment les enseignants travaillent ce corps dans le groupe ?

– Le rapport au corps dans la pratique personnelle

Exemple : En dehors des cours avec un enseignant, comment est-ce-que tu penses ton corps dans ta propre pratique de l'instrument ? Comment est-ce-que tu le travailles ?

Annexe 8 :

Entretien d'un élève en classe de trombone en école de musique.

Réalisé le samedi 22 avril à 15h

Lieu : dans l'école de musique où l'élève prend ses cours, dans la salle de trombone.

A : Normalement, je suis censé me présenter mais du coup, tu me connais un petit peu... (Rires) Mais là, je te parle en tant qu'étudiant pour devenir professeur et l'idée c'est que dans le cadre de mon mémoire, je dois réaliser des entretiens de différentes personnes sur le sujet sur lequel je travaille pour, en gros, bah là, dans le cadre de ton entretien, il s'agit d'interroger les représentations que tu peux avoir en tant qu'élève sur le sujet que je traite.

Cela ne te dérange pas que ce soit enregistré ?

S : Non !

A : Est-ce-que tu veux, quand je ferais le compte-rendu de l'entretien, que ce soit anonyme ? C'est à dire que je ne mets pas ton nom...

S : Non, non, il n'y a pas de souci.

A : Très bien ! Je vais commencer par te demander, si tu veux bien, de me parler un petit peu de toi, de tes pratiques, voilà, ce que tu fais dans la vie de tous les jours, que ce soit à l'école, en sport, comment tu en es arrivé à faire de la musique et puis voilà, ton parcours d'étudiant musicien à l'école de musique.

S : Oooh euh, j'ai commencé la musique le plus tôt possible, vers 4-5 ans parce que j'avais besoin de me défouler un petit peu parce que je faisais du sport, du tennis, mais ça me suffisait pas. Et puis j'ai découvert ma passion pour la musique en m'entraînant jour après jour et euh... (pause), euh..., (avec un sourire) j'ai pas envie de finir pour l'instant, j'ai envie de continuer et ça m'a vraiment fait envie, j'aime beaucoup le trombone, j'ai vraiment envie de continuer dans cette voie. Sinon, ce que je fais dans la vie, (pause)(sourire), je range jamais ma chambre et euh... je m'organise comme je peux entre la musique, le sport et l'école. L'école en ce moment ça va pas très bien même si je compte me rattraper pour le troisième trimestre.

A : D'accord. Et tu fais quoi comme études ?

S : Etudes ? C'est à dire ?

A : C'est à dire tu es en quelle classe ?

S : Oh ! Je suis en 4^{ème}, la meilleure 4^{ème} du collège évidemment, puisqu'on est les 4^{ème} rouge. On est vraiment dans une classe super où tout le monde s'entend et où il n'y a pas grand chose à changer.

A : D'accord. Comment tu as choisi le trombone ? Pourquoi tu as choisi le trombone à l'origine ? Est-ce-que tu sais ?

S : Bah, euh, j'hésitais, enfin, j'aime beaucoup le cor et le trombone. J'ai choisi le trombone parce que j'aimais bien ce qui est compliqué. Je trouve que la coulisse, c'est un peu compliqué à trouver la bonne position sans se tromper (pause) et parce que ce n'était pas, si on peut comparer au cor, c'est une embouchure qui était assez large et comme moi j'ai pas vraiment une bouche très fine, je trouvais que ça me convenait un peu plus.

A : D'accord. Donc c'est comme ça que tu as choisi quand tu étais petit ?

S : Oui

A : Euh..., très bien ! Si on reprend un petit peu le moment où tu as commencé, j'aimerais savoir comment s'est passé ta rencontre physique avec l'instrument. Comment ça s'est passé la première fois que tu l'as vu, que tu l'as pris dans tes mains, etc... Avec ton corps, comment ça s'est passé ?

S : J'ai galéré à prendre le..., la première fois que j'ai eu un barillet, j'ai commencé un petit peu à galérer comme tout le monde, c'est normal ! J'avais toujours du mal à rattraper la coulisse, elle tombait souvent donc mon trombone était assez cabossé (sourire) et..., j'aime bien me positionner, enfin j'aimais beaucoup la position. D'ailleurs quand je n'ai pas de trombone et que j'ai envie de faire un morceau, souvent je mime un peu le trombone. Quand il est rangé ou quand il est parti se faire réparer, je mime le trombone. Et... (pause) euh..., j'aime bien cette position. Enfin c'est pas comme le cor où on doit poser la main ou pas comme la trompette où on doit bouger les pistons un par un. Non, là c'est..., la coulisse doit être précise et comme moi je suis assez maladroit, je pense que ça pourrait peut être m'aider à devenir plus adroit et ainsi faire des notes assez justes.

A : D'accord, donc la première fois que tu l'as pris, c'est vraiment la position qui t'a plu alors, qui t'a...

S : (par dessus ma question)... Ouais !

A : D'accord ! Et cette position, enfin quand tu l'as pris la première fois, cette

position elle t'a paru comment ?

S : Assez naturelle.

A : Ouais, assez naturelle ? Tu as pris l'instrument comme ça ? Directement ?

S : J'ai un peu galéré à mettre mon doigt dans l'anneau quand j'avais encore un anneau. Quand je forçais un peu sur la main, j'avais une sorte de marque rouge, c'est normal...

Mais euh, quand j'ai commencé un petit peu à savoir comment bien porter l'instrument ça devenait un peu un réflexe.

A : D'accord. Tu ne m'as pas parlé du poids de l'instrument ?

S : Ca dépend parce que moi j'ai un trombone qui est assez lourd comparé à d'autres. Quand j'étais au stage de Lille la semaine dernière, j'ai comparé avec plusieurs trombones, j'avais l'embarras du choix, entre 150 trombonistes, et j'avais un trombone qui était quand même assez lourd comparé à d'autres et assez léger comparé à d'autres alors je pense que j'ai un trombone assez..., niveau taille, assez normal.

A : Et quand tu étais petit, ce n'est pas quelque chose dont tu te souviens ?

S : J'ai changé de trombone il n'y a pas très longtemps, enfin il y a..., non bah pas très longtemps. Mon premier trombone était, ouais, bah assez léger. Ça ne m'a pas paru vraiment compliqué en grandissant de prendre un instrument assez lourd.

A : D'accord. Est-ce-que tu as l'impression, quand tu apprends le trombone, que c'est un instrument qui nécessite un engagement corporel ?

S : Euh... pfiouuu..., bah pas vraiment, c'est..., j'ai l'impression que tout le monde peut en faire. Même une personne qui a des problèmes aux bras, qui est un peu lent, qui a un problème de lenteur peut même en faire. Tout le monde peut en faire, il n'y a pas vraiment besoin de se muscler le bras droit ou le bras gauche pour tenir le trombone. Ça devient un réflexe quand..., ça devient vraiment un réflexe quand on s'entraîne et quand on en fait beaucoup.

A : D'accord, donc pour toi le corps il n'est pas vraiment..., ce n'est pas forcément une notion importante ?

S : Pas vraiment, non.

A : Très bien. Je sais que tu as connu plusieurs professeurs de trombone dans ton apprentissage au sein de l'école de musique ou dans des stages. Est-ce-que tu peux me parler un peu des différences entre les enseignements que tu as rencontré, entre

les différents professeurs ? Je ne te parle pas du professeur en lui même mais plutôt des enseignements qu'il t'a donné, est-ce-qu'il y a des différences ? Et notamment si tu penses à l'aspect corporel...

S : J'ai eu trois professeurs. Le premier, je ne sais plus, enfin, je ne me souviens plus vraiment de comment il me faisait apprendre parce que, étant tombé gravement malade, il n'a pas pu m'apprendre vraiment beaucoup de choses. Il me semble que je l'ai eu seulement pendant 3 ans. Je ne me souviens plus de ce qu'il me demandait de faire mais à mon avis il me surtout faire du son. Ensuite, j'ai eu un second professeur qui est aussi tubiste. Lui, il m'apprenait surtout... (hésitations), grâce à lui j'ai un peu acquis la respiration puisqu'avant je respirais des narines. C'était pas comme ça qu'il fallait faire, il m'a appris à respirer avec la bouche. Puis vers la fin de son enseignement envers moi, il m'a surtout appris à articuler et le mouvement du bras.

A : Hum.

S : Et en ce moment, ce que j'apprends maintenant, c'est la technique j'ai l'impression, à soutenir le son et les nuances aussi. Et je pense que c'est à peu près tout.

A : D'accord, donc en fonction des enseignements, le corps n'était pas traité de la même manière. Tu dis qu'au début tu faisais plutôt du son sans parler de corps, ensuite tu faisais plutôt de la respiration, et les articulations, c'est plutôt le travail de la langue, c'est ça ?

S : Oui, c'est ça !

A : Il y a donc eu une évolution dans le travail du corps, c'est ça ? Tu n'as pas tout travaillé en même temps ?

S : Non, c'était petit à petit

A : D'accord. Tu participes à beaucoup de pratiques collectives au sein de l'école. Comment le corps est placé dans ses ensembles ? Est-ce-que tu as l'impression que les enseignants qui dirigent ces pratiques font attention à ça ?

S : J'ai l'impression que dans l'ensemble de cuivres, comme on est moins nombreux, on fait plus attention évidemment aux positions des musiciens puisqu'on a chacun une partie et on doit chacun l'assumer. Alors que dans l'orchestre, on est plus nombreux donc on fait un peu moins attention mais bon, quand même, pour garder un peu de côté esthétique, c'est vrai qu'on essaye de faire de notre mieux et garder le plus possible la position.

A : Quand tu parles de la position, c'est quoi pour toi ?

S : On nous demande surtout de se tenir droit au siège et euh..., de souffler avec le ventre et pas avec la gorge pour n'importe quel instrument, même les percussions (rires). Avec les percussions, c'est..., il n'y a rien à dire, hein, il n'y a pas de respiration à gérer à mon goût. Seulement le mouvement des bras. Mais pour tous les instruments à vent de l'orchestre, c'est surtout de bien respirer et de souffler au bon moment, de rester assez..., prêt à jouer et de partir pile au bon moment.

A : D'accord, donc tu fais une différence entre le travail du percussionniste et ton travail de tromboniste au sein de l'orchestre ?

S : Euh... non, non, enfin, pour moi les instruments à vent doivent respirer, les percussionnistes doivent être précis dans leurs gestes. Il n'y a pas vraiment de différence en fait.

A : D'accord. Quand tu es en dehors des cours, quand tu es sans professeur, que tu joues pour toi, pour t'amuser, en tant qu'artiste, comment est-ce que tu penses ton corps ? En tant que musicien, pas en tant qu'élève...

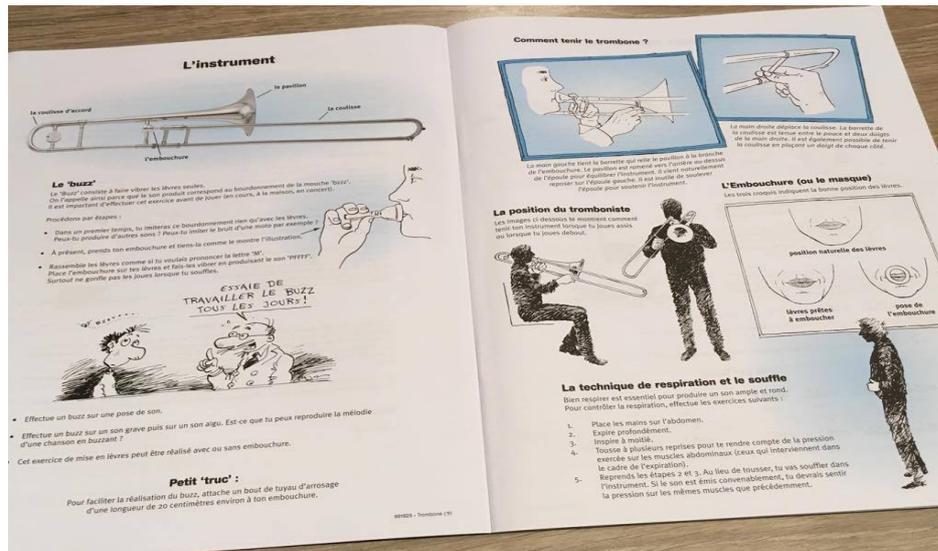
S : J'essaye d'appliquer tout ce qu'on m'a dit de faire. Là j'ai fini le stage et tout ce qu'on m'a appris à faire en tant que respiration, position, et euh..., en soufflant, j'essaye de tout appliquer ce qu'on m'a dit. Comme on m'a dit à Lille, chaque professeur, chaque enseignant à sa façon de respirer, sa façon de faire. J'essaye un petit peu d'appliquer toutes ces choses en même temps, d'additionner les différentes manières de respirer et les différentes manières de souffler et j'essaye de rester le plus droit et le plus précis possible.

A : D'accord, est-ce-qu'il y a des choses que tu as envie d'ajouter ?

S : Non pas vraiment, j'ai tout dit.

A : Super, merci !

Annexe 9 :



Page 4 et 5, *Ecouter, Lire et Jouer*, éditions De Haske

6. Références et Bibliographie

- BACHMANN M.L., *La Rythmique JAQUES-DALCROZE*, A La Baconnière, 1984
- BERNARD Michel, *Le Corps*, Paris, Ed. Universitaires, 1972, 2ème éd. augmentée 1976, réédité aux Editions du Seuil (coll. Points Essais n°317 en 1995)
- BOLTON T.L., *Rhythm*, Amer. J. Psychol, 1894
- BOURDIEU P. *Comprendre*, dans Bourdieu P. (éd.), *La misère du monde*, Paris : Éditions du Seuil. 1993
- BRAUNSTEIN Florence, *La place du corps dans la culture occidentale*, éditions PUF, 1999
- BURGNER Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, éditions Vrin, 1973
- CADOZ Claude, *Le geste canal de communication homme-machine, la communication instrumentale* Sciences Informatiques - Numéro Spécial : Interface Homme-Machine, vol.13, no.1, pp.31-61, 1994.
- CIOBANU Gheorghe, « *Inrudirea dintre ritmul dansurilor și al colindelor* » (The relationship between the rhythm of dances and carols). *Studii de etnomuzicologie și bizantinologie*, (Ethnomusicology and Bysantinology Studies) vol. II. București: Editura Muzicală. 1979
- DESCARTES R., *Les principes de la philosophie* [1644], Œuvres, Paris, éditions Vrin, 1964 et 1974.
- DEVELAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, Paris, 1994
- FLICK U. *The SAGE Qualitative Research Kit* (8 cols). London : SAGE. 2007
- GHIGLIONE R. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod, 1987
- GLEYSE Jacques, *L'instrumentalisation du corps – Une archéologie de la rationalisation instrumentale du corps, de l'Âge classique à l'époque hypermoderne*, éditions L'Harmattan, 1997

- HOPPENOT Dominique, *Le violon intérieur*, éditions VANDEVELDE, 1981
- KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, éditions De Boeck, 2010
- LAMBERT Georges, *Le Corps-instrument*, éditions Van De Velde, 2013
- LA METTRIE J.O.(de), *L'Homme-machine*, 1748
- LAPLANTINE F. *La Description ethnographique*, Paris, Éditions Nathan. 2002
- LEBRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, éditions PUF, 1990
- LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, [1704], texte inséré dans *La Monadologie*, Paris, Delagrave, 1983
- MEUMANN E. *Untersuchungen zur Psychologie und Acsthetik*, Philos. Stud., 1894
- NUTI Gianni, *Le corps qui pense – Etude sur les tensions musculaires non fonctionnelles chez l'interprète musical*, L'Harmattan, 2006
- RICQUIER Michel, *Traité méthodique de pédagogie instrumentale*, éditions Billaudot, 1982
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, II, éditions Garnier, Paris, 1961
- TEPLOV B.M, *Psychologie des Aptitudes musicales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- VIGARELLO Georges, *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*, Armand Colin, 2004, 2e éditions
- ZATORRE Robert, *Le cerveau, boîte à musique*, entretien d'Andrew Mullins avec Robert Zatorre, co-directeur du Laboratoire international de recherche sur le cerveau, la musique et le son (BRAMS), in *En tête* vol. 4 n° 2, publication annuelle de l'Université McGill, Canada. 2014

Sitographie :

- BLUM Laurent, *Geste instrumental et transmission musicale*, paragraphe 2, Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 10 janvier 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/174>
- LEFEVRE Betty, *Corps baroque et éducation physique scolaire*, Corps et

culture [En ligne], Numéro 5/2000, mis en ligne le 11 octobre 2007, URL : <http://corpsetculture.revues.org/673>

- LOISELEUX Isabelle, *Du geste au savoir-faire – La place de la conscience du corps dans l'apprentissage, l'exécution puis la transmission du geste du musicien instrumentiste*, La Revue du Conservatoire [En ligne], Le troisième numéro, Réflexions et matériels pédagogiques, mis à jour le : 23/06/2014, URL : <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=882>.
- MABRU Lothaire, *Vers une culture musicale du corps*, Cahiers d'ethnomusicologie [En ligne], 14|2001, mis en ligne le 10 janvier 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/106>

Mots-clés :

Place du corps, sensations, enseignement, trombone.

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif de déconstruire « l'invisibilité » du corps dans l'enseignement du trombone pour repenser et reconstruire un enseignement du trombone qui prend en compte la « physicalité » globale de l'humain, ainsi que toutes ses différences. Nous proposons un apprentissage par corps où l'axe sensoriel est privilégié pour permettre de replacer les sens et les émotions au centre des enseignements et cela dès les premiers cycles dans l'intention de permettre une interprétation musicale pour les élèves.