

Extrait 1

2.4.2 Percussion corporelle









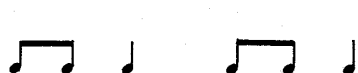
2.4.2.1 Alain Gassion

Un ouvrage de référence : "Le rythme, source d'équilibre"¹, écrit en 1973 par Alain Gassion m'a donné certaines clefs de travail avec les élèves. Gassion a publié ce livre, comme il le dit lui-même, pour mettre à la portée de tous les éducateurs une technique à utiliser de façon souple en tant que moyen d'éducation ou de rééducation. Il propose une éducation rythmique partant de la sensorialité et non du symbole musical pour solliciter toute la psychomotricité (le corps, la latéralisation consciente) en utilisant l'espace, le temps et la mémorisation. Son travail procède d'une dynamique de groupe où chacun se sent sollicité et solidaire des autres sans freiner la créativité personnelle.

Les exercices exposés sont issus des techniques de méthodes actives telle la méthode Orff. Cependant le but de Gassion est plutôt une utilisation du rythme comme support à une découverte progressive du corps qu'une acquisition sensitive du rythme. Mais ce genre de travail fait perpétuellement un aller retour entre ces deux objectifs, l'un renforçant l'autre. On pourrait penser que lorsque l'on parle de découverte du corps on s'adresse à une tranche d'âge plus jeune que celle des CO mais quand on observe les difficultés motrices et de conscience droite/gauche des ados, on saisit l'utilité d'un retour à certains pré-requis sensoriels.

Gassion utilise les frappés de mains, de pieds, frappés sur les genoux et claquements de doigts dans des enchaînements binaires (plus loin il aborde aussi le ternaire). Ces exercices sont pour la plupart constitués de mesures à 4 temps et portent une attention particulière au naturel des mouvements corporels. Gassion part du travail simultané (l'enseignant montre les gestes, les élèves imitent cependant que l'enseignant continue jusqu'au changement de formule qu'il enchaîne sans s'arrêter), de façon progressive (jusqu'à une très grande complexité), par des mouvements parallèles, puis croisés, mixtes, etc. Voici par exemple le schéma du déroulement du tout premier exercice :

¹Gassion A. (1973). *Le rythme, source d'équilibre, la méthode Orff appliquée à la rééducation de la psychomotricité*, Préface du docteur Suzanne Masson, Paris, Aug Zurfluh.

A	1/		→	1/ Installer les enfants dans le tempo choisi (cf. Conseils pratiques b)
	2/		→	2/ Installer les enfants dans la rythmique de l'exercice.
	3/		→	3/ Premier mouvement (vers la droite). Le nouveau frappement est accentué par le fait qu'il dure un temps complet.
B	4/		→	4/ Arrêt de quelques instants possible après le 3/. Dans ce cas, repartir du tempo frappé dans les mains, sinon passer directement du 3/ au 5/.
	5/		→	5/ Retour au 2/ afin d'indiquer, sans quitter la rythmique de l'exercice, un changement à venir dans le mode de frappement.
	6/		→	6/ Second mouvement (vers la gauche).
	7/		→	7/ Idem 4/
	8/		→	8/ Idem 2/ et 5/.
	9/		→	9/ Réunion des 3/ et 6/ afin d'obtenir une première réalisation équilibrée, tant dans les gestes que dans le rythme.

A
B

LEGENDE :

- M :** frapper dans les mains.
- GD :** frapper la main droite sur le genou droit.
- GG :** frapper la main gauche sur le genou gauche.

Tous les exercices proposés dans ce premier paragraphe sont tous rythmés de façon identique :



Cette structure rythmique a pour but de mettre en relief les deuxième et quatrième temps qui correspondent à l'aboutissement d'un mouvement. Elle permet ainsi de bien attirer l'attention des enfants sur la position des frappements.

Ce travail, lorsqu'il est abordé en disposition circulaire, développe naturellement l'attention aux autres car les gestes enchaînés forment une sorte de chorégraphie qui demande la réussite de tous. Cette réussite est perçue par les élèves eux-mêmes, l'enseignant initiateur du geste n'a pas besoin de quitter la réussite du rythme. Le plaisir ressenti alors par les participants devient palpable.

De nombreux praticiens ont développé des prolongements ou des dérivés comme Stéphane Grosjean et ses "Toumback" sur DVD, Guillaume Gourmaud et ses recherches sur l'intégration corporelle de mots rythmiques simples. Notons que ces derniers utilisent la voix mélangée à la percussion corporelle, ce que ne fait pas Alain Gassion. Cependant j'ai pu constater de nombreuses fois que l'ajout de vocables complémentaires au geste aidait, par exemple :



J'ai utilisé plusieurs enchaînements de Gassion, soit tels quels, soit modifiés, dans les exercices préparatoires lors des séquences didactiques.

2.4.2.2 Xavier Romero Najanro

Xavier Romero Najanro est docteur en musicologie à l'Université Alexander von Humbolt de Berlin et Professeur à l'Université d'Alicante. Ce praticien et chercheur catalan se sert aussi des bases proposées par Gassion, mais son master en ethnomusicologie lui a fourni d'autres sources de développement pour la percussion corporelle. De plus, son jeune âge le met naturellement en contact avec la musique actuelle et c'est dans un syncrétisme entre des sources ancestrales et les rythmiques modernes qu'il a produit toute une méthode de bodypercussion qu'il enseigne à l'université d'Alicante entre autre (dans laquelle se donne une formation de "Didactica de la percusion corporal"). Najanro étend les outils aux frappés du matériel à disposition (tables, chaises, etc) et rajoute des éléments plus chorégraphiques (cf annexe V001). Il développe les interactions directes entre les participants (frappés du voisin !) et des décompositions de rythmes de danses telles la samba, la bossa nova, le cha cha cha, les rythmes funky, etc. (cf annexe V002)

Ses propositions très énergiques sont bien adaptées à la tranche d'âge en question dans ce mémoire : les ados. Il faut dire que certains rythmes sont idéals pour accompagner du human beat box (cf lexique page 83). L'utilisation qu'il fait de la voix se rapproche d'une autre source d'inspiration pour moi : la percussion vocale telle qu'elle se développe dans l'accompagnement de groupes vocaux a capella, c'est-à-dire dans une recherche d'imitation des sons naturels des instruments de percussion.

Je me suis inspiré de certains de ses enchaînements rythmiques, entre autres ceux qui utilisent les frappés de chaises et les frappés des voisins.

2.4.3 Percussion vocale

2.4.3.1 Arnould Massart

Arnould Massart est un autre inclassable aux expériences et formations très variées (il a travaillé avec Niels Henning Ørsted Pedersen, Mauricio Kagel, Luciano Berio, etc). Il a étudié les rapports entre le rythme et les figures géomantiques à travers la transe. Massart est diplômé en NADABRAHMA Music Therapy avec Sri Vemu Mukunda (Inde), certifié de la Therapeutic School of Sound (USA), maîtrise en Toning de la School Of Transformational Sound And Music (USA), certifié en Sensorial Level de la même institution 1998 et certifié en Use of Sacred Crosscultural Healing Music and Therapeutic Applications du Open Ear Center (USA).

Il a créé les Ateliers du Rythme et publie régulièrement via internet des écrits et des recherches faites dans le domaine du rythme. C'est dans une de celles-ci qu'il expose une très intéressante comparaison sur les syllabes rythmiques dans les traditions extra-européennes. Là aussi, comme Najanro, il fait très souvent le lien entre la percussion vocale et la percussion instrumentale, par exemple dans la percussion indienne Konnakol où elles sont indissociables (cf annexe V003). Il porte un regard critique à la lumière des objectifs contemporains occidentaux d'enseignement en observant la longue tradition prélinguistique qui souligne la puissance expressive de l'homme. En plus par des propositions d'exercices simples (!), il permet d'entrer discrètement dans ces différents mondes rythmiques.

Certaines de ces syllabes percussives sont des imitations directes des instruments, d'autres ne font pas toujours de liens directs entre la frappe du tambour et le son utilisé mais sont parfois liés à un sens langagier (en Afrique par exemple). Dans le scat singing (cf annexe V004) les syllabes représentent moins des timbres définis que des modes de phrasé bien spécifique. Au Japon le système kutchi shôga est utilisé surtout dans un but d'enseignement et de mémorisation des frappes des tambours. Enfin en Inde, on trouve un des systèmes des plus aboutis et des plus savants : le konnakol (cf annexe E007 page 108 avec la version audio A002) influencé par l'utilisation des tablas. Retenons que cette tradition comporte une grande diversité syllabique qui a pour fonction

d'autoriser des groupements facilement repérables et mémorisables permettant des réalisations à grande vitesse. Je ne vais pas entrer dans le détail des procédés d'utilisation de ces syllabes mais propose quelques exemples (largement incomplets) dans ces différents systèmes, évidemment transcrits dans une écriture pseudo-phonétique et il nous manque l'essentiel : l'articulation et les accents :

Lieu	Nom	Syllabes principales
Pays arabes	'awzan	dum tak dum-mah tak-kah
Afrique de l'Ouest	Divers selon les lieux, liés au djembé	Ta tou ta Gun pa go pa Pereketé Keté Keté Ké
Amérique - jazz	Scat	Dit Dot Doo Doot Du Dap
Japon	Kutchi shôga	Don ka dogo kara dokkoi sa ho iya
Inde	Konnakol et Jati	Dha Dhin Tin Ta Tha-ka tha-ki-ta tha-ka-dhi-mi tha-ka-ju-no

Je me suis nourri de ses propositions d'exercices rythmiques qui apparaissent de manière parfois inconsciente dans les rythmes que je travaille avec les élèves.

2.4.3.2 Bob Stoloff

Professeur associé à la Berklee College of Music à Boston, auteur de "Scat ! Vocal Improvisation Techniques"², il enseigne dans de nombreux workshops en Europe, au Canada et aux USA. J'ai eu la chance de travailler directement avec lui pendant l'été 2007 lors d'un stage avec les New-York Voices (cf annexe V005). Il est considéré par les plus grands vocalistes jazz comme un des plus pointus avec Bobby McFerrin. Son ouvrage représente une synthèse de l'histoire du scat actualisé dans la direction des pratiques actuelles.

² Stoloff B. (1996). *SCAT ! Vocal Improvisation Techniques*, New-York, Gerard & Sarzin Publishing Co. Brooklyn

Bob Stoloff présente toute une série d'exercices progressifs d'études rythmiques, de patterns (enchaînements réguliers) mélodico-rythmiques et de phrases d'enchaînements harmoniques passant par tous les styles, du blues au funk, du swing à la bossa (cf annexe A003). Il donne aussi un décodage très précis de l'imitation de la batterie par la voix (il est batteur lui-même).

La façon de travailler avec M. Stoloff renvoie aux principes de la transmission orale. Sa pratique en "live" n'a rien à voir avec l'application rigoureuse et dogmatique de ses écrits, bien au contraire. Cela m'a fait réfléchir sur les positions pédagogiques à adopter dans certains enseignements. Sa pratique du Circle Song (cf lexique page 82), ses capacités d'improvisation (cf V006), sa facilité à prendre un élément arrivé aléatoirement et à s'en servir dans la structure musicale en construction m'a beaucoup influencé.

Je me suis servi de son enseignement et de ses propositions de vocal drum (batterie vocale) spécialement lors des pré et post-tests. J'ai repris sa technique d'écriture des rythmes vocaux qui est largement utilisée par les spécialistes de ce style et qui a de nombreuses affinités avec l'écriture de batterie jazz (cf annexe E006 page 107).

2.4.4 Posture pédagogique stochastique, construction fractale

Les apprentissages que j'ai pu faire avec des formateurs venant d'horizons culturels et pédagogiques très éclectiques m'ont beaucoup influencé. Ce chemin de découvertes et d'expériences d'autres façons d'envisager l'enseignement fut aussi souvent un point de départ pour de grands pédagogues, par exemple pour Dalcroze en Algérie dans sa jeunesse, bouleversé par des musiciens arabes lors d'une fête des Aïssaouas, musulmans fanatiques que la danse excite à un si haut degré qu'ils entrent en transe. Cela le questionna sur les rapports entre la musique et le geste.

Dans ce sens les biographies des pédagogues principaux, des musiciens, des théoriciens sont à mon avis des sources très riches sur la compréhension des options pédagogiques développées plus tard par ces personnes. Un autre exemple significatif est celui de Célestin Freinet : c'est la perte d'un poumon et une santé chancelante, due à la première guerre mondiale, qui l'a contraint à chercher des solutions pratiques pour pouvoir mener à bien son travail d'enseignant. Pour ma part il me paraît évident que mon parcours atypique (est-il la conséquence de mon caractère atypique ou en est-il la source... ?) est aussi à la base de mes réflexions sur les positionnements pédagogiques.

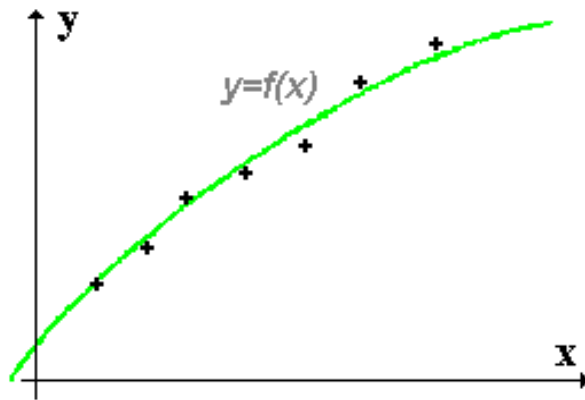
Je cite ici certains points forts et certaines rencontres en lien avec le travail musical proposé ici, car je pense que cela permet de donner une vision plus large des optiques pédagogiques abordées.

- J'ai mené en parallèle une formation de piano classique et de jazz au Conservatoire de Fribourg, avec de nombreuses branches annexes
- J'ai suivi une formation sur l'enseignement du piano pour les tout petits, modèle d'apprentissage inductif de Robert Kaddouch
- J'ai participé à différents styles d'utilisation de la voix : grandes œuvres classiques (Ensemble Vocal de Lausanne avec Michel Corboz, Ensemble Orlando avec Laurent Gendre et autres), chant grégorien (Oriscus), chant jazz (direction du chœur Tiramisu, travail avec les New-York Voices), voix thérapeutiques (David Goldsworthy du Centre International Artistique "Roy Hart")
- J'ai terminé une formation de musicothérapie et obtenu le diplôme ERM (Ecole Romande de Musicothérapie). En sus de la réalisation d'un mémoire sur mon travail avec des enfants psychotiques, j'ai participé à de nombreux stages (dont un avec le "père" de la musicothérapie didactique, le professeur Dr Rolando O. Benenzon).

Pour terminer, et pour expliquer le titre de ce chapitre, j'évoquerai l'influence d'un ouvrage de référence de James Gleick : "La théorie du chaos, vers une nouvelle science"³. Ce livre donne des outils de comparaisons imagées entre deux manières de travailler que je simplifierais ainsi : "objectif-remédiation-évaluation" et "avancée stochastique structurée".

Ce travail, comme de nombreuses activités d'enseignement, est basé sur l'idée qu'il faut avoir un ou des objectifs précis, appliquer des méthodes, observer et éventuellement modifier ou remédier selon les résultats obtenus, puis passer à l'évaluation. La comparaison mathématique graphique serait approximativement celle-ci :

³ Gleick J. (1992). *La théorie du chaos*, Paris, Flammarion.



J'ai un point x que je soumet à l'opération $f(x)$ et peut le placer dans le tableau à la hauteur y . Je peux prévoir les résultats suivants et peux donc anticiper la trajectoire de la ligne ainsi dessinée.

Et cette posture est très utile dans de nombreux cas. Cependant, plusieurs chercheurs estiment qu'il y a d'autres possibilités d'envisager l'acquisition de connaissances, à l'image des ensembles de Mandelbrot ou de Julia qui intègrent le jeu du chaos :

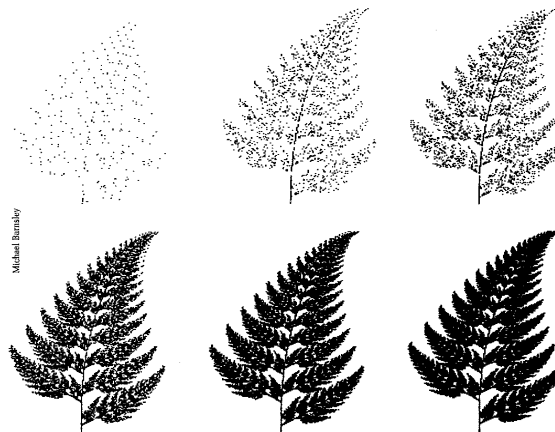
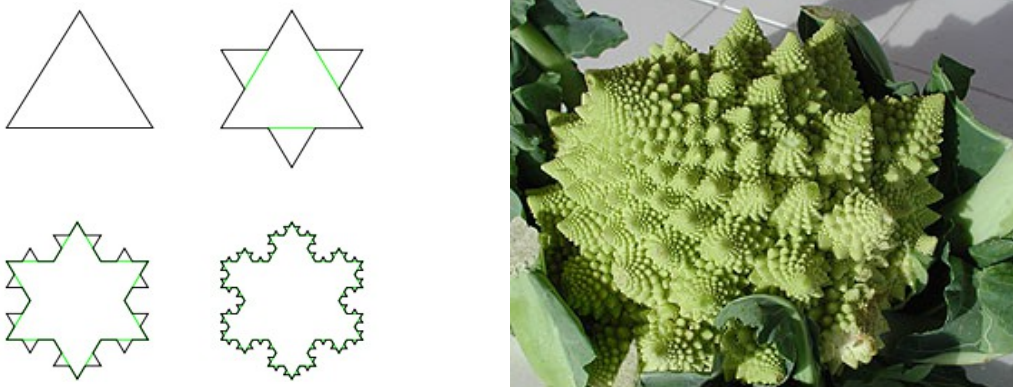


Image tiré de "*La théorie du chaos*" de James Gleick.

Sur cette représentation de six étapes temporelles nous voyons peu à peu se former l'image d'une fougère quand bien même la formule mathématique à la base de l'arrivée de chaque point est totalement imprédictible. Il n'est pas possible de savoir, et donc d'anticiper, où va venir le point suivant, mais cependant la répétition de l'opération aléatoire fait apparaître une structure très organisée.

Au niveau pédagogique cela pourrait se traduire ainsi : je prépare une action en acceptant de ne pas savoir exactement où cela va me mener tout en ayant en arrière-pensée un objectif général éducationnel. Je répète les actions qui peuvent parfois sembler sans lien ni logique explicite, mais avec la confiance d'aboutir à la construction d'un savoir riche et varié, et finalement très structuré. Et l'on peut faire des liens avec la transmission orale de la culture musicale comme le relève C. Agosti-Gherban dans les traditions gitanes. Quand un grand musicien se sent vieillir, il choisit une femme enceinte et pendant les six dernières semaines de sa grossesse, ce musicien vient jouer tous les jours pour le fœtus. Il vient aussi jouer ce qu'il sait de mieux pendant quelques semaines après la naissance. Et c'est tout. On laisse les choses comme ça, une graine dans la terre.

Le travail appliqué à un élément et repris régulièrement peut donner naissance à une forme complexe et riche, les fractales. On nomme fractale une courbe ou surface de forme irrégulière ou morcelée qui se crée en suivant des règles déterministes ou stochastiques (aléatoires). Le terme "fractal" est un néologisme créé par le mathématicien Benoît Mandelbrot en 1974. Plutôt que des définitions trop scientifiques, le développement du flocon de Koch illustre bien l'application d'une action régulière qui donne naissance à des formes complexes. On trouve dans la nature des illustrations de ce phénomène, par exemple dans le chou-fleur Romanesco :



Je me suis inspiré de ceci par exemple dans l'utilisation d'une mélodie improvisée qui vient se plaquer sur un rythme de percussion corporelle. D'habitude ce genre de développement se fait par improvisation en se servant d'éléments apparaissant au hasard, à la manière de Bob Stoloff dans les Circle Song. Mais pour pouvoir comparer le travail avec les différentes classes, j'ai dû cristalliser cette attitude en organisant à l'avance ce qui normalement doit rester une improvisation en lien avec les paramètres musicaux momentanés.

Extrait 2

Travail du mouvement intermédiaire (2^e croche) : système rotatif sur deux mesures

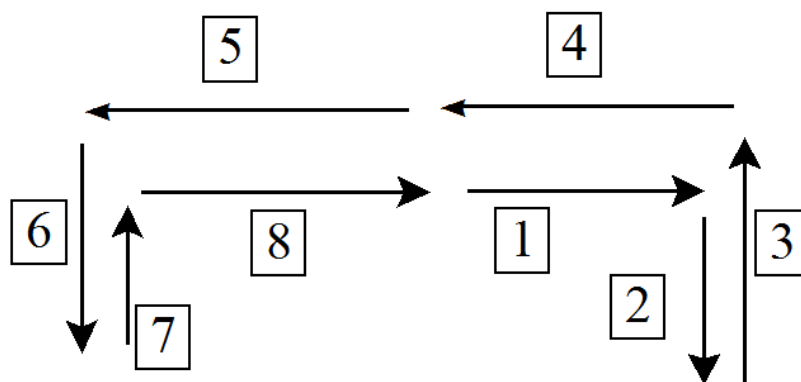
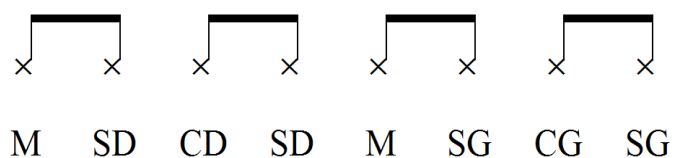
- Exercer l'enchaînement rotatif des gestes
- Entraîner la copie miroir retardée (M-CD-M n'est copié à gauche que plus tard)



8' - 9'

Mouvements continus sur les schémas précédents (cf annexe V007)

- Aborder la construction de géométrie dans l'espace (cette formule dessine la moitié du haut d'un rectangle)
- Travailler des enchaînements qui ne reviennent pas à chaque fois au point de départ



Extrait 3

Mélange Najanro-Stoloff

- Réactiver des éléments déjà vus, dont un au pré-test
- Mettre en lien deux méthodes
- Suggérer la liberté d'improvisation
- Forcer la synchronicité par le geste conclusif d'ensemble
- Associer des syllabes "françaises" au fort contenant rythmique avec le geste
- Développer l'aspect percussif des consonnes pour un chant
- Soutenir la mémorisation des gestes par le texte
- Remplir par le geste le silence du 4ème temps du chant pour la conservation organique du tempo

Consignes :

- Les élèves imitent le rythme en simultané
- L'enseignant ajoute la voix (percussive ou chantée) et les élèves imitent

Rythme :

Mains		z	•	z	•			
Snap		γ	• G	z	γ	• D	z	
Torse		• D	γ	• D	• G	z		

Voix :

x	x	x	x	x	x	x	γ
dn	t	ka	dn	dn	t	ka	

Puis :

Tape dans tes mains à toi Tape dans celles du voi - sin

La hauteur est aléatoire, elle sera choisie sur le moment en fonction des voix que j'entends. Je profite de l'arrivée du texte pour faire une variation du rythme : une fois sur deux le quatrième temps est frappé dans les mains des voisins.

Mélange Najanro-Stoloff bis

- Montrer qu'on peut inventer des paroles spontanées pour n'importe quel rythme
- Asseoir le tempo par les répétitions prolongées
- Travailler la mémorisation de séquences

Consignes :

- Idem qu'au précédent

Rythme :

T | D G | D G |

V | D G | D G |

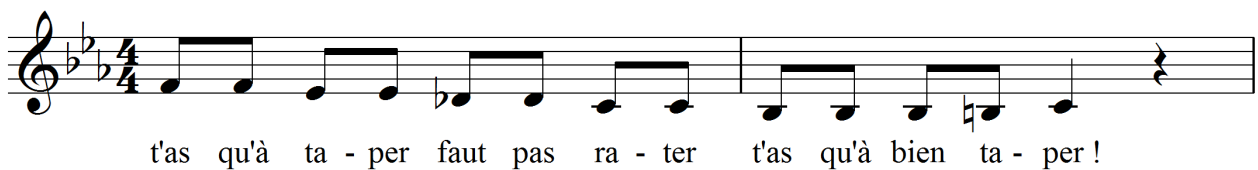
C | D G | D G |

SC | D G | D G |

Deux mains simultanées

Mains du voisin

Auquel s'ajoute la mélodie suivante :



t'as qu'à ta - per faut pas ra - ter t'as qu'à bien ta - per !

Mélange Najanro-Stoloff tris

- Augmenter la mémorisation des séquences

On enchaîne les exercices 2 et 3.