

La danse de la vie, Temps culturel, Temps vécu
Edward T. HALL *Seuil Collection Points Essais, 1984*

Mais considérons ici encore le rôle du rythme dans la vie des individus. Comment cet élément peut-il être si nécessaire à la capacité d'établir une relation d'entraînement avec les autres ? Aujourd'hui probablement parce que très peu de chercheurs se consacrent à ce domaine il n'existe pas de théorie généralement admise sur la synchronie. On observe, cependant, que les rythmes courants, dont les fréquences restent moyennes, sont perceptibles à un niveau conscient : par exemple, les rythmes musicaux, ou les rythmes de danse, qui sont universels.

Où que l'on se tourne sur cette terre, là où des individus sont présents, on observe qu'ils se synchronisent quand on joue de la musique. Mais il existe une conception fautive et très répandue concernant la musique. Parce que la musique a une cadence on croit généralement que le rythme a son origine dans la musique mais au contraire, la musique est un déclencheur extrêmement élaboré de rythmes déjà ancrés dans les individus.

Comment expliquer autrement l'harmonie intime que l'on observe entre ethnicité et musique ?

On peut considérer la musique comme une projection assez extraordinaire des rythmes internes aux êtres humains.

Le chant à danser est un art en soi

Catherine PERRIER *Chansons monodiques et polyphoniques pour mener la danse. Delatour*

L'on est chanteur à danser ou chanteur de complaintes, parfois les deux, mais pas toujours.

Cette technique recouvre la plupart des éléments requis par les instrumentistes pour le jeu de la danse, plus ceux qu'exigent le support-chanson.

Les remarques qui suivent sont issues de l'observation d'un art encore vivant, celui de la danse chantée en Bretagne, que l'on peut tout à fait transposer du domaine traditionnel oral à celui, écrit, du répertoire de branles chantés de la Renaissance :

- la voix est tendue, tout comme le corps en mouvement, mais garde homogénéité et souplesse d'inflexions, ce qui confère à l'émission vocale une dynamique constante, à la manière des bombardes ou des cornemuses,
- le timbre présente un maximum d'aigus et cela indépendamment de la tessiture : on observe le plus souvent dans les traditions de danse chantée l'usage du médium pour les femmes, du ténor pour les hommes,
- les attaques doivent être très précises, car elles déterminent le rythme de la danse : pas d'attaque « par en dessous », une diction nette, on mord dans les mots, consonnes et voyelles ont leur vrai son, de manière aussi à servir efficacement le texte de la chanson, car, ne l'oublions pas,
- le chanteur/danseur, le « meneur » est aussi conteur. Il a besoin de s'investir dans son récit, et de le projeter avec une parfaite intelligibilité, s'il veut que les autres danseurs reprennent les couplets après lui. Et c'est le texte qui va lui dicter son phrasé, phrasé dans lequel il pourra prendre des libertés à condition de ne nuire ni au rythme, ni au tempo, déjà bien installé,
- l'ornementation, bien que moins présente que dans les chansons à rythmes libres fait office de découpage des temps et à une fonction rythmique, en particulier sur les notes longues.

La capacité de faire des variations mélodiques, cette gloire des bons chanteurs, est à un moyen de piquer l'attention et de relancer la dynamique de la danse sans recourir au crescendo ou à l'accélération. Il va de soi que, comme l'ornementation, elle est source d'un vif plaisir-en-plus-pour chanteurs et danseurs.

Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application
Maurice MARTENOT, Magnard, 1970/1996

La vie du mouvement sonore dépend d'abord de son contenu expressif : suivant la forme de ce mouvement, s'éveille en effet un caractère expressif déterminé. Celui-ci s'accusera de plus en plus à l'approche et à l'émission de l'accent principal.

Comme le noyau fait nécessairement partie de la cellule végétale ou animale, il n'y a pas de cellule musicale sans accent. De plus, l'élan musical doit être ressenti comme un mouvement de flux et reflux, de « levé et posé » que les Grecs appelaient « arsis-thésis ». Il sera d'autant plus vivant que l'on y associera un minuscule crescendo en allant vers l'accent et diminuendo en le quittant.

Ainsi donc, pour que la vie musicale reste constamment présente dans ce que nous faisons entendre aux élèves - *et c'est là un des points essentiels à notre enseignement* - il importe que les professeurs s'entraînent assidument à inventer des formules mélodiques, courtes et faciles, comme des mots toujours animés par l'accent et par l'élan, avec cette impression de flux et de reflux. Sans modifier ni les sons, ni les valeurs de notes d'une formule mélodique, on pourra aussi, au cours de répétitions successives, faire diverses expériences, par exemple en plaçant l'accent au début, vers le milieu, ou à la fin de la formule, l'on observera combien le caractère expressif peut être influencé par la position de l'accent. La valeur expressive des silences sera elle-même révélée.

Ainsi, dans des mots mélodiques dont l'accent se trouve sur le premier son, pendant la durée du silence qui précède l'attaque, on peut sentir la montée du flux comme une sorte de « crescendo silencieux ».

Chacun doit prendre conscience de cette force en mouvement qui anime la vie du rythme.

Chacun doit cultiver ce facteur essentiel d'une interprétation vivante. Qu'il s'agisse du plus enfantin des thèmes, ou du plus difficile des concerts.

L'improvisation

Revenons à l'improvisation. Voici encore une branche de notre enseignement à laquelle les professeurs n'auront pour la plupart, jamais été entraînés.

Comment y parvenir au mieux et dans le minimum de temps ? D'abord, se souvenir que la clef de l'improvisation se résume en un mot : « OSER ». Le jeune enfant improvise plus aisément que l'adulte, parce qu'aucune crainte, aucun complexe, ne vient paralyser son imagination. Essayons de redevenir enfant et écartons toute espèce d'autocritique. Habitons-nous à chanter, à chantonner même à tous moments, et surtout, non seulement dans les moments réservés à nos études, mais en « *laissant venir* » ce qui nous passe par la tête. Souvent, ce sera d'abord plus ou moins « déjà entendu », qu'importe ; rien ne se crée, tout se transforme. Cet aphorisme s'applique parfaitement à l'improvisation. Vous devez éprouver par vous-même quel extraordinaire stimulant peut être le rythme. Après avoir trouvé de nombreuses petites formules rythmiques, apportez-y des inflexions de la voix, liées à une forme expressive : berçantes, interrogatives, impératives, exubérantes, courroucées, consolantes, etc. Cherchez vous-même des qualificatifs et amusez-vous à les illustrer par des minuscules thèmes. Les inflexions seront déjà l'embryon du dessin mélodique qui ne tardera pas à se former. Si le thème lance une question, cherchez-lui, non pas une, mais dix réponses diverses. Servez-vous des stimulants de base, des mouvements naturels qui aident tant à sentir que la musique est danse et que la danse est musique.

Dans le va-et-vient des mouvements les plus simples du corps, vous sentirez naître, suivant le sens de l'impulsion et d'après le tempo, les rythmes de berceuse, de barcarolle, de sicilienne, de habanera etc., etc.... ; et ceux-ci, à leur tour, appellent l'expression mélodique qui leur convient. Donnez à votre marche des caractères différents, affirmés par l'attitude de tout le corps. Ainsi naîtra tout naturellement la marche militaire, la marche triomphale, ma procession, la marche noble, la marche funèbre, etc.... Accélérez, au contraire, le tempo, lancez le corps en avant, vous vous trouverez entraîné par une course légère qui pourra devenir farandole ; pensez au rythme du cavalier et la chevauchée se manifestera.

Lassés du « déjà entendu » presque inévitablement lié au mode diatonique majeur ou mineur, chantez souvent la gamme pentatonique ; vous ne tarderez pas à trouver des thèmes, cette fois plus originaux par leur teinte asiatique. Vous pourrez faire de même, sur la gamme par tons, chère à Debussy, ou sur les modes grecs, à travers lesquels vous sentirez l'approche du grégorien.

Sachez que l'improvisation est pour vous une nécessité absolue, non seulement par obligation professionnelle, mais aussi parce qu'à travers elle, vous développerez des qualités de spontanéité, de liberté, de simplicité qui vous rapprocheront de l'enfant et vous donneront également des joies insoupçonnées.

*« Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité »
Claude-Henry JOUBERT, Van de Velde, 1996*

Ronde

Ce cercle de la sardane est précieux. L'enseignant sera inspiré qui voudra l'emmener avec lui, car le cercle est un des bons moyens de la relation, de la communication en musique et en danse. L'enseignement d'habitude fait front. Professeurs et élèves s'affrontent, face à face. Dans le cercle, ils s'appuient l'un l'autre. Dans le cercle, la prise de parole est possible, la prise de conscience aussi, certainement.

« *Le corps poétique - Un enseignement de la création théâtrale* »

Jacques LECOQ, Actes Sud, 1997

Au cœur de la démarche pédagogique, *l'improvisation* est parfois confondue avec *l'expression*. Or celui qui s'exprime n'est pas forcément en situation de création. Bien entendu, l'idéal serait qu'il crée et s'exprime en même temps, ce serait le grand équilibre. Malheureusement beaucoup s'expriment, « s'éclatent » avec un très grand plaisir et oublient qu'ils ne doivent pas être seuls à prendre du plaisir : le public aussi ! De nombreux enseignants confondent trop souvent ces deux notions.

La différence entre un acte d'expression et un acte de création tient à ceci : dans l'acte d'expression, le jeu est donné à soi-même plutôt qu'au public. Je regarde toujours si l'acteur rayonne, s'il développe autour de lui un espace dans lequel les spectateurs sont présents. Beaucoup absorbent cet espace, le rabattent sur eux-mêmes et le public est alors exclu, cela devient « privé ». Si certains se sentent mieux après les cours, c'est un acquis supplémentaire, mais mon but n'est pas de « soigner » les gens par le théâtre. Dans un processus de création, l'objet créé n'appartient plus au créateur. L'objectif est de réaliser cet acte créateur : donner un fruit qui se détache de l'arbre !

J'ai toujours privilégié, dans ma pédagogie, le monde du dehors à celui du dedans. La recherche de soi-même, de ses états d'âme, a peu d'intérêt dans notre travail. Le « moi » est en trop. Il faut regarder comment les êtres et les choses bougent et comment ils se reflètent en nous. Il faut privilégier l'horizontale, la verticale, ce qui existe de manière intangible, hors de soi. La personne se révélera à elle-même par rapport à ces appuis sur le monde extérieur. Et si l'élève est différent, cela se verra dans ce reflet. Je ne recherche pas dans les souvenirs psychologiques profonds une source de création, où « le cri de la vie se confondrait avec le cri de l'illusion ». Je préfère cette distance du jeu entre moi et le personnage, qui permet de mieux le jouer. Les comédiens jouent mal des textes qui les concernent trop. Ils ont une sorte de voix blanche, parce qu'ils prennent une partie du texte pour eux, sans pouvoir le donner au public. Croire ou s'identifier n'est pas suffisant, il faut jouer.

Face à une improvisation, un exercice, je fais des *constats*, qu'il ne faut pas confondre avec des *opinions*. Quand un pneu de voiture éclate, ce n'est pas une opinion, c'est vrai ! Je le constate. Les opinions ne peuvent être énoncées qu'ensuite, à partir d'une référence au réel. Le constat est fait par le professeur, entouré des élèves. Lorsque je constate quelque chose, les élèves résonnent en moi ce que je vais dire. Il m'appartient de formuler le constat, mais il importe que tous le partagent. Qu'un enseignant de théâtre ait envie de dire, après une improvisation : « cela me fait plaisir... », « J'aime beaucoup... », a peu d'intérêt. Chacun peut aimer ou ne pas aimer ce qu'il a vu, c'est une autre affaire. Le constat est le regard que l'on porte sur la chose vivante, en essayant d'être aussi objectif que possible.

La critique que l'on émet sur le travail n'est pas une critique du bien ou du mal, c'est une critique du *juste*, du *trop long*, du *trop court*, de *l'intéressant*, du *pas intéressant*. Cela peut paraître prétentieux, mais ne nous intéresse que ce qui est juste : une dimension artistique, une émotion, un angle, un rapport de couleur. Tout cela existe dans chaque œuvre qui dure, indépendamment de la dimension historique. Chacun peut ressentir cela et le public sait parfaitement quand c'est *juste*. S'il ne sait pas pourquoi, nous, nous devons le savoir puisque nous sommes, en plus...des spécialistes.

J'interviens toujours en fonction d'une référence au mouvement. Pourquoi ça chute ? Pourquoi avons-nous l'impression que cela ne s'arrêtera pas ? Ce sont des constats simples au service d'une organisation vivante, or toute organisation vivante procède du mouvement, avec une montée, une descente, un rythme. On peut retrouver cette organisation dans chaque improvisation. En ce sens, l'École est aussi une école du regard. Tout le monde peut donner un thème d'improvisation, le problème est de savoir ce que l'on dit après ! Il ne s'agit pas de transmettre un savoir à l'identique mais d'essayer de comprendre ensemble, de trouver entre élève et le maître un point plus élevé qui fait dire au maître, pour ses élèves, des choses qu'il n'aurait jamais pu sans eux et aux élèves d'avoir, par leur envie et leur curiosité, suscité une connaissance.

**Musique et Éducation : essai d'analyse phénoménologique
de la musique et des fondements de sa pédagogie,
Guy MANEVEAU, Édisud, 1977**

FORMES OUVERTES

C'est là qu'interviennent la philosophie et le procédé de la composition « ouverte » qui ne met pas les participants dans l'obligation d'inventer, mais leur demande tout au long du déroulement de faire des choix et de se laisser provoquer par les choix des partenaires, dans le cas de musiques d'ensemble qui est évidemment celui qui nous intéresse le plus au plan pédagogique.

La gamme des possibilités est immense, depuis des pièces où les choix sont simples et limités jusqu'à des pièces de grande complexité, en passant par celles dont on peut faire élaborer les éléments par ceux que l'on initie, ce qui les fait glisser insensiblement du rôle de simple exécutant à celui d'inventeur.

Les pièces en question peuvent reposer sur des règles de jeu très rudimentaires et sur des codes simples, élaborés en commun ou préparés par l'éducateur, ou inclure peu à peu des systèmes de règles de plus en plus complexes, jusqu'à l'emploi de codes très élaborés mettant en jeu aussi bien l'écriture traditionnelle que des graphismes nouveaux. La démarche reste la même, indépendamment des niveaux de complexité, et c'est toujours la même qualité d'engagement qu'elle exige. La notion de base est celle de structure, et il est important que les jeux instaurés soient des jeux de structuration à plusieurs niveaux.

Au niveau de l'initiation, les structures fondamentales peuvent reposer sur des choix simples de matériaux, timbres, rythmes, sons, silences dont la manipulation est aisée pour les enfants. L'aléatoire doit varier selon les structures : ici des sons imposés et un déroulement rythmique libre ou proposant des choix, là l'inverse ; ailleurs, on pourra imposer une loi de clusters en ne délimitant qu'un registre global, sans rythme mesuré, ou bien une obligation quant aux timbres ou aux dynamiques en laissant libre le choix des sons et de leurs durées, etc.

Quant à la structuration d'ensemble, c'est-à-dire au jeu combinatoire des structures fondamentales, on peut, de même, imposer certaines rencontres codées, selon l'exemple que nous avons analysé de *Archipels I* de Boucourechliev, et laisser par ailleurs des libertés relatives de choix demandant cependant toujours que ces choix soient déterminés par une écoute du résultat sonore global, ce qui n'exclut pas des efforts dus à des caprices individuels. Il est évident qu'à un niveau moins élémentaire, les mêmes principes restent valables, même si le « langage » et les codes qu'il nécessite deviennent plus complexes.

Il est facile de convenir aussi que, de la composition « ouverte », on puisse glisser vers la composition « fermée », c'est-à-dire vers la responsabilité de nouveau unique de la réalisation. Cela peut se faire par la responsabilité intermédiaire de l'élaboration de structures élémentaires de base.

Il n'y a pas de manuels, pas de recueils, pour guider la pratique des formes ouvertes (il ne faut pas classer, dans cette catégorie, des exercices qui consistent proposer à l'élève un début de phrase ou de discours en lui demandant de le terminer). Cette absence de « méthodes » correspond tout à fait à notre vœu, puisqu'ainsi les maîtres sont, eux aussi, mis dans la position d'inventeur. Ceux qui n'osent pas se lancer dans une telle aventure pédagogique peuvent se familiariser avec les compositions ouvertes dont la musique contemporaine fournit maintenant de multiples exemples, en les écoutant, mais à la condition de ne pas oublier que le résultat sonore d'une œuvre aléatoire n'est jamais aléatoire pour celui qui l'entend. Ils peuvent aussi lire des poèmes de Joyce et regarder des mobiles de Calder, ou mieux essayer d'abord de construire eux-mêmes des mobiles simples, comme ceux que l'on peut voir maintenant un peu partout. Il faudra ensuite qu'ils osent transposer leur geste dans l'ordre musical.

La psychologie de l'éducateur est très importante dans cette démarche pédagogique. Il faut d'abord, fondamentalement, qu'il ne soit pas préoccupé par la notion d'œuvre. L'importance du résultat musical de chaque geste réside d'abord dans l'existence de ce résultat, et ensuite dans la qualité de l'exigence à laquelle sont parvenus les participants. Car il faut éviter que ne réapparaisse pour eux le poids des mythes, et que la moindre des réalisations ne fasse figure de chef-d'œuvre, tant est mythique la composition musicale, même lorsqu'il s'agit de l'équivalent d'un simple dessin ou d'une modeste gouache comme tout élève de lycée, par exemple, a pu en commettre ou en réussir.