

A L'APPUI DE L'IDENTITE DU RYTHMICIEN .

M.-L. Bachmann

Exposé du 13 novembre 1985 à l'intention des étudiants et des professeurs de l'Institut Jaques-Dalcroze, à l'occasion de la présentation de mon livre. (1ère partie)

C'est un plaisir pour moi de m'adresser à vous qui êtes les principaux destinataires de mon travail, ceux à qui j'ai pensé le plus souvent en écrivant le livre que voici --c'est-à-dire mes collègues et mes futurs collègues de l'Institut. Toutefois je conçois que certains d'entre vous puissent être quelque peu effrayés ou découragés à l'idée d'avoir à lire autant de pages. Aussi, avant de vous parler de l'ouvrage lui-même j'aimerais aborder un certain nombre de questions qui me semblent intéressantes à soulever, en espérant que l'envie de compléter vos informations vous incitera éventuellement à vous reporter à ce livre! Il s'agira d'ailleurs ici de questions auxquelles, pour un bon nombre, j'ai réfléchi après l'avoir écrit. Car il est évident que ce livre correspond à une période limitée, qu'il est en quelque sorte un moment de ma vie, et qu'il devait m'amener à faire d'autres réflexions.

Une chose notamment qui me frappe de plus en plus (au contact, en particulier, de rythmiciciens venus de tous les horizons, comme cela a été le cas au Congrès de cet été), c'est combien l'héritage de Jaques-Dalcroze est double: d'une part l'héritage du penseur et de l'artiste tel qu'on a pu le rencontrer à Hellerau et qui faisait partie, avec d'autres artistes, d'autres penseurs, d'un courant de renouveau artistique qui faisait que l'on se tournait, philosophiquement, vers une sorte d'âge d'or de l'Humanité dans lequel l'être humain ne faisait qu'un avec toutes ses facultés réunies, et qui a donné lieu à toutes sortes de pensées très généreuses autour des notions de restauration de l'humain, d'harmonisation de toutes les facultés... C'est en accord avec ce courant de pensée que Jaques-Dalcroze a pu faire allusion maintes fois à ce qu'il appelait "la Musique au sens grec du terme", qu'il définissait par la réunion harmonieuse du Verbe, du Geste et du Son (ou: parole, mouvement, âme), et qui a donné lieu notamment à tous les grands spectacles du temps, spectacles d'art total, tels son "Orphée" à Hellerau ou encore la "Fête de Juin" à son retour à Genève. Je dirais de cette partie de l'héritage dalcrozien qu'elle ne nous appartient plus en propre, car elle a donné lieu très tôt à un grand nombre de ramifications, dont nous voyons aujourd'hui l'aboutissement

dans les tendances de la pédagogie moderne (générale, musicale ou artistique au sens large) et dans l'exercice des diverses formes d'art actuelles.

D'autre part (et c'est plutôt à cet aspect-là que fait allusion mon livre) nous avons l'héritage de Jaques-Dalcroze artisan et théoricien, c'est-à-dire tourné vers la pratique possible dans le monde tel qu'il existe. Il s'agit là du Jaques-Dalcroze qui s'est intéressé de près au fonctionnement de l'individu, au pourquoi-ça-ne-va-pas, au comment-ça-pourrait-aller-mieux, et qui a fait des expériences sur le vif, qui a réfléchi, écrit, mis noir sur blanc ses idées, ses questions, ses hypothèses, ses certitudes... Or l'école de Genève (de même, dirais-je, que l'école de Londres) est directement influencée par cette seconde partie de l'héritage, qui contrairement à l'autre et pour des raisons que nous verrons plus loin, n'a guère franchi les murs des écoles dalcroziennes si ce n'est, parfois, sous une forme fragmentaire ou même déformée, et qui donc, dans une large mesure, nous appartient encore en propre. Or il n'est pas sûr que nous soyons ici toujours conscients de la nature des richesses que nous possédons, ni que nous soyons toujours à même d'utiliser suffisamment celles qui méritent de l'être. Il s'agit du versant de la pensée dalcrozienne, pourtant, qui a soulevé d'emblée et pour longtemps l'intérêt des psychologues, des médecins, des musiciens-éducateurs, qui ont reconnu là une méthode sans pareille.

Sans doute, la rythmique-méthode d'éducation n'aurait-elle pu se développer sans le contexte idéaliste qui lui a permis de voir le jour et qui aujourd'hui encore lui sert d'éclairage et peut lui permettre de se situer au carrefour des arts. Mais c'est en tant que méthode d'éducation musicale et corporelle qu'elle concerne au premier chef l'école de Genève; parce que c'est l'école de Genève qui a servi de terrain d'expérience, qui a été aux premières loges pour assister --en y participant-- à l'édification du système pédagogique de Jaques-Dalcroze.

J'ai appris récemment une chose qui peut paraître extraordinaire et qui jette une lumière nouvelle sur notre façon d'utiliser l'héritage de Jaques-Dalcroze. Je dois ce renseignement à Edith Naef, élève de Jaques-Dalcroze dès son enfance, puis sa collaboratrice jusqu'à sa mort: Jaques-Dalcroze n'obligeait (ni même n'encourageait) aucune de ses élèves ou collaboratrices à lire quoi que ce soit de ce qu'il écrivait. Sans doute celles qui, telle Edith Naef, ont suivi tous ses cours, participé à la plupart de ses démonstrations, écouté

bon gré mal gré les textes des conférences qu'il prononçait, y ont-elles gagné en quelque sorte la...science infuse: il est certain que, d'une certaine manière, elles savent(savaient) tout de ce qui concerne la rythmique; il n'empêche que, de l'aveu d'Edith Naef, elles n'ont rien lu des écrits de leur maître aussi longtemps que celui-ci a été en vie. Ce qui les concernait réellement, c'était ce qu'elles faisaient, c'était le plaisir qu'elles avaient à réussir, à progresser... En conséquence, elles ont agi avec leurs propres élèves comme Jaques-Dalcroze avait agi avec elles: c'est-à-dire qu'elles ne les ont jamais obligés non plus à prendre connaissance de la pensée écrite du fondateur. En quelque sorte, elles reprenaient à leur compte ce faisant, la phrase par ailleurs très importante de Jaques-Dalcroze: "Je sais parce que je sens et que j'éprouve", pour l'ériger en principe didactique unique. C'est ainsi que, pour des générations entières de rythmiciciens, cette phrase devait constituer l'essentiel de la théorie dalcrozienne, alors qu'elle n'en est qu'un des principes générateurs. Or ce qui pouvait suffire, en guise de théorie formulée, à une époque où les élèves de rythmique étaient baignés dans un contexte à la fois pratique et théorique qu'ils s'assimilaient même malgré eux, ne peut plus suffire aujourd'hui que nous sommes privés de ce contexte. La distance est devenue trop grande; et la phrase "Je sais parce que je sens et que j'éprouve" est d'ailleurs un principe partagé par de nombreuses formes de pédagogie active(musicales ou autres) et n'a rien de spécifiquement dalcrozien de nos jours. Elle relève de l'héritage numéro un!

En résumé, les choses se sont passées comme si Jaques-Dalcroze avait écrit pour des lecteurs étrangers à ses expériences. Ceux qui lisaient n'étaient pas les mêmes que ceux qui faisaient. Par conséquent la compréhension des lecteurs ne pouvait s'exercer qu'à un niveau non-pragmatique, qui excluait tout l'aspect de ce que nous appellerions aujourd'hui "petite cuisine" de la rythmique: qui, sans faire de la rythmique et au travers des seules lectures, pouvait parvenir à se faire clairement une idée du comment-ça-marche, du déroulement des exercices, de leur nombre illimité, du rôle prépondérant et divers de l'improvisation au piano, etc.? En revanche ces mêmes lecteurs avaient accès facilement à toutes les idées générales de Jaques-Dalcroze, à toutes ses pensées généreuses concernant ses ambitions pour l'humanité, à ses idées maîtresses concernant la nécessité d'allier corps et musique dans l'éducation musicale ou corporelle. Ils en ont d'ailleurs profité abondamment, chacun à

sa façon... Et puis il y avait les autres, les gens d'ici, qui ne lisaient rien mais qui faisaient, et qui savaient sans savoir. Devenus professeurs à leur tour ils allaient transmettre, par conséquent, non un savoir mais un savoir-faire, dont les raisons profondes resteraient incommunicables. Ce qui fait qu'à la distance, où nous nous trouvons maintenant par rapport aux origines, nous sommes, toutes proportions gardées, un peu dans la situation des pratiquants d'une religion qui en observent encore les rites sans bien savoir ce qui les a motivés. C'est un risque en tout cas qui accompagne toute perte de contact avec une théorie de base alors que la pratique demeure plus ou moins inchangée. D'où, à l'heure actuelle, l'existence, grosso modo, de deux sortes de rythmiciens: d'une part ceux qui se posent la question de l'utilité des rites (les "hops", les exercices répétitifs, les dissociations polymétriques, etc.) et qui souvent les laissent tomber de leur pratique parce qu'ils ne voient pas à quelle nécessité ils correspondent; d'autre part ceux qui font de ces rites la raison d'être de la rythmique; qui, sans les remettre en question, les transmettent tels qu'ils les ont reçus, voire les rigidifient, alors que leur raison d'être ne leur échappe pas moins qu'aux premiers, souvent. L'une et l'autre de ces deux tendances, à mon sens, appauvrit les intentions originales. Et j'ai également le sentiment très fort que l'on ne peut plus, aujourd'hui, faire abstraction de la théorie --du retour aux sources de la théorie dalcrozienne-- si l'on veut pouvoir maintenir le qualificatif Dalcroze (ou Jaques-Dalcroze) à la suite du nom de notre travail, et si l'on désire pouvoir se situer par rapport aux différentes approches qui, comme la nôtre, s'appuient sur l'éveil sensoriel et sur l'expérience physique pour assurer les bases des divers apprentissages notionnels.

En outre, en tant que rythmiciens tributaires d'une certaine formation et porteurs d'une certaine méthode d'éducation nous ressentons tous, à un moment ou un autre, le besoin d'une cohérence interne, la nécessité de pouvoir systématiser, dans une certaine mesure, les principes qui gouvernent notre enseignement. Nous ressentons notamment ce besoin chaque fois que nous avons à répondre à des questions venant de l'extérieur, chaque fois que nous devons établir un plan de travail à long terme, chaque fois que nous sommes responsables d'un stage d'initiation, ^{ou d'une démonstration} bref, chaque fois que ce que nous savons de la rythmique doit pouvoir s'exprimer avec des mots et des idées clairement articulées. Or, les rythmiciens d'aujourd'hui qui sont à la recherche de cette cohérence vont--dans la mesure où ils croient que leur propre théorie s'arrête au "je sais parce que je sens et que

j'éprouve"--aller chercher dans d'autres théories ou d'autres méthodes les structures dont ils croient la leur dépourvue. Et ils passent ainsi à côté, sans le savoir, de quelque chose qui pourrait leur donner une grande force et une bien meilleure identité.

Une bonne identité suppose que l'on reconnaisse à la fois ses richesses et ses limites. Or j'ai le sentiment qu'en retrouvant aujourd'hui une identité solide nous pouvons rendre à la rythmique sa vocation originale, qui est de nature pluridisciplinaire--qui est d'être un apport pour tous les autres arts(et l'art de vivre en est un parmi d'autres!). C'est grâce à l'apport qu'elle a constitué pour des danseurs, des musiciens, des acteurs, qui trouvaient en elle une dimension qui manquait à leur propre discipline, que la rythmique a rencontré sa renommée, dès ses débuts. Que l'on songe aux Ballets russes qui avaient institué des leçons de rythmique obligatoires, à la troupe d'acteurs du Vieux-Colombier auxquels leur directeur Jacques Copeau avait imposé la rythmique, au dessinateur scénique Adolphe Appia, dont l'orientation a été marquée par sa rencontre avec Jaques-Dalcroze et avec la rythmique...Qu'est-ce qui a convaincu tant de gens de valeur de l'intérêt que représentait la rythmique pour leur propre domaine, sinon les démonstrations données par Jaques-Dalcroze, qui étaient pour lui l'occasion d'explicitier ses théories? Il parlait, preuves à l'appui, et l'attention des auditeurs-spectateurs était dirigée sur les choses qu'il savait essentielles. En d'autres termes--et contrairement à ce que l'on a parfois tendance à penser aujourd'hui-- ce n'est pas parce que le rythmicien sera lui-même professionnel de ces divers arts qu'il pourra leur apporter davantage(pas plus qu'il ne devrait être lui-même handicapé pour pouvoir aider des êtres en difficulté), mais c'est parce qu'il est un véritable professionnel de sa propre branche, capable d'en souligner la spécificité, de la situer par rapport aux autres sans la confondre avec elles, et d'évaluer l'apport qu'elle peut leur fournir sans cesser d'être elle-même. Mais comme, par ses diverses facettes, la rythmique touche pratiquement à tous les domaines de l'art, de la pédagogie et de l'éducation, il est difficile aujourd'hui de ne pas se perdre ou se diluer dans l'un ou l'autre de ces aspects, à moins d'une cohésion interne suffisante qui assure à la rythmique sa colonne vertébrale, en quelque sorte.

C'est à ce besoin d'une cohésion interne que tente de répondre la partie centrale de mon livre (cf.2ème partie:chap. 3 et 4). En particulier dans le chapitre 3 j'ai cherché à montrer--quoique de façon

illustrée et moins schématique que je ne le ferai ici--quels sont les fondements théoriques de la pensée de Jaques-Dalcroze; et je souhaite qu'il vous apparaisse combien ceux-ci sont solides et forts. Cela ne veut pas dire qu'ils soient les meilleurs possibles et que chacun doive obligatoirement y souscrire. Mais il me semble que chaque rythmicien devrait les connaître et les comprendre. Qu'en fin de compte il décide ou non de les adopter totalement ou partiellement, l'essentiel est qu'il sache qu'ils existent.

Le premier domaine pour lequel nous possédions des données théoriques très fortes est celui de l'éducation musicale. En premier lieu il n'est pas indifférent que Jaques-Dalcroze soit (contrairement à bien des novateurs de la pédagogie) parti, rappelons-le, de ses observations de musiciens adultes, et souvent avancés dans leurs études. Ce qui a pour conséquence importante que les principes d'éducation dalcrozienne ne se confondent pas avec le niveau de réalisation que l'on peut espérer d'un âge donné ou d'un niveau d'études donné.

Qu'est-ce qu'un musicien? Qu'a-t-il que les autres n'ont pas? Quelles sont les qualités qui lui sont indispensables? L'inventaire de ces qualités fait par Jaques-Dalcroze est à ma connaissance le premier du genre (et peut-être le seul); et pourtant il relève du simple bon sens, puisque lorsqu'on questionne à ce sujet des musiciens, des enseignants ou étudiants en musique, ceux-ci arrivent au même résultat (j'en ai reçu la preuve plus d'une fois):

- 1° la finesse de l'oreille
- 2° la sensibilité nerveuse
- 3° le sentiment rythmique
- 4° la faculté d'extérioriser spontanément les sensations émotives.

Or il arrive que ces qualités fassent défaut, même au niveau supérieur des études musicales. C'est donc qu'elles n'ont pas été suffisamment développées, pas assez exercées en tant que telles. Jaques-Dalcroze tire la conséquence: nous ne sommes plus au temps où seuls les musiciens-nés étaient admis à faire des études de musique; l'éducation musicale d'aujourd'hui doit donc se donner les moyens de favoriser l'éclosion puis le développement de ces qualités chez ceux en qui elles n'apparaissent pas spontanément. C'est là son premier devoir.

Pour nous rythmiciciens il est précieux de garder présente à l'esprit la liste de ces qualités, qui peut nous servir de guide à tous les paliers de l'enseignement musical que nous dispensons, qui peut nous suggérer une quantité d'exercices en relation avec l'apprentis-

sage des notions que nous cherchons à faire acquérir à nos élèves, de façon à ce que chaque nouvelle acquisition qu'ils feront s'intègre à leur musicalité profonde et soit l'occasion d'en exercer les différentes composantes à un niveau supérieur de réalisation.

J'aimerais souligner le fait que la prise en considération de ces quatre points (et pas d'un ou deux d'entre eux seulement) représente une très grande force pour la pédagogie dalcrozienne. En effet, l'enseignement musical traditionnel ne cherchait pratiquement pas à développer les qualités d'écoute ou à affiner l'oreille: de l'oreille, on en avait ou on n'en avait pas. Quant au sens rythmique, il était lui aussi jugé inéducable, et c'était les notions de subdivisions métriques qui étaient enseignées pour aboutir aux organisations de durées connues sous le nom de rythmes. Or cet enseignement traditionnel est encore largement répandu et bien des gens de notre génération (ou même des générations suivantes) n'ont guère connu que lui. Quant aux méthodes plus récentes (parfois plus récentes que la nôtre), elles s'attachent surtout au développement des deux derniers points (sens rythmique et extériorisation), quelquefois au développement de l'écoute au sens large, rarement à l'affinement de l'oreille (toutefois cela existe, notamment chez Willems). Quant au développement de la sensibilité nerveuse aucune, à ma connaissance, ne le revendique, alors qu'il est un concept majeur dans l'éducation dalcrozienne, ainsi que nous le verrons tantôt. Mais d'abord, que recouvre ce concept? "Il faut, disait Jaques-Dalcroze, que nous ne soyons pas dépendants d'un état nerveux momentané, que nous soyons à tout moment maîtres de nos réactions, de façon à pouvoir les adapter aux circonstances les plus variées..." Développer la sensibilité nerveuse, ce sera d'une part fournir l'occasion à des sujets insensibles ou peu sensibles d'acquérir une sensibilité de plus en plus fine, de mieux en mieux différenciée; d'autre part de permettre à des sujets hypersensibles ou nerveux de canaliser, maîtriser et contrôler leur sensibilité excessive. Quel musicien exécutant, quel chef d'orchestre, quel danseur, quel acteur de théâtre pourrait-il atteindre la maîtrise de son art sans être en possession d'une sensibilité à la fois affinée et contrôlée?..

Il existe donc dans le savoir-faire des rythmiciens tout un champ d'exercices possibles ayant trait au contrôle de soi et à la souplesse d'adaptation, qui représentent une contribution vraiment originale de la rythmique à l'éducation et à l'apprentissage des arts, et qui correspondent à une donnée fondamentale de la théorie dalcrozienne. Si centrale même qu'elle va servir de principe générateur à des exercices destinés non seulement au développement de la sensibi-

lité mais au développement de tous les points mentionnés dans la liste ci-dessus. Ce sont les exercices que nous appelons, au sens large, exercices de réaction (réaction à des "hops", mais aussi à des données musicales de diverses nature, ou encore à des stimuli visuels ou tactiles, à des affects provoqués de différentes manières...) Ce sont aussi les exercices de coordination (visuo-motrice, auditivo-motrice, ...) conduisant à la différenciation des sensations et aux dissociations possibles...

Une autre contribution typique de Jaques-Dalcroze (du moins à l'origine) est en relation avec la définition qu'il donne du sens rythmique. Qu'entend-on ordinairement par sens rythmique? Regardons un peu autour de nous: qui donne une définition allant au-delà du sens de la pulsation? Ou au-delà de l'aptitude à réaliser des séquences formées de valeurs de durées différentes? Pour Jaques-Dalcroze, le sens rythmique, c'est "le sentiment juste des rapports qui existent entre les mouvements dans le temps et les mouvements dans l'espace". Or cette définition ouvre un monde! Un monde d'exploration en même temps qu'un monde d'exercices possibles fondés sur la mise en relation du temps et de l'espace. Car la définition s'applique aussi bien au danseur qui se déplace sur le sol, qu'au pianiste qui déplace ses mains sur le clavier ou son regard sur la partition, au chef-d'orchestre qui exécute sa gestique: même en-dehors de toute tentative expressive, pouvoir évaluer l'espace nécessaire en fonction du temps imparti (ou le contraire) est pour chacun d'entre eux la condition minimale indispensable à une exécution correcte. A cela vient s'ajouter bien sûr tout l'aspect énergétique qui préside à cette mise en relation ou qui en est le produit. Donc ici aussi nous avons un point d'appui théorique très fort sur lequel étayer notre pratique quotidienne. Il s'y ajoute l'invitation impérative de Jaques-Dalcroze de faire faire ces expériences "dans tous les degrés possibles de la vitesse et de la ~~dur~~^{leur} ~~de~~". Car c'est ainsi que l'on assurera au sentiment rythmique à la fois sa stabilité et son adaptabilité, de sorte qu'il pourra se manifester à l'occasion de n'importe quelle musique entendue ou exécutée.

Remarquons encore que le point original de la définition dalcrozienne du sens rythmique réside principalement dans la notion d'espace, qui d'une part tire un parallèle entre musique et architecture: le phrasé, la carrure, la symétrie deviennent donc des parties constituantes du rythme musical; et qui d'autre part rend le rythme tributaire non seulement de la durée et des accents, mais également de l'espace sonore: la notion de rythme musical ne peut être séparée, par conséquent, de l'ambitus, des contours mélodiques ou des volumes sonores en présence. Sur le plan pratique, cette définition justifie

le fait que, dans la rythmique, l'apprentissage du rythme et le développement du sens rythmique s'effectuent non seulement par le biais d'exercices mettant en jeu le mouvement, les frappés et la pratique d'instruments à percussion, mais par l'intermédiaire d'un instrument qui, tel le piano, peut transmettre le rythme sans l'amputer d'aucune de ses dimensions.

Le temps me manque pour m'étendre longuement sur les autres points de la liste proposée. Rappelons simplement que le développement de la finesse de l'oreille ne concerne pas simplement la différenciation de la hauteur des sons, mais également la différenciation des timbres et des nuances, la perception exacte des durées sonores ou des silences, ainsi que celle d'un certain nombre de sons produits simultanément, ou d'un certain nombre de voix et de leurs directions respectives... En ce qui concerne la relation entre les sons, une remarque péremptoire de Jaques-Dalcroze, d'une portée théorique également très forte, donne à méditer. Elle concerne la capacité d'apprécier de façon immédiate et infaillible la différence qui existe entre le ton et le demi-ton: "Tant que l'élève ne saisira, soit en chantant, soit en écoutant, cette différence qu'avec hésitation, il ne peut être question d'aborder aucun autre sujet d'étude" (sous-entendu: concernant les rapports des sons entre eux--intervalles, accords, tonalités diverses)... Quant à la faculté d'exprimer spontanément ses sensations émotives, elle sera d'une part favorisée par l'improvisation musicale du professeur--la musique suscitant plus qu'aucun autre moyen (et nous avons ici un autre a-priori dalcrozien d'une grande force quant à ses implications pédagogiques) la mise en relation des mouvements corporels et des affects qui les soutendent; d'autre part cette faculté sera sollicitée, explicitement ou non, chaque fois qu'il sera fait allusion à la notion d'énergie. En outre, les exercices de rythmique auxquels il a été fait allusion plus haut développent, en même temps qu'un perfectionnement des mouvements dans le temps et dans l'espace, un accroissement de la conscience corporelle, qui est elle-même génératrice de nouveaux moyens d'expression. Enfin, le lien entre expression spontanée et maîtrisée d'une part, et la musique qui l'inspire d'autre part, sera réalisé au travers de ce qu'en langage de rythmiciens on nomme "plastique animée", c'est-à-dire l'interprétation d'oeuvres musicales au moyen d'un mouvement corporel chorégraphique qui en restitue visuellement les principales dimensions.

Relevons enfin, pour en terminer avec cette première partie des fondements théoriques de la rythmique, que les exercices dalcroziens destinés à développer plus particulièrement l'un ou l'autre des domaines mentionnés dans la liste sont en même temps, pour la plupart, des exercices qui permettent de créer des liens entre deux ou plusieurs de ces domaines. Créer des liens est, ainsi que nous allons le voir tantôt, en quelque sorte la première mission de la rythmique. En attendant, qu'il me soit permis d'insister sur ce qui précède: la liste des points formulés par Jaques-Dalcroze en vue d'assurer une éducation musicale satisfaisante n'a peut-être pas toujours été suffisamment explorée; or elle me semble mériter d'être prise en considération, à tout moment, par tout rythmicien responsable d'un enseignement musical.

*

* *

C'est bien sûr en se basant sur ses observations et sur sa pratique que Jaques-Dalcroze devait peu à peu édifier sa théorie. L'une de ces observations était la suivante: tous les défauts observés dans les exécutions défectueuses des apprentis-musiciens (il s'agissait d'élèves des classes supérieures du Conservatoire) sont de nature rythmique. Si l'on se souvient de sa définition du sens rythmique donnée plus haut, on conviendra que peuvent être appelés défauts rythmiques: le fait de commencer un mouvement trop tôt ou trop tard, de ne pas pouvoir le poursuivre jusqu'à son terme, l'arrêter trop tôt ou trop tard, ne pas pouvoir maintenir la régularité de son déroulement--ou au contraire ne pas pouvoir varier cette régularité--, ne pas pouvoir maintenir l'énergie nécessaire à l'exécution d'un mouvement, donner trop ou trop peu d'énergie, être incapable d'enchaîner un mouvement d'une certaine qualité à un mouvement d'une autre qualité (p.ex. staccato-legato)... Jaques-Dalcroze a donné une liste très exhaustive de ces différents défauts observés, et leur a donné collectivement le nom d'arythmie musicale.

Une fois en possession de la liste des défauts, il lui fallait trouver les moyens permettant à ses élèves de les surmonter, et son mérite a été précisément de proposer ces moyens; moyens correcteurs d'une part, et moyens permettant de vérifier que ces défauts n'existaient pas. Mais pour pouvoir trouver ces moyens, il lui fallait d'abord trouver les causes des difficultés constatées. Et dans l'énoncé de ces causes nous avons l'a-priori théorique le plus fort de

la rythmique, je crois."Mon expérience et mes observations me permettent d'affirmer, dit-il, que toutes ces causes sont de nature physique". Il me semble très important pour ma part que dans le monde ultra-psychologisant d'aujourd'hui nous maîtrisions bien cette donnée théorique: toutes ces causes sont de nature physique. (Encore une fois, je le répète, il ne s'agit pas d'adhérer aveuglément à ces théories, mais de les connaître, de savoir qu'elles existent, et d'essayer, chacun à sa façon, d'en tirer les conséquences.) Car c'est sur ce postulat que toute la méthode de rythmique s'est édifiée.

N.B. Pour la suite de l'exposé, prière de se référer au tableau donné en annexe (au cours de l'exposé oral ce tableau a été esquissé au fur et à mesure; il est ici présenté de façon plus complète).

Comme on le fait aujourd'hui encore en neuro-psychologie, Jaques-Dalcroze reconnaissait trois niveaux au fonctionnement psychomoteur.

- A un premier niveau, le cerveau traite les informations reçues par l'intermédiaire des organes sensoriels; il leur attribue une signification en fonction de ce qu'il connaît, il en élabore la représentation et il émet des ordres en conséquence, en direction du reste de l'organisme (exemple: perception auditive et visuelle d'un bruit et d'un mobile rapide; représentation: voiture; signification: danger; ordre: s'écarter de sa trajectoire).
- A un deuxième niveau, une chaîne de transmissions nerveuses assure le passage des ordres du cerveau aux parties de l'organisme concernées.
- A un troisième niveau, les organes effecteurs de l'organisme (en particulier les muscles) se chargent de l'exécution et du dosage énergétique nécessaire à la réalisation correcte ou efficace.

Or, affirme Jaques-Dalcroze, tous les défauts observés proviennent du fait que l'un au moins de ces trois niveaux ne remplit pas correctement sa tâche. Soit le défaut se situe au premier niveau, c'est-à-dire que l'élève se représente mal les choses à faire et que, n'étant pas au clair dans sa tête il ne peut pas dire à son corps et à ses membres ce qu'ils doivent faire pour obéir; soit le défaut se situe au deuxième niveau, c'est-à-dire que bien que l'élève se représente tout à fait clairement ce qu'il faudrait faire, connaisse bien son sujet et soit physiquement capable de réaliser les ordres du cerveau, le système nerveux est en désarroi, mal maîtrisé et par conséquent transmet mal ce qu'il a à transmettre, n'atteint pas son but ou se trompe d'adresse; soit enfin le défaut se situe au troisième niveau, c'est-à-dire qu'une faiblesse musculaire, un manque de souplesse ou une mauvaise maîtrise du tonus

rendent l'exécution maladroite ou impossible, alors même que la compréhension et la transmission nerveuse se sont effectuées normalement.

N'est-il pas stimulant, à ce stade déjà, de pouvoir se dire que les difficultés que l'on rencontre chez les élèves ont ces trois origines possibles et de chercher, parmi les exercices dont on dispose (ou que l'on invente) ceux qui sont le plus à même de mettre en évidence l'origine du défaut, puis ceux qui permettront le mieux d'y remédier?.. Pour ma part, je trouve valorisant pour le rythmicien de savoir qu'il a à sa portée des moyens permettant d'agir de façon préférentielle à l'un ou l'autre de ces trois niveaux de la personne. Car c'est en effet à ce but que répondent les diverses catégories d'exercices retenues par Jaques-Dalcroze. Il les a définies de façon à la fois assez souple et assez précise pour qu'il nous soit possible en tout temps d'inventer de nouveaux exercices correspondant à leurs critères et servant nos buts particuliers du moment.

La connaissance de ces principes d'exercices nous permet d'autre part de redonner un sens à certains exercices qui pour nous avaient perdu leur raison d'être, de les utiliser à bon escient ou de les remplacer par d'autres qui nous semblent plus attrayants aujourd'hui mais qui correspondent néanmoins aux mêmes buts. Faisons donc un petit tour d'horizon de ces principes d'exercices.

En premier lieu, la musique! Jaques-Dalcroze avait observé (comme bien d'autres avant lui ou après) qu'elle a le pouvoir d'atteindre directement l'être physique, sans obligatoirement passer par la conscience ou la représentation. Entendre une musique évoque souvent, même avant qu'on ne bouge, une sorte de mouvement intérieur, qui peut être plus ou moins réalisé. Jaques-Dalcroze a donné à ces évocations le nom très bienvenu d'images motrices et a entrepris d'en favoriser et multiplier la création en associant systématiquement rythme musical et mouvements corporels. Son idée était la suivante: si, au travers de l'expérience musculaire on arrive à créer des images motrices, elles viendront renforcer la représentation ou la conception défaillantes des rythmes. En d'autres termes, si l'on cherche à se représenter intellectuellement tel ou tel rythme musical, le fait de pouvoir se reporter à des images motrices qui soient en elles-mêmes de bons modèles va faciliter grandement cette représentation et cette compréhension. Or la création d'images motrices est principalement obtenue, dans la rythmique, au travers d'une grande catégorie d'exercices qui sont ceux que nous pouvons appeler les exercices répétitifs. Dans la rythmique, on répète beaucoup, on fait longtemps le même ryth-

me, par exemple. Mais on ne fait pas que répéter la chose telle quelle: on en varie le tempo, ou on change la partie du corps avec laquelle on l'exécute... La répétition permet que les images motrices obtenues soient stables, et la variation dans la répétition permet qu'elles soient souples (et donc reconnaissables dans divers contextes de vitesse ou d'intensité). Soulignons à ce propos que dès que musique et mouvement sont associés de façon répétitive il est inévitable que des images motrices se créent. Ce qui nous fait courir deux risques, si l'on n'y prend garde: 1) ces images peuvent être rigides-- et donc peu utiles-- si l'on n'a pas donné assez d'importance à la variation dans la répétition* ; 2) ces images peuvent être de mauvais modèles si l'on n'a pas insisté suffisamment sur la qualité des mouvements servant à leur élaboration. Il ne suffit donc pas que nous invitons nos élèves à faire les choses comme ils les sentent, mais nous avons le droit--et le devoir--d'insister ensuite pour qu'ils les fassent bien.

Les exercices répétitifs peuvent être pratiqués pour eux-mêmes, mais dans la rythmique ils sont le plus souvent ^{associés} à une deuxième grande catégorie d'exercices, celle des exercices de réaction. En effet, la répétition automatique (qu'il s'agisse d'une coordination des gestes, d'une dissociation des membres, de la mémorisation d'un rythme...), une fois qu'elle est installée, n'apporte plus rien à celui qui l'exerce. Lorsqu'on intervient dans l'exercice répétitif en cherchant à provoquer une réaction de tel ou tel type (et les moyens de la susciter sont en nombre quasi illimité) on peut le faire dans deux perspectives différentes. 1° Soit on cherche à vérifier la stabilité de l'automatisme acquis; dans ce cas, la réaction ne modifie en rien la répétition mais elle se superpose à elle (p.ex. les élèves marchent un rythme obstiné à 4 temps; toutes les deux mesures, le piano propose un nouveau motif rythmique, que les élèves doivent reproduire en le frappant pendant la mesure suivante, sans cesser de marcher le rythme obstiné). Le degré d'indépendance des mouvements que l'on observe à cette occasion témoigne de la solidité de l'image motrice et de sa

* J.-D. constatait la présence de ce défaut notamment dans la danse classique et dans certaines formes de gymnastique: la rigidité et la limitation de certaines de leurs images motrices devenait une gêne, un automatisme inutile qui les empêchait de s'adapter à toutes les sollicitations de la musique.

juste localisation. 2° Soit on cherche à mettre à l'épreuve la souplesse de l'automatisme acquis, en provoquant des réactions destinées à le rompre, et qui soit inhiberont momentanément le mouvement, soit l'accéléreront, soit encore le transformeront radicalement (p.ex. les élèves marchent un motif rythmique répétitif et un double signal vient leur commander tantôt d'en retrancher la dernière valeur, tantôt de lui en ajouter une autre; ou encore les élèves chantent une ordonnance mélodique sur chacun des degrés de la gamme, et au signal ils chantent le fragment suivant en double vitesse, ou dans une autre tonalité, ou dans leur tête...).

Résumons-nous en disant que, si les exercices répétitifs cherchent à créer des automatismes utiles, les exercices de réaction permettent de lutter contre les automatismes indésirables et de renforcer les autres tout en les assouplissant. Car l'utilité à long terme des automatismes réside moins dans leur présence que dans la faculté de passer rapidement de l'un à l'autre et de pouvoir les quitter pour les retrouver ensuite.

Quand nous pensons à ces exercices, nous voyons évoluer des enfants ou des étudiants dans une salle. Rappelons-nous pourtant que Jaques-Dalcroze en a formulé le principe à partir d'observations effectuées sur des instrumentistes et sur des "solfégestes". Il s'agit donc de cadres susceptibles d'être adaptés à de multiples circonstances. Sans doute leur contenu et leur mise en forme varieront-ils en fonction du type d'élèves auxquels on aura affaire (enfants ou adultes, apprentis-solfégestes ou instrumentistes, danseurs ou acteurs de théâtre...), mais leur structure profonde et leurs objectifs fondamentaux resteront inchangés.

Auxquels des trois niveaux précédemment décrits ces exercices agissent-ils? Les exercices répétitifs, on l'a vu, favorisent le niveau 1 par le biais des images motrices; ils favorisent également le niveau 3 par l'entraînement répétitif qu'ils procurent aux muscles; mais ils ont aussi une action sur le niveau 2 car une même sensation longuement répétée canalise la transmission nerveuse.

Les exercices de réaction, quant à eux, agissent, au niveau 1, sur la vitesse de la transmission (c'est à un moment précis, dans des délais de plus en plus brefs ou après une attente maîtrisée, que les ordres d'exécution doivent être donnés par le cerveau); ils agissent aussi sur la diversification des transmissions nerveuses, donc au niveau 2 (les élèves en effet doivent pouvoir isoler une réaction donnée de l'ensemble de l'organisme afin que, de façon de mieux en mieux différenciée, seule la partie du corps concernée réponde à l'ordre reçu);

et ils ont également une influence au niveau 3, car par eux les muscles sont constamment mis en demeure de réaliser un composé des relations espace-temps-énergie, qui leur ouvre un nouveau champ d'expérience et contribue de la sorte à la création de nouvelles possibilités motrices.

On le voit donc, le rôle de tous ces exercices, lorsqu'on les associe les uns aux autres, est conforme au but que leur assignait Jaques-Dalcroze: créer un système de communication rapide, efficace, léger, entre tous les agents du mouvement et de la pensée.

* *
* * *

Ne trouvez-vous pas avec moi que les champs d'investigation théorique définis d'une part par les quatre qualités de base nécessaires au musicien, d'autre part par les trois niveaux de fonctionnement de la personne, ouvrent la porte à l'imagination et avec elle, à des milliers d'exercices possibles? Ne trouvez-vous pas, d'autre part, que ces fondements théoriques nous donnent des arguments très solides à faire valoir dans le monde de l'éducation musicale, corporelle et générale d'aujourd'hui?

*

Marie-Laure Bachmann

novembre 85 - février 86

P.S. La suite de l'exposé a eu trait plus particulièrement à la présentation du contenu des divers chapitres du livre La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique(ce qui précède pouvant être retrouvé en grande partie dans les chapitres centraux de ce livre, en particulier le chapitre III), et aux questions suscitées dans l'auditoire. Elle fera l'objet d'un autre compte rendu écrit, à l'intention des personnes intéressées.

