

Mai 2025

CONSERVATOIRE DE LYON
MUSIQUE DANSE LIBERTÉ

n°1

Mouvement, formation de l'artiste et lien social

Entretien avec Kerrie Szuch
Autre regard d'Aude Buet
Dessins de Pierre Constantin

avec Martin Galmiche

Interviews

recherche sensible au Conservatoire de Lyon

SOMMAIRE

Les auteur·es - p. 3

Avant-propos - p. 4

Entretien augmenté avec Kerrie Szuch - p. 6

Autre regard d'Aude Buet - p. 26

Démarche plastique de Pierre Constantin - p. 32

LES AUTEUR.ES

Kerrie Szuch

est professeure de danse et de CorpsGEM (Corps Geste Espace Mouvement) au Conservatoire de Lyon. Son approche transversale l'amène à enseigner au sein du département théâtre, du département chant et du Cycle Découverte (musique et danse).

Aude Buet

est professeure de clarinette au Conservatoire de Lyon et à l'Académie d'Orchestre d'Evian-les-Bains. Elle est membre du collectif de clarinettistes du Rhône, joue régulièrement au sein d'orchestres régionaux et défend le patrimoine musical par le biais de concerts et d'enregistrements.

Pierre Constantin

est plasticien et dessine principalement à l'encre de Chine. Il a travaillé à plusieurs reprises en partenariat avec le Conservatoire de Lyon auprès de jeunes élèves musicien·nes puis auprès de l'ensemble d'improvisation *Si Noir Que Bleu*.

Martin Galmiche

est, au Conservatoire de Lyon, musicien intervenant en milieu scolaire, accompagnateur de la danse et coordinateur du cursus AICO (Apprentissage Instrumental et Invention Collective). Il contribue à la recherche et développe la revue *InterVues* au Conservatoire.

AVANT-PROPOS

Voici *InterVues - Recherche sensible au Conservatoire de Lyon*. Cette nouvelle revue donne la parole aux enseignant·es du Conservatoire sur les sujets pédagogiques et artistiques qui les animent dans leur réflexion et leur pratique. Elle s'adresse particulièrement aux professionnel·les de l'enseignement et de l'éducation artistiques, et plus généralement à toutes celles et ceux pour qui les arts et la pédagogie ne sont jamais très éloignés d'une certaine forme de recherche.

Une recherche sensible, c'est une recherche qui s'appuie sur nos sens, nos sensations et nos émotions, si nombreuses dans notre quotidien au contact des élèves. C'est aussi une recherche attentive aux réalités actuelles de notre environnement et concernée par les enjeux éthiques et sociétaux liés à nos missions de service public territorial. Un sujet sensible c'est enfin un sujet éventuellement délicat, voire brûlant, qui peut faire débat et nous plonger dans une passionnante complexité.

La démarche d'*InterVues* commence par un entretien avec un·e enseignant·e. La transcription de cet entretien est un point de départ à partir duquel l'exploration et l'écriture continuent pour élaborer un texte revisité et augmenté. Ce texte est ensuite livré au regard transversal d'un·e autre enseignant·e, qui le prolonge de ses propres réflexions.

Dans ce premier numéro « **Mouvement, formation de l'artiste et lien social** », Kerrie Szuch, professeure de danse, plonge dans les questions profondes liées au corps et à l'invention dans l'enseignement et l'éducation artistiques. Aude Buet apporte un autre éclairage sur ces sujets à la lumière de son vécu en tant que professeure de clarinette. Enfin, se mêlent aux mots les dessins originaux à l'encre de Chine du plasticien Pierre Constantin, dont les traits et les rythmes offrent la possibilité de pénétrer librement dans une autre forme de relation avec le texte.

Les auteur·es ont pris le temps de débattre et de réviser maintes fois la forme écrite de leurs propos, entrant ensemble dans une recherche très personnelle mais non solitaire au travers des mots. Ainsi, *InterVues* fait le pari de dépasser le simple recueil de points-de-vue individuels en s'engageant dans un processus dynamique, qui se prolonge désormais entre les mains des lectrices et lecteurs.

Martin Galmiche

Note sur l'écriture inclusive

InterVues fait le choix de l'écriture inclusive (plus précisément, l'équilibre féminin – masculin dans l'écriture) sous une forme la plus légère possible afin de favoriser la fluidité de la lecture. Les mots à terminaison masculine qui doivent pourtant exprimer un genre neutre sont complétés par la terminaison la plus courte possible permettant d'exprimer la forme féminine, précédée par un point. En cas de pluriel, le « s » final n'est pas précédé d'un point supplémentaire, toujours pour un maximum de fluidité. On écrira par exemple au singulier « danseur·se », « comédien·ne », « musicien·ne » et au pluriel « danseur·ses », « comédien·nes », « musicien·nes ».

ENTRETIEN AUGMENTÉ

avec
KERRIE SZUCH

- Durée de lecture approximative : 30 min -

Dans cet entretien augmenté, Kerrie Szuch cite à plusieurs reprises les mots de collègues enseignant·es, chercheur·ses, artistes et pédagogues. Ces citations ne sont pas toujours issues d'ouvrages référencés, mais d'une mémoire construite par des dialogues à l'oral ou à l'écrit et des expériences vécues.

Martin Galmiche (MG) : Comment décrirais-tu les racines de ta vie artistique, et peux-tu dire quelques mots de son cheminement ?

Kerrie Szuch (KS) : A l'âge de 11 ans j'ai entamé mes études de danse à l'École Nationale de Ballet du Canada à Toronto. Similaire à l'école de l'Opéra de Paris, le cursus en horaire aménagé est composé d'études académiques, d'études très intensives en danse, et aussi en musique, en théâtre et en histoire de l'art, enseignées par des professeur·es très réputé·es. Ces écoles, destinées à former des danseuses et danseurs classiques de haut niveau, acceptent en tant qu'élèves celles et ceux possédant déjà un type de corps considéré comme soi-disant idéal. À mon époque, des méthodes bien humiliantes dans un climat de compétitivité assez malsain y étaient traditionnellement employées par lesquelles beaucoup d'entre nous, très jeunes, ont été marqué·es. Heureusement le Flamenco m'a sauvée. L'artiste *Susana*, très réputée à l'époque, danseuse et professeure de Flamenco qui travaillait à l'école Mudra de Béjart à Bruxelles, est venue enseigner chez nous pendant plusieurs années. Chaque élève qui participait à ses cours était respecté·e pour sa singularité. Et ce fort lien entre la musique des instrumentistes et le rythme audible que l'on créait par nos mouvements dansés m'a percutée au plus profond de moi. Aujourd'hui l'École Nationale de Ballet à Toronto reste une institution formant d'excellent·es danseuses et danseurs, mais par un cursus plus ouvert et enrichi. Elle s'engage dans une démarche contre la discrimination et crée des projets fédérateurs divers qui tissent des liens avec et entre les membres de la communauté qui les entourent.

**“le Flamenco m'a sauvée.
(...) Ce fort lien entre la
musique et le rythme
audible de nos
mouvements dansés
m'a percutée au plus
profond de moi”**

Suite à mes études, mon amour pour la danse à peu près intact, j'ai reçu une bourse afin d'explorer des compagnies dans des théâtres européens. À la fin des années 70 en Europe, il y avait des danseur·ses, des comédien·nes, des instrumentistes et des chanteur·ses lyriques affilié·es à presque chaque théâtre, et un théâtre dans presque chaque ville. Fortement subventionnés, ces lieux engageaient des artistes libres de repousser des frontières, ou même d'échouer, car non-dépendants des recettes des guichets et des avis favorables des publics. Après trois ans dans deux théâtres suisses, j'ai intégré le Ballet National Néerlandais à Amsterdam (*Het Nationale Ballet*), compagnie de mes rêves, où j'ai dansé durant 15 ans. Elle est toujours aussi riche de 90 artistes venant du monde entier avec une hiérarchie souple et un vaste répertoire classique composé d'œuvres historiques jusqu'aux créations récentes. Les danseur·ses travaillent quarante heures par semaine, très souvent sur scène et en création. Une expérience incroyable !

C'est à Amsterdam que j'ai rencontré la chorégraphe contemporaine française Maguy Marin lors de la création d'une de ses pièces en 1989. Peu après, à sa demande, j'ai transmis cette même œuvre au Ballet de l'Opéra de Lyon (ma première expérience d'enseignante), puis j'ai intégré sa compagnie pour une durée de sept ans.



MG : Et ton arrivée au Conservatoire, ton rapport à la pédagogie, la formation, l'enseignement, comment c'est arrivé ?

KS : Si j'ai été attirée par le métier d'enseignante, c'est en partie pour contrecarrer les vieilles traditions non-pédagogiques et souvent traumatisantes que j'avais vécues enfant. Aujourd'hui les sciences de l'éducation font partie du contenu des formations pour formateur·rices. Certains mouvements sociaux de nos jours inspirent des prises de conscience et des progrès au sein des institutions avec moins de résistance aux changements.

Je pense que la danse classique évolue grâce au fait que ses interprètes sont placés de plus en plus au centre des processus de recherches, privilégiant le sens d'un collectif hétérogène, valorisant la singularité des artistes. Pour Sylvie Robaldo, *practical choreologist*¹, « l'élément fondamental de la danse est la personne en mouvement ! ». Et il faut dire que si la rencontre avec Maguy Marin, ses artistes, la

“Je cherchais de nouvelles sensations et coordinations qui me semblaient en contradiction avec ce que je connaissais jusque-là”

danse contemporaine et la danse-théâtre a été déstabilisante, elle a été aussi stimulante et déterminante ! Huit ans de formation et dix-huit ans d'expériences scéniques déjà derrière moi, j'étais confrontée, comme beaucoup de danseuses et danseurs classiques de ma génération à la recherche d'autres horizons, à des processus que je ne connaissais pas, et des compétences qui me manquaient ou que je n'avais jamais explorées : improvisation ? Contrepoids ? Composition personnelle ? Texte ? Création du son instrumental et vocal ? Je cherchais de nouvelles sensations et coordinations qui me semblaient en contradiction avec ce que je connaissais jusque-là, ce avec quoi je m'étais construite et pleinement investie par le passé.

¹ D'après Sylvie Robaldo « la choréologie est l'étude de la grammaire et de la syntaxe du mouvement humain, médium fondamental de la danse et de tout art du mouvement, au service de leur création, interprétation et appréciation. La *Choreological practice* s'attache à aborder cette étude en lien avec la performativité, avec ce qui engage le spectateur ». Comme Sylvie Robaldo, nous laissons les termes *choreological practice* et *practical choreologist* en anglais, en référence à la spécificité de cette discipline enseignée en Angleterre au *Trinity Laban*, London (KS).

Un rôle important de la compagnie était la proposition d'ateliers à destination des professeur.es de la région lyonnaise et plus particulièrement dans des banlieues pour des enfants en milieu scolaire et des adultes en difficultés sociales. J'ai été confrontée pour la première fois à l'importance de la sensibilisation pour un public divers non formé en danse et à chercher quelles matières leur proposer. Tant de remises en question ! C'était vital pour moi de développer mes propres connaissances avec un regard plus démocratique, engagé, contemporain. Pour cela, j'ai suivi les formations au Diplôme d'Etat au CND² à Paris, et au Certificat d'Aptitude au CNSMD³ de Lyon. En parallèle, j'ai donné des cours de danse aux élèves des écoles et associations privées et Conservatoires, aux professionnel·les dans des théâtres et au CND de Lyon ; j'ai travaillé avec des comédien·nes et chanteur·ses lyriques ; j'ai dirigé des ateliers pour des enseignant·es, élèves de tout âge et enfants atteint·es d'autisme ; j'ai transmis des œuvres de Maguy Marin pour des compagnies de danse, tout en étant assistante d'autres chorégraphes. Il y a quinze ans, grâce à ces expériences nombreuses et variées, j'ai rejoint l'équipe des professeur·es du CRR⁴ de Lyon pour enseigner au sein des trois départements : théâtre, musique, danse.

MG : Quelles autres rencontres ont été déterminantes dans ta formation de pédagogue ?

KS : Toujours à la recherche de réponses à des questions tenaces, je me suis inscrite à la formation de formateur·rices autour de la pratique de la *choreologist* Rosemary Brandt au CND de Lyon, sur une durée de 4 ans. Et ça pour moi (*rire*)... ce fut une révélation. *Oh my god!* Elle arrivait à mettre des mots sur ces choses que je percevais mais que je n'arrivais pas à définir, et à répondre finalement à mes questions. C'était formidable ! Héritière des recherches et des théories de Rudolf Laban⁵, et formée par sa collaboratrice et biographe Valerie Preston-Dunlop au Laban Center, (aujourd'hui Trinity Laban à Londres), Rosemary Brandt a prolongé les recherches choréologiques de ces deux prédécesseur·es. Pédagogue exemplaire, son travail permet d'aiguiser le regard, inspire la créativité, repousse les frontières de l'enseignement de la danse. Elle est pour moi, sans le moindre doute, la meilleure formatrice que j'aie eu le privilège de connaître.

MG : Tu as une formation de danseuse mais tu travailles aujourd'hui principalement au sein du département théâtre. Comment as-tu glissé vers le théâtre ?

KS : Je pense que les perceptibles états du corps des comédien·nes font écho avec ma sensibilité de danseuse-interprète. Nous agissons et communiquons toutes et tous et toujours dans ce même monde constitué de l'espace-temps-énergie-en-relation-avec-la-gravité, nous ne pouvons pas échapper à ça. La choréologie de Rudolf Laban et de Rosemary Brandt a confirmé pour moi que les états ou qualités du corps en mouvement – et surtout les transitions d'un état à un autre – sont des vecteurs de l'expression humaine. De fait, je n'accorde pas une grande importance aux frontières qui distinguent un geste théâtral d'un geste dansé ou d'un geste de musicien, mais plutôt à la justesse de l'amplitude, de la

2 Centre National de la Danse

3 Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse

4 Conservatoire à Rayonnement Régional

5 Les théories de Rudolf Laban sont abordées plus loin.

“Je n’accorde pas une grande importance aux frontières qui distinguent un geste théâtral d’un geste dansé ou d’un geste de musicien.”

nuance, du rythme, en adéquation avec l’intention de jeu. Je suis convaincue que ces mêmes états du corps en mouvement et les transitions entre eux sont ressentis dans les œuvres des écrivain·es, peintres, sculpteur·rices, architectes.

MG : Ce qui génère du sens c’est parfois le frottement entre le verbal et le non-verbal. Le geste produit pendant que je prononce telle phrase peut changer du tout au tout le sens du message. Il me semble que c’est central, par exemple dans le théâtre, que ce frottement peut créer vraiment une étincelle.



KS : Le texte est le médium principal du jeu théâtral. Le sens des mots est primordial, mais le paraverbal (aspect non-verbal du discours) est tout aussi expressif et important pour le sens. L’acte de dire les mots provient du mouvement corporel et selon de nombreux·ses comédien·nes, c’est la sensation de leur corps qui donne la nécessité de dire les mots. Mon collègue Philippe Sire, conseiller aux études théâtrales du Conservatoire de Lyon, m’a écrit récemment : « Chaque comédien·ne qui joue doit connaître le projet d’écriture, la mise en forme et les intentions de l’auteur·e, pour savoir finalement ce qui motive son personnage, ce qui nécessite le discours ». Je souhaite attirer l’attention sur le mot *savoir* qui représente la compréhension, et la racine du mot *motiver*, qui suggère le mouvement. Comme le rappelle Sylvie Robaldo :

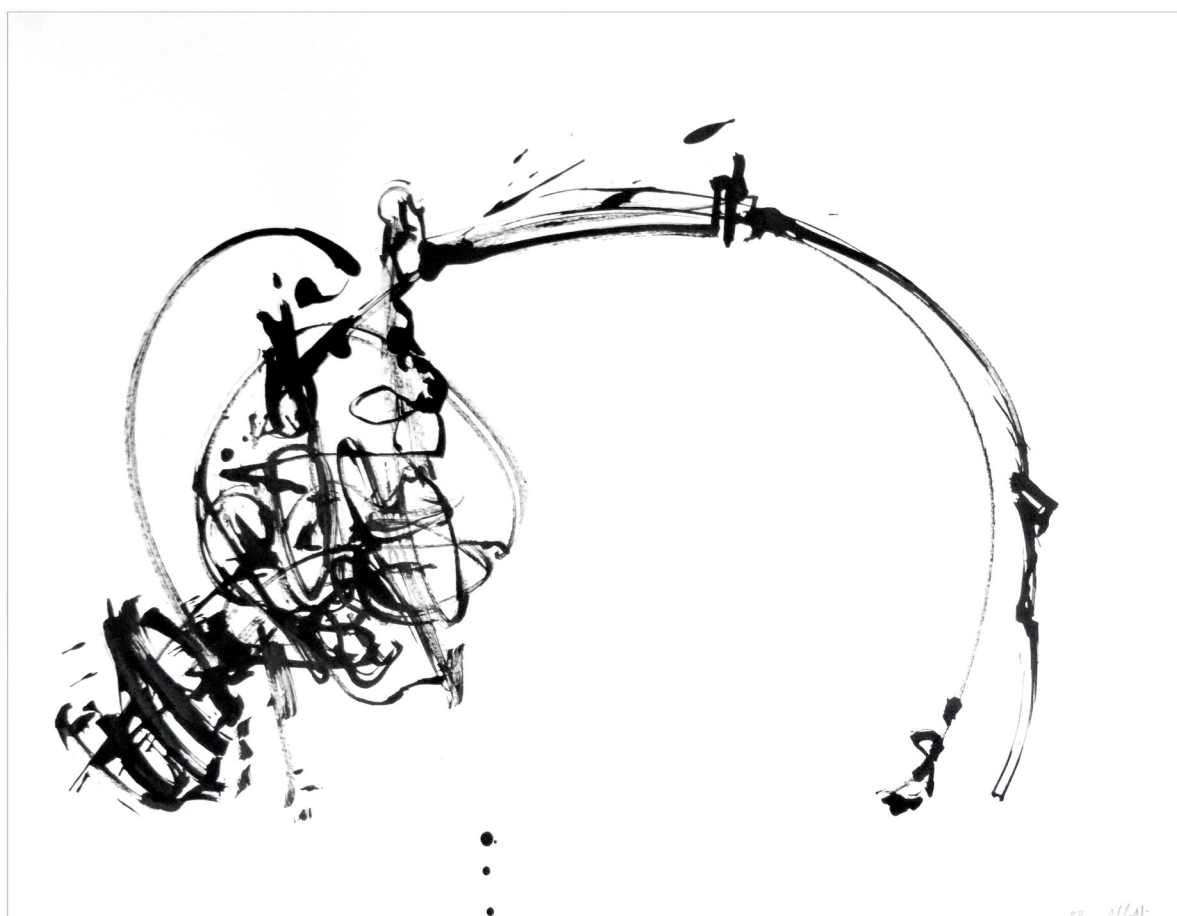
Dès 1928, se référant à Pythagore, Laban appela choréologie l’ensemble des études sur les règles syntaxiques qui, cachées dans le mouvement, le régissent. Il voyait la choréologie comme « une sorte de grammaire et syntaxe du langage du mouvement, capable d’établir

le lien entre la forme extérieure du mouvement (le signifiant), et son contenu mental et émotionnel (le signifié) ». Laban attestait que « *Mouvement & Emotion, Forme & Contenu, Corps & Esprit, forment un tout inséparablement unifié* » (Robaldo 2020).

MG : Comment ton approche corporelle s'est-elle construite ?

KS : Pendant des années, j'ai eu l'audace d'insister, sans preuve scientifique, sur le fait que nos émotions ne sont pas des idées mais des changements d'états du corps créant des sensations physiques vécues par nos sept sens (les cinq sens en moindre place d'importance que l'intéroception⁶ et la proprioception⁷ selon les neuroscientifiques). Puis, il y a quelques mois, j'ai pris connaissance des recherches spécifiques du chercheur en neurosciences Antonio Damasio qui montrent que les informations captées physiquement de notre environnement vécu, grâce à nos sens, résonnent avec les systèmes de sauvegarde de la mémoire et de l'imagination. Ces réactions sensorielles précèdent et puis communiquent les informations à notre mental conscient qui, par la suite, les identifie en tant qu'émotions. Je peux continuer en bonne conscience à traduire *émotion* et *ému* par les mots : *mise en mouvement*, car ces changements sont des micro mouvements de notre corps.

“Je peux continuer en bonne conscience à traduire *émotion* et *ému* par les mots : *mise en mouvement*”



6 L'intéroception est la conscience de notre corps par nos organes internes (KS).

7 La proprioception est la conscience de : l'orientation de notre corps dans l'espace en lien avec la gravité ; le mouvement et l'état statique ; les positions des segments du corps et la relation entre elles ; les coordinations complexes. La proprioception, la vue et le mécanisme de l'oreille interne permettent ensemble de maintenir notre équilibre (KS).

Albert Einstein explique que des sensations plutôt que des pensées précédaient ses idées. Meg Stuart, danseuse-interprète et chorégraphe de la compagnie *Damaged Goods*, parle des transitions des états physiques reliées aux changements des pensées. Antonio Damasio stipule que « *consciousness is the feeling of what happens*⁸ » (Johnson 2004).

Il est impératif aussi que je parle de la *Théorie de l'Effort* de Rudolf Laban. Il faut savoir que Laban était danseur, chercheur, théoricien, chorégraphe, innovateur, enseignant austro-hongrois qui a vécu de 1879 à 1958, demeurant en Allemagne, en Suisse puis exilé en Angleterre à partir de la Seconde Guerre Mondiale. Influencé par les travaux de Delsarte et Dalcroze, il a analysé le mouvement humain, créant de multiples œuvres. Ses théories sont à la source des études de la communication non-verbale et du comportement humain (voir par exemple Warren Lamb), et des techniques contemporaines somatiques (voir par exemple Irmgard Bartenieff). Elles ont aussi influencé directement des développements d'outils de création, de notation et d'enseignement en danse de nombreux artistes et/ou pédagogues comme entre autres Mary Wigman, Kurt Joos et Valerie Preston-Dunlop, ou indirectement de nombreux artistes européens et américains, dont la liste est longue, par exemple : Hanya Holm, Sigurd Leeder, Alwin Nikolais, Pina Bausch, Mats Ek, William Forsythe, Jacqueline Challet-Haas, Jacqueline Robinson, Marcelle Bonjour, Rosemary Brandt, et les *practical choreologists* diplômées récemment Sylvie Robaldo et Claudia Monticone.

Laban défend la théorie selon laquelle le mouvement du corps est organisé *organiquement* par un mécanisme instinctif qui économise l'effort en prévention de la fatigue et de l'usure physique. D'après Laban, l'organicité du mouvement humain est le résultat de l'investissement variable, précis et proportionné de chacun des quatre facteurs

“Il ne suffit pas de lire la théorie. Il faut l'explorer par le mouvement.”

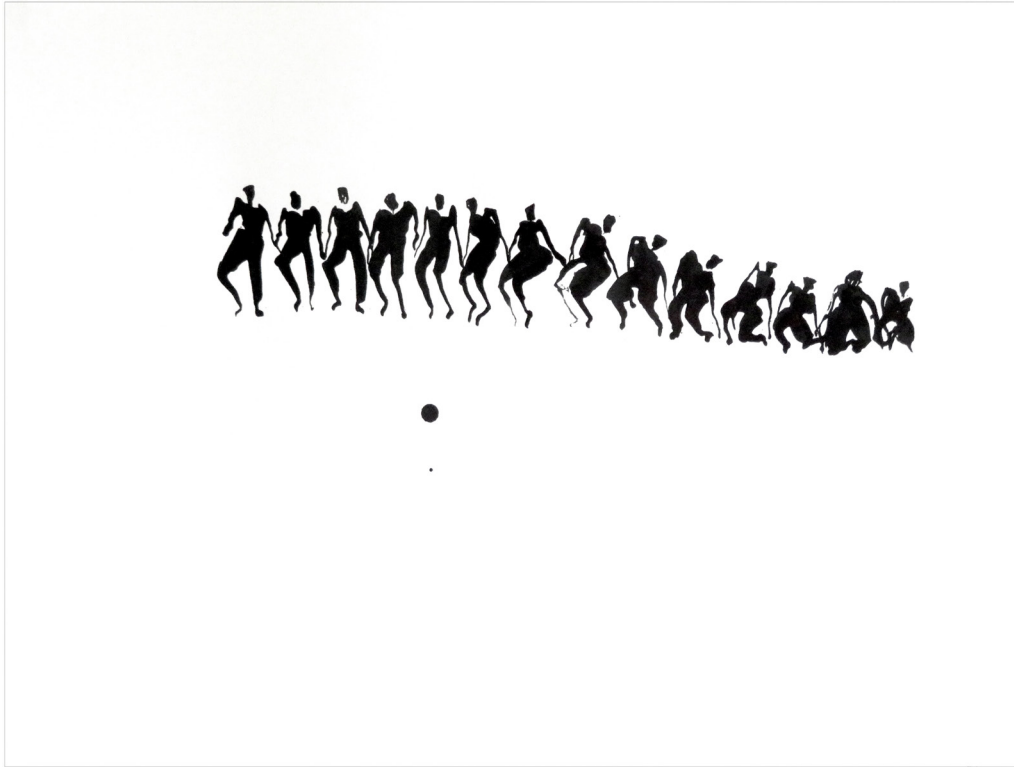
fondamentaux du mouvement : *l'espace*, le *temps*, le *flux* et le *poids* en relation entre eux. Mais il ne suffit pas de lire la théorie. Il faut l'explorer par le mouvement. Les mots ne peuvent pas remplacer l'expérience. L'expérience nous informe, développant notre compréhension physique et intellectuelle, et donc nos compétences⁹.

MG : En d'autres termes : peut-on dire que nous avons tous une mécanique interne, propre et naturelle, et que se pose la question de savoir si l'on respecte cette mécanique, si ce que l'on fait faire à notre corps respecte sa nature ou pas ? Tu parlais de geste organique : peut-on dire que c'est un geste qui va avec les coordinations instinctives de notre corps ? Et si l'on parle de geste organique, il y a aussi des gestes qui ne le sont pas et qui ont une importance dans la danse j'imagine ?

KS : Tu imagines juste ! Notre capacité instinctive à reconnaître (consciemment ou non) l'organicité des mouvements des autres fait partie de notre tendance empathique. C'est une clef pour la lecture de la communication non-verbale, indicateur des singularités personnelles, des cultures, des émotions, et des états de la santé psychomotrice. Laban nomme les qualités spécifiques aux quatre facteurs du mouvement et des affinités entre

⁸ La conscience est le sentiment de ce qui se passe (MG).

⁹ Je trouve que l'acte d'écrire sur le sujet de l'art vivant est une prise de risque, car celui-ci est éphémère, évoluant constamment, tout comme nos idées et points de vue, tandis que les mots écrits, une fois sur papier, n'évoluent plus (KS).



elles : flexible ou direct (facteur espace), soutenu ou soudain (facteur temps), libre ou contraint dans le corps (facteur flux), délicat ou fort (facteur poids). Par exemple, au sens précis de Laban, un mouvement organique qui est *flexible* dans l'espace est le plus souvent *soutenu* dans le temps, avec une énergie qui circule *librement* dans le corps, donnant l'impression, je dis bien donnant l'impression, d'un poids *léger*. On peut remarquer qu'un individu montre plus d'affinité avec une qualité qu'avec une autre, ce qui révèle des traits singuliers de sa personne. Nous sommes écrit·es sur notre corps. Les artistes, par contre, doivent développer une palette large capable de casser ces affinités (mouvement inorganique) et/ou de les respecter (mouvement organique), pour si nécessaire les reproduire, les transformer ou les exagérer. Grâce à ces composantes du mouvement, nous accédons à un champ infini de possibilités pour la recherche, l'interprétation et la création.

MG : Tu parles souvent du poids. Il y a manifestement quelque chose de très important pour toi dans la physique que chacun·e vit tous les jours. On a un corps et on vit sur une planète, et puis on a une inertie, il y a la gravité, il y a des mécanismes physiques qui finalement peut-être nous réunissent parce que ce sont pour tout le monde les mêmes. Peux-tu en dire un peu plus sur la façon dont tu vois le geste dansé en relation au poids, le geste même au sens large, et la mécanique du corps finalement ? Et si tu es d'accord j'aurais un commentaire à faire sur ce que tu as expliqué sur les fondamentaux. Je suis surpris que dans ces fondamentaux n'apparaisse pas la masse. Dans la vie de tous les jours on confond souvent masse et poids. On dit « Je pèse 80 kg », mais 80 kg n'est pas un poids, c'est une masse. Il faudrait dire « Je pèse 785 Newton » (à peu près : il faut compter 9,81 Newton par kg sur Terre sous nos latitudes), et c'est une force, le poids. La masse n'est pas une force, c'est un élément fondamental de la matière. La masse des choses et des corps en physique a deux grandes manifestations¹⁰ : d'une part l'inertie, c'est-à-dire la difficulté que l'on a à bouger (ou plutôt à accélérer) quelque chose ou

¹⁰ A noter d'ailleurs que l'un des enjeux de la physique moderne a été de donner un sens profond à cette dualité (MG).

à se bouger soi-même, d'autre part, la masse dite grave, celle qui engendre le poids, c'est le fait qu'une masse est attirée par d'autres corps. Je suis surpris que les fondamentaux du mouvement tels que définis par les danseur·ses n'incluent pas un élément qui prenne en compte l'inertie, ce que l'on appelle la masse inerte d'un corps, en tant que corps qui existe et qui donc, existant, n'accélère que si l'on produit une force pour cela.



KS : Il ne s'agit pas de faire un bilan des forces comme en Physique. En danse on parle du poids de son corps et l'énergie de son corps en tant qu'éléments que l'on peut employer indépendamment. Par exemple, pour accélérer un déplacement vers l'avant, le·a danseur·se avec sa force musculaire peut résister à la force de la gravité pour *se propulser*. Mais il·elle peut aussi se désaxer sans employer la force musculaire pour être *propulsé·e*, en laissant le poids de son corps entraîner le début d'une chute pour accélérer en avant. En tant que terrien·nes, nous sommes sans cesse en train de gérer notre énergie changeante, avec ou contre la force constante de gravité, ceci afin d'être efficace dans nos actions de tous les jours. L'artiste ne cherche pas l'efficacité pour elle-même mais joue avec son énergie corporelle et ses tensions et détentes musculaires en relation à la gravité au service d'une évocation poétique. Le poids du corps du·de la danseur·se en mouvement reste bien évidemment inchangé. Mais il·elle ressent, et rend visibles les variations de poids par les énergies nuancées en relation avec la gravité, dans différentes parties du corps, différents niveaux spatiaux, pour donner l'illusion de la légèreté ou de la lourdeur de son

“L'artiste (...) joue avec son énergie corporelle et ses tensions et détentes musculaires en relation à la gravité au service d'une évocation poétique.”

corps, de sa force ou de sa douceur. Bien sûr, le phénomène du poids implique les notions d'inertie et d'élan. Le poids est ainsi associé aux chutes, aux accélérations et aux changements de directions dans l'espace, et à un système binaire alternant effort et récupération.

Rosemary Brandt exprime : « *We are weight*¹¹ ». Elle a questionné la théorie de l'effort de Laban quand elle est appliquée au corps du·de la danseur·se qui se met en mouvement par lui·elle-même et non pour lever ou déplacer un objet lourd ne faisant pas partie de son corps. Le·la danseur·se crée l'illusion de la lourdeur en montrant peu de résistance contre la force de la gravité ; et de la légèreté en résistant à la force de la gravité avec assez d'énergie pour créer des mouvements qui montent vers le haut dans l'espace en décélérant. Bien sûr le·la danseur·se explore les différentes qualités de poids en dansant, mais elles sont aussi présentes dans toutes nos interactions sociales, et participent à notre communication non-verbale.

MG : Peux-tu en dire plus sur le facteur temps et le rythme ?

KS : Pour Michel Bernard, compositeur, metteur-en-scène, dramaturge et acteur français :

L'audition du rythme du cœur maternel est doublement constitutive ou structurante pour le psychisme du fœtus : d'une part en tant que perception d'une présence, elle est déjà langagière, c'est-à-dire l'élément signifiant dans la mesure où elle atteste la relation interhumaine qui satisfait son désir de communiquer à l'autre, confondu alors avec le besoin de survivre. D'autre part, et surtout en tant que réception du rythme proprement dit, cette audition façonne la sensibilité archaïque du fœtus, et par la résonance qu'elle trouve en celle-ci, structure le pouvoir corporel manifestant le désir du lien maternel (...). Si l'audition signifie le désir et par là peut, comme le remarque Françoise Dolto, devenir son leurre, le rythme informe ou dessine la manifestation originelle de ce désir. Le rythme est ainsi, selon nous, la dynamique fondamentale et singulière de toute expressivité humaine. (Bernard 1976).



11 weight : poids

De son côté Rosemary Brandt a interrogé le facteur temps de la *Théorie de l'Effort* de Laban. Au-delà de la notion de durée, elle s'est intéressée à la notion de vitesse rendue visible dans toutes nos actions quotidiennes. Elle a ainsi défini cinq rythmes¹² du mouvement qui apparaissent dans la vie de tous les jours d'une manière simultanée, chevauchée ou séquentielle : *continuous, impact, impulse, swing, rebound*. Ces rythmes apparaissent à l'occasion de mouvements. Le rythme *continuous*¹³ évolue dans l'espace sans accélération ni décélération apparente. Le rythme *impact* accélère constamment jusqu'à l'arrêt net. Le rythme *impulse* décélère constamment dès son départ. Le rythme *swing*¹⁴, en abandonnant le poids à la gravité, s'accélère vers le point maximum de l'effet gravitaire sur une trajectoire courbe et puis, sans interruption, décélère dans la continuité de la courbe. Le rythme *rebound*¹⁵ s'accélère constamment vers le point ultime de la résistance créée par le corps contre la gravité et puis, sans interruption de l'action, change soudainement la direction de trajectoire initiale en décélération constante.

En insistant sur l'aspect visuel de la danse, Rosemary Brandt explique qu'à l'aide de ces cinq rythmes du mouvement, « *we name what we make visible* » : nous nommons ce que nous rendons visible, et « *we name what we see* » : nous nommons ce que nous voyons. Si tu explores le mouvement corporel avec la précision de ces cinq rythmes, tu constateras qu'il aura des formes, directions, amplitudes et niveaux dans l'espace, ainsi que des durées et des nuances comme : fort, doux, léger, lourd.



12 A noter que le sens du mot rythme est ici différent de celui entendu dans le contexte musical (MG).

13 continu

14 balancement

15 rebond

“Si ces mouvements incarnés sont ressentis sensiblement par l’être qui crée, ils le sont aussi par l’être qui regarde ou écoute. Nous sommes déjà dans le partage !”

Et tu vas sentir par tes intentions consciemment mises en mouvement que tu es déjà dans une démarche expressive, affecté sensiblement par ce que tu fais, et par ce que tu crées à voir. Par contre, si tu *vois* dans les mouvements des artistes le rapport au temps, à l’espace et aux nuances de qualité fort, doux, léger, lourd, tu les *entends* aussi distinctement

dans la musique, dans les sons créés par les mouvements et dans la livraison d’un texte ! L’acte de danser, de faire de la musique, ou de jouer un rôle théâtral se ressemblent tellement, qu’on dirait que l’on rend audible le visible et visible l’audible ! Si ces mouvements incarnés sont ressentis sensiblement par l’être qui crée, ils le sont aussi par l’être qui regarde ou écoute. Nous sommes déjà dans le partage !

Les théories et les recherches choréologiques importantes et nombreuses développées par Laban et ses continuateur·rices ont eu un impact sur les recherches non seulement en danse, mais aussi en neuroscience, en sociologie, en psychologie, en criminologie, en pédagogie et en thérapie physique et somatique.

MG : Si la société est un ensemble de relations entre individus, ce que tu dis ne peut avoir qu’une importance énorme sur ce que l’on vit tous les jours en lien avec les autres. Comment vois-tu la place du corps dans la société actuelle ? Penses-tu que la variété des gestes que nous faisons tous les jours a changé, les technologies de communication actuelles impactent-elles notre gestuelle et si oui faut-il s’en inquiéter ou pas, ou faut-il simplement s’y adapter ? Quelle réponse donnes-tu à cette question en tant que danseuse ?

KS : C’est un sujet inquiétant. Laban pensait déjà que « la maîtrise du mouvement n’a pas de valeur uniquement pour les artistes de scène, mais pour tout le monde, puisque nous sommes tous concernés, consciemment ou non, par la perception et l’expression (de notre mouvement) » (Laban 1950). Aujourd’hui certains scientifiques estiment que la communication non-verbale représente environ 80% de la communication humaine. Or, une partie croissante de nos méthodes de communication est aujourd’hui faite de façon virtuelle sur écrans. Des parents, soignant·es et enseignant·es parlent de la baisse d’attention chez nos enfants. N’est-il pas concevable qu’avec cette baisse d’attention notre empathie baisse ? Pour être une personne attentionnée, ne faut-il pas être une personne attentive ? Avec quelle fréquence partageons-nous des moments dans le vrai espace, dans le véritable temps ? Que disons-nous de la lecture du corps et du contact physique ? Déjà dans la Roumanie de Ceausescu des années 80 la découverte traumatisante des orphelines et orphelins qui ne se développaient pas par manque de contact physique affectif aurait dû être une leçon, mais notre monde consumériste a vite oublié. De même les images apparemment plus digests des êtres allongés, immobilisés, seuls et sans autonomie d’esprit dans le film *WALL-E* de Pixar, ne nous font pas réfléchir longtemps. Les spécialistes en psychiatrie nous avertissent que nos jeunes d’aujourd’hui vont mal à cause des prédictions catastrophiques de la planète, des guerres et de l’isolement du Covid. Pendant l’épidémie, la communication par

téléphone et Internet a largement dépassé les records, mais nous en avons souffert. Des recherches récentes en neuroscience montrent que la mauvaise posture assise devant des écrans pendant de longues durées accentue les courbes de la colonne vertébrale, que cela affecte le cerveau et induit la dépression. Et aujourd’hui il faut faire avec l’intelligence artificielle croissante ! J’avoue que je ne me sens pas très optimiste...

“Pour être une personne attentionnée, ne faut-il pas être une personne attentive ?”

Peut-être ma perspective sombre est-elle typique de quelqu’un de mon âge qui résiste aux changements. Par contre, je crois vraiment à la capacité de l’art vivant à créer des liens dans la société. On dit que le sport crée aussi

des liens. Mais pour citer Marcelle Bonjour, fondatrice du projet de la danse dans les écoles intitulé *Danse au Cœur* (de 1986 à 2011) : « le but du sport est le but ». Le but de l’art est la communication, la transaction entre les artistes, l’œuvre et les membres du public – et pour ce qui concerne l’art vivant, dans un vrai espace-temps partagé.

MG : Ces réflexions mènent naturellement à la question de la formation des artistes, des musicien·nes, des danseur·ses et des comédien·nes. Que t’inspire la façon dont on conçoit, dont on organise (justement, parce que l’on parlait d’organique) l’enseignement de la danse et des arts en général ?

KS : Je pense que l’art contemporain depuis la deuxième moitié du dernier siècle est en grande partie responsable des avancées considérables dans l’enseignement des arts. Selon Valerie Preston-Dunlop (2005), l’éducation des danseur·ses et les compétences qui en résultent doivent être composées par les trois fondamentaux de ce qu’elle appelle la Perspective Triadique de la Danse : *l’exécution*, *l’appréciation* et la *création*. Selon les mots de Sylvie Robaldo, qui m’ont marquée, « la perspective triadique est la triple compétence du·de la danseur·euse, artiste acteur·rice des arts vivants, qu’il·elle soit chorégraphe, interprète ou spectateur·rice ». Selon elle, en respectant cette perspective, l’enseignant·e doit guider ses élèves dans ces trois activités dans chaque cours. Le cours technique du·de la danseur·se et l’atelier ne font qu’un. Nous traduisons facilement cette perspective à toutes les activités artistiques vivantes enseignées.

MG : Au-delà des esthétiques, quelle initiative faudrait-il avoir pour mettre plus souvent les élèves en situation de lien social avec les autres dans leurs apprentissages ? Est-ce que c’est une question d’engagement personnel de chaque professeur·e, en fonction de la formation qu’il·elle a eue, et de ses convictions ? Ou est-ce qu’il y a d’autres initiatives plus collectives à imaginer ?

KS : Dans mon travail je cherche à créer des passerelles entre les disciplines par un vocabulaire adapté et par l’exploration des mouvements enracinés dans les gestes de la vie quotidienne, communs aux élèves. Je crois que l’exploration des différentes pratiques artistiques par les élèves contribue à l’approfondissement des connaissances de leur pratique principale. Ces passerelles font partie du contenu des projets transversaux qui aident les élèves à développer une polyvalence demandée aujourd’hui, et notamment, pour créer des liens entre les disciplines et entre les élèves. Bien évidemment il faut continuer à employer des méthodes qui font avancer l’élève vers une maîtrise dans sa discipline principale. Cependant, je suis d’avis qu’un enseignement de qualité développe

également et autant les capacités de l'élève à travailler avec les autres. La danse, la musique et le théâtre sont avant tout des activités sociales.



Comme l'enseignement est souvent décrit comme un métier de solitude, la participation des enseignant·es aux projets transversaux est également constructive pour eux·elles : elle leur permet d'échanger sur leurs élèves commun·es, d'enrichir leurs expériences et leurs réflexions artistiques et pédagogiques, créant des collaborations et liens entre collègues. Le cursus du Cycle Découverte pour les enfants de 6 et 7 ans a pour but de développer des capacités sensorielles chez les très jeunes, de les accompagner dans la découverte des disciplines enseignées au sein du CRR de Lyon, et de faciliter les choix de disciplines auxquelles ces enfants pourront s'engager par la suite. Ce cycle est enseigné par de nombreux duos composés d'un·e professeur·e de formation musicale et d'un·e professeur·e de danse. Je suis convaincue de la richesse de ce fonctionnement en binôme. J'ai également le privilège d'accompagner régulièrement mes collègues en théâtre et en chant dans des projets que je trouve constructifs et stimulants. Je crois que la démarche d'enseigner ensemble, et l'invention collective, sont centrales dans le cursus AÏCO¹⁶ ?

**“La danse, la musique
et le théâtre sont avant
tout des activités sociales.”**

16 Cursus Apprentissage Instrumental et Invention Collective du Conservatoire de Lyon

MG : Oui. Dans le cursus AÏCO, un ensemble multi-âge et multi-niveau d'élèves instrumentistes est pris en charge par un ensemble d'enseignant·es. Cela stimule le collectif des élèves et son inventivité artistique, mais aussi le collectif des enseignant·es et son inventivité pédagogique. Pour revenir sur le facteur temps, la notion de rythme et de tempo, que dire de l'organisation, de la construction dans le temps de la formation des plus petit·es jusqu'aux plus grand·es ? Tu as parlé aussi de priorités, et quand on parle de priorités on peut aussi poser la question de l'ordre dans lequel on fait les choses.

KS : Je pense qu'il y a souvent un souci de verticalité dans la composition des cursus en danse et en musique traditionnellement imposés, qui devraient à mon avis progresser plutôt en spirale comme au théâtre. Et contrairement à l'idée que les projets doivent servir le développement de la technique de l'élève, je suis convaincue que la technique doit servir les projets (pas forcément des projets de diffusion).

MG : Vertical dans le sens de rectiligne ? On utilise parfois le mot vertical pour parler de la relation professeur·e-élève, et là tu l'utilises plutôt pour parler de la façon dont se déroulerait la formation dans le temps, comme une trajectoire définie, avec des choses à aborder dans un certain ordre.

KS : Oui, je suis de l'avis qu'il faut qu'un enfant touche à tout le plus possible pendant toute la durée de sa formation. J'ai parlé tout à l'heure de ce que je considère problématique dans un apprentissage séparant la technique et l'artistique. Si pendant des mois ou des années, on ne demande pas systématiquement à l'élève de relier ses sensations à la perception et à la réception de ce qu'il·elle crée audiblement ou visuellement en tant que danseur·se, comédien·ne ou musicien·ne-chanteur·se, je me demande si l'élève ne sera pas en difficulté

**“Tout le monde
cherche, tout le monde
se trompe et tout le
monde est félicité pour
les risques pris.”**

pour s'exprimer dans son art avec sensibilité par la suite. De la même façon, si l'on encourage un·e élève pendant des années à reproduire avec exactitude ce qu'on lui montre, je doute qu'il·elle aura les connaissances, la confiance et l'imagination nécessaires pour interpréter, composer, improviser ou enseigner plus tard. Je cite les mots de Rosemary Brandt : « *It's not what we do but what we*

*make that is essential*¹⁷ » Tout le monde cherche, tout le monde se trompe et tout le monde est félicité pour les risques pris. Je trouve que l'enseignement de l'art ne peut pas stimuler la créativité de l'élève si l'enseignant·e se trouve trop souvent au centre en tant que modèle. L'art classique, à la poursuite de la perfection d'une forme et de ses codes, peut se trouver facilement piégé par ce système. Je ne sais pas ce que tu en penses.

MG : Ma pensée est très proche de la tienne, mais je ne l'avais jamais formulée de cette façon. Est-ce finalement une question d'esthétique ? Les réserves dont tu parles sont-elles vraiment liées à l'esthétique classique ou plutôt à une certaine pédagogie classique ?

¹⁷ Phrase difficile à traduire car la langue française ne dispose pas comme la langue anglaise de deux verbes faire : to do (avec une nuance d'exécution) et to make (avec une nuance de création). Traduction possible : « Ce n'est pas ce que nous faisons au sens d'exécuter mais ce que nous faisons au sens de créer qui est essentiel » (MG)

KS : De façon peut-être réductrice, je définis l'art classique académique par la préservation des formes et des codes existants ; l'impressionnisme par la représentation de ce que l'on perçoit plutôt que de ce que l'on sait exister ; l'art contemporain par la transformation et

“L'art est extraordinaire, mais je crois que l'être humain est plus extraordinaire que l'art.”

l'abstraction de ce qui existe et par l'innovation. A mon avis, l'artiste qui interprète une œuvre, improvise ou compose – qu'importe sa discipline – est créatif·ve seulement quand il·elle est guidé·e par son savoir-faire et sa réponse sensible à la matière dans l'instant présent. L'art est extraordinaire, mais je crois que

l'être humain est plus extraordinaire que l'art. Il est après tout le résonateur de l'art. Et si en accord avec les textes on remettait réellement l'élève au centre de l'enseignement ? Si on l'encourageait à chercher, à faire comme dit Samuel Beckett, « *fail worse*¹⁸ » (Cap au Pire, Beckett 1983) ? Si, encore une fois, on l'encourageait dans ses prises de risque ? Idéalement l'élève, artiste de la danse, du théâtre, de la musique, serait le sujet de l'enseignement, funambule accompagné·e avec exigence et bienveillance sur le fil, entre contrôle et lâcher prise, connaissance et imprévu. L'art est fait de paradoxes.

MG : Il y a plusieurs siècles, les premiers Conservatoires à Venise (*Ospedali*) et à Naples (*Conservatorio*) étaient des établissements de santé à vocation sociale. On y recueillait et instruisait les orphelin·es. Ce modèle d'institution dédiée à l'enseignement artistique mais aussi scientifique a ensuite connu une évolution complexe en Europe et au-delà. Comment faut-il entendre aujourd'hui le mot Conservatoire ? Quel est notre rôle en tant qu'agents d'un service public territorial ?

KS : Quel est le rôle de l'éducation en général en fait ? Parce qu'on peut poser la même question dans les écoles. On analyse ce que nous croyons être vrai du passé pour mieux comprendre le présent, ce qui nous permet de mieux réfléchir au futur. Je crois qu'un·e élève en formation dans un Conservatoire ou dans une école a besoin d'étudier les points convergents entre le contexte historique de la matière ancienne qu'il·elle étudie, la matière récente et sa propre vie dans le monde contemporain. A nous de composer nos cours adaptés à la présente génération !

MG : On aimerait que le Conservatoire puisse accueillir toutes celles et ceux qui ont une attirance pour la musique, la danse ou le théâtre, et les aider à orienter cette attirance, à lui donner une direction pour aller vers une pratique qui ne soit pas uniquement exécutive. On souhaiterait tellement que ce soit réellement pour toutes et tous.

KS : Dans certains quartiers éloignés de Lyon et même dans le centre de Lyon, il y a beaucoup de familles qui ne savent pas que le Conservatoire existe, que c'est une institution publique pour toutes et tous. Il y a quelques années, une chère collègue enseignante de musique, aujourd'hui à la retraite, avait développé avec moi l'idée d'un Bus Itinérant du Conservatoire, similaire aux Bibliobus¹⁹. L'objectif était de faire découvrir aux enfants et leurs familles l'accessibilité et les formations artistiques au sein du CRR de Lyon. Malheureusement le projet n'a pas pu avoir lieu.

¹⁸ Echouer pire (KS)

¹⁹ Service mobile de la Bibliothèque Municipale de Lyon, qui se déplace au plus près des habitants



MG : Des études montrent que l'une des raisons pour lesquelles certain·es élèves abandonnent leur pratique artistique, souvent à l'âge de l'adolescence, est qu'ils·elles sont entouré·es de l'idée selon laquelle elle ne va pas leur servir à trouver un emploi. On touche ici du doigt le sens profond de ce que doit être l'éducation et l'enseignement au-delà du fait de trouver un emploi. On touche aussi du doigt la question de la justification souvent extrinsèque de la pratique artistique : par exemple il faudrait pratiquer la musique parce qu'elle développe de bonnes capacités en concentration, et qu'elle permet donc d'être plus performant·e dans d'autres domaines scolaires. Mais c'est le cas de tous les domaines ! Tous les domaines nourrissent les autres. Et heureusement que l'on peut pratiquer les arts sans avoir à avancer cette justification extrinsèque.

KS : Toutes les aptitudes acquises pendant ces activités sont fondamentales pour la vie en général. Il est difficile d'imaginer le contraire ! Comme l'exprime Daniel Pennac : « Il faut savoir jouer avec le savoir. Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière c'est encore nous entraîner à la maîtriser » (Pennac 2012). L'apprentissage en art vivant nous permet de nous adapter à notre environnement, de réfléchir et d'expérimenter,

**“comprendre la beauté
de ce qu'est l'autre point de vue,
et le contrepoint formé par les idées
quand elles sont confrontées
entre elles”**

de faire face aux défis et à l'échec, d'être bien coordonné·es, bien dans notre corps, bien dans l'espace partagé avec les autres, de communiquer et d'écouter attentivement les idées des autres, comprendre la beauté de ce qu'est l'autre point de vue, et le contrepoint formé par les idées quand elles sont

confrontées entre elles. Depuis quelques années de nombreuses pratiques somatiques font partie des formations pour les arts vivants, ce qui est évidemment important dans le développement de la sensibilité de l'individu. Il ne faut pas non plus perdre de vue l'importance de la compréhension de l'intersubjectivité dans la vie de tous les jours et aussi surtout dans la création : apprendre à regarder pour voir, à écouter pour entendre, à identifier pour comprendre ce qui se passe non pas seulement chez soi, mais chez l'autre et entre les individus : nous sommes des êtres de relations.

Je rencontre des parents d'élèves qui considèrent que la danse n'est pas apte à développer l'intellect de leur enfant comme le serait la musique, réputée « savante ». Formés ici en Occident, baignée dans la séparation du corps et de l'esprit, on valorise tant les prouesses intellectuelles qui se manifestent dans l'écriture des mots et des chiffres. On ignore l'intelligence du corps sensible et l'intelligence intellectuelle nécessaire pour conceptualiser l'énorme complexité du mouvement de notre corps ! Je crois que c'est Platon qui a parlé en premier du corps et de l'âme séparés. Puis Descartes a écarté l'esprit du corps. Aujourd'hui les neurosciences montrent l'importance du rôle de tout le corps à l'égal de notre cerveau !



MG : Parfois on a envie de définir une danse fondamentale, qui serait commune à toutes les danses, en amont des esthétiques. C'est d'ailleurs cette danse-là que les professeur·es abordent avec les plus petit·es que ce soit en jazz, classique ou contemporain : explorer les possibilités de ce corps, dans cet espace, dans ce temps avec les autres, et c'est tellement essentiel que l'on se demande pourquoi tout le monde ne passe pas par cette expérimentation-là.

KS : Cette danse à laquelle tu fais référence n'est pas que la danse des petit·es. Elle est la danse tout court ! On la trouve non seulement dans les gestes incarnés des chanteur·ses, instrumentistes, comédien·nes, danseur·ses, mais aussi dans les gestes de chacun·e d'entre nous chaque jour, prêts à éclore là où nous portons notre attention à ce que nous faisons. Avec nos intentions claires, pour reprendre les mots de Sylvie Robaldo, nous devons « être conscients d'être conscients ». Je suis convaincue que tous les enseignements ont pour responsabilité de garder en vie cette danse dont nous parlons.

MG : En tant que pédagogues, en général nous perdons de vue les élèves un jour ou l'autre, et il est parfois frustrant de ne pas connaître la suite de leur trajectoire. Mais il y a aussi des satisfactions que nous vivons dans l'instant au contact des élèves au Conservatoire ou dans les écoles, et que nous pouvons partager.

KS : Il y a tant de petites et grandes réussites appartenant aux élèves que j'aimerais partager. Les enseignant·es ont ce privilège d'être parfois tout près d'un·e élève au moment d'une évolution, une prise de risque, une déception puis réconciliation (avec lui·elle-même, un·e collègue, la matière), un moment de grâce. C'est vraiment encourageant de savoir qu'une équipe bienveillante et exigeante composée de pédagogues-chercheur·ses peut par l'enseignement *sous toutes ses formes* accompagner un enfant, adulte du futur, vers son épanouissement ! Nous avons des élèves qui témoignent leur reconnaissance pour un travail qui a développé leur compréhension du mouvement sensible : alors qu'ils ne se sentaient pas « bien dans leur corps » par le passé, ils se sentent finalement en accord avec lui. On voit ces jeunes personnes grandir pendant un an ou quatre – parfois on les rencontre de nouveau deux ou dix ans après, adultes – on voit le chemin qu'ils ont fait et on se dit que peut-être on a participé modestement à ça, qu'on a peut-être donné un peu de soutien au bon moment, qu'ils ont développé une certaine confiance dans leurs capacités car on a peut-être employé le bon mot ou le bon exercice au moment voulu. Qui sait ? Nous sommes privilégiés d'avoir croisé leur chemin. En tout cas, on est très, très fier·ères d'eux (*rire*).

Un souvenir qui m'a beaucoup ému est celui d'un garçon en école élémentaire, déplacé d'une famille d'accueil à une autre. S'il était réputé assez bon footballeur, il était par contre en grande difficulté dans les autres matières scolaires malgré ses efforts. Il avait honte. Il n'arrivait pas à gagner le respect de ses camarades. J'ai eu une énorme chance de travailler quelques mois avec la formidable enseignante de sa classe, et cet enfant – quand il dansait – ah mais j'ai pleuré, c'était de la beauté – juste phénoménale, une liberté, une qualité d'énergie qu'il transformait en une chose joyeuse, débordante, explosive ! Il comprenait ce qu'il faisait. Il comprenait ce qu'il créait ! Et le regard de ses camarades qui changeait vis-à-vis de lui grâce à sa danse – ça me fait encore pleurer parce que ça me touche beaucoup en fait – il est devenu *quelqu'un* dans leurs yeux. Ça nous a tellement marquées que l'enseignante a parlé à sa famille d'accueil

à l'époque en disant « il faut que votre fils danse ! Il est danseur ! » Malheureusement la famille n'a pas donné suite. Malgré cela, je pense – j'espère – que ces moments de danse ont semé quelque chose qui a pu grandir en lui par la suite.



Une autre année, toujours en binôme avec la même enseignante, nous avons accompagné pendant quatre ans la même classe de trente élèves accueillant quatre enfants atteints d'autisme, de leur CE1 à leur CM2 inclus. Il y a trois ans je sortais du métro en croisant un garçon grand comme ça et il me regardait en me disant « Bonjour Kerrie ». Les portes se fermaient, et il me faisait un signe de la main en partant. Et ce n'est qu'à ce moment-là que je réalisais qu'il était un de ces quatre élèves. A l'époque on ne pouvait pas le regarder dans les yeux, on ne pouvait pas le toucher, on ne pouvait pas l'approcher et il nous parlait à peine. Je ne prétends pas que le travail que j'ai fait avec lui avait eu un effet majeur, mais je suis convaincue que c'est une combinaison de toutes ces choses bienveillantes et présentes par quoi il a été accompagné qui fait que – voilà – 12 ans plus tard, beaucoup plus grand que moi, il s'en souvenait, il me reconnaissait, il me regardait droit dans les yeux et me disait « Bonjour Kerrie » – et je me suis dit mais – mais c'est formidable ça. C'est d'une beauté !

Références

Beckett, S. (1983). *Worstward Ho*. John Calder.

Bernard, M. (1986). *L'expressivité du corps : Recherches sur les fondements de la théâtralité. La recherche en danse*.

Bonjour, M. (1994). *Questions à Marcelle Bonjour*. EP&S. 1-69, p. 3-7.

Johnson, S. (2004). *Mind wide open: Your brain and the neuroscience of everyday life*. Scribner.

Laban, R. (1948). *Modern Educational Dance (First Edition)*. MacDonald & Evans.

Laban, R. (1950). *The Mastery of Movement*, Dance Books Ltd (4ème édition, 2011), p. 80

Pennac, D. (2012). *Chagrin d'Ecole*. Gallimard.

Preston-Dunlop, V. (2005). *Looking At Dances*. Parlux.

Robaldo, S. (2020). *Document synthétique à destination des étudiants CPES*. Conservatoire de Lille.

AUTRE REGARD

d'AUDE BUET

- Durée de lecture approximative : 7 min -

Aude Buet : Les danseuses et danseurs sont allés très loin dans la recherche, la création contemporaine et les langages. L'expression et l'invention semblent être en permanence au cœur de leur travail. Lorsque Kerrie en parle avec tant de liberté et une telle expertise, il me semble que cela nous pose à nous, instrumentistes, plusieurs questions essentielles. Celle de la place du corps dans l'apprentissage d'un instrument : quelle utilisation en faisons-nous, quel rôle lui donnons-nous ? Celle de la place de la partition – il y a une forme d'oralité dans la transmission chorégraphique qui semble faciliter les échanges. A quel moment dans l'apprentissage d'un instrument ressentons-nous la musique et l'exprimons-nous corporellement ? Avec bien sûr pour un·e clarinettiste comme pour tout·e instrumentiste à vent ou pour un·e chanteur·se, le rôle central de la respiration.

Lorsque j'ai commencé mon apprentissage de l'instrument dans les années 80, le corps, la posture et la respiration étaient peu considérés ; j'ai dû commencer par deux années de Formation Musicale avant de débiter la clarinette. Tout passait par le regard et le cerveau. J'ai avancé sans savoir si je respirais bien, si je portais convenablement mon instrument (c'est-à-dire avec une posture qui pourrait durer sur le long terme, sans provoquer de tensions). C'est en Allemagne, là où j'ai choisi de finir mes études, douze ans plus tard, que les professeur·es ont pris le temps de m'expliquer le fonctionnement du diaphragme, que j'ai découvert des exercices simples de ressenti et que j'ai pu, petit à petit, libérer ma respiration, revoir les bases, prendre en compte ma posture et son effet sur le son.

Une fois en poste au Conservatoire de Lyon, j'ai approfondi ce travail en suivant des formations basées sur la méthode Mézières (Physiothérapie Globale des Chaînes Myofasciales²⁰, Mathieu 2004) : postures d'étirement global, techniques manuelles tissulaires et mobilisations articulaires, associées à un travail spécifique sur la dynamique respiratoire. Ces postures concernent le corps dans sa totalité et visent à corriger tous les déséquilibres d'une façon simultanée. Rechercher la posture facilitant l'inspiration profonde et dynamique a été une révélation.

“Si l'on observe les clarinettistes au fil des décennies, il est clair que les postures et les attitudes ont énormément évolué. La clarinette se lève, les coudes s'ouvrent, la tête se redresse, le jeu est beaucoup plus naturel.”

J'ai eu la chance jusqu'à présent d'éviter tendinites et autres blessures internes pourtant fréquentes chez les instrumentistes à vent de ma génération (cystites, descente d'organes, hernies, parmi tant d'autres pathologies). Les formations diplômantes sont aujourd'hui plus complètes et les jeunes enseignant·es ont des notions d'anatomie et de posturologie. Nous ne commettrons plus j'espère ces erreurs. Les prochaines générations vont faire d'énormes progrès, on le voit déjà. Si l'on observe les clarinettistes au fil des décennies, il est clair que les postures et les attitudes ont énormément évolué. La clarinette se lève, les coudes s'ouvrent, la tête se redresse, le jeu est beaucoup plus naturel.

²⁰ La méthode dite Mézières PGCM (Physiothérapie Globale des Chaînes Myofasciales) est une méthode de rééducation conçue par Françoise Mézières (1909-1991), kinésithérapeute. Cette méthode repose sur l'idée que toute partie du corps est liée à l'ensemble du corps par la solidarité des muscles qui s'organisent en chaînes (AB et MG).

Comment se décline pour nous, clarinettes, la notion de corps expressif dont parle Kerrie ? Nous qui sommes entravé·es par l'instrument, qui ne sommes pas libres de nos mouvements, qui ne pouvons pas faire de grands gestes rapides expressifs (contrairement aux violonistes, pianistes, percussionnistes). Je dirais que notre corps exprime avant tout son rapport à l'instrument, son effort pour le maîtriser, le faire vibrer. Nous devons maîtriser notre gestique pour qu'elle accompagne la phrase, nos inspirations pour qu'elles ne découpent pas le discours, notre énergie pour qu'elle soit envoyée au bon moment. Il me semble que les difficultés que nous rencontrons – que peut être les danseur·ses ressentent moins – c'est la gestion de ces deux paramètres : le son et l'image. Comment faire pour que le corps de l'instrumentiste classique devienne un élément d'expression au même titre que le corps des danseur·ses ? Que nos jeunes musicien·nes ne développent pas de « tics » tout en restant expressifs ?

Depuis la création du Cycle Découverte au Conservatoire de Lyon, nous sommes je crois sur une bonne voie. L'apprentissage est recentré sur le corps et l'oreille dès le début. En première année, les élèves chantent et dansent. En deuxième année, leur est proposé d'essayer deux instruments et d'en choisir un pour l'explorer durant le deuxième semestre. C'est lors de ce semestre que nous les initiions par groupes de trois en ateliers de 45 minutes. Les élèves sont alors très souples. Leur année d'éveil corporel les a complètement libéré·es, ils sont incroyablement ouvert·es - c'est assez remarquable - et semblent beaucoup plus réceptif·ves que des débutant·es traditionnel·les, qui se jettent un peu sur l'instrument, qui veulent lire absolument une partition, bouger les doigts. On dirait, chez ces petit·es (6 ou 7 ans en moyenne), que tout est en éveil, tous les sens et tout le corps. Ils·elles chantent facilement et sont bien dans leur peau. Je salue au passage le travail de mes collègues danseur·ses et professeur·es de Formation Musicale. Et c'est là, pour nous professeur·es d'instrument, que cela devient passionnant et délicat. Pour ma part, j'essaie de leur faire garder cette ouverture et cette souplesse de corps, de juste rajouter la clarinette et de la rendre aussi peu envahissante que possible.

“Nous faisons beaucoup d'exercices physiques, nous jouons en tailleur, à genoux, en marchant, assis, debout, sur un pied, sur la pointe des pieds, en déséquilibre permanent, afin d'inciter les élèves à renforcer d'eux-mêmes, instinctivement, leur préhension de l'instrument.”

Cette année, j'ai l'impression d'être parvenue à faire en sorte qu'ils ne subissent pas l'instrument physiquement, ils le portent vraiment et soufflent en conscience. Il a fallu pour cela fractionner le cours en trois parties qui commencent à chaque fois par des étirements, des flexions ou des jeux d'air. Nous faisons beaucoup d'exercices physiques, nous jouons en tailleur, à genoux, en marchant, assis, debout, sur un pied, sur la pointe des pieds, en déséquilibre permanent, afin d'inciter les élèves à renforcer d'eux-mêmes, instinctivement, leur préhension de l'instrument.

Une fois qu'une bonne posture et une respiration libre sont installées, à quel moment et comment intégrer la lecture de notes, la partition, la méthode – qui reste un outil précieux de suivi – et le pupitre ? Ce dernier peut figer la posture, éloigner l'instrumentiste de son audience et créer une barrière psychologique. Les élèves sont souvent très en demande

de partition. Difficile de lutter contre un système scolaire qui est, lui aussi, basé sur l'écrit et la lecture.

En première année de Premier Cycle (après leurs années de Découverte), les élèves improvisent beaucoup et nous cherchons ensemble des morceaux d'oreille afin de découvrir tous les registres de l'instrument. Il faut leur écrire quelques repères d'une semaine à l'autre car il est difficile de retenir tout ce qui est fait en cours et le rejouer dans la semaine. Mais il n'y a pas de portée, juste des dessins, des graphiques ou une ou deux consignes. Quelques idées à glaner dans la choréologie de Laban ?

En fin de compte, peut-être faut-il concevoir l'ensemble du Premier cycle de sorte que tous les paramètres se développent progressivement en parallèle : oreille, corps, expression et respiration, technique instrumentale, lecture. Quitte à en laisser quelques-uns en attente parfois, pour garder l'équilibre. Depuis plus de quatorze ans maintenant je tâche de travailler dans ce sens au Conservatoire de Lyon avec les élèves du Cycle Découverte : sans partition, sans lecture, sans pupitre, sans méthode. On revient à l'origine de la musique. Alors que l'exercice m'a semblé difficile les premières années, je suis désormais beaucoup plus à l'aise.

N'ayant pas appris de cette manière, il m'a fallu, à un moment dans mon apprentissage, tout remettre en question, apprendre à me séparer de la partition. Surtout, j'étais incapable de jouer d'oreille ou même d'oser improviser. J'ai dû refaire le chemin inverse : oublier la partition, faire du relevé à l'instrument, apprendre par oralité (en particulier la musique celtique ou Klezmer), improviser. Ce fut une période extrêmement riche, mais aussi un grand saut dans le vide. Je souhaite offrir à mes élèves la chance de faire le plus tôt possible ces découvertes essentielles.



Pour aller vers une recherche de corps expressif en phase avec la phrase musicale, j'explore la méthode *O Passo* du brésilien Lucas Ciavatta (Ciavatta et coll. 2022). Dans cette approche, le corps du·de la musicien·ne « dessine » la musique dans une carrure rythmique grâce à sa danse, ses appuis et ses percussions corporelles. Le phrasé et l'interprétation prennent un nouveau sens. C'est une piste intéressante, que nos collègues de Formation Musicale

“La plus grande difficulté à mon sens est de parvenir à conserver les ressentis physiques sur le long terme.”

utilisent depuis longtemps (tout comme d'autres utilisaient et utilisent encore la méthode Dalcroze). Mais c'est à mieux ancrer dans le temps pour chaque élève, durant toute sa croissance. La plus grande difficulté à mon sens est de parvenir à conserver les ressentis physiques sur le long terme.

La croissance, la puberté, sont des périodes riches, les adolescent·es sont souvent à fleur de peau et peuvent être très engagé·es musicalement, mais leur rapport au corps est désordonné, ils·elles perdent les repères. Certain·es, même, inversent involontairement leur respiration : inspiration en rentrant le ventre et expiration en gonflant le ventre. Sans le savoir, ces élèves utilisent la respiration dite « inversée » utilisée par exemple dans le yoga. Cette respiration vise à mettre en mouvement le contenu abdominal et à stimuler la tension. On imagine assez bien les dommages internes que cela pourrait causer chez un·e instrumentiste à vent. Nous devons être très vigilant·es et enquêter régulièrement. Aussi, le corps grandit autour de l'instrument, il faut perpétuellement réadapter la posture, replacer les doigts, les mains, revoir l'équilibre, changer les habitudes. C'est également pour cette raison qu'il faut je crois permettre aux élèves d'acquérir des méthodes simples, des gestes répétitifs faciles à retenir, à faire seul·e, à intégrer et à répéter à chaque étape de la croissance. Une fois la croissance terminée, les réflexes et les repères corporels intégrés, nos étudiants pourraient envisager leur corps comme un support pour l'expression de la phrase et un allié solide pour longtemps, quels que soient leurs objectifs.

Pour revenir à la transversalité évoquée par Kerrie, ce qui nous réunit tous finalement, musicien·nes, danseur·ses, comédien·nes, c'est le rapport au corps dans son interaction avec le monde, d'une façon ou d'une autre. Selon ses mots, « nous agissons et communiquons toutes et tous et toujours dans ce même monde constitué de l'espace-temps-énergie-en-relation-avec-la-gravité, nous ne pouvons pas échapper à ça ». Dans un monde idéal, nous enseignant·es formerions tous·tes une équipe, toutes disciplines confondues, et cette équipe serait rejointe par des professionnel·les ostéopathes, masseur·ses, kinésithérapeutes. Dans ce monde idéal, comme les danseur·ses se forment en musique, les musicien·nes se formeraient en corps.

“ce qui nous réunit tous finalement, musicien.nes, danseur.ses, comédien.nes, c'est le rapport au corps dans son interaction avec le monde, d'une façon ou d'une autre”



Références

- Ciavatta, L., Santos, R. M. S., Abrahams, F., Lopes, E., & Thomasset, C. (2022). O Passo, « Le pas », musique et éducation. Symétrie
- Mathieu, M.-C. (2004). Gestes et postures du musicien : Réconcilier le corps et l'instrument. Editions Format

DÉMARCHE PLASTIQUE

de
PIERRE CONSTANTIN

Pierre Constantin dessine sur papier à l'encre de Chine et au calame, habituellement au cours de concerts ou spectacles, puisant son inspiration dans la musique, le mouvement et le vivant. Depuis six ans, il travaille sur une table sonorisée conçue spécialement pour lui, mêlant ainsi techniques ancestrale et actuelle. Il dessine désormais autant avec ses oreilles qu'avec ses yeux : le son du trait l'inspire et guide sa création.

Pour *InterVues* N°1 , il s'est prêté à un jeu inhabituel pour lui : puiser son énergie dans des mots, rien que des mots posés là. Acteur d'une recherche sensible, le plasticien développe dans ses traits d'autres signifiants au travers desquels chaque lecteur·rice a la liberté de percevoir de nouveaux frottements avec le texte voisin, de nouveaux sens.

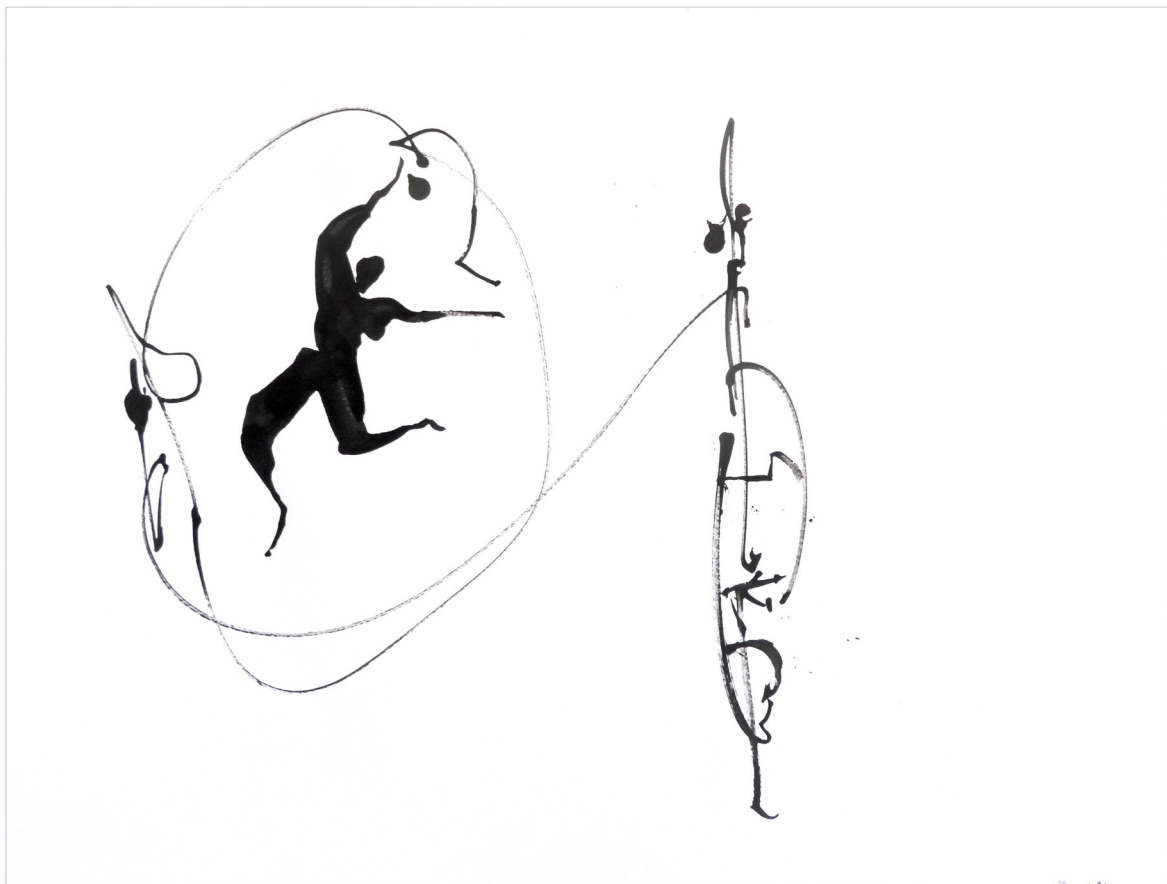
De ce travail sont nés 52 dessins sur papier Raisin (50 x 65 cm), dont 14 apparaissent dans ce numéro.

*L'autre me donne la possibilité d'appréhender ma place.
Je me situe en regard de ce que l'autre m'accorde comme informations sur son être.
Je me nourris de son mouvement
de ses mots
de sa musique.
Je suis en réaction à cet instant.
Je suis curieux.
C'est quand l'autre touche à sa propre émotion que la mienne se libère.
Dessiner à cet instant-là, c'est saisir l'autre à bras le corps et le·la faire glisser sur le papier
à travers la fluidité de l'encre de Chine, la douceur ou le crissement du calame.
C'est faire retentir ces mots que je ne sais pas écrire, que je n'ose pas dire.
L'autre, à cet instant-là, est toujours mon modèle.
Je cherche et suis en quête de l'autre, à cet instant, à cet endroit.*

Pierre Constantin, décembre 2010

Pour InterVues, partir d'un texte brut, de mots écrits, un texte dans toute son inertie, son abstraction, partir de la lettre, du sens, du concept, était nouveau pour moi. Comment m'approprier ce texte, le rendre vivant ? J'ai eu besoin de passer par mon propre rythme et par le son du trait sur ma table à dessin sonorisée. C'est grâce au re-mixage par mes sens visuels et auditifs que j'ai pu rendre à nouveau vivante l'abstraction du mot. L'idée que je recevais du texte, par frottement avec mes autres sens, pouvait devenir dessin.

Pierre Constantin, janvier 2025



CONSERVATOIRE DE LYON
m u s i q u e d a n s e t h é â t r e

InterVues
recherche sensible au Conservatoire de Lyon

Contact : martin.galmiche@conservatoire-lyon.fr

Mise en page : Charlène-A. Ruppli

ISSN en cours