

DANSER A L'ECOLE

Quelques
propositions
pour une approche

NUMERO 1

artistique...

Enseignements artistiques danse

Baccalauréat :

Préparer l'option facultative art-danse

Programme : " le geste "



DANSER A L'ÉCOLE

Quelques propositions pour une approche artistique...

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE DANSE BACCALAURÉAT

Préparer l'option facultative « Art/danse »

PROGRAMME : « le geste »

« Etant une partie de l'éducation artistique à l'école, la danse ne peut pas ignorer l'activité créatrice de l'enfant dans cet art fondamental ». (R. Laban)

CERCLE D'ÉTUDE ART/DANSE
ACADÉMIE DE MONTPELLIER
2004-2007

Ce document est destiné à l'usage de la formation des enseignants, et de la préparation des candidats au BACCALAUREAT ¹

¹ Cf.loi DADVDSI <http://www.educnet.education.fr/textes/reglementaires/dadysi.htm>

Document conçu par le cercle d'étude Art/danse de l'académie
de Montpellier sous la direction de Didier Mestejanot IA-IPR
en charge de l'Art/danse.

Cercle d'étude :

Jean Michel Boissonnet. Enseignant en lycée. Initiateur des « Mercredis Chorégraphiques ».E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse

Francine Carrascosa. Chargée de mission danse au rectorat, enseignante Art/danse en lycée. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Mireille Castanet. Enseignante en lycée. E.P.S. titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Jean-Jacques Félix. Enseignant à l'I.U.F.M de Montpellier. Membre du groupe programme art/danse.

Monique Fellerath. Enseignante Art/danse en lycée. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Sylvie Fonzes. Enseignante en lycée. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Monique Gaétan. Enseignante en lycée. E.P.S.

Marjorie Gouzy. Enseignante en collège. E.P.S.

Yves Massarotto. Enseignant Art/danse en lycée. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Jean-Roger Merle. Enseignant Art/danse en lycée. Lettres. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Marie-Paule Nouguier. Enseignante en collège. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Sandrine Rey-Pouget. Enseignante en collège. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Régine Ribot. Enseignante Art/danse en lycée. E.P.S. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Chantal Saint-Léger. Enseignante Art/danse. Philosophie. Titulaire de la certification complémentaire Art/danse.

Comité de rédaction et de relecture, conception du document :

Francine Carrascosa

Chantal Saint-Léger

Jean-Jacques Félix

Photographies² réalisées par: Christian Cordat et Yves Massarotto.

Page de couverture réalisée par: Yves Massarotto

Soutien logistique du cercle d'étude: lycée Jean Monnet Montpellier

² Les photos élèves ont reçu l'autorisation du droit à l'image de la part des parents des élèves



Elèves de 1ere L spécialité Lycée Jean Monnet.

Photo: Yves Massarotto

Editorial

La danse dans l'Académie de Montpellier fait partie du patrimoine culturel de la région. Située juste après l'Ile de France en nombre de compagnie aidées par l'Etat, et marquée par la présence de quatre scènes Nationales (Montpellier – Sète – Ales – Narbonne), il y a pléthore d'artistes qui contribuent à placer le Languedoc-Roussillon aux avant-postes de la création chorégraphique.

Dans cet environnement favorable au développement des arts et à l'éducation à la sensibilité qui en découle, l'enseignement de la danse, tant dans le premier degré que dans les collèges et les lycées de l'Académie a toute sa place. Les domaines d'interventions à l'école sont divers et variés :

- Enseignement artistique coefficient 6 au BAC L3 qui concerne les enseignants de toutes les disciplines
- L'action culturelle : classe à PAC ; atelier ; projets culturels
- Enseignement de l'EPS
- Enseignement technologique musique et danse en relation avec le conservatoire

De manière complémentaire, il existe un site "Danse" Internet, faisant partie de l'action culturelle de l'Académie qui accompagne ces domaines et constitue une banque de données que tous les enseignants peuvent consulter.

Cependant on constate que l'approche de l'enseignement de la danse est complexe, par exemple dans les cours d'éducation physique, la programmation de la danse n'apparaît que dans 2 % des cas. Souvent chaque équipe pédagogique éprouve des difficultés pour traiter cette activité et la proposer aux élèves. Ils se réfugient, légitimement, derrière un sentiment fort d'incompétence et de méconnaissance du domaine artistique et technique de la danse y compris de la problématique de son évaluation. Aussi le doute s'installe vite chez ceux qui, quotidiennement, sont confrontés aux réalités de la pédagogie. Trier, clarifier sans trahir l'esprit d'un contenu ou d'un document est toujours une tâche délicate, quand on ne possède pas et qu'on ne s'est pas approprié le "champ artistique" du mouvement dansé.

En conséquence, il nous est apparu indispensable d'aider les enseignants dans leur réflexion, et c'est dans cette perspective, qu'a été créé, à l'instigation de l'inspection pédagogique d'EPS en charge de l'art danse, le :

"CERCLE D'ETUDE SUR LA DANSE"

A travers les articles de ce premier document, une quinzaine d'enseignants, de toutes disciplines, œuvrant en "art-danse" au contact des élèves et intervenant comme formateur auprès de l'IUFM ou de la délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (D.A.F.P.E.N) ont tenté, des approches de la danse à la fois novatrice, fédératrice, documentée, argumentée. L'objectif principal est de proposer aux élèves des contenus riches et diversifiés, de susciter leur curiosité pour le monde qui les entoure et de les faire accéder à des valeurs humaines et culturelles.

Durant ces trois dernières années (2004/2007), les enseignants de ce cercle d'étude ont travaillé pour apporter des connaissances et construire un corpus de contenus à enseigner, afin de clarifier les démarches d'enseignement et de proposer des situations d'apprentissage. Une idée commune traverse les textes et les témoignages de travail présentés, c'est l'idée d'un langage gestuel précis et construit, d'un regard résolument sensible qui interroge une réalité. Au même titre que la littérature a besoin des œuvres des auteurs pour définir son objet, le "corps dansé" est l'expression de l'œuvre du danseur.

Ce document se veut donc être non pas un guide ou un modèle, mais un outil parmi d'autres, mis au service de tous. C'est dans cet esprit et avec cette volonté qu'il a été conçu et rédigé par l'ensemble des membres du cercle d'étude. Le travail réalisé est de qualité. Nous espérons qu'il trouvera auprès des enseignants de l'académie l'accueil qu'il mérite.



Didier MESTEJANOT
Inspecteur d'Académie
Inspecteur pédagogique régional

Ce document sera mis en ligne sur le site académique disciplinaire des enseignements artistiques Art/danse: <http://pedagogie.ac-montpellier.fr/danse/>



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet Montpellier Photo Yves Massarotto

2006

Sommaire

Introduction	11
I Comprendre et préparer l'option facultative du Bac Art/danse.	15
1. Quel est le contenu de l'épreuve Art/danse option facultative du Bac ?.....	17
2. Les différents champs de prélèvement du geste. Les traitements attendus.....	19
3. Construire une composition sur le « geste » : composition et écriture	23
4. Comment préparer l'épreuve ? Une boîte à outils.....	27
5. Des chorégraphes composent : des gestes de la vie, au geste artistique de danser	33
6. Autour d'un chorégraphe, une brève étude et analyse des procédés de composition de Pina Bausch	39
7. Autour d'une oeuvre <i>Set and Reset</i> , Trisha Brown.....	47
8. Autour d'un chorégraphe : une approche singulière du geste...Rencontre avec Odile Duboc	55
9. Documents de travail des exemples de sujet de bac.....	57
10. Documents de travail : les compétences attendues en Première et Terminale.....	62
II Réfléchir sur le geste	67
1. Petites réflexions sur le geste	69
2. Questions de geste, questions de programme.....	83
3. Paroles d'artiste : « ni pierre ni bois ni fer »	107
III Approche de l'œuvre de M. Cunningham: une ouverture culturelle	119
1. Cunningham : la danse américaine et l'histoire des arts. Une bombe à retardement.....	121
2. Corps, sciences et art. Cunningham chorégraphe « designer » de l'in-utile	127
IV Enseigner, créer	143
1. L'acte artistique de danser et le geste qui le manifeste pensés dans le cadre de la relation enseignement-crédation.....	145
V Annexes : B.O. Programme	183
VI Bibliographie	193



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet.

Photo Laura 2004

Introduction

Jean-Jacques Félix*

L'introduction récente de l'Enseignement Artistique danse (Art/danse) dans les programmes des lycées, offre l'opportunité à l'élève de suivre un cursus d'études à la fois général et spécifique : général, au sens où il ne s'inscrit pas dans une logique de professionnalisation et spécifique puisqu'il lui donne la possibilité de vivre une expérience éducative au cœur de laquelle se situe la mise en jeu artistique du corps dansant.

Tel qu'il a été conçu, le programme de l'enseignement Art/danse doit permettre à l'élève de seconde, première ou terminale d'interroger de manière croisée ses expériences de danse (en tant que "chorégraphe", "danseur" et "spectateur") et les démarches créatives dont témoignent non seulement les œuvres chorégraphiques qu'il a à étudier (imposées ou non), mais aussi celles qui appartiennent à d'autres domaines artistiques (arts visuels, art musical, etc.). Par ailleurs, il lui faut aussi mettre en relation les questions qu'il se pose dans ce contexte, avec toutes celles que soulèvent les autres champs disciplinaires des classes de seconde, première et terminale : littérature, philosophie, histoire, etc.

Disons succinctement que toute la logique qui préside à la conception des contenus d'enseignement propres à l'Enseignement Artistique danse, repose sur le principe de l'évolution d'un processus de questionnement qui amène l'élève à interroger une pratique personnelle de la danse mise en rapport non seulement avec la culture chorégraphique et celle de l'art en général, mais aussi avec tout un ensemble de discours susceptibles de l'éclairer. En ce sens, l'évolution de la manière dont il questionne les "choses", la pertinence du choix des objets ou des thèmes sur lesquels portent ses questions et les réponses provisoires qu'il leur apporte, constituent autant d'éléments à partir desquels se forment les savoir-faire, savoirs et savoir être qu'il est censé acquérir dans le cadre d'un tel enseignement.

Présenté sous cette forme, l'enseignement Art/danse ne paraît pas plus difficile à mettre en œuvre que n'importe quel autre enseignement scolaire. Néanmoins, les choses ne sont pas aussi simples.

Les propos qui servent à introduire les programmes d'Enseignement Artistique danse (enseignements de spécialité ou optionnels) permettent de rendre compte de cette complexité : « la danse au lycée se situe au croisement du champ artistique et de l'éducation physique et sportive. Il se propose de fournir à l'élève un ensemble d'acquis élémentaires, pratiques, culturels et méthodologiques pouvant servir de socle à un développement ultérieur ».

En ces quelques mots se profilent certains des problèmes que doit résoudre l'enseignant et/ou le didacticien pour donner corps à ces programmes, c'est-à-dire concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement spécifiques qui leur correspondent.

Envisagée sous cet angle, la première difficulté rencontrée par l'enseignant pour penser des contenus d'enseignement en Art/danse renvoie au fait qu'il lui faut cerner et préciser le champ éducatif spécifique auquel renvoie cet enseignement.

En effet, si comme le stipulent les programmes, l'enseignement Art/danse se situe au croisement du champ artistique et de l'EPS, il faut considérer qu'il participe à la fois de ces deux champs sans pourtant se confondre avec l'un ou l'autre. Son champ propre correspondant alors à ce qu'il convient d'appeler un *entre-deux* didactique et pédagogique qui reste en quelque sorte à inventer.

Or, c'est justement parce qu'il relève de cet *entre-deux* qu'il s'avère à la fois important et complexe de cerner avec précision ce nouveau champ d'enseignement. Ce travail conceptuel paraît d'autant plus nécessaire à entreprendre qu'il doit permettre à la réflexion didactique (portant sur l'enseignement Art/danse) d'éviter deux écueils :

1° Élaborer des contenus d'enseignement fondés sur une transposition-application, non suffisamment questionnée, des conceptions didactiques et pédagogiques qui organisent les Enseignements Artistiques en arts visuels, art musical, etc., proposés en lycée.

2° Concevoir ces mêmes contenus, en référence directe avec ceux conceptualisés depuis de nombreuses années déjà par le champ disciplinaire de l'EPS dans le cadre spécifique de l'enseignement EPS/danse.

Autrement dit, toute la valeur éducative d'un enseignement Art/danse ne peut émerger que d'une réflexion susceptible de préciser de manière connexe son champ et les contenus qui lui appartiennent en propre.

Comprenons en ce sens qu'il incombe à l'enseignant et/ou au didacticien d'élucider didactiquement les modalités de mise en jeu du corps dansant dans le cadre d'un enseignement scolaire Art/danse qui sollicite avant tout la mise en œuvre de conduites esthétiques-artistiques elles-mêmes liées à l'élaboration de conduites motrices spécifiques (efficience motrice du corps dansant).

Cette première contribution, initiée par l'Inspection pédagogique d'EPS en charge de l'Art/danse a justement pour objet d'aider l'enseignant en ce sens. Et ce, sans prétendre délivrer une vérité sur les questions que soulève une telle élucidation didactique.

Dans cette perspective, le texte qui suit est conçu comme un ensemble d'outils susceptibles d'offrir aux enseignants intervenant en Art/danse un certain nombre de repères théoriques et pratiques.

Il se structure en quatre parties :

- La première, *Comprendre et préparer l'épreuve du bac*, apporte des éléments de connaissance sur l'épreuve facultative Art/danse dont le programme porte sur la question du « geste ». On y trouve un certain nombre de propositions pédagogiques mises en relation avec les démarches artistiques de grands chorégraphes qui ont travaillé sur cette thématique.
- La seconde, *Réfléchir sur le geste*, s'attache à développer une réflexion plus théorique sur la notion de geste : qu'est ce qu'un geste ? Quand y a-t-il geste artistique de danser ? Qu'est ce qui fait que l'on passe du premier au second ?, Etc.

- La troisième, *Approche de l'œuvre de Cunningham : une ouverture culturelle*, davantage en relation avec le programme de spécialité Art/danse de la classe de terminale, propose quelques clés qui permettent de mieux comprendre le parcours artistique de Merce Cunningham. Elle s'inscrit dans la logique qui veut que l'élève qui passe l'option facultative Art/danse ait des connaissances concernant la culture chorégraphique et son insertion dans le monde de l'art notamment.

- La quatrième enfin, *L'acte artistique de danser et le geste qui le manifeste pensés dans le cadre de la relation enseignement-crédation*, constituée d'un seul texte, traite du problème de la création dans l'enseignement : En quoi le geste professionnel d'un enseignant peut-il être créateur ? Comment ce geste peut-il aider un élève à être lui-même créatif ? Etc.

L'idée est qu'en fonction de ses attentes le lecteur puisse naviguer librement à l'intérieur du sommaire que lui propose cet ouvrage.

*Jean-Jacques Félix, enseignant à l'IUFM de Montpellier

Ce premier numéro consacré à l'enseignement Art/danse est dédié à Régine Ribot et Jean-Roger Merle, deux membres actifs du groupe de réflexion, qui nous ont quittés prématurément en janvier 2006.



Elèves de 1^{ère} Lycée Jean Monnet Montpellier

Photos Christian Cordat 2007

I

Comprendre et préparer l'épreuve du Bac

« Dans les écoles, où l'éducation artistique est proposée, ce n'est pas la perfection artistique ou la création de danses sensationnelles qui est recherchée, mais l'effet bénéfique de l'activité créatrice de la danse sur la personnalité de l'élève » (R. Laban).



Elèves de Tles Lycée Jean Monnet Montpellier

Photo Christian Cordat 2007

Quel est le contenu de l'épreuve Art/Danse option facultative au bac

Francine Carrascosa*

Cette épreuve est nationale.

A la différence de l'épreuve EPS-Danse, académique, le candidat au Bac n'a pas le choix de la thématique de sa composition chorégraphique. En effet celle-ci est imposée et doit se conformer à un programme défini autour du Geste (B.O. Hors-série N°4 du 30 août 2001). La non-conformité à ce programme, lors de l'épreuve expose le candidat à un hors-sujet qui sera évalué de 00 à 05 sur 20.

Nature de l'épreuve :

L'épreuve est constituée de deux productions chorégraphiques suivies d'un entretien: ces trois parties de l'épreuve étant évaluées presque à égalité. (7 points, 7 points, 6 points).

1° la composition chorégraphique: Notation sur 7 points.

C'est une composition élaborée en cours d'année.

Durée : 2 à 3 minutes.

Le support sonore est fourni par le candidat et enregistré en début de support.

L'évaluation sur 7 points tiendra compte des **qualités de danseur interprète** (présence, richesse, maîtrise et pertinence du vocabulaire corporel) mais aussi de la **cohérence de la composition, de l'originalité, de la mise en scène, de la relation au monde sonore, à l'espace et au temps.**

2° l'improvisation : Notation sur 7 points.

Durée : 1' à 2'.

La thématique **imposée** est autour du geste (*cf.* programme). Le document support est soit une iconographie, soit un texte. (*cf.* exemples dans documents de travail, sujets de Bac).

Préparation 30'.

L'accompagnement sonore est au choix du candidat entre 2 supports proposés par le jury et le silence, ou le silence « habité ».

L'évaluation prendra en compte la structuration, la mise en cohérence du propos, l'exploitation du thème (diversité, approfondissement, traitement de l'espace et du temps, éléments scéniques, rapport à la musique)

3° l'entretien de 15'. Notation sur 6 points.

L'entretien porte sur les 2 prestations du candidat. Il permet au candidat d'exposer ses intentions, de justifier ses choix de composition, en citant au besoin ses sources et références éventuelles.

L'entretien doit permettre d'évaluer la culture chorégraphique que le candidat a pu acquérir, son degré d'appropriation du matériau gestuel pour construire un projet personnel.

Déroulement de l'épreuve et documents à fournir :

Documents à remettre au jury : Fiche synthétique

Cette fiche rédigée par le candidat, fait état de son travail personnel et des activités qu'il a menées, en lien avec la culture chorégraphique (exposés, rencontres, recherches personnelles, fréquentation de spectacles, participation éventuelles à des événements artistiques..).

Convocation :

L'élève est convoqué sur une demi-journée.

L'épreuve se déroule de 8h à 12 ou de 14h à 18h.

Lieu : un lieu artistique ou un théâtre (exemple « La Chapelle » à Montpellier).

Déroulement de l'épreuve :

Arrivée sur les lieux : présentation des documents nécessaires au passage de l'épreuve, c'est à dire :

Pièce d'identité

Convocation au bac

Fiche synthétique de l'élève sur la danse obligatoire pour présenter l'épreuve (*cf.* annexe).

Un temps d'échauffement préparatoire et de prise de plateau est proposé au candidat.

*Francine Carrascosa enseignant Art/danse Lycée Jean Monnet Montpellier

Les différents champs de prélèvement du Geste. Les traitements attendus.

Francine Carrascosa Jean Roger Merle. *

Nous allons tenter de développer ici ce qui est attendu d'un candidat à l'épreuve du Bac, dans le cadre de l'option facultative art/danse, à partir des B.O.³ et du programme.

Tout d'abord il est nécessaire d'attirer l'attention du candidat au Bac et l'enseignant, sur le fait que cette option facultative obéit à un programme défini par un B.O.: le vocabulaire corporel et le « Geste ».

La "composition" présentée par l'élève doit donc être en relation avec le programme, autour du "Geste".

Le vocabulaire corporel, matériau de la danse, s'élabore alors, à partir des gestes transmis ou prélevés.

Le geste est une unité qui comprend un ou plusieurs mouvements, investit un espace, génère des rythmes et durées, crée des relations vers les personnes et entre elles.

L'élève doit identifier clairement le champ sociétal du « Geste » qu'il a choisi, et le signaler dans la fiche synthétique qu'il rend au jury le jour de l'examen.

Il doit ensuite « **prélever** » le **geste** ou les gestes dans ce champ là, choisi par lui.

C'est la première étape de la composition qui lui est demandée.

Les différents champs possibles identifiés dans le B.O. à partir desquels l'élève peut réaliser sa « composition ».

Les gestes transmis : ils peuvent être issus des pratiques dansées des élèves ainsi que de la culture urbaine: hip-hop, capoeira, break dance, smurf, des danses ethniques actuelles ou anciennes, de la danse contact-improvisation, issue des arts martiaux. La transmission se fait par un danseur associé à l'option facultative (quand elle existe dans un lycée), et/ou par l'enseignant dans une démarche créative d'expérience du mouvement dansé, de sa composition et de sa présentation.

Les gestes prélevés dans l'environnement humain social, architectural, constituent une matière à danser très diversifiée à travers :

-les gestes du quotidien (cf. design de communication, design de produit), les convenances familiales, (cf.: *Les Fernands Odile Duboc*)

-les gestes et rituels de l'établissement, les différents types de regroupements dans la cité (le bloc, le cortège, le couple)

³ B.O terminales :

http://www.cndp.fr/textes_officiels/lycee/arts/ter/2001hs3_0830_da.htm

-le geste quotidien, littéral ou transposé, métaphorique, détourné (*Rosas et Microcosmos* de Ann Teresa de Keersmaeker ; la marche chez Merce Cunningham)

Les gestes prélevés dans l'environnement social et l'espace public :

- gestes fonctionnels (frotter, plier, tordre, glisser, pousser, trancher, abattre, tourner),
- gestes du travail et des métiers, cf. *Dominique Noel*⁴ *artisans ZAC, le chantier* (Maguy Marin) ;
- gestes du sport (match, natation, boxe), cf. *KOK Régine Chopinot 1989 l'escalade* (*compagnie Roc'in Lichen*), *la natation* (*Waterproof* de Daniel Larrieu), *le ski et les sports de glace* (*ouverture des Jeux olympiques d'Albertville* de Philippe Découflé),
- gestes des relations sociales Cf. *Ramdam* de Maguy Marin 1997
- gestes des rituels festifs; danses sociales en boîtes de nuit, danses ethniques Cf. *Cabaret latin* Karine Saporta

Les gestes prélevés dans l'environnement naturel: mouvement locomoteurs d'animaux (vol des oiseaux) mouvements des végétaux (tropismes, nastie, nutation) cf. *Trois minutes d'antenne* Odile Duboc cf. *Végétal* Régine Chopinot

Les gestes prélevés dans les affiches publicitaires, les œuvres d'Art (cf. *les activités développées à partir de la publicité pour Fragile*),

Les gestes prélevés dans l'environnement urbain : l'espace architectural (statues, vitraux, scènes emblématiques, des bâtiments publics, musées, usines) Cf. *L'Angélu* Odile Duboc 1958)

Les gestes prélevés dans les films (*Playtime* de J. Tatte ; *Les Temps modernes*; *Charlie Chaplin* ; *West Side Story*, *Robert Wise*), ou les **spectacles** (*Suresnes cités danse*) comme partis-pris gestuels d'un cinéaste, d'un metteur en scène, d'un chorégraphe

Les gestes liés aux objets (chaises) et le passage de l'ergonomie au symbolique, en liaison avec le design de ce produit. cf. *Rosas danst Rosas*, *Ann Teresa de Keersmaeker*.

⁴ Lire l'article de Dominique Noel dans « paroles d'artiste »

Le traitement du geste, à partir du champ sociétal choisi :

Dans une deuxième étape, le candidat doit ensuite, à partir du ou des prélèvements effectués, « traiter » ces gestes identifiés, pour construire sa composition.

Pour ce faire il pourra utiliser les éléments fondamentaux du mouvement dansé.

L'enseignant et/ou le candidat pourra se référer à la « boîte à outils » développée dans un chapitre suivant.

Les gestes transmis ou prélevés sont à observer, analyser, noter, voire à interpréter ou composer en référence aux notions suivantes:

- Poids et transfert de poids – qualités tactiles et dynamiques des appuis, création de volume et d'espaces. – mobilité de l'axe (déséquilibre-équilibres) – coordination et dissociation, isolation et segmentation. – rapport au sol comme support du mouvement.
- Fonctions essentielles de la danse – élans, suspensions, chutes, rebonds, rotations, portés, torsions-flexions.
- Facteurs de base du mouvement :

*l'espace : plans, niveaux, orientations, constructions de volumes, trajets, lignes de force

*le temps : vitesse, durée, dynamique, pulsation, phrasé, gestion continue ou discontinue du temps

*le flux d'énergie: relâchement et mise en tension du corps, flux, glissement, énergie bloquée.

La structuration de la composition :

Le candidat, parallèlement ou après ce traitement devra structurer sa composition chorégraphique, par un traitement des éléments scénographiques (espace/temps/flux/décors/son/couleurs/costumes etc...)

NB : La composition et les procédés mis à l'œuvre seront déclinés dans des documents suivants.

*Jean Roger Merle enseignant en Art/danse au lycée Jean Baptiste Dumas à Alès.

*Francine Carrascosa enseignante en Art/danse au lycée Jean Monnet à Montpellier.



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet. Photo: Yves Massarotto 2005

Construire une composition sur le « Geste », composition et écriture chorégraphique.

Francine Carrascosa Jean Roger Merle Chantal Saint-Leger*

L'écriture chorégraphique a une double dimension. D'une part, l'écriture de la phrase gestuelle, le travail du matériau corporel, qu'on peut nommer « au plus près de la matière », d'autre part, l'écriture de la pièce chorégraphique, le travail de composition « au plus large de la matière ». Les procédés de composition, modes ou règles vont donc se retrouver présents dans ces deux faces de la production chorégraphique.

La composition, «un certain art de l'arrangement⁵», consiste en un montage, une combinatoire de paramètres simultanés ou successifs mettant en relation plusieurs éléments: espace, temps, flux, matériaux corporels de la danse, autres domaines artistiques, rôles et places des danseurs et quelquefois des spectateurs. Au plan étymologique du terme, cela renvoie à l'idée « de mettre ensemble », de « disposer des éléments les uns par rapport aux autres de manière à constituer un tout ». ⁶

La composition « au plus près de la matière » :

Pour composer des objets chorégraphiques, des phrases dansées, **il s'agit tout d'abord de constituer un matériau corporel « au plus près de la matière »**. Les situations d'expression et d'interprétation avec les danseurs, conduisent à construire cette matière de danse :

-matériau homogène si l'on conserve le matériau issu d'une photographie ou d'une image par exemple.

-matériau hétérogène si on décide d'aller puiser dans le vocabulaire corporel exploré à travers différentes situations.

La composition « au plus large de la matière » :

Ensuite, on peut élaborer cette première matière et composer l'objet chorégraphique en utilisant des procédés de composition divers, employés par les chorégraphes.

On peut donner quelques illustrations de ces procédés :

1° La composition, par exemple, peut s'organiser à partir d'un procédé répétitif qui conduit à une transformation subtile du matériau initial :

- par accumulation⁷ en «crescendo-decrescendo»: accélérations dynamiques et compressions spatiales des gestes, comme dans Insurrection in Violences civiles chorégraphie d'Odile Duboc.

⁵ Nouvelles de danse 36/37 La Composition Patricia Kuypers

⁶ ⁶ Nouvelles de danse 36/37 La Composition Patricia Kuypers

⁷ Cf Trisha Brown in Terpsichore en basket Sally Blanes

- par duplication : la même phrase est reprise dans des espaces différents par un nombre de danseurs différents à des moments différents, tel est le cas dans *Accumulation with talking* de Trisha Brown.

- par duplication inversée le « sablier » en trois étapes :

Tout d'abord, la phrase dansée, composée alors à partir des éléments prélevés dans un film de danse, est développée dans l'espace et la durée par trois élèves danseurs.

Ensuite, chaque élève, assis sur une chaise, comprime la phrase en ne gardant d'abord, que les mouvements de tête et de pieds. Puis, l'élève prend seulement les mouvements de pieds (compression ultime du mouvement).

On obtient, alors trois phrases gestuelles, A, B, C.

Enfin, le procédé reprend à l'inverse, à l'identique C, B, A.

Cette construction, lors de la composition scénographique « au plus large de la matière », peut se faire par exemple, à l'unisson des danseurs ou en canon.

2° La composition peut aussi se construire à partir de procédés empruntés à la littérature, à l'architecture, aux arts plastiques, à la musique..... Louis Horst, Patricia Kuippers, Laurence Louppe exposent et analysent ces « procédés » dans Nouvelles de danse consacré à « La composition ».

Soit A.B.C., trois gestes quotidiens différents, prélevés dans un film ou une image. Plusieurs combinaisons sont possibles : A.B.C. devient A.C.B. : un mouvement se déplace à l'intérieur de la phrase. A.B.C. devient A.B'.C.: un mouvement en remplace un autre, qui peut être emprunté à un autre danseur. A.B.C. devient A.B.C. A.B.C. écriture en parallélisme, A.B.C. C.B.A. écriture en chiasme, A.B.C. devient B.C.A. puis C.A.B. ... ou écriture en série...

3° La composition peut encore être élaborée à partir de la fragmentation d'une phrase dansée et du procédé de collage-montage. Il est fait référence ici, à « l'immense épopée du collage » qui drainera de nombreux artistes plasticiens et qui « touchera la danse »⁸.

Dans un premier temps, la phrase est fragmentée de manière conventionnelle, à l'aide d'un chronomètre par exemple: à 7" cut, à 3 "cut et ce, jusqu'à la fin de la phrase. Cette fragmentation suscite des postures intéressantes parce qu'en dynamique de déséquilibre (postures inhabituelles). La posture du premier « cut » et du second « cut » peuvent être conservées :

- pour être enchaînées et constituer un leitmotiv qui émerge à différents moments;
- pour improviser à l'intérieur de ces deux postures.

Dans un deuxième temps, le protocole de collage-montage des trois séquences est tiré au sort :

- organisation chronologique (ou inversée, ou mixée) de fragments, ou superposition ou tuilage dans l'espace et le temps.
- groupements de danseurs en succession et/ou simultanément, par des trajets et lignes de force dans l'espace par exemple, des diagonales peuvent être délimitées par un faisceau lumineux au sol...

⁸ Laurence Louppe in *Nouvelles de danse La Composition*

- modulation du temps en cycles de durées identiques ou en durées irrégulières.
- déplacements des fragments chorégraphiques dans l'espace (d'une partie à une autre, d'un espace proche à l'espace lointain), d'un plan horizontal à un plan vertical comme le font Montalvo-Hervieu. dans Babelle Heureuse.

4° La composition peut se faire par un collage sans cohérence : un montage sonore bricolé, sons prélevés dans l'espace scolaire mixé avec des musiques actuelles ou lyriques ... et un montage arbitraire de fragments de danse.

5° La composition peut être assistée par ordinateur : définition des éléments du matériau chorégraphique, distribution des espaces et des danseurs, comme le fait Merce Cunningham avec le logiciel Life Forms.⁹ Merce Cunningham utilise pour composer des procédures aléatoires qu'il introduit aussi et utilise dans ce logiciel.

Enfin, ces « matériaux corporels » élaborés, le travail de composition chorégraphique avec l'élève, peut se constituer avec différentes propositions de composition scénographique, soit par exemple:

-Une ordonnance classique, ballet, architecture... comme dans le Giselle, ou le Lac des cygnes, œuvres au programme des enseignements artistiques art/danse en classe de seconde et de première.

- Une composition aléatoire par jet de dés, dictionnaire... en référence par exemple à l'étude du chorégraphe américain Merce Cunningham au programme de la classe de Terminale des enseignements artistiques art/danse.

- En référence avec les choix, les partis-pris et les démarches d'un chorégraphe, prélevés lors d'un spectacle ou dans une discussion, avec lui et ses danseurs.

Ces différentes démarches peuvent conduire les élèves, d'un travail expérimental à l'analyse de quelques outils et procédés qui délivrent une diversité d'univers, de messages, d'états, pensées, de sens.

*Francine Carrascosa enseignante en art-danse lycée Jean Monnet Montpellier

*Jean Roger Merle enseignant en art-danse lycée Jean Baptiste Dumas à Alès

*Chantal Saint-Leger enseignante en art-danse lycée Jean Monnet Montpellier

⁹ Techla Schiphorst in Nouvelle de danse La composition



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet. Photo: Yves Massarotto 2006

Comment préparer l'épreuve ? une boîte à outils

Jean Michel Boissonnet*

Des outils pour composer en ART/ DANSE

Le traitement du geste à travers les épreuves de l'option facultative Art/danse demande une approche singulière de l'écriture chorégraphique dans la mesure où elle s'appuie sur quelque chose d'existant, culturellement identifiable et dont le traitement, par déclinaison, par l'adjonction de mode de composition, en fait un véritable exercice de style.

L'écriture de la composition individuelle qui ne peut de ce fait se réaliser dans l'urgence semble alors une bonne préparation à l'improvisation. Le thème sera alors tiré au sort le jour de l'épreuve, préparé et présenté in situ.

On peut parler de déclinaison du geste à travers un ensemble de formes qui font référence à ce geste : cela pourra être une première étape dans l'écriture chorégraphique, au même titre que la collecte gestuelle référée au thème qui sera développé (cf. compétences attendues).

La composition relève alors d'une action ou manière de former un tout, en assemblant, arrangeant, combinant, construisant, disposant, organisant, structurant plusieurs parties, plusieurs éléments.

Les modes de composition sont alors une manière de traiter ce qui existe déjà à travers des principes ; répétitions, contraintes, transpositions, allitérations, etc.... pour permettre d'accentuer, d'orienter une écriture chorégraphique et prendre une posture artistique singulière qui dépasse la simple reproduction de forme.

Les fiches qui suivent sont des outils destinées aux enseignants ou aux élèves afin de les aider dans la préparation à la réalisation des épreuves qui structurent l'option facultative Art/Danse.

Elaborer une composition chorégraphique.

Cotation : 7 points

Durée : 2 à 3 minutes

Les candidats sont regroupés par groupe de 6 à 7. Ce sont les seules personnes, ainsi que les 6 membres du jury, présents pendant l'épreuve.

ATTENTION : Le sujet de la chorégraphie est en relation avec LE GESTE issu d'un champ sociétal.

Toute production n'étant pas en relation avec le programme est hors sujet et donc fera l'objet d'une note inférieure à 5/20.

Boite à outils

@ Choisir un registre gestuel particulier; travail, quotidien, sportif, animalier, réglementaire, artistique, rituel, aller en repérage et observer, visionner, noter, tester.

Traiter, décliner ce ou ces gestes (se créer un sac à trouvailles) pour passer d'une représentation mimée, pantomimée, à une représentation dansante, poétique,

C'est extraire les énergies, les formes segmentaires, les volumes, les déplacements, les rythmes etc.....

£ Créer un espace qui va faire voyager ces trouvailles dans et autour de votre corps, dans l'espace scénique

% Choisir des principes de composition en relation avec votre thématique pour transformer votre propos, le rendre poétique.

§ Construire : à partir d'une première ébauche tester, faire le tri, éliminer, déplacer, remplacer,, pour aller vers un projet artistique fort et lisible.

!!! Répéter pour organiser les liens entre les différentes séquences, et amener le spectateur à une lecture continue d'images

8_\\ Mettre en rythme en fonction du ou des gestes choisis

///// Faire un bilan des énergies, choisir et installer pour varier.

&&& Tester des musiques pour mettre en valeur la chorégraphie et la danse, choisir celle qui permet une bonne interprétation, en point ou contre-point.

~ + ^ Choisir le costume, les objets qui ajouteront au sujet, un plus, sans redondance.

Préparer la chorégraphie dans le cadre de l'atelier artistique, de l'A.S., de projets.

ATTENTION : il n'y a pas d'ordre chronologique dans ces propositions, il s'agit d'un vrac de possibles.

Répondre au mieux au sujet d'improvisation

Cotation : 7 points.

Durée : 1 à 2 minutes.

Temps de préparation : 30 minutes

Les sujets d'improvisation sont déterminés par les jurys et sont en relation avec le programme du geste.

Les thématiques sont issues des différents gestes du champ sociétal.

Ce sont des iconographies, des peintures, des sculptures des bas reliefs, des photographies, issues du champ artistique des arts visuel, plastique ou chorégraphique ; des fragments de poème, de textes issus du champ artistique philosophique, théâtrale, littéraire...

Mallette

Lire attentivement le texte, observer attentivement l'iconographie.

\\ \ Extraire tout ce qui a une relation avec un ou des gestes.

% Choisir le ou les gestes qui vont être exploités.

£ Vivre le ou les gestes de façon primaire afin d'en ressentir les énergies, les rythmes, les volumes, les formes.....

§ Décliner, c'est transformer cette matière première en appliquant des principes de composition aux formes retenues, aux énergies, aux volumes, aux rythmes.

Choisir une ou des techniques qui répondront au mieux au sujet proposé.

\$ Créer un espace corporel singulier en relation avec le ou les gestes extraits du sujet.

⊗ Créer un espace scénique singulier en relation avec le ou les gestes extraits du sujet.

///// Répéter, créer le lien qui va rendre cohérent l'ensemble des séquences chorégraphiques, leur donner une lisibilité pour rendre le propos attractif, surprenant,.

§ Mettre en rythme utiliser, le temps, le contre temps, l'écho, le silence, des cadences, l'arrêt.....en relation avec le sujet.

!!! Mettre en énergie c'est utiliser les contractions, les relâchés, le doux, le violent, l'ordinaire, le toc, la suspension, en relation avec le sujet.

~é~é Participer à l'Atelier Artistique, à l'A.S. de votre établissement,

ATTENTION : il n'y a pas d'ordre chronologique dans ces propositions, il s'agit d'un vrac de possibles.

*Jean Michel Boissonnet, enseignant lycée Joffre Montpellier.

Préparer un entretien

*Francine Carrascosa Chantal Saint-Leger

Cotation : 6 points

Durée : 15 minutes

Le candidat est seul et s'entretient avec 2 membres du jury

La fiche synthétique réalisée avant l'épreuve participe à l'entretien (voir annexe page...).

Préparer un entretien c'est se poser les questions que pourrait poser le jury

Les questions suivantes sont directement inspirées des textes officiels. Elles portent sur l'expérience et la réflexion de l'élève danseur et spectateur ainsi que sur sa culture artistique générale. Elles concernent aussi bien sa composition chorégraphique que son improvisation autour du geste.

1° L'élève danseur et chorégraphe :

- De quel (s) geste (s) êtes-vous parti pour construire votre chorégraphie?
- Comment avez-vous analysé ce geste ? Son point initiateur ? Son rythme ? Son énergie ?
- Comment le corps s'organise-t-il pour faire ce geste?
- Comment avez-vous transformé ce geste? Sur quoi peut-on jouer pour transformer un geste commun en geste dansé?
- Qu'est-ce qu'un geste dansé?
- Comment vous êtes vous organisé pour écrire la composition individuelle, l'improvisation ?
- Quelles références culturelles ont été utilisées ?
- Quelles références artistiques ont participé à la création
- Quelles étapes ont organisé la création chorégraphique ?
- Quels principes de composition ont été utilisés pour écrire ?

2° L'élève spectateur:

- Quelles sont les chorégraphies que vous avez-vu? Quels sont les gestes et les mouvements que vous avez repérés? (L'élève peut se lever pour les montrer avec son corps)
- Comment ces gestes étaient-ils traités ? (démonstratifs, intériorisés, retenus, concentrés.....)
- Pouvez-vous distinguer différents courants en danse? Qu'est-ce qui selon vous les distingue ?

3° La culture générale et artistique de l'élève :

- Pouvez-vous citer un tableau ou une sculpture qui présente un geste?

- Un geste dansé a-t-il une signification sociale ou culturelle? (Exemples : hip-hop, jazz, classique...)
- Comment peut-on transmettre un répertoire chorégraphique?
- Quelles sont les autres formes d'arts ?
- Quels liens y a t il entre les autres formes artistiques et la danse ?
- Quels rôles peuvent jouer les autres formes artistiques dans la danse ?
- Comment fonctionne un théâtre, une scène ?
- Qu'est ce qu'un centre chorégraphique national ?

Enfin penser qu'il s'agit d'une conversation bienveillante, ne pas se crisper, oser dire qu'on ne sait pas, rester disponible, aller à la réponse la plus simple, il n'y a pas de piège.

*Francine Carrascosa enseignant en Art/danse Lycée Jean Monnet Montpellier

*Chantal Saint-Leger enseignant en philosophie Lycée Jean Monnet Montpellier



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet.

Photo: Yves Massarotto 2006

Des chorégraphes composent

Des gestes de la vie, au geste artistique de danser¹⁰

Jean Jacques Felix, Jean Roger Merle*

Avant-propos

Les processus d'écriture chorégraphique qu'utilisent les chorégraphes pour élaborer une œuvre à la fois sensible et lisible par le spectateur sont très nombreux pour ne pas dire quasiment infinis. Or, parmi ceux-ci il en est un que privilégient certains artistes chorégraphes contemporains. Il consiste à prélever des éléments de la vie quotidienne qui ont attiré leur attention : des gestes, des formes architecturales, des phénomènes sensibles en général, pour les transformer, les métamorphoser en une forme *autre* et signifiante que manifeste le corps en mouvement du danseur. Ce processus d'écriture chorégraphique s'articule autour de deux grandes phases créatives.

La première renvoie à ce moment où un phénomène aussi anodin soit-il attire le regard du chorégraphe. Comme le dit la chorégraphe Odile Duboc : « il y a dans nos quotidiens beaucoup de ces situations qui approchent d'une certaine façon la notion de temps. On les remarque ou pas ». Ces situations se constituent alors en tant qu'éléments matriciels de l'œuvre chorégraphique.

La seconde phase correspond à la manière dont le chorégraphe, à travers sa propre sensibilité artistique va interpréter et réinterpréter ces événements perçus, pour les inscrire dans un langage esthétique singulier.

Ce sont ces deux phases que nous nous proposons d'explorer à travers un certain nombre d'exemples qui peuvent éventuellement servir de guide aux enseignants.

Première phase : émergence d'un phénomène qui attire l'attention du chorégraphe.

Cette phase est liée à tous les phénomènes visibles que le chorégraphe va observer et prélever dans divers contextes de vie. Plusieurs exemples peuvent illustrer le processus

¹⁰ * Le contenu de ce texte complété et mis en forme par Jean-Jacques Félix renvoie essentiellement aux idées que J-R. Merle défendait dans le cadre du groupe de réflexion Art/danse de l'Académie de Montpellier. La disparition prématurée de J-Roger Merle a fait que le texte qu'il avait proposé dans le cadre de ce groupe de réflexion n'a pu être rédigé dans sa forme définitive. Jean-Jacques Félix en ce qu'il entretenait des rapports d'amitié professionnelles très étroits avec Jean -Roger a tenté de rendre compte de la pensée qui organisait le mode d'intervention pédagogique de Jean-Roger dans le cadre son Enseignement Art/danse au lycée d'Ales.

Les micro-dramaturgies dans l'espace scolaire et public.

Les modes de déambulation des personnes dans la ville et plus particulièrement dans certains lieux urbains avec les changements de rythmes (arrêts, élévations, durées...), de sens (errance, regards, bifurcations ...), d'énergie (flux, glissements, énergie bloquée...) mais aussi les relations qui se nouent entre les gens, sont par exemple les événements perçus et observés par Odile Duboc pour créer son personnage du *Fernand*.

Un grand nombre de lieux qui induisent des mises en jeu du corps liées à des situations de la vie quotidienne attire le regard de chorégraphes contemporains.

- la gare, l'attente passive et active, l'action (trajets, aller et venir), la file, les décisions, lire le journal...

- le bistrot, les postures d'accueil et postures fermées, les gestes (prendre, soulever, poser, croiser, décroiser), les postures de confidences, les états (attente, impatience, ennui, hésitation...).

L'œuvre chorégraphique de Stéphanie Aubin, *Boulevard Jourdan*, réalisée par Marie Hélène Rebois témoigne de ce parti pris revendiqué par une certaine écriture chorégraphique.

Il faut ici comprendre que la saisie sensible des événements qui attirent le regard du chorégraphe ne se fait qu'à travers un filtre d'observation lui permettant de dégager les lignes de force qui les traversent.

Ce que prélève et travaille avant tout le chorégraphe ce sont essentiellement des sensations et des organisations corporelles : matière formelle, spatiale, rythmique, dynamique et relationnelle détachée de toute narration et de toute psychologie, même si d'une certaine façon, elles en sont issue. Autrement dit, de ces gestes épurés, stylisés et abstraits, le chorégraphe n'en conserve que les lignes de force.

Aussi, est-ce en ce sens que leur présentation scénique située hors de leur contexte habituel va métamorphoser ces gestes banaux, dé-fonctionnalisés et dé-contextualisés en des gestes qui relèvent alors d'un acte artistique de danser.

Néanmoins, d'autres phénomènes sensibles sont susceptibles d'attirer l'attention du chorégraphe ou de l'élève placé en situation d'élaborer un projet de création dans le cadre de son cursus scolaire Art/danse. Les gestes que mettent en scène la publicité peuvent faire partie de ceux-là.

Les gestes de la publicité

La publicité *Fragile* conçue pour un parfum par Jean-Paul Gaultier ou toute autre publicité comparable offrent l'opportunité de développer un projet d'écriture chorégraphique. C'est-à-dire l'opportunité de concevoir un projet artistique qui entretient des liens étroits avec le design sur lequel se fondent les modes de communication publicitaires contemporaines.

Le processus créatif auquel peut donner lieu la rencontre des élèves avec de tels objets publicitaires peut se développer de différentes façons :

-observer et analyser des actions (porter, tenir, soulever, soutenir, accompagner, imprimer, donner son poids ou relâcher, et faire contrepoids ou retenir), des qualités et nuances (fragilité, tactilité, pression, lié, coulé, enchaîné, déposé, retenir ...), des espaces, des rythmes, des relations.

- s'approprier corporellement et en groupe la publicité en question, en reproduisant à l'identique les mouvements, les orientations, les parties du corps relâchées, tenues, portées, jusqu'à identifier les actions, qualités, relations et trajets fondamentaux.

- sélectionner certains de ces éléments pour les remettre en jeu par deux dans le cadre d'une improvisation. Et ce, en restituant la complexité sémiotique de cette publicité dans un « défilé corporel » dont les actions s'organisent par exemple à partir d'un départ du sol, une élévation et un retour en déposition du corps au sol...

- construire une cohérence corporelle des images en donnant un nouveau sens aux mouvements potentiels qu'elle contient. Pour se faire il est possible de faire référence à des œuvres : *Piéta* et *Déposition* l'une pouvant précéder *Fragile*, l'autre s'inscrire en continuité.

- recréer une cohérence de mouvement (fluidité, continuité, lié du mouvement) de type « raccords en fondus enchaînés » corporels (*cf.* arts visuels cinéma).

- constituer une succession de mouvements en présentation fragmentée (« raccords en cuts brefs ») ou un enchaînement « raccords en fondus enchaînés », à partir de l'introduction du hasard par un « jet de dés » qui désigne deux images publicitaires parmi celles proposées aux élèves.

Toutes ces propositions peuvent être explorées de manière dynamique notamment dans des situations d'improvisation et de remises en jeu du corps dansant dans l'espace de danse. L'important étant que dans toutes les modalités d'explorations chorégraphiques le passage présentant *Fragile* doit être visible et lisible par les spectateurs.

Les éléments de chorégraphie prélevés dans un film de danse

Un film de danse peut aussi servir de moteur au processus de création chorégraphique.

Dans cette optique il est possible de demander à chaque élève de prélever à différents moments d'un film, trois éléments gestuels indépendants et de les apprendre avec précision en mettant en jeu un trajet dans l'espace et deux dynamiques contrastées (exemple : fluidité et discontinuité) afin de les associer en une nouvelle phrase dansée. Si l'un des éléments est commun à plusieurs élèves, la présentation en boucle des phrases de chacun fait apparaître les répétitions, partis-pris et lignes de force d'un travail chorégraphique. Ce travail peut se faire en relation avec l'œuvre chorégraphique de Montalvo-Hervieu *Nioc de Paradis*.

Seconde phase : interprétation des phénomènes observés

Elle correspond à la façon dont le chorégraphe va réorganiser dans le cadre de son écriture chorégraphique l'ensemble des gestes prélevés. De ce qui a retenu son attention se dégage en

fait les lignes de force de son écriture. La structuration et la transformation du vocabulaire et du matériau dansé permet qu'opère une mutation symbolique de ce qui est donné à voir.

Cette phase s'organise essentiellement sur des expériences à partir de nuances et de qualités contraires. Il s'agit par exemple de jouer sur de registres différents, voire totalement contrastés, dans l'espace, le temps, les dynamiques et les interactions entre danseurs.

De manière plus précise, le geste et la phrase de mouvement peuvent être transformés :

- par des contraintes (en expansion, fracturé, entravé, saboté, réorienté)

cf. *Scénario, Merce Cunningham, 1998*, pour la manière dont les costumes de la styliste Rei Kawakubo, en tissu élastique avec des protubérances, entravent mouvements, déplacements, portés etc.

- par des jeux sur l'espace (plans, niveaux, directions, orientations, parcours, dessins et tracés individuels et collectifs ...), sur l'usage du sol (élévation, exploration de la verticale, déploiement horizontal...).

- par le rythme (accentué, contrasté, régulier, irrégulier, comprimé, fragmenté, intensifié, suspendu...) dans une relation à des musiques présentant des caractéristiques rythmiques et mélodiques diverses.

Quelques propositions d'activités autour de l'interprétation

Tout matériau aussi humble et banal soit-il (les gestes quotidiens etc.) peut devenir un mouvement dansé. Des contraintes en termes d'espace, de temps, etc. exercées sur ce matériau naît la danse. Il s'agit pour l'enseignant et les élèves d'observer les transformations du sens corporel du mouvement et celles de son sens symbolique, c'est-à-dire de passer de l'ergonomique au symbolique. Envisageons quelques pistes concrètes :

1° A partir des exemples développés supra (*Fragile ; Pietà*), on peut exercer le matériau corporel:

- en tensions et oppositions de vitesse soumettre le développement du mouvement à des accélérations éphémères, des ralentis prolongés, des suspensions, des arrêts brefs (cuts).

- en tensions et oppositions de sensations passer d'un espace intime (contacts fragiles et liés dans les portés, mouvements retenus, déposés) à un espace déployé (espacement des contacts, amplification des volumes, étirement du mouvement dans l'espace).

- en tensions et oppositions de durée et d'espace, en jouant sur leur compression et leur dilatation : renforcer la verticalité de certains mouvements et le déploiement d'autres gestes à l'horizontale ou à l'oblique, (*Fragile*, les gestes quotidiens).

2° En référence au ballet romantique *Giselle* :

- accentuer les caractéristiques dynamiques d'un mouvement dans le sens d'une intensification ou d'une raréfaction (à partir d'une relation à une musique d'impact, électro-acoustique, house ou flamenco, à une musique d'impulse, Maria Callas par exemple).
- en tensions et oppositions de relations entre danseurs: passer d'une relation à l'unisson (mêmes directions corporelles, orientations dans l'espace, vitesses et dynamiques) à des relations contrastées, (le geste garde son organisation, mais dans des développements contraires, diagonales, aller et retour, circulation aléatoire ...) ou à des relations décalées (canons).
- dans cette expérience s'inscrivent des sensations et des perceptions nouvelles, des éléments nouveaux de compréhension et de lecture sensorielle des pratiques et des œuvres.

Progressivement, les élèves passent d'états de corps contradictoires et opposés à des états de corps évoluant de manière de plus en plus subtile, d'une qualité à l'autre. Les choix d'interprétation se font alors à l'intérieur d'un faisceau de qualités et de nuances exercées et analysées.

*Jean Roger Merle lettres, enseignant en art-danse lycée Jean Baptiste Dumas Alès

*Jean Jacques Felix IUFM Montpellier



Elèves de Tle L spécialité Lycée Jean Monnet.

Photo: Yves Massarotto 2005

Autour d'un chorégraphe, une brève étude et analyse, des procédés de composition.

Pina Bausch.

Francine Carrascosa, Monique Fellerath, Jean Roger Merle*.

Connaître et comprendre la démarche d'un chorégraphe, permet à l'élève de saisir les mécanismes délicats de la composition, lors de l'élaboration de son propre travail.

Ce texte est plutôt une synthèse des notes, conduite à partir des observations sur les diverses propositions de travail, observées, réalisées et dansées, avec Kyomi Ichida et Thomas Duchatelet à Montpellier, au cours d'un stage de formation continue en art/danse en 2005. Ce travail ne se veut pas exhaustif et est simplement une approche, partielle, à travers une pratique, d'un chorégraphe et de sa démarche de composition, appuyé par des lectures.

Chaque partie mériterait un développement et une étude plus approfondie.

Le souci d'explication, peut laisser apparaître une simplification, une réduction d'un système complexe et subtil. La bibliographie permettra à ceux qui le désirent d'approfondir leurs connaissances sur le travail et la démarche de Pina Bausch.

Pina et le Tanzthéater :

Le terme de *Tanztheater* (théâtre de danse) apparaît en 1928 avec Kurt Jooss, fondateur de l'école *Folkwang Tanzstudio* (Il ne fait aucun doute que Jooss reprend et applique un concept initié par Laban).

Dans les années 60, Pina Bausch fut l'élève de Jooss, quand il créa le *Folkwang Tanztheater*.

Ce terme définit « *une approche spécifique de la danse, une danse expressive, libre, qui jaillit de l'autoconscience du corps, sans frontière entre le classique et le moderne, dans un rapport dialectique et non de dépendance avec la musique* »

C'est du théâtre de danse et non de la danse de théâtre.

« *Ce n'est pas de la danse telle qu'on l'entendait jusque là et encore moins du théâtre. Ce n'est pas de la danse car les danseurs qu'elle met en scène n'exécutent pas une danse : ils sont. Ils sont là dans toute leur intensité d'individus. C'est aussi pourquoi ce n'est pas du théâtre. Ils ne jouent pas un rôle, ce ne sont pas des personnages, mais des personnes. Ils ne représentent qu'eux-mêmes mais reflètent l'humanité toute entière.*

Il n'y a donc pas d'interprétation chez Pina Bausch, mais une vraie représentation, au sens plein du terme. »¹¹

Pina : « ce n'est pas la manière dont les gens bougent qui m'intéresse mais ce qui les fait bouger ».

¹¹ Agnès Izrine in « la danse dans tous ses états »

Le principe du « grund » (« *la nécessité intérieure, la raison d'agir* ») d'où l'absence de « jeu » éloigne la prestation du théâtre. La « scène », construite à partir d'une dramaturgie élaborée lors d'un travail préliminaire d'introspection (improvisation de réponses à partir des fameuses questions de Pina) qui « fournit » dialogues et mouvements est mise en espace par des scénographes tels que R. Borzik et Peter Pabst.

Les Ballets C de la B (pour Contemporains de la Belgique) fondés en 1984 par Alain Platel, prolongent cette volonté de décloisonnement entre la danse, le théâtre, la musique et les autres arts. Chorégraphie Wolf par exemple.

A propos de la composition et de la scénographie

On note et on peut remarquer un certain nombre de points caractéristiques que nous allons simplement lister:

L'espace : chez Pina, on parle « d'espace multiple » plutôt que « d'espace scénique ».

Les sorties de plateau.

Le besoin d'orienter la proposition en fonction d'un public.

Le besoin d'écrire et d'organiser les déplacements et les mouvements.

Les contraintes d'espace : espace élargi, espace réduit, ou accélération-ralenti..

Les espaces encombrés. (décor utilitaire)

Les objets, décors, costumes: un plateau encombré, des accessoires emblématiques tels que ;

Les talons hauts, les robes (grandes robes, souvent) chez les femmes, les costumes chez les hommes.

Les couleurs : présence du rouge, présence du noir, présence du blanc.

Le micro qui est toujours déplacé.

Les fleurs..

Les chaises et tables.

Les matériaux qui transforment le plateau, comme la terre, l'eau, l'herbe, un parterre de fleurs.

Le son :

« la musique joue un rôle fondateur dans les œuvres de Pina Bausch, à la fois structurante et fortifiante. »¹² Ainsi « Mathias Burkert, compositeur, nous invite à suivre en temps réel ce processus d'entrelacement de gestes chorégraphiques et de gestes sonores ».

¹² Cf. les écrits de Matthias Burkert : (<http://mediatheque.ircam.fr/articles/textes/Burkert91a/>)

Le rôle de la musique qui fonctionne comme une bande son (exemple : Marylou de Tino Rossi)

La musique accompagne et illustre le travail des danseurs, et non l'inverse.

Après avoir puisé dans le répertoire classique et populaire elle se sert dans les « stükes von Pina Bausch » de « collages » de morceaux plus légers. (Réalisée elle aussi comme un collage.)

- Pina construit tout au feeling. Les lignes sous jacentes sont émotionnelles et musicales.

Elle écoute les extraits musicaux les yeux fermés pour entendre la musicalité des mouvements en même temps et détermine son choix quand : "ça le fait" dit-elle.

- La musicalité est une porte d'entrée pour comprendre l'œuvre de Pina.

Le rapport au spectateur :

L'interaction du public et la notion de « focus » d'une audace radicale.

La relation du danseur au public (agression/séduction/provocation)

A propos de la composition et des procédés de composition :

« Comment procède la chorégraphe allemande lorsqu'elle se trouve dans son studio, avec ses danseurs ? » André Lepecki¹³ répond qu'elle « pose des questions pour lesquelles elle attend une réponse ; elle prend des notes, observe et enfin, construit un discours, une œuvre d'art basée sur des réponses qu'elle aura obtenu de sa troupe de danseurs.. »

Ainsi pour Lepecki, Pina Bausch procède comme un ethnographe sur le terrain.

Comment fonctionne ce principe des questions :

- Pina propose aux danseurs une série de questions ; ceux ci partent travailler les réponses à ces questions pendant un temps variable.

Voici quelques exemples de questions : celles-ci peuvent être retrouvées dans *Histoire du théâtre dansé*¹⁴ R. Hoghe sur le site danse de l'académie de Montpellier.¹⁵

- « se retrouver après un long temps.. »

- « raconter un paysage avec beaucoup de gestes..»

- « vouloir s'enfuir très vite..» « Une bonne nouvelle... » « Bon voyage... »

- « être assis dans l'eau et être bien ».....

- Les réponses à ces questions peuvent être de n'importe quel ordre (danse, chant, paroles etc..) elles sont observées et vues par la chorégraphe.

- A partir de ces réponses Pina opère des choix, trie et sélectionne, puis amalgame et colle. (art du collage).

¹³ André Lepecki in Nouvelles de danse la Composition la composition dans l'avant-garde post-bauschienne

¹⁴ Raimund Hoghe histoire du théâtre dansé

¹⁵ Site de l'académie de Montpellier <http://pedagogie.ac-montpellier.fr/danse/>

Cependant, « le résultat final de la pièce » nous dit Lepecki, n'a pas pour objectif « la description factuelle du réel ».

Attention à l'intérieur des « blocs », la forme est écrite minutieusement dans ses spectacles. L'apparente improvisation du spectacle n'est donc qu'un leurre.

Ann Endicott déclare « *il faut que tout soit très exact, depuis le petit doigt qu'on tourne jusqu'au petit doigt que l'on ne tourne pas* ».

Voici quelques uns des principes utilisés par la chorégraphe dans sa composition et qui permettent cette distanciation du réel :

- Le collage : amalgame de propositions qui n'ont pas de rapports entre elles (processus qui vient des plasticiens¹⁶)
 - Le principe de crescendo pour aller de la dérision jusqu'à l'hystérie.
 - Le principe de répétition : le même mouvement peut être répété de façon incessante jusqu'à provoquer un malaise et un doute chez le spectateur.
 - La phrase à l'endroit puis la phrase à l'envers.
 - Le tuilage ; plusieurs propositions sont présentées en même temps, assemblées, superposées, chevauchées
 - L'abandon de toute logique narrative, de tout sens immédiat. Le sens se crée dans la combinaison, pour laisser libre cours à la suggestivité de chacun.
- « des images claires et des idées floues » : J-L Godard
- Le principe du sketch,
 - Le « cut » (passage sans transition, coupure franche) ex : de la gravité à la légèreté.
 - les procédés de « sur impression » ; ex : un danseur parle pendant que plusieurs dansent.

La Thématique de Pina Bausch : les relations humaines, la vie.

A travers ses questions elle interroge «encore sur les thèmes sociologiques perçus » : « la mort, les rapports entre les sexes, la sexualité, la religion, les croyances éthiques »¹⁷ ..

Lepecki nous rapporte qu'elle confie à Norbert Servos qu'elle n'est « pas intéressée par la façon dont les gens se meuvent mais plutôt par ce qui les émeut ».

« Les travaux de Pina Bausch se fondent dans la vie quotidienne.... Les faits et gestes que l'être humain réalise chaque jour lorsqu'il apprête son corps.. sont montrés sur scène au rythme de répétitions provocantes »¹⁸

Elle interroge les façons d'être dans :

- la récurrence de quelques thèmes : l'enfance, les tensions masculin-féminin, le besoin d'amour insatisfait, le manque de communication, la solitude, l'absence, la lassitude, l'angoisse, la fuite, le manque de confiance en soi, la souffrance, bref, ça vit ! Et, de manière plus générale, l'agôn.

¹⁶ Premiers collages Braque et Picasso

¹⁷ André Lepecki in Nouvelles de danse la Composition la composition dans l'avant-garde post-bauschienne

¹⁸ Norbert Servos in Pina Bausch ou l'Art de dresser un poisson rouge.

- le besoin de faire « remonter » histoires et mouvement du passé personnel, quelque part on peut dire que les chorégraphies sont autobiographiques. (Elle révèle notre monde intérieur). Pina dérange et perturbe en montrant le monde tel qu'il est et en nous renvoyant à nos frustrations et à nos troubles peu ou jamais exprimés.

Elle fait « danser la vie » devant nous.

- les rapports de l'individu et du groupe.

A propos du geste dansé, du corps chez Pina Bausch.

Un exemple : la marche, chez Pina Bausch

La marche occupe **une place privilégiée dans ses créations.**

Il s'agit de déambulations, de processions, de cortèges, de ballades, de promenades.

En frontal, en diagonales, en cercles, en lignes brisées. Toujours dans l'idée de se présenter, « d'être là », la marche est très stylisée (ex : la démarche chaloupée), très répétitive, elle caractérise le personnage.

On note dans toutes ces marches :

- l'importance du poids: lâché puis transféré ce qui permet l'absence de rebond et l'ancrage du pas dans le sol jusqu'à produire une résonance intérieure.

- le regard porte droit devant.

- la verticalité est très légèrement décentrée vers l'avant, avec un tenu au niveau de la taille.

- l'impression d'un ensemble à l'unisson (écoute et force collective) (ce qui n'enlève pas la possibilité d'un leader).

- l'aspect solennel, puissant, continu.

- l'absence de tension dans le haut du corps. Les gestes chorégraphiques des bras se font dans une grande fluidité, une grande musicalité :

- la dissociation du haut du corps et des mouvements des jambes.

- l'absence « d'attitudes » : le mouvement est toujours enchaîné

La nécessité d'avoir la pulsation à l'intérieur de soi, pour ne pas marcher « sur » la musique mais pour « être dans la musique ».

Le mouvement, le corps, le geste, la danse chez Pina Bausch :

Comme pour la marche nous allons simplement lister un certain nombre de principes qui nous semblent important : **nous avons une implication directe de ces observations dans l'application du programme de l'option facultative, sur le geste.**

- la micro-gestuelle, précision et enchaînement des gestes réduits du quotidien. Dans les questions posées par Pina Bausch, beaucoup d'entre elles interpellent directement le geste quotidien (*trois façons de dire au revoir, bercer un enfant etc..*)

- l'importance du travail des mains.

- le travail des bras.
- le principe de « fall and recovery », (abandon/récupération) plutôt selon Limon.
- les abandons de poids, le swing.
- l'énergie souvent puissante.
- l'ancrage au sol.
- les pliés et demi-pliés.
- les « curve » et « arch » (courbe du bas du dos, courbe du haut du dos).
- les torsions du buste (hanches frontales et bassin placé).
- l'absence « d'attitudes » : le mouvement est toujours enchaîné.
- le mouvement va toujours de l'intérieur vers l'extérieur « principe de l'« ausdruck »
- le mouvement part du centre. Le mouvement transporte ou emporte le centre.

Un style Pina ?

Pina cherche à épouser le plus fidèlement possible les contours du réel en mettant en valeur un point de vue unique.

Elle travaille la stylisation, la caractérisation des gestes, des personnages ou des émotions.

« Les danseurs de Pina Bausch usent de leur corps chacun de manière différente, et exécutent des « solos de caractère ». L'un sera ainsi joyeux ou comique, un autre fragile ou écorché, d'autres seront indiens ou japonais. Si tous dansent « du Pina Bausch », si on reconnaît la gestuelle particulière de la chorégraphe, chacun y apporte sa sensibilité, d'où l'originalité de l'ensemble»¹⁹.

« Je ne veux pas 'former' les danseurs, les mettre dans un moule. La seule chose qu'ils aient vraiment en commun, c'est qu'ils aiment cette façon de travailler. Ce sont des chercheurs du mouvement, tout comme moi. [...] chacun est timide, moi la première. Il faut composer avec cette timidité. C'est cela qui rend ce moment si délicat et si beau dans le travail d'une compagnie, dans son unité. De cette timidité naît la beauté²⁰.

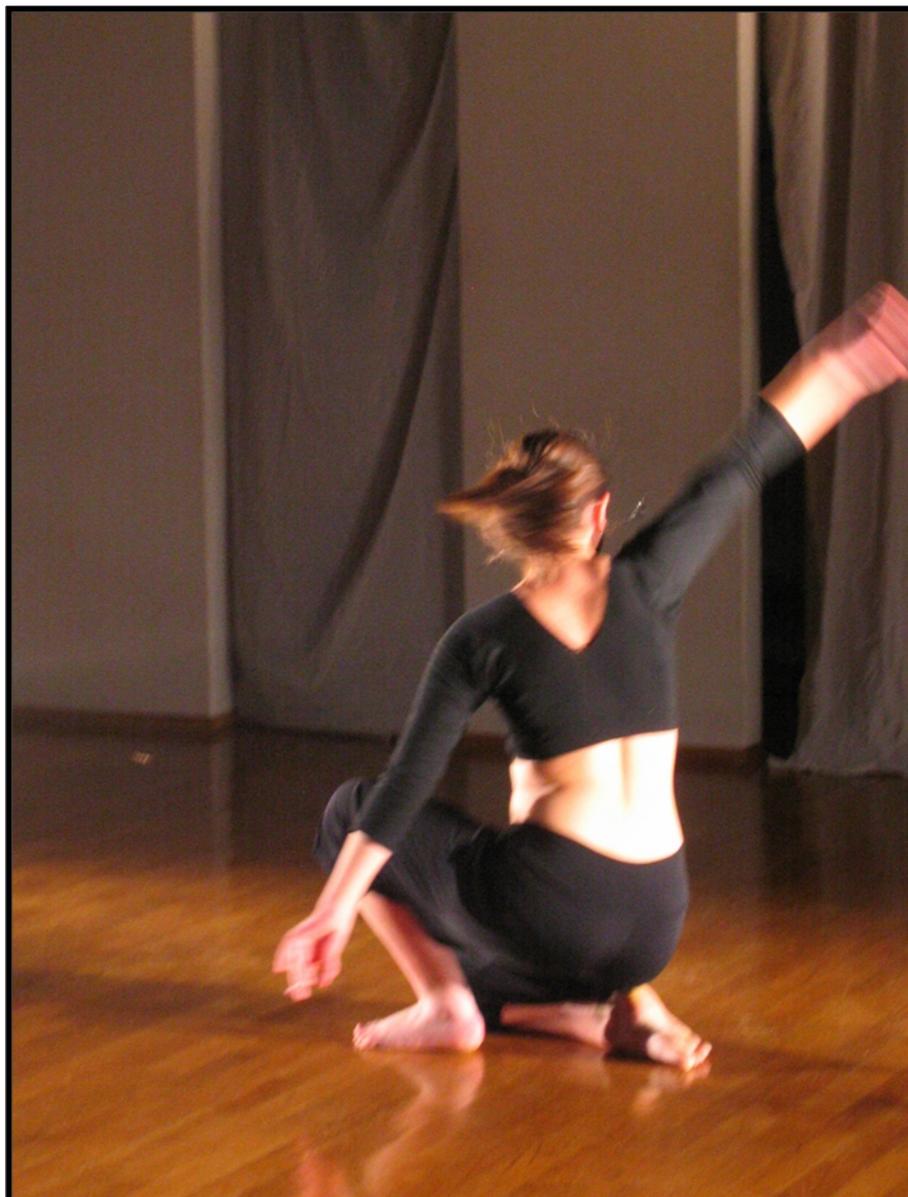
*Francine Carrascosa, enseignant lycée Jean Monnet Montpellier

*Monique Fellerath, enseignant lycée Jean Lurçat Perpignan

*Jean Roger Merle enseignant lycée Jean Baptiste Dumas Alès

¹⁹ in *Pina Bausch, Parlez-moi d'Amour, Un colloque*, p.12 – L'Arche Editeur, Paris 1995

²⁰ Entretien avec Philippe Noisette in *Pina Bausch*, p.9 – Mot pour Mot, Van Dieren Editeur, Paris 1997



Elèves de Tles du lycée Jean Monnet

Photos 2007 Christian Cordat

Autour d'une œuvre "Set and Reset" et d'un chorégraphe Trisha Brown, 1983

Francine Carrascosa Jean Roger Merle Régine Ribot*

Là encore, connaître et essayer de comprendre la démarche d'un chorégraphe, à travers une œuvre précise, peut permettre à l'élève de saisir les mécanismes complexes de la composition, lors de l'élaboration de son propre travail et peut permettre à l'enseignant de le guider.

Cet article est là aussi, le reflet d'un point de vue, forcément orienté, porté sur une œuvre au programme du Bac L Art/danse et son auteur, par trois enseignants en lycée (enseignement de spécialité Art/danse en série L).

Il est structuré à partir d'une synthèse de notes des observations réalisées lors des ateliers donnés à Montpellier en 2003/2004 et 2005/2006 par Will Swanson (artiste chorégraphique américain), avec les élèves d'Ales et Montpellier, ainsi qu'à partir de la lecture in situ de la pièce « Set And Reset » diffusée et montrée à Sète (Scène nationale) par la compagnie de Trisha Brown. Il est appuyé d'autre part sur certains propos tenus par Trisha Brown, lors d'interviews ou d'articles.

Même si Trisha elle-même, déclare qu'elle préfère « la poésie à l'analyse », il semble indispensable pour essayer d'entrer dans une « didactique » de la danse d'essayer de passer au filtre de l'analyse, si cela est possible, la danse de Trisha Brown.

Il faudrait donc procéder à une analyse, un examen, faire des constats, puis des classifications, des découpages, relever des indices, les comparer, les confronter, relever ce qui est de l'ordre de la transmission orale, par les danseurs qui ont travaillé avec elle, comme ce qui est « écrit » ici ou là, y compris par Trisha Brown elle-même.

La transmission orale étant un des modes de transmission fréquemment utilisé dans la transmission en danse, les ateliers de pratique font donc souvent appel à des artistes chorégraphes, danseurs, intervenus en tant que danseurs ou répétiteurs, dans les pièces à l'étude au programme du Bac L Art/danse. Leurs propos sont des sources significatives pour l'enseignant.

A propos de la Chorégraphe:

Trisha Brown (née en 1936), chorégraphe américaine, de la post-modern danse²¹.

<http://www.festival-automne.com/public/ressourc/publicat/1982ouvr/brmi173.htm>

²¹ La post-modern danse avant-scène

Sous une apparence fluide et facile, la chorégraphe combine une « danse d'apparence improvisée dans une partition extrêmement serrée et fixe ». ²² Il y a dans le processus de composition de Trisha Brown, une « confrontation entre des règles strictes et la possibilité d'explorer tous les registres de mouvements dans les limites d'une structure » clairement identifiée et définie.

A propos de la pièce chorégraphique « Set and Reset » :

« Installe et Recommence » « Fait et Refait » 1983

"Set And Reset", pièce de "maturité" pour 6 danseurs, appartient au cycle des "structures moléculaires instables". (Trisha Brown ne danse plus "régulièrement" depuis 1979, mais danse des solos.) "Set And Reset" est créé en 1983.

Les éléments scénographiques :

Scénographie : la scénographie est de Bob Rauschenberg ²³ ainsi que les projections de fragments récupérés de films des années 70, en noir et blanc sur l'actualité. (« pas sur la lune », guerre.. etc.). C'était l'idée d'avoir quelque chose de petit et de facile à transporter, d'où le projecteur, petit et maniable.

On observe des tensions entre verticales et horizontales : la verticalité des pans de résille noire flottants et le passage latéral d'un danseur porté par ses partenaires et marchant sur le mur (rappel de la chorégraphie The man Walking on the Wall) opère ces tensions..

Son : le support sonore intermittent et répétitif, est de Laurie Anderson ²⁴.

Lumière : la création lumière est de Beverley Emmons .

La Collaboration entre les arts: les Arts coexistent sur scène, ils cohabitent. Il n'y a pas interférence entre la danse et les projections par exemple... Les arts sont indépendants les uns des autres, ne découlent pas les uns des autres.

Lieux de la danse : Cette pièce est conçue pour la scène de théâtre.

Trisha a longtemps travaillé en extérieur, en plein air. (filière Anna Halprin ²⁵).

Pour Set And Reset c'est un **retour au lieu traditionnel scénique et en cela cette pièce** marque une rupture.

²² Patricia Kuypers in nouvelle de danse sur la composition

²³ Rauschenberg plasticien qui a aussi accompagné Merce Cunningham cf. : Black Mountain Collège

²⁴ Laurie Anderson (1947-), est une artiste américaine expérimentale, connue pour ses performances multimédia

²⁵ Personnalité hors-norme de la scène américaine des années 60, elle sort des lieux de spectacles habituels en investissant la rue, les parkings, les chantiers...

A propos de la composition de « Set and Reset » : Les particularités de cette pièce.

Comment est conçue cette pièce :

Tout d'abord, une seule phrase gestuelle de base compose cette pièce. L'écriture en est rigoureuse ; cette phrase pré-écrite entièrement par Trisha Brown, est apprise et connue des danseurs. Elle est un préalable, un corpus gestuel, sur lequel s'appuie l'écriture de la pièce.

Ensuite sur **cette phrase de base vont s'appliquer des instructions qui vont la mettre en scène**. L'utilisation de ce que l'on appelle de façon commune, l'improvisation « structurée » est mise en jeu pour composer la pièce originelle, la première Pièce...

Trisha Brown fait donc appel à une improvisation à règles, donc très structurée: Là, en l'occurrence, cette mise en jeu de la phrase de base s'opère par un système de quatre consignes.

Les danseurs dansent avec pour vocabulaire, la phrase de base, qui est modulée par un système de quatre « instructions » (ou consignes), avec en plus la liberté (« Freedom ») de jouer avec ces consignes :

- Line Up (que l'on peut traduire par Ligne Droite, la « queue », la file d'attente, l'alignement)
- Exit/Enter (Entrée/Sortie)
- Visible/Invisible
- Be Simple (Sois Simple). Naturel.

Quel espace est mis en jeu:

Cette Phrase est conçue pour « être » et « évoluer » sur les quatre faces d'un plateau.

On joue alors sur la variable espace, en rapetissant et agrandissant les espaces entre les danseurs sans changer les structures trouvées et la phrase.

La "ligne" se forme et se déforme. La phrase peut aussi se transformer dans le sol.

Un travail particulier est demandé sur les entrées et les sorties, consignes « exit/enter » (à cause de la porosité du cadre de scène) : la danse se continue en coulisses, commence dans les coulisses.

Enfin on y remarque un espace tridimensionnel (le décor de Rauschenberg s'élève au-dessus des danseurs dès le début de la danse).

Quelles relations entre les Danseurs entrent en jeu dans la composition:

La possibilité de prendre « La Phrase » à n'importe quel moment, par n'importe quel bout, en canon ou en décalé, ou simultanément etc.... et possibilité de l'accomplir sur un rythme différent ou avec une autre ampleur.

Le jeu des rencontres et des chocs entre danseurs qui impulsent une trajectoire ou des mouvements : il s'agit de se « faufiler entre », de ne pas arrêter la phrase, de s'adapter

corporellement à l'incident, de garder les yeux ouverts sur ce qui se passe, vers l'espace. Ne jamais s'arrêter ni arrêter le mouvement.

L'écriture finale :

Enfin l'écriture est « fixée » : si la pièce est faite à partir de l'improvisation, selon un cadre défini et remis en jeu par quatre consignes, elle est finalement fixée dans son écriture pour la « première ».

Improviser jusqu'à ce que je ne me souvienne plus, puis... mémoriser ce qui s'est passé, avec les incidents et les accidents, puis fixer la nouvelle séquence. Puis continuer et recommencer le système. Ainsi s'élabore petit à petit, une écriture.

Donc la construction est réalisée par petites séquences, petits blocs... puis par fixation d'une écriture qui ne bouge donc plus ensuite. « Dans le développement de mes pièces, je fonctionne comme un peintre, j'assemble les mouvements les uns après les autres sans aucun a priori. »

« Citations » ou emprunts: Trisha utilise quelques citations de travaux antérieurs :

La citation la plus fragrante fait allusion à la phase (ou cycle) des danses gravitationnelles (un danseur porté marche sur le mur au tout début de la pièce).

Line UP : se situe juste avant la création de Set And Reset. L'utilisation de la ligne se retrouve donc de façon prenante dans Set And Reset.

En conclusion :

La recherche d'une matière fluide, d'une impression de bulles d'eau, d'effervescence, de scintillement du mouvement tout à fait magique, ou, plus abstraitement dit, d'un "*jeu des particules moléculaires*" est présente dans toute la danse de Trisha Brown.

Mais cette pièce (Set and reset), selon Trisha, annonce sa "veine rococo", ruptures, reprises, oppositions, impression de chaos maîtrisé.

La pièce est caractéristique de la post-modernité : mélange des arts (collaboration), richesse de la gestuelle, contestation de l'ordre pré-établi.

Aucune narration...aucune illustration.

NB : Même période que Walzer de Pina Bausch à l'étude pour la classe de 1ere L Art/danse.

« En danse, les mots ne suffisent pas à traduire les choses tandis que le corps, lui, le peut. »

A propos du chorégraphe et des principes de composition :

« Pour chaque nouvelle danse, il y a une série de principes organisateurs, qui détermine la forme et la nature du travail. La chorégraphie et la danse sont tirées de ces principes. »

L'ensemble de l'œuvre de Trisha Brown procède par **périodes** ; en tout cas certains auteurs n'hésitent pas à le dire, même si comme tient à le souligner Denise Luccioni (conférence à Montpellier pour un stage de formation continue en Art/danse), Trisha étant là en ce moment même, en train de chorégrapier et d'évoluer, le recul nécessaire à une telle analyse n'est peut-être pas encore suffisant.

Dans ses **entretiens avec Trisha**, « **Coursives** » interroge **Trisha Brown sur cette idée de cycle** : « **Vous travaillez beaucoup par cycles : systèmes mathématiques, puis Structures moléculaires instables puis arrive une ère nouvelle avec le silence d'abord puis la musique : Carmen, M.O.** » et pose la question du pourquoi : « **Pourquoi de tels cycles ? Pourquoi sont-ils aussi distincts les uns des autres ?** »

La réponse de Trisha Brown fait clairement apparaître, non seulement la notion de périodes, mais aussi l'aspect mathématique des constructions.

« T.B. : Dans mes chorégraphies, tout du moins les premières, on retrouve toujours un aspect scientifique : je définis la tâche à faire, j'explore les possibilités et je recherche la solution. Je travaille In parts, en pièces, en parties, par cycles distincts. Je dis toujours à ceux qui veulent comprendre mon travail qu'il faut me prendre en pièces détachées. Même si les cycles sont distincts, j'élabore toujours un lien, un fil conducteur, un concept que je reprends dans les nouvelles chorégraphies. Selon les cycles, j'introduis des éléments étrangers, par exemple des échelles, des bâtons, la musique, les paroles. »

Les grands cycles repérés chez Trisha Brown :

Les « Equipment Pièces » : « workshops, happenings et performances, elle explorait toits et façades des buildings avec ses danseurs dans le désir d'ouvrir de nouvelles perspectives »
Filiberti

Les Accumulations : Primary Accumulation. Une exploration de lieux divers, parcs et jardins, pièces d'eau etc..

Les Structures moléculaires instables, le retour aux espaces conventionnels : Glacial Decoy et Set and Reset(1983)

C'est un virage, le temps où la compagnie change (Laurence Louppe), le temps de l'introduction du masculin

Valiant séries : avec Newark

Back to zéro : avec For MG: The Movie

La période « Musique » : la création avec une musique dite « mesurée » pré-existante . 1994 M première pièce puis.. Orphéo. A ce sujet Irène Filiberti remarque : « Avec "M.O.", créé en 1996, la chorégraphe qui a longtemps privilégié le silence au profit de l'entière musicalité du mouvement entame un nouveau cycle axé sur les relations de la danse et de la musique, une sorte de discours esthétique ouvrant sur un nouveau vocabulaire. Une façon de relancer vers d'autres directions le dialogue entrepris avec les autres arts, un travail engagé avec l'architecture et les arts plastiques et maintenant avec la musique classique, sur "l'Offrande musicale" de Jean-Sébastien Bach. »

A propos de la danse de Trisha et du corps chez Trisha :

Une observation de la danse : un certain nombre de remarques vont être simplement listées :

- La fluidité du mouvement et l'effet d'envoûtement qui s'en dégage. Le mouvement est continu et ne s'arrête jamais.
- Le principe du "laisser-aller" ou 'Letting Go' 'laisser faire ce qui doit se faire' : abandon à la pesanteur. lâcher reprendre : le poids, sentir son poids, lâcher le poids.
- L'axe vertébral et la liberté des côtes et du bassin autour. La Ligne dans le Corps. Epaules très libres.
- La liberté des membres et des articulations autour de l'axe vertébral. 'Shake', remuer, secouer, dans le relâche.
- Laisser/aller/balancer, les genoux restent souples. Le corps est disponible.
- Le foisonnement de gestes : torsions, ondulations, déhanchements
- Le jeu entre la chute et la stabilité.
- L'influence de Mathias Alexander sur le travail de préparation corporelle.

Au niveau du corps et de sa danse Trisha elle-même nous dit :

« J'ai des os et je les connais. Comme un fil à plomb en chute aigue, lente ou rapide, je tombe tout d'une pièce, ou bien je me hisse droit vers le haut. » (propos corroborés par Will Swanson dans son intervention lors du stage de formation à Montpellier)

« J'utilise et re-utilise la relation du vertical à l'horizontal, tandis que le corps se fraie un passage par addition d'angles à 45 ou 90 degrés : ces lignes et ces angles sont les fondations de ma danse. »

Fluidité : « chaque mouvement est le dernier. C'est aussi le commencement du suivant. »

Pour Irène Filiberti, « Le mouvement "brownien", foyer en constante activité privilégiant le flux, les accumulations et les directions multiples, a fait ses preuves. Une danse imprévisible et continue, qui part toujours là où on ne l'attend pas, car les structures doivent être débordées, affranchies. Placement, travail sur le poids, étirement, assouplissement, selon ses interprètes, la danse de "Trisha" est un affinement constant, un travail sur la conscience, un éveil de la perception. »



Elèves de Tles du lycée Jean Monnet

Photo : Christian Cordat 2007

Autour d'un chorégraphe : une approche singulière du geste...

Rencontre avec Odile DUBOC
Le « Fernand » et « Projet de la matière »

Marjorie Gouzy*

Le thème du « *fernand* » : du geste quotidien au geste dansé

Le « fernand » est le nom donné par Odile DUBOC à un processus chorégraphique qui prend sa source dans le geste quotidien.

Par l'observation de situations quotidiennes, sur un thème donné (par exemple le « Fernand journal »), les danseurs captent des attitudes, des gestes à l'insu de la personne observée. Les attitudes collectées servent ensuite de matériau à la construction d'une phrase chorégraphique. Le « Fernand » est repris par au moins deux danseurs (démultiplication), il peut être dupliqué, mis en boucle, retravaillé dans la durée, dans le temps tout en gardant les qualités essentielles de l'attitude du geste prélevé.

Caractéristiques du « Fernand » :

- « Doit puiser dans le réel », dans une situation quotidienne ; le mouvement est nécessairement motivé par un mobile, un but.
- Le geste est épuré, simple, dépourvu de gestes parasites.
- Il s'agit d'une boucle de mouvements constituée de quatre à cinq attitudes différentes, le rythme qui cadence le passage d'une attitude à une autre n'est pas définit à l'avance, c'est dans l'écoute entre danseurs qu'il se construit, il est initié par le danseur placé en avant dans l'espace.

Si le « fernand » prend sa source dans le geste quotidien, il s'en détache pour être un geste dansé car il est un geste conscient, un geste habité et détourné de son contexte.

Le geste dansé à partir des éléments fondamentaux : *terre, air, feu, eau*

En 1993, Odile DUBOC a réalisée le « Projet de la matière », une création portant sur les éléments : terre, air, feu, eau.

Dans son approche, elle a travaillé avec des supports de différentes natures (coussin d'air, matelas à eau, tôle sur élastique) pour permettre au danseur d'éprouver des sensations en rapport avec les éléments. Ce vécu corporel était ensuite utilisé comme matériau ; en s'appuyant sur la mémoire des sensations, le danseur était amené à créer un geste dansé.

Le travail sur les éléments peut être un moyen pour amener le danseur à donner une qualité au mouvement ; rechercher des sensations d'air, d'eau, de feu amène à entrer dans son corps intérieur pour trouver un geste empreint d'une énergie, d'une qualité particulière.

Le geste dansé est bien ici un état qui amène à « être conscient de ce que l'on fait », état qui va de pair avec une exploration de soi.

*Marjorie GOUZY, professeur d'EPS au collège « Les Garrigues » à Montpellier
Rencontre dans le cadre des stages FPC de l'académie de Montpellier en novembre 2004

Documents de travail pour préparer l'épreuve d'improvisation au BAC

L'épreuve d'improvisation :

L'épreuve est notée sur 7 points.

L'élève tire au sort deux sujets : un texte et une iconographie.

*Pendant les trente minutes de préparation, il doit choisir l'un des deux sujets
Il doit choisir le son et le traitement de sa proposition.*

Deux univers « son » lui sont proposés ainsi que le silence.

La durée de l'épreuve est entre 1' et 2'.

.

Quelques exemples de sujets de Bac option Facultative art/danse, sessions Mai 2005 et Mai 2006

Extraits des épreuves antérieures²⁶

Sujet n°1 : Texte :

*PAR LA SENSATION
QU'ELLE N'EST PAS
UNE SURFACE
MAIS UN DEDANS*

G.de Cortanze « le mouvement des choses »

Sujet n°2: Iconographie



Homme

Giacometti

²⁶ Cf. loi DADVDSI <http://www.educnet.education.fr/textes/reglementaires/dadvsi.htm>

Sujet n°3 : texte :

« Des milliards de parties de son corps étaient animées de frémissements, très légers, cherchant automatiquement à se dérober aux radiations et à la chaleur destructrice de deux cent milliards de soleils étincelants ; »

A.E.VanVogt , La Faune de l'espace

Sujet n°4 : Iconographie



la serpentine

Matisse

Sujet n°5 : texte :

« Je l'ai vue quand elle s'est mise à galoper. Ça devait être pour son plaisir. Elle allait, elle retournant, elle sautait sur place. Je suis restée très longtemps. C'est quelque chose. »

J.Giono, Que ma joie demeure

Sujet n°6 : iconographie



Jeunes Paysans

en habit du dimanche

August Sander

Sujet n°7 : texte

*« Accélérez l'allure !
Accentuez vos cris !
Courez, volez les insectes aux cieux !
Pourchassez ces vies infimes,
Terrifiez-les par vos cris ! »*
Francis Ponge

Sujet n°8 : iconographie



Nu

Edward Weston

Les compétences attendues de Tles: extraits de B.O.

Les compétences attendues de Tles: au sortir de la **classe terminale**, l'élève a approfondi certaines questions et notions. Il a acquis des compétences d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique. En réalité imbriquées, ces compétences dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes par souci de clarté et d'efficacité. Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". il se propose plutôt: - de faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs et partenaires culturels ; d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ; - de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	L'élève est capable : - de prélever , dans la vie quotidienne, dans les spectacles vus ou analysés à partir de support vidéo, un geste spécifique et l'intégrer à sa propre danse ; - d' analyser les différentes composantes de ces gestes dans leur spécificité et/ou leur singularité : le rythme et les dynamiques, les directions et les orientations, les transferts de poids, le rapport au sol, les circulations et les points d'initiation du mouvement ; - de transformer un geste fonctionnel caractéristique prélevé dans l'espace public ou privé, en le faisant varier, en nuance, en différence, en contraste, en fonction des paramètres du mouvement et l'inclure dans un fragment simple ; - d' intégrer à sa composition , par imprégnation et répétition, un ou plusieurs gestes transmis, proposés par le groupe.
Compétences culturelles	L'élève est capable : - de mettre en relation les modes de traitement particulier du geste prélevés dans différentes pièces chorégraphiques ; - de confronter partis pris et esthétiques qui en découlent ; - de restituer les partis pris artistiques, les pratiques et les productions chorégraphiques, en fonction des facteurs culturels et sociaux, des modélisations et des questionnements du corps ; - de rendre compte des postures et gestes transmis, des postures et gestes inventés dans la peinture et la sculpture ; - d' analyser les transformations de son propre mouvement dans l'appropriation des gestes des danses traditionnelles et/ou de la culture urbaine.
Compétences techniques	L'élève est capable : - de faire des propositions dans une diversité de registres gestuels ; - d' intégrer et transformer son propre mouvement en fonction des expérimentations vécues (rythme et dynamiques, directions et orientations, transferts de poids, rapport au sol, circulations et points d'initiation du mouvement) ; - de prélever et proposer les conditions de transformation du geste vers des caractéristiques particulières : saboté, entravé, stéréotypé, organique, économique, orienté ; - de reconstituer le contexte social et/ou culturel d'un geste (exemple : le geste civilisateur économique dans le travail à la chaîne, le geste efficace de la trame urbaine, le geste entravé dans la mode et la publicité, saboté ou radicalisé dans la danse, etc.).
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de rendre compte , en sachant le communiquer par un système de notation, des éléments caractéristiques de la transformation d'un geste ; - d' élaborer des outils d'analyse permettant d' améliorer son propre registre et/ou celui des autres ; - d' utiliser ou de proposer différents supports permettant la transposition de cette démarche à d'autres univers artistiques ; - d' analyser les éléments de décontextualisation d'un geste (exemple : par l'intensification ou l'atténuation d'un facteur du mouvement).

Les compétences attendues de 1ere : extraits de B.O.

Au sortir de la classe de première, l'élève a approfondi certaines questions et notions. Il a acquis des compétences d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique et comportemental.

En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité.

Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il se propose plutôt :

- de faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	L'élève est capable : - de mettre en jeu sa propre gestuelle dans différentes expressions et interprétations (exemple: passer du geste asportif ou quotidien à un geste inscrit dans des rythmes différents et des espaces différents) ; - de transposer une phrase de danse , de l'espace dans lequel elle est élaborée à un espace différent de présentation (exemple : passer de l'espace de la salle de danse à un espace public circulaire) ; - de prélever dans une œuvre, un geste spécifique (ou un rythme ou un trajet), l'inclure dans sa propre composition, ou le transformer avec un parti pris argumenté ; - de faire des propositions de composition articulant de manière différentes, gestes, rythmes, espaces (exemple : proposition aléatoire ou cohérence prévue).
Compétences culturelles	L'élève est capable : - d'argumenter à partir de la collaboration des différents métiers (éclairagiste, costumier, scénographe, technicien, etc.), dans l'élaboration d'une pièce chorégraphique (exemple : y a-t-il juxtaposition, cohérence ou perturbation ?) ; - de mettre en relation deux œuvres (programmation locale et œuvres de références proposées) pour différencier globalement les vocabulaires corporels et les syntaxes ; - de connaître quelques chorégraphes et œuvres précis choisis dans des œuvres proposées à titre d'exemple.
Compétences techniques	L'élève est capable : - d'intégrer son mouvement dans une configuration motrice, rythmique et spatiale préalablement définie ; - de traverser une diversité de registres gestuels , rythmiques, spatiaux.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de proposer quelques repères de lecture, d'observation et d'analyse de la captation (audiovisuelle, informatique, graphique...), d'un travail d'atelier des élèves ou d'un spectacle local ; - de préciser les choix et les partis pris filmiques de l'auteur du document ; - de transposer quelques repères d'observation et quelques questions (formulés à partir du travail de danse et des spectacles) à un texte, à un film, à une œuvre picturale, musicale, théâtrale, etc.
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de confronter des goûts et des points de vue (sensibilité et repères) à partir d'une question posée par l'atelier ou par un spectacle ; - d'imaginer un événement dans l'établissement à partir de la pratique habituelle de l'atelier.

La fiche synthétique de l'élève.

Elle est obligatoire pour cette épreuve, elle doit être rendue au jury le jour de l'épreuve.

MODÈLE DE FICHE SYNTHÉTIQUE POUR L'ÉPREUVE FACULTATIVE DE DANSE (B.O.)

NOM	Prénom	Date de naissance

Titre de la composition (Voir les dernières lignes des recommandations)	Support sonore choisi (titre et références)

Descriptif du projet **en référence au champ du Programme, le ou les gestes choisis:**
B.O. n° Hors-série N°4 du 30 août 2001 www.education.gouv.fr/bo/2001/hs4/arts.htm
Articulation de cette pratique avec les **éléments de culture chorégraphique connus :**

Activités autour de la danse

Recherches personnelles :

Rencontres :

Exposés :

Spectacles fréquentés :

Participation à des événements artistiques :



Elève de 2de lycée Jean Monnet Photos Yves Massarotto 2006

II

Réfléchir sur le « Geste »

« Nous nous trouvons ici, face au problème essentiel que pose le geste : est-il un système de communication comme les autres, ou plutôt une pratique où s'engendre le sens qui se transmet au cours de la communication ? » (Julia Kristeva).



Elèves de l'atelier artistique

Photos Christian Cordat 2007

Petites réflexions sur le geste....

Chantal Saint-Leger*

Le programme de l'option facultative de danse s'articule autour de la notion de geste. Bien qu'évidente dans un premier abord, cette notion n'en demeure pas moins ambiguë comme en témoigne la difficulté que nous avons à cerner le geste dans les travaux d'élèves. Nous cherchons "le geste", ce qui rattache la chorégraphie du candidat au programme et qui garantit qu'il n'est pas hors sujet. Nous demandons aux élèves de fonder leur improvisation sur le "geste" et nous évaluons chacun d'entre eux sur la présence, dans leur prestation, de cet élément central. La question est alors de savoir ce qu'on appelle "geste", ce qui a valeur de "geste" que l'on puisse repérer et appréhender comme tel. Ce travail effectué, on pourra alors s'interroger sur le traitement artistique et en particulier chorégraphique du geste. En effet, si la prestation des candidats doit être construite à partir du prélèvement d'un geste dans un domaine particulier: monde du sport, vie quotidienne, univers chorégraphique, quelle trace de ce premier geste reste-t-il dans la chorégraphie finale? Le traitement artistique du geste permet-il encore de repérer le geste initial?

Pour répondre à ces questions, il faut au préalable analyser le texte officiel pour en saisir les présupposés philosophiques. Que dit le programme du geste, de son prélèvement et de son traitement artistique? À quelle conception de l'homme, de la société et de l'art se rattache-il?

Que dit le programme ?

- Le programme de la classe terminale propose:

"une réflexion sur le rôle du corps comme outil de création et de pensée"

- Il remarque :

"C'est à partir de ses marquages corporels, sociaux, professionnels qu'il s'agit de définir le geste."

- Il soutient :

"L'enseignement de la danse s'attache à découvrir l'identité corporelle de chacun dans la vie quotidienne comme dans la pratique artistique. Il permet à l'élève de reconnaître ses propres marquages, ses modelages culturels, et de façon générale, une certaine instrumentalisation du corps dans le contexte social."

GESTES UNIVOQUES / PLURIVOQUES

Gestes de refus :



Main en éventail : au Japon, ce geste de la main droite agitée latéralement devant le visage signifie « non ».



Mouvement de sourcils : en Grèce, le soulèvement et l'abaissement des sourcils rapidement et une seule fois, accompagné d'une expression grave ou contrariée du visage signifie « non ».



Effleurement du menton : en Italie du sud, ce geste d'effleurement du menton par le dos des doigts plusieurs fois de suite, la tête rejetée en arrière, signifie « non ».

Gestes à plusieurs sens :



Tête rejetée en arrière : dans la plupart des cultures arabes, puis répandu en Turquie, à Corfou, à Malte, en Sicile et dans le sud de l'Italie, ce signe de la tête rejetée vigoureusement en arrière signifie « non ».

En Ethiopie, il signifie « oui »



Main enserrant le nez : en France, le geste de la main enserrant le nez en décrivant un mouvement en arc de cercle comme pour visser signifie « ivre ».

En Afrique de l'est, ce geste signifie « ce n'est pas grave ».



Index contre index : au Moyen-Orient, les index serrés latéralement l'un contre l'autre signifie « accord conclu ».

En Afrique du nord, ce geste signifie « amitié étroite ».

L'analyse de ces remarques permet de mettre en évidence deux conceptions paradoxales du corps et du geste et une approche particulière de la démarche artistique.

- **Le corps "objet"**, est façonné, construit par la culture, par la civilisation imposant ses lois, ses normes, ses intérêts. On parle d'un corps "instrumentalisé", d'un corps dépersonnalisé, anonyme, vidé de sa subjectivité, qui peut même être asservi et manipulé. De cette approche du corps découle une conception du geste comme produit d'un monde social, économique, moral et culturel. On parle d'un geste qui serait le produit d'un monde déjà là. Ce dernier, par son action éducative, socialisante, normalisatrice déterminerait nos conduites publiques et nos comportements les plus intimes.

- **Le corps "sujet"**, est celui qui pense, qui crée, celui qui a une identité propre et qui se libère du carcan idéologique imposé par la société. Ce corps artistique joue et se joue des représentations communes, il s'approprie, transforme et interprète le matériau gestuel commun. De cette approche du corps, on peut déduire une conception active, libre, personnelle, authentique du geste.

Le texte officiel pose aussi un présupposé artistique: "la pratique artistique s'organise à partir d'une observation et d'un questionnement sur les différentes occurrences du geste".

Le geste artistique est donc à élaborer à partir du geste observé dans les multiples dimensions de l'existence humaine. Il faut prélever puis, décontextualiser, transformer le geste commun pour trouver le geste dansé. On doit passer du monde ordinaire au monde artistique par la transformation du matériau commun "objectif".

Le geste artistique est ici l'acte créateur, celui qui métamorphose le matériau commun en présence poétique, en objet esthétique. Les gestes ordinaires acquièrent ainsi une autre dimension, ils rayonnent sous une autre lumière qui nous permet de les voir "autrement" sans toujours les reconnaître.

Mais, avant de pouvoir prélever un geste encore faut-il savoir ce qu'est le geste, ce qui fait d'un mouvement un geste.

Qu'appelle-t-on un geste ?

Définition du dictionnaire: Petit Robert:

A- Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose.

B- Acte, sanction au sens symbolique et moral.

Mimer les gestes de l'autre pour qu'il vous prenne en sympathie



A- Analyse de la première définition :

Le geste concerne essentiellement les extrémités parce que dans le monde commun, le geste de la main, le signe de la tête, le tapotement de pied est ce qui nous permet d'établir une communication avec les autres. S'il concerne principalement les extrémités du corps c'est parce que dans la communication ordinaire ce sont les parties qui bougent le plus aisément et qui accompagnent ou remplacent notre expression verbale "Les gestes de l'orateur sont des métaphores" dit P. Valéry. On peut faire beaucoup de gestes en parlant, on peut encourager quelqu'un de la voix et du geste.

Le geste a donc d'emblée un sens social, il n'existe que dans la communication intersubjective, entre des êtres conscients qui échangent des informations, des sentiments, des états de conscience ou des intentions. Tous les hommes communiquent avec leur corps, cette pratique est donc universelle, mais la différence des cultures impose des codes distincts qui renvoient à des valeurs et des significations variées.

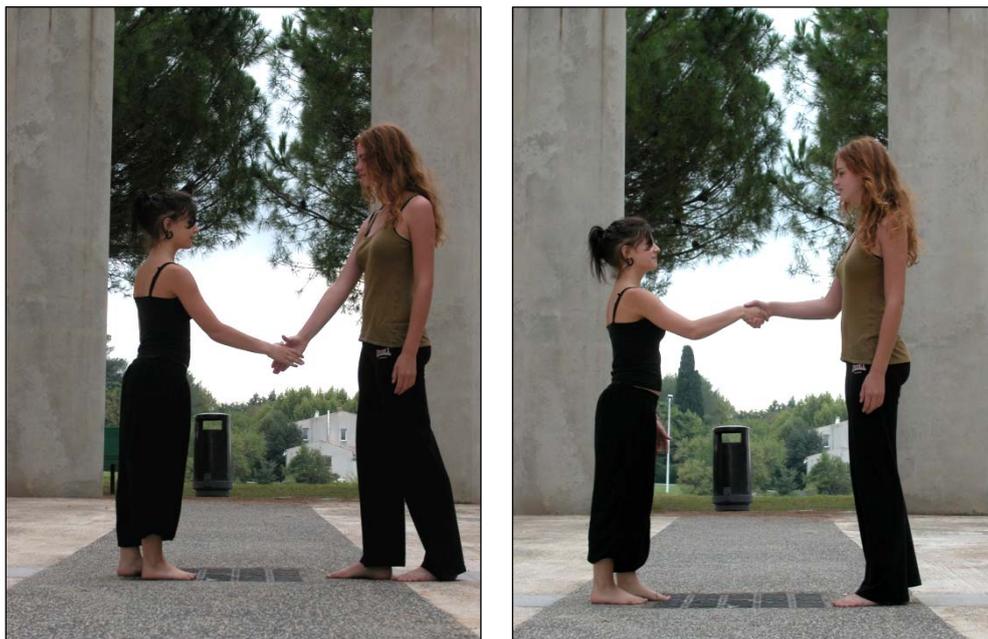
a- Mouvements du corps conscients et volontaires.

Les membres d'un même groupe social partagent des gestes communs, les reconnaissent, les utilisent quotidiennement pour communiquer, pour créer des liens affectifs, pour se situer les uns par rapport aux autres. Dans les gestes conscients et volontaires, on trouve les gestes quotidiens qui peuvent volontairement exprimer un message social, ou affectif (cf. Le langage des gestes: Courrier de l'Unesco, avril 1997, p35.).

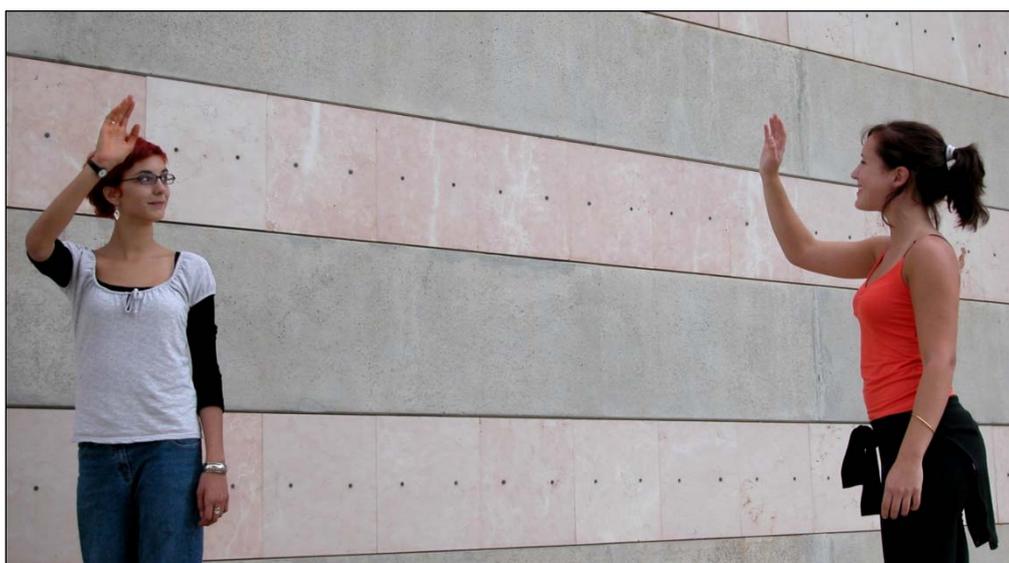
b- les mouvements du corps involontaires:

Les publicitaires, les spécialistes de la "communication" parlent du "gestualisme", de l'étude des gestes involontaires, ceux qui trahissent nos véritables intentions par rapport aux autres. Nos gestes les plus courants peuvent constituer un langage psychoaffectif inconscient. Ils trahissent nos désirs inavoués et inavouables, nos comportements les plus prédateurs. On présume ici qu'il y a des codes cachés derrière les gestes des gens, codes qui organisent notre relation à autrui. Notre corps, nos gestes, nos actions, seraient soumis aux mêmes lois biologiques que celles qui gouvernent toutes les autres espèces animales. Il est question de territoire, mais aussi de stratégies de domination ou de séduction. Les gestes constituent un langage structuré, ce sont des signes composés d'un signifiant et d'un signifié, dont le sens doit être décrypté dans un contexte donné.

GESTES DE COMMUNICATION



Se serrer la main. Photos élèves de 1ere L art-danse .lycée Jean Monnet Montpellier



Se saluer de la main. Photos élèves de 1ere L art-danse .lycée Jean Monnet Montpellier

c -Les mouvements du corps visant à exécuter quelque chose:

Les gestes du travail visent à exécuter quelque chose, gestes appris, répétés, intériorisés, devenus familiers et naturels pour celui qui les réalise quotidiennement. Gestes fonctionnels, efficaces, utiles, voués à la production d'un objet, d'un discours, d'un ordre. Dans ce sens, le geste bien qu'essentiellement visible dans les mains, le visage, le regard, engage une posture,

une attitude générales du corps, une manière de porter sa verticalité. Les gestes du travail agricole ou artisanal construisent notre allure, notre démarche, déforment notre squelette .On peut reconnaître la vie d'un homme à sa façon de se tenir, à sa physionomie générale.... Tout le corps est dans une position d'attente, de combat ou de résistance, il prend d'emblée en considération la présence des autres.

B-Analyse de la deuxième définition :

Le geste est acte, action au sens moral, symbolique, métaphysique. On peut demander à un vendeur de faire "un geste commercial", à un homme de pouvoir d'avoir un "geste de clémence", on dit d'un homme généreux qu'il a "le geste large".

En ce sens, le geste n'est plus le produit d'un ordre social et culturel, il est ce qui va à l'encontre des normes communes, des habitudes mentales, de ce qui est couramment admis. Le geste est véritablement un acte qui transforme le cours ordinaire ou naturel des choses. Il est l'expression d'une conscience libre qui décide volontairement du chemin qu'elle veut suivre. Le geste est d'abord un mouvement de libération par rapport à un ordre politique, social, moral, économique donné...

Ici, comme l'indique Vilém Flusser, on insiste sur l'idée que le geste est un "mouvement qui ne peut être expliqué par ses causes". Le geste n'a pour motif qu'une décision libre. Il n'est pas déterminé, il est l'expression d'un projet choisi et construit par un homme capable de distinguer ce qui est de ce qui doit être. Comprendre le geste, suppose que l'on reconnaisse la liberté du sujet agissant.

Ainsi conçu, on peut comprendre que le geste est fondateur, il est l'acte par lequel un monde est nié et, éventuellement, un autre peut advenir. Les gestes des grands hommes, ceux qui éveillent les consciences deviennent mythiques, ils sont repris dans les rites. Ils symbolisent une attitude métaphysique, religieuse, morale dans laquelle se joue le sens de l'existence humaine. La répétition de ces gestes fondateurs dans les rites ravive la mémoire des hommes, régénère leur existence, redonne du sens à leur vie. Les gestes initiaux deviennent les gestes sacrés du rite religieux: «Faites ceci en mémoire de moi" dit le Christ dans la Cène. Les images d'Épinal représentent les attitudes solennelles des hommes qui ont changé le cours du monde: Socrate assis sur son lit buvant tranquillement la ciguë, Napoléon, la main sur le ventre contemplant sereinement la victoire de son armée...

Comment comprendre et interpréter philosophiquement ces deux dimensions opposées du geste: le geste comme produit socioculturel et le geste comme acte de pure liberté, capable de détruire et de construire?

Le concept philosophique de "monde", élaboré par Merleau-Ponty permet d'éclairer les multiples dimensions d'un geste.

Pour le phénoménologue, le monde est un ensemble d'éléments ayant un sens à partir d'un centre de compréhension, à partir de significations posées par la conscience. On parle du monde scolaire, du monde des affaires, du monde de Baudelaire, du monde agricole..Il

englobe des choses, des statuts, des attitudes, des structures d'espace, des façons de se rapporter aux choses, des gestes...

Le geste est l'expression d'un monde.

Le geste est l'expression de notre conscience, de notre perception du monde, ou plus exactement, du monde dont nous sommes porteurs. Le monde est une façon de penser, de sentir, immédiatement présente dans notre corps et qui se manifeste de façon non verbale par le corps. Chaque geste est inséré dans un contexte, un monde, qui lui donne son sens, sa présence, sa forme, son intention.

Ce n'est donc pas un acte mécanique ou fonctionnel qui définit le geste mais, l'ensemble des représentations, des images, des croyances, des souffrances, des désirs qui transpirent dans nos mouvements. Ce qui importe, ce n'est pas ce qu'on fait mais la manière dont on le fait. Ainsi, lorsque le programme indique qu'il faut prélever les gestes dans différents domaines, il suppose que le geste est symbolique, c'est-à-dire, qu'il porte en lui-même l'expression d'un monde, d'une manière de vivre dans une situation donnée. Les gestes quotidiens : se peigner, se regarder dans une glace, attendre etc.. sont en eux-mêmes signifiants, porteurs d'un état d'esprit qui se manifeste en nous et à travers nous, dont nous pouvons avoir conscience ou non.

Geste du travail :



Geste de battre. Photos élèves Ieres L art-danse Lycée Jean Monnet Montpellier



Geste de semer. Photos élèves Ieres L
art-danse
Lycée Jean Monnet Montpellier

On retrouve ici, la conception "objectale" du geste. Ce que je fais dans un monde déterminé, réglementé, cadré, de façon consciente ou non et qui est éveillé, développé, imposé par le groupe social auquel j'appartiens. Le corps est globalement façonné par des principes, des lois, des valeurs qui nous déterminent: se tenir droit, écrire avec la plume, baisser les yeux devant le maître, contrôler ses pulsions.

Mais le geste n'est pas uniquement une construction sociale que nous reproduisons sans conscience. Nous ne sommes pas que les produits de notre éducation, nous sommes aussi porteurs et créateurs d'autres univers de sens, d'autres mondes.

Le geste est acte d'ouverture d'un monde.

Le geste est aussi et avant tout l'expression de notre liberté et de notre pouvoir créateur. Il est l'expression de notre capacité à préserver notre indétermination originelle face à la puissance réificatrice du conformisme et de la coercition sociale. Le geste de rébellion, le regard qui défie, le visage qui appelle sont des manifestations de notre humanité qui se révolte contre l'ordre traditionnel figé ou destructeur. Le geste est alors l'expression d'un refus, d'une opposition, l'affirmation d'une subjectivité qui réclame ses droits. Le monde, en ce sens, est bien celui qui est créé par une conscience libre, indéterminée, qui change le monde et construit de nouvelles réalités. Le geste du grand homme en appelle à la prise de conscience de la violence ou de l'injustice. Le geste est alors porteur d'autres significations, d'une autre vision du monde.

Dans ce contexte, la notion de "geste artistique" prend tout son sens. Le geste artistique est celui qui regarde, dévoile, récupère, provoque, il met en évidence un monde, montre ce qui est présent mais inaperçu. On retrouve ici la définition hégélienne de l'art comme forme de réflexion de l'Esprit. L'art est ce qui nous montre, nous fait prendre conscience de nous-mêmes à travers le corps qu'il met en scène. L'art dit ce qu'est l'esprit de notre temps c'est à dire, ce que sont les hommes pour eux-mêmes ou ce qu'ils font d'eux-mêmes, la façon dont ils traitent leur humanité comme le montrent le réalisme soviétique et l'art monumental égyptien. Le ballet classique et sa hiérarchie sont l'écho de la monarchie absolue, la danseuse sur pointe tend à s'élever jusqu'aux cieux, le corps est sublimé, entièrement tendu vers un idéal platonicien, un au delà de la chair...Le film célèbre de Chaplin, « Les temps modernes », révèle les ravages du capitalisme libéral: l'exploitation et l'aliénation de l'homme absorbé par les rouages de la machine. L'homme est réduit à sa force de travail, il n'a plus de gestes mais des mouvements automatisés et parcellisés. Tout son être est condensé dans un ensemble de réflexes conditionnés. On a donc jusqu'ici parlé du geste artistique, on peut maintenant s'interroger sur le geste dans l'art et l'art du geste.

Deux amies marchent l'une vers l'autre.



Elles se rencontrent.



Puis passent leur chemin.



*Photos élèves 1ere L d
Lycée Jean Monnet
Montpellier*

Du geste artistique comme révélation d'un monde à l'art du geste.

L'art du geste par excellence, semble être la pantomime ou le théâtre. Le comédien prête son corps au personnage qu'il joue, il en retrouve le comportement, le rythme, la démarche à partir d'un travail sur le corps (Cf. Lecoq). Le personnage porte en lui un monde. Dans la commedia dell' arte, c'est le monde de la survie qui est mis en scène, celui des besoins immédiats, des désirs primaires, le monde graveleux des gens de la rue qui s'interpellent, qui se rudoient. Le théâtre donne une chair aux idées, le comédien trouve ses gestes à partir d'un travail minutieux d'observation des hommes dans la vie. L'analyse de l'attitude corporelle, la recherche dans ses souvenirs réels ou imaginaires de sentiments, et surtout d'images, permet au comédien de trouver en lui l'avare, le clown, le nostalgique, le patriarche ...qu'il veut jouer. (J. Lecoq : le papier et l'espace géométrique)

Gestes rituels.



Photos élèves 1eres L art-danse Lycée Jean Monnet Montpellier

Les traités de « civilité » condamnent tout langage gestuel comme tout accent régional. Ils éliminent la saveur des gestes rituels comme le « tope-là ».

Le mime parle avec son corps, il exprime des idées dans ses gestes. Son corps tout entier manifeste des intentions, des désirs, des attitudes mentales, ou des passions...qui ont déjà une signification dans un monde donné. Il peut raconter une histoire (J L Barrault), caricaturer des gestes, imiter pour révéler un état d'esprit. Le geste imité n'est pas une reproduction appauvrissante du réel mais une expression ou une révélation du monde. Le comédien, comme le mime, comme tous les artistes, en touchant notre sensibilité, nous invitent à prendre conscience de nous-mêmes.

Toutefois, même si le corps est omniprésent, comme empli des significations qu'il exprime, la pantomime comme le théâtre traditionnel restent dans un langage commun. Ils se réfèrent à un

ensemble de valeurs, de principes, d'idées, qui sont présents dans une réalité donnée. Le spectateur peut donc s'y reconnaître ou retrouver des gestes, des attitudes, des représentations qui lui sont familières. Les personnages sont identifiables, on nous raconte une histoire ou on décrit un univers qui a d'emblée un sens pour nous. Mais qu'en est-il de la danse contemporaine, du geste dansé?

Dans la danse contemporaine, il y a une rupture radicale avec les canons de beauté classiques, porteurs de valeurs identifiables, ainsi qu'avec toutes les normes traditionnelles. Le geste n'est plus le support mimétique d'un référent déjà structuré. Le geste est comme coupé de sa signification commune, il ne renvoie plus à des valeurs, des principes, un ordre philosophique politique et social reconnaissable. C'est le corps lui-même qui est le centre de l'attention. On peut marcher sur scène, cette marche ne renvoie pas à la marche particulière d'un groupe social, elle ne renvoie d'abord qu'à elle-même.

C'est le corps qui est producteur de sens, de valeurs, de désirs qui échappent à toute saisie analytique et à toute expression verbale. Le corps crée par lui-même une pensée symbolique qui ne peut être saisie par des concepts, une pensée étrangère à l'intellect pur, rebelle à l'analyse abstraite. En danse, comme le montre L. Louppe, le corps est "sujet", il sort du cadre normalisant d'un monde donné. Il n'y a pas de projection dans un code déjà instauré.

Les gestes ne sont plus, dès lors, pensés à partir d'un code social prédéterminé, ils sont présents dans la totalité du corps, mis en lumière à partir de leur point d'origine et de leur qualité organique. Les extrémités ne sont plus considérées comme l'appareillage expressif privilégié. Dans le monde commun, la tête, ainsi que les membres supérieurs et inférieurs jouent un rôle primordial dans l'expression verbale qu'ils soulignent, surexposent ou démentent. Au contraire, dans la danse contemporaine, nous assistons à une dé-hiérarchisation du rôle des membres. La tête n'est plus le siège impérial du sens, elle laisse au corps le rôle expressif: elle devient corps, poids, matière. Les membres supérieurs et inférieurs peuvent se couper de leur fonction, s'atrophier ou disparaître. La danse contemporaine attire l'attention sur les zones a-sémiques de l'homme: ventre, thorax, dos, nuque, épaules qui deviennent le foyer moteur du geste.

C'est le corps tout entier qui est questionné, exploré, déployé. Un corps n'est pas donné, il est à inventer et à découvrir. Le corps social dessine un corps particulier. Corps athlétique des cités guerrières, solide, conquérant, tendu vers l'horizon et noyé dans la masse, corps affaibli, dévitalisé, fané, du prolétaire déshumanisé. Le corps contemporain abandonne la prise de pouvoir sur les choses. Il valorise des zones corporelle fragiles, incapables de manipulation. Le danseur travaille le relâché, le poids, la chute, il invente le dessin dans l'espace, il se fait hypersensible aux sensations cutanées, il redécouvre les rythmes respiratoires, il cherche le mouvement organique. Le corps devient le matériau poétique comme peut l'être la couleur pour le peintre, la pierre pour le sculpteur, le mot pour le poète.

Il s'agit de convoquer au delà de la figure admise et reconnaissable tous les autres corps possibles: les corps poétiques, ceux qui ne sont pas dans la performance, ceux qui

exposent leur faiblesse ou leur marginalité, en tous cas, ceux qui ne sont porteurs d'aucunes normes. Ceux qui nous interpellent par ce qu'ils sont en eux-mêmes et pas pour ce qu'ils veulent dire. Comme le sculpteur met en forme une matière à partir de ce qu'est la pierre ou le bois, comme le poète dit en fonction de la chair même des mots, le danseur découvre ou retrouve d'autres gestes à partir de son propre corps.

Pour ce faire, le corps est à l'écoute de lui même. Le danseur retrouve sa conscience corporelle, il rompt avec le verbal, il présuppose l'existence d'une pensée propre au corps, d'une poésie de l'organique.

Ce travail exige un effort de "décontamination" du monde social qui est traversé de significations préétablies. La danse contemporaine crée d'autres gestes, c'est-à-dire d'autres manières d'être au corps. Elle suppose une rupture avec la mémoire culturelle du corps. La contrainte qu'impose l'aléatoire chez Cunningham, permet de trouver un autre mouvement, de reconquérir sa subjectivité par l'avènement indéterminé d'autres gestes. Ces gestes émanent d'un sujet ouvert à ce qui est présent, ils supposent une ouverture à l'espace, une attention à l'ici...

Ces gestes ne naissent pas du néant. Ils sont alimentés, voir même, enracinés dans des intentions et des désirs qui se manifestent dans une tension et attention préalables à l'acte. Le pré-geste se manifeste dans le poids, le flux, l'espace que nous créons en nous et hors de nous. (Poétique de la danse contemporaine p124). Le geste dansé est celui qui est conscient de son poids, de sa direction, de sa durée, de son dessin, de l'imaginaire qui l'anime. Par "l'hyperconscience" de ses qualités, il est en décalage avec les gestes déterminés ou inaperçus de la vie quotidienne. Il attire notre attention, en appelle à notre conscience poétique. Même dans sa plus grande simplicité, lorsqu'il semble ne reproduire que des gestes quotidiens, il nous rappelle que les choses les plus anodines et les plus familières sont dignes de considération, qu'elles peuvent nous toucher, nous faire rêver, éveiller notre tendresse ou notre sens esthétique. On retrouve ici, la notion kantienne de « beauté pure». Celle qui nous touche sans que l'on sache pourquoi, qui en appelle à notre sensibilité et à notre raison sans jamais s'y réduire. Cette beauté qui est l'objet d'une rencontre authentique, heureuse et apaisante est présente dans ce geste simple d'une personne qui marche, qui regarde, qui vibre, lorsqu'elle est tout à ce qu'elle est ou ce qu'elle fait.

Conclusion : Comment appréhender la prestation de l'élève ?

Le geste est ce qui se dessine dans un corps qui danse, ce qui est animé par un imaginaire qui transparaît dans les qualités de nos mouvements. C'est la reproduction artificielle de formes stéréotypées et le refus d'être dans son "corps propre" qui peuvent être considérés comme faux ou hors sujet.

On peut, peut-être ici, s'interroger sur le regard que l'on pose sur la proposition de l'élève. S'il faut appréhender une création artistique, le regard porté ne peut être qu'ouvert,

accueillant et bienveillant. Il ne s'agit pas de mesurer une performance ou un degré de réussite par rapport à un modèle préétabli parce que, ce qui est donné à voir est un "objet" esthétique au sens kantien. Cet objet reste indéterminé et indéfinissable c'est pourquoi il éveille notre aptitude à rêver, à projeter sur lui nos propres images.

Bachelard réfléchit sur l'image poétique, celle qui, par sa simplicité et sa puissance ravive tout notre être, ressourcement notre existence, éveille notre conscience. Un acte artistique est avant tout un acte de l'imagination créatrice, une production d'images qui nous interpelle parce qu'elle nous unit au-delà de nos préoccupations sociales et personnelles. On peut faire un parallèle entre ce voyage poétique qui suppose un dépassement de nos intérêts immédiats et le travail du danseur qui retrouve la sensation de la pesanteur, de l'espace, du temps. Il ouvre sa chair en relâchant toutes les tensions, il laisse advenir son imaginaire dans son corps et ouvre un espace de voyage intérieur à celui qui sait le regarder.

Ne faut-il pas, dès lors, construire son regard de spectateur et d'examineur avec les outils que nous fournit R. Laban? La conscience du poids, du flux, du temps, de l'espace est indispensable à la lecture et à la création du geste dansé. Il n'y a pas de forme précise à attendre. Ce sont souvent des dynamiques, des rythmes, des énergies qui tracent dans l'espace des lignes, des points et des figures sans être reliés à une réalité précise sinon de manière purement allusive.

*Chantal Saint-Léger philosophie et Art-Danse Lycée Jean Monnet Montpellier



Elèves du Lycée Jean Monnet Montpellier Tles

Photos Christian Cordat 2007

Questions de geste, questions de programme

Jean-Jacques Félix*

Avant-propos

Si dans le cadre de ses recherches, l'anthropologue A. Kaepler a été amenée à concevoir le fait que la pratique humaine trop souvent qualifiée de « danse » par ses collègues, s'avère être une pratique quasiment indéfinissable en ce qu'elle est difficilement séparable des autres systèmes de mouvements structurés existant dans certaines ethnies²⁷, il apparaît tout aussi déconcertant d'un point de vue sémantique et didactique de séparer la notion d'acte artistique de danser de celle de geste artistique de danser. Deux notions que se doivent pourtant de cerner et de distinguer le didacticien et l'enseignant pour concevoir et mettre en œuvre des contenus d'enseignement en Art/danse.

En ce sens, en nous appuyant sur les contenus du programme de l'option facultative Art/danse de la classe de Terminale, nous essaierons dans le cadre de cette contribution d'apporter quelques éléments de clarification sur ce sujet : quand y a-t-il geste artistique de danser ? Pourquoi s'avère-t-il nécessaire de distinguer la notion d'acte artistique de danser de celle de geste artistique de danser pour penser un Enseignement Artistique en danse ?

Premiers constats

La nécessité de distinguer la notion d'acte artistique de danser de celle de geste artistique de danser tient dans le fait que de nombreux écrits portant sur des questions de danse - quels que soient les domaines de connaissances auxquels ils renvoient (philosophie, sémiologie, esthétique, etc.) - emploient le terme de geste (voire même de mouvement) plutôt que celui d'acte de danser pour développer leur argumentation.

Les récents travaux de recherche publiés par Aurore Despres témoignent significativement de cet état de fait.

²⁷ A. Kaepler écrit : « est-il nécessaire, voire même possible de donner une définition de la danse, tant la quasi-impossibilité de définir la danse comme quelque chose de séparé des autres systèmes de mouvements structurés est déconcertante ». A. Kaepler, *La danse selon une perspective anthropologique*, in Nouvelles de Danse n°34-35, Contredanse, Bruxelles, 1998.

Logique du processus, logique du résultat

Lorsque A. Despres tente en effet de montrer que le « travail » d'élaboration chorégraphique relève avant tout d'une certaine logique de la sensation et de la perception, elle appuie sa thèse philosophique sur la distinction qu'elle opère d'une part, entre trois types de mouvements et d'autre part, entre quatre types de gestes²⁸. Parmi ceux-ci, celui qu'elle nomme *geste esthétique* se caractérise par un mode de production signifiante lié non seulement à un processus par lequel la sensation du mouvement mis en œuvre par le danseur « coïncide exactement » avec le mouvement de la sensation, mais aussi à celui qui rend possible la réalisation d'un acte qu'elle renvoie à ce qu'elle appelle alors une logique du *processus* s'opposant à celle du *résultat* (p. 270)²⁹. A. Despres parle en ce sens d'un acte flexible conçu comme une direction à prendre et non un résultat à atteindre (p. 282).

Ce que met en évidence cet exemple, est que l'emploi des vocables : *mouvement*, *acte* et *geste*, pour parler avec un certain recul épistémologique (notamment didactique) des pratiques artistiques de danse s'avère être une opération intellectuelle complexe.

Précisons néanmoins que la référence aux thèses défendues par A. Despres dépasse le simple cadre de l'exemple en regard de cette complexité et des questions qui seront abordées au cours de cette réflexion.

Ce choix référentiel n'est pas neutre en ce qu'il s'appuie sur le fait qu'A. Despres construit son discours à partir d'un point de vue qui nous semble très pertinent pour penser une didactique scolaire de l'Art de la danse.

Un point de vue qui se résume en ces termes : penser un geste artistique de danser dont le mode d'existence signifiante - conçu en référence à la modalité du "sentir" (l'esthésique) - relève essentiellement d'une logique du *processus* qui s'oppose à celle du *résultat*. A. Despres écrit en ce sens : « les danseurs, explorateurs par définition du mouvement (en danse contemporaine), se font les explorateurs du "sentir"[...]. Le "sentir" définit des attitudes, des actes qui diffèrent non seulement d'un chorégraphe, d'un pédagogue, d'un danseur à l'autre mais qui diffèrent aussi, pour un même danseur, en fonction du moment, c'est-à-dire des orientations choisies alors dans l'effectuation de son mouvement »³⁰.

Par ailleurs, le programme de l'option facultative Art/danse pour la classe de Terminale des lycées français³¹ dont les contenus se structurent autour de la notion centrale de "geste",

²⁸ Les trois types de mouvement identifiés par A. Despres sont les suivants : le mouvement-action, le mouvement-sensation et le mouvement-affection. En ce qui concerne le geste, elle différencie : le geste usage, le geste affectif, le geste poétique et le geste esthétique. A. Despres, *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine. Logique du geste esthétique*, ANRT, Lille, 2003, p. 322.

²⁹ « Le geste esthétique ne peut jamais être une affaire entendue et encore moins une donnée, mais toujours une affaire à construire comme un trajet à suivre ». A. Despres, 2003, *op. cit.*, p. 9. La différenciation qu'opère A. Despres entre logique du *processus* et celle du *résultat* est extrêmement intéressante en ce qu'elle constitue selon nous un des éléments qui permettent de distinguer l'enseignement Art/danse qui doit justement se fonder sur une logique du *processus* (exploration éducative du mouvement non déterminé par un but extérieur à atteindre) de celui de l'enseignement E.P.S./danse qui relève essentiellement d'une logique du *résultat*.

³⁰ A. Despres, 2002, *Op. cit.*, p.6.

³¹ Programme de l'Enseignement Artistique danse, option facultative pour la classe de terminale des séries générales et technologiques, *B O hors-série n°* du 2003, MEN.

permet de constater que cette dernière pose problème lorsqu'il s'agit de la penser dans le cadre d'une réflexion didactique et pédagogique.

Le programme en question

Il stipule entre autres qu'il s'agit pour l'élève dans le cadre de cet enseignement : « d'interroger, d'approfondir et de problématiser les repères donnés à partir d'un axe très présent dans l'art chorégraphique des vingt dernières années : le geste ».

Or, si ce programme de l'option facultative Art/danse parle souvent de geste il est quelque peu curieux de voir qu'il n'en donne jamais une définition précise.

Faire référence aux gestes : « quotidien, professionnel, sportif, dansé, etc. » ne renseigne en rien sur ce qu'est le geste ou sur : quand y a-t-il geste ? Qualifier une chose ne revient pas à la définir. Par ailleurs, pourquoi parler de gestes quotidiens, professionnels, etc., plutôt que d'actes ou de mouvements quotidiens ou professionnels ?

Sans aller jusqu'à dire que l'emploi du terme de geste relève dans ce programme d'un syncrétisme conceptuel, on peut penser qu'il résulte pour le moins d'une approche éclectique (implicite ?) dont il revient alors à l'enseignant de démêler l'écheveau.

Dans cette perspective, il semble possible de tirer un premier fil susceptible de guider le 'démêlage'.

Une première piste

On peut considérer que dans le cadre de ce programme le geste est d'une part, conçu en tant que symptôme - symptôme à travers lequel se dévoilent les marquages, les modelages ainsi que les encodages culturels incorporés par le sujet social en activité et d'autre part, en tant que « matériau » qui sans référence à autre chose que lui-même produit un sens étranger aux processus de re-présentation d'un monde lui étant extérieur. Un geste qui ne relève plus de la logique sémiotique du signe.

Aussi, est-ce à la fois comme "symptôme" « d'une certaine instrumentalisation du corps dans le contexte social » et aussi comme "matériau" que l'élève est invité à interroger le geste en général (y compris dans le domaine de l'art) pour en faire l'objet d'une expérience dansante à la fois sensible et cognitive. Et ce, comme le précise le programme : en mettant en œuvre des opérations de *prélèvement*, de *transformation* et de *composition-interprétation*.

Autrement dit, le vocable de geste tel que le conçoivent les rédacteurs semble recouvrir au moins trois sens :

- un sens fonctionnel : les différents usages "productifs" d'un geste dans une société donnée.
- un sens socio symbolique : un geste comme marqueur de certains usages culturels du corps ou plus précisément de la corporéité.
- un sens propre qui fait du *geste* quelque chose à partir de quoi peut émerger une signifiante non-re-présentative du monde.

A partir de ces constats et quelques éléments d'analyse, la question du sens que revêt tout geste humain apparaît incontournable non seulement pour concevoir l'esprit dans lequel a été écrit ce programme optionnel Art/danse mais aussi et surtout pour comprendre ce que recouvre un geste potentiellement sujet à devenir un geste artistique de danser. C'est ce que nous allons essayer de montrer.

Oser une définition du geste

En émettant l'hypothèse que ce choix se constitue comme le plus pertinent parmi tous les autres possibles, c'est par une définition très générale que nous amorcerons un travail réflexif sur le geste et le sens dont il est potentiellement porteur. Ce travail relevant essentiellement d'une approche sémio-phénoménologique.

Renvoie à ce qui peut être qualifié de geste, tout phénomène sensible (visible, audible, etc.) manifesté par le corps humain - tout ou parties (segments) - qui se déplace ou non dans l'espace. Ce phénomène est signifiant pour celui qui le perçoit. Le corps qui manifeste un geste peut être virtuel (iconographie, vidéo...) ou réel.

Une première remarque importante s'impose à partir de cette définition.

Tout geste résulte d'un double procès : un procès "d'élaboration"³² et un procès de réception. Deux procès eux-mêmes conditionnés par le contexte situationnel et culturel dans lequel ils sont à l'œuvre. En ce sens, c'est dans l'interaction contextualisée de ces procès qu'émerge le sens potentiel d'un geste. Autrement dit, un geste signifiant n'existe que dans le cadre d'une relation interpersonnelle (communication ?) qui varie d'un groupe social à l'autre et d'une époque à l'autre.

Dans cette vision des choses, il paraît évident que la question du statut sémiotique de tout geste se constitue comme l'une de celles à laquelle il convient d'apporter des éléments de réponse. Et ce, pour comprendre comment ce qui apparaît dans un nombre conséquent de contributions théoriques sous le vocable de geste "fonctionne" en tant que phénomène signifiant. Notamment lorsque ce geste est censé appartenir au domaine de l'art et plus spécifiquement de l'art chorégraphique.

Cette question portant sur le statut sémiotique du geste peut dans le cadre de ce qui nous intéresse ici se traduire en ces termes : qu'est ce qui fait que le mode d'existence signifiant

³² Le terme "d'élaboration" employé ici, permet de suspendre le clivage entre « faire » (production) et « agir » (action non déterminée par un but extérieur à elle-même). La question de ce clivage est au centre de nombreuses réflexions développées sur le *geste* et le *geste* de danser en particulier (on peut en ce sens faire référence à Julia Kristéva ou à Giorgio Agamben).

d'un geste³³ lié à certains modes connexes "d'élaboration" et de réception, relève ou non d'une pratique artistique chorégraphique?

Notons que cette question du statut sémiotique du geste se situe au cœur d'une grande partie des conceptions esthétiques contemporaines qui animent le domaine de l'art chorégraphique depuis plusieurs décennies. En effet, nombre de chorégraphes appartenant aux différents courants issus de ce qu'il est convenu d'appeler la postmodernité interrogent le sens du geste. C'est à partir de cette interrogation qu'ils développent leur processus créatif en travaillant sur les frontières du visible et de l'invisible, de l'artistique et du non-artistique, celle encore plus spécifique de la danse et de la non-danse, etc.

Le geste comme rencontre potentielle d'un acte « d'élaboration » et d'un acte de réception

Intéressons-nous dans un premier temps au versant procès "d'élaboration" du geste pour ensuite envisager le second versant : celui du procès de réception auquel il donne lieu. Précisons que cette approche analytique et scindée du problème n'est qu'un artifice didactique dont le but est d'aider à mieux comprendre le mode de signification d'un geste pensé dans le cadre du rapport systémique qui l'organise : élaboration-réception-contexte.

"Elaboration" du geste

L'entrée dans l'analyse du procès "d'élaboration" du geste nous amène à différencier deux grandes catégories de gestes : les gestes intentionnels et les gestes non intentionnels.

En référence aux travaux de J. R. Searle³⁴, la notion d'intentionnalité doit s'entendre comme ce qui relève de l'ensemble des états mentaux accessibles à la conscience. Des états mentaux qui renvoient à, et portent sur un objet ou un état du monde.

Pour lever ici toute ambiguïté et en anticipant sur la suite de cette réflexion, nous dirons qu'il est possible de discuter le fait qu'un geste non-intentionnel puisse être à la fois signifiant et artistique³⁵. Néanmoins, dans la mesure où la plupart des théoriciens de l'art considèrent

³³ Le terme de *mode d'existence* est emprunté à G. Genette, qui dans *L'œuvre de l'art*, Seuil, Paris, 1994, distingue deux modes d'existence de l'œuvre d'art. Le premier qu'il qualifie d'*immanence* et le second de *transcendance*, p. 17.

³⁴ J. R. Searle, *Sens et expression*, Editions de Minuit, Paris, 1982.

³⁵ Dans le cadre des recherches en analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, Hubert Godard notamment insiste sur le rôle prépondérant que jouent les processus d'organisation tonico-gravitaires qui sous-tendent l'effectuation d'un geste. Ces processus infra visibles qui donnent toute la charge expressive du geste sont difficilement conditionnés par une intention. Hubert Godard dit en ce sens : « La culture, l'histoire d'un danseur, et sa manière de ressentir une situation, de l'interpréter, va induire une « musicalité posturale » qui accompagnera ou prendra en défaut les gestes intentionnels exécutés. Les effets de cet état affectif, qui donne à chaque geste sa qualité et dont on commence à peine à comprendre les mécanismes, ne peuvent pas être

que tout geste artistique, quel que soit le domaine d'expression auquel il appartient ne peut se concevoir indépendamment d'un acte intentionnel, c'est à la catégorie des gestes intentionnels que nous nous intéresserons en priorité.

Dans le cadre de ce parti pris qu'il nous faut alors distinguer trois grandes catégories de gestes intentionnels : ceux à visées *pratique*, *mythique* ou *communicative*³⁶.

1 - Le geste à visée *pratique*.

- Il s'organise d'une part, en relation avec le but de produire ou de fabriquer quelque chose. Il est alors sous tendu par une logique productive, celle du *faire* : gestes de travail de l'ouvrier, de l'artisan, etc.

- Il peut d'autre part, être rapporté à la logique de l'*agir* entendue dans le sens de la *praxis* Aristotélicienne. Dans ce cas l'activité humaine qui donne lieu à la mise en œuvre d'un geste n'est pas déterminée par un but de production extérieur à ce qui la motive. Les pratiques somatiques : celles de Feldenkrais, Alexander, Pilates, etc., participent par exemple de cette logique³⁷. Celles encore de "stretching", "aérobic" ou "steps" peuvent éventuellement faire partie de ce groupe, bien que l'on puisse dans ce cadre discuter du fait qu'elles servent peut-être avant tout à "produire" un corps idéalisé et modélisé.

Lorsque Chantal Despres³⁸ différencie le geste *usage/usagé* du geste *aesthétique*, cette différenciation se fonde en grande partie sur celle du *faire* et de l'*agir*.

2 - La gestualité à visée *mythique*.

- Si elle emprunte ses figures gestuelles à la gestualité *pratique*, elle ne recouvre pas pour autant les mêmes fonctions. Relevant du cadre très large des activités symboliques, elle inclut aussi bien les gestes propres certains rituels communautaires (politesse, liturgie, etc.) que ceux qui sont mis en jeu dans les danses traditionnelles non scénique. Il faut noter que dans la réalité, la gestualité *mythique* se retrouve diffuse dans la gestualité *pratique* et inversement.

3 - Le geste à visée *communicative*.

- Pour celui qui "l'élabore" il est lié à l'intention de créer une relation intersubjective avec autrui (un interlocuteur potentiel). De manière schématique, au moins trois cas de figures typiques de ce geste sont envisagés par les sémioticiens ou les spécialistes en Sciences de la Communication :

1° L'élaboration du geste peut être liée à l'intention d'*informer*. Elle est alors sous tendue par une logique de communication-information régie par des codes gestuels précis. Les gestes

commandés par la seule intention. C'est ce qui fait toute la complexité du travail du danseur... et de l'observateur ».

³⁶ Cette distinction reprend en grande partie celle qu'opère A. J. Greimas, entre gestualités *pratique*, *mythique* et *communicative*, dans *Du sens, essais sémiotique*, Seuil, Paris, 1970.

³⁷ La différence entre *faire* et *agir* doit être mise en relation avec la distinction faite par Aristote entre poïétique et praxie.

³⁸ C. Despres, 2003, *op. cit.*

signalétiques de l'agent de la circulation et ceux émis par les sourds-muets pour communiquer relèvent de cette logique.

2° Il peut renvoyer à un mode d'expression qui accompagne une communication verbale (ensemble des gestes qui participent d'une collocation). Principalement étudié dans le cadre des recherches en *Kinésique*, il relève de ce que les sémioticiens appellent l'extra linguistique ou le co verbal.

3° Existente enfin les gestes mis en œuvre dans le cadre d'un mode de communication interpersonnelle très spécifique. Un mode qui correspond notamment à la relation communicative qu'entretiennent le nourrisson et sa mère (le *dialogue tonique* mis en évidence par Ajurriaguerra) et aussi à celle que met en jeu le rapport amoureux dans sa dimension sexuelle principalement. Les gestes élaborés dans le cadre de cette logique communicationnelle qui s'organise sur une mise en contact tactile des corps - contrairement à la relation intersubjective qu'autorise le mode linguistique ou para linguistique - relèvent de ce que nous appelons une "communication fusionnelle". Un mode de communication qui s'avère essentiel pour comprendre ce qui se joue dans tout acte artistique de danser à partir duquel se crée une relation intersubjective spécifique.

Pour résumer, nous avons schématiquement discerné trois modalités "d'élaboration" d'un geste. Chacune d'entre elles correspond à des intentionnalités différentes³⁹: *faire* ou *agir*, *symboliser* et *communiquer* selon des modes différents. Etant entendu, si l'on s'en réfère aux écrits de J Greimas, que chacune de ces modalités peuvent interférer et emprunter leurs figures gestuelles aux autres.

Venons-en à présent au second versant du mode d'existence d'un geste : celui qui renvoie au procès auquel donne lieu sa réception.

Réception du geste

Si *faire*, *symboliser* ou *communiquer* avec tout où partie de son corps correspond à un certain sens pour l'acteur (sens lié à une intentionnalité), on ne peut néanmoins parler de geste que dans la mesure où ce que manifeste la mise en jeu du corps intentionnelle de cet acteur est perçu par une autre personne. Il n'y a geste que si à une intentionnalité "d'élaboration" correspond une intentionnalité de réception.

Or, comme le montrent de nombreux travaux relevant de la sémiologie il existe souvent un écart important entre ce que cherche à exprimer un sujet à travers "l'élaboration" de son geste et l'interprétation qu'en fait celui le perçoit. Et ce, quelles que soient les catégories auxquelles appartient "l'élaboration" de ce geste.

³⁹ Cette classification reste grossière. Il existe de multiples variations à l'intérieur de ces trois catégories. Le geste *phatique* (impliquant ou non un contact inter-corporel) par exemple, qui sert à établir et/ou maintenir la communication, le geste indicatif encore, mais aussi les gestes propres au *dialogue tonique* entre la mère et son enfant qui sans appartenir à la communication au sens propre du terme, ne relèvent pas pour autant de la relation amoureuse, sauf cas pathologiques, etc.

Autrement dit, nous dirons que ce n'est que dans la tension générée par cet écart qu'émerge non seulement la signifiante mais aussi la possibilité d'une relation intersubjective propre à ce qui peut être nommé geste.

Aussi est-ce au niveau de ce qui se joue dans cet écart - figure corporelle manifestée-figure corporelle perçue – que semble pouvoir se penser le mode d'existence d'un geste de danser et le rapport qu'il entretient avec celui *de* l'acte artistique de danser. Néanmoins, en fonction de ce que nous avons dit à propos du geste en général, il est nécessaire d'interroger spécifiquement le geste de danser - notamment lorsqu'il recouvre une dimension esthétique-artistique - pour pouvoir élucider la nature de ce rapport.

Le geste de danser résulte d'un processus de "remaniement"

Pour situer d'emblé les choses, nous défendons le point de vue que tout geste de danser appartient à la catégorie des gestes à visée communicative. Son mode d'élaboration est motivé par une intentionnalité communicative qu'il faut distinguer de l'intention d'entrer en communication avec autrui⁴⁰. Nous considérons qu'il est sous-tendu par un "vouloir-dire" au sens du *bedeutung* Husserlien. Ce "vouloir-dire" étant susceptible de se manifester à partir de figures gestuelles (formes indicielles) qui relèvent des champs de la *gestualité pratique, mythique ou communicatif*. En ce sens, toute figure gestuelle à partir du moment où elle est mise au service d'une intentionnalité communicative peut potentiellement se constituer en tant que geste de danser. Potentiellement seulement, dans la mesure où pour se faire ces figures doivent être soumises à un processus de "remaniement".

Le "remaniement" du geste selon R. Laban et S-G. Paczinski

Les théories de R. Laban sur le mouvement et celles de Stanislas Georges Paczinski sur le geste et le rythme permettent de donner un premier éclairage sur la question de ce processus de "remaniement".

R. Laban⁴¹ conçoit la danse en tant « qu'art dans lequel l'expression visible du mouvement est utilisée ». En fait, pour ce théoricien le geste de danser trouve principalement sa source dans deux formes d'actions fondamentales : *ramasser* et *dispenser*. Des formes d'actions qui au cours de l'histoire culturelle occidentale vont être "stylisées" (forme de remaniement) en particulier dans le domaine des pratiques scéniques de danse.

⁴⁰ Nous avons conscience ici, d'infléchir la réflexion sur un versant intentionnaliste (un objet, un phénomène, une pratique relèvent d'une intention de la part de celui qui le produit et de celui qui le perçoit). Cette conception laisse en suspens la question des critères susceptibles de caractériser l'intention qui est à l'origine du geste de danser.

⁴¹ R. Laban, *La maîtrise du mouvement*, Actes Sud, Arles, 1994, p. 120 et 121.

Dans le cadre d'une approche anthropo-phylogénétique du geste et du rythme Stanislas Georges Pacszinski⁴² démontre pour sa part, comment à partir d'un geste utilitaire - essentiellement vertical, lié à un acte originel de frapper dont dépend la survie de l'homme - s'élabore la conscience d'un rythme qu'il devient impossible de dissocier de l'acte musical de l'acte de danser. De cet acte de frapper émerge et se symbolise selon lui (autre forme de remaniement), la conscience d'un rythme connexe de l'émergence d'une conscience de plus en plus élaborée des rapports de cet homme à lui-même et au monde. Il écrit notamment : « le piétinement de la terre est le moyen le plus primitif de produire un bruit, ce qui conduirait à penser qu'aux origines de la musique instrumentale se placerait plutôt le pied du danseur que la main du musicien ».

De ces deux approches théoriques ressort principalement l'idée qu'il existe une évolution phylogénétique et culturelle de certains actes et des gestes qui leur sont associés, liée à un processus de transformation : ce que nous appelons justement le processus de "remaniement" du geste.

Ce dernier relève en fait d'opérations complexes qui s'articulent sur au moins trois plans :

- un plan structurel et formel (organisation de la dynamique interne⁴³ et organisation spatio-temporelle apparente du geste).
- un plan contextuel.
- un plan sémantique.

1 - Sur le plan structurel et formel le geste est susceptible de subir un processus de *déconstruction-reconstruction*. Les facteurs moteurs fondamentaux qui l'organisent⁴⁴ habituellement vont être plus ou moins profondément modifiés. La forme que manifeste le geste "déconstruit-reconstruit" peut être très éloignée de celle qui existait avant qu'opère ce processus de transformation-reconstruction. Aussi, peut-on considérer que c'est en référence à ce plan de "remaniement" du geste que le programme de l'option facultative Art/ danse parle de « transformer le mouvement en fonction des expérimentations vécues par l'élève » Une transformation portant sur le rythme, la dynamique, les directions, les orientations, les transferts de poids, etc. qui organisaient la forme du mouvement d'origine.

2 - En ce qui concerne le plan contextuel, un geste peut être *décontextualisé-recontextualisé*. Dans le cadre de ce processus spécifique il est extrait de son contexte d'existence habituel - un espace-temps culturel déterminé - pour faire l'objet de ce que nous appellerons une manifestation signifiante hors cadre. Les gestes de la vie quotidienne ou du travail directement importés dans de nombreuses danses traditionnelles constituent un exemple

⁴² S-G. Pacszinski, *Rythme et geste. Les racines du rythme musical*, A. Zurfluh, 1988.

⁴³ Par organisation de la dynamique interne du geste, il faut essentiellement entendre une organisation tonique et gravitaire du geste qui, selon Hubert Godard, donne toute sa charge signifiante et poétique au geste mis en œuvre par le danseur. Cf. H. Godard, *le geste manquant*, in *Etats de corps*, revue *IO*, Eres, Toulouse, 1994, p. 63-75 et *C'est le mouvement qui donne corps au geste*, revue *Marsyas* n°30, IPMC, Paris 1994, p. 72-76.

⁴⁴ Facteurs fondamentaux tels qu'a pu les décrire Rudolf Laban : *espace, temps, poids, flux* en relation avec leurs variations qualitatives. R. Laban, 1994, *op. cit.*

significatif de cette opération. Sous un angle différent⁴⁵ mais très éclairant, lorsqu'en 1917 Marcel Duchamp expose dans un musée de New York un urinoir ordinaires à titre d'œuvre d'art sous le titre de *Fountain*, il ne fait en quelque sorte que faire jouer ce processus pour affirmer ses conceptions esthétiques-artistiques (conceptions qui relèvent de ce que les théoriciens de l'art qualifient de *ready-made*).

3 - Enfin, sur le plan sémantique opère un processus de *désémantisation-resémantisation*. Dans le cadre de ce procès, le sens que pouvait manifester un geste dans son domaine d'appartenance originaire se trouve recouvert voire même quasiment annulé par un nouveau sens. Ce processus de *désémantisation-resémantisation* entretient une relation très étroite avec les opérations de transformation inhérentes aux plans formel et contextuel de 'remaniement' du geste. Faisant référence à ce qui correspond selon nous à ce processus de *désémantisation-resémantisation*, l'historienne de l'art et critique de danse Laurence Louppe (Revue *Art Presse*, 1987) emploie les termes de *dispersion* ou de *pulvérisation* lorsqu'elle analyse les conceptions esthétiques-artistiques défendues par la chorégraphe Odile Duboc⁴⁶. A propos de la pièce *Matin des musiciens* créée par cette chorégraphe, elle écrit notamment : « ici n'existe aucun souci d'illustration par la circulation des danseurs, à mi-chemin entre une succession d'événements éphémères, comme nous en offre la perception des faits quotidiens, et une rythmique pure, abstraite. Dans cet art qui n'utilise la référence que pour mieux la pulvériser, la musique de Mozart [...] apparaît comme la figure suprême de l'allègement ».

Aussi, lorsqu'on lit dans le programme de l'option facultative Art/danse que l'élève doit être capable de « transformer un geste fonctionnel caractéristique prélevé dans l'espace public ou privé ou de proposer les conditions de transformation du geste vers des caractéristiques particulières : saboté, entravé stéréotypé, etc. », peut-on penser que cette proposition s'inscrit dans le cadre d'une prise en compte des trois plans qui conditionnent le 'remaniement' possible d'un geste⁴⁷.

Néanmoins, avant de pouvoir transformer (remanier) un geste encore faut-il savoir prélever⁴⁸ celui qui fera l'objet de cette transformation. En effet, qu'il s'agisse de l'artiste-chorégraphe ou de l'élève, ils ne peuvent chacun dans le cadre spécifique de leur investissement transformer en geste artistique de danser que ce qui a été préalablement perçu – une figure gestuelle quotidienne ou ordinaire – comme ce qui est potentiellement susceptible d'exister en tant que geste artistique de danser.

⁴⁵ Différent au sens où l'acte esthétique-artistique revendiqué par M. Duchamp ne se traduit pas par ce que rend visible un geste corporel mais par ce que rend visible un objet quotidien pour celui qui accepte de le voir.

⁴⁶ La chorégraphe Odile Duboc est directrice du Centre Chorégraphique National de Belfort.

⁴⁷ A cet ensemble on pourrait encore ajouter cette phrase, « dans le traitement du geste (par l'élève) l'engagement dans le mouvement peut-il évoluer, se transformer, voire contredire sa fondation ? ».

⁴⁸ Le programme Art/danse optionnel précise en ce sens : « les gestes encodés dans une fonction spécifique tels que les gestes du travail et les postures des métiers, sont supports de prélèvement (pour l'élève) ».

Prélever un geste quotidien ou ordinaire pour en faire un éventuel geste artistique de danser est un acte complexe. C'est avant tout savoir mettre en œuvre un regard à la fois sensible et performant (analytique) qui se fonde sur la capacité à :

- pouvoir observer de manière à la fois souple (syncrétique) et rigoureuse (analytique)⁴⁹, pour saisir la qualité signifiante que manifeste une activité gestuelle.

- pouvoir opérer un découpage dans le continuum d'une gestualité humaine qui se manifeste dans différents champs d'activités : où et quand, commence ce qu'il faut retenir comme geste ? Où et quand cela se termine-t-il ?

- pouvoir sélectionner, pour les extraire, certains "fragments" ou "séquences" gestuelles à l'intérieur de ce découpage.

- pouvoir enfin suspendre l'existence "mondaine" de tout geste - le sens qu'il recouvre dans un contexte donné - pour lui attribuer une existence signifiante en soi. Ce qui revient à concevoir ce geste comme un *phénomène pur* ou *neutralisé*. Cette opération consiste en fait en une réduction qui, au sens husserlien du terme, consiste à mettre entre parenthèse ou suspendre l'espace contextuel et culturel propre à tout geste. Ce n'est qu'à cette condition qu'un geste peut être conçu en termes de « matériau gestuel »⁵⁰. Un « matériau » alors susceptible d'être reconstruit, recontextualisé et resémantisé dans une composition ou une improvisation chorégraphique réalisée par un chorégraphe ou selon d'autres enjeux par un élève de l'option facultative Art/anse.

Force est de constater que "faire" du geste un "matériau" (« geste matériau »⁵¹) n'est pas chose facile.

Les réflexions d'Odile Duboc sur son personnage du *Fernand* rendent d'une certaine façon compte de cette difficulté : « je pense qu'il y a dans nos quotidiens beaucoup de situations [...] où nous nous trouvons devant un acte chorégraphique... Je suis frappée de la façon dont parfois autour de nous s'articulent les rapports entre les gens – des rapports imprévus provoqués par le hasard... On les remarque ou pas » (1987). Or, c'est bien dans cette expression « on les remarque ou pas » que se situe tout le problème du "prélèvement".

En définitive, ce procès de prélèvement rend possible l'émergence d'un mode de signifiante du *matériau gestuel*, caractérisé par la cooccurrence⁵² d'un contenu sémantique (non-représentatif) et d'une forme qui le manifeste. On peut dire en référence aux travaux de J. Greimas que le caractère cooccurrence du phénomène fait alors du geste prélevé et remanié un geste poétique.

⁴⁹ Cette conception d'un regard qui articule le mode syncrétique et le mode analytique fait référence aux travaux qu'Anton Ehrenzweig développe dans son livre *L'ordre caché de l'art*, Gallimard, Paris, 1974.

⁵⁰ Dans la composante pratique du programme Art/danse optionnel il est écrit : « L'élève développe des capacités d'appropriation, de transformation et d'interprétation du matériau gestuel ».

⁵¹ Ce geste matériau renvoie peut-être en définitive à la toile de fond tonique et gravitaire d'un geste désengagé de son existence mondaine.

⁵² Le terme de cooccurrence est emprunté à A. J. Greimas (*Essais de sémiotique poétique*, 1972). Pour Greimas ce phénomène de cooccurrence des plans sémantique et expressif caractérise le discours poétique

Le processus de "remaniement" du geste tel que nous venons de l'exposer n'est malgré tout pas suffisant pour comprendre le mode d'existence d'un geste artistique de danser. Deux questions, au moins, restent en suspend. La première porte sur la spécificité de la logique communicative qui conditionne ce "remaniement" et la seconde sur le problème de l'art: qu'est ce que l'art ou quand y a-t-il art ?

Geste de danser et processus communicationnels

Comme nous l'avons dit précédemment, le geste de danser relève d'une logique communicative. Néanmoins, les choses ne sont pas si simples. Il existe en effet plusieurs catégories de gestes à visée communicative dont l'une de celle à laquelle appartient justement le geste de danser.

Nous choisissons de situer globalement ces différentes catégories à l'intérieur d'un continuum d'élaboration ouvert⁵³.

Ce dernier va de l'intention d'informer et/ou de co-informer⁵⁴ qui implique une plus ou moins grande distance inter corporelle entre les collocuteurs, à celle d'entrer dans une relation quasi-fusionnelle avec autrui fondée sur un contact tactile très étroit. Nous dirons en ce sens que tout geste à visée communicative se situe entre deux pôles : celui qui relève d'une logique de la *communication* (logique linguistique) et celui qui s'inscrit dans le cadre d'une logique de la *communion* (logique fusionnelle).

Or, ce qui caractérise le geste de danser (son mode d'existence signifiant et son pouvoir de mettre des sujets en relation) est qu'il relève pleinement et donc paradoxalement de ces deux logiques à la fois.

Il ne se situe pas à l'entre-deux de ces deux logiques : il en manifeste de manière ambiguë la double affirmation⁵⁵. Et ce, à travers ce que nous appelons une logique de *com-union*. Celle à partir de laquelle se crée un mode de relation intersubjective où la « com » (communication) et l'union (l'unité corporelle fusionnelle) s'affirment conjointement (a).

Ce qui permet de concevoir le fait que la relation qui s'instaure par la médiation du geste de danser entre celui qui l'élabore et son récepteur relève d'un *dialogue paradoxal* ou plus précisément *ambigu*.

⁵³ La manière dont nous concevons ce continuum est à mettre en relation avec les recherches en *proxémique* de E. T. Hall qui portent sur la façon dont l'homme utilise l'espace qu'il maintient entre lui et les autres pour créer et entretenir un système de relations inter personnelles. Cf. E. T. Hall, *La dimension cachée*, Seuil *essais points*, Paris, 1978, p. 13-20, 61-66 et 100-104.

⁵⁴ Ensemble des gestes qui accompagnent, complètent, suppléent et voire même contredisent un discours verbal.

⁵⁵ Double affirmation, au sens que lui donne Paul-Claude Racamier (1992), c'est-à-dire, celui où deux choses contraires ne sont pas opposées mais doublement affirmées.

C'est entre autres la nature foncièrement ambiguë de ce geste, en ce qu'il crée un dé-(s)-ordre dans l'ordre habituel de la relation intersubjective, qui permet d'expliquer les phénomènes d'incompréhension qui peuvent exister entre les sujets de la relation.

Le geste de danser mis en rapport avec la question de l'Art

Cette question de l'ambiguïté sur laquelle est censée se fonder l'émergence d'une signification propre au geste de danser nous amène à envisager la question de l'art : qu'en est-il du geste de danser pour qu'il puisse relever du domaine de l'art ou qu'il puisse être qualifiable d'artistique ?

Pour tenter de répondre à cette question complexe nous nous tournerons dans un premier temps vers les écrits de H. R. Jauss⁵⁶.

H. R. Jauss est l'un des théoriciens qui cherche à comprendre ce qui fait "œuvre" (œuvre d'art) dans l'histoire humaine. Il essaie notamment d'expliquer pourquoi et comment un phénomène ou un objet⁵⁷ acquièrent à un moment donné de l'histoire culturelle de l'humanité un sens en tant qu'œuvre artistique.

Ce sens de l'œuvre d'art ne peut se comprendre selon Jauss que comme la résultante d'une convergence existant entre *un horizon d'attente impliqué* dans ce qui est susceptible de devenir une œuvre d'art (sens donné par le créateur d'un objet ou d'un événement) et un *horizon d'attente social* (sens attendu par des récepteurs en fonction du contexte culturel qui forge leurs *habitus*). Ce processus de convergence, il l'exprime sous le terme de "concrétisation" d'un sens.

Il faut considérer qu'au-delà de ses références essentiellement littéraires H. R. Jauss cherche avant tout à résoudre un double problème récurrent dans toute réflexion portant sur l'art. Il se résume en cette question : qu'en est-il du sens esthétique et du sens artistique d'un objet ou d'un événement ?

En ce qui nous intéresse plus spécialement ici, cette question peut se reformuler en ces termes : qu'en est-il du sens esthétique et du sens artistique d'un geste de danser ?

On pourrait certes penser que parler de geste de danser présuppose en soi l'idée que ce geste relève (par évidence) du champ de l'esthétique et de celui de l'artistique. Et que vouloir poursuivre la discussion après tout ce qui vient d'être dit revient pour le dire trivialement à "couper les cheveux en quatre". C'est pourtant bien à ce niveau de questionnement qu'émerge un des problèmes essentiels que pose l'existence d'un geste de danser qualifiable d'esthétique et d'artistique

⁵⁶ H-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, p. 243-262.

⁵⁷ Il nous faut ici préciser que H. R. Jauss s'intéresse essentiellement à l'Art littéraire. Néanmoins, la théorie qu'il développe dans ce cadre spécifique nous semble très intéressante pour comprendre ce qui se joue dans le domaine de l'Art chorégraphique.

Afin d'essayer de clarifier les choses nous mettrons dans un second temps cette question en rapport avec celles que se posent Jean-Pierre Cometti et ses collaborateurs dans leur ouvrage *Questions d'esthétique*⁵⁸.

S'appuyant d'une part, sur le postulat que les recherches en Esthétique « portent principalement sur un type d'expérience et interroge en ce sens la nature, la valeur et la particularité de ses objets » et cherchant d'autre part, à savoir si dans ce cadre épistémologique une définition de l'œuvre d'art (et celle de l'art en général) est possible, les auteurs de ce livre construisent leur réflexion à partir de deux questions fondamentales :

- quelle différence y a-t-il entre *propriétés esthétiques* et *artistiques* lorsqu'une ou ces deux qualités sont attribuées à un objet ou un événement (dont le geste de danser peut faire partie) ?
- quelles conditions (nécessaires et suffisantes) président au fait qu'un objet ou un événement peuvent se constituer comme légitimes candidats à la qualification d'artistique ?

Des propriétés esthétiques du geste

J-P Cometti considère que les *propriétés esthétiques* d'un objet ou d'un phénomène sensible (naturel ou artéfact) sont liées aux valeurs d'appréciation qui peuvent leur être attribuées. Dans le cadre de ce processus d'attribution ces objets ou phénomènes sont ressentis comme, et qualifiés de, beaux ou laids, gais ou tristes, etc.

Les déterminants de telles attributions font l'objet de nombreux débats entre les philosophes de l'art et les chercheurs en Esthétique.

Disons que s'il existe un quasi-consensus sur le fait que le langage dans son mode métaphorique joue un rôle important au niveau ce processus d'attribution, les avis divergent néanmoins sur un point important : la façon dont peuvent se justifier de telles métaphores.

Pour les théoriciens qui défendent des conceptions onto-essentialistes, certaines propriétés d'un objet ou d'un phénomène déterminent ce qui les fait appartenir à la catégorie des choses relevant du domaine de l'esthétique. Autrement dit, ils considèrent que ces *propriétés esthétiques* sont intrinsèquement liées à la nature de l'objet ou du phénomène et ce, quelle que soit l'expérience sensible à laquelle ils peuvent donner lieu lorsqu'un sujet récepteur entre en contact avec eux. S'imposant au récepteur, elles sont en quelque sorte conçues comme objectives ou tout du moins objectivables.

Au contraire pour d'autres théoriciens (fonctionnalistes) les qualités esthétiques attribuées à un objet ou un phénomène n'existent qu'à travers un type spécifique de regard que porte sur eux un sujet récepteur. Dans cette vision des choses c'est le sujet qui, à travers son regard, décide d'une part, si un objet ou un phénomène peuvent faire l'objet d'un jugement d'appréciation et statue d'autre part, sur la valeur esthétique à leur attribuer. Il revient au

⁵⁸ J-P. Cometti et col., *Questions d'esthétique*, PUF, Paris, 2000, p. 1.

philosophe E. Kant⁵⁹ d'avoir ouvert la voie d'une telle conception. Il défendait en effet la thèse de l'existence d'une "expérience" ou d'une "attitude" esthétique caractérisée par un *désintéressement* irréductible à une compétence cognitive. Une "attitude" par laquelle le sujet transforme une chose naturelle ou un artefact en objet esthétique. De nombreux chercheurs contemporains, même s'ils prennent quelque distance avec ce point de vue Kantien, se situent globalement dans cette lignée conceptuelle. Gérard Genette, entre autres, développe la notion "d'attention esthétique"⁶⁰. Il la définit comme une attention aspectuelle animée par, et orientée vers, une question d'appréciation. Jean-Marie Schaeffer⁶¹ encore parle de "conduite esthétique" qu'il associe à un mode de fonctionnement cognitif spécifique.

Si les deux thèses présentées précédemment s'opposent dans un certain nombre de discours, il faut néanmoins préciser qu'elles s'articulent subtilement dans beaucoup d'autres. De ces derniers ressort l'idée que les *propriétés esthétiques* d'un objet ou phénomène sont à la fois attribuables - dans des parts variables - au sujet de la réception et à des qualités intrinsèques de cet objet ou phénomène.

En définitive, les *propriétés esthétiques* potentielles d'un geste de danser peuvent être mises en question à partir de ces différentes théories.

Aussi, et sans nous étendre sur le sujet dirons-nous que les recherches menées dans le cadre de l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, travaillent indirectement sur cette question de l'esthétique du geste. Hubert Godard, notamment précise dans *Le geste et sa perception* que « la figure, la forme (extérieure) d'un geste nous aide peu à comprendre son exécution, et encore moins sa perception par le danseur et le spectateur. [...] En effet, ces données décrivent à merveille le contenant, mais approche peu les richesses de la dynamique interne du geste qui font sens ». Autrement dit, la qualité "esthétique" d'un geste, liée à sa force de signifiante, ne tient pas pour H. Godard dans l'aspect directement visible du mouvement mais dans un arrière plan infra visible propre à une certaine organisation tonico-gravitaire du corps sur lequel « se dessine le mouvement apparent »⁶². En ce sens, les *propriétés esthétiques* d'un geste de danser peuvent se comprendre comme relevant de qualités intrinsèques propres à ses dynamiques tonico-gravitaires internes. Mais aussi en fonction de la capacité du spectateur à percevoir ou non, apprécier ou non, ces dynamiques internes en tant « qu'échos qui continuent d'habiter la forme produite ».

Puisqu'il s'agit aussi dans le cadre de cette contribution de réfléchir sur les problèmes que posent la conception et la mise en œuvre d'un Enseignement Artistique en danse, il semble

⁵⁹ E. Kant, *Critique de la faculté de juger*, Gallimard folio essai, Paris, 1985.

⁶⁰ G. Genette, *L'attention esthétique*, Seuil, Paris, 1997

⁶¹ La référence aux travaux de Gérard Genette et Jean-Marie Schaeffer s'explique par le fait que leurs positions épistémologiques se révèlent assez proches des analyses que Kant développe dans la *Critique de la faculté de juger*. Assez proche, au sens où des différences sensibles peuvent néanmoins apparaître. Jean-Marie Schaeffer, contrairement à la pensée Kantienne, soutient la thèse que la « conduite esthétique » relève de processus cognitifs.

⁶² Hubert Godard parle de l'importance de ce qu'il nomme le pré-mouvement dans le processus de signifiante du geste dansé. Le pré-mouvement renvoyant à tout ce qui se joue au niveau de l'organisation gravitaire et tonique avant l'attaque du geste.

important de dire que ces questions portant sur les *propriétés esthétiques* d'un objet ou d'un phénomène - celles d'un geste de danser plus spécifiquement - concernent directement le didacticien et/ou l'enseignant en charge de cet enseignement. La position conceptuelle qu'ils adoptent pour y répondre va conditionner leur manière de concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en Art/danse, ainsi que les modalités d'évaluation des compétences acquises par l'élève dans le cadre de cet enseignement.

Néanmoins, si à travers cette évidence se profile un des niveaux d'exigences épistémologiques auxquels la pensée didactique doit répondre, elle ne fait aussi que soulever un autre problème : qualifier un geste de danser d'esthétique - quel que soit le point de vue conceptuel adopté - ne revient pas à le qualifier d'artistique.

Les notions d'esthétique et d'artistique, bien que souvent associées dans la pensée commune, ne peuvent être en effet confondues.

Cet autre problème renvoie alors à la question suivante : un objet, une pratique ou un phénomène qualifié d'esthétiques relèvent-ils toujours du domaine de l'art ou d'une pratique artistique ?

Des propriétés artistiques du geste

Dans son célèbre ouvrage *Regard Parole Espace* Henri Maldiney⁶³ écrit : « l'artistique ne recouvre pas tout l'esthétique, c'est à dire tout le sensible ». A travers ces mots il opère une première distinction entre esthétique et artistique en s'appuyant essentiellement sur le sens étymologique du terme d'esthétique : la sensation. Néanmoins, cette distinction ne s'arrête pas à ce niveau. En effet à ce premier sens peut s'en superposer un autre qui renvoie à la notion de jugement de valeur (beau, laid, etc.) porté sur l'objet ou le phénomène qui créent une sensation. On peut dire que Maldiney considère que ce qu'il nomme l'artistique est en quelque sorte un sous-ensemble ou encore une catégorie spécifique de données qui appartiennent au vaste domaine de l'esthétique (tout le sensible). Se pose alors la question de cette spécificité.

Autrement dit, si nous avons précédemment discuté des *propriétés esthétiques* attribuables à un objet ou un phénomène, il reste nécessaire d'en cerner leurs éventuelles *propriétés artistiques*. Commençons par un court détour historique pour aborder ce problème.

Où il est question de processus de "dé-spécification"

Comme l'écrit encore J-P. Cometti : « il est inutile d'insister sur le fait que ni l'*art* ni le *beau* ne possèdent une signification anhistorique, liée à une essence intemporelle ». Il faut ici comprendre que ce que désigne et signifie le mot "art" (ou encore le terme de "pratique artistique") est « solidaire des usages qu'il a acquis au cours d'une histoire qui remonte au

⁶³ H. Maldiney, *Regard Parole Espace*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1973, p.165-166.

moins au XVII^{ème} siècle, sinon à la Renaissance »⁶⁴. L'art et ce qui en résulte (artéfacts ou non) trouvent dans un certain contexte historique, social et culturel une signification et une existence autonome distinguée des autres activités humaines. Ce qui rejoint l'idée maldinienne selon laquelle les objets ou phénomènes auxquels sont attribuées des *propriétés artistiques* constituent un sous-ensemble de données auxquelles ont éventuellement été attribuées des *propriétés esthétiques*. Un sous-ensemble situé historiquement, culturellement et institutionnellement. Cette autre phrase d'Henri Maldiney : « l'art procède toujours par suppression » est intelligible en ce sens.

Les problèmes inhérents à la définition des *propriétés artistiques* d'un objet ou d'un phénomène ne font que recouvrir - en les complexifiant - ceux que posent ceux de ses *propriétés esthétiques*. Cette complexification est notamment à mettre en relation avec l'évolution des pratiques considérées comme "artistiques" au début du XX^{ème} siècle. Des pratiques qui, à travers un processus de "dé-spécification", tentent de remettre radicalement en question une tradition "artistique" occidentale remontant au XVII^{ème} siècle.

Ce processus de "dé-spécification" se traduit principalement par le fait que ces pratiques qualifiées en terme générique d'*Art contemporain* :

1° Brouillent les frontières entre les grands domaines définis de l'art : arts plastiques, littérature, musique, théâtre, danse etc. L'*action painting* de S. Forti, le *drawing-dance* de T. Brown, le *Tanztheater* de Pina Bausch, etc., constituent des exemples significatifs de ce processus de "brouillage" dans le domaine de l'art chorégraphique.

2° Rendent quasiment obsolètes les genres : baroque, romantique, expressionnisme, impressionnisme, etc. Les chorégraphies de Matsek, pour ne citer que lui, en ce qu'elles "revisitent" les œuvres romantiques de *Gisèle* ou du *Lac des cygnes* sont sous certains aspects significatives de ce processus d'obsolescence.

3° Suppriment peu ou prou la démarcation existante entre ce qui est censé appartenir au domaine de l'art (les objets artéfactuels ou non, les phénomènes et les pratiques dont ils résultent) et l'ensemble des objets et des pratiques *usuels* et *ordinaires*. Les conceptions artistiques défendues dans le cadre du courant *ready-made* dont participent plus ou moins indirectement celle des *tâches* sur lesquelles s'appuie Lucinda Childs pour élaborer ses chorégraphies dans les années 60 aux U.S.A entrent dans le cadre de ce processus de démarcation. Il est en ce sens intéressant de voir comment, à propos des recherches qu'elle mène sur le personnage du *Fernand*, la chorégraphe Odile Duboc exprime toute la difficulté qu'il y a à travailler sur cette lisière du quotidien, de l'esthétique et de l'artistique. Il n'était pas simple, dit-elle dans le cadre de son processus créatif : « de demander à des danseurs de créer des personnages dont le mouvement était uniquement emprunté au quotidien. Il fallait à tous beaucoup d'exigence pour ne pas tomber dans la composition théâtrale, mais arriver à donner la sensation d'un personnage « suspendu » : la notion de durée devait intervenir de la

⁶⁴ Cometti et col., 2000, *op. cit.*, p. 8.

façon la plus juste pour que la simplicité du mouvement prenne son importance, et pour que la frontière entre réalité et fiction soit infime » (1987).

4° Remettent en question la place à accorder aux jugements de valeur (esthétique) dans ce qui est susceptible d'appartenir au domaine de l'art.

Aussi, est-ce en quelque sorte tout le principe de classification qui conditionnait traditionnellement le partage entre art et non-art que remettent en question les pratiques artistiques contemporaines à travers le processus de "dé-spécification" qui les caractérisent.

Cette remise en question des conventions séculaires qui "réglaient" le domaine de l'art - sur laquelle se fondent les créations de nombreux artistes du XXème siècle - a entraîné un bouleversement au niveau des théories cherchant à en donner une intelligibilité.

Quand y a-t-il art ?

Alors que jusque là les théoriciens pouvaient discourir sur l'art en l'opposant ou le différenciant de ce qui lui était étranger, ils se sont heurtés - confrontés à ces nouvelles pratiques se revendiquant comme artistiques - au problème de la quasi-impossibilité de distinguer les *propriétés esthétiques* des *propriétés artistiques* d'un objet ou d'un phénomène. Ce qui a amené Nelson Goodman, entre autres, à envisager le problème de l'art non plus à partir de la question : qu'est-ce que l'art ? Mais à partir de celle : quand y a-t-il art ? Et ce, dans la mesure où il considérait que l'on ne pouvait appeler art n'importe quoi.

Même si Nelson Goodman développe une thèse controversable et controversée - celle d'un fonctionnement symbolique spécifique à l'œuvre d'art - son mode de questionnement demeure néanmoins extrêmement pertinente. Il permet d'englober un grand nombre de variables inhérentes au processus d'*artialisation* ou encore *d'articit* selon les termes de G. Genette.

En référence à la manière goodmannien d'interroger les choses, la question de l'art peut en effet se poser en ces termes : comment fonctionne un système culturel - intégré dans un ordre culturel plus général - susceptible d'être qualifié d'artistique ? Un système à partir duquel se crée une relation signifiante spécifique entre un récepteur et des faits sensibles (artéfactuels ou non) dont pour certains d'entre eux la frontière entre le processus "d'élaboration" qui les sous tend et celui de la réception à laquelle ils donnent lieu n'existe quasiment plus.

Les *performances* ou les *events* que réalisent des artistes plasticiens, chorégraphes, musiciens, etc., participent de ce système complexe. Autrement dit, un système à partir duquel s'estompe la lisière (entre le récepteur et le "producteur") de ce qui peut être qualifié de production artistique. Rappelons en ce sens que le compositeur John Cage crée une œuvre musicale emblématique 4' 33" où l'interprète qui, bien que tournant sur scène les pages de sa partition, ne joue aucune note sur son piano. L'œuvre musicale n'étant en quelque sorte

constituée que par l'ensemble des sons émis dans la salle de spectacle, ceux entre autres produits par les auditeurs eux-mêmes.

Disons que toute la force de cette question, au-delà des thèses défendues par N. Goodman, renvoie essentiellement au fait qu'elle n'attend pas de réponse exhaustive censée définir les conditions nécessaires et suffisantes d'un tel fonctionnement "artistique". Ce dernier pouvant alors être conçu comme ce qui relève de l'articulation de trois données principales :

- un acte intentionnel à visée communicative dont la manifestation sensible peut être un objet, une pratique, un geste, etc. auxquels sont attribuées des *propriétés artistiques* intrinsèques.
- un acte de réception qui renvoie à ce que les théoriciens de l'art nomment une *attitude*, une *conduite* ou encore une *attention* esthétiques-artistiques.
- un contexte historique, social, culturel et institutionnel dans lequel ces deux actes acquièrent un sens spécifique qui relève justement du domaine de l'art.

L'intérêt principal d'une telle approche du fait artistique tient en ce qu'elle permet de ne plus opposer l'art au non-art. Elle invite avant tout à interroger l'hypothétique frontière existant entre ces deux domaines. Elle offre aussi l'opportunité de comprendre que nombres de points de vue développés par différentes théories de l'art ne se fondent en fait que sur ce que nous appellerons le principe du *tiers minoré* ou du *double tiers minoré*⁶⁵.

Ce principe du *tiers ou double tiers minorés* qu'il faut comprendre au sens où l'un, voire deux éléments valorisés du système vont organiser le discours au détriment des autres. L'accent porté sur le premier élément, l'importance accordée aux propriétés artistiques intrinsèque de l'objet, s'inscrit principalement dans les courants *essentialistes*, *pragmatique* (objectif) ou *mentalistes* (intention subjective). Pour leur part, les théories *fonctionnalistes* vont mettre en avant l'acte de réception comme déterminant de l'existence d'un objet d'Art. Enfin, les approches *historico-institutionnelles* vont s'appuyer sur les rôles joués par l'histoire et les institutions - « le monde de l'art » - pour expliquer ce qui fait qu'à un moment donné et situé quelque chose existe comme art. De manière très schématique on peut dire que les thèses défendues par des théoriciens comme Arthur Danto, Georges Dickie, Jerrold Levinson, Nelson Goodman, Gérard Genette, Jean-Marie Schaeffer, etc., se situent peu ou prou dans, ou à la croisée de ces trois grands courants de pensée.

⁶⁵ La notion de "tiers minoré" doit être rapportée à celle de "tiers exclu" proposée par Jean Houssaye lorsqu'il cherche à donner une intelligibilité du fonctionnement de ce qu'il nomme le *triangle pédagogique* (élève-savoir-enseignant). La mise en relation du fonctionnement du *triangle pédagogique* avec celui du fonctionnement *triangle artistique* (propriétés de l'objet-réception-contexte) tel que nous le proposons semble heuristique pour une compréhension des différentes modalités de fonctionnement des enseignements artistiques (dont la danse) en milieu scolaire. J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1988.

Comprendre le geste artistique de danser à partir de sa matrice notionnelle

Ce long détour sur les questions d'esthétique et d'art concerne directement celles du geste dans le domaine de l'art chorégraphique.

Il semble en effet inconcevable de ne pas interroger les notions d'esthétique et d'art quand il s'agit de savoir de quoi l'on parle lorsque l'on fait référence au vocable de geste en danse, comme c'est notamment le cas dans le programme de l'option facultative Art/danse des classes de terminales des lycées français.

Néanmoins interroger les choses ne revient pas à donner des réponses à tous les problèmes que soulève cette interrogation.

Ce constat nous amène à dire que s'il nous a été possible de donner une définition générale du geste en début de ce chapitre, cette dernière s'avère quasiment impossible à formuler en ce qui concerne le geste artistique de danser, tant les notions d'esthétique et d'artistique auxquelles il est censé renvoyer sont elles-mêmes difficiles à cerner.

Cependant à moins d'appeler geste artistique de danser n'importe quoi, l'impossibilité d'en donner une définition en termes de conditions nécessaires et suffisantes n'interdit pas pour autant la possibilité d'en délimiter les contours conceptuels.

L'acte artistique de danser conçu à partir de sa matrice notionnelle

Les travaux de J-M. Scheaffer⁶⁶ offrent la possibilité de donner une certaine intelligibilité de ce geste sans pour autant recourir à une définition "fermée" de ce qu'il recouvre. Cette possibilité tient en ce qu'il est concevable de cerner ce geste à partir de l'identification de ce que Scheaffer appelle une *matrice notionnelle* dans le cadre de ses recherches menées sur la notion d'oeuvre d'art.

Aussi, est-ce en nous appuyant sur ce concept que nous dirons que le champ délimité par la *matrice notionnelle* du geste artistique de danser se constitue de la manière suivante :

1° Ce geste existe en tant que manifestation sensible - visible et/ou infra visible - émanant de tout ou partie d'un corps humain en déplacement ou non dans l'espace.

2° Cette manifestation gestuelle relève d'un acte intentionnel "d'élaboration" qui rend obsolète le clivage entre "faire" et "agir", que cet acte renvoie, selon des modalités différentes, à l'intentionnalité d'un chorégraphe ou à celle d'un danseur interprète.

3° Cet acte intentionnel, lié à une *visée communicative*, peut emprunter à la gestualité *pratique, mythique* et de *communication*. Le geste artistique de danser résulte en ce sens d'un

⁶⁶ J-M. Scheaffer, *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Gallimard, Paris, 1996.

processus de "remaniement" d'ordres structurels et/ou contextuels et/ou sémantiques grâce auquel il acquiert une signifiante *autre*. Une signifiante elle-même conditionnée par un acte spécifique de réception mis en œuvre par un observateur.

4° Cette signifiante élève d'une logique de relation intersubjective de *com-union*. Une logique communicative essentiellement fondée sur l'existence d'une empathie kinesthésique ou d'une contagion gravitaire entre les personnes qui agissent corporellement et celles qui assistent à ces agissements.

5° Ce geste n'est artistique qu'en regard d'un certain point de vue adopté par un sujet qui le qualifie comme tel. Ce point de vue étant peu ou prou conditionné par une forme de jugement (explicite ou implicite) qui correspond globalement aux conceptions *essentialiste* et/ou *fonctionnaliste* et/ou *historico-institutionnaliste* sur lesquelles les théoriciens de l'Art fondent leur discours.

Pour conclure

Cette approche du geste artistique de danser à partir de sa *matrice notionnelle* permet de mettre en évidence le fait que tout processus d'analyse qui aurait pour prétention de rendre ce geste totalement transparent à lui-même butte sur la part opaque de son mode d'existence. Peut-il en être d'ailleurs autrement si l'on s'en réfère à ce qu'écrit très justement Michel de Certeau : « l'art est un savoir qui opère hors du discours éclairé et qui lui fait défaut ».⁶⁷

Néanmoins, elle rend possible une distinction entre acte et geste artistique de danser. Si l'acte artistique de danser renvoie à un phénomène agit et perçu lié à la mise en mouvement intentionnelle du corps dans l'espace, le geste artistique de danser doit se comprendre comme ce qui résulte de cet acte. Il relève en ce sens d'une manifestation sensible émanant d'un corps humain en mouvement (cinq critères délimitent sa *matrice notionnelle*). C'est alors dans l'expérience vécue et renouvelée de ce geste que peut en émerger une connaissance. Une expérience sensible qui, ne s'opposant pas au gnosique, suppose l'existence d'un regard bienveillant, enveloppant, ouvert, propre à l'accueillir, voire même le faire advenir.

Par ailleurs, les questions qu'elle soulève invite l'enseignant et/ou le didacticien à interroger la part et la nature de l'implicite et de l'explicite dans leur manière de concevoir un Enseignement Artistique en danse. Cette interrogation peut renvoyer à ces quelques questions :

- la valeur de l'acte artistique de danser et du geste qui le manifeste tient-elle essentiellement dans la maîtrise "technique" de ce dernier ? C'est-à-dire, renvoie-t-elle à des caractéristiques

⁶⁷ M. de Certeau, *L'invention au quotidien, 1. arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990, p.104.

structurelles inhérentes à certaines propriétés esthétiques/artistiques intrinsèques prédéterminées ? Si oui, lesquelles ? (conception *essentialiste*)

- cette valeur relève-t-elle davantage du regard porté par l'enseignant et/ou ses élèves sur l'acte et le geste qui le manifeste ? (conception *fonctionnaliste*). Quelles sont alors les procédures d'enseignement et d'évaluation spécifiques à mettre et mises en œuvre ?

- cette valeur est-elle encore attribuable à la qualité des opérations de "remaniement" effectuées sur la gestualité en générale ?

- cette valeur enfin existe-t-elle en référence à l'histoire et à un certain fonctionnement institutionnel de la culture chorégraphique. Le "monde de l'art" dont parle entre autres A. Danto ? (conception *historico-institutionnelle*) Ce qui soulève par ailleurs la question du rôle susceptible d'être joué par les œuvres lorsqu'elles sont utilisées dans l'enseignement.

- etc.

Il ne fait aucun doute qu'à la manière de répondre (implicitement ou explicitement) à ces questions, répondent des modes d'enseignement et d'évaluation distincts en ce qui concerne le travail demandé aux élèves sur la composition et/ou l'improvisation tel que le préconise notamment le programme de l'option facultative Art/danse de la classe de terminale.

Notes

(a) Le concept de *com-union* trouve un certain éclairage dans ce que dit Giorgio Agamben (1992) à propos du geste dansé. Lorsqu'en effet cet auteur suggère que le geste n'a pas vocation à communiquer quelque chose comme le fait la langue, tout en communiquant malgré tout, il en suggère toute la paradoxalité.

Pour Agamben, si le geste dansé est *inexpressif* (il n'existe pas à propos quelque chose) il est néanmoins l'expression du fonctionnement même du processus de communication (la communicabilité). Autrement dit, un geste conçu comme « communication d'une communicabilité ». Cette « communication » au plus proche de celui qui la met en œuvre touche alors le sujet récepteur au plus près de lui-même puisque aucun référent ne vient s'interposer entre les deux « interlocuteurs ».

En ce sens il semble possible de dire que le geste est un *acte-monde* plus qu'un acte de relation au monde⁶⁸. C'est en tant que *monde - monde* partagé - qu'il crée l'« espace » d'une rencontre dont l'enjeu n'est autre que la possibilité même de cette rencontre.

Par ailleurs, Hubert Godard en tant que spécialiste en analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, insiste sur le rôle fondamental que joue l'organisation tonique et gravitaire du danseur comme toile de fond de l'émergence d'une signifiante du geste. Il conçoit le geste dansé comme ce qui met en jeu une relation intersubjective qu'il nomme *l'empathie kinesthésique*. Il écrit à ce sujet : « Le mouvement de l'autre met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur : l'information visuelle génère chez le spectateur, une expérience kinesthésique (sensation interne des mouvements de son propre corps) immédiate, les modifications et les intensités de l'espace corporel du danseur trouvant ainsi leur résonance dans le corps du spectateur. [...] Trans-porté par la danse, ayant perdu la certitude de son propre poids, le spectateur devient en partie le poids de l'autre ».

*Jean-Jacques Félix enseignant à l'IUFM de Montpellier

⁶⁸ Le *geste* dansé en tant « qu'acte-monde » peut aussi, trouver un certain éclairage dans la pensée de Jean-Luc Nancy (1993). Lorsqu'en effet, J. L. Nancy dit (pour préciser ce qu'il entend par « *Le sens du monde* ») que « le monde n'a pas de sens mais il est sens » (p. 19), et que « dès que l'apparence d'un dehors du monde est dissipée, le hors lieu du sens s'ouvre dans le monde » (p. 91), nous trouvons une des clés permettant de comprendre de quoi relève le mode de signifiante du *geste* dansé comme « acte-monde ». Le geste dansé n'est pas l'apparence de quelque chose qu'il serait censé représenter. Il est l'acte de présence de sa propre signifiante, autrement dit sens de sa présence en tant que monde signifiant en lui-même. Pour sa part, Julia Kristéva (1979) dit encore « la gestualité est susceptible d'être étudiée comme une activité [...], une productivité antérieure au produit, donc antérieure à la représentation comme phénomène de signification dans le circuit communicatif. [...] Avant et derrière le discours, il y a le *geste* qui, instaurateur de relations, *désigne* et *montre* non pas pour signifier, mais pour englober dans un même espace, sans séparation idée-mot, signifiant-signifié, le « sujet », « l'objet », et la pratique [...], le geste cerne l'espace vacant où s'opère ce qui peut être pensé comme indice et/ou expression ».



Photos : Stéphanie Millot

Paroles d'artiste

ZAC **« ni pierre ni bois ni fer »** création 2004

Dominique Noel* ⁶⁹

⁶⁹ Compagnie O.BAL. conception – chorégraphie



Photo Jean-Marc Douillard

Projet global

O.BAL, compagnie de danse contemporaine, poursuit une recherche qui met en jeu d'autres corps que ceux des danseurs.

Des débutants d'univers très variés s'engagent dans un processus de création et partagent avec des danseurs une expérience où la danse s'inspire des gestuelles et des corps en présence.

La rencontre de ces univers sur scène provoque un croisement des publics et repose la question : **où commence la danse ?**

« ZAC » ni pierre ni bois ni fer

création 2004 Durée : 1 h 10

Un spectacle fabriqué avec des danseurs et des artisans qui échangent gestes et savoir-faire.

Se mêlent aux interprètes de la compagnie O.BAL un ferronnier, un menuisier et un tailleur de pierre, de la région de Montpellier.

Un lien étrange et profond se fait entre non-danseurs du public et non-danseurs du plateau.

Dix personnes d'univers différents, participent à cet ouvrage :

danse	Carine Gori. Yannick Guédon. Sonia Onckelinx	
bois	Christian Dumont	
pierre	Vincent Bernard	
fer	Jean-Philippe Hardy	
chorégraphie	Dominique Noel	
son	Francine Ferrer	
lumière	Fred Rochet	
video	Jefte Castan	
photo	Stephanie Millot.	Matthieu Raballand

Source du projet :

Après avoir mis en scène un comédien, un volleyeur et une chanteuse, l'objectif est aujourd'hui de pousser plus loin l'expérience. Cette fois la rencontre se fait avec des artisans, dans l'intimité de leur atelier.

L'univers du métier : l'outil, la main, la façon.

La confrontation à des matières : le fer, la pierre, le bois.

Processus

L'échange a commencé par nos visites chez les artisans : **observation et apprentissage des gestes, travail de la matière.**

Puis en studio, les artisans découvrent nos outils : le corps, l'espace, les dynamiques.

Ces mains et ces corps sortis de leur contexte, la danse apparaît.

Les espaces de travail sont extrapolés, **le geste premier est vu d'ailleurs.**

On s'imprègne du geste, on s'intéresse à son volume, à son dessin, puis il devient matière transformable.

Chacun envisage sa danse dans une action ou par sa relation à l'autre, à la matière imaginaire ou à un geste/outil.

L'artisan détourne sa gestuelle habituelle, professionnelle pour un mouvement conscient, écrit qui n'a de sens que par rapport à son inscription dans un projet artistique. A leur tour, ils observent comment le geste se façonne, comment l'ouvrage chorégraphique se construit.

Nous jouons avec la parallèle des langages.

Les artisans parlent de leur métier. Les danseurs jouent avec les mots.

Les présences à la fois franches et fragiles des artisans provoquent chez les danseurs une écoute différente de celle qu'ils connaissent.

Dans les ateliers ou en studio, les uns et les autres sont dans une relation d'accueil, de transmission, d'accompagnement, d'apprentissage.

Pour les artisans, le corps se trouve de nouveaux appuis, un autre rapport à l'espace. Il palpe l'air et le sculpte.

L'initiation de ces trois hommes à la danse, à la scène, fait appel au respect, voire à la pudeur. La rencontre humaine est un point essentiel de cette expérience.

La relation au public se veut intime, propice à l'observation et au partage.

Le dispositif souligne un extérieur et un intérieur – l'endroit où ça se fabrique.

Ni pierre, ni bois, ni fer. Le corps est devenu l'outil pour fabriquer l'éphémère, l'impalpable.

La création sonore

Francine Ferrer a collecté des sons dans les ateliers respectifs des artisans. A partir de cette matière première plus ou moins détournée, elle écrit une partition, un dialogue en tension ou en accord avec ce qui se danse.

La diffusion sonore prend en compte un intérieur et un extérieur. Ce double espace consiste en plusieurs points fixes périphériques diffusant certaines matières et une source mobile dans l'espace de jeu, correspondant à un autre langage musical.

Dominique Noël parle de sa création sur les gestes des artisans...⁷⁰



Photo Stéphanie Millot

« Nous étions dans l'atelier du ferronnier car il nous apprenait à souder. Tous les danseurs s'y sont essayés, Jean-Philippe les guidait soit par des mots, soit en pilotant leurs gestes par sa main, soit en les repositionnant au sol par rapport à l'objet à souder, soit en leur montrant comment travailler avec les outils...

Pendant qu'il guidait Carine, je me promenais dans l'atelier sans rien faire et mon attention s'est portée sur ses mots. J'ai pris le plus vite possible papier et crayon car je réalisais que son discours était celui que l'on utilise dans un travail de danse. Seuls, le contexte, l'espace, les matériaux et l'objectif changeaient ! Cette page est donc le texte que j'ai donné à chaque danseur en leur demandant de composer un solo à partir de ça. Carine a eu une réponse très physique et en rapport avec la fusion du métal... Sonia dansait et en même temps disait le texte en jouant sur la sonorité des mots et Yannick, qui est musicien et chanteur à la base, en a fait une partition à la manière de Aperghis ou Cage (toutes proportions gardées !). Je n'ai pu hélas, montrer la partition avec le graphisme qu'il avait lui-même redessiné. Il était très beau, et sa voix suivait complètement ce graphisme.

⁷⁰ Propos recueillis par Chantal Saint-Leger

Les mots et donc leur sens étaient méconnaissables car très déformés. Il s'est appuyé sur cette matière pour développer toute sa partition vocale de la pièce.

L'an prochain une danseuse reprendra le rôle de Carine et je lui donnerai la même consigne pour qu'elle en face sa « sauce ». De ma place de chorégraphe, j'ai simplement décidé quand et comment placer ces objets chorégraphiques dans le déroulement de la pièce.

Voilà pour l'historique de "trop loin, trop loin, enroule ..."

Trop	loin		revienset		
Plonge	décontracte		toi		
Laisse		aller	enroule		enroule
pas	si vite	tourne au			
fur		et à mesure	que		
tu	montes	il n'y a			
pas	de		position		fixe
c'est			comme on		
le	sent	ne		crains	pas la chaleur
			joue		
avec					mets
toi			perpendiculaire		
reviens	en		arrière		tourne
tourne	encore				

Paroles d'artisans

Christian Dumont, menuisier ébéniste artisan créateur à Cournonsec

Les gens de métier, au fil de leur pratique, des jours et des années, ont un corps et des gestes qui visent toujours plus d'économie et d'efficacité. C'est une transformation au quotidien qui, du *moins d'énergie* vers le *plus d'effet*, amène l'artisan à créer une chorégraphie unique.



Photos : Stéphanie Millot

C'est une réalité très simple que cette avancée dans la justesse ; ce n'est ni une quête, ni un effort, mais un état d'intelligence du corps que l'on appelle la maturité ou encore le métier.

Dans l'intimité de l'atelier, ces gestes, ces trajets qui s'écrivent parmi les outils et les bois, ce corps à corps avec la matière, tout cela a la beauté d'un rituel. Rituel du travail du bois, auquel se transforment et se relie au monde, des hommes depuis les millénaires.

Lorsqu'une chorégraphe a pour projet d'écouter et de visiter ce rituel du métier, avec la conscience de la mémoire contenu dans ces gestes, je suis alors très ému et me suis trouvé prêt à explorer avec elle cette partition chorégraphique particulière qu'est le rituel de l'artisan du bois.



Photos : Stéphanie Millot

Vincent Bernard, tailleur de pierre artisan plasticien à Aniane

Après vingt années consacrées à tailler et sculpter la pierre, essentiellement pour le bâtiment et les monuments historiques, j'ai voulu revenir à mes premières et réelles aspirations : une recherche artistique à travers la sculpture. Il me fallait alors rompre avec mon passé professionnel et me défaire de mon bagage.

J'ai commencé par des installations, une pratique élargie de la sculpture plus en résonance avec son environnement..

C'est à cette période que m'est arrivée la proposition de Dominique : utiliser la gestuelle et la corporalité d'artisans pour trouver matière nouvelle à une écriture chorégraphique.

De la danse je n'avais que le souvenir des fêtes de l'adolescence aux sonorités rock, punk, ska ou reggae...

Alors danser maintenant ?

La quarantaine tout juste entamée, le corps façonné par plus de vingt années de pratique de la pierre : barder des blocs, porter du lourd, manier les outils, évoluer sur le chantier ou l'échafaudage....

Jean-Philippe Hardy, ferronnier artisan créateur à Viols-le-Fort

Voici bientôt quatre décennies que je suis au service de la matière et de son apprentissage - ou plutôt devrais-je dire des matières! Ce qui a eu de nombreuses répercussions autant sur la transformation de mon corps que sur le regard que je porte sur la vie.

Toutes ces années de travail, d'échanges, de rencontres m'ont nourri et apporté un éclairage nouveau dans ma recherche personnelle.

Les voies furent nombreuses et diverses. Alors quand il y a un an, Dominique Noel m'a proposé de prendre une nouvelle voie : « et si je dansais ? », cela semblait arriver au bon moment.

Pouvoir expérimenter, être matière à la place de la matière pour encore mieux comprendre le sens de mon travail, cela me parut logique... comme une récompense.

Pas facile pourtant de mettre son corps en avant, de danser, de se livrer, suscitant étonnement et interrogation autour de moi. Mais comme tout apprentissage, cela devient naturel et incontournable.

La danse me paraît aujourd'hui l'outil qui me manquait pour me rapprocher de la fusion nécessaire entre matière corps et esprit.

Finalement c'est tout simple... (en référence au premier titre provisoire de la pièce).

L'essentiel étant de pouvoir transmettre.

Reportage vidéo

Simple corps

Jeffe Castan, vidéaste, a suivi toutes les étapes du travail depuis les premières rencontres avec les artisans jusqu'à la réalisation sur scène.

Dans les ateliers et les studios du Centre Chorégraphique de Montpellier, ces images témoignent des découvertes des uns et des autres ainsi que de différentes situations d'apprentissage.

Il fait apparaître le passage de la matière brute à l'objet réalisé.

Il parle de matières, de corps, de danse.

Simple corps sera également un outil de communication et de partage avec le public lors des interventions pédagogiques ou de la présentation de la pièce.

***Dominique Noel,⁷¹ chorégraphe**

Au sein de la compagnie O.BAL, elle développe depuis 1999 un travail de création intégrant des non-danseurs : comédien, sportif, chanteuse, artisans...

La beauté du geste, l'écriture et la transmission sont les pôles qui guident sa recherche.

⁷¹ Danseuse et chorégraphe, fut interprète de Dominique Bagouet, Nadège Mc Leay, Ris et Dancieries, Michèle Ettori et de ses propres pièces. Membre des Carnets Bagouet depuis 1993. Contact P 06 89 93 12 00 F 04 99 23 02 26 o.bal@wanadoo.fr

La réflexion sur la transmission et sur la « danse que chacun porte en soi » est réactivée lorsqu' elle suit la formation pédagogique du Diplôme d'Etat. L'enseignement de la danse pour des débutants adultes est rarement abordé dans la formation des professeurs... Le débat est lancé

Rencontres, ateliers, pédagogie

Des rencontres avec le public peuvent s'organiser autour de la représentation. Elles peuvent s'adresser à tous publics : scolaires, amateurs, artisans, étudiants...

Ces rencontres peuvent prendre diverses formes :

- Conférence dansée sur le processus de création de la pièce en présence des artisans et des danseurs.
- Ateliers pédagogiques.
- Stages de week-end orientés sur le travail du geste et l'écriture chorégraphique.
- Expérience d'un processus de création pour débutants en plusieurs week-ends aboutissant à une présentation publique.



Elèves de Tles du Lycée Jean Monnet

. Photo: Christian Cordat 2007

III

Approcher l'œuvre de Merce Cunningham : une ouverture culturelle

« Depuis l'Eureka d'Archimède, combien de découvertes scientifiques majeures sont liées à des moments d'états seconds, de rêveries,... voire de hasard ? » (M. Sicart).



Elèves de 2de détermination lycée Jean Monnet Montpellier. Photo Yves Massarotto

2004

Cunningham : la danse américaine et l'histoire des arts.

Une bombe à retardement

*Jean Roger Merle

Au mythe Cunningham est attachée une renommée d'inventeur. Peut-on toutefois affirmer que Merce Cunningham ait inventé une nouvelle conception du spectacle chorégraphique ? N'aurait-il pas imaginé comment appliquer à la danse, presque un demi-siècle plus tard, les principes de la Modernité, née sur le Vieux Continent ? Est-ce à dire que la danse « américaine » serait bien de chez nous ?

Au début du XXe siècle, aux Etats-Unis se développe une « danse libre », c'est-à-dire une danse qui célèbre la Vie et la Nature et doit rapporter sur terre l'Amour et la Vérité.

Les origines de cette danse sont tout à fait indigènes : un vent panthéiste - qui n'a rien d'un mouvement de mode – diabolise la civilisation. Il faut dire que les premiers gratte-ciel trouvent le ciel de Chicago et que l'urbanisation et l'industrialisation galopent.

Les théories d'Emerson et de Thoreau sont fortement dominantes dans les mentalités : il flotte partout comme un désir rousseauiste de retour aux origines afin de vivre selon les « Lois Naturelles », celles qui sont, selon Denis Diderot, biologiquement nécessaires pour recouvrer la sérénité entre le corps et l'esprit. Les versets libérés et sensuels de Walt Whitman, chantant sa foi en l'Homme et en la Nature, sont sur toutes les lèvres.

Ainsi, danser, c'est vouloir retrouver le mouvement naturel, initial, celui des vagues, des vents, des nuages, des fleurs, des planètes, celui qui précède la domestication sociale, le seul qui soit pur et harmonieux, qui diffère selon les âges de la vie et qui ne condamne personne à l'incapacité de danser.

Danser, dans cette atmosphère transcendentaliste, où, comme le dit Zarathoustra, on « n'a pas osé dire que Dieu est mort », c'est aussi et souvent vouloir rentrer en contact avec la divinité.

Il n'y a donc, dans ce contexte, aucun désir d'inventer des mouvements inconnus pour la danse, aucune démarche « progressiste » de création.

Certes, de nombreux « spectacles-démonstrations » s'affichent au grand air pour mettre en pratique les théories de l'Ecole Denishawn dont la maîtresse des lieux est fille d'une Universitaire prônant la liberté du corps féminin et « d'un anarchiste ». C'est ainsi qu'on appelle ici ceux qui, comme son père prônent les médecines douces, ceux qui dénigrent l'ère industrielle, ceux dont une loi de 1903 interdit l'entrée aux Etats-Unis de crainte qu'ils tentent de renverser un gouvernement qui favorise l'élan technologique. Mais encore en 1920 les spectacles de la Denishawn restent « conformistes » : la progression de l'intrigue narrative se déroule dans des décors figuratifs et les costumes des danseurs soulignent souvent une volonté de reconstitution historique théâtrale ; le centre de l'espace scénique demeure la position privilégiée pour ces spectacles frontaux.

La danse de Martha Graham à laquelle va être donnée en 1926, par le critique John Martin, l'appellation : de « Modern Dance » ne s'est pas départie de cet héritage du passé même si le corps féminin s'est libéré d'une image complaisante au Pouvoir masculin et à l'oraison biblique : on danse pieds nus, sans tutu, sans corset, cheveux libres. Elle ne s'est pas départie non plus d'un assujettissement profond à la musique.

Sur le Vieux continent, rien de tout cela durant la même période : le passé « bourgeois » et son cortège de valeurs est insupportable. L'espoir positiviste est perdu.

Avec Rimbaud qui voulait « *changer la vie* » et avec Lautréamont, la révolte artistique avait déjà grondé.

En 1886 retentit le « Merdre » d'Alfred Jarry, un « Merdre » à l'Ego, à la Bêtise, à toutes les valeurs traditionnelles, à tous les schémas cartésiens conventionnels.

Dans les dernières années du XIXe siècle et au début du XXe siècle, en France, l'Art s'engage dans la Modernité, bafoue et casse la « tradition » égratignée par les contenus de l'enseignement freudien, la parole de Karl Marx et de Nietzsche. La Modernité est là avec son nihilisme, son refus du passé, ses doutes esthétiques et son désir d'inventer l'impensable.

La pensée pataphysicienne invite à se débarrasser de tout ce que l'on sait et à se débarrasser de soi par la même occasion, afin d'inventer ce qu'on ne peut imaginer par un travail expérimental.

Adolphe Appia révoque le décor de fond peint sur toile. Il remet en cause la séparation effective depuis 1640 entre le public et les interprètes, souhaitant, comme Wagner, assurer la fusion de la salle et de la scène,

Jacques Copeau aspire également au « tréteau nu » : il préfère suggérer plutôt que représenter et fabrique des décors virtuels de formes et de couleurs établissant des correspondances inconscientes entre les éléments réels et le monde de l'esprit.

Marcel Duchamp, adolescent, suppose que « *le grand ennemi de l'art c'est le bon goût* ». Il manipule les lignes géométriques, travaille à la manière des Cubistes, par collages et à-plats, défiant les lois de la perspective. En 1912, son « Nu descendant l'escalier » est exposé à Paris au « Salon des Artistes indépendants ». Cette œuvre détruit la tradition du nu, rompt avec toutes les conceptions antérieures et métamorphose l'homme en robot mécanique. En 1913, Duchamp fixe une roue de vélo sur un tabouret de cuisine et, l'année suivante, conçoit le « porte-bouteilles » : son premier ready-made.

D'Italie, Marinetti appelle à la révolte contre le passé pour pouvoir faire du neuf. Le Temps et l'Espace sont morts. Vivent le courage, l'audace, et la révolte. L'artiste et l'homme modernes se doivent d'être en marche, mus par le désir de « *reconstruction futuriste de l'univers* ». *Nous déclarons [...] qu'il faut balayer tous les sujets déjà usés, pour exprimer notre tourbillonnante vie d'acier, d'orgueil, de fièvre et de vitesse* ».

En 1912, Nijinski brise la chaste élégance des ballets classiques dans le dispositif sans profondeur scénique de « L'après-midi d'un faune » : finis les grands espaces décoratifs, finie la perspective sur la scène de théâtre du Châtelet qui reste cependant le cadre de la représentation. Dans ce ballet, tout concourt à l'animalité : les pieds posés d'abord par le

talon, les genoux légèrement fléchis, les mouvements angulaires, le rythme saccadé. Tout y révèle l'innocente sauvagerie sexuelle du faune et la rupture avec la technique et l'esthétique de la danse.

Une nuit de 1910, place de la Concorde, Diaghilev dit à Cocteau : « *étonne-moi* » et Diaghilev s'étonne en tant que spectateur de « Parade » en 1917, qui, à partir d'un livret non narratif de Cocteau, d'une musique de Satie, de costumes et de décors de Picasso, brise la perspective, impose la diffraction du regard du spectateur et superpose les moments de danse. « Parade » « *invente ce qu'on ne peut imaginer* ». L'espace traditionnel de la danse vole en éclats. Venu d'Allemagne, l'icosaèdre de Laban fait déjâ de tout danseur un centre.

Dada, né en 1916 à Zurich, en Suisse, pendant les soirées subversives au Cabaret Voltaire, patronnées par Hugo Ball et Tristan Tzara, mais aussi par Laban, vient d'atteindre Paris. « *Idiotie pure pour le plaisir d'être idiot* », face à la « *folie meurtrière du temps* ». Dada exprime un besoin radical de faire table rase dans tous les Arts, dans tous les langages. De Dada découlent la confiance dans la fulgurance artistique née du hasard et de l'acte improvisé, le droit à déraisonner, à casser la logique, à appeler l'inconscient, à fabriquer de l'aléatoire, à profiter des fulgurances, à ne pas prétendre au sens, à ne pas finir, à ne pas sélectionner un matériau plutôt qu'un autre, à ne pas hiérarchiser, à ne pas cloisonner, à ne pas « vouloir ». De Dada, découlent aussi l'idée de non-sens, d'absurde, d'illogique et la remise en question définitive de la valeur de l'œuvre d'Art.

Jean Arp introduit, dès 1916, le hasard dans la composition de ses collages qu'il nomme « Suivant les lois du hasard » et préfère, pour découper ses éléments, l'impersonnalité du massicot au tracé plus subjectif des ciseaux.

Satie prône la « libération totale des sens » et livre au plaisir de l'oreille « Socrate » en 1919

Schwitters livre sa sonate : une musique nouvelle, bricolée, hasardeuse faite de sons pré-syllabiques et primitifs. Il livre aussi les « tableaux-objets » hétéroclites où le moindre détritux exposé revendique son droit d'être un matériau artistique.

En 1919 paraissent « Les Champs magnétiques », écrits selon le procédé d'écriture automatique utilisé par les psychiatres freudiens pour libérer le contenu de l'inconscient. Dans des revues novatrices par l'originalité de leur typographie et l'importance qu'elles accordent aux arts plastiques, André Breton, Louis Aragon et Philippe Soupault, expriment leurs louanges à Apollinaire, à Jacques Vaché et à « l'esprit nouveau ».

Paris, en 1920, est le centre d'un mouvement de contestation sans précédent : on s'attaque à tous les tabous, sociaux, religieux, moraux, sexuels. Scandales, manifestes, provocations se succèdent. Années folles. Mode folle. Amour libre. L'art devient une aventure intérieure de libération dont la finalité est la libre expression des capacités de créativité.

Ces objectifs rejoignent ceux de la Communauté libertaire du Monte Verita qui depuis le début du siècle célèbre par des danses « libres » et frénétiques, dans la rosée matinale ou au clair de la lune, le culte primordial.

En 1924, « Relâche », dit « ballet instantanéiste », sur un argument de Francis Picabia, résonne comme un manifeste dada de la plus haute efficacité.

La même année, dans le « Premier Manifeste du Surréalisme », Breton propose de bâtir un monde où la « *beauté sera convulsive ou ne sera pas* », où l'Art sera une fulgurance née du hasard et de l'inconscient, où la vie elle-même sera parsemée de moments fortuits, de rencontres brutales, dans lequel seul l'Amour est une valeur.

Enfin le pire, peut-être : Antonin Artaud. Celui qui se tue en vivant pour « rejeter les limitations habituelles de l'homme », celles qui sont probables donc logiques, et pour « rendre infinies les frontières de ce qu'on appelle la réalité ». Celui qui veut réunir le corps et l'esprit, provoquer une crise violente susceptible de libérer l'homme de ses tourments par le mouvement lui-même, fusionner les corps, les décors, les costumes, le son, les rythmes, l'espace, la lumière au profit d'un langage synesthésique et qui considère la « présentation » de l'œuvre comme unique et éphémère à cause des circonstances toujours changeantes de cette présentation.

En Allemagne, l'industrialisation a créé un tel mal de vivre qu'une réorganisation s'impose. Le Bauhaus, fondé en 1919 à Weimar par Walter Gropius, a pour projet de construire un nouveau monde et de produire un art de masse améliorant le sort du peuple. Cet art se fonde sur des lois mathématiques qui permettent de découvrir les proportions idéales de l'œuvre d'art. Beaucoup de créations sont expérimentales et fédèrent la danse, les arts plastiques, la musique, l'architecture.

New York – après 1933

Doris Humphrey, tourne, la première, le dos à la mise en scène narrative et figurative et s'engage dans une réflexion et des expérimentations sur le « plateau nu » selon les principes d'Appia, étudie les points « forts » de l'espace scénique, recherche les potentialités artistiques du groupe et l'art de la composition d'ensemble. Son disciple fidèle, José Limon, dont la portée pédagogique est bien connue, divulgue autant l'esprit de cette démarche expérimentale que la technique de son mentor. Le Festival annuel de danse, au Bennington College, de 1934 à 1948 contribue au développement de la « Danse Moderne ». S'y retrouvent les disciples de la Denishawn.

À partir de 1933, c'est au Sud Est de New York, à l'Université de Black Mountain - lieu d'échange comme le Bauhaus - qu'une véritable avant-garde se profile. D'ailleurs, les premiers professeurs sont des « artistes dégénérés » qui ont fui le nazisme : Walter Gropius, Josef Albers et son élève ; Robert Rauschenberg. En 1940, Elsa Kahl y ouvre une section de danse qui se tourne vers la recherche de l'objectivité et l'expérimentation. Peu de surprise d'y croiser, entre deux parties d'échecs, Marcel Duchamp, âgé de 55 ans, qui incite à produire des œuvres qui ne soient pas le « *reflet des sentiments personnels* ».

Le « living théâtre », fondé à New York en 1947, bouleverse tous les Arts du Spectacle. Julian Beck se réfère à Kandinsky, à Picasso, à Breton, mais aussi à Bertold Brecht et à Antonin Artaud afin de révolutionner l'art de la mise en scène. Il place le hasard et l'improvisation au cœur de sa démarche artistique.

Mais il faut attendre les années 50 et la Beat Generation, née aux lendemains de la Deuxième Guerre mondiale dans une société encore des plus conformistes, dominée par une hystérie anti-communiste pour que cette génération affirme enfin sa révolte contre le « passé » - bien que le non-conformisme soit considéré comme une trahison de la patrie - et plonge dans une Modernité dont la route s'est tracée en France et en Europe.

La Beat Generation n'est pas celle du rythme ... « Guys, I'm beat », c'est-à-dire : « Les mecs, j'en ai marre de me faire avoir ». En pleine déroute, elle éclate en courants de pensée contradictoires :

- d'un côté, les « passésistes » cherchant à recouvrer au travers d'expériences sensorielles une vérité primitive, fidèles au transcendantalisme d'Emerson et Thoreau, adeptes du bouddhisme ou du courant anarchiste libertaire et pacifiste qui enfantera la génération hippie.

- de l'autre, les « futuristes » à la pointe de la consommation et des inventions technologiques, en quête de nouveautés pour construire l'avenir.

Les cours de danse « moderne », assurés par José Limon et Louis Horst, sont dépassés aux yeux de l'avant-garde progressiste de l'Université de Black Mountain.

Après sa rupture avec Martha Graham, en 1945, Cunningham, s'engage totalement, dans l'aventure initiée par les dadaïstes et les pataphysiciens contre la logique, le raisonné, l'ego, avec leurs complices plasticiens. Il est stimulé par John Cage, son ami, baroudeur, mycologue qui, à 18 ans en 1930, pour échapper à son job de jardinier et affirmer ses désirs artistiques confus (peintre ? musicien ?) a parcouru l'Europe et l'Afrique du Nord. Un nez fin ! Un butineur ! Un chercheur. Un joueur. Il a déjà expérimenté les pianos préparés et vivement apprécié la conférence de Nancy Ross sur la philosophie zen.

L'alchimie artistique se produit, dans le Studio Cunningham : « *J'ai choisi d'ouvrir l'espace, de le considérer en tout point égal, chaque endroit occupé ou non, étant aussi important qu'un autre* ». La composition tend à l'objectivité gagnée par l'aléatoire. Le point de vue sur la représentation est variable à l'infini. Le spectateur est contraint de choisir un regard sur le spectacle, de rester actif et de participer à l'œuvre. La perspective est abolie. L'œuvre n'est pas figée dans un état prétendu d'ultime perfection. Chaque danseur occupe un centre et en assume la responsabilité. Par ce « all over », la danse devient multidirectionnelle, sculpture mobile et imprévisible, comme la peinture des futuristes qui annonçaient naguère : « le temps et l'espace sont morts ». Les positions n'étant plus hiérarchisées et chargées de sens, l'aléatoire permet d'enrichir les possibilités insoupçonnées et d'éliminer toute notion d'ego et de subjectivité, tout conformisme aussi. « Don't be square ! Le regard périphérique du danseur se développe pour rester « ensemble séparément ». La musique, indépendante de la mesure, du temps et de la danse ne renforce plus, comme une illustration, le mouvement dansé, mais leur coexistence, entrecoupée de silences, impose dans le conscient ou l'inconscient de l'auditeur-spectateur des connexions subjectives, indéterminées, échappant au « vouloir » du créateur. L'émotion ne peut naître alors que du mouvement du danseur

considéré pour lui-même. Ce qui confère à la danse le statut d'Art autonome. Certes, lors de la présentation, les arts sont mêlés pour concourir au « transport » du « percevant » tels qu'ils l'étaient pendant la Renaissance, mais ils le sont « ensemble et séparément ».

Si elle n'est pas livrée au grand air de lieux naturels, urbains ou ruraux, la danse pure, délivrée du fatras théâtral, peut exploser sur le plateau nu accompagnée d'un décor dont la fonction plastique fait intégralement partie de l'œuvre.

Toujours est-il que lorsque Fluxus–Maciunas arrive à New York, il rejoint l'équipe de la Judson Church, essentiellement constituée des dissidents de Cunningham, car c'est là que les expériences les plus avant-gardistes, les premiers Events se déroulent.

Ainsi on peut parler de rupture et de nouveaux horizons plus que de révolution et se dire que la Danse étasunienne a de profondes racines dans la Modernité du Vieux Continent.

Le génie de Cage et Cunningham est d'avoir su profiter de nouveaux concepts pour redonner à l'acte chorégraphique un émoi permanent devant l'imprévu, l'inconnu.

*Jean Roger Merle Lycée Jean Baptiste Dumas Ales

Corps, sciences et art. Merce Cunningham chorégraphe « designer » de l'in-utile

Jean-Jacques Félix*

Relations entre art et sciences

L'idée d'une opposition entre esthétique et connaissance, dont l'origine remonterait aux conceptions philosophiques kantienne arc-boutées sur la distinction entre jugement logique (de connaissance) et jugement esthétique (de goût pur), est remise en question par de nombreux chercheurs contemporains en esthétique.

N. Goodman⁷², par exemple, affirme que les émotions fonctionnent cognitivement. Selon lui, le ressentir inhérent à l'expérience esthétique loin de se dissoudre dans un bain émotionnel est intrinsèquement lié à un processus de *comprendre*. J-Marie Schaeffer⁷³ défend pour sa part la thèse que toute conduite esthétique se caractérise par une modalité spécifique du fonctionnement de l'appareil cognitif humain. Enfin, pour H-R. Jauss l'expérience esthétique ne s'oppose pas par nature à la connaissance ni à l'action : « la fonction cognitive impliquée dans la jouissance esthétique, dont Goethe affirme encore dans son *Faust* la supériorité sur l'abstraction du savoir conceptuel, n'a été délaissée qu'à partir du XIXème siècle, lorsque l'on s'est mis à considérer l'art comme une activité autonome »⁷⁴.

Dans le cadre de cette vaste problématique, les relations entre art et sciences, c'est-à-dire entre ce qui *a priori* appartiendrait à l'ordre de l'irrationnel et à l'ordre de la raison, connaissent d'importantes mutations depuis la fin du XIXème siècle.

Or, les questions que soulèvent les rapports susceptibles d'exister entre la recherche scientifique, les savoirs qu'elle produit et la création artistique ne doivent pas laisser indifférent le didacticien qui s'interroge sur le rôle éducatif que peuvent jouer les Enseignements Artistiques (en danse notamment) dans un système scolaire marqué par le sceau de la rationalité.

Répondre à ces questions demanderait un développement important auquel un livre ne suffirait peut-être pas. Aussi, est-ce modestement à travers l'œuvre chorégraphique de Merce Cunningham que nous nous proposons de les aborder.

La réflexion qui suit, portant essentiellement sur les rapports qu'entretient Merce Cunningham avec les nouvelles technologies, permet de concrétiser ce que nous avons par ailleurs développé à propos du geste artistique de danser⁷⁵.

*Enseignant à l'IUFM de Montpellier

⁷² N. Goodman, *Langage de l'art*, J. Chambon, Paris, 1990.

⁷³ J-M. Schaeffer, *Les célibataires de l'art*, Gallimard, Paris, 1996.

⁷⁴ H-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, p. 129.

⁷⁵ Cf. le texte *Questions de geste, questions de programme*, dans cette publication.

Etre ou ne pas être artiste et scientifique

Alors même que des artistes de plus en plus nombreux affirment avec force leur participation à l'effort de connaissance et revendiquent une position de chercheur, à quoi tient ce clivage qui persiste de nos jours entre le monde scientifique et le monde artistique? Le fossé entre art et science est-il si profond? Ces questions travaillent, depuis de nombreuses décennies, la pensée de tous ceux qui s'interrogent sur les processus humains d'invention et/ou de création.

Force est de constater que le monde de la science et le monde de l'art sont largement conçus et perçus, depuis le siècle des Lumières, comme deux mondes dont les modes de pensées et les méthodes diffèrent profondément, pour ne pas dire s'opposent. Si les Lumières rêvent encore d'une union possible entre les arts et les sciences, le livre de Mary Shelley, *Frankenstein ou le Prométhée moderne* écrit en 1817 traduit une rupture. Il symbolise en effet la déchirure qui s'instaure entre une pratique considérée comme froide, inhumaine, douée d'une objectivité absolue et celle qui au contraire conçoit que toute relation au monde se fonde sur des sensibilités et des singularités individuelles (le courant romantique fut en quelque sorte l'expression esthétique de cette thèse). Autrement dit, il semble aujourd'hui inconcevable qu'un même homme, comme ce fût par exemple le cas de Léonard de Vinci, puisse être à la fois un homme de l'art et de la science. Ou tout du moins reconnu comme tel. Certes, au temps de la Renaissance le positivisme Saint-Simonien et Comtien ainsi que la notion de *rupture épistémologique* n'avaient pas encore fait leur œuvre dans les esprits.

Réintroduction du corps ou de la corporéité dans les processus de cognition

Si on envisage pourtant l'homme sous l'angle d'un être corporel global qui participe du maillage complexe où s'articulent les éléments de l'univers, il semble difficile de penser que sa relation au monde s'organise sur la base de deux modalités quasi opposées et exclusives. L'une qui renverrait à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler *l'intelligence conceptuelle ou logique*, l'autre *l'intelligence sensible*. Deux modes d'intelligence qui relèveraient pour la première de la pensée scientifique et de la pensée artistique pour la seconde.

Les récentes recherches en sciences de la cognition créent une brèche importante dans ces représentations du fonctionnement dichotomique de l'esprit humain. Francisco Varela, fondateur de la théorie de l'autopoïèse en biologie théorique ouvre un champ de réflexion qui va en ce sens.

Rappelons que l'intérêt majeur de ces nouvelles recherches réside en ce que la *corporéité*, c'est-à-dire l'expérience charnelle d'être au monde vécue par le sujet, devient une dimension essentielle de tout processus de cognition. Celle-ci étant alors étudiée sous l'angle de ce que Varela appelle *l'action incarnée*⁷⁶.

⁷⁶ Comme *action incarnée* la cognition n'est plus envisagée comme relevant d'une reconstitution par le sujet de propriétés prédonnées du monde, ni comme la projection par le sujet d'un monde intérieur qui serait lui-même prédonné (monde des idées). En ce sens, comme le précise Varela, la cognition dépend des types d'expériences

A travers cette notion *d'action incarnée* la cognition est envisagée non seulement à partir des diverses capacités sensori-motrices qui la sous tendent mais aussi en fonction de la manière dont ces dernières s'inscrivent plus largement dans un contexte biologique, psychologique et culturel. Les processus sensoriels et moteurs - la perception et l'action⁷⁷ - sont pensés comme fondamentalement inséparables de la cognition vécue.

De ce point de vue on peut considérer que tout homme, qu'il œuvre dans le champ des arts où celui des sciences, est toujours fondamentalement impliqué corporellement et cognitivement dans un processus d'interaction avec le monde. Cette implication étant portée par le projet de faire émerger un sens, pour soi-même et pour autrui.

Dans cette perspective ce qui distingue les pratiques respectives de l'artiste et du scientifique - distinguer ne signifie pas opposer – relève davantage d'un type d'interactions particulier avec l'environnement. Un type d'interactions à partir desquelles la cognition et l'environnement continuent d'être simultanément enactés en deçà des activités élémentaires de catégorisation. Le chercheur et l'artiste « s'inventent » en même temps qu'ils inventent.

Aussi, est-ce parce que les phénomènes ou les objets du monde se constituent comme ce qui leur fournit l'occasion d'un certain type spécifique d'interactions, qu'une distinction entre leurs activités devient concevable.

En définitive, tous deux comme sujets de la perception et de l'action utilisent ces phénomènes ou objets « selon les modalités qui leur sont ainsi rendues possibles ». Pour le dire autrement, le vaste ensemble d'expériences particulières vécues par le sujet de la perception – l'artiste ou le scientifique - sera transformé, en fonction d'un certain contexte psychologique et culturel, en un ensemble plus limité de "catégories" signifiantes qui s'exprimeront de manières spécifiques.

On peut alors avancer l'idée que leurs modes respectifs d'expression (œuvres artistiques, thèses, etc.) sont des manifestations signifiantes qui résultent de processus d'interaction corporels et cognitifs originaires avec le monde. Des processus qui ne divergent pas radicalement lorsqu'ils sont appréhendés à leur source.

Sans nier le fait qu'il existe bien des nuances entre l'expérimentation créatrice de l'artiste et celle du chercheur, l'œuvre d'art créée (dans sa conception, réalisation, présentation) entretient des liens avec les résultats des recherches du scientifique sur le plan des phénomènes infra procéduraux et infra méthodologiques qui les sous tendent.

Aussi, est ce sur la base de ces phénomènes que des rencontres heuristiques entre les domaines de l'art et de la science deviennent concevables. Même si ces rencontres sont aussi le fait d'individus et d'individualités.

La danse comme art du mouvement, pour reprendre une terminologie labannienne, en ce qu'elle manifeste un phénomène signifiant où s'articulent de façon inextricable l'expérience

qui découlent du fait d'avoir un corps (sensori-motricité) et du fait que les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. Dans tous processus de cognition le monde et le sujet se déterminent l'un l'autre (couplage structurel).

⁷⁷ Le concept d'*action incarnée* rejoint en ce sens, les thèses développées par E. Strauss dès 1935 sur le rôle du *sentir* et *se mouvoir* dans les processus de cognition.

corporelle et cognitive, peut servir de révélateur pour comprendre ces phénomènes de croisement et de rencontre entre arts et sciences.

Merce Cunningham figure emblématique de la relation art-sciences

Le chorégraphe américain Merce Cunningham fait partie de ces artistes dont la richesse créatrice naît d'une féconde relation entre l'expérimentation artistique et la recherche scientifique.

Cunningham dont les conceptions esthétiques se situent à la croisée de la danse moderne et postmoderne, est très tôt fasciné par le mouvement corporel. Sa quête du *mouvement pur* - mouvement débarrassé de tout psychologisme, de toute logique narrative - l'amène à voir dans les technologies nouvelles un moyen privilégié de nourrir ses processus de création. Il est un des premiers chorégraphes à utiliser l'image vidéo dans son travail. Mais il est aussi et surtout celui qui co-crèera avec des chercheurs en informatique de l'université Simon Frazer aux USA un logiciel de composition chorégraphique nommé *Life Forms*⁷⁸.

Or, cette rencontre entre la science et l'art a été justement rendue possible par le fait qu'elle se fonde sur des processus de cognition fondamentaux partageables et partagés. Même si ces derniers ne sont pas toujours conscientisés par l'artiste et le chercheur.

Les conceptions scientifiques de l'*action incarnée* constituent en ce sens un outil intéressant de réflexion en ce qu'elles aident à construire une intelligibilité de ce partage qui s'est opéré entre Cunningham et les informaticiens de l'université S. Frazer.

A partir des thèses qu'elles développent il devient possible d'analyser la démarche créatrice de l'artiste au regard des différents facteurs constitutifs de la cognition.

Ces facteurs renvoient schématiquement comme nous l'avons dit à un ensemble de capacités sensori-motrices qui s'inscrivent dans un contexte biologique, psychologique et culturel.

Les questions que se posent Merce Cunningham

Lorsque l'on s'intéresse à l'œuvre chorégraphique de M. Cunningham, un premier constat s'impose : son univers artistique et la démarche créative qui le sous-tend, trouvent leur origine dans les questions fondamentales qu'il se pose au sujet de l'acte artistique de danser.

En cette approche questionnante se situe le point commun qu'il partage avec la posture du scientifique. La démarche cuninghamienne au même titre que celle du scientifique est pourrait-on dire problématisée. Deux questions, parmi toutes celles que se pose ce chorégraphe, apparaissent comme essentielles :

- comment *dire* quelque chose sans exprimer (expression d'une subjectivité et/ou d'une narration) ?

⁷⁸ Depuis 1997 Cunningham travaille aussi en collaboration avec des chercheurs autour des possibilités d'un nouveau logiciel d'animation en 3D, *Character Studio*. Il crée la pièce chorégraphique *BIPED* en 1999 à partir de ce logiciel.

- comment inventer un corps pensé mais non régi par la pensée (une pensée rationnelle) ?

Les processus qu'il met en œuvre pour tenter de résoudre ces problèmes résultent d'une mise en tension de deux données qui interfèrent en permanence dans son activité de création : la première renvoie à celle de *corps fantasmé* et la seconde à celle de *corps objectif* (matérialité charnelle du corps). Deux données qui entrent en correspondance avec les facteurs constitutifs de la cognition telle que les conçoivent les théories de l'enaction : le *corps fantasmé* renvoyant davantage au contexte psychologique et le *corps objectif* aux contextes biologique et culturel.

Certes, cette correspondance doit être relativisée tant les facteurs constitutifs de la cognition s'enchâssent. Où commence l'un, où fini l'autre ? Toute analyse en ce qu'elle découpe artificiellement la réalité pour la rendre plus intelligible ne peut qu'apporter une réponse partielle et réductrice à cette question.

Le corps fantasmé de Cunningham

Le *corps fantasmé* de Cunningham est un corps conçu comme constitué de parties indépendantes et autonomes susceptibles de s'inter-mouvoir de façon aléatoire, à l'image des choses de l'univers dans la philosophie du Yi King. Une combinatoire infinie d'articulation entre ces différentes parties permettant d'accéder - dans l'idéal cunninghamien - au *mouvement pur*. Un mouvement où d'une part, toute contrainte d'ordre physio-biomécanique et d'autre part, toute trace de subjectivité se trouveraient en quelque sorte suspendues.

La concrétisation virtuelle de ce corps fantasmé trouve sa forme dans l'élaboration en 1989 du logiciel informatique *Life Forms*. Un programme informatique de simulation du mouvement mis au point par le laboratoire de recherche en infographie et multimédia de l'Université américaine Simon Fraser en collaboration avec Merce Cunningham.

Ce logiciel témoigne d'un co-savoir-faire (artistique et scientifique) qui a ouvert les voies d'une connaissance nouvelle.

Comme le remarque Thecla Schiphorst, membre de l'équipe de chercheurs qui ont inventé et mis au point *Life Forms* : « le développement d'un outil informatique pour la création en danse, présente plusieurs défis pour la recherche. [...] Par la méthode de création du mouvement de Merce Cunningham, grâce à ses remarques et aux interactions avec lui, *Life Forms* s'est perfectionné [...] Dans l'étude de la conception du logiciel, le processus de composition fut un objectif important de recherche sous-jacente qui favorisa le développement du programme. [...] Dans la conception de *Life Forms*, on a observé que la technologie informatique était affectée par la connaissance de la danse autant que la danse et la chorégraphie étaient affectées par la connaissance technologique ». De son côté Merce Cunningham affirme : « avec le logiciel *Life Forms*, vous tester des combinaisons de mouvements qui seraient impossibles pour un vrai danseur, vous pouvez isoler les différentes parties du corps, fractionner leurs mouvements, les recombinaient différemment. C'est souvent là que le regard s'électrise ».

Ce regard qui "s'électrise" est celui où, dans l'interaction de Cunningham avec le monde par la médiation de *Life Forms*, émergent des possibilités de temps et d'espace du mouvement auxquelles il n'aurait jamais pensé auparavant. Il s'agit alors d'un regard qui voit au-delà de certaines frontières définies et qui rompt avec les règles normatives de la culture chorégraphique instituée. Un regard en somme dans lequel un mode de pensée s'invente en même temps que se crée la conception d'un nouvel espace/temps du mouvement.

Ce regard qui "s'électrise" est en quelque sorte le symptôme de l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit, à partir des actions (*actions incarnées de cognition*) qu'accomplit le chorégraphe par la médiation de *life Forms*.

Le corps objectif de Cunningham

Néanmoins, ce corps fantasmé se frotte inéluctablement à sa réalité charnelle - biomécanique, neurophysiologique - d'un corps objectif qui ne peut sentir se mouvoir et se porter que dans certaines conditions contraignantes. En ce sens, les processus de création de Cunningham s'enracinent aussi dans les structures organiques de sa corporéité. Ces dernières étant vécues, éprouvées et interprétées à l'intérieur d'une part, d'un certain domaine d'action - la danse - et d'autre part, d'une histoire culturelle⁷⁹ qui conditionnent le sens donné à son « monde » chorégraphique.

L'intérêt majeur qu'il porte sur le rôle du dos et sur l'efficacité motrice des membres inférieurs - leur ancrage au sol, leur rapidité, leur ressort, etc. - traduit la façon dont il prend en compte la dimension organique et fonctionnelle du corps. Les recherches qu'il réalise avec les scientifiques sont en ce sens loin d'être déconnectées de la réalité sensible/charnelle du corps en mouvement. Elles le poussent à en explorer les limites. Ces limites qui deviennent alors l'objet d'une interrogation partagée avec les chercheurs.

C'est à partir de cette question des limites que ces derniers peuvent aussi de leur point de vue réinterroger les éventuels présupposés inconscients, voire le niveau de formatage implicite des protocoles qui sous-tendent leur recherche.

Une zone d'indétermination des savoirs et savoir-faire qui rend possible une mise en synergie de la pensée de l'artiste avec celle du scientifique

Il semble possible de dire que le système de tension permanente qui opère dans le vécu de Cunningham entre corps fantasmé et objectif, constitue une donnée essentielle de sa pensée créatrice.

⁷⁹ Aux corps fantasmé et objectivé par Cunningham il faudrait en ajouter un troisième qui serait le *corps domestiqué*. Ce *corps domestiqué* renvoie non seulement au corps façonné par son éducation, mais aussi à celui que sa formation de danseur a édifié. L'enseignement de danse moderne qu'il reçoit de Bonnie Bird, puis directement de Martha Graham dont il sera l'interprète, les cours de danse classique suivis à l'Américan Ballet school dirigé par Lincoln Kirstein constituent un limon culturel incorporé, fondu dans le tissu de sa pensée créative. L'histoire culturelle de Cunningham est aussi, bien entendu, marquée par sa rencontre avec le compositeur John Cage et toutes celles qu'il a vécues avec les plasticiens d'Avant-garde des années 50/60.

Ces tensions travaillent dans ce que l'on pourrait appeler une zone d'indétermination des savoirs et savoir-faire. Véritable intervalle transitionnel de la cognition où l'interaction du sujet avec le monde ne serait pas encore figée dans un système de représentation objectale. Un intervalle dont la labilité fonctionnelle rend possible une mise en synergies de la pensée de l'artiste avec celle du scientifique. Et ce, à partir du moment où cette pensée scientifique ne fonctionne pas sur un mode dogmatique excluant toute possibilité d'une rencontre où peuvent se tisser les éléments d'une invention/création partagée.

Une rencontre rendue en fin de compte possible à partir du moment où les scientifiques eux-mêmes ne déniaient pas le fait que leurs connaissances du monde se construisent sur une zone d'indétermination féconde. C'est-à-dire, sur fond d'une tension à l'œuvre entre leur fantasme de maîtrise rationnelle des "choses" et l'acceptation d'une réalité opaque : celle de leur propre insertion sensible en le monde.

En ce sens, le logiciel *Life Forms*, s'il se constitue en tant qu'objet technologique né d'un rencontre entre l'art et la science, apparaît aussi comme le symptôme d'une incertitude non seulement partagée et assumée par Cunningham et les chercheurs, mais aussi comme celui du travail de cette incertitude au sein de leurs pensées.

La danse n'existe pas sans les danseurs

La recherche de M. Cunningham ne s'arrête néanmoins pas à la co-création de *Life Forms* ni à l'utilisation qu'il en fait pour composer ses chorégraphies dans le petit bureau situé derrière son studio.

Son exploration/expérimentation du mouvement se poursuit inlassablement en collaboration étroite avec ses danseurs. Ces derniers ne servent pas simplement à "traduire" ou donner corps à la pensée du chorégraphe. Ils incarnent et donnent à voir avant tout l'espace des tensions qui opèrent entre le *corps fantasme et objectif* de Cunningham. Ces tensions qui travaillent de fait au cœur même de leur corps dansant. « Quand je chorégraphie avec *Life Forms*, dit Cunningham, je commence par mettre au point les mouvements à partir du jeu avec le logiciel. [...] Ensuite je les donne à essayer aux danseurs. [...] Dans mes débuts avec *Life Forms* j'arrivais à quelque chose d'un peu aberrant (une possibilité vraiment incongrue), je le regardais, et me disais : « Voyons ce qu'il y a de possible là-dedans et selon quelles conditions » [...]. Ensuite, il y a la façon dont mes danseurs s'approprient les mouvements, quelles solutions intuitives l'un ou l'autre va trouver pour négocier tel ou tel mouvement. Et là, je vois encore d'autres choses... »^{80 81}.

Si l'esthétique cunninghamienne fondée sur la quête du *mouvement pur* ne trouvait en *Life Forms* qu'un outil qui la sert, elle ne serait que froide et déshumanisée sans l'existence d'un corps sensible qui la porte. Aussi, est-ce le grain charnel de chaque danseur-interprète qui

⁸⁰ A. Suquet, *Piéger l'inédit, entretien avec Merce Cunningham*, in *Nouvelles de Danse* n°40-41, Bruxelles, 1999, p. 102.

⁸¹ A. Suquet, 1999, *op. cit.*, p. 111.

vient féconder la recherche virtuelle de Cunningham pour qu'une alchimie infinie du sens opère entre raison scientifique et sensibilité artistique à travers son œuvre.

S'il fallait qualifier Cunningham au regard de sa démarche artistique on pourrait dire de lui qu'il est un chorégraphe « designer »⁸² de l'*in-utile*. Un « designer » paradoxal du mouvement dans la mesure où dans la relation croisée qu'il entretient avec le monde scientifique et artistique, il n'œuvre ni dans la sphère de l'utilité ni dans celle de l'inutilité.

L'utile dans l'inutile

Le terme *d'in-utile* où le préfixe « in » ne renvoie plus à une négation/exclusion mais au contraire à une double implication traduit ce paradoxe caractéristique de son œuvre. L'*in-utile* c'est un utile altéré par les processus d'implication qui le travaillent en profondeur.

Au même titre que toutes les pratiques artistiques, le travail créatif de M. Cunningham a une utilité incontestable, même s'il se démarque radicalement du domaine des objets et des actions pratiques. Si le mouvement créé par Cunningham peut se concevoir comme "utile", c'est qu'il est censé pousser le spectateur à reconduire une satisfaction induite par l'attention qu'il porte aux phénomènes sensibles et signifiants qui se manifestent dans les chorégraphies de l'artiste. Dans la mise en jeu de cette conduite attentionnelle, qualifiables d'esthétique, le spectateur n'est habituellement pas en quête de renseignements ou d'explications utiles pour son action présente ou à venir. Il n'entretient pas de rapports d'extériorité avec la situation. Et ce, parce qu'il est lui-même impliqué dans ce moment où quelque chose a lieu et dont il participe.

Rappelons que, selon Henri Maldiney⁸³, l'œuvre d'art est contemporaine du spectateur et de l'auditeur parce qu'elle le rend contemporain de son instant. Cette reconduction de l'attention permet en outre à ce spectateur de modifier le regard qu'il porte sur les choses pour accéder à une connaissance nouvelle.

A cette première implication, en correspond une seconde essentielle.

En effet, pour reprendre une formule qu'emploie H. Maldiney lorsqu'il parle de la dimension rythmique de toute forme artistique, on peut dire de Cunningham qu'il crée un mouvement dont la forme⁸⁴ est son propre discours. C'est-à-dire une manifestation signifiante où le sens impliqué dans la forme même (du mouvement) ne doit rien à ce qui lui est extérieur⁸⁵.

Paul Valéry dans la *Philosophie de la danse*⁸⁶ exprime aussi ce rapport paradoxal existant entre implication et utilité, aussi bien dans le domaine de l'art que dans celui de la science. L'art et la science écrit P. Valéry : « tendent à faire une sorte d'utile avec de l'inutile, une sorte de nécessaire avec de l'arbitraire ». La danse poursuit-il : « implique la création du

⁸² Le designer peut se définir comme un artiste-ingénieur, créateur d'objets industriels à fonctions esthétique et utilitaire. Il développe en ce sens une esthétique de l'utilitaire.

⁸³ H. Maldiney, *Regard Parole Espace*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1973.

⁸⁴ La forme doit se comprendre ici dans le sens génétique d'une forme en formation, transformation permanente

⁸⁵ La manifestation sensible de la forme et sa signification sont inséparables. Elles font un.

⁸⁶ P. Valéry, *Philosophie de la danse*, Œuvres tome 1. La Pléiade, Paris, 1957, p. 1390-1420.

besoin d'une espèce de temps ou d'un temps d'une espèce toute distincte et singulière. Le corps dansant semble se suffire, ignorer ce qui l'entoure ». La danse, dit-il enfin : « est une action transposée dans le monde, dans une sorte d'espace/temps qui n'est plus tout à fait le même que la vie pratique »⁸⁷.

On peut dire en ce sens que Merce Cunningham s'appuie sur la recherche et la technologie informatique pour créer des formes dont le sens impliqué, implique un « utile » in-utilitaire. C'est pour cette raison qu'il apparaît à nos yeux comme un chorégraphe "designer de *l'inutile*" Il est le créateur d'un "design" du mouvement où comme le dirait Michel Bernard, les corps se métamorphosent mystérieusement à nos regards et nous imposent le mirage d'une chorégraphie virtuelle.

Merce Cunningham et son rapport au hasard

Il est encore nécessaire avant de clore cette rapide réflexion portant sur les relations qu'entretient Cunningham avec le monde de la science d'aborder la question du hasard : celle de la place qu'occupe le hasard dans la démarche créatrice de cet artiste.

Dans cette perspective, une déclaration de Cunningham doit retenir l'attention : « avec *Life Forms*, je continue d'utiliser le hasard, notamment pour décider de l'articulation de telle phrase, tel segment de mouvement avec tel autre ».

En effet, si l'utilisation du hasard est depuis longtemps une donnée constitutive des processus de composition de Cunningham, on ne peut que s'interroger sur la coexistence dans ses procédés d'écriture de deux modes d'appréhension du monde apparemment opposés : l'un qui s'inscrit dans le cadre d'une rationalité scientifique informatique et l'autre dans celui d'une métaphysique de l'indétermination.

Pour comprendre la nature de cette coexistence, il nous faut rappeler que l'intérêt porté par Cunningham sur la question du hasard naît de son adhésion à la philosophie chinoise du Yi King qu'il découvre en 1938 lors de sa rencontre avec le compositeur John Cage. La philosophie du Yi King développant les thèses d'un monde fondé sur des processus de transformations permanentes.

De la relation qu'entretient Cunningham avec la philosophie du Yi King émergent en effet au moins deux questions :

- la coexistence de la rationalité informatique avec l'irrationalité de l'indétermination propre au hasard, est-elle concevable?
- en supposant que cette coexistence soit viable, comment l'œuvre chorégraphique de Cunningham y trouve sa force ?

⁸⁷ P. Valéry, 1957, *op. cit.*, p. 1394, 1396 et 1397.

Le hasard, une instance d'interface fonctionnelle.

Si la philosophie du Yi King fut un élément déterminant pour l'intérêt porté par Cunningham sur le hasard, ce ne fût pas le seul.

En effet, entre les années 1940-1950, les théories scientifiques bouleversant la physique et la mécanique classiques au début du XX^{ème} siècle se diffusent largement dans la société occidentale. La théorie des *quanta* de Plank et celle de la *Relativité* d'Einstein qui introduisent la discontinuité et l'indétermination dans la façon de concevoir le monde physique et mécanique, trouvent un écho important chez de nombreux artistes contemporains d'avant-gardes. M. Cunningham entretiendra des relations d'amitié et de travail avec des artistes influencés par ces nouvelles conceptions scientifiques.

Or, si les théories scientifiques occidentales contemporaines se caractérisent par des modes de pensée et d'énonciation qui diffèrent de celles que développent de nombreux discours philosophiques, elles se rejoignent néanmoins sur un certain nombre de points.

Elles se rejoignent notamment sur le fait que l'univers ne peut plus se concevoir comme relevant d'un état stable constitué de phénomènes continus liés à de simples relations de cause à effet.

Cette complémentarité possible entre discours scientifique et philosophique trouve justement son expression dans les thèses de l'*enaction* dont nous avons parlé. Thèses qui défendent l'idée d'une cognition conçue comme une *action incarnée*.

Pour préciser la pensée de Varela, l'intégration de la phénoménologie merleau-pontéienne et de la philosophie bouddhiste (tradition du Madhyamika) dans les recherches en sciences de la cognition, a pour but d'élaborer une méthode d'approche radicalement nouvelle dans le cadre de ce type de recherches.

En ce sens, ce hasard que Cunningham continue de prendre en compte pour composer avec *Life Forms* ne doit pas être considéré comme un simple procédé de composition. Il constitue une instance d'interface fonctionnelle permettant qu'opère une triple articulation au sein de son écriture chorégraphique. Une articulation entre la logique binaire des sciences informatiques, celle des théories scientifiques développées par la physique contemporaine et celle de la pensée philosophique du Yi King.

Une triple articulation dont on peut dire que le hasard assure à la fois la cohérence et la *co-errance*. Laurence Louppe exprime ce fait lorsqu'elle écrit : « la composition chez Cunningham, n'est pas seulement une méthode de travail, c'est un chemin vers l'infini ».

Ce qui se joue alors dans ce couplage qui lie des procédés aléatoires avec des procédures informatiques ne relève pas simplement d'une dimension technique. Ce jeu permet d'une part, qu'advienne dans l'œuvre cunninghamienne ce qu'un esprit et un corps émoussés par l'habitude ont réduit à l'état d'inconçu⁸⁸ et qu'émerge d'autre part, un événement

⁸⁸ On rejoint en ce sens, les thèses défendues par les théories de l'enaction : co-émergence d'une pensée et d'un monde. Comme le fait remarquer H.R. Jauss l'accès à cet inconçu concerne aussi le récepteur de l'œuvre, « l'expérience artistique dans sa dimension esthétique peut renouveler la perception émoussée par l'habitude ».

(chorégraphique) qui, selon les termes de Cunningham : « imite les processus employés par la nature elle-même ».

Fondement téléonomique de l'écriture chorégraphique

L'écriture (ou la composition chorégraphique) dit encore Laurence Louppe⁸⁹ : « est ce qui fonde l'acte chorégraphique, quelles que soient sa conception et sa définition. Car elle porte en elle tout le "travail" de la danse ».

La pensée scientifique que développe le biologiste Jacques Monod⁹⁰ donne une certaine intelligibilité à cette écriture fondatrice de l'œuvre chorégraphique de Cunningham.

A propos des phénomènes de mutation que subissent les fibres d'A.D.N. constitutives des organismes pluricellulaires, J. Monod écrit⁹¹ : « le hasard *seul* est à la source de toute nouveauté, de toute création dans la biosphère. Le hasard pur, le seul hasard, liberté absolue mais aveugle, à la racine même du prodigieux édifice de l'évolution : cette notion centrale de la biologie moderne n'est plus aujourd'hui une hypothèse, parmi d'autres possibles ou au moins concevables. Elle est la seule concevable, comme compatible avec les faits d'observation et d'expérience ». Ces propos s'inscrivent dans ce que l'on pourrait appeler une lisière conceptuelle située entre la pensée scientifique et la pensée philosophique⁹².

Or, quand il utilise le hasard avec *Life Forms*, Cunningham donne à sa manière corps à cette lisière située à l'entre-deux du scientifique et du philosophique. Un entre-deux artistique où le jeu du sens peut s'exprimer et s'incarner à l'infini.

Si Cunningham se sert méthodologiquement du hasard - le hasard relevant en ce sens d'un non-ordre opérationnelle - dans l'intention de ne pas gouverner avec précision l'organisation du mouvement, il en fait surtout ce qui rend possible le surgissement d'un événement imprévisible. Cet événement s'incarne alors dans une œuvre chorégraphique dont l'unité paradoxale tient dans la rencontre aléatoire de séries d'événements indépendants.

Chez Cunningham le hasard ne se situe pas sur le simple plan de l'opérationnalité, il touche à l'essentialité de l'œuvre : la signifiante du message orchestrique émergent du hasard devient l'expression de la *nécessité intérieure* qui nourrit l'œuvre.

Cependant, pour approfondir cette question de l'écriture chorégraphique, il est intéressant de se reporter à un autre passage du livre de Jacques Monod. « Les événements élémentaires initiaux qui ouvrent la voie de l'évolution à ces systèmes [] que sont les êtres vivants sont, dit-il, microscopiques, fortuits et sans relation aucune avec les effets qu'ils peuvent entraîner dans le fonctionnement téléonomique » (*op. cit.* p. 155).

Ne peut-on, dès lors, considérer que l'invisible rendu visible dans les chorégraphies de Cunningham relève de ces accidents - événements élémentaires microscopiques -

⁸⁹ L. Louppe, *Quelques visions dans le grand atelier*, in Nouvelles de Danse n°36-37, Contredanse, Bruxelles, 1998.

⁹⁰ J. Monod, *Le hasard et la nécessité*, Seuil, Paris, 1970, p. 148.

⁹¹ Avec le biologiste Jacques Monod, nous sommes situé au plus près de la question du corps pensant, agissant et dansant.

⁹² Le sous-titre de l'ouvrage de Jacques Monod étant intitulé, *Essai sur la philosophie naturelle de la biologie*.

essentiellement imprévisibles provoqués par la rencontre fortuite des mouvements produits par les danseurs.

Dans cette vision des choses, ce qui rend visible cet invisible n'est pas le pur produit du hasard. Cette visibilité opère dans un domaine d'exigence rigoureuse : celui d'une écriture qui fonde le fait chorégraphique en l'inscrivant dans l'ordre de la nécessité. Une nécessité intrinsèque - vie propre - qui fait de l'œuvre ce qu'elle *est*, en ce qu'elle n'existe qu'en dehors de toute contingence qui lui serait extérieure.

Comment ne pas voir dans cette vie propre de l'œuvre (viabilité/lisibilité) une analogie avec ce fonctionnement téléonomique des êtres vivants dont parle Jacques Monod. La notion de téléonomie, dit-il : « implique l'idée d'une activité *orientée, cohérente et constructive* » (*op. cit.* p.67). Les propriétés "téléonomiques" des œuvres chorégraphiques de M. Cunningham tiennent en ce sens dans la façon dont ce chorégraphe par un acte orienté, cohérent et constructif d'écriture organise les lois internes de sa syntaxe chorégraphique. L'utilisation des procédés aléatoires lui permettant d'une part, de sortir des normes syntaxiques pré-établies et d'autre part, d'introduire l'imprévisible comme source essentielle de toute nouveauté.

Théorie à l'œuvre dans la pratique artistique

L'analyse très rapide qui vient d'être faite de l'esthétique cunninghamienne doit être replacée dans le cadre restreint de cette réflexion.

La relation établie entre des travaux scientifiques de Francisco Varela et Jacques Monod, avec les processus de création de M. Cunningham ne permet pas de circonscrire la richesse de son œuvre.

Elle a pour seule ambition de montrer que si le domaine de l'art ne recouvre pas celui de la science, c'est dans l'origine même du questionnement que ces deux domaines portent sur le monde que non seulement une rencontre mais aussi une complémentarité deviennent envisageables et possibles. Une complémentarité dans laquelle l'identité de chaque domaine n'a rien à perdre mais au contraire tout à gagner. Et ce, dans la mesure où celle-ci devient source d'un enrichissement réciproque.

La collaboration de M. Cunningham avec les chercheurs de l'université Simon Fraser en porte témoignage. Dans le cadre de cette collaboration, M. Cunningham ne compromet pas son "âme" d'artiste mais développe au contraire son potentiel créatif⁹³. Les chercheurs eux-mêmes, sans remettre en cause la rigueur épistémologique de leurs travaux, ont vu s'ouvrir des pistes de recherches insoupçonnées.

En d'autres termes, l'œuvre de Cunningham au même titre que le travail des chercheurs participent de l'élaboration de connaissances qui si elles se construisent et se transmettent selon des modalités différentes n'en éclairent pas moins fondamentalement notre rapport au monde.

⁹³ L'activité de l'artiste dit H.R. Jauss « est un agir porteur de sa propre connaissance [...] le connaître impliqué dans la production esthétique n'est pas un reconnaître, il est découverte, dans le construire ou le faire s'appliquant à réaliser l'irréalisé, de la loi qui régit l'acte de production ».

La dimension "théorique" de l'écriture chorégraphique

Monique Sicard⁹⁴ questionnant l'écart qui existe entre les connaissances élaborées par les scientifiques et les artistes, dit en substance : « les artistes dont l'œuvre conduit à modifier le regard porté sur les choses, à "voir, sentir, toucher autrement", ouvrent bien les voix d'une connaissance nouvelle. Mais celle-ci ne simule pas une connaissance de type scientifique. Elle ne se situe ni au-dessus, ni en dessous d'elle, mais simplement à côté. Elle est autre ».

Le principal intérêt de cette affirmation tient d'une part, en ce qu'elle suspend tout jugement de valeur. La connaissance élaborée par l'art n'est ni supérieure ni inférieure à celle que produit la science. Elle tient d'autre part, dans le fait que ce qui est *autre* n'est pas ce qui s'oppose mais ce qui au contraire entretient avec l'objet dont il se distingue un rapport paradoxal de proximité et d'éloignement.

Ce rapport de proximité qu'entretiennent entre elles les connaissances scientifiques et artistiques, Pierre Fédida en donne peut-être la clé. Analysant la fonction et le statut de la théorie dans la pratique psychanalytique, il l'envisage en effet comme relevant d'un processus réflexif permanent (autocritique). Autrement dit, un travail à l'œuvre au sein même du processus d'élaboration de la connaissance.

Ce travail - que Fédida⁹⁵ renvoie à un procès de perlaboration et d'élaboration - permet à la connaissance de ne pas se transformer en doctrine ou dogme et à son auteur de ne pas s'instituer en promoteur démiurgique d'un savoir dont l'*autre* serait exclu.

On peut alors dire de Cunningham qu'il fait, au même titre que les scientifiques, œuvre « théorique » dans la mesure où son travail artistique est sous-tendu par un processus d'écriture. Pierre Fédida écrit à ce sujet : « sont douteuses les élaborations seulement verbales qui ne rejoignent jamais l'écriture »⁹⁶. Sans elle, elles n'appartiennent qu'à l'ordre fascinateur de l'oracle ou de la prophétie.

Or, justement les "élaborations" de Cunningham, autrement dit ses pièces chorégraphiques dans lesquelles l'ordre significatif verbal se trouve suspendu, sont l'expression (artistique) du travail d'engendrement d'une « théorie » dans sa pratique créative. Un travail rendu possible par le fait que ces "élaborations" rejoignent une écriture. Une écriture qui ne s'inscrit pas sur une page mais dans le corps en mouvement du danseur.

Ce travail d'engendrement d'une théorie dont « la fonction fantasmatique est sa créativité proprement dite » est ce qui rapproche fondamentalement l'activité de l'artiste de celle du scientifique. Seules les modalités selon lesquelles s'effectue le travail d'engendrement de leurs théories respectives les distinguent.

Aussi, et ce sera notre conclusion, est ce certainement dans ce travail d'engendrement permanent que les connaissances scientifiques et les connaissances artistiques trouvent un

⁹⁴ M. Sicart, *Arts et sciences, la chute du mur ?*, in chercheurs ou artistes ?, Autrement, Paris, 1995, p.32.

⁹⁵ P. Fédida, *L'absence*, Gallimard, Paris, 1978, p 270 et 307.

⁹⁶ P. Fédida, 1978, *op. cit.*, p. 306.

sens *originellement indistinct* - dans les processus qui les fondent - et un sens *contextuellement distinct* - dans leur mode d'élaboration et de manifestation.

*Jean-Jacques Félix, enseignant à l'IUFM de Montpellier



Elèves de Tles lycée Jean Monnet

Photos Christian Cordat 2007

IV

Enseigner, créer

« Par création j'entends l'ouverture d'un nouvel horizon, d'un nouveau régime de l'être et de la pensée, d'un nouveau rapport au monde » (S. Ménése)

« La force créatrice échappe à toute dénomination, elle reste en dernière analyse un mystère indicible. Mais non point un mystère inaccessible incapable de nous ébranler jusqu'au tréfonds. Nous sommes chargés nous-mêmes de cette force jusqu'au dernier atome de moelle ». (P. Klee)



Elèves Tles du lycée Jean Monnet Montpellier

Photos Laura

L'acte artistique de danser et le geste qui le manifeste pensés dans le cadre de la relation enseignement-création

Jean-Jacques Félix*

Avant-propos

Le texte qui suit reformule une intervention faite lors du séminaire *Création et composition en danse*, organisé par le Pôle Ressource Danse du Languedoc-Roussillon en janvier 2005. Il s'inscrit dans le cadre d'une réflexion plus générale portant sur la question du geste en danse.

Il a pour principal objet d'essayer de répondre à la question suivante : si l'enseignant cherche à développer les capacités créatives de l'élève à travers l'expérience d'un geste artistique de danser qu'il lui propose de vivre, quels gestes professionnels peuvent lui permettre d'atteindre cet objectif ?

Enseignement et création ?

Tenter de répondre à cette question c'est se heurter à deux difficultés majeures.

La première tient en ce que si le terme générique "d'enseignement" renvoie déjà en lui-même à un vaste ensemble de conceptions et de pratiques différentes, celui de "création" entraîne la pensée qui cherche à le cerner dans un abîme conceptuel propre à donner le vertige. En effet, même si cette notion de création a été largement étudiée, notamment dans le cadre des sciences humaines - l'anthropologie, la psychologie expérimentale ou clinique, la sémiologie, la philosophie, sans oublier les thèses théologiques développées sur son sujet - elle reste pour le moins énigmatique, en regard des processus/procédures qu'elle recouvre.

La seconde difficulté se résume en ce « et » (inclusif, exclusif ?) censé (dé)unir les termes d'enseignement *et* de création. Ce « et » ne faisant justement qu'intensifier les incertitudes sémantiques dont ces termes sont porteurs.

Conscient de la complexité des problèmes que soulève une telle association de termes (enseignement *et* création) il est nécessaire de se référer dans un premier temps au sens étymologique du mot enseigner. Enseigner provient du latin *insignire* : marquer d'un signe. De ce fait, ce terme renvoie à l'idée de laisser une marque chez un élève ou un apprenant (une trace mnésique à laquelle correspondrait un savoir). Par ailleurs, dans le cadre d'une conception occidentale et contemporaine de l'éducation, ce terme fait aussi référence à l'idée d'organiser ce "marquage" de façon méthodique (méthodes pédagogiques) et institutionnalisée (institution scolaire).

En regard de la complexité sémantique dont relève le terme de création, il nous semble intéressant de l'aborder en référence à ce que René Passeron⁹⁷ nomme l'activité instauratrice de l'homme. C'est-à-dire une activité qui, bien qu'appartenant de façon privilégiée au domaine de l'art, ne s'y réduit pas pour autant.

Lorsqu'en effet René Passeron définit la Poïétique comme la promotion philosophique des sciences de l'art *qui se fait*⁹⁸, en même temps qu'il délimite l'objet d'étude de ce domaine de recherche - les processus de création conçus essentiellement dans le cadre des conduites artistiques - il ouvre tout un champ d'investigation propre à éclairer de façon non dogmatique la notion de création. Autrement dit, si la question essentielle de la Poïétique renvoie avant tout à celle de chercher à comprendre les conditions qui président à l'émergence de praxis humaines créatrices de valeurs esthétiques, cette dernière déborde largement le domaine de l'art. C'est en ce sens qu'elle devient pertinente pour questionner le domaine de l'enseignement scolaire. A quelles conditions une praxie pédagogique devient-elle créatrice ? Non seulement créatrice en regard de la spécificité des gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant, mais aussi et surtout de celle de l'activité développée par l'élève (activité d'apprentissage induite par ces gestes professionnels).

Dans la mesure où l'activité humaine de création, conçue par R. Passeron comme un ensemble de processus psychiques spécifiques qui s'actualisent en des procédures d'actions - conditionnées par un contexte historique et social donné - il devient possible de concevoir l'émergence d'un moment créateur fondé sur la mise en synergie des potentialités créatives que recouvrent l'acte artistique de danser et celui d'enseigner.

Autrement dit, si l'on rapporte le problème au domaine spécifique de l'Enseignement Artistique danse une question se pose : qu'en est-il de la dimension créative d'un geste professionnel d'enseignement dont l'objet est de permettre à l'élève de vivre une expérience artistique et éducative mettant en jeu le corps dansant ?

Si le modèle de triangulation proposé par J. Houssaye⁹⁹ : savoir↔professeur↔élève, peut servir de référence pour aborder la complexité de l'action éducative ou des situations éducatives, ce même modèle triangulaire nous paraît pertinent pour essayer de répondre à cette question. Dans cette perspective méthodologique, il semble possible de définir un cadre réflexif non plus à partir de ces trois termes, mais à partir de trois extraits philosophiques distincts.

Le premier court extrait est issu du livre *Le sens des sens* écrit par Erwin Strauss. Ouvrage dans lequel on peut lire: « le sentir est au connaître ce que le cri est au mot ».

Le second provient du remarquable *Traité de métaphysique* de Jean Wahl¹⁰⁰. Dans ce traité le philosophe défend la thèse que ce vers quoi doit tendre toute pensée philosophique, est un espace de compréhension du monde « situé entre un certain monde de Claudel qui nous a

⁹⁷ R. Passeron, *Pour une philosophie de la création*, Klincksieck, Paris, 1989, p. 16.

⁹⁸ La poïétique, écrit R. Passeron : « étudie le rapport dynamique qui unit à son œuvre l'artiste pendant qu'il est au prise avec elle », p. 16.

⁹⁹ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1988.

¹⁰⁰ J. Wahl, *Traité de métaphysique*, Payot, Paris, 1953.

donné dans ces œuvres, le sentiment d'opacité dont naissent nos concepts et un certain monde de Valéry d'autre part, qui nous montre le réseau de lois dans lequel se subtilisent nos concepts ». Autrement dit, comme le précise Paul Ricoeur, un mode de pensée qui « tient le subtil sans lâcher l'opaque ».

Enfin, le troisième extrait renvoie à la pensée de Jean-Manuel de Queiroz¹⁰¹ qui, lorsqu'il se propose de différencier ce qu'il appelle la logique scolaire de la logique artistique, affirme: « l'enseignement est toujours dans l'explication (déplier, analyser, etc.). Or, l'artiste n'explique pas, il est dans le geste inverse : celui de l'implication (faire au contraire des plis) ».

Nous émettons en fait l'hypothèse qu'un certain nombre d'éléments de réponse au problème que pose la relation enseignement/création dans le cadre de l'enseignement ou la transmission du geste artistique de danser¹⁰², se situent à l'articulation des horizons réflexifs ouverts par ces trois propos philosophiques. Aussi, est-ce en liaison avec le contenu des différentes interventions proposées au cours de ce séminaire que nous essaierons de le montrer.

« Le sentir est au connaître ce que le cri est au mot »

Lors de la conférence donnée dans le cadre de ce séminaire Armando Menicacci dit que la danse crée un événement signifiant où le danseur fait vaquer le sens. Autrement dit, il met en œuvre un acte dont le mode d'expression se situe avant la profération du mot¹⁰³.

S'affirme ici l'idée que le sens émergent de la corporéité dansante se situe sémiotiquement en deçà de la structure linguistique (renvoyant à une couche de sens pré-expressif, pré-indicatif). A partir de la pensée d'A. Menicacci se renforce indirectement l'idée de l'existence d'un *dialogue ambigu* propre à l'acte de danser. *Dialogue* qui, à travers la corporéité dansante, suspend, sans la dénier, la structure linguistique et témoigne d'un ré-embayage du sujet sur un mode de signifiante originaire induisant un type de rapport autre avec autrui. Un Mode de signifiante dont le *cri* constitue alors la manifestation prototypique. Par le *cri*, situé au plus proche du procès d'articulation de la voix (souffle, processus pulsionnels et émotionnels) et de l'idéalité (*vouloir dire* Husserlien), ce qui est exprimé est immédiatement présent à l'acte d'expression.

Cette articulation du *cri* à l'acte artistique de danser est certainement celle que des danseurs-chorégraphes comme Jackie et Denis Taffanel "traquent" dans leurs recherches chorégraphiques.

L'acte artistique de danser se constitue en se sens comme un acte total à travers lequel l'être corporel (la corporéité) du sujet dansant *s'écrit* et *s'écrit* dans l'irréductibilité indivisible du

¹⁰¹ J.-M. de Queiroz, *De l'artiste et du pédagogue*, conférence prononcée à Rennes en 1996, inédite.

¹⁰² Nous pensons ici en particulier à l'enseignement de la danse dans le cadre de la *Danse à l'école* et de l'enseignement artistique danse au niveau des lycées.

¹⁰³ Conférence intitulée « *Contexte philosophique et culturel de la création chorégraphique à partir des problématiques de grands fondateurs* », donnée le 27 janvier 2005 dans le cadre du séminaire « *Création et composition en danse* », organisé à Montpellier par le Pôle Ressource Danse du Languedoc-Roussillon, inédite.

moment présent. C'est aussi dans cette irréductibilité du moment présent que se trouve suspendue la pensée représentative et conceptuelle (à laquelle le mot est associé).

Autrement dit, la *vérité* (connaissance) émergeant de l'acte de danser se situe en deçà de celle délivrée par la pensée conceptuelle. On retrouve ici l'idée d'une *vérité* qui, opérant sur le mode esthétique du *sentir*¹⁰⁴ émerge d'une relation à autrui et au monde. *Sentir* porteur d'un sens qui ne s'oppose pas à celui qu'élabore la pensée normative et classificatrice de la raison (le gnosique), mais le pré-cède.

En fait, le message orchestrique que manifeste le danseur à travers son geste et la façon dont il est reçu par le spectateur, est un message radicalement ambigu. Un message non significatif, mais qui se révèle néanmoins signifiant dans un *entre-deux* du sens. Un sens qui se situe d'une part, à la lisière du *cri* et du mot et d'autre part, à celle du *sentir* et du connaître gnosique. Bref, il s'agit d'un geste qui rend à la fois possible et visible - pour qui con-sent (*sentir avec*) à le recevoir - l'élaboration d'un sens ambigu d'où émerge une connaissance autre de soi, d'autrui et du monde en général (aussi bien pour le danseur que pour le spectateur).

« Tenir le subtil sans lâcher l'opaque »

Toute la philosophie de Jean Wahl¹⁰⁵ tenait en cette volonté de maintenir une tension permanente entre ce qu'il nommait le *subtil* et l'*opaque*. Une philosophie qui se soustrait à l'alternative dichotomique du logique ou de l'existentiel. En somme, une philosophie de *l'intermédiaire humain* comme la définit Paul Ricœur.

Le *subtil*, renvoie chez Wahl, à ce que l'on pourrait nommer les dimensions logique et systémique de la pensée. Pensée qui opère par différenciation fine et non sclérosante des notions humaines et tisse un réseau de relations qui renvoie d'une idée à l'autre. La « subtilité » telle que l'envisage J. Wahl permet d'accéder à une compréhension du monde non dogmatique qui ruine les évidences. L'*opaque* renvoie pour sa part, à une appréhension du monde non déterminé par un idéal de transparence logique. Il est en quelque sorte en rapport avec le sentiment d'exister dans le monde ou plus précisément lié « à un sentiment de la réalité – comme espace dense et massif – au-delà des termes et des relations ». A partir de lui opère une compréhension tournée vers quelque chose de plus profond, de plus dense que les relations à partir desquelles peuvent s'affirmer les notions humaines.

En ce sens, l'acte artistique de danser est peut-être celui qui, plus que tout autre, met la pensée en demeure d'opérer au cœur de cette dynamique tensionnelle et spiralaire liée d'une part, au "sentiment" d'opacité d'où naît une certaine compréhension du monde et d'autre part, à la volonté de faire émerger un réseau de lois dans lequel se subtilisent les éléments conceptuels de cette compréhension.

¹⁰⁴ La notion de *sentir* est ici à comprendre au sens que lui donne E. Strauss. E. Strauss, *Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la psychologie*, J. Millon, Paris, 1989.

¹⁰⁵ J. Wahl, 1953, *op. cit.*, p. 259.

Lorsque Armando Menicacci dit encore : « la danse peut de moins en moins se définir comme un style ou une technique, mais comme une gamme d'état de la sensibilité » c'est-à-dire comme ce qui se prête à une multiplicité de formes sensori-existentielles d'investissement, nous touchons là à ce "sentiment" d'opacité auquel renvoie l'acte de danser et le geste qui le manifeste. En effet, l'orchésalité, selon le terme employé par Michel Bernard pour parler de la corporéité dansante, se fonde essentiellement sur la façon dont un sujet investit sensiblement son geste. Sur la manière aussi dont il organise (temporalise) singulièrement son rapport à des sensations non contraintes par la configuration spatio-temporelle d'un but à atteindre, comme c'est entre autres le cas dans la mise en œuvre du geste sportif. Si elle doit être questionnée, cette fonctionnalité du rapport investissement/sensation ne peut néanmoins pas donner lieu à des propositions de réponses censées en définir la nature et les conditions d'émergence tant elle relève avant tout d'un ordre existentiel.

Les quatre principaux chiasmes sensoriels

Rappelons que Michel Bernard retraçant l'histoire de ses recherches menées sur l'expressivité du corps dansant, conclut par ces mots: « mes travaux constituent les différentes facettes d'un même questionnement portant sur la temporalité qui nous habite et nous traverse, tissant ainsi la trame corporelle de tout notre être. La danse ne la rend pas seulement visible et sensible, elle joue en elle, comme pour mieux nous signifier, fût-ce de manière paradoxale, notre précarité *et* notre permanence, notre fragilité *et* notre force, notre dépendance *et* notre autonomie... »¹⁰⁶.

Selon nous, ces propos ne font que renvoyer à une conception de l'acte artistique de danser qui témoigne d'une volonté philosophique de tenir le *subtil*, sans lâcher l'*opaque*. En effet M. Bernard ne "lâche" pas la radicalité existentielle de la condition d'être en le monde du sujet tout en cherchant à comprendre - dans un mode de questionnement croisé (tenir le subtil) - ce qui se joue dans l'acte dansant de ce même sujet (danseur ou spectateur).

Il essaie d'éclairer cette temporalité radicale - trame de la corporéité - que le danseur cherche à rendre visible. Dans cette perspective, il bâtit tout un réseau de relations conceptuelles pour donner une intelligibilité à la notion de temporalité fondatrice de l'acte artistique de danser (l'orchésalité).

Armando Menicacci révèle indirectement cette dimension subtile propre à la pensée de M. Bernard.

Définissant la danse à partir de l'idée de « gamme d'état de la sensibilité », il précise que cette « gamme »¹⁰⁷ doit se comprendre en relation avec la manière singulière dont le danseur

¹⁰⁶ M. Bernard, *De la création chorégraphique*, Centre National de la Danse, Paris, 2001, p. 14.

¹⁰⁷ L'idée de « gamme » n'est par ailleurs pas nouvelle. On la retrouve notamment dans les écrits de R. Laban. Dans la théorie labannienne des formes de l'*effort* du mouvement on peut lire : « Les Gammes sont des séries de mouvements graduées, qui traversent l'espace dans un ordre particulier de tensions en équilibre [...]. La danse étant comprise comme une totale immersion dans le flux du mouvement ». R. Laban, *La maîtrise du mouvement*, Actes Sud, Arles, 1994.

va mettre en jeu les différents chiasmes sensoriels dont parle M. Bernard dans un certain nombre de ses écrits (en s'appuyant sur la pensée phénoménologique de Merleau-Ponty).

Ce dernier¹⁰⁸ distingue en effet trois principaux chiasmes sensoriels qui jouent chacun un rôle fondateur dans l'émergence d'un geste artistique de danser :

- le chiasme *intra sensoriel* à l'intérieur duquel il est possible de distinguer le phénomène bipolaire du senti/sentant. Phénomène lié au fait que dans tout acte de *sentir* (toucher, écouter, etc.), le sujet se ressent lui-même en retour (phénomène d'auto-affection). Par ailleurs, un même sens assure des fonctions sensitives différentes (la vision fovéale identifiante et la vision périphérique spatialisante).

- le chiasme *inter sensoriel* par lequel différents sens interfèrent en permanence pour permettre au sujet d'établir une juste relation à l'environnement (les sensations visuelles, tactiles et celles de l'oreille interne interfèrent en permanence pour permettre l'équilibration du sujet).

- le chiasme *para sensoriel* renvoie pour sa part à l'articulation étroite existant entre le système sensoriel avec le langage. La manière de "voir" le monde est en effet façonner (et réciproquement) par le langage qui permet de le "dire". Ce qui renvoie au fait que chaque ethnie, en fonction de sa langue propre, ne "voit" pas le monde de la même façon.

A ces trois chiasmes, M. Bernard en ajoute un quatrième qu'il définit sous le terme d'*inter corporel*. L'*inter corporel* renvoyant au fait que toute relation à autrui (l'intersubjectivité) modifie sensiblement la manière dont un sujet perçoit son environnement et agit sur lui. En ce sens, la notion de "gamme d'état de la sensibilité" trouve, dans cette mise en relation avec les chiasmes sensoriels, une intelligibilité dont participe le "subtil" tel que le définit J. Wahl.

Par ailleurs, on peut considérer que les théories de R. Laban sur le mouvement s'inscrivent aussi dans la logique d'une pensée "subtile".

Les facteurs moteurs du mouvement

R. Laban¹⁰⁹ développe toute une analyse des actions corporelles fondée sur ce qu'il appelle les *facteurs moteurs* du mouvement. Ces facteurs au nombre de quatre : *Poids* (transfert de poids), *Temps*, *Espace* et *Flux*, se comprennent à travers le fait que toute action corporelle en ce qu'elle entraîne une modification des positions du corps (ou de ses parties) implique pour le sujet qui la réalise un certain rapport à la gravité, au temps, à l'espace et à la tension musculaire mise en jeu.

La subtilité de l'analyse labannienne tient en ce que, s'attachant à penser l'action en termes de mouvement et des facteurs qui l'organisent, elle évite une explication du fonctionnement du corps trop mécaniste. Elle ouvre à une compréhension des modalités expressives de ce corps en mouvement fondée à la fois sur une approche sensible et méthodologique exigeante.

¹⁰⁸ M. Bernard, *Sens et fiction, ou les effets étranges de trois chiasmes sensoriels*, in Nouvelles de Danse n°17, Contredanse, Bruxelles, 1993, p. 56-64.

¹⁰⁹ R. Laban, 1994, *op. cit.*, p.112.

Cette question de l'expressivité du corps, Laban l'introduit à partir de ce qu'il appelle les qualités d'effort¹¹⁰.

Selon lui, l'homme a la faculté de choisir entre deux attitudes fondamentales auxquelles sont intimement liés les *facteurs moteurs* du mouvement tels qu'il les définit :

- la première renvoie à une attitude de résistance ou de refus du sujet face aux contraintes que lui impose le monde dans lequel il vit.
- la seconde au contraire, est une attitude de soumission, d'acceptation, d'abandon ou encore de résignation.

Aussi, est-ce à travers ces deux attitudes que l'homme exprime contradictoirement ou plutôt avec ambiguïté son sentiment d'exister dans le monde : *être avec* (aller vers) ou *être contre* (s'opposer).

Mises en relation avec les *facteurs moteurs* du mouvement, ces deux attitudes déterminent pour chacun d'entre eux deux éléments d'effort : *Poids* ferme ou doux, *Temps* soudain ou soutenu, *Espace* direct ou flexible et *Flux* contrôlé ou libre. Le schéma suivant, proposé par Laban, synthétise ces relations possibles:

L'EFFORT

Aperçu des aspects du poids, du temps, de l'espace et du flux nécessaires à la compréhension de l'effort

Le diagramme de l'effort représentant les quatre facteurs moteurs

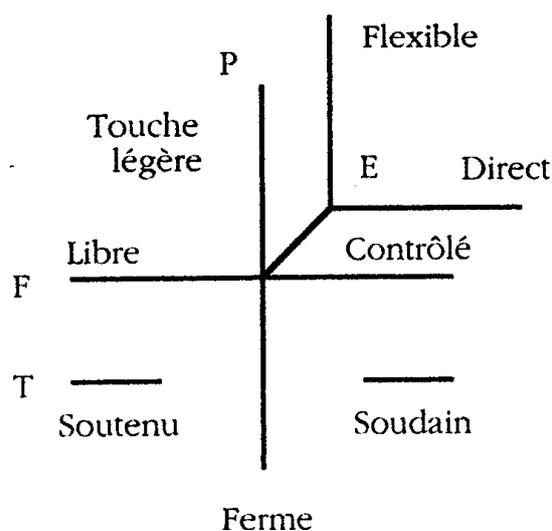
P = le poids,

T = le temps,

E = l'espace,

F = le flux,

chacun avec leurs deux éléments :



¹¹⁰R. Laban, 1994, *op. cit.*

Il faut alors considérer qu'en combinant et en nuanciant intentionnellement ces attitudes - variation des qualités d'effort envers les *facteurs moteurs* du mouvement - le danseur peut faire jouer à l'infini l'expressivité que manifeste son geste artistique de danser.

Néanmoins, la subtilité de la pensée labannienne, même si elle permet de soulever une partie du voile du "mystère épiphanique" auquel renvoie le surgissement d'un geste artistique de danser, ne résout pas le problème de l'opacité de ce mystère (subtilisation des notions qui renvoie au sentiment d'opacité).

La notion de pré-mouvement comme susceptible de soulever une partie du voile

De cette capacité qu'a l'homme (le danseur notamment) d'adopter deux attitudes envers les *facteurs moteurs* du mouvement, Laban dit qu'elle n'existe que « là où existe la vie ». Cette subtilisation qui fait retour à l'opacité des choses se précise encore lorsqu'il écrit : « les mouvements de l'homme sont chargés de qualités humaines, car celui-ci exprime et communique à travers ses mouvements quelque chose de son être intérieur »¹¹¹. Cet être intérieur qui, pour le danseur, peut être mis en relation avec ce que Kandinsky¹¹² nommait la *nécessité intérieure* de l'artiste.

Si comme l'écrit encore Jean Wahl : « on pourrait [...] soutenir que toutes les notions humaines sont intermédiaires entre leur origine dense et opaque de ce réseau subtil de lois (élaboré par la pensée logique) en lesquelles elles peuvent peu à peu s'affirmer », on trouve alors dans le concept de "pré-mouvement", tel que l'a défini Hubert Godard, ce qui témoigne d'une intelligibilité des choses où s'articule l'opaque et subtil.

Selon H. Godard, le "pré-mouvement"¹¹³ agit dans le cadre de l'organisation gravitaire du sujet. Il manifeste le fonctionnement complexe du système neuromusculaire chargé d'assurer, en relation avec la musculature profonde, l'équilibration du sujet quelle que soit l'action qu'il entreprend. Tout geste, pour éviter la chute du sujet qui le met en oeuvre, se prévoit dans un "pré-geste" qui anticipe les conséquences déséquilibratrices du geste à venir en même temps qu'il en garantit la précision.

Pour sa part, le neurophysiologiste Alain Berthoz explique que l'homme assure son équilibre grâce à ce qu'il appelle « un répertoire de synergies organisées en stratégie »¹¹⁴. Ce répertoire de synergies sensori-neuro-musculaires - auquel la notion de "pré-geste" n'est, selon nous, pas étrangère - il en précise la fonction lorsqu'il écrit : « la posture n'est pas un état passif où les réflexes viennent déclencher des réactions. C'est un état de préparation à se mouvoir en fonction d'une simulation interne des séquences de mouvements prévues et des

¹¹¹ R. Laban, 1994, *op. cit.*, p. 101.

¹¹² W. Kandinsky, *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Denoël folio essais, Paris, 1997, p. 52 et 140.

¹¹³ Cf. H. Godard, *Le corps du danseur épreuve du réel et Le geste et sa perception*.

¹¹⁴ A. Berthoz, *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris, 1997, p. 246 et 247.

butts généraux de l'action ». Nous sommes ici au plus proche de la pensée scientifique subtile (réseau de lois).

Aussi, si notre rapport à la gravité comme l'écrit encore H. Godard : « contient une humeur, un projet sur le monde », la notion de "pré-mouvement" relève-t-elle à n'en pas douter du domaine plus opaque de l'existential.

En ce sens, le "pré-mouvement" quasiment imperceptible (non directement apparent) ne peut qu'échapper en grande partie à la pensée rationnelle tant d'une part, il est lié aux états affectifs et émotionnels du danseur et du spectateur (à leur imaginaire) et tant d'autre part, il détermine la qualité, la couleur spécifique¹¹⁵ ou encore la charge poétique du geste artistique de danser.

L'entre deux du subtil et de l'opaque

L'approche phénoménologique semble être la plus apte à rendre compte de cette part opaque du "pré-mouvement". La modalité relationnelle du *sentir* et du *se mouvoir*, telle que l'a décrite E. Straus constitue en ce sens une donnée susceptible d'aider à sa compréhension en relation avec ce que Hubert Godard nomme par ailleurs le phénomène d'*empathie kinesthésique* ou de *contagion gravitaire* provoqué chez le spectateur par l'acte de danser (résonances tonico-gravitaires créés dans le corps du spectateur).

Toute la pensée "subtile" mise en œuvre dans les différentes recherches effectuées sur le geste artistique de danser se subtilise en définitive à travers celle de Claude Rabant pour qui la danse relève d'une *paradoxe sémiotique corporelle*. Une sémiotique par laquelle émerge la lisibilité d'une trace où le corps du danseur, paradoxalement étranger à celle-ci, agirait comme un sédiment propre à recueillir l'inscription d'un événement d'être. Sur le versant opaque des phénomènes sensibles, cette notion de corps sédiment a aussi indéniablement quelque chose à voir avec le "pré-mouvement" : tout geste porté par un corps porte la trace originare de la manière dont ce corps encore immature a lui-même été porté (référence au *holding* Winnicottien).

En fin de compte, si l'acte artistique de danser et le geste qui le manifeste relèvent d'un mode de signification situé à *l'entre-deux* d'un sens qui émerge à la lisière du cri et du mot et à celle du *sentir* du gnosique, s'impose le fait de devoir concevoir cet acte et ce geste à partir d'une approche réflexive capable de maintenir un arbitrage entre deux pôles : le subtil et l'opaque.

¹¹⁵ R. Laban parle de la couleur du mouvement, 1994, *op. cit.*, p. 110 et 151.

Expliquer, s'impliquer

Selon Jean-Manuel de Queiroz¹¹⁶ il existe *a priori* une antinomie radicale entre le monde pédagogique et le monde artistique. Une antinomie qui rend une rencontre et une entente quasiment impossibles entre eux. Elle est essentiellement due au fait que ces deux mondes n'obéissent pas à la même logique.

Alors que la logique propre au monde scolaire relève de l'explication et de conceptions universalistes, l'artiste lui n'explique pas, il est dans le geste inverse de l'implication singulière.

L'enseignant soumis au primat de l'ordre de la raison langagière déplie les choses. Il les passe au crible de la rationalité et de l'analyse pour les transmettre aux élèves. Au contraire, comme le dit J-M. De Queiroz, l'artiste déploie un geste qui, bien que situé dans le cadre de certaines normes culturelles majoritaires, n'arrête pas de réintroduire de l'altérité. Un geste dont la fonction essentielle est de plier la réalité dans tous les sens pour montrer que cette dernière ne peut se confondre avec un réel dont la pensée rationnelle ne fait que construire un ensemble de scénarii plausibles. Des scénarii qui relèvent, selon Gilles Deleuze¹¹⁷, de « parcours rectilignes » propres à la pensée cartésienne¹¹⁸.

Comme l'a si bien montré Deleuze que ne cite pourtant pas J-M. de Queiroz, le pli artistique s'incarne par excellence dans l'art Baroque : « le trait du Baroque, c'est le pli qui va à l'infini [...]. C'est que la ligne d'inflexion (propre au pli) est une virtualité qui ne cesse de se différencier : elle s'actualise dans l'âme, mais elle se réalise dans la matière, les deux chacun de son côté. C'est le trait Baroque : un extérieur toujours à l'extérieur, un intérieur toujours à l'intérieur. Une réceptivité infinie, une spontanéité infinie... ».

Aussi, une rencontre entre le monde scolaire et le monde artistique est-elle à chercher dans la manière de concevoir une articulation entre la logique du pli et celle du dépli. Une manière d'inventer les modalités d'une rencontre située à l'*entre-deux* d'un rapport rationnel à la réalité et celui plus sensible/intuitif à l'altérité à laquelle elle renvoie inéluctablement (sauf à vouloir la dénier).

Lorsque nous avons suggéré le fait que certains éléments de réponse aux problèmes posés par l'enseignement de l'acte artistique de danser se situaient à l'articulation des trois horizons ouverts par les pensées de E. Straus, J. Wahl et J-M. De Queiroz, il devient à présent possible de préciser ce point de vue.

¹¹⁶ J-M. de Queiroz, 1996, conférence citée.

¹¹⁷ G. Deleuze, *Le Pli, Leibniz et le Baroque*, Editions de Minuit, Paris, 1988, p. 49-54.

¹¹⁸ Comme le suggère Gilles Deleuze, Descartes n'a pas su résoudre les problèmes inhérents à l'articulation des dimensions labyrinthiques à la fois propres à la matière et à la pensée. Il dit en ce sens, « Si Descartes n'a pas su les résoudre, c'est parce qu'il a cherché le secret du continu (dans la matière) dans des parcours rectilignes, et celui de la liberté (dans la pensée) dans une rectitude de l'âme, ignorant l'inclinaison de l'âme autant que la courbure de la matière », 1988, *op. cit.*

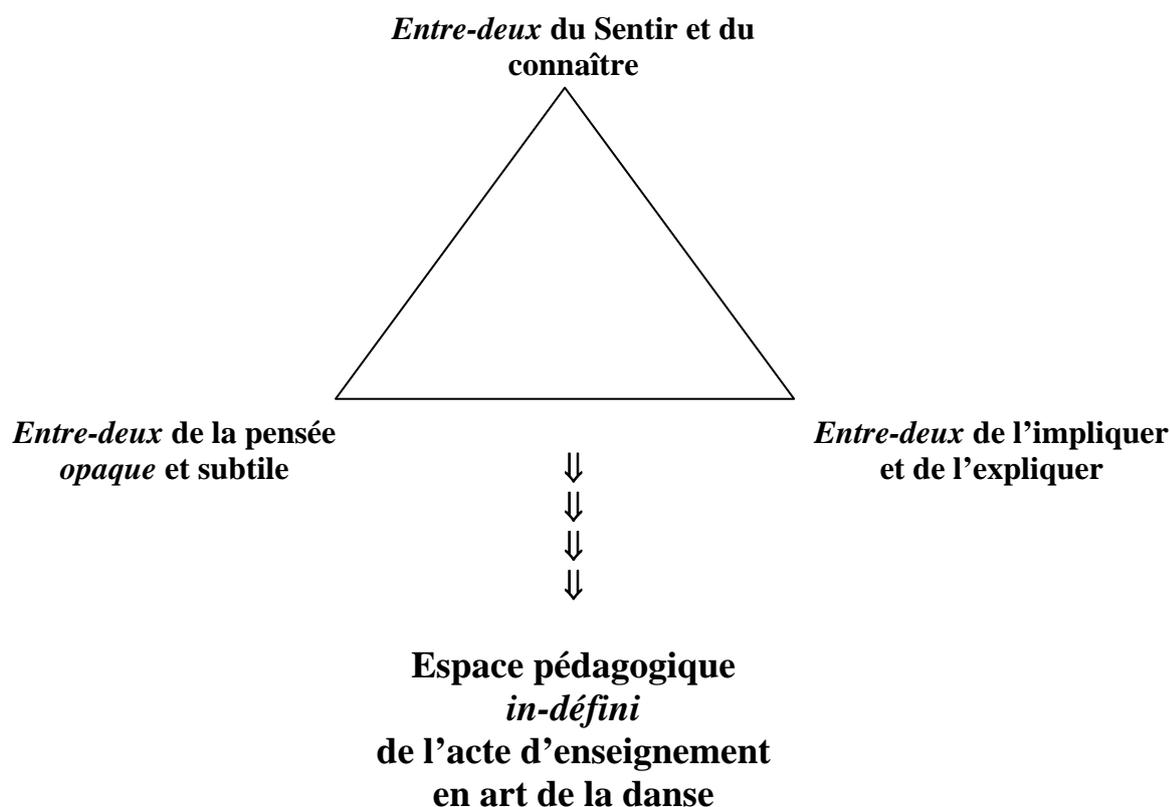
Où il est question d'une pédagogie *autre*

Ces éléments de réponse reposent sur un premier constat. En référence aux pensées de Strauss, de Queiroz et Wahl semble s'imposer l'idée que le geste professionnel mis en œuvre par l'enseignant dans le cadre d'un Enseignement Artistique danse se situe dans un espace d'investissement professionnel "inconfortable". "Inconfortable", au sens où cet espace d'investissement, non conforme aux normes didactiques et pédagogiques qu'impose généralement la raison scolaire, *s'in-définit* à la croisée de trois espaces intermédiaires où opèrent un type spécifique de rapports à autrui et au monde en général¹¹⁹. Ces trois espaces se caractérisent de la manière suivante:

- un espace qui, en relation avec la pensée d'Erwin Straus, se situe à *l'entre-deux* du *sentir* (lié au cri) et du *connaître* (lié au mot).

- un espace qui, en référence à la pensée de Jean Wahl se situe à *l'entre-deux* de la pensée "opaque" et de la pensée "subtile".

- un espace enfin, situé à *l'entre-deux* de l'impliquer (lié au pli) et de l'expliquer (lié au dépli) en rapport avec les thèses développées par J-M. De Queiroz.



¹¹⁹ Dont participent, pour l'enseignant et l'élève les rapports au monde scolaire ou extra scolaire de l'enseignement.

Ce n'est qu'à l'articulation de ces trois *entre-deux* du rapport au monde, à autrui et à l'élève en particulier, que peut s'actualiser un geste professionnel d'enseignement pertinent en Art de la danse.

Le trait d'union qui caractérise le terme *d'in-défini*, employé pour qualifier l'espace d'investissement pédagogique de l'enseignant, ne relève pas en ce sens d'une simple figure de style. Il traduit la nature paradoxale de cet espace. C'est-à-dire à la fois sa puissance structurante¹²⁰ mais aussi une fragilité liée à l'incertitude dont il est porteur. Autrement dit, l'*in-défini*, ce n'est ni de l'*indéfini*, d'où ne peut émerger qu'une pédagogie de l'à peu près, ni du *défini* sur lequel le formatage pédagogique fait son oeuvre. *Défini* radicalement incompatible avec la démarche artistique telle que l'envisage G. Deleuze entre autres.

Aussi, cet espace d'investissement de l'enseignant se caractérise-t-il en art de la danse par le fait qu'il relève non pas d'un autre espace pédagogique, mais d'un espace pédagogique *autre*.

Les écrits de Jean Cohen¹²¹ en ce qu'ils portent sur la question du langage poétique ou plus généralement sur ce que ce philosophe nomme la poéticité, permettent d'éclairer cette notion d'espace pédagogique *autre*.

La poéticité selon Jean Cohen

Jean Cohen s'interrogeant sur la nature et la fonction de l'écart qui existe entre langage poétique et langage non-poétique récuse un certain nombre de thèses développées sur le sujet.

Il considère que la poésie n'est pas un *plus*, c'est-à-dire qu'elle n'est pas liée à un *quelque chose* qui se surajouterait au langage ordinaire. Elle est en ce sens le fait de l'élaboration d'un langage *autre*.

Pour lui, si le sens d'une énonciation poétique ne s'oppose pas à celui qui émerge du langage usuel, il ne relève pas pour autant de simples processus d'esthétisation de ce dernier (par effets prosodiques, elliptiques, allitératifs, etc.). Il se distingue fondamentalement par le fait qu'il est à la fois identique à et différent du sens produit par le langage prosaïque¹²². J. Cohen exprime ce point de vue de la manière suivante: « si la poéticité émane du sens, comment admettre qu'elle soit présente et absente en deux textes de même sens ? »¹²³.

Aussi, dans le cadre de ce que nous avons nommé un espace pédagogique *autre*, de la même manière que la poésie ne s'oppose pas pour J. Cohen à la non-poésie, le *sentir*, l'*opaque* et le *s'impliquer* comme modalités possibles d'un certain rapport au monde ne s'opposent-ils plus au *connaître*, *subtil* et *l'expliquer*. Ce qui revient à admettre que le geste professionnel spécifique de l'enseignant intervenant en Art/danse est à la fois même et différent de celui mis

¹²⁰ Au sens où il permet à l'élève de construire sans se perdre, des compétences, des savoirs renvoyant entre autres à celles que définissent les programmes d'enseignement.

¹²¹ J. Cohen, *Théorie de la poéticité*, José Corti, Paris, 1995, p. 129-133.

¹²² Paul Claudel disait en ce sens : « Les mots que j'emploie... Ce sont les mots de tous les jours et ce ne sont point les mêmes ».

¹²³ Constat qui s'applique à deux énoncés dont l'équivalence sémantique est acceptable.

en œuvre dans d'autres champs d'enseignement. Il s'agit bien alors de comprendre ce geste non pas comme ce qui relève d'un autre geste professionnel d'enseignement mais comme ce qui relève d'un geste professionnel *autre*.

On pourrait certes nous rétorquer que la notion d'espace pédagogique *autre* est abordée de manière bien complexe voire bien alambiquée pour parler de quelque chose qui, somme toute, semble simplement correspondre à une pédagogie différente. Autrement dit, de ce qui relève d'une autre méthode pédagogique venant par quelques traits distinctifs se surajouter à toutes celles déjà existantes.

Quelques arguments peuvent être avancés en réponse à ces critiques éventuelles.

Une pédagogie du moment pédagogique

En premier lieu, la pédagogie *autre* dont il est ici question ne peut être considérée comme une méthode (pédagogique) au sens propre du terme.

Elle n'est effectivement pas surdéterminée par un ensemble de règles ou de techniques opératoires susceptibles de caractériser les modalités d'enseignement de l'Art de la danse. Elle ne relève pas pour autant d'une non-méthode plaçant l'enseignant en situation de laisser faire les choses dans l'attente qu'advienne "miraculeusement" un acte artistique de danser porteur de savoirs à acquérir par l'élève. Elle doit avant tout se comprendre comme l'ensemble des gestes professionnels que l'enseignant met en œuvre dans le cadre d'un *entre-deux* de la praxie pédagogique. Un *entre-deux* qui correspond à l'avoir lieu de ce nous nommons le *moment pédagogique*.

Le moment pédagogique

La notion de *moment pédagogique* est étroitement liée au concept de *moment* au sens où l'entend H. Lefèbvre, c'est-à-dire ce qui renvoie « à une certaine constance au cours du déroulement du temps, un élément commun à un ensemble d'instant, d'événements ». Le *moment* que je vais vivre, dit H. Lefèbvre : « je dois le recréer pour le vivre ; je le découvre, mais comme *forme*, [...] chaque fois redécouverte et réinventée que déborde les concepts antérieurs. Chaque *moment*, modalité de la présence, offre à la pensée et au vivre un absolu. Est un *moment* ce qui s'érige en absolu :¹²⁴

Il correspond à un mode d'investissement spécifique de l'enseignant dans la situation d'enseignement/apprentissage de danse qu'il propose de faire vivre à l'élève. Ce mode d'investissement étant lui-même totalement connecté au *moment* de danse dont l'élève fait l'expérience.

¹²⁴ H. Lefebvre, *La somme et le reste*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1989, p. 233-239.

L'émergence de ce *moment pédagogique* tient essentiellement en la compétence de l'enseignant à saisir les événements-avènements qui surgissent de l'activité de l'élève, mais aussi en la capacité à construire (recréer) - pour lui et l'élève - l'espace/temps d'un ensemble d'actes partagés qui s'établissent au-delà ou en deçà de toutes références extérieures à eux-mêmes¹²⁵. Ce qui exige de la part de cet enseignant un haut niveau de connaissances culturelles et de savoir-faire méthodologiques (à ne pas confondre avec méthodique). Or, ces dernières tiennent en grande partie dans l'acuité du regard qu'il sait porter sur la situation. Un regard dont la fonction opérante se fonde sur la qualité du recule pris par l'enseignant sur sa propre culture chorégraphique et sur l'ensemble des contraintes institutionnelles qui conditionnent ses gestes professionnels.

Le *moment pédagogique* ne peut exister que si l'enseignant grâce à son regard sait faire émerger un espace/temps de l'action d'enseignement/apprentissage qui déborde tout en l'associant la dimension objectivante de la perception qui la conditionne.

La poétique du geste artistique de danser

En second lieu, si l'on accepte le fait que l'orchésalité - la corporéité dansante - relève d'une poétique du geste, la question est de savoir ce qui différencie un geste non-poétique, que Chantal Despres renvoie dans sa thèse à la notion de geste usage/usage¹²⁶, d'un geste poétique. Ce qui revient à comprendre la nature et la fonction de l'écart existant entre ces deux types de gestes.

Jean Cohen même s'il ne s'intéresse essentiellement, comme nous l'avons dit, qu'à l'écart entre langage poétique et non-poétique, apporte indirectement des éléments de réponse à cette question. En effet, discutant, entre autres, du statut sémiotique de l'interjection dans le langage, il cite Merleau-Ponty : « la poésie se distingue du cri parce que le cri emploie notre corps tel que la nature nous l'a donné, c'est à dire pauvre en moyens d'expressions, tandis que le poème emploie le langage... »¹²⁷. Toute l'ambiguïté de la force d'expression poétique du geste artistique de danser ne se résume-t-elle pas dans cette phrase ?

Autrement dit, la corporéité dansante n'offre-t-elle pas à ce cri dont parle Merleau-Ponty le moyen d'expression dont la charge poétique tient justement en ce qu'il ne nécessite pas ou plus l'emploi du langage ? Cette vision des choses ne fait que nous ramener à l'idée d'un geste artistique de danser qui relève d'un phénomène où, dans le présent d'un *moment* qui

¹²⁵ Ce qui ne veut pas dire que ce *moment* existe indépendamment de toutes références : références aux œuvres chorégraphiques par exemple, ou références à des compétences attendues par l'enseignant. Il faut comprendre que ce *moment* ne peut exister que dans la mesure où dans l'espace/temps de son émergence se trouvent suspendues toutes références extérieures (antérieures, postérieures) à lui-même. Autrement dit, le moment n'existe que sur le mode temporel de l'auto-référence.

¹²⁶ Terme employé par Chantal Despres (*Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine. Logique du geste esthétique*, ANRT, Lille, 2003) pour définir un geste qui s'épuise dans le projet productif qui l'organise et qui s'oppose au geste *aïsthétique* qui renvoie au mouvement-sensation dont participe sous différentes formes le geste dansé.

¹²⁷ J. Cohen, 1995, *op. cit.*, p. 71.

« s'érige en absolu », le corps *s'écrie* et *s'écrit*, sans avoir à recourir au langage dans sa modalité linguistique.

La pensée J. Cohen se constitue en ce sens comme une invitation à (re)questionner les modalités selon lesquelles peut émerger une poéticité propre au geste artistique de danser. Elle offre surtout l'opportunité au didacticien et au pédagogue de déplacer radicalement le regard qu'ils portent habituellement sur ce geste pour en faire l'objet d'un enseignement. Cette vision des choses ne s'opposant pas à la poursuite d'un projet d'enseignement structuré en Art/danse.

Aussi est-ce bien dans ce déplacement du regard didactique et pédagogique qu'existe la possibilité d'émergence d'un l'espace pédagogique *autre* situé dans le triple *entre-deux* du *sentir/connaître*, subtil/opaque et expliquer/impliquer.

Néanmoins, si le mode de questionnement porté par J. Cohen sur la notion de poéticité, permet d'éclairer, sans la dé-finir, la notion d'espace pédagogique *autre* (en relation avec le geste professionnel d'enseignement qui lui correspond), une autre voie d'intelligibilité de cette notion est encore envisageable.

Un espace pédagogique qui relève de l'ambiguïté

Cette voie à suivre est ouverte par Paul-Claude Racamier qui dans *la recherche de l'ambiguïté perdue*¹²⁸ redéfinit l'ambiguïté à partir du procès fertilisant et structurant auquel cette dernière donne lieu dans la construction psychique du sujet.

Si l'ambiguïté réunit deux qualités opposées, dit Racamier, en elle « aucune de ces deux qualités ou natures mises en présence n'est à même de l'emporter sur l'autre. Elles se réunissent et ne se combattent pas. Ni dilemme ni conflit, l'ambigu est de l'ordre de l'indécidable ». Racamier étaye notamment ses thèses en discutant les travaux d'Evelyne Kestemberg, José Bleger, D. W. Winnicott, André Green et ceux de Francis Pasche.

Si ces références appartiennent pour l'essentiel au champ de la psychanalyse, c'est bien sur l'antique aporie philosophique du même et de l'autre que débouche la problématique Racamienne de l'ambiguïté. Une Aporie que lève l'auteur en introduisant la notion de *double affirmation*.

La *double affirmation* tient dans le fait de ne pas dénier les différences qui peuvent exister entre deux choses, mais au contraire dans celui de les affirmer toutes deux sans les opposer. Elle permet la coexistence de deux qualités ou propriétés d'égales valeurs mais différentes, voire contraires ou logiquement incompatibles. Une coexistence qui se caractérise essentiellement par le fait qu'elle est indécidable, au sens où si un choix entre deux qualités opposées n'est jamais impossible il est exclu du procès de la *double affirmation*.

¹²⁸ P-C. Racamier, *Le déni des origines*, Payot, Paris, p. 374.

L'ambiguïté telle que la conçoit Racamier permet de mieux comprendre en quoi l'espace d'investissement professionnel lié à la mise en œuvre d'une pédagogie *autre* place l'enseignant dans une situation "inconfortable". Elle est "inconfortable" dans la mesure où il doit investir (psychiquement et physiquement) cet espace en affirmant conjointement sans les opposer les valeurs du *sentir* (lié au cri) du connaître (lié au mot), de la pensée "opaque", de la pensée "subtile", celle enfin de "l'impliquer" (lié au pli) et de "l'expliquer" (liée au dépli). Ce qui s'avère être très complexe..

Aussi face à cette complexité une question se pose : quelles raisons, d'ordres didactique et pédagogique, pourraient inciter un enseignant à (re)définir ses gestes professionnels d'enseignement dans le cadre d'un espace pédagogique *autre* ? Elles tiennent essentiellement selon nous en ce que cet espace devient celui où peuvent s'articuler des processus d'enseignement et de création.

Paul-Claude Racamier définit plus précisément la *double affirmation* originale qui dynamise la vie psychique du sujet en ces termes: « auteur de ma vie, enfant des auteurs de ma vie ». Autrement dit, une vie conçue comme ce qui relève d'un processus de co-crédation : le sujet affirme que ses parents l'ont créé (l'origine n'est pas déniée), en affirmant conjointement qu'il se crée lui-même. Tout sentiment d'exister en le monde, celui de vivre tout simplement, est en ce sens marqué par le sceau de l'ambiguïté. Ce qui fait dire à Racamier : « vivre, c'est se créer, et rien n'est plus positivement ambigu que de vivre ». Bref, l'ambiguïté, en ce qu'elle relève du "vivre" et en tant que moteur radical d'un processus de création existentiel, conditionne foncièrement tout autre processus de *créativité* quel qu'en soit le mode d'expression. La *double affirmation* originale sur laquelle se forge le sentiment existentiel de co-crédation fonctionne en définitive comme un arrière fond dynamique que réactive ou revivifie la pensée créatrice.

Or, comme le remarque Racamier, l'ambigu se révèle tout particulièrement dans les moments de crise qui surgissent à différentes périodes de la vie. Toute crise porte en elle un potentiel fait d'incertitudes qui renvoient à la fois au sentiment de dissolution et de construction. Ce sont ces moments de crise que l'on retrouve, peu ou prou, dans toute activité créative dont celle de l'art peut être tenu pour modèle.

Notons que dans un registre conceptuel différent, R. Passeron¹²⁹ fait lui-même état de ce phénomène lorsqu'il écrit: « très souvent, l'œuvre accomplie change l'homme qui l'a faite : les psychanalystes de la création l'ont bien montré en insistant surtout sur un travail de crise, crise surmontée, dans le meilleur des cas, par l'accomplissement de l'œuvre ».

La crise créative

Ces moments spécifiques de crise nous en avons donné un certain éclairage à travers la notion de *désir/drame ambigu* qui travaille l'acte créateur de l'artiste¹³⁰.

¹²⁹ R. Passeron, *op. cit.*, 1989, P. 11-24.

¹³⁰ J-J. Félix, *Impressions, expressions à propos d'un stage « D'une écriture, l'autre. Les chemins de traverse*, IUFM de Montpellier, 2002, texte inédit.

Plus que tout autre, l'artiste est un sujet sensible qui dans sa relation au monde possède et/ou s'est construit la capacité à voir les choses autrement. Dans certaines circonstances il peut entrer en contact avec le réel à partir d'une mise en défaut provisoire de son intentionnalité objectivante et rationalisante. Cette « syncope » perceptive non préméditée propre à caractériser une *rencontre-événement*, contrairement au quidam qui va simplement la vivre et la goûter dans l'instant, l'artiste va à la fois la désirer et devoir l'assumer jusqu'au bout. Ce « bout » étant l'œuvre réalisée et présentée au public.

Ce défi insensé de révéler le sens d'une rencontre - elle-même insensée dans la mesure où relevant du *sentir* elle est quasiment innommable - est foncièrement ambigu. En ce défi s'affirment doublement le désir et le drame que partagent tous les artistes.

Henri Maldiney¹³¹ exprime aussi toute la dimension crique de cette tension existant entre désir et drame lorsqu'il relate ce moment où le peintre Cézanne, au cours d'une promenade en carriole, s'écrit en direction de son de son cocher : « regardez! Les bleus! Les bleus là bas sous les pins ». Il exprime en ces termes une *rencontre-événement* par excellence où ce n'est pas le paysage dans sa totalité perceptive qui est appréhendé par Cézanne, mais seulement un fragment dans sa présence totale d'apparaître.

Or, le "*désir/drame*", creuset des forces créatrices de Cézanne et des grands artistes en général, se révèle dans toute son ampleur lorsque Maldiney conclut : « Mais il reste à *faire* »¹³². C'est-à-dire maintenir à travers l'élaboration de l'œuvre une continuité de dévoilement entre ce moment *extra-ordinaire* de la rencontre et l'œuvre accomplie. Et ce, quels que soient les matériaux utilisés par l'artiste : couleurs, mots, sons ou bien encore l'espace qui porte la trace éphémère du geste de dansé.¹³³

Cette notion de crise créative on la retrouve, par ailleurs, dans certains propos du romancier Alain Robbe-Grillet : « comment dans l'écriture ne pas nier la réalité des choses, leur présence opaque ? Comment retrouver les objets durs et secs qui sont par derrière, inentamés, aussi étrangers qu'auparavant en brisant un processus artistique qui ne fait plus de ces choses que des miroirs qui renvoient à l'homme sans fin sa propre image? ». On devine ce qui, derrière ces quelques mots exprimant tous les espoirs/désespoirs mis dans le Nouveau Roman, constitue d'une autre façon pour l'écrivain le *désir/drame* qui anime son processus de création.

Ce "*désir/drame*" vécu par tous les artistes relève en définitive d'un sentiment foncièrement ambigu de puissance et d'impuissance. Il fait de l'artiste un être en tension permanente, traversé par des forces qui rendent possible un frottement, une articulation avec d'autres forces.

¹³¹ H. Maldiney, *Regard Espace Parole*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1973, p. 165.

¹³² *Désir/drame* qu'idéalise par ailleurs Maldiney quand il dit « qu'entre cet ébranlement provoqué par la *petite sensation* de Cézanne et son oeuvre il y a continuité de dévoilement ». La difficulté, voire la quasi-impossibilité d'assurer cette continuité du dévoilement jusqu'à une unité de l'œuvre qui ne trahit pas cet ébranlement provoqué par « la petite » sensation, fut en effet le "drame" de Cézanne.

¹³³ Cette rencontre pouvant avoir lieu au contact du matériau lui-même.

Il nourrit un processus que l'on peut mettre en relation avec ce que F. Lyotard¹³⁴ nomme justement à propos de la force créatrice de Cézanne un « impouvoir exploité ». Cet « impouvoir exploité » Cézannien lié au projet quasi utopique du peintre de construire une oeuvre qui non seulement apporterait la réponse à l'existence d'une loi unitaire à laquelle obéirait sa production mais aurait aussi le pouvoir de révéler une part innommable du réel.

De Didier Anzieu à Anton Ehrenzweig en passant par Elliott Jacques

Dans l'acte créateur, l'ambiguïté comme moteur du processus de création se manifeste sous d'autres formes que celle liée au *désir/drame* vécu par l'artiste.

Lorsque Didier Anzieu¹³⁵ conçoit le travail créateur à partir de cinq phases, il insiste sur le fait que la première d'entre elles - celle du saisissement créateur - correspond aussi à un état de crise chez le sujet. Il parle alors de « crise intérieure » et de « crise créatrice ». Il dit en particulier à propos de cette première phase: « tel est le paradoxe du saisissement créateur, la coexistence d'une extrême activité de la conscience et d'une extrême passivité du reste du Moi ».

Pour D. Anzieu un des aspects importants de l'activité créatrice renvoie au fait qu'elle se fonde sur un processus psychique initial de régression créatrice par lequel opère un dédoublement paradoxal du Moi. Il précise: « le créateur dédouble son Moi en une partie qui régresse et une autre qui reste vigilante et qui prend conscience... ».

Cet état de saisissement où coexistent sans s'opposer des modes de fonctionnement psychiques - extrême activité consciente *et* passivité du reste du Moi - relève aussi en ce sens de l'ambiguïté.

Comme le souligne encore D. Anzieu le créateur peut aussi bien provoquer le retour que mettre fin à ce processus psychique de dissociation créatrice. De ce fait il assume (consciemment/inconsciemment) la *double affirmation* de deux dynamiques psychiques contradictoires. Sans cette *double affirmation* assumée qui permet à l'acte de création de se poursuivre lors des quatre phases ultérieures de travail, la dissociation créatrice du Moi n'engendrerait que des conduites pathologiques et notamment schizophréniques.

Cette première phase foncièrement ambiguë du travail créateur tel que le conçoit D. Anzieu peut être mise en relation avec celle que décrit Anton Ehrenzweig¹³⁶ lorsqu'il parle lui d'une phase créatrice de caractère "schizoïde" où se projettent dans l'oeuvre des parties fragmentées du soi de l'artiste.

A. Ehrenzweig considère en effet l'oeuvre créatrice fait coexister deux modes perceptifs opposés : l'un lié à ce qu'il appelle des processus d'indifférenciation inconsciente, l'autre à des processus de différenciation consciente. Pour lui une pensée est potentiellement créatrice lorsqu'elle peut osciller entre des modes différenciés (analytique) et indifférenciés (syncrétique) de relation au monde. Cette oscillation étant elle-même fondée sur l'existence

¹³⁴ J-F. Lyotard, *Des dispositifs pulsionnel*, Galilées, Paris, 1994, p. 71-91.

¹³⁵ D. Anzieu, *Le corps de l'oeuvre*, Gallimard, Paris, 1981, p. 102.

¹³⁶ A. Ehrenzweig, *L'ordre caché de l'art*, Gallimard, Paris, p.142.

d'un troisième terme : le processus de dédifférenciation. Ce processus, renvoyant à ce qu'Ehrenzweig nomme le *scanning* inconscient, est une donnée centrale de sa pensée.

Le *scanning* rend possible une dynamique créative dans la mesure où permet qu'opère un va et vient permanent entre le différencié conscient (analytique) et l'indifférencié inconscient (syncrétique). Ce qui doit retenir tout particulièrement l'attention ce sont ces quelques mots écrit par Ehrenzweig sur ce sujet : « le lot commun à tous les exemples de dédifférenciation est d'échapper à l'obligation de faire un choix ». A travers la notion de dédifférenciation se décline autrement celle de la *double affirmation* et de ce fait la dimension ambiguë sur laquelle se fonde l'acte créateur.

L'ambiguïté qui travaille en profondeur le processus de création se retrouve dans les écrits d'Elliot Jacques¹³⁷. Comme le montre cet auteur celui qui crée est à la fois soi et non soi. Ce qui implique la *double affirmation* du soi et du non soi. Pour Elliot Jacques, les objets de la création sont à la fois inventés (nouveaux) et trouvés (déjà existant). En ce sens, le nouveau et le répliqué sont doublement affirmés. Comme le pense enfin Elliot Jacques, l'artiste crée pour soi et pour autrui. De ce fait, il affirme doublement le pour soi et le pour l'autre.

Ce long détour réflexif portant sur ce qui conditionne le travail créateur de l'artiste semble fort éloigné de la question de l'enseignement et de ses liens possibles avec l'acte créateur. Néanmoins, s'il est entendu que le geste professionnelle de l'enseignant ne peut se confondre avec celui de l'artiste¹³⁸, une analyse de ce qui conditionne l'émergence d'un geste artistique peut permettre de faire avancer la réflexion.

Il semble en effet possible d'émettre l'hypothèse que certaines données fondatrices du travail créateur de l'artiste peuvent servir de guide pour penser un mode d'enseignement à partir duquel : à la créativité du geste professionnel mis en œuvre par l'enseignant répondrait la créativité d'un geste dansé porteur de savoirs réalisés par l'élève. Cette hypothèse est susceptible d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les conditions d'une praxis pédagogique créatrice permettant à l'élève de développer une activité à la fois formatrice et créatrice dans ses apprentissages ?

La crise et l'ambiguïté au centre de l'acte pédagogique créatif

L'inconfortabilité de l'espace pédagogique *autre* dont nous avons précédemment parlé avait été rapportée au fait que cet espace, en ce qu'il déroge aux normes didactico-pédagogiques conventionnelles, risquait de déstabiliser l'enseignant dans ses modes de fonctionnement habituels (modes de fonctionnement intériorisés, incorporés dans le cadre d'un contexte social, politique et culturel donné). Ce que nous avons retenu des travaux de Racamier, Anzieu etc., nous permet d'approfondir cette notion d'inconfortabilité.

¹³⁷ Elliott Jacques, *Mort et crise du milieu de la vie*, Dunod, Paris, 1974.

¹³⁸ Ce qui n'empêche pas par ailleurs que dans un cadre extra professionnel un enseignant développe une pratique artistique.

Si cet espace pédagogique *autre* peut être vécu comme "inconfortable" c'est qu'il relève avant tout de celui où doit opérer un processus de crise. Autrement dit, un espace investi par l'enseignant sur un mode fonctionnel qui recèle un potentiel créateur.

C'est dans un sentiment paradoxal et crisique d'impuissance/puissance - d'« impouvoir exploité » - à élaborer un geste professionnel susceptible de permettre à l'élève de créer et d'apprendre (s'auto-produire selon les termes de Francis Imbert) que peut surgir un acte pédagogique créatif. Or, l'existence d'un espace pédagogique *autre* permet qu'émerge cet acte lié à des moments de crise.

On peut considérer que lorsque l'enseignant affirme doublement sans les opposer les valeurs du *sentir* (lié au cri) et du connaître (lié au mot), celle de la pensée "opaque" et de la pensée "subtile" et celle enfin de l'impliquer (lié au pli) et de l'expliquer (lié au dépli), il se place effectivement en situation de crise psychologique et physique féconde.

De cette situation assumée et maîtrisée peut naître un espace d'enseignement/apprentissage lui-même crisique d'où sont susceptibles d'émerger des événements inattendus/attendus qui résultent à la fois du geste professionnel mis en œuvre par l'enseignant et de l'activité développée par l'élève. Autrement dit, en assumant cette triple *double affirmation*, l'enseignant instaure comme nous l'avons dit un espace pédagogique *in-défini* - ou encore intermédiaire au sens Winnicottien du terme - qui rend possible un (re)jeu créatif de ses actes et de ceux de ses élèves.

Où l'on trouve aussi l'incertitude

Ce contexte de crise est en fait corrélatif du niveau d'incertitude permanent qui caractérise la nature fonctionnelle de cet espace pédagogique *autre*. Une incertitude qui, impliquant notamment l'impossibilité pour l'enseignant d'apporter des "bonnes" réponses aux questions qu'il pose ou que se posent les élèves, l'amène à mettre en œuvre ce que nous nommerons une *pédagogie de l'occasion*.

Disons succinctement que dans le cadre de cette *pédagogie de l'occasion* l'enseignant doit s'appuyer sur le potentiel impliqué dans la situation pédagogique¹³⁹ pour l'exploiter en fonction de ses objectifs éducatifs. Autrement dit, à l'incertitude exploitée¹⁴⁰ par l'élève, doit répondre l'incertitude exploitée par l'enseignant soucieux de guider cet élève dans sa *dansée*¹⁴¹ exploratoire.

¹³⁹ Le terme de potentiel impliqué dans la situation est emprunté au philosophe François Jullien. F. Jullien défend en effet la thèse « qu'à côté du rapport de moyens à fin qui nous est familier, le rapport de condition-conséquence peut être privilégié [...] plutôt que construire une forme idéale (en l'occurrence ici le bon geste dansé attendu dans la réalisation de l'élève) s'attacher à détecter les facteurs favorables à l'œuvre dans leur configuration ; au lieu donc de fixer un but à son action, se laisser porter par la propension ; bref, au lieu d'imposer son plan au monde, s'appuyer sur le potentiel de la situation ». François Jullien, *Traité de l'efficacité*, Ed. Grasset, Paris, 1996.

¹⁴⁰ Au sens, de permettre qu'advienne quelque chose d'incertain porteur d'un devenir possible.

¹⁴¹ Ce terme de *dansée* est celui que crée Dominique Dupuy pour qualifier toute expérience de la danse. Il l'élabore en relation avec celui de traversée.

En adoptant cette "posture" il suspend - sans pour autant la dénier - la dimension objectale de la relation pédagogique qui, tenant de la mise en garde et du tenir en respect, le place non *avec* l'élève, mais en position de face à face.

Il passe en ce sens d'une logique éducative de l'application/explication, correspondant à un espace/temps divisible en moments passés, présents, futurs que le discours pédagogique attribue à l'action (articulation moyen-fin/cause-effet), à celle de l'implication/"exploitation" qui seule rend possible une mise à profit du potentiel impliqué dans la situation.

Cette logique de *l'implication/exploitation* crée un contexte éducatif où l'espace/temps impliqué de la situation coïncide avec son espace/temps expliqué¹⁴². Autrement dit, un contexte où l'explication - sur laquelle se fonde habituellement la logique rationnelle du système scolaire - ne détermine pas l'implication de l'enseignant, mais où dans l'implication de ce dernier se constitue l'explication.

La relation inversée du rapport implication/explication est fondamentale pour élaborer et mettre en œuvre un enseignement co-créatif en Art/danse. Elle participe d'une logique qui permet l'émergence de ce *moment* d'enseignement /apprentissage que l'enseignant et ses élèves doivent « recréer pour les vivre ».

Le contexte éducatif où l'espace/temps impliqué de la situation coïncide avec son temps expliqué caractérise pleinement ce qui se joue dans un espace pédagogique situé à l'entre-deux dynamique de l'impliquer (lié au pli artistique) et de l'expliquer (lié au dépli pédagogique).

Une pédagogie dans laquelle *l'acte fondateur* s'oppose à *l'acte typique*

Pour préciser davantage encore les choses, cette relation inversée du rapport implication/explication amène l'enseignant à développer un enseignement fondé sur un *acte fondateur* qui s'oppose à *l'acte typique*.

L'*acte typique* - consignes, relances, etc. - caractéristique des didactiques et pédagogies rationalisées/rationalisantes, est celui que l'enseignant met en œuvre à partir d'un modèle préétabli et idéalisé du geste artistique de danser¹⁴³ qui sert de norme à son action. Il fait partie des moyens stratégiques qu'il utilise pour faire acquérir à l'élève les savoirs dont est porteur ce modèle idéalisé.

L'*acte fondateur* au contraire, correspond à un engagement pédagogique qui permet que s'amorce dans l'activité de l'élève quelque chose d'encore indistinct, mais où déjà une orientation est engagée. Il donne la possibilité d'une relance en *l'occasion* de cette amorce, pour aider l'élève à en exploiter le potentiel.

¹⁴² Cf. H. Maldiney, 1994, *op. cit.*, p. 158-161. L'auteur fait référence à la notion de temps impliqué en relation avec les travaux de Gustave Guillaume.

¹⁴³ Modèle idéalisé défini en terme d'objet d'enseignement.

Dans cette perspective nous pensons qu'à l'*acte fondateur* de l'enseignant peut répondre une activité de l'élève renvoyant à ce que Hubert Godard nomme les *gestes fondateurs opposés*¹⁴⁴.

Une activité fondée sur des gestes matriciels à partir desquels peut émerger une danse artistique (avec les connaissances dont elle est porteuse).

L'hésitation fondatrice

Faire l'expérience du mouvement dansé dit Hubert Godard, c'est essentiellement travailler sur l'hésitation : *aller vers* ou *repousser*, *lâcher* pour *repandre*, etc. L'hésitation conçue comme l'amorce d'une gestuelle potentiellement porteuse d'un sens. La danse, précise Hubert Godard : « est toujours passage entre deux extrêmes. [...] Hésiter, c'est ouvrir un espace inconnu qui ne soit pas fermé par une morphocinèse ».¹⁴⁵

Ce qu'il faut ici comprendre est qu'il ne s'agit pas de faire l'un ou l'autre, parmi la palette de tous les gestes antagonistes possibles, mais de *passer* de l'un à l'autre.

Dans cette vision des choses on peut considérer qu'une révolution copernicienne reste à faire au sein du système scolaire, tant à l'école toute chose a une place et tant l'hésitation ne doit pas durer trop longtemps : la règle principale étant d'aller droit au but.

Néanmoins, chercher à comprendre ce que recouvre la notion de *pédagogie de l'occasion* - liée à la notion d'*acte fondateur* - ne résout pas la question de sa mise en œuvre effective.

Les travaux de Françoise Dupuy et Laurence Louppe nous permettent d'apporter quelques éléments de réponse.

Travailler sur l'infra forme du geste

Lorsque Françoise Dupuy et L. Louppe¹⁴⁶ élaborent ensemble une formation en Art de la danse ouverte à des danseurs professionnels et amateurs venus d'horizons divers, il est intéressant de voir les thèmes expérientiels de travail qu'elles retiennent pour penser l'espace pédagogique de cette formation, donc les gestes professionnels d'enseignement qui vont le dynamiser: la respiration et le souffle, les tensions/détentes, la colonne vertébrale avec la flexibilité du tronc et le travail de succession, le sternum avec la relation à l'espace, la gravité et le déséquilibre avec la marche et la chute retenue ou consentie, les relations de groupe, etc.

Il n'est pas question pour elles de s'appuyer sur des formes de mouvement fixes et stables dont le modèle serait donné par tel ou tel style de danse. Au contraire leur intention se situe dans une volonté de travailler sur l'*infra-forme* du geste de danser, c'est-à-dire sur la dimension génétique s'informante/informatrice de sa forme.

L'objectif est de mettre le danseur en situation de questionnement dans la phase instable et évolutive de son mouvement. Ce questionnement du danseur étant ce qui donne valeur

¹⁴⁴Gestes fondateurs dans la mesure où ils touchent aux dimensions émotionnelle, gravitaire et symbolique constitutives de l'être-au-monde du sujet.

¹⁴⁵ H. Godard, intervention formation "Danse à l'école", Marly le roi, décembre 1992, inédite.

¹⁴⁶ L. Louppe, *Corps: matière poétique*, in en Danse n°1, Mas de la Danse, juillet 1997.

opératoire au jeu créatif qui se noue entre les éléments constitutifs de la forme de son geste : qualités directionnelle, gravitaire, tensionnelle, temporelle, etc.¹⁴⁷

Les écrits de Maurice Mandelbaum offrent un éclairage intéressant à cette approche pédagogique de l'Art de la danse en ce qu'ils s'inscrivent justement dans la logique d'une pédagogie de l'*occasion*.

Rappelons brièvement que Maurice Mandelbaum¹⁴⁸, s'intéressant aux questions de l'Art, distingue ce qu'il appelle les caractéristiques "apparentes" et les propriétés "non apparentes" de l'art. Il entend par caractéristiques "apparentes" l'ensemble des propriétés d'une activité humaine ou ce qui en résulte, faciles à percevoir (composition formelle, matériaux constitutifs de la forme, etc.). Le "non apparent" renvoie aux aspects non directement visibles de cette activité: la nature des relations qui la structurent, ainsi que les relations qu'elles suscitent chez ceux qui l'observent.

L'*infra-forme* du geste artistique de danser correspond à sa dimension "non apparente" qui en ce sens constitue le point d'articulation entre le mode d'existence de l'acte artistique de danser (niveau radical du "non apparent") et de celui du geste qui le manifeste (niveau de "l'apparent") Une dimension que l'enseignant doit alors savoir capter et regarder (on retrouve une nouvelle fois la place du regard dans le geste professionnel de l'enseignant).

L'importance accordée à l'*infra-forme*¹⁴⁹ dans l'acte pédagogique, entraîne une conséquence quant à la manière de concevoir la nature et les modalités de construction du savoir par l'élève dans le cadre d'un enseignement Art/danse : ceux-ci ne peuvent plus se réduire à ce que l'élève apprend à *faire*. Ils sont aussi constitutifs de tout un travail d'élaboration de "normes"¹⁵⁰ inédites et non imposées qui font l'objet d'un questionnement collectif élaboré au sein de la micro-ethnie que constitue le groupe classe. Ces "normes" liées à l'expérience vécue et au retour réflexif que l'élève opère sur elles doivent émerger d'un consensus social ouvert portant sur la valeur de ce qui peut être pris pour guide par le groupe, sans être pour autant un exemple imposé à suivre.

C'est à partir de ces « normes » que vont se stabiliser sans rigidité ni dogmatisme des formes de mise en jeu du corps au fur et à mesure que progresse le processus d'enseignement/apprentissage. Des formes qui, témoignant de l'acquisition de savoirs et

¹⁴⁷ L'intérêt de ce travail mené sur l'*infra forme* du geste artistique de danser tient aussi dans le fait que dans le cadre d'un enseignement scolaire de la danse, il est susceptible de créer une adhésion des élèves à la situation pédagogique proposée par l'enseignant. Et ce, quelles que soient les représentations de ces élèves sur cette pratique. En effet, quel que soit l'idéal de pratique de l'élève - la danse Hip-hop, modern-jazz, africaine, etc.- toutes ces modalités de mises en jeu du corps dansant se fondent sur des qualités de tensions/détentes, de flexibilité du tronc, de rapport à la gravité, etc. Reste à l'enseignant à savoir articuler ses propositions pédagogiques (justement fondées sur un questionnement de l'*infra-forme* du geste artistique de danser) avec les représentations et/ou les pratiques effectives de la danse de ses élèves, pour créer du sens. Ce sens se comprenant dans une triple dimension : un sens pour l'élève en regard de ce qui lui est demandé de vivre, un sens pour l'enseignant lié à son projet pédagogique et un sens renvoyant à celui du geste dansé élaboré par l'élève (message orchestrique).

¹⁴⁸ Maurice Mandelbaum, *Family Resemblances and Generalizations Concerning the Arts*, American Philosophical Quarterly, Ed. Morris Weitz, Londres, 1970.

¹⁴⁹ L'*infra-forme* du geste correspond à l'amorce d'un devenir d'une forme esthétique-artistique.

¹⁵⁰ Le terme de normes est à comprendre au sens que lui donne H. R. Jauss, 1978, *op. cit.*, p. 147-157.

savoir-faire, deviennent l'occasion pour l'élève d'adhérer à certaines valeurs sans que cette adhésion soit déterminée et contrôlée par des points de vue préétablis et normatifs.

L'expérience esthétique du mouvement impliquée dans la situation pédagogique devient en ce sens l'espace/temps éducatif où peuvent à la fois s'élaborer un savoir et s'exercer une liberté fédératrice. Un espace-temps d'enseignement que nous rapprochons de celui conçu par la danseuse-chorégraphe et pédagogue Doris Humphrey où seuls comme le rappelle Betty Jones des principes et des qualités étaient nommés, explorés et non encodés en langage ou en système.

Aussi est-ce dans le cadre de cette conception pédagogique qu'il devient essentiel pour l'enseignant de mettre fréquemment l'élève en contact avec la culture chorégraphique et la culture artistique en générale. Le processus d'élaboration de « normes » inédites partagées par le groupe (classe) ne peut en effet opérer que si est rendue possible l'existence d'un espace de questionnement situé à l'interface d'une expérience pratique et d'un regard critique porté sur une variété d'œuvres elles-mêmes conditionnées par des normes esthétiques de production et de réception.

Questions de partenariat entre l'artiste et l'enseignant

La référence faite à la pensée de Doris Humphrey nous introduit dans le monde des artistes danseurs-chorégraphes qui en tant que créateurs se sont aussi intéressés à l'enseignement et la transmission du geste artistique de danser.

Elle nous amène plus ou moins indirectement à interroger la nature du partenariat susceptible d'exister entre un enseignant et un artiste dans le cadre d'un Enseignement Artistique danse.

Une opposition dépassable

Si l'on s'en réfère une nouvelle fois à la pensée de Jean-Manuel De Queiroz, il apparaît que ce partenariat semble difficilement réalisable, tant la logique du monde scolaire s'oppose selon ce théoricien à celle du monde artistique.

Néanmoins nous pensons que ce partenariat, *a priori* inviable, s'avère possible dans certaines conditions. Des conditions qui sont liées à l'émergence de cet espace pédagogique *autre* que nous avons cherché à caractériser.

Cet espace pédagogique se caractérise par un mode d'investissement psychique et corporel de l'enseignant situé dans le triple entre-deux du *sentir/connaître*, *opaque/subtil* et *impliquer/expliciter*. Chacune de ces modalités de la relation au monde et à autrui étant doublement affirmée, l'action pédagogique n'est plus clivée. Elle oscille en permanence d'un pôle à l'autre, notamment entre celui de l'*impliquer* et de l'*expliquer*.

Or, cette suspension du clivage ouvre un espace propice à une rencontre entre l'enseignant et l'artiste. Et ce, dans la mesure où grâce à elle leurs deux mondes ne s'opposent plus puisqu'ils s'affirment doublement.

Ils ne s'opposent plus, si l'artiste et l'enseignant - en regard de leur singularité existentielle - acceptent d'investir l'espace scolaire dans un esprit de partage.

La dimension *autre* de l'espace pédagogique, en ce qu'elle autorise un jeu entre l'hétérogène et l'homogène, devient justement propice à cette rencontre possible entre l'artiste et l'enseignant. Une des fonctions de ce partenariat étant alors de faire vaciller la (fausse) frontière existant entre processus d'enseignement et processus artistiques. Et ce, pour que se dessine une ligne de mitoyenneté propice à une rencontre située en deçà de tout clivage.

Comme l'écrit Sabine Prokhoris : « entre les êtres humains les murs mitoyens ne sont pas en pierres, en briques ou en terre sèche, mais en peau sensible et en affect. Membrane poreuse, [...] zone d'indistinction, car affects et/ou sensations, tissu vivant de la rencontre, qui en secrète par-là même l'espace. [...] Encore faut-il que ces zones de voisinages où se propage le lien dans le passage de l'un à l'autre, de l'un dans l'autre, ne se traduisent pas en frontières nettes et assurées ».¹⁵¹

L'espace pédagogique *autre* constitue en ce sens le tissu vivant de la rencontre. Une zone de voisinages où se propage le lien qui permet l'émergence d'une co-création pédagogique ne déniait pas ce que recouvre tout processus de création artistique.

Redéfinir la fonction de l'atelier dans le cadre d'un partenariat entre l'artiste et l'enseignant

Le travail d'atelier constitue un espace d'expériences à privilégier dans le cadre d'un enseignement Art/danse.

Toute la richesse potentielle de cette expérience à laquelle peut donner lieu une pratique d'atelier tient en ce qu'elle donne l'occasion d'une rencontre entre un artiste et un enseignant. Une rencontre rendue possible par leur co-investissement dans un espace pédagogique non clivé. Un espace qui crée alors pour l'élève l'opportunité d'une rencontre avec un art qui n'est plus, selon les mots de J-M. De Queiroz : « un art pédagogisé, c'est-à-dire dénaturé dans son essence ».

Néanmoins pour bien comprendre ce qui peut se jouer dans le cadre de cet atelier, encore faut-il, selon nous, que l'enseignant et l'artiste l'appréhendent dans le cadre d'une conception quasi ethnologique.

Ils doivent l'envisager comme un espace de vie où se construit une micro culture qui naît non seulement des rapports dialogiques se nouant entre eux et les élèves, mais aussi à travers ce qui va se transmettre : le fruit du rapport dynamique que chacun d'entre eux entretient avec la matière artistique qui motive leur rencontre. En somme, un lieu où la confrontation des modes d'implication de chacun questionne en permanence leurs « modes d'être existentiels et culturels ».

¹⁵¹ Sabine Prokhoris, *Le sexe Prescrit*, Ed. Aubier, Paris, 2000, p. 179.

C'est de ce questionnement respectueux des points de vue de chacun qu'est susceptible d'émerger une micro culture propre à l'atelier artistique. Une micro culture qui ne préexiste plus aux modes d'implication des acteurs - puisqu'ils la construisent - et qui se fonde sur le processus d'actualisation d'une virtualité symbolique située au carrefour de l'espace culturel "indigène" de l'élève, de l'habitus d'exercice professionnel de l'artiste et de celui de l'enseignant.

Il nous faut néanmoins préciser le sens de ces propos.

En effet si l'on s'en réfère aux travaux de Clifford Geertz, une culture ne se définit pas par un ensemble organisé d'éléments préexistant qui se refléterait dans le discours de l'ethnologue venu les observer. Pour lui, une "culture" ne relève que d'une construction formalisée de la pensée. C'est-à-dire de ce que construit, à travers son processus d'écriture, l'ethnologue à partir de ce qu'il a observé.

Nous dirons en ce sens que le carnet de bord élaboré par l'élève en relation avec les rencontres qu'il a pu vivre avec différents artistes et différentes œuvres artistiques, constitue l'élément à partir duquel - au sens où l'entend C. Geertz - peut émerger une culture propre à l'atelier. Des contributions écrites auxquelles doivent alors s'ajouter celles de l'artiste et l'enseignant.

Ce n'est semble-t-il qu'à cette condition qu'un atelier artistique en tant qu'outil pédagogique puisse se constituer en un espace dynamique d'apprentissage situé au plus près ce que nous appellerons une *culturalité* à l'œuvre : une culture mise en procès à travers l'existence d'un regard qui sous tend un processus d'écriture mis en œuvre par l'élève, l'enseignant et l'artiste. Ce processus étant relié aux expériences vécues dans le cadre cet atelier.

L'énigme au centre des apprentissages

Contrairement à ce que l'on pourrait croire ou craindre, cette démarche incitant chacun des acteurs à faire le deuil de ses *a priori* culturels n'implique pas pour autant une effraction dans "l'intimité créatrice" de l'artiste chorégraphe.

Dans sa façon de co-intervenir auprès des élèves, l'artiste n'a pas à expliquer la part opaque de son processus de création. Il doit avant tout s'attacher à travailler avec les élèves sur *l'énigme*¹⁵² qui fait vivre son œuvre.

¹⁵²Edgard Morin, au cours d'une émission radiophonique de France-Inter (décembre 2001) opère une intéressante distinction entre *mystère* et *énigme* dans le cadre de la recherche. Devient *énigme*, parmi tous les phénomènes de l'univers encore inintelligibles auxquels s'intéresse l'esprit humain, ceux qui offrent la possibilité d'être appréhendés dans le cadre d'un espace problème. Ceux pour lesquels des modes de pensées, des techniques d'investigation permettent d'envisager une possible réponse provisoire. Le *mystère*, pour sa part, est le phénomène qui, présentant une altérité telle, reste encore, bien qu'identifié, hors de portée de la pensée rationnelle. En ce sens, l'avancée de la recherche transforme régulièrement un mystère en énigme, et repousse du même coup un peu plus loin le mystère.

Le terme d'énigme ne renvoie pas ici à une quelconque dimension métaphysique de la création. L'énigme doit s'entendre comme ce qui se joue au niveau du processus créatif lui-même. Constitutive du *désir/drame* de l'artiste dont nous parlions précédemment elle relève du problème quasi obsessionnel rencontré par la plupart des artistes en création : celui de la « continuité du dévoilement ».

D'une certaine façon, l'énigme du danseur/chorégraphe est celle de sa "traversée" dans le corps de l'œuvre dont son propre corps est le vecteur. Une "traversée" que sa danse à la fois révèle et maintient voilée. En ce sens, l'énigme n'est pas mystère elle est l'antichambre du mystère. Elle offre prise, dans la surprise, à l'opacité des « choses » que dévoile l'acte de danser de l'artiste.

Si cette question de l'énigme se constitue comme une donnée centrale de l'atelier artistique en milieu scolaire c'est quelle concerne aussi bien l'artiste que l'enseignant.

Comme l'écrit Philippe Meirieu : « si le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de créer l'énigme ou plus exactement de faire du savoir une énigme ». Il ajoute : « l'énigme meurt quand personne n'est là pour témoigner du plaisir que l'on peut trouver à tenter de la résoudre, elle se dilue en petit dispositif dérisoire quand l'adulte n'incarne pas le plaisir de savoir, le bonheur de chercher ».¹⁵³

Aussi, l'enseignant dans son désir de partage avec l'artiste, doit-il tout mettre en oeuvre pour rendre désirable auprès de ses élèves ce qui se cache au sein du corps lui-même désirant de cet artiste qu'il accueille. C'est à partir de ce travail sur le lien et la rencontre que l'énigme incarnée par le corps dansant du danseur et/ou chorégraphe peut donner lieu à autre chose qu'un « petit dispositif dérisoire ».

Il s'agit alors pour l'enseignant et l'artiste de co-inventer des dispositifs d'atelier éducatifs qui invitent l'élève à vivre cette confrontation à l'énigme. Et ce, pour que dans l'espace d'exploration et de recherche qu'elle ouvre, il puisse faire l'expérience d'un processus créatif d'où émergent des gestes artistiques de danser dont il est l'auteur à part entière.

Donner vie à l'énigme dont est porteur l'artiste sans que l'élève s'y perde mais au contraire s'y construise autre et autrement, voilà où se situe véritablement tout l'enjeu d'un atelier artistique en milieu scolaire. « Les véritables modèles sont ceux qui en ont un et qui n'apparaissent pas comme une image rigide à imiter, mais comme une dynamique susceptible d'en inspirer d'autres » écrit encore P. Meirieu. C'est justement de cette dynamique dont l'artiste doit être porteur et l'enseignant le catalyseur.

A travers cette courte réflexion portant sur la question de l'atelier artistique éducatif en milieu scolaire se profile l'idée que tout l'enjeu d'un enseignement créatif tient en ce que grâce au partenariat puisse se créer au sein de l'école un espace d'éducation paradoxal : un espace pédagogique *autre*. Celui où sans que soit nié le pédagogique (au sens étymologique d'accompagner vers la connaissance), puisse s'infiltrer un autre ordre que celui du verbo-conceptuel. Un espace où d'une part, ce qui fait la "raison d'être" de l'artiste ne disparaît pas dans un processus de pédagogisation et où d'autre part, ce qui fait la "raison d'être" du geste

¹⁵³ P. Meirieu, *apprendre ...oui, mais comment*, ESF, Paris, 1991.

professionnel de l'enseignant ne se dissout pas dans ce que l'on pourrait appeler de façon un peu triviale, un flou artistique.

Un atelier conçu en somme comme un lieu où, pour reprendre les termes d'Henri Maldiney, coexistent sans s'opposer une « logique des sens » et une « logique du cerveau ». Cette coexistence de la logique des sens avec celle du cerveau ne faisant que ramer à l'idée wahlienne d'une tension maintenue entre le *subtil* et l'*opaque*.

Où il est question de dé-marche

Dans le cadre spécifique de l'atelier cette tension s'incarne alors dans ce que nous appelons une *dé-marche* partagée par l'ensemble des acteurs : élève, artiste et enseignant.

Une *dé-marche* qui situe les modes d'implication de chacun des partenaires à l'entre-deux des procédures pédagogique dont est coutumier l'enseignant et de la marche du danseur ou de son *autre pas* selon les mots de Dominique Dupuy. Nous rejoignons en ce sens la pensée de Françoise Dupuy : « tout le monde marche mais personne ne marche de façon semblable; la danse ne commence-t-elle pas au moment où cette marche est maîtrisée dans son temps, son espace, son énergie afin qu'elle puisse raconter tout autre chose que la seule identité quotidienne de celui qui la porte ou qu'elle porte ».

C'est à travers cette *dé-marche* que l'artiste peut faire retour sur l'énigme de sa "marche" afin d'ouvrir un espace d'exploration riche et accessible pour les élèves. C'est aussi grâce à elle que chez l'enseignant peut faire effraction, dans sa démarche habituelle, l'intimité, la fragilité et les hésitations d'une "marche" pédagogique singulière se révélant au contact de celle de l'artiste. Une *dé-marche* enfin de l'élève, dans laquelle il trouve les points d'ancrage subtils lui permettant de faire l'expérience dansante de certains états de corps qui transcendent, sans l'étouffer "l'être dans tous ses états". Autrement dit, une expérience d'états de corps où se (re)crée un être qui *s'écrie et s'écrit*.

Approfondir les choses

Comme nous avons essayé de le montrer, la mise en œuvre d'une pédagogie *autre* dans le cadre d'un enseignement de l'art de la danse, dépend de la capacité de l'enseignant à inscrire son action un espace d'investissement *in-défini* qui déroge à l'orthodoxie de la raison scolaire.

Or, ce choix pédagogique place l'enseignant devant un paradoxe qu'il va devoir assumer pour maintenir la cohérence de son action professionnelle.

Pour comprendre la nature de ce paradoxe nous nous appuyerons une nouvelle fois sur quelques propos d'Armando Menicacci.

La danse n'est pas une activité

Armando Menicacci¹⁵⁴ affirme en effet que la « danse » n'existe pas en tant que catégorie d'activité dont, contrairement à toute autre activité quotidienne ou sportive, on pourrait décrire les caractéristiques. Il exprime clairement ce point de vue lorsqu'il dit : « la danse ne peut se définir comme un style ou une technique, mais comme une gamme d'état de la sensibilité sur laquelle le sujet va jouer pour agir ».

A travers ces propos se dégage l'idée que n'importe quelle tâche, à partir du moment où le sujet ne l'investit plus spécifiquement en fonction d'un projet d'efficacité, de performance ou plus généralement d'un but productif à atteindre est susceptible de s'inscrire dans le cadre d'un acte artistique de danser (un *moment* de danse).

En d'autres termes, toute tâche réalisée renvoyant à l'intention improdutive de créer un mode d'expression signifiante liée à la mise en jeu d'un certain type de rapport aux sensations - afin que ce rapport puisse créer une résonance dans le corps d'un spectateur - relève potentiellement d'un acte artistique de danser.

De manière plus concrète nous dirons que cette conception des choses se retrouve effectivement dans les partis pris esthétiques que défendent un certain nombre de chorégraphes appartenant à la mouvance esthétique couramment catégorisée sous le terme de *postmoderne*. Ceux qui s'appuient notamment sur la notion de tâche pour à la fois élaborer un *moment* chorégraphique - plus qu'un spectacle chorégraphique - et aussi remettre en question l'art de la danse à travers leurs réalisations. Marcelle Michel et Isabelle Ginot écrivent en ce sens que le trait le plus marquant du travail - ancré sur l'idée de tâche - de la chorégraphe Lucinda Childs tient dans une « observation et une expérimentation originales des données de la perception, et notamment de la perception du mouvement par le spectateur¹⁵⁵ ».

Défendre la thèse que dans sa modalité artistique la « danse » n'a pas d'existence en soi et qu'elle ne relève pas non plus d'une activité catégorisable, revient à dire qu'elle n'est pas chose. C'est affirmer qu'elle n'existe qu'en tant que phénomène sensible (esthétique) qui résulte à la fois d'une certaine mise en jeu du rapport sensible qu'un acteur entretient avec son corps en mouvement et de la nature de la relation intersubjective¹⁵⁶ qu'induit cette mise en jeu chez les personnes qui l'observent.

Nous considérons en ce sens que la dimension phénoménale de ce qui est fréquemment nommé « activité de danse » rend incohérent de fait de vouloir circonscrire ce qu'elle recouvre

¹⁵⁴ A. Menicacci, *Contexte philosophique et culturel de la création chorégraphique à partir des grands fondateurs*, conférence donnée le 27 janvier 2005 à Montpellier dans le cadre du séminaire *création et composition en danse*, inédite.

¹⁵⁵ M. Michel et I. Ginot, *La Danse au XX^e siècle*, Bordas, Paris, 1995, p. 150.

¹⁵⁶ Ce mode relationnel qu'il est possible de rapprocher de ce qu'Hubert Godard spécialiste en analyse fonctionnel des mouvements du corps en danse nomme « l'empathie kinesthésique ».

dans une définition censée en caractériser l'essence. Que cette dernière soit conçue comme ce qui traverse l'expression contingente et particulière d'une certaine forme d'existence de mise en jeu du corps ou comme un fait humain dont les caractéristiques préexisteraient à la signification vécue d'un sujet. L'acte artistique de danser appartient, pour reprendre un terme cher à Merleau-Ponty, au monde phénoménologique : « qui n'est non pas de l'être pur, mais le sens qui transparait à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres... »¹⁵⁷.

Aussi, si l'acte artistique de danser résiste à se laisser enfermer dans une définition doit-on considérer qu'il devient quasiment impossible de le définir en tant qu'objet d'enseignement de l'Art/danse.

Le problème auquel se trouve alors confronté le didacticien et/ou l'enseignant renvoie à la question la suivante : est-il possible de concevoir des contenus d'enseignement (en Art/danse) qui ne soient pas prédéterminés par la définition d'un objet d'enseignement ?¹⁵⁸

Les travaux de recherche développés dans le domaine de l'anthropologie en même temps qu'ils permettent d'envisager le problème sous un autre point de vue, offrent l'opportunité d'apporter certains éléments de réponse.

L'acte artistique de danser mis en question par les recherches anthropologiques

Adrienne Kaeppler¹⁵⁹ est la première anthropologue qui ose remettre en question le concept occidental de danse. Cette remise en question s'opère à partir d'une critique épistémologique faite à l'encontre de méthodes de travail ethnocentristes mises en oeuvre par certains anthropologues.

A. Kaeppler constate en effet que parmi les activités observées par certains anthropologues, apparaissent celles qui sont nommées "danse" alors même que cette catégorie culturelle n'existe pas dans les communautés ethniques concernées par leurs études. Ce que les ethno-anthropologues ont trop souvent appelé "danse" d'après une sorte de critère occidental ne relève pas des mêmes systèmes d'activités - artistiques entre autres - ayant cours dans les sociétés industrialisées. Aussi, et c'est ce qui fait l'originalité de la méthode d'approche d'A. Kaeppler, cherche-t-elle non plus à saisir la "danse" dans les autres cultures, mais ce qui pourrait éventuellement en constituer l'équivalent. Il se pourrait affirmer-t-elle en ce sens que le concept de "danse" masque en fait l'importance et la nécessité d'analyser les systèmes de mouvements humains que sont ces activités variées et ces formes culturelles qui manipulent les corps humains dans l'espace et le temps. Ces systèmes de mouvements que les occidentaux auraient justement tendance à appeler trop facilement "danse".

¹⁵⁷ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard tel, Paris, 1997, avant-propos, p. XV.

¹⁵⁸ L'objet d'enseignement résulte de la transformation d'un objet culturel (une pratique sociale, un secteur scientifique, etc.) liée à un processus de transposition didactique.

¹⁵⁹ A. Kaeppler, *La danse selon une perspective anthropologique*, traduction française, Elisabeth Schwartz, in *Nouvelles de Danse* n°34-35, Contredanse, Bruxelles, 1998.

Autrement dit, pour A. Kaeppler il est nécessaire de comprendre la "danse" comme une forme culturelle plurielle engendrée par des processus créatifs de manipulation des corps humains dans le temps et l'espace. Des Processus qu'il faut eux-mêmes rapportés aux différents contextes socioculturels dans lesquels ils opèrent. L'essentiel dans ces propos tient en qu'ils invitent le chercheur à décentrer son regard des formes manifestées par l'activité humaine qu'il étudie. Un décentrement qui doit lui permettre de s'attacher à identifier et comprendre les processus d'engendrement dont ces formes ne constituent que la résultante.

Par ailleurs, les travaux de Joann Kéaliinohomoku, autre anthropologue de la danse, présentent un intérêt tout particulier.

L'anthropologue confronté au problème de la définition de l'activité danse

J. Kéaliinohomoku insiste sur le fait que chaque forme de "danse" est une forme ethnique. Dans un article remarquable¹⁶⁰, au grand dam de la plupart des chercheurs qui trouvaient cette idée totalement inacceptable à l'époque de sa parution, elle montre en quoi le ballet classique n'échappe pas à cette règle. Elle écrit notamment : « il n'existe en réalité en danse, ni forme universelle, ni forme véritablement internationale, et il est peu probable qu'une telle forme de danse puisse exister, sauf en théorie ».

Même si A. Kaeppler émet un certain nombre de réserves sur les travaux de J. Kéaliinohomoku, en ce qu'ils minimiseraient la complète participation de la forme culturelle "danse" aux autres formes d'activités, leurs recherches convergent cependant sur un point important. Il renvoie au caractère contingent ou conjoncturel d'une forme culturelle susceptible d'être qualifiée de danse. En fait, dans le cadre épistémologique et méthodologique de leurs recherches les anthropologues se trouvent confrontés à un problème qui se résume en cette question : est-il nécessaire, voire même possible de donner une définition de la danse tant cette pratique en ce qu'elle est difficilement séparable des autres systèmes de mouvements structurés est déconcertante ? Un problème qui n'est pas sans rapport avec celui qui nous intéresse ici même s'il se pose de façon quelque peu différente. Essayons d'y voir plus clair.

J. Kéaliinohomoku essayant de surmonter les difficultés inhérentes à une approche définitionnelle de la danse propose en 1970 une définition possible de cette pratique humaine.

« La danse est un mode d'expression éphémère exécutée [...] par le corps humain qui se déplace à travers l'espace. La danse prend forme au travers de mouvements rythmiques contrôlés, choisis dans un but précis : l'aboutissement d'une telle activité est accepté en tant que danse, aussi bien par le danseur lui-même que par les membres d'un groupe donné observant la situation ».

Deux aspects de cette définition retiendront notre attention.

¹⁶⁰ J. Kéaliinohomoku, *Une anthropologue regarde le ballet classique comme une forme de danse ethnique*, in Nouvelles de Danse n°34/35, Contredanse, Bruxelles, 1998.

Le premier renvoie à l'histoire de sa formulation. Cette dernière résulte en effet d'un long processus de réflexion qui amène J. Kéaliinohomoku à modifier une première mouture définitionnelle élaborée en 1965 et dont la correction effectuée à la fin des années soixante porte essentiellement sur un mot.

Alors qu'en 1965 Kéaliinohomoku commence sa définition en ces termes : « la danse est un art transitoire d'expression... », elle remplace le vocable "art" par celui de "mode" en 1970 : « la danse est un mode d'expression éphémère... ». Dans un article publié quelques années plus tard¹⁶¹ elle explique les raisons qui sont à l'origine de cette modification.

Reconsidérant le fait que l'anthropologie a pour principal objectif de « réfléchir sur le fonctionnement général du social et du culturel et de dégager des catégories analytiques universelles capables d'expliquer à la fois la diversité des sociétés humaines et l'unité du genre humain »¹⁶², elle est amenée à penser qu'il existe une incohérence épistémologique dans le fait de donner une définition anthropologique de la danse s'appuyant sur le vocable "d'art" dont les multiples sens portent la marque d'un certain ordre conceptuel et culturel. Dans le fait aussi que seules quelques formes de danses prennent place dans une certaine catégorie de phénomènes désignables comme « art » selon des critères culturels occidentaux.

Dans le cadre de cette approche critique où elle ne dénombre pas moins de cinq emplois différents du mot « art » - en relation avec les préjugés ethnocentriques auxquels chacun d'entre eux renvoie - J. Kéaliinohomoku insiste sur la nécessité de cesser d'assimiler systématiquement la danse à l'art pour définir cette pratique d'un point de vue anthropologique. Elle affirme en ce sens que l'utilisation de la locution « art de la danse » s'avère non pertinente pour parvenir à une définition de la danse qui soit universellement donc anthropologiquement valide.

Si dans sa quête de l'universel la notion "d'art" pose problème à l'anthropologue, en ce qu'elle peut l'amener à développer une vision réductrice et ethnocentrique de la danse, force est de constater que le didacticien se trouve confronté à ce même problème lorsqu'il cherche pour sa part à définir la danse comme une pratique artistique spécifique qui peut être enseignée sous cette forme en milieu scolaire. Pour l'un comme pour l'autre "l'art" pose problème mais pour des raisons différentes. Alors que l'anthropologue veut évacuer "l'art" de sa réflexion pour donner une cohérence épistémologique à sa recherche, le didacticien de l'art de la danse doit au contraire - avec toutes les difficultés que cela suppose - en faire l'un des principaux éléments de son travail réflexif.

Le second aspect à prendre en compte porte sur le contenu proprement dit de la définition.

En excluant le mot « art » pour le remplacer par « mode » (mode d'expression) J. Kéaliinohomoku donne indiscutablement un caractère plus universel à sa définition de la danse. Grâce à cette exclusion sa définition inclut potentiellement toutes les formes de danse : la forme artistique faisant alors partie de l'une d'entre-elles.

¹⁶¹ J. Kéaliinohomoku, *Le non-art de la danse : un essai*, in *Anthropologie de la danse. Genèse et construction d'une discipline*, Centre national de la danse, Paris, 2006, p. 159-166.

¹⁶² M. Kilani, *Introduction à l'anthropologie*, Payot, Lausanne, 1996, p. 8.

Une analyse plus approfondie de cette définition permet de montrer en quoi il est possible de lui inclure aisément les différentes formes artistiques auxquelles la danse peut donner lieu (l'Art de la danse). J. Kéaliinohomoku structure en effet sa définition de la danse en deux parties.

La première : *la danse est un mode d'expression éphémère exécutée [...] par le corps humain qui se déplace à travers l'espace. La danse prend forme au travers de mouvements rythmiques contrôlés, choisis dans un but précis*, délimite un certain nombre de traits caractéristiques d'une activité potentielle de danse. Potentielle dans la mesure où si ces caractères en ce qu'ils se constituent en tant que condition que l'on peut considérer comme nécessaire ne sont néanmoins pas suffisants pour dire qu'il y a danse. Une autre condition sous-tend son mode d'existence. On la trouve justement dans la seconde partie : *l'aboutissement d'une telle activité est accepté en tant que danse, aussi bien par le danseur lui-même que par les membres d'un groupe donné observant la situation*. Il faut ici comprendre que l'existence de ce qui peut être nommé danse dépend du fait que l'activité à laquelle participent les membres d'un groupe donné - en tant qu'acteurs ou spectateurs - doit être acceptée comme telle par eux.

Cette seconde partie définitionnelle présente un intérêt tout particulier. Elle implique que l'activité danse - lorsqu'elle est identifiée et nommée comme telle - ne préexiste ni à certain type d'expérience de mise en jeu du corps dans un contexte donné, ni au jugement de valeur que les sujets agissants ou observants vont porter sur cette expérience.¹⁶³

Aussi, pour faire retour sur la question de l'art, nous faut-il rappeler qu'en 1921 déjà l'anthropologue Marcel Mauss disait dans son *Essai sur le don* que selon l'expérience de l'ethnologue : est « art » ce qu'un groupe social reconnaît comme tel. On peut en ce sens considérer : qu'est « art de la danse » ce qu'un groupe social reconnaît d'une part, comme une activité de danse - en référence à la pensée de J. Kéaliinohomoku - et d'autre part, comme une activité susceptible d'appartenir au domaine de l'art selon un certain type de jugement.

Or, les principales modalités selon lesquelles la danse, au même titre que tout autre catégorie spécifique d'objets, de comportements ou de phénomènes, peut être reconnue comme artistique sont implicitement, voire même paradoxalement, présentes dans la définition de la danse donnée par J. Kéaliinohomoku.

Dans un grand nombre d'écrits appartenant aux champs des recherches menées en philosophie de l'art ou en Esthétique on peut identifier au moins deux thèses principales qui s'affrontent pour donner sens à la notion d'art ou d'oeuvre d'art.

La première - ontologique-essentialiste - défend l'idée que seules les caractéristiques spécifiques d'un objet ou d'un phénomène en font quelque chose susceptible d'appartenir au domaine de l'art. Certains traits caractéristiques de l'activité danse telle que la définit

¹⁶³ La seconde partie de la définition de la danse donnée par Kéaliinohomoku peut être par ailleurs mise en relation avec ce que dit Michel Bernard à propos du regard du chorégraphe : « la danse commence en quelque sorte avec la manière du chorégraphe de regarder les choses. Le regard du chorégraphe est déjà en quelque façon un mouvement dansé virtuel », *op. cit.*, p. 149.

Kéaliinohomoku dans la première partie de sa définition peuvent éventuellement entrer dans le cadre de cette conception de l'art.

La seconde - fonctionnaliste-relativiste - ne conçoit le fait artistique qu'à travers le regard spécifique que porte un sujet sur les objets ou les phénomènes qu'il observe pour les qualifier ou non d'œuvre d'art. En ce sens, la deuxième partie de la définition de la danse donnée par J. Kéaliinohomoku s'accorde avec cette autre conception de l'art : n'est danse que ce qui a été d'une part reconnu comme telle et n'est art (de la danse) que ce qui a été d'autre part perçu et jugé comme tel.

A travers cette analyse succincte de la définition de la danse proposée par J. Kéaliinohomoku nous cherchons à montrer que les méthodes réflexives mises en œuvre par l'anthropologue et les résultats auxquels elles aboutissent, constituent pour le didacticien et l'enseignant de l'Art de la danse une source conceptuelle insoupçonnée. Elles leur permettent de développer non seulement un regard questionnant sur l'Art de la danse, mais aussi sur les modalités possibles de son enseignement.

Principales pistes de réflexion à retenir

En acceptant l'idée qu'une pratique artistique de "danse" (mise en œuvre d'un acte artistique de danser) ne préexiste ni au processus qui la fonde ni à la valeur attribuée à ce que manifeste ce processus par le groupe au sein duquel il opère, il existe bien une contradiction fondamentale dans le fait d'élaborer et de mettre en œuvre des contenus d'enseignement en Art/danse à partir d'un objet d'enseignement prédéterminé et prédéfini. Néanmoins, il semble que cette contradiction soit surmontable.

En référence à la définition de J. Kéaliinohomoku il est possible de cerner ce que nous appellerons un objet d'enseignement *relatif* propre à l'enseignement Art/danse dont l'acte artistique de danser constitue l'élément central.

Cet objet d'enseignement *relatif* est à penser dans le cadre d'une approche phénoméno-anthropologique d'un acte artistique de danser qui relève d'un phénomène agit et perçu auquel on peut attribuer les critères suivants :

- une mise en mouvement contrôlée rythmiquement du corps dans l'espace par des personnes agissantes elles-mêmes regardées par d'autres personnes.
- cette mise en mouvement du corps est sous-tendue par une intention de créer un lien intersubjectif avec autrui - une relation communicative - et elle relève d'un mode d'expression spécifique dont la qualité expressive résulte du type de rapport aux sensations que l'acteur entretient avec son corps en mouvement.
- cette mise en mouvement du corps comme phénomène agit et perçu n'existe en tant qu'acte artistique de danser qu'à partir du moment où se crée un accord entre les acteurs et les spectateurs pour le qualifier comme tel.

C'est dans cette perspective que le terme de *relatif* prend tout son sens. En effet, l'enseignant en Art/danse est amené à concevoir ses contenus d'enseignement en acceptant le fait qu'il n'y a danse (acte artistique de danser) que si les acteurs et les spectateurs d'une mise

en jeu du corps donnée, s'accordent pour dire que **ce qu'ils font** et **ce qu'ils observent** peut être qualifié de danse artistique. Autrement dit, accepter que ce n'est **qu'au cours** d'une certaine durée de pratique, liée aux expériences vécues qu'elle induit, et non pas **avant** cette pratique qu'il peut avec ses élèves qualifier de danse artistique ces expériences partagées (en relation avec les savoirs dont elles sont porteuses). Nous retrouvons ici la question de l'incertitude évoquée précédemment.

Nous ne développerons pas davantage cette réflexion qui fera l'objet d'une prochaine publication.

Dans cette vision des choses il nous faut cependant insister sur le rôle fondamental que doivent jouer les œuvres chorégraphiques au niveau du processus enseignement/apprentissage.

Rôle des œuvres dans l'enseignement Art/danse

Pour qu'un regard opérant, critique et éducatif puisse se développer à partir de ce que font et observent les élèves en enseignement Art/danse, l'enseignant doit impérativement étayer ses contenus d'enseignement sur le domaine culturel de l'art dont relèvent notamment les œuvres chorégraphiques : mettre l'élève en contact avec ces œuvres.

Néanmoins, ces dernières ne peuvent pas être essentiellement employées sur un mode référentiel.

Elles doivent être conçues comme des éléments perturbateurs de la perception. C'est-à-dire comme ce qui est susceptible de provoquer une (re)mise en question des modes de perception du monde intériorisés, incorporés par l'élève. Autrement dit, comme ce qui perturbe les codes perceptifs habituels liés à ce que l'on peut nommer les *habitus* perceptuels. Le rapport aux œuvres doit avant tout permettre à l'élève de changer les manières dont il s'organise par rapport à ses perceptions.

Ce qui ne veut pas dire que la fonction référentielle de l'œuvre d'art soit à négliger. L'œuvre en tant que référence culturelle doit alors :

- porter un témoignage sur le contexte historique, social, économique, politique, etc. qui en détermine le sens esthétique.
- étayer une démarche de questionnement de l'élève en regard de sa propre expérience du corps dansant et des autres pratiques artistiques qu'il connaît ou sera amené à connaître.

Conclusion

La dimension créative du geste professionnel de l'enseignant susceptible d'offrir l'opportunité à l'élève d'être créatif dans ses apprentissages tient en grande partie dans la capacité (la volonté aussi) de cet enseignant à ne pas nier le paradoxe fondateur de tout

enseignement en Art/danse. Un paradoxe qui renvoie au fait que son action pédagogique doit se concevoir sans que soit prédéfini l'objet d'enseignement qui l'organise.

Cette non pré-définition de l'objet d'enseignement n'impliquant pas pour autant une indétermination totale des contenus d'enseignement. Ces derniers se structurent alors à partir d'un projet éducatif ¹⁶⁴ qui vise à faire vivre à l'élève l'expérience d'un type de rapports *autres* avec ses sensations. Et ce, dans le cadre d'une mise en jeu du corps liée à une intentionnalité communicative (« vouloir dire » husserlien). Aussi est-ce ce que manifeste cette intentionnalité en relation avec le type de rapports aux sensations qu'elle implique qui doit être questionné, discuté au sein du groupe classe : quelle valeur recouvre cette manifestation ? Relève-t-elle d'un acte artistique de danser ?

Or, au-delà des problèmes spécifiques que pose l'enseignement Art/danse se trouve ici posé celui de la transmission des valeurs dont est porteur l'enseignant. En effet, dans un contexte scolaire éducatif, l'affirmation d'une valeur comporte toujours une certaine prétention à l'universalité.

J. Habermas ¹⁶⁵ pense en ce sens que l'universel - ce qui *vaut* d'être partagé entre humains et a fortiori d'être enseigné - n'est pas donné *a priori*, et que personne n'en est le détenteur ¹⁶⁶. D'où la nécessité de construire cet universel dans la confrontation et l'inter-argumentation. L'important pour J. Habermas est de ne pas partir de l'universel pour l'imposer au particulier, sans pour autant se résigner au scepticisme ou au relativisme culturel absolu.

Tenter de se soumettre ensemble (enseignants/élèves) à une discussion « vrai » constitue alors la condition éthique d'une approche possible de l'universalité. Cette discussion « vrai » pouvant être mise en relation avec la dimension *communicative* (*cathartique*) inhérente à toute expérience artistique telle que la définit H. R. Jauss (1978).

Toute expérience artistique recèle en effet selon Jauss un ensemble de connaissances liées à dimensions *poïétique*, *aesthésique* et *communicative*. Il affirme en ce sens : « qu'entre les deux pôles de la *rupture* avec la norme et de la *réalisation* de la norme [...], l'art peut exercer dans la société toute une gamme d'effets souvent négligés aujourd'hui et que l'on appellera effets de communication, au sens restreint d'*effets créateurs de normes* ».

Tout l'intérêt (éducatif) de ces *effets de création de normes* tient alors en ce que ces dernières ne sont plus imposées de l'extérieur : un universel ou une certaine manière de voir les choses induite par l'enseignant. Elles participent du développement d'un *consensus social ouvert* sur la valeur de ce qui peut être pris pour guide, sans être pour autant un exemple imposé à suivre. Autrement dit, elles participent de la construction, dans l'inter-argumentation, d'un universel dont chacun est libre de discuter la valeur.

¹⁶⁴ Projet que guident les compétences visées dans le cadre d'un enseignement de l'art de la danse. Celles-ci pouvant être rapportées aux recherches anthropologiques réalisées par J. Kéaliinohomoku.

¹⁶⁵ J. Habermas, *Raison et légitimité*, Ed. Payot, Paris, 1987.

¹⁶⁶ Pas plus l'enseignant que personne d'autre, pourrions nous ajouter.

Se précise alors le projet éducatif dont nous parlions précédemment. Il doit être conçu comme un projet d'universalité, c'est-à-dire un projet où l'universel n'est pas établi avant même que celui d'enseigner soit constitué.

Philippe Meirieu défend notamment ce point de vue lorsque qu'il écrit en s'appuyant sur les thèses d'Habermas : « l'universalité ne peut être considérée *a priori*, préalablement à tout projet éducatif. C'est parce qu'on peut et qu'on doit enseigner une chose qu'elle devient universelle et non pas parce qu'elle a été décrétée universelle qu'on doit l'enseigner. L'universel ne précède pas sa communication, il est l'horizon qui donne sens à celle-ci. Il n'est pas une réalité-étalon à laquelle il faudrait confronter nos pensées pour décider de leur acceptabilité, il est ce qui est construit dans la confrontation de celles-ci, pour autant que cette confrontation obéisse, selon l'expression d'Habermas, à une *éthique de la communication* ». Ce qui revient à dire, si l'on transpose ces propos, que définir *a priori* l'art de la danse dans le cadre d'un objet d'enseignement c'est déjà considérer l'universalité comme établie : établie préalablement au projet éducatif et aux expériences partagées et discutées auxquelles il doit pouvoir donner lieu.

Néanmoins, comme le dit encore C. Kintzler¹⁶⁷ : « on n'entre pas dans une salle de classe pour y faire une (simple) expérience de relations humaines ». En ce sens, ce n'est pas parce que l'enseignant ne « soumet » pas ses élèves à l'universel, qu'il doit pour autant abdiquer de ce qu'il croit devoir leur transmettre comme valeur.

L'accès à un universel qui se co-construit dans le cadre d'un processus d'enseignement/apprentissage, n'est possible que si l'enseignant organise des médiations pédagogiques. Des médiations dont relèvent des situations pédagogiques spécifiques et des objets culturels qui vont donner sens (interrogatif) aux expériences vécues par l'élève. C'est en ce sens que les œuvres chorégraphiques en tant qu'objets culturels de médiation pédagogique ont à jouer un rôle primordial dans l'enseignement Art/danse.

Pour conclure définitivement nous dirons que cette question de l'universel est au cœur de la problématique de ce que nous avons tenté de cerner sous le terme d'espace pédagogique *autre*.

Le niveau de cohérence et de créativité (pour l'enseignant et l'élève) d'un Enseignement Artistique danse dépend en grande partie du statut que peuvent accorder le didacticien et l'enseignant à cet universel dans le processus d'enseignement/apprentissage.

*Jean-Jacques Félix, enseignant à l'IUFM de Montpellier

¹⁶⁷ C. Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Ed. Folio Gallimard, Paris, 1987.



Elèves de 1eres Lycée Jean Monnet

Photos Christian Cordat 2007

V

Annexes

B.O.

Programme

DANSE

OPTION FACULTATIVE - SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

Extrait hors-série N°4 du 30 août 2001 www.education.gouv.fr/bo/2001/hs4/arts.htm

I - DÉFINITION

L'enseignement de la danse au lycée se situe au croisement du champ artistique et de l'éducation physique et sportive. Il se propose de fournir à l'élève un ensemble d'acquis élémentaires, pratiques, culturels et méthodologiques pouvant servir de socle à un développement ultérieur.

- Dans sa composante pratique, il valorise la dimension poétique du corps, privilégie l'expression et l'interprétation artistiques du mouvement. Il développe des syntaxes mettant en relation plusieurs éléments (danseurs, espace, temps, autres disciplines artistiques...) et implique une relation dynamique entre la personne et le groupe.

- Dans sa composante culturelle, il prend en compte les références patrimoniales et contemporaines de l'art chorégraphique. Il met en relation le travail chorégraphique des élèves avec les disciplines de la classe terminale, avec les pensées philosophiques qui croisent les problématiques de la danse ou dialoguent avec elles.

L'enseignement de la danse, comme celui des autres arts, implique l'acquisition de savoirs, savoir-faire, méthodes et méthodologies nécessaires à la mise en œuvre des composantes précédentes. En classe terminale, il se complète de celui de l'art chorégraphique par une analyse, une problématisation des "écritures chorégraphiques" comme inscription d'imaginaires et de systèmes de pensée singuliers.

Sa mise en œuvre est assurée par des équipes associant plusieurs enseignants formés à cet effet (relevant de l'éducation physique et sportive et d'autres disciplines) et un partenaire culturel impliqué dans une démarche de création, en concertation éventuelle avec un pôle de ressources identifié.

II - OBJECTIFS

Si le programme de la classe de première se construit sur la notion de diversité des gestes, rythmes et espaces, celui de classe terminale propose une réflexion sur le rôle du corps comme outil de création et de pensée. Il s'agit ici d'interroger, d'approfondir et de problématiser les repères donnés à partir d'un axe très présent dans l'art chorégraphique des vingt dernières années : le geste. Le travail se développe dans les limites de l'acte chorégraphique et au-delà : dans la société, dans les habitudes culturelles, dans les gestes du travail et des métiers. C'est à partir de ses marquages corporels, sociaux (le gestus), professionnels qu'il s'agit de définir le geste.

III - PROGRAMME

III.1 Les deux composantes fondamentales du programme

L'enseignement s'organise à partir d'une composante pratique et d'une composante culturelle.

<p>Composante pratique</p>	<p>L'enseignement de la danse conçoit et met en chantier un projet chorégraphique collectif dans lequel l'élève traverse la triple expérience de danseur, de compositeur et de spectateur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comme "danseur", il pratique et analyse différents usages du geste : dansé, quotidien, professionnel, sportif, recyclé, transformé etc. Il développe des capacités d'appropriation, de transformation et d'interprétation du matériau gestuel. - Comme "compositeur", il manipule ce matériau et l'articule pour élaborer une phrase ou un fragment chorégraphique. - Comme "spectateur", il se dote d'outils d'observation et d'analyse en rapport avec le travail corporel individuel et collectif.
<p>Composante culturelle</p>	<p>L'enseignement de la danse s'attache à découvrir l'identité corporelle de chacun dans la vie quotidienne comme dans la pratique artistique. Il permet à l'élève de reconnaître ses propres marquages, ses modelages culturels, et de façon générale, une certaine instrumentalisation du corps dans le contexte social.</p>

III.2 Les deux ensembles du programme

Ce programme comporte un ensemble commun obligatoire et un ensemble libre se répartissant approximativement entre les trois-quarts de l'horaire global pour le premier et un quart pour le second.

III.2.1 L'ensemble commun obligatoire

L'ensemble commun obligatoire comporte deux parties, l'une consacrée à la pratique artistique, l'autre à l'approche culturelle.

A - La pratique artistique

La pratique artistique s'organise à partir d'une observation et d'un questionnement sur les différentes occurrences du geste et les perspectives d'activités auxquelles elles donnent lieu. Elle conduit à se poser les questions suivantes sur celles-ci :

- Comment les produire ?
- Dans quel champ les prélever ?
- Comment les déplacer, les décontextualiser, les transformer, les remplacer ?

<p>Le vocabulaire gestuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le prélèvement du geste : ce corpus est à prélever dans la vie quotidienne, le groupe en classe, les relations familiales et sociales, les usages, les convenances, leur transmission, leur réitération, leur mutation, leur transgression etc. Les gestes encodés dans une fonction spécifique tels que les gestes du travail et les postures des métiers sont supports de prélèvement.
-------------------------------	---

	<p>Le repérage peut se faire également dans les spectacles des programmations locales. La chorégraphie actuelle, dans son recours de plus en plus fréquent à un geste fonctionnel ou ordinaire, non décoratif, favorise un large accès à un "matériau recyclable".</p> <p>- L'analyse du geste : l'intérêt pour le geste s'organise à partir des éléments d'analyse tels que le rythme et les dynamiques, les directions et orientations, le transfert de poids, le rapport au sol, les différentes parties du corps concernées, l'aspect mono, bi, tridimensionnel du geste.</p> <p>- Le traitement du geste : l'engagement dans le mouvement s'organise-t-il dans une initiation et dans un moment fondateurs ? Comment et à quel moment ? Peut-il évoluer, se transformer, voire contredire sa fondation ? Dans cette perspective, des pistes de travail sont explorées :</p> <p>. dans la danse de chacun : par l'étude de la sphère personnelle du mouvement, son initiation, la mise en jeu du poids, les espaces privilégiés, les rythmes générés par la recherche d' "états contradictoires", par l'exploration des marquages culturels (travail sur, avec, contre...);</p> <p>. dans la danse de l'autre : croisement des sphères personnelles, lecture du geste de l'autre, appropriation ou différenciation. Ces opérations conduisent à un attitude de réceptivité en vue d'observer, d'analyser, d'accepter, de partager.</p> <p>À partir de ces deux vecteurs, différents paramètres peuvent être mis en jeu : le geste peut être transformé (en expansion, fracturé, entravé, saboté, réorienté) ; le geste peut être accentué et modifié dans son rythme ; il peut être soumis à une économie plus rigoureuse (comprimé, intensifié etc. ...). Il peut être réintégré dans un flux organique (respiration, circulation, thermie, gravité, régime des tensions).</p>
<p>Les syntaxes du geste</p>	<p>Elles peuvent être empruntées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la culture urbaine : l'écriture de la trame urbaine, le dédale, les danses urbaines, etc. ; - aux lois du groupe : les circulations et rythmes dans l'établissement, dans la cour de récréation, dans le match collectif, le travail à la chaîne et, d'une manière générale, les rassemblements fondamentaux des groupes humains ; - à la culture traditionnelle : rituels festifs, danses, etc. ; - à l'environnement naturel et humain, (exemples : le vol des oiseaux, les dispersions et regroupements sociaux, etc.).

B - L'approche culturelle

L'approche culturelle permet l'étude du geste dans les langages chorégraphiques auxquels l'élève a accès par son environnement artistique et culturel (programmation locale, ressources documentaires, programmes télévisuels, musées, etc.), et par l'observation du corps dans les espaces publics et privés autour de lui.

L'approche culturelle consiste à se poser les questions suivantes sur les différentes figures du dialogue entre les corps et les gestes :

- repérer dans l'histoire des différentes sociétés, les partis pris corporels en relation avec la culture du groupe, leur diffraction ou métissage dans la société multiethnique ;
- réfléchir sur les postures et les gestes transmis, les postures et les gestes inventés ;
- revisiter l'histoire des corps producteurs de travail, les juridictions et discours auxquels ils sont confrontés (surveillance des corps, distribution des genres féminin/masculin) ;

- questionner la conformation des corps par la mode, la publicité, et sous l'effet des différents modèles imposés (exemple : pratiques telles que "stretching", "aérobic", "steps") ;
- rechercher les influences de ces partis pris culturels et sociaux, de ces modélisations et de ces questionnements du corps sur les pratiques et productions chorégraphiques (exemple : danses urbaines, danses traditionnelles, etc.).

III.2.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par les programmes et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel, d'une mise en perspective de l'enseignement proposé au cours des trois années ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

* Dans une démarche interne à la discipline, on pourra notamment :

- revenir en cas de nécessité sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves (exemple : une question d'esthétique propre à tel ou tel chorégraphe) ;
- aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement tout en soulignant sa cohérence ;
- examiner des textes théoriques sur l'art, des écrits d'artistes, quelques grandes problématiques esthétiques (celles du goût et du beau par exemple) ; réfléchir au statut de l'art dans la société et notamment à celui des arts contemporains ;
- approfondir les démarches de création en s'appuyant sur les nouvelles technologies et poursuivre une réflexion sur la relation entre technique et création (interroger les nouvelles technologies, leur mode de fonctionnement, les conséquences cognitives et idéologiques qu'elles induisent sur notre perception du corps et du monde).

* Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel, on pourra notamment :

- entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes, des questions, des problématiques complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir le sens de leurs études (exemple : les processus de composition chorégraphique par rapport à ceux des autres arts) ;
- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : institutions, monuments, chantiers, festivals divers, spectacles itinérants, expositions temporaires, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail (exemple : réflexion sur les modes de production, de programmation et de diffusion chorégraphiques, le rôle des médias télévision, presse etc. dans la représentation qu'ils donnent de la danse et de l'imaginaire social).

* Dans une mise en perspective de l'enseignement donné au cours des trois années, on pourra

notamment :

- dégager les progressions et le sens de la formation proposée ;
- montrer les bénéfices que chacun peut en espérer dans une poursuite d'études, artistiques ou non ;
- dresser un bilan pédagogique concernant l'ensemble du groupe comme chacun des élèves.

IV - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

À partir du geste dansé et décliné à travers différentes figures, l'expérience pratique se relie à une vision théorique du geste étayée par des approches esthétique, anthropologique, psychologique et par une approche d'analyse fonctionnelle du mouvement. Il convient de partir de l'observation personnelle, de celle de la société et des modes de production et de représentation. D'une manière générale, il convient de partir des éléments du langage les plus lisibles à l'intérieur des pratiques et des œuvres et à l'extérieur de celles-ci, pour aller vers les unités les plus ténues et les moins explicites.

L'étude du geste renvoie à deux directions de travail :

- le recyclage des gestes prélevés, ceux du quotidien, du travail, de civilisation (approche anthropologique du geste ...) ;
- l'expression et l'interprétation personnelles (personnalisation, inconscient ...).

Les directions de travail sont séparées dans la présentation mais la mise en œuvre pédagogique croise, dans une interaction constante, ce qui est prélevé dans le social et ce qui est pris sur soi.

Les modalités du travail en danse permettent aux élèves :

- de passer d'une approche sémantique des éléments abordés à une approche critique ;
- de relier activités et débats afin de réfléchir et de fonder leur pratique chorégraphique et leur analyse sur des problématiques identifiées dans les œuvres de la programmation locale et sur les thématiques proposées par l'enseignement de philosophie ;
- de continuer de s'approprier les outils d'observation, d'analyse, de connaissance des pratiques et des œuvres comme autant d'outils de production de leurs propres objets chorégraphiques.

L'approfondissement des acquis artistiques, techniques et théoriques s'organise autour de différents formats d'activité :

- le travail expérimental d'atelier ;
- l'étude des fragments de répertoire qui propose un accès à l'œuvre et à ses références ;
- les cours et conférences qui situent le langage chorégraphique dans des questionnements et des perspectives artistiques, techniques, sociales et historiques ;
- la rencontre des auteurs sur leur lieu de création et de diffusion, et le dialogue sur leur démarche de création et leur collaboration avec d'autres artistes et hommes de métier ;
- le débat, c'est-à-dire une confrontation corporelle et théorique à partir des questions fondamentales posées par la philosophie, les sciences humaines et les autres arts.

V - COMPÉTENCES ATTENDUES

Au sortir de la classe terminale, l'élève a approfondi certaines questions et notions. Il a acquis des compétences d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique. En réalité imbriquées, ces compétences dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes par souci de clarté et d'efficacité. Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". il se propose plutôt :

- de faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs et partenaires culturels ;
- d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

<p>Compétences artistiques</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de prélever, dans la vie quotidienne, dans les spectacles vus ou analysés à partir de support vidéo, un geste spécifique et l'intégrer à sa propre danse ; - d'analyser les différentes composantes de ces gestes dans leur spécificité et/ou leur singularité : le rythme et les dynamiques, les directions et les orientations, les transferts de poids, le rapport au sol, les circulations et les points d'initiation du mouvement ; - de transformer un geste fonctionnel caractéristique prélevé dans l'espace public ou privé, en le faisant varier, en nuance, en différence, en contraste, en fonction des paramètres du mouvement et l'inclure dans un fragment simple ; - d'intégrer à sa composition, par imprégnation et répétition, un ou plusieurs gestes transmis, proposés par le groupe.
<p>Compétences culturelles</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de mettre en relation les modes de traitement particulier du geste prélevés dans différentes pièces chorégraphiques ; - de confronter partis pris et esthétiques qui en découlent ; - de restituer les partis pris artistiques, les pratiques et les productions chorégraphiques, en fonction des facteurs culturels et sociaux, des modélisations et des questionnements du corps ; - de rendre compte des postures et gestes transmis, des postures et gestes inventés dans la peinture et la sculpture ; - d'analyser les transformations de son propre mouvement dans l'appropriation des gestes des danses traditionnelles et/ou de la culture urbaine.
<p>Compétences techniques</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de faire des propositions dans une diversité de registres gestuels ; - d'intégrer et transformer son propre mouvement en fonction des expérimentations vécues (rythme et dynamiques, directions et orientations, transferts de poids, rapport au sol, circulations et points d'initiation du mouvement) ; - de prélever et proposer les conditions de transformation du geste vers des caractéristiques particulières : saboté, entravé, stéréotypé, organique, économique, orienté ;

	<p>- de reconstituer le contexte social et/ou culturel d'un geste (exemple : le geste civilisateur économique dans le travail à la chaîne, le geste efficace de la trame urbaine, le geste entravé dans la mode et la publicité, saboté ou radicalisé dans la danse, etc.).</p>
<p>Compétences méthodologiques</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de rendre compte , en sachant le communiquer par un système de notation, des éléments caractéristiques de la transformation d'un geste ; - d'élaborer des outils d'analyse permettant d'améliorer son propre registre et/ou celui des autres ; - d'utiliser ou de proposer différents supports permettant la transposition de cette démarche à d'autres univers artistiques ; - d'analyser les éléments de décontextualisation d'un geste (exemple : par l'intensification ou l'atténuation d'un facteur du mouvement).

Sujet de Bac : iconographie



La danseuse rouge

Henri Gaudier Brzeska

VI

Bibliographie

Bibliographie

- G. Agamben, *Le geste et la danse*, in Revue d'esthétique n°22, De la danse, Jean-Michel Place, Paris, 1992.
- D. Anzieu, *Le corps de l'œuvre*, Gallimard, Paris, 1981.
- D. Anzieu, *Créer Détruire*, Dunod, Paris, 1996.
- O. Aslan, *Danse/Théâtre/Pina Bausch : I- Des chorégraphies aux pièces et II- D'Essen à Wuppertal*, 1997-1998.
- J-L. Austin, *Quand dire c'est faire*, Seuil, Paris, 1970.
- R. Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil, Paris, 1972.
- R. Barthes, *Essais critiques III, L'Obvie et l'Obtus*, Seuil, Paris, 1982.
- M. Bernard, *Le corps*, Lafarge, Paris 1976.
- M. Bernard, *L'expressivité du corps*, La recherche en danse/Chiron, Paris, 1986.
- M. Bernard, *Sens et fiction ou les effets étranges de trois chiasmes sensoriels*, in Nouvelles de Danse, n°17, octobre 93.
- M. Bernard, *Des utopies à l'utopique, quelques réflexions désabusées sur l'art du temps*, in Danse et utopie, L'Harmattan, Paris, 1999.
- M. Bernard, *De la création chorégraphique*, Centre National de la Danse, Paris, 2001.
- A. Berthoz, *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris, 1997.
- D. Bougnoux, *La communication contre l'information*, Hachette, Paris, 1995.
- A. Bouillet, *Rudiments problématiques*, in A la recherche d'une éducation esthétique : rudiments, affinités, enjeux, CERFEE Université Paul-Valéry Montpellier III, 2001.
- M. Burkert, *La musique dans le tanztheater de Pina Bausch*, in harmoniques n°7, musique et authenticité, Ircam, 1991.
- Y. Chevallard, *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Paris, 1985.
- J. Cohen, *Théorie de la poéticité*, José Corti, Paris, 1995.
- J-P. Cometti et col., *Questions d'esthétique*, PUF, Paris, 2000.
- Merce Cunningham, *le danseur et la danse. Entretiens avec Jacqueline Lesschaeve*, Belfond, Paris, 1998.
- M. de Certeau, *L'invention du quotidien, l'art de faire*, Gallimard, Paris, 1990.
- G. Deleuze, *Le pli, Leibniz et le Baroque*, Editions de Minuits, Paris, 1988.
- J-M. De Queiroz, *De l'artiste et du pédagogue*, texte de conférence, Rennes, 1996, inédit.

- C. Despres, *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine. Logique du geste esthétique*, ANRT, Lille, 2003.
- M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992.
- M. Develay, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris 1994.
- G. Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Les Editions de Minuit, Paris, 1992.
- F. Dupuy, *Pas de danse...*, Revue Marsyas n°18, IPMC, Paris, 1991.
- F. et D. Dupuy, *Une danse à l'œuvre*, Centre National de la Danse, Paris, 2003.
- A. Ehrenzweig, *L'ordre caché de l'art*, Gallimard, Paris, 1974.
- V. Fabbri, *La valeur de l'œuvre d'art*, L'Harmattan, Paris, 1997.
- J-J. Félix, *Création et art chorégraphique : quelques repères*, in Thém@doc Art/danse, Scérén-CDDP de l'Hérault, à paraître.
- J-J. Félix, *Questions de composition chorégraphique, questions d'enseignement de l'art de la danse en milieu scolaire*, in Thém@doc Art/danse, Scérén-CDDP de l'Hérault, à paraître.
- V. Flusser, *Les gestes*, Éd. HC-D'ARTS.
- S. Forti, *interview*, L'Avant-Scène, Ballet-Danse, avril-Juillet 1980.
- M. Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.
- D. Frétard, *Danse et non-Danse*, Cercle d'Art, Paris, 2004.
- J. Gaillard, *Pour une didactique de la création*, in Revue EPS n°256, Paris, 1991.
- B-A. Gaillot, *Arts plastiques. Eléments d'une didactique critique*, PUF, Paris, 1997.
- R. Garaudy, *Danser sa vie*, Seuil, Paris 1973
- G. Genette, *L'attention esthétique*, Seuil, Paris, 1997.
- J. Gil, *La danse, le corps, l'inconscient*, in terrain n°35, Danser, Editions du patrimoine, Paris, 2000.
- H. Godard, *Le geste manquant*, in Etat de corps n°5, Erès, Toulouse, 1994.
- H. Godard, *A propos des théories sur le mouvement*, in Revue Marsyas, n° 16, 19-23, 1990.
- N. Goodman, *Langages de l'art*, Jacqueline Chambon, Nîmes, 1990.
- A. Greimas, *Du sens, essais sémiotique*, Seuil, Paris, 1970.
- P. Guisgand et T. Tribalat, *Danser au lycée*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- R. Hoghe, *Pina Bausch*, de L'Arche, Paris, 1987.
- R. Hogue, *Pina Bausch Histoires de théâtre dansé*, l'arche, 1998.
- F. Hegel, *Esthétique* Éd. Flammarion (1832).
- J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1988.
- D. Humphrey, *Construire La Danse*, Bernard Coutaz, Arles, 1990.
- A. Izrine, *La danse dans tous ses états*, l'arche, 2002.
- E. Jaques-Dalcroze, *Le rythme la musique et l'éducation*, Foetisch, Lausanne, 1965.
- H-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.
- M. Jimenez, *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Gallimard, Paris, 1997.
- M. Jimenez, *L'esthétique contemporaine*, Klincksieck, Paris, 2004.
- F. Jullien, *Traité de l'efficacité*, Grasset, Paris, 1996.

- A. Kaeppler, *La danse selon une perspective anthropologique*, in Revue Nouvelles de Danse n°34/35, Contredanse, Bruxelles, 1998.
- W. Kandinsky, *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Denoël folio essais, Paris, 1989.
- W. Kandinsky, *Point et ligne sur plan*, Gallimard folio-essais, Paris, 1991.
- E. Kant, *Critique de la faculté de juger* Éd. Flammarion, (1790).
- J. Kealiinohomoku, *Une anthropologue regarde le ballet classique comme une forme de danse ethnique*, in Nouvelles de Danse n°34/35, Contredanse, Bruxelles, 1998.
- P. Klee, *Théorie de l'art moderne*, Gallimard Folio essais, Paris, 2001.
- J. Kristeva, *Séméiotikè*, Seuil, Paris, 1969.
- P. Kuypers in nouvelle de danse n°36/37 sur la composition, Bruxelles, 1998
- R. Laban, *La maîtrise du mouvement*, Actes Sud, Arles, 1994.
- R. Laban, *La danse moderne éducative*, Ed. Complexe et CND, Bruxelles, 2003.
- P. Lartigue, *Post-modern dance*, L'Avant-Scène Ballet - Danse ; N° 2, avril-juillet 1980
- J. Lecoq, *Le corps poétique*, Actes Sud, Arles, 1997.
- P. Legendre, *La passion d'être un autre - Etude pour la danse*, Seuil, Paris, 1978.
- P. Le Moal, *Dictionnaire de la danse*, Larousse, 1999.
- A. Lepecki, *Rien, pas même le corps...*, in Nouvelles de danse n°34/35, Bruxelles, 1998.
- A. Lepecki, *la Composition dans l'avant-garde post-bauschienne*, in Nouvelles de danse n°36/37, Contredanse, Bruxelles. 1998.
- L. Louppe, *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, Bruxelles, 1997.
- L. Louppe, *Écriture littéraire, écriture chorégraphique au XXème siècle : une double révolution*, Revue Littérature n°112, décembre 1998.
- L. Louppe, *Quelques visions dans le grand atelier*, in Nouvelles de Danse n°36-37, Contredanse, Bruxelles, 1998.
- F. Loux, *Le corps dans la société traditionnelle*, Espace des hommes, Éd. Berger-Levrault.
- H. Maldiney, *Avènement de l'œuvre*, Théâtète, Saint-Maximin, 1997.
- M. Mauss, *Les techniques du corps*, Journal de psychologie, 3-4, 1936.
- P. Meirieu, *apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1989.
- P. Meirieu, *le choix d'éduquer*, ESF éditeur, Paris, 1991.
- S. Ménasé, *Passivité et création*, PUF, Paris, 2003.
- M. Merleau-Ponty, *L'œil et l'Esprit*, Éd. Gallimard, (1961).
- M. Merleau-Ponty, *L'œil et l'esprit*, Gallimard folio essais, Paris, 2002.
- M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Gallimard tel, Paris, 2003.
- H. Meschonnic, *La force dans le langage*, in La force du langage Rythme, Discours, Traduction Autour de l'œuvre d'Henri Meschonnic, Honoré Champion, Paris, 2000.
- Y. Michaud, *Enseigner l'art ?*, Jacqueline Chambon, Nîmes, 1993.
- M. Michel et I. Ginot, *La danse au XXème siècle*, Bordas, Paris, 1995.
- A. Mons, *Le corps dérobé*, in Danser, Terrain 35, Editions du patrimoine, Paris, 2000.

- G. Mons, « *L'expression corporelle* » discipline scolaire paradoxale, Revue STAPS, n°29/M&S/, 1992.
- P. Noisette entretiens, in *Pina Bausch*, p.9 – Mot pour Mot, Van Dieren Editeur, Paris 1997
- R. Passeron, *Pour une philosophie de la création*, Klincksieck, Paris, 1989.
- S. Paxton, Q&A, in Nouvelles de Danse n°38/39, Contredanse, Bruxelles, 1999.
- *Chute*, in Nouvelles de Danse n°38/39.
- *Transcription*, in Nouvelles de Danse n°38/39.
- *Helix*, in Nouvelles de Danse n°38/39.
- *Esquisse de techniques intérieures*, in Nouvelles de Danse n°38/39.
- A. Pease, *Le langage du corps*, Profil & Signes, Éd. Nathan.
- T. Perez et A. Thomas, *Danser les arts*, CNDP, CRDP des Pays de la Loire, Nantes, 2001.
- W. Piollet, *Rendez-vous sur tes barres flexibles*, Sens & Tonka, Paris, 2005.
- C. Ponbriand, *Communauté et gestes*, Parachute, Montréal, 2000.
- C. Pujade-Renaud, *Expression corporelle, langage du silence*, ESF éditeur, Paris 1977.
- C. Rabant, *Inventer le réel*, Denoël, Paris, 1992.
- C. Rabant, *Passe le corps, reste le passage...*, in Correspondance n°1, Mas de la Danse, mars 2000.
- P-C. Racamier, *Le génie des origines*, Payot, Paris, 1992.
- J. Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, La Fabrique, Paris, 2000.
- O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.
- C. Ruby, *Esthésique, esthétique et liberté*, in A la recherche d'une éducation esthétique : rudiments, affinités, enjeux, CERFEE Université Paul-Valéry Montpellier III, 2001.
- J-M. Schaeffer, *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Gallimard, Paris, 1996.
- O. Schlemmer, *Théâtre et abstraction*, L'Age d'Homme, Paris, 1978.
- N. Servos *Pina Bausch ou l'art de dresser un poisson rouge*, in *Pina Bausch, Parlez-moi d'Amour, Un colloque*, L'Arche, Paris 1995.
- D. Sibony, *Le corps et sa danse*, Seuil, Paris, 1991.
- M. Sicart, *Arts et sciences, la chute du mur ?*, in Chercheurs ou artistes, Autrement, Paris, 1995.
- A. Suquet, *De Life Forms à Character Studio : un entretien avec Merce Cunningham à propos de l'ordinateur*, in Revue Nouvelles de Danse, n°40-41, Contredanse, Bruxelles, 1999.
- E. Straus, *Les formes du spatial, leur signification pour la motricité et la perception*, in Figures de la subjectivité Approches phénoménologique et psychiatriques, Ed. du CNRS, Paris, 1992.
- E. Straus, *Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la Psychologie*, Jérôme Millon, Paris, 1989.
- P. Valéry, *La philosophie de la danse*, Œuvres, tome 1. La Pléiade, Paris, 1957.
- P. Valéry, *Eupalinos, L'Ame et la danse, Dialogue de l'arbre*, Gallimard Poésie, Paris, 1991.
- F. Varela, *Connaître*, Seuil, Paris, 1989.
- J. Wahl, *Traité de métaphysique*, Payot, Paris, 1953.

D-W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975.

Bulletin du CNDC d'Angers n°5 1990 traduit par Denise Luccioni



Elèves de 1ere lycée Jean Monnet

Photos Christian Cordat 2007