

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. Ménéasé)

« 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 ce 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 consent (*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'existential. 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 gradués, 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 ethnique, 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.

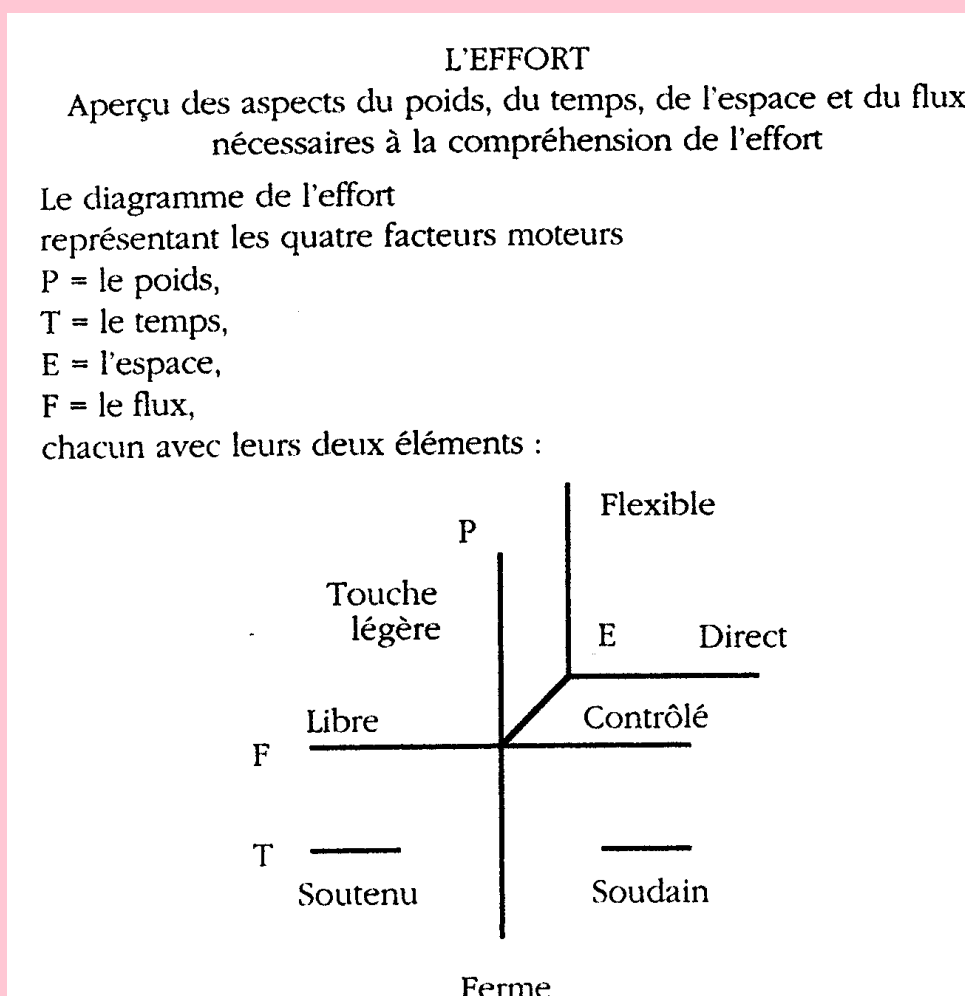
Cette question de l'expressivité du corps, Laban l'introduit à partir de ce qu'il appelle les qualités d'*effort*¹¹⁰.

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:



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.*

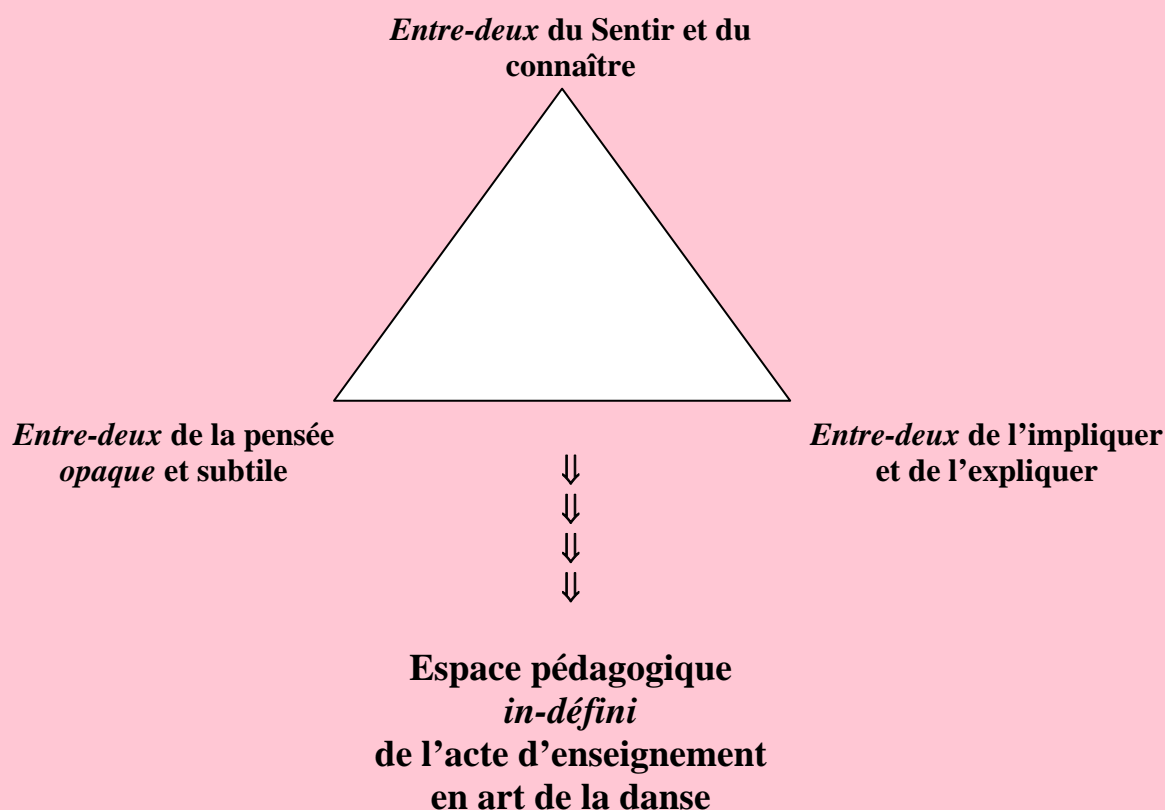
Où il est question d'une pédagogie *autre*

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 analystes 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 critique 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 schizo-phréniques.

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 *reprendre*, 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'écrit 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 (esthésique) 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 renvoient - 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