

Le Contact Improvisation : une situation particulière d'enseignement-apprentissage.

Aurore Després

IUFM de Franche-Comté. Besançon

Résumé

L'essentiel de cet article vise, dans le cadre d'une production de connaissances sur les pratiques d'enseignement de la danse qui reste pour sa grande part à constituer, une compréhension intelligible, de cette pratique particulière qu'est le Contact Improvisation. Cette danse improvisée dont la forme basique est le duo émerge directement d'un "contact", synonyme d'échange de poids entre les partenaires qui lisent, suivent, répondent incessamment à l'équilibre instable de leur concession mutuelle comme de leur consentement aux forces gravitaires (élan, inertie, force centrifuge). Sans cesse co-construites entre les partenaires, les danses émergent de dialogues physiques (tactiles, kinesthésiques, visuelles) dans la perception de l'ici et maintenant et peuvent aller de l'immobilité aux échanges les plus hautement énergiques. Steve Paxton dit que "chaque danse est une suite de décisions prises sur-le-champ" : entendons, qu'elle se réalise dans l'instant, sans modèle mais aussi que la danse émerge du "champ" comme du contexte, que la Danse Contact ne peut s'envisager en dehors du partenariat avec le paysage (que ce soit celui d'un autre ou plusieurs corps, d'un ou plusieurs objets, que ce soit le sol ou l'air gravitaire ou tout autre environnement spatial et temporel).

Cet article vise, dans le cadre d'une production de connaissances sur les pratiques d'enseignement de la danse qui reste pour sa grande part à constituer, une compréhension intelligible, de cette pratique particulière qu'est le Contact Improvisation. Dans le cadre d'une histoire des pratiques d'enseignement de la danse, il est certain que le Contact Improvisation occupe une place particulière : rares sont les formes de danse qui, comme le Contact Improvisation, sont nées directement d'une réflexion à la fois esthétique et éthique, artistique et politique. La question du "rapport à l'autre", et de surcroît, de la relation pédagogique sont véritablement au cœur de ses préoccupations depuis le début. Le Contact Improvisation est une forme de danse impulsée par Steve Paxton dans les années 70 dans le courant de la "post-modern dance" américaine et pour

lequel l'ensemble des historiens de la danse s'accordent à reconnaître l'importance historique en terme de "mutation esthétique" (Banes 1987). Dans le cadre d'une approche descriptive visant une caractérisation des principes génériques du Contact Improvisation, nous montrons comment les pratiquants du Contact Improvisation opèrent également une mutation pédagogique en réalisant particulièrement une conception interactionniste, socio-constructiviste, écologique de la danse et de l'enseignement-apprentissage.

1. Considérations épistémologiques et méthodologiques : singularités des pratiques, singularités des conceptualisations.

Notre démarche de recherche est guidée en premier lieu par une posture épistémologique qui se situe dans le courant qu'a impulsé la phénoménologie dans les sciences humaines en se donnant pour règle "de revenir aux choses mêmes", aux phénomènes et de laisser se dévoiler l'expérience pour qu'elle révèle ses structures, elle-même liées au sujet qui connaît. Dans la lignée de Merleau-Ponty (1945), cette posture sous-tend la destitution d'un lieu de pensée qui se situerait au-dessus des choses, et donc une mutation de la position du sujet épistémique en ce qu'il est pris lui-aussi dans la trame du monde et qu'ainsi il construit des connaissances construites. Dans notre recherche sur les pratiques de création ou de formation en danse, nous avons adopté ce double parti-pris de ne pas théoriser LA danse mais de dégager les concepts qu'UNE danse développe (Després 2001). Il nous semble que les intentions de description, d'explicitation et de compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage ou des activités en général, supposent, pour être réalisées, d'être dégagées de cette intention de conformer la pratique à tel ou tel modèle théorique. Il s'agit alors de travailler à l'émergence des concepts issues des pratiques elles-mêmes en ayant cette possibilité de se référer, pour les dire, selon leur singularité, à un ou plusieurs concepts issus de modèles théoriques différents mais de toute façon spécifiques c'est-à-dire adaptés pour en rendre compte. Ainsi, si nous avons déjà parlé de pratiques "d'enseignement-apprentissage" du Contact Improvisation, c'est parce qu'en rupture avec d'autres pratiques enseignantes de la danse où, selon la formule de Deleuze et Guattari (1980), "enseigner se réduit à en-signer", le couplage enseignant-apprenant apparaît de façon effective dans ces pratiques de telle sorte que "l'articulation du processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation" de l'approche constructiviste et interactionniste (Altet, 1999) est réalisé par les enseignants et les apprenants du Contact Improvisation, "réaliser" dans ce double sens d'effectuation et de prise de conscience que ce soit sur le mode implicite ou explicite.

En lien avec des paradigmes de référence, le concept émerge avant tout de la pratique, et non pas a priori. Selon cette optique, la description et la compréhension des pratiques du

Contact Improvisation, en suivant les conceptualisations multiples de ses acteurs, devrait s'avancer dans le cadre d'une "analyse plurielle" selon une quadruple perspective : historico-culturelle, interactionniste, écologique (couplage perception-action, couplage action-situation), socio-constructiviste. Quoique ce projet dépasse le cadre de cet article, il n'empêche qu'au travers de ces différentes approches, notre problématique articule d'une part, un essai de caractérisation des variables organisatrices stables des pratiques d'enseignement-apprentissage du Contact Improvisation, c'est-à-dire des principes, des conceptions génériques (liés à la fois au contenu d'enseignement et à la conception de l'apprentissage) que partagent les enseignants de Contact Improvisation et d'autre part, une mise en perspective de l'étendue de la variance et de la multiplicité des pratiques spécifiques d'enseignement-apprentissage du Contact Improvisation à partir de ces principes générateurs. Notre démarche de description utilise les outils de l'ethnographie en s'appuyant :

- sur l'utilisation de données recueillies en situation (par entretiens avec les enseignants, avec les apprenants et par l'observation participante de nombreuses séances depuis plusieurs années)
- sur l'étude des productions écrites des pratiquants du Contact Improvisation (notamment au travers de la revue Contact Quarterly)
- sur une observation directe et systématique de plusieurs pratiques d'enseignants différents réunies lors de la rencontre internationale "Immersion" sur le thème de "L'enseignement du Contact Improvisation" organisé par ContreDanse à Bruxelles du 18 au 21 mai 2000.

2. Le Contact Improvisation : émergence d'une forme pour une es-éthique de la relation.

Initiée par Steve Paxton dans l'Amérique des années 70, la pratique du Contact Improvisation est largement reconnue par les danseurs anglo-saxons.

2. 1. Caractérisation des pratiques d'enseignement selon une approche historique.

Utilisée dans la formation des danseurs européens depuis un dizaine d'années, cette pratique s'est diversifiée depuis. Il n'empêche que les idées, les actions de Steve Paxton furent centrales non seulement dans l'émergence du Contact Improvisation mais encore dans toute son évolution ; ainsi sa réflexion à la fois esthétique et éthique sur la question de la "relation à l'autre" et de surcroît de la relation pédagogique, mais aussi plus largement le contexte artistique et pédagogique dans lequel s'origine la "post modern dance", éclairent encore directement les caractéristiques principales des pratiques enseignantes actuelles.

De façon générale, la prise en compte des contextes sociaux, culturels et de surcroît artistiques, selon une approche historique, nous apparaît primordiale pour toute caractérisation des pratiques d'enseignement de la danse. Néanmoins, se pose dans ce champ, le problème des sources tant les savoirs des enseignants-danseurs, sont en grande part des savoirs "oraux" (dans le sens d'une transmission immédiate de personnes à personnes), faisant rarement l'objet de captation audio-visuelles ou de consignations écrites ; aussi, ces savoirs restent cantonnés généralement dans ces cadres spécifiques des communautés de danseurs transmis sur le mode du compagnonnage. Il n'empêche que, dans le cadre d'une histoire des pratiques d'enseignement de la danse qui reste pour sa grande part à constituer, nous pouvons avancer que le Contact Improvisation occupe une place particulière tant ses pratiquants ont travaillé depuis le début, non pas à une formalisation unifiée de leurs pratiques sous la forme de méthode ou de traité, mais à des multiples conceptualisations écrites et orales. La Revue Contact Quarterly créée depuis l'émergence du Contact Improvisation constitue une plate-forme importante d'échanges entre les pratiquants et un outil de réflexion élargie à diverses pratiques corporelles, de même que les nombreuses rencontres nationales ou internationales de Contact Improvisation permettant des échanges "oraux" sur les modes d'enseignement de ces divers acteurs. Notre lecture historique des contextes d'émergence du Contact Improvisation s'appuient sur ces sources orales et écrites accessibles et diversifiées.

2. 2. Contexte de la "post-modern dance" et implications d'ordre pédagogique.

L'ensemble des danseurs qui vont constituer le vivier de la danse post-moderne (Steve Paxton, Trisha Brown, Simone Forti, Yvonne Rainer, Lucinda Childs, entre autres) s'accordent à voir dans les travaux d'Ann Halprin et de Robert Dunn, le moteur de leur recherche exploratoire (Banes 1987). Dans le sillage de John Cage, Robert Dunn questionne, de façon nouvelle, les processus de composition ; de son côté, Ann Halprin interroge, de façon nouvelle, les fondements même de la fonction de la danse, son vocabulaire, ses modes de composition, sa relation au public. Dans le contexte contestataire des années 60 aux États-Unis, ces questionnements artistiques contiennent intrinsèquement cette possibilité d'une autre relation au monde et à l'autre (Louppe 1997), et de façon emblématique, inscrivent aussi dans leur démarche artistique la possibilité d'une autre relation enseignant-enseigné, d'une autre relation pédagogique. La mutation esthétique qui sera dénommée "post modern" contient aussi en son cœur une profonde transformation des conceptions d'enseignement et d'apprentissage, que nous voyons sans précédent dans l'histoire des pratiques enseignantes occidentales de la danse. Quelles sont ces nouvelles modalités pédagogiques qui s'inventent globalement aux travers de l'enseignement de Ann Halprin et Robert Dunn ?

Premièrement, en rupture avec une pédagogie imitatrice et modélisante basée sur une conception behavioriste de l'enseignement, il s'agit de faire émerger les danses de structures, de "tâches" posées comme des "règles de jeu", des cadres, des "contraintes". L'enseignant quitte donc son statut de modèle pour exister simplement comme "inducteur de cadres", de "structures ouvertes" d'où peuvent émerger une multiplicité de mouvements possibles. S'invente dans les ateliers d'Ann Halprin (où se retrouvent plasticiens, musiciens, acteurs, danseurs), cette méthode des "improvisations structurées" qu'utiliseront les chorégraphes Trisha Brown ou Simone Forti. A la différence des "improvisations à thème" proposés par les pédagogues dans la lignée d'un Nikolaïs ou dans la lignée de l'expressionnisme allemand, ces "structures" ne fonctionnent pas comme des inducteurs psychologiques suscitant des états d'âme comme autant d'états de corps, mais davantage comme des "contraintes contextuelles" ou des "programmes d'action" (réaliser 54 changements d'appui, marcher sur des objets, s'habiller/se déshabiller, monter un échafaudage puis y grimper, jeux d'obstacles avec des mas de bout de bois, balayer, etc), ces tâches suscitant généralement des mouvements simples tels que marcher, courir, s'asseoir, prendre, porter. D'après Famose (1990), on peut définir ces tâches comme "non-définies" ou "semi-définies" en ce qu'elles spécifient un but à atteindre, éventuellement un aménagement matériel, mais en aucun cas les procédures d'exécution ou les opérations d'effectuation. En elles-mêmes, ces tâches invitent à une conception de l'apprentissage basée sur la situation-problème ou l'exploration.

Deuxièmement, et là réside, à notre sens, la mutation pédagogique majeure : la réalisation de ces tâches donnent lieu non pas à un jugement (esthétique ou qualitatif bien/mal, juste/faux), à une évaluation du résultat, à une correction relative à un mouvement idéalisé, mais se fait le support d'un travail de recherche sur le processus des mouvements, sur les procédures mises en œuvre par les personnes pour la réalisation de la tâche. Ce qui a marqué les danseurs suivant les cours de Robert Dunn est non seulement cette déhiérarchisation élève-à-former/enseignant-dépositaire-d'un-savoir mais aussi le fait qu'elle se joignait à une "méthode d'analyse du travail montré" : là, la parole de l'enseignant se transforme en une question à l'apprenant : "comment as-tu fait cette danse ?" (Brown 1987). Dans les ateliers d'Ann Halprin, la tâche constitue expressément un prétexte pour une activité individuelle ou collective faisant ensuite l'objet d'une analyse des ressources particulières et notamment des ressources perceptivo-motrices que les acteurs mettent en œuvre pour l'effectuation de la tâche, analyse influencée et nourrie par les divers travaux sur la conscience du corps émergeant à cette époque et notamment ceux de Mabel Todd (1968). Les temps d'analyse partagée entre des pratiquants et des observateurs sous formes d'échanges informels, font suite aux temps de pratique.

L'atelier se transforme en laboratoire de recherche sur le mouvement où chacun devient l'acteur de son apprentissage autour de ces questions "Comment je procède ? Comment il ou elle procède, lorsque je l'observe ? Comment je l'observe ? Qu'est-ce qui m'empêche de ? Qu'est-ce qu'il ou elle l'empêche de ? Qu'est-ce qui est de l'ordre du parasitaire dans ce mouvement ? qu'est-ce qui est de l'ordre des déterminismes personnels, culturels ?

"Tout un monde de micro-perceptions qui nous mènent à l'imperceptible. Expérimentez, n'interprétez jamais. Programmez, ne fantasmez jamais", assertion de Gilles Deleuze (1996) qui traduit bien la démarche des danseurs-performers de cette époque. Les partis-pris esthétiques et pédagogiques se revendiquent dans le cadre d'un refus de tous les modèles de la modern dance comme des formes d'un Cunningham. Sur le plan pédagogique, nous dirons dans un premier temps qu'historiquement, les danseurs post-modernes abandonnent la structuration des séances de danse moderne alternant entre le "cours technique" (où des tâches définies impliquent l'imitation du modèle enseignant) et "l'atelier d'improvisation" (centré sur l'élève et son expressivité). Ces expérimentations induisent une relation esthétique et pédagogique nouvelle, un rapport à soi, à l'autre où il ne s'agit plus d'imprimer ni même d'ex-primer, où il ne s'agit plus d'imposer, ni même d'ex-poser ou de com-poser, mais plutôt de pro-poser et de dis-poser.

2. 3. Contexte d'émergence du Contact Improvisation : la réflexion esthétique et éthique de Steve Paxton.

C'est certainement le Contact Improvisation qui a le mieux catalysé, incarné, porté ces dimensions de pédagogies nouvelles qui se forment dans les années 50-60 au contact d'Ann Halprin et de Robert Dunn, et qui a contribué et contribue encore aujourd'hui à leur diffusion dans le monde de la danse. Plutôt que d'utiliser ou de styliser ces "improvisations structurées" pour la création chorégraphique, il importait à Steve Paxton, extrêmement concerné par la dimension sociale de la danse, de proposer une "structure" qui puisse générer, justement et très particulièrement, de nouveaux modes de communication et de transmission. En réaction avec le puritanisme de la société américaine, l'individualisme grandissant, le rationalisme qui envahit les corps, "l'intensification de la vie des nerfs dont parle Simmel (1983), les réflexions de Steve Paxton convoquent une mobilisation des sens et du contact en un acte, certes, dansant et artistique, mais aussi profondément en un acte social. Il est frappant d'observer combien l'énonciation de cette forme qu'il a intitulé "Contact Improvisation" et qui se révèle lors de la création de "Magnesium" en 1972, se construit exactement sur une éthique "esthétique" dans son acception étymologique, où, comme l'énonce Maffesoli, l'expérience du sensible, le fait d'éprouver ensemble s'énonce comme une construction sociale, comme "une autre logique d'être-ensemble". Dans cette conscience que la gestion des sens et le rapport au corps fonde "la

socialité primordiale” (Maffessoli 1990), la réflexion de Steve Paxton sur la relation pédagogique en danse intervient alors par excellence comme un catalyseur significatif de sa réflexion générale aux dimensions sociales et politiques.

Les propos de Steve Paxton sur la genèse et le développement de la forme se tissent et se re-tissent autour de deux constats concernant la danse et son enseignement en général : “l’isolement” des êtres-danseurs, parcellisés en “individus isolés physiquement, habituellement au sein d’un groupe”, constat corrélatif au procédé “dictatorial” structurant, écrit-il, aussi bien la formation, la création, que les chorégraphies elles-mêmes. Paxton voit la structure séparatrice, hiérarchique et autoritaire opérante et effective non seulement dans le ballet classique mais aussi dans la Modern Dance, et encore, plus proche de lui, dans l’Abstract Dance de Cunningham (que Simone Forti qualifiera d’ailleurs aussi de “technique isolatoire” que ce soit sur le plan de la perception des parties du corps, de la mise en espace des danseurs dans les créations, ou, sur le plan de la pédagogie où règne, dit-elle, le “diviser pour mieux régner”). Participant au contexte contestataire des années 60 et à la danse expérimentale de la Judson Church, improvisant aussi au sein de l’association libertaire d’improvisation de théâtre et de danse, sans modèle ni leader que fut “The Grand Union”, il retient néanmoins que même ces expériences communautaires “tendent à laisser leurs membres isolés” enfermés dans leur liberté et leur expression individuelle (Paxton 1990). Plutôt qu’une anti-structure telle qu’a été le “Grand Union”, il s’agissait plutôt, pour Steve Paxton, d’établir une structure où prédomineraient non seulement l’improvisation (ouverte sur la multiplicité des mouvements possibles sans modélisation), mais aussi l’échange, et politiquement parlant, l’échange réversible. Nourri également par sa pratique de l’Aïkido où il expérimente l’échange de poids entre partenaires, le déséquilibre dans les roulades et les chutes, le Contact Improvisation va situer d’emblée la danse dans les sphères concomitantes de l’altérité et de la rencontre, de la différence et de l’échange.

2. 4. Structure de base du Contact Improvisation.

Les pratiquants de Contact Improvisation n’ont pas, à ce jour, établi ce que l’on pourrait appelé diversement une méthode, un traité qui puisse être défini comme savoirs de référence. Dans une volonté affichée de ne pas objectiver ou systématiser les contenus d’enseignement du Contact Improvisation dans un discours unifié, la revue de danse Contact Quarterly publie dans chaque numéro une “définition” du Contact, prise en ce que les divers enseignants présentent sur leurs dépliants de cours. Comme le dit Nancy Stark Smith, collègue danseuse de Steve Paxton, qui a initié la création de la revue, “la définition est dans le faire”. A partir de nos observations (participantes et directes), nous

proposons notre définition des structures de base du Contact Improvisation au travers de trois notions.

2. 4. 1. Une conception du “contact” envisagé de façon basique comme échange de poids :

Dans ce courant chorégraphique, la danse est la résurgence d'un “contact” constant, qui peut être aussi bien un contact entre deux partenaires ou plus, mais aussi un contact d'un danseur soliste avec le sol, avec un objet quelconque, avec l'environnement, avec l'air. Ce “contact” a cette particularité de se définir structurellement comme “échange de poids”. Il s'agit de "donner son poids" et/ou de "recevoir le poids d'un autre", les deux mouvements supposant, tous deux, une sortie de l'axe gravitaire de l'équilibre stable. L'échange de base se définit, alors, de façon principielle, dans le champ gravitationnel : c'est, de façon basique, la sphère gravitaire (le sol, l'air) qui est le premier partenaire constant pour tous les transferts de poids.

Au cours de ce “dialogue physique” fait essentiellement de portés et de chutes, fussent-ils des micros-portés ou des minis-chutes (d'une main par exemple), les danseurs “suivent les fluctuations du point de contact” et sont continuellement attentifs aux sensations de leur propre poids et du poids de l'autre. Les danseurs se mettent en mouvement, en concert, c'est-à-dire dans la *concertation* des forces en utilisant le poids de l'autre comme support ou comme initiateur d'élan. Les formes basiques de la Danse Contact Improvisation sont celles des penchés, des roulés, des chutes, des portés (les points d'appui pouvant être sur toute partie du corps) utilisant constamment la force de gravité, les forces de contre-poids, de frottement et les forces centrifuges.

2. 4. 2. La fluidité envisagée comme constance et continuité de l'échange.

A la base fondatrice de la Danse Contact Improvisation, il y a cette maxime : "Être en contact mais sans s'agripper (et notamment avec les mains)". Le principe ici n'est pas de simple forme mais bien définitionnel d'une modalité de contact définit selon une pensée de l'échange considérée comme mouvement continu. Il s'agit pour les danseurs “d'accompagner le déroulement engagé en chacune de ses étapes et jusqu'à son aboutissement, de façon à être constamment en phase avec lui”, ainsi, “la rencontre se mue en coïncidence continue avec le procès” (Jullien 1996). (Notons que ces principes de fluidité et d'échange selon le centre de gravité constituent aussi des principes fondamentaux de l'Aïkido).

2. 4. 3. l'improvisation envisagée comme inter-relation sans prévision :

L'échange se donne et est sans cesse renouvelé dans l'instant. Aussi, la danse, comme “dialogue physique” s'identifie, coïncide avec une rencontre en perpétuel déséquilibre ; elle est donc le mouvement même de la rencontre qui n'est pas prédéterminée au départ.

Le Contact Improvisation est une danse toujours improvisée, que ce soient dans les séances d'enseignement où elle émerge à partir de situations précises posées comme problématiques, ou dans les performances dites de "composition instantanée" où elle émerge de partitions qui la structurent exactement comme un "jeu".

En résumé, nous dirons que le Contact Improvisation est une danse improvisée dont la forme basique est le duo, qui émerge directement d'un "contact", synonyme d'échange de poids entre les partenaires qui lisent, suivent, répondent incessamment à l'équilibre instable de leur concession mutuelle comme de leur consentement aux forces gravitaires (élan, inertie, force centrifuge). Sans cesse co-construites entre les partenaires, les danses émergent de dialogues physiques (tactiles, kinesthésiques, visuelles) dans la perception de l'ici et maintenant et peuvent aller de l'immobilité aux échanges les plus hautement énergiques. Steve Paxton dit que "chaque danse est une suite de décisions prises sur-le-champ" : entendons, qu'elle se réalise dans l'instant, sans modèle mais aussi que la danse émerge du "champ" comme du contexte, que la Danse Contact ne peut s'envisager en dehors du partenariat avec le paysage (que ce soit celui d'un autre ou plusieurs corps, d'un ou plusieurs objets, que ce soit le sol ou l'air gravitaire ou tout autre environnement spatial et temporel). Par l'inter-relation improvisée, une importance est accordée au contexte comme générateur d'incertitude et de découvertes potentielles.

3. Caractérisation générique des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Dans les discours généraux sur l'enseignement de la danse, on oppose généralement à la logique d'enseignement fondée sur l'imitation, une logique fondée sur "l'expression" opposition corrélatrice à cette autre, aujourd'hui désuète, coercition/liberté.

3. 1. Une "forme émergente" pour une "pédagogie de l'émergence".

Si cette opposition imitation/expression reste certainement valide et opérationnelle (pour décrire les enjeux esthétiques ou pédagogiques de certaines danses, et notamment globalement du 19^{ème} siècle et dans la première moitié du 20^{ème} siècle, ou même cette expérience subversive du Grand Union dans l'Amérique des années 70), elle apparaît absolument obsolète concernant le Contact Improvisation. La recherche de Steve Paxton d'une "structure" de danse où prédomine l'échange, et politiquement parlant l'échange réversible, se cherche en dehors du procès de rationalisation et d'individuation (par un corps-Moi) détectée dans les sociétés occidentales depuis le 17^{ème}, par les sociologues Norbert Elias et Max Weber.

L'opposition la plus pertinente pour décrire la forme s'ajustant à la modalité pédagogique qu'initie Steve Paxton serait celle issue de la nouvelle science des systèmes dynamiques

et notamment de la pensée écologique de l'action et de la perception du physiologue Bernstein et du psychobiologiste américain Gibson, qui naît aussi dans les années 70 aux USA, traduite, dans une problématique pédagogique, par l'opposition prescription/émergence (Delignières 1998). Les théories prescriptives de l'apprentissage moteur suggèrent que l'apparition de l'ordre, dans un système complexe, est déterminée par une instance de contrôle ou de régulation extérieure au système, le comportement prescrit se voit le reflet des représentations symboliques construites et stockées par le système nerveux central au cours de l'apprentissage, qui lui-même commande aux centres effecteurs. La théorie dynamique adopte un point de vue différent, postulant que l'agent n'est pas une machine que l'on peut isoler (Reed 1985) et que le comportement d'un système complexe *émerge* de l'interaction des *contraintes* qui pèsent sur lui. Les contraintes peuvent être liées soit à une tâche, soit à l'organisme, soit à l'environnement. Le phénomène d'émergence a été illustré notamment par l'exemple de la construction d'une termitière (Kugler et Turvey 1987) qui vraisemblablement n'est pas le fruit d'une "termite-architecte" qui prescrirait les étapes de la construction, mais qui émerge progressivement de l'interaction des termites, tendant à déposer sa matière là un autre termite l'a fait précédemment. Ainsi, comme "forme émergente", le Contact Improvisation instaure une contrainte simple : se mouvoir à partir d'un point de contact entre les corps ; cette connexion constante implique que le danseur n'existe pas en tant que sujet ou objet ou entité isolée, il n'existe que par la relation et est impliqué (incité ou réalisé) par l'environnement. Ainsi, à l'instar de la théorie écologique, la structure qu'initie Steve Paxton implique une émergence de mouvements multiples qui ne sont pas des réponses effectuées par une commande centrale (que ce soit une instance volontaire moïque ou une instance extérieure : chorégraphe ou professeur) sur des centres effecteurs. Steve Paxton mûrissait ce projet (à la fois esthétique et politique) de dissoudre la logique binaire (moi-l'autre; activité/passivité, enseignant/élève), créant une forme qui débouche sur une constante réversibilité des opposés, qui pris alors dans un tourbillon circulatoire, ne cesse de se propager et de se transformer. Steve Paxton initie une forme émergente pour l'émergence d'une relation autre, et donc aussi d'une autre relation pédagogique. Aussi, cette forme contient intrinsèquement et virtuellement, selon nous, et ce très généralement, une modalité pédagogique fondée sur l'émergence et non sur la prescription.

Il y a donc un lien, une imbrication entre le contenu d'apprentissage structurel et les conceptions d'enseignement.

3. 2. Les couplages action-situation, perception-action comme base des contenus d'enseignement-apprentissage.

La conception de l'action qui sous-tend ces pratiques et qui s'exprime aussi au travers des discours et des écrits des pratiquants, se situe en dehors du modèle rationaliste et cognitiviste de l'action. L'improvisation exalte cette dimension d'une action qui ne relèverait pas d'une affaire d'exécution de plans pré-définis et d'une cognition qui serait réductible aux opérations d'un pilote mental individuel et soliloque. Aussi, nous pouvons dire, au travers des concepts du paradigme de l'action située, que nous avons affaire, dans les pratiques du Contact Improvisation, à une tentative des acteurs de "réaliser" le couplage "action-situation" en ce que l'action puisse effectivement se situer dans la "transaction" entre l'organisme et son environnement, entre l'acteur et la situation.

Le Contact Improvisation propose une structure d'inter-action qui s'origine dans un transfert de poids (savoir recevoir et donner le poids à un partenaire) et qui permet donc de faire surgir cette possibilité d'un mouvement qui ne naîtrait ni d'une intériorité, ni d'un individu isolé, ni d'une partie du corps isolable mais toujours de l'entre-deux de la relation, du "chiasme" pour reprendre le concept de Merleau-Ponty (1964).

De même, la place de la perception est remise en évidence tout comme le lien entre la perception et le mouvement. Une grande partie des situations proposés par les enseignants sont des propositions d'expérimentations de mouvements selon des "focus perceptifs" différents (sur différentes parties du corps en mouvement, de soi ou de l'autre, sur différents niveaux ou distances entre les personnes ou avec des éléments de l'environnement, sur différentes façons d'agir ou de percevoir). Les enseignants tendent à faire émerger chez les apprenants l'importance de la perception au cœur de l'action en accordant aussi une place importante au "travail des sens", en suscitant des différentes situations qui renforcent les couplages sensoriels tactilité-kinesthésie, kinesthésie-regard, toucher-vision.

Or ces "réalisations" ne vont pas de soi et c'est justement ces divers couplages (action-situation, perception-mouvement, moi-autre et de façon basique moi-sol) qui font l'objet du travail des personnes et qui constituent le contenu et les procédés des enseignements-apprentissages du Contact Improvisation.

3. 3. Couplage enseignement-apprentissage.

La caractéristique général des enseignants de Contact Improvisation est de concevoir la relation pédagogique fondée non pas sur une volonté de maîtrise (chaque enseignant, tout en assumant la responsabilité de la guidance, est dans cette connaissance et reconnaissance que ce qui s'apprend le dépasse infiniment) mais de concevoir la relation pédagogique comme un réseau hybride et aléatoire. Les enseignants "enseignent dans l'incertitude" (Perrenoud 1996) et ne cachent pas "l'impouvoir qui se trame dans toute relation pédagogique" (Bernard 1989). De même, dans cette relation imprévisible, les

apprenants ne concèdent pas “complètement” à l’enseignant ce pouvoir de les former et de les informer : il y a là un jeu de distance et de distanciation que nous avons pu constater à l’œuvre dans l’ensemble des enseignements observés.

Aussi, dans l’apprentissage de cette forme de danse qui travaille à une relation non-autoritaire entre les personnes, nous pouvons dire que la relation pédagogique dans les pratiques enseignantes du Contact Improvisation instaure un couplage “enseignement-apprentissage”. En effet, dans la quasi-totalité des ateliers que nous avons pu observés :

- l’enseignant est aussi un apprenant dans la mesure où, généralement, il est acteur de son enseignement réalisant lui aussi les propositions qu’il a induites ;
- l’enseignant positionne l’apprenant comme acteur et garant de son apprentissage, c’est lui, en première instance qui construit ses connaissances et ses compétences.
- l’apprenant enseigne et s’enseigne dans la mesure où lui-aussi, dans le cadre des situations proposées par l’enseignant, il propose à son/ses partenaires, par ses positions-mouvements singuliers, des situations spécifiques qui sont aussi des situations d’apprentissage pour ses partenaires.

Entre l’enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, il y va d’une co-construction de sens. L’enseignant tient ce rôle d’être le premier inducteur de cadres impulsant des situations mais c’est l’apprenant lui-même à travers les expériences qu’il vit, au départ de ce qu’il a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres, qui, en reprenant la posture constructiviste dans ce cadre précis du danseur en Contact Improvisation, “construit le monde en se construisant lui-même de manière à pouvoir s’y insérer et y adopter une position viable”(Jonnaert-Vander Borght, 1999). On peut dire que globalement les enseignants mais aussi les apprenants du Contact Improvisation partagent une conception constructiviste de l’apprentissage. Aussi, le couplage enseignement-apprentissage n’est pas de simple forme et est finalement lui-aussi un objet d’apprentissage dans la mesure où l’apprenant a aussi à “réaliser” cette posture d’être le principal responsable de son apprentissage.

3. 4. Couplage pensée-activité.

Le travail de cognition est, à notre sens, tout à fait caractéristique du Contact Improvisation tant nous le voyons à l’œuvre que dans très peu d’enseignements de la danse : il s’agit de la re-connaissance, et notamment par le verbe, du mouvement-perception fait ou en train de se faire, en l’autre ou en soi.

Cette reconnaissance peut se faire de manière silencieuse pour chacun dans l’importance accordée dans le mouvement et à ses différentes qualités, dans l’importance accordée à la “pensée en activité” (Alexander). Il s’agit alors de procéder (de façon systématique ou informelle) au repérage, “au fond de l’acte, des conceptualisations” qui le sous-tendent ou

inversement de susciter des “concepts-en-acte” (Verghnaud 1996) qui, selon ces danseurs, qualifient l’acte lui-même. Cette reconnaissance silencieuse est suscitée par l’enseignant par ce que nous avons appelé des “propositions de focus perceptif” ou par le fait même que l’enseignant pour proposer ces focus perceptifs et donc enseigner, parle à partir de sa propre expérience sensorielle et motrice en suggérant les apprenants à faire de même silencieusement. Comme l’explique Nancy Starck Smith, “dans l’enseignement du Contact Improvisation, l’enseignant parle à partir de sa propre expérience. Et cela permet de transmettre beaucoup. Quand j’enseigne, je dois me rappeler de ma propre expérience, me ressourcer dans mon expérience pour pouvoir transmettre. Je dois sentir que j’ai besoin de quelque chose et non pas parler de façon systématique. Parfois je vis une expérience, puis une pensée, puis une expérience. Il y a comme un levier entre la pensée (les mots) et l’expérience”.

Le couplage perception-mouvement, pensée-activité se réalise également souvent dans les enseignements de Contact Improvisation par la communication verbale de l’expérience :

- soit parce que l’enseignant propose aux apprenants de penser et parler leur activité tout en la faisant, dans cette aventure d’une possible coïncidence entre la “pensée motrice” et “la pensée en mots” comme le distinguait Laban ;
- soit parce que l’enseignant, à la suite d’une exploration, propose un temps d’échange pendant lequel certaines personnes verbalisent leur vécu singulier, explicitent les problématiques qu’elles ont pu rencontrer, et se faisant confrontent leurs discours, pointant ensemble des différences ou des similarités dans les manières de faire.

Dans tous les cas, la compréhension par le verbe est sollicitée comme une autre conscience du mouvement, susceptible de lire ou de relancer le mouvement autrement.

Il y va d’un travail de prise de conscience du mouvement, de perception du mouvement voire de lecture des mouvements. Dans l’ensemble des pratiques enseignantes observées, les pratiquants (enseignants et apprenants) passent, de façon formelle (au sens où c’est l’organisation d’un contenu d’enseignement qui le structure) ou de façon informelle (au sens où c’est l’enseignant ou l’apprenant qui en décide librement) d’observateurs à danseurs et inversement. Cette alternance qui est caractéristique de l’organisation des pratiques enseignantes du Contact Improvisation favorisent encore les enjeux de lecture des mouvement que nous avons soulignés précédemment.

3. 5. Variabilité des pratiques enseignantes spécifiques.

Face aux contenus et aux conceptions d’enseignement extrêmement génériques que nous avons repérés et que nous pourrions dénommés “principes générateurs”, chaque enseignant est amené à faire des choix et à les structurer de façon extrêmement

singulières, tant les enseignants n'ont pas tenus à s'organiser, jusqu'à présent, pour formaliser leurs savoirs dans une méthode d'enseignement unifiée et des contenus communs. Il n'empêche que les échanges entre pratiquants (organisés sous forme de rencontres internationales) ainsi que la revue *Contact Quarterly* avec ces multiples "définitions" du Contact Improvisation publiées à chaque édition et tous les articles qui y sont réunis depuis 25 années, contribuent à constituer des "outils de références multiples" pour la pratique et l'enseignement. Nous pouvons avancer, dans le cadre d'une histoire des pratiques d'enseignement de la danse qui reste pour sa grande part à constituer, qu'aucune forme de danse ne s'est constitué un tel outillage théorique et n'a autant échangé sur les modes d'enseignement, que le Contact Improvisation. Néanmoins, lors des discussions avec les enseignants, nous avons pu constater chez certains cette absence de "définition du Contact Improvisation" comme un manque (et notamment pour les enseignants travaillant dans des institutions). Il est certain que ce champ laissé ouvert à la définition de ce que peut être le Contact Improvisation et au comment l'enseigner, amène chaque personne, lorsqu'il prend la responsabilité d'un enseignement, à clarifier son propre cheminement, à élaborer ses propres outils ou ses propres systèmes. L'enseignant est ici par excellence un "enseignant-créateur" dans le sens où, faisant émerger et suivant son désir, il compose "sa" séance en définissant lui-même les situations et les champs problématiques qui l'intéresse, dans le sens aussi où, à chaque fois, comme "artiste", il propose, ose des expériences perceptives, des points de vue sur le monde.

Au travers de l'observation de nombreux enseignements, nous portons ce résultat de l'irréductible diversité des modes et des contenus d'enseignements du Contact Improvisation entre les divers enseignants. Cette multiplicité s'élargit d'autant que les enseignants composent généralement sous de multiples influences : non seulement le champ du Contact Improvisation, mais aussi le champ des méthodes d'éducation somatique (Body-Mind Centering, Méthode Feldenkrais, Méthode Matthias Alexander, Laban-Bartenieff), le champ d'autres formes ou pratiques corporelles. La variabilité des enseignements du Contact Improvisation est telle que la structure de base que nous avons mentionnée peut être, en conscience, déplacée et transformée. Pour exemple, le contenu d'une séance de Kurt Koegel, sous l'influence du tango, transformait la structure de relation originelle du Contact Improvisation "sans suivre, ni diriger", en proposant un travail sur ce qu'il a dénommé "les degrés d'influences" entre les personnes sous-tendu par une réflexion proxémique sur les variations de distances entre les personnes, "les gradations d'intimité" qui peuvent aller jusqu'au jeu du "céder" ou du "conduire".

“En matière de pédagogie du Contact Improvisation, dit Nancy Stark Smith, il y a beaucoup de dialectes et de vocabulaires existants”. Cette assertion présuppose non seulement l’existence de transmissions où chacun a à se réappropriier les “savoirs” conçus ici alors davantage comme des “saveurs” à partager et aussi l’existence d’un langage commun que nous avons défini comme une certaine structure de relation et de rapport envers l’autre et l’environnement. Les diverses pratiques enseignantes observées composent finalement diverses variations sur ce même paradigme.

3. 6. Discussion sur le couplage forme de danse-modes d’enseignement.

En vue de caractériser les pratiques enseignantes du Contact Improvisation, nous avons défini des principes générateurs que nous avons mentionnés sous la forme de différents couplages : action-situation, perception-mouvement, moi-autre (comprenant substantiellement le couplage moi-sol), pensée-activité, enseignant-apprenant. Ces couplages concernent et définissent à la fois la forme de danse spécifique du Contact Improvisation (structure de base), les contenus d’enseignement et les conceptions d’enseignement. Il y aurait donc, à ce jour, une forte correspondance voire un couplage entre cette forme de danse et ses conceptions d’enseignement. La forme du Contact Improvisation s’avance structurellement comme une structure d’interrelation et de co-construction ouverte à la multiplicité des “faïces” possibles, cette forme retentissant directement sur les conceptions constructivistes que partagent ses enseignants-apprenants.

Néanmoins, si nous tenons ce résultat d’un couplage entre une forme de danse et une conception d’enseignement dans le cas du Contact Improvisation à ce jour, nous ne pouvons soutenir l’idée généralisante, qui se trouve, de façon implicite ou déclarée, dans la plupart des discours sur la pédagogie et l’enseignement de la danse, idée tenace et simplificatrice selon laquelle il y aurait, de façon générale, une correspondance entre une forme de danse et un type d’enseignement, entre un “quoi” et un “comment” : les savoirs-faire intrinsèques aux pratiques seraient supposés transporter avec eux, une modalité pédagogique. Ainsi, comme l’entérine encore un ouvrage récent sur les techniques de danse : à la forme “danse classique” correspond un “enseignement traditionnel et disciplinaire”, basé sur l’imitation et la souffrance, tandis que les classes de danse contemporaine procèdent selon “une logique changeante et singularisante”, se rapportant à “une éthique du travail qui met en jeu l’auto-discipline, la disponibilité du danseur et le plaisir de danser et de créer”(Faure 1999). Cette correspondance généralisante (fondée d’ailleurs sur des “catégories esthétiques” qu’il conviendrait d’interroger) instaure, selon nous, une négation de la possible diversité des modalités d’apprentissage utilisées pour une même “forme de danse” non seulement dans l’histoire mais aussi à un moment

donné. Aucune “forme de danse” ou contenu de danse n’apparaît diachroniquement intrinsèquement liée à une modalité pédagogique (même le Contact Improvisation qui reste une forme susceptible de se transformer) ; il reste que, dans chaque contexte, c’est bien la danse de l’enseignant qui est au centre de la qualité de la transmission, c’est lui qui fait la modalité quel que soit ce qu’il enseigne, c’est elle qui véhicule un état de corps donc un rapport au monde. La convergence entre une modalité d’enseignement et la nature de ce qui s’enseigne s’effectue exactement dans le corps de l’enseignant, dans son comportement oral, gestuelle ; là, et seulement là on ne peut pas séparer le contenu enseigné du comment on l’enseigne.

4. Conclusion :

En mettant au cœur de leurs investigations le “donner-recevoir du poids”, les pratiquants de Contact Improvisation fondent leurs danses sur l’implication mutuelle et continue, l’incitation réciproque, l’interaction processuelle, la relation esth-éthique. La notion de couplage (moi-autre, perception-action, action-situation, concept-acte) intervient alors comme la caractéristique principale du Contact Improvisation et se retrouve également comme la caractéristique principale des pratiques d’enseignement-apprentissage. “Parce qu’elle ne joue qu’au sein de la corrélation, la fonction d’initiateur n’est pas isolable, ne peut jamais servir d’instance unique” (Jullien 89). Ainsi, les pratiques d’enseignement-apprentissage mettent en œuvre un enseignant-apprenant qui tout en différenciant l’activité enseignante et l’activité apprenante fonctionnent toujours à parité l’une vis-à-vis de l’autre, dans une toujours possible réversibilité. Ce couplage généralisé constitue également précisément l’arrière-fond de tous les contenus d’enseignement. C’est donc d’actualisations des conceptions socio-constructiviste, interactionniste, écologique dont il s’agit, actualisations qui s’appuient, de façon substantielle, sur un certain rapport à la gravité (au sol et à l’air) comme à un certain rapport au monde. La posture se fonde par excellence et exactement sur une certaine posture gravitaire et place directement la question des conditions de possibilités de “tenue” des postures socio-constructiviste et interactionniste dans une logique qui ne peut être que corporéisée.

Bibliographie

- Alexander, M. (1932). *The Use of Self*, Victor. London : Gollancz Ltd. Traduction française Eliane Lefebvre, Editions ContreDanse, Bruxelles, 1996.
- Altet, M. (1999). *Les pédagogies de l’apprentissage*. Paris: PUF.
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers*, Univ. of Wesleyan.
- Barthes, R. (1980). *La Chambre claire*. Paris: Editions de l’Etoile-Gallimard-Le Seuil.

- Bernard, M. (1989). Critique des fondements de l'éducation, Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours. Chiron : Paris.
- Bernstein, N. (1967). The coordination and regulation of movements. Oxford : Pergamon.
- Brown, T. in Brunel, L. (1987). Trisha Brown. Paris : Bougé.
- Contact Quarterly's Contact Improvisation Source Book, Collected writings and graphics from contact Quarterly Dance Journal 1975-1992, Contact Editions, Northampton, Massachusetts, Juin 1997.
- Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). La communication non-verbale. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur : quelques idées neuves. E.P.S, 274, 00-00.
- Deleuze G., & Parnet, C. (1996). Dialogues. Paris: Flammarion.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). Milles Plateaux, Paris : Minuit.
- Després, A. (2001). Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine. Logique du geste esthétique. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion.
- Edwards, E. (1992). Anthropology and Photography 1860-1920. New Haven-London: Yale University Press.
- Famose, J-P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP.
- Faure, S. (2000). Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse. Paris : La Dispute.
- Gibson, E.J. (1991). An odyssey in learning and perception, Cambridge, MA, MIT Press.
- Joannert P., & Vander Borgh, C. (1999). Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jullien, F. (1989). Procés ou création. Une introduction à la pensée chinoise. Paris : Seuil.
- Jullien, F. (1996). Traité de l'efficacité. Paris: Grasset.
- Kendon, A. (1990). Conducting Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kugler et Turvey (1987). Information natural law and the self-assembly of rhythmic movement. Hillsdale : Erlbaum.
- Laban, R. (1994). La Maîtrise du mouvement. Paris: Actes Sud.
- Loupe, L. (1997). Poétique de la danse contemporaine. Bruxelles : ContreDanse.
- Maffesoli, M. (1990). Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique. Paris : Plon.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Le visible et l'invisible. Paris: Gallimard.
- Novack, C. (1990). Sharing the dance, Contact Improvisation and american culture, Univ.of Wisconsin Press.
- Paxton, S. in Novack C. Sharing the dance, Contact Improvisation and American Culture, Univ.of Wisconsin Press, 1990.
- Perrenoud, P. (1996). Agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Paris : ESF.
- Piette A., (1996). Ethnographie de l'action, L'observation des détails. Paris: Métailié.
- Reed, E.S (1985). An ecological approach to the evolution of behavior. In T. Johnston Pietrewicz.
- Scherer K.R., & Ekman, P., (1982). Handbook of Method in Nonverbal Behavior Research, Paris, Eds de la Maison des sciences de l'Homme, Cambridge, Cambridge University Press.
- Simmel, G. (1983). Les grandes villes et la vie de l'esprit. Paris : Cahiers de l'Herne.
- Stark Smith, N. (2001). in "L'utilisation du langage dans l'enseignement du Contact Improvisation", Revue Nouvelles de Danse N°46-47, Bruxelles.
- Stark Smith, N. (2001). L'utilisation du langage dans l'enseignement du Contact Improvisation. Revue Nouvelles de Danse, 46-47.
- Todd, M. (1968). The Thinking Body, a study of balancing Forces of dynamic man, New York, Dance Horizons.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M Barbier (Ed), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.